Universidad de Investigación e Innovación de México

Modelo de formación docente para potenciar el desarrollo de la comprensión inferencial y crítica a través de la práctica evaluativa a los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón del corregimiento de Bebedó, Chocó – Colombia, durante el periodo 2024-2026

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Sandra María Sánchez Ibargüen

ASESORA

Dra. Lyzzi Coromoto Davalillo Bolívar

México, 2026

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Sánchez Ibargüen, Sandra María (2026*). Modelo de formación docente para potenciar el desarrollo de la comprensión inferencial y crítica a través de la práctica evaluativa a los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón del corregimiento de Bebedó, Chocó – Colombia, durante el periodo 2024-2026.* [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX].

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen

La investigación analiza las debilidades en los niveles de comprensión inferencial y crítica de los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón, ubicada en el corregimiento de Bebedó, Chocó (Colombia). Se identifica que una proporción importante de docentes no ha recibido formación específica, ni en su etapa inicial ni en su ejercicio profesional, para el diseño de pruebas escritas orientadas al desarrollo de estas habilidades superiores de lectura. Esta limitación afecta la pertinencia de la evaluación y restringe su uso como herramienta pedagógica para mejorar los aprendizajes. El objetivo del estudio fue diseñar un modelo de formación docente que fortalezca la comprensión inferencial y crítica a través de la práctica evaluativa, durante el periodo 2024–2026. La hipótesis planteó que un modelo sistemático de formación docente, basado en enfoques de evaluación formativa, permitiría potenciar estos niveles de comprensión en los estudiantes. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, que incluyó un diagnóstico institucional, la fundamentación teórica, el diseño del modelo y su validación mediante juicio de expertos. Los resultados evidenciaron debilidades en la capacidad docente para diseñar instrumentos evaluativos dirigidos a habilidades cognitivas de orden superior, así como la necesidad de fortalecer la coherencia entre enseñanza, evaluación y aprendizaje. Como resultado, se estructuró un modelo teórico-metodológico que integra componentes pedagógicos, didácticos y evaluativos para mejorar las prácticas evaluativas. Se concluye que la formación docente en evaluación es un factor clave para promover la comprensión inferencial y crítica y elevar la calidad educativa en contextos rurales.

Palabras clave: *formación docente, comprensión inferencial, comprensión crítica, evaluación educativa, pruebas escritas.*

Abstract

The present study examines the deficiencies in inferential and critical reading comprehension among students at the Manuel Encarnación Rivas Lobón Educational Institution, located in the rural district of Bebedó, Chocó, Colombia. Findings indicate that a considerable proportion of teachers lack specialized training both in their initial preparation and in-service professional development for the design of written assessments aimed at fostering higher-order reading skills. This shortcoming undermines the relevance of assessment practices and constrains their potential as pedagogical tools for enhancing learning outcomes. The primary objective of this research was to design a teacher training model to strengthen inferential and critical comprehension through assessment practices over the 2024–2026 period. The study hypothesized that the implementation of a systematic teacher training model, grounded in formative assessment principles, would contribute significantly to the development of advanced reading comprehension skills among students. Methodologically, the study adopted a quantitative approach, encompassing an institutional diagnostic phase, a comprehensive theoretical framework, the design of the training model, and its subsequent validation through expert judgment. The findings revealed notable limitations in teachers' competencies to construct assessment instruments targeting higher-order cognitive processes, as well as a lack of alignment among teaching, assessment, and learning processes. As a result, a theoretical-methodological model was developed, integrating pedagogical, didactic, and evaluative components aimed at improving assessment practices. The study concludes that strengthening teacher expertise in educational assessment constitutes a strategic factor in fostering inferential and critical reading comprehension and, consequently, in enhancing the quality of education in rural contexts.

Keywords: *teacher training, inferential comprehension, critical comprehension, educational assessment, written tests.*

Agradecimientos:

A Dios Omnipotente por darme la vida y la capacidad para sacar adelante este proyecto, y permitirme ser lo que soy hoy.

A mi asesora de tesis, la Dra. Lyzzi Coromoto Davalillo Bolívar, por su paciencia, experiencia, sabias orientaciones y apoyo incondicional para materializar este proyecto, su guía me ayudó a tener claridad académica y motivación para la realización de esta tesis y superar los desafíos.

Al rector Jesús Iván Murillo Ruiz y todos los colaboradores de la IE Manuel Encarnación Rivas Lobón que participaron en esta investigación por su ayuda en la recopilación de datos y por permitirme entrar a la Institución Educativa para desarrollar este trabajo investigativo.

Al Doctor, Henry Yeferson Perea Ibargüen, por ayudarme en momentos críticos y apoyarme siempre en oración cuando aparecen las espinas en el camino y las fuerzas se me agotan.

A mis profesores de la Universidad, mi reconocimiento y un millón de gracias por las orientaciones y conocimientos impartidos durante mi proceso de formación.

A mi sobrino Elán Francisco Perea Asprilla a quien quiero como a un hijo, y quien me brindó su apoyo en momentos que lo necesité.

A todos, les agradezco profundamente por ayudarme a caminar esta ruta un poco difícil, de todo corazón muchas gracias.

Dedicatoria

A Dios que nunca me ha desamparado y me fortalece todos los días cuando la incertidumbre me quiere abatir.

A mi Madre y mis tres grandes amores: Andrés Felipe, Adrián Camilo y Sara Sofía, ellos son la razón por la que me levanto día tras día con ganas de superarme.

A Jairo, quien en algún momento de mi existencia fue el instrumento que Dios usó para darme el primer impulso y comenzar este hermoso camino de la academia.

A mi hermana Angélica, por estar siempre ahí animándome.

A los hermanos en la fe y todos aquellos que siempre oran y se preocupan por mí.

A mis grandes amigas del alma, Carmen Iris, Mercedes, Yunny del Carmen.

A mi gran amigo y ayuda espiritual Henry Yefferson, quien no me desamparó en ningún momento y me anima siempre a renovar fuerza y a perseverar en la fe con espíritu resiliente.

A tres personas maravillosas y muy especiales en mi vida diaria: Luis Alfonso, Luz Adriana y Nancy de Jesús, ellos son me acogieron y me alientan.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN 13
Capítulo 1. Proyección de la Investigación. 16
1.1 Vinculación del tema con las líneas de Investigación de UIIX. 16
1.2 Importancia del tema en el contexto. 18
1.3 Planteamiento del problema 19
1.4 Pregunta de investigación 21
1.5 Justificación 21
1.6 Objeto de Estudio 24
1.7 Campo de Acción 24
1.8 Objetivos 25
1.8.1 Objetivo General 25
1.8.2 Objetivos Específicos: 25
1.9 Hipótesis 26
1.9 Profundidad del estudio 27
1.9.1 Alcance del estudio. 29
1.10 Delimitaciones (temporal y espacial) 30
Capítulo II. Fundamentos Teóricos Referenciales 32
2.1 Estado del Arte (marco histórico y actual) 33
2.1.1 Antecedentes internacionales. 34
2.1.2 Antecedentes nacionales 36
2.1.3 Antecedentes regionales 37
2.2 Marco Teórico 40
2.2.1 Modelos de formación docente para el diseño de pruebas escritas. 42

2.2.2 Desarrollo de los niveles de comprensión lectora inferencial y crítica en los estudiantes. 52

2.3 Marco Conceptual 59

2.3.1 Formación docente 59

2.3.2 Evaluación educativa 60

2.3.3 Pruebas escritas 61

2.3.4 Comprensión lectora 62

2.3.5 Comprensión Inferencial 63

2.3.6 Comprensión crítica 64

2.3.7 Pensamiento crítico 64

2.3.8 Aprendizaje significativo 67

2.4 Marco Contextual 70

2.5 Marco Legal y Normativo 72

Capítulo 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de la Investigación. 76

3.2 Diseño Metodológico 77

3.2.1 Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis 78

3.2.2 Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos 81

3.3 Trabajo de campo. 90

3.4 Aplicación de los instrumentos 91

3.5 Procesamiento de la información 93

3.6 Análisis de los resultados en los datos obtenidos 94

3.6.1 Análisis de la Encuesta aplicada a directivos y docentes 95

3.7 Redacción de resultados y discusión 116

Capítulo IV. PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN 121

4.1 Fundamentación de la Propuesta de Transformación 122

4.2 Estructura de la propuesta de transformación 124

4.2.1 Modelo Integral de Producción Evaluativa para la Comprensión Inferencial y Crítica (MIPE-CIC) 124

4.2.2 Fundamentación teórica conceptual de la propuesta 125

4.2.3 Objetivo general del Modelo 134

4.2.4 Representación teórica y/o práctica (mediante un esquema lógico o graficación. 135

4.2.6 Fases y/o etapas 137

4.2.7 Acciones y/o actividades (vinculadas a las fases o etapas) 140

4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación 158

CONCLUSIONES 166

RECOMENDACIONES 169

BIBLIOGRAFÍA. 172

ANEXOS 177

Lista de Tablas

Tabla 1. Matriz de coherencia normativa (Marco legal de la investigación) 74
Tabla 2. Operacionalización de Variables 76
Tabla 3. Métodos utilizados en la investigación 84
Tabla 4. Población y muestra seleccionadas 87
Tabla 5. Fases de la MIPE-CIC 142
Tabla 6. Módulo 1. Fundamentos de comprensión lectora y pensamiento crítico. 144
Tabla 7. Módulo 2- Diseño técnico de instrumentos evaluativos para la medición de la comprensión inferencial y crítica 147
Tabla 8. Evaluación Formativa y Retroalimentación Basada en Evidencias 149
Tabla 9. Módulo 4 – Equidad Evaluativa y Pertinencia Territorial 151
Tabla 10. Módulo 5: Validación, Pilotaje y Mejora Continua 153
Tabla 11. Módulo 6: Integración al SIEE y Sostenibilidad Institucional 155
Tabla 12. Matriz global integrada del MIPE-CIC 157
Tabla 13. Coherencia Sistémica MIPE-CIC (M1–M6) 157
Tabla 14. Criterios para la selección de expertos 162
Tabla 15. Instrumento para expertos 162
Tabla 16. Criterios de aceptación 163
Tabla 17. Matriz de valoración por fases estructurales 163
Tabla 18. Modelo de informe de resultados. Procesamiento Estadístico *166*

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Formación reciente en comprensión inferencia y crítica (últimos 3 años) 95
Gráfica 2. Nivel de comprensión predominante en evaluaciones diseñadas por docentes.. 96
Gráfica 3. Claridad conceptual sobre niveles literal, inferencial y crítico 97
Gráfica 4. Nivel de mayor dificultad para diseñar pruebas 97
Gráfica 5. Verificación sobre programa o proyecto institucional para desarrollar comprensión literal, inferencial y crítica 98
Gráfica 6. Causa de bajos resultados por falta de comprensión inferencial y crítica 99
Gráfica 7. Pertinencia de propuesta de formación docenteGráfica 7. Pertinencia de propuesta de formación docente 100
Gráfica 8. Sugerencias para el desarrollo del proyecto de investigación 101
Gráfica 9. Resultados de la prueba pedagógica: resultados de aciertos y porcentaje por pregunta 105
Gráfica 10. Prueba pedagógica -% de respuestas buenas vs malas por pregunta 105
Gráfica 11. Grado 3. Total, de respuestas buenas vs malas 108
Gráfica 12.. % de respuestas buenas vs malas de la prueba escrita al grado 5º. 109
Gráfica 13. Grado 9° – Prueba escrita por tipo de preguntas 111
Gráfica 14. Evolución del puntaje global en los últimos 4 años (2022–2025) 114

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Cronograma de acciones Ilustración 91
Ilustración 2. Resumen de resultados generales de la prueba pedagógica aplicada a docentes 103
Ilustración 3. Resultados generales de la prueba aplicada a los estudiantes de 3º 107
Ilustración 4. Representación gráfica del MIPE-CIC 136

INTRODUCCIÓN

En el escenario contemporáneo de la educación, la comprensión lectora se reconoce como una competencia fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, la construcción del conocimiento y la participación reflexiva en la vida social. Más allá de su dimensión instrumental, la lectura constituye una práctica cognitiva, cultural y social que permite interpretar la realidad, establecer relaciones entre información explícita e implícita y construir posiciones argumentativas frente a los discursos que circulan en la sociedad. En este sentido, los niveles de comprensión inferencial y crítica adquieren una relevancia particular, ya que implican procesos cognitivos complejos asociados a la interpretación, el análisis, la evaluación y la toma de postura frente a los textos.

En el ámbito educativo internacional, diversas investigaciones recientes han evidenciado que el fortalecimiento de estas habilidades constituye un factor determinante para mejorar la calidad de los aprendizajes y promover procesos de formación orientados al pensamiento crítico. Sin embargo, los resultados de evaluaciones educativas nacionales e internacionales continúan mostrando dificultades persistentes en el desarrollo de los niveles superiores de comprensión lectora en los estudiantes, lo cual revela la existencia de tensiones entre los propósitos formativos de los sistemas educativos y las prácticas pedagógicas y evaluativas que se desarrollan en las instituciones escolares.

En el contexto colombiano, esta problemática adquiere una particular relevancia en territorios históricamente afectados por desigualdades estructurales, como el departamento del Chocó, donde los resultados en comprensión lectora evidencian brechas significativas en relación con otras regiones del país. En estos escenarios, las prácticas evaluativas desarrolladas en el aula desempeñan un papel central, ya que la evaluación no solo cumple una función de medición del aprendizaje, sino que también orienta las estrategias de enseñanza y configura las formas en que los estudiantes interactúan con el conocimiento. No obstante, diversos estudios han señalado que en muchos contextos educativos persisten modelos evaluativos centrados en la

reproducción de información y en niveles literales de comprensión, lo que limita el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior.

En este marco, la formación docente se configura como un eje estratégico para la transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas. Investigaciones recientes desarrolladas en el ámbito internacional, como las de Ocampo (2023) y Rice (2024), han destacado la importancia de los procesos de desarrollo profesional docente para mejorar la enseñanza de la comprensión lectora y fortalecer las capacidades analíticas de los estudiantes.

De manera similar, en el contexto colombiano, estudios como los de Pérez Benítez (2022), Villarreal Villa (2022) y Cárdenas Pernett (2024) han abordado la relación entre estrategias pedagógicas, ambientes de aprendizaje y desarrollo de habilidades lectoras. Sin embargo, a pesar de estos avances, se identifican vacíos investigativos relacionados con la articulación entre formación docente, evaluación educativa y diseño de pruebas escritas orientadas al desarrollo de la comprensión lectora inferencial y crítica, especialmente en contextos educativos rurales y territorialmente diversos.

En este contexto se inscribe la presente investigación, cuyo propósito es diseñar un Modelo de formación docente para potenciar el desarrollo de la comprensión inferencial y crítica a través de la práctica evaluativa a los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón del corregimiento de Bebedó, Chocó – Colombia, durante el periodo 2024-2026 , ubicada en el corregimiento de Bebedó, departamento del Chocó, Colombia. El estudio se adscribe a la línea de investigación Modelos de calidad en la educación, particularmente en el ámbito de la evaluación de pertinencia en los procesos de enseñanza–aprendizaje, en tanto propone una alternativa teórico–metodológica orientada al fortalecimiento de las prácticas evaluativas docentes y al mejoramiento de la calidad educativa.

Entre los principales aportes de la investigación se encuentra la modelación científica de un proceso de formación docente orientado al diseño de pruebas escritas

como estrategia pedagógica para el desarrollo de niveles superiores de comprensión lectora. Asimismo, se propone un modelo teórico metodológico contextualizado que integra componentes pedagógicos, didácticos y evaluativos, con el propósito de fortalecer la coherencia entre enseñanza, evaluación y aprendizaje en contextos educativos con características socioculturales específicas. Estos aportes se desarrollan y sustentan posteriormente a partir del análisis del estado del arte y de los fundamentos teóricos que orientan la investigación.

La estructura del documento se organiza en cuatro capítulos. El Capítulo I, Proyección de la investigación, presenta el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, la justificación, el objeto de estudio, el campo de acción, los objetivos, la hipótesis, las delimitaciones y el estado del arte que sustenta la pertinencia científica del estudio. El Capítulo II, Fundamentos teóricos referenciales, desarrolla el marco teórico, conceptual, contextual y normativo que sustenta el análisis del fenómeno investigado. El Capítulo III, Fundamentos metodológicos y resultados de la investigación, describe el enfoque metodológico, los métodos, técnicas e instrumentos utilizados, así como el procesamiento y análisis de la información obtenida. Finalmente, el Capítulo IV, Propuesta de transformación, presenta el modelo de formación docente diseñado, su fundamentación pedagógica, su estructura y la valoración de su pertinencia mediante el juicio de expertos. Finalmente, se presentan las Conclusiones y Recomendaciones de la investigación.

Capítulo 1. Proyección de la Investigación.

El presente capítulo tiene como propósito situar la investigación en su campo científico, delimitando el horizonte conceptual, pedagógico y evaluativo en el que se inscribe el estudio. En este sentido, se exponen los fundamentos que permiten comprender el problema de la comprensión lectora en sus niveles inferencial y crítico como una preocupación vigente dentro de la investigación educativa contemporánea, especialmente por su impacto directo en el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico y la transformación social.

Asimismo, se presentan de manera general los objetivos que orientan el estudio, las preguntas que dieron origen al proceso investigativo, las tensiones, dudas y limitaciones que atraviesan su desarrollo, así como la intención de formular una respuesta tentativa que contribuya a la cualificación de los procesos evaluativos en el aula.

En consecuencia, este capítulo ofrece una visión panorámica del objeto de estudio, sus fines y alcances, permitiendo comprender desde el inicio la pertinencia científica, pedagógica y social de la investigación, como un ejercicio orientado no solo a la producción de conocimiento, sino también a la generación de aportes concretos para la mejora de las prácticas educativas en contextos reales y específicos.

1.1 Vinculación del tema con las líneas de Investigación de UIIX.

La presente investigación se inscribe a la Línea de Investigación: Modelos de calidad en la educación de la Universidad de Innovación e Investigación de México, en tanto propone, fundamenta y valida un modelo de formación docente para potenciar el desarrollo de la comprensión inferencial y crítica a través de la práctica evaluativa a los estudiantes.

Desde un enfoque de calidad educativa, la investigación concibe la formación docente como un eje estratégico para la mejora continua del proceso de enseñanza–aprendizaje, reconociendo que la calidad no se limita a resultados cuantitativos, sino que

implica la pertinencia pedagógica, la coherencia entre formación, evaluación y contexto, y el impacto real en los aprendizajes significativos. En este sentido, el modelo propuesto integra principios de integralidad, contextualización e interdisciplinariedad, articulados con referentes nacionales e internacionales de calidad educativa, lo que lo ubica claramente dentro del campo de estudio de los modelos orientados al aseguramiento y mejoramiento de la calidad en educación.

Asimismo, el ámbito de estudio: Evaluación de pertinencia en la enseñanza–aprendizaje resulta plenamente consistente con el objeto de la investigación, dado que el problema identificado se relaciona con la desarticulación entre los procesos evaluativos desarrollados por los docentes y las competencias cognitivas que se espera promover en los estudiantes, particularmente en los niveles de comprensión inferencial y crítica. La investigación demuestra que la evaluación, cuando carece de pertinencia didáctica y contextual, limita el desarrollo del pensamiento crítico y afecta negativamente los resultados académicos, tanto en evaluaciones internas como externas.

En consecuencia, el estudio asume la evaluación no solo como un mecanismo de medición, sino como un componente transversal y dinamizador del proceso formativo, capaz de orientar el aprendizaje, retroalimentar la práctica docente y responder a las necesidades reales del contexto educativo. Desde esta perspectiva, la pertinencia evaluativa se constituye en un criterio esencial de calidad, en coherencia con los enfoques contemporáneos de la educación centrados en el aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias y la formación integral del estudiante.

Por todo lo anterior, la investigación se inscribe de manera coherente y justificada en la Línea de Modelos de calidad en la educación y en el ámbito de Evaluación de pertinencia en la enseñanza–aprendizaje, en tanto aporta un modelo teórico-práctico validado, contextualizado y orientado al mejoramiento efectivo de la calidad educativa a través de la formación docente y la evaluación pertinente.

1.2 Importancia del tema en el contexto.

La relevancia de la presente investigación en el contexto del departamento del Chocó se sustenta en las brechas históricas, educativas y sociales que han afectado de manera estructural la calidad de los procesos de enseñanza–aprendizaje en la región. El Chocó ha presentado, de forma reiterada, bajos resultados en pruebas internas y externas, situación que no puede explicarse únicamente desde factores socioeconómicos, sino también desde las limitaciones en los procesos pedagógicos y evaluativos que se desarrollan en las instituciones educativas.

Uno de los problemas más críticos identificados en el contexto chocoano es la debilidad en los niveles de comprensión lectora inferencial y crítica de los estudiantes, lo cual impacta directamente su desempeño académico, su permanencia en el sistema educativo y su capacidad para interpretar, cuestionar y transformar la realidad social que los rodea. Esta situación se agrava cuando los procesos evaluativos se concentran en niveles memorísticos o reproductivos del conocimiento, sin promover habilidades cognitivas superiores ni el pensamiento crítico.

La importancia del tema radica, entonces, en que el modelo de formación docente propuesto responde de manera directa a las necesidades reales del contexto educativo del Chocó**,** caracterizado por su diversidad cultural, social y lingüística, así como por los desafíos derivados de la desigualdad territorial. Al fortalecer las competencias docentes en el diseño de evaluaciones pertinentes, contextualizadas y alineadas con enfoques de calidad educativa, se contribuye al mejoramiento de los procesos de enseñanza–aprendizaje y a la formación de estudiantes con mayores capacidades de análisis, inferencia y pensamiento crítico.

Adicionalmente, el enfoque de pertinencia que orienta la investigación reconoce que la educación en el Chocó debe estar articulada con el contexto sociocultural de sus comunidades, permitiendo que los procesos evaluativos no solo midan resultados, sino que promuevan aprendizajes significativos, inclusión educativa y transformación social**.**

En este sentido, el estudio aporta una alternativa concreta para avanzar hacia una educación de mayor calidad, equidad y relevancia social en el departamento.

1.3 Planteamiento del problema

En el escenario contemporáneo de la educación colombiana, la comprensión lectora se configura no solo como una habilidad lingüística instrumental, sino como una práctica cognitiva, cultural y política que media la producción de sentido, la construcción del conocimiento y la inserción crítica del sujeto en la vida social. En esa medida, leer implica interpretar, inferir, contrastar, evaluar y resignificar discursos, en tanto estos organizan y disputan representaciones sobre la realidad, los valores y las estructuras de poder que atraviesan lo social (UNESCO, 2021; Solé, 2021). Desde esta perspectiva, la comprensión lectora especialmente en sus niveles inferencial y crítico constituye un componente axial para el aprendizaje significativo y para el ejercicio de una ciudadanía informada, reflexiva y deliberante.

Sin embargo, los resultados persistentes de evaluaciones nacionales e internacionales evidencian desempeños deficitarios en comprensión inferencial y crítica, lo cual permite inferir una fractura estructural entre los fines formativos proclamados por el currículo y las mediaciones pedagógicas y evaluativas que efectivamente se materializan en el aula (MEN, 2022; ICFES, 2023). Este problema no puede reducirse a la dimensión cuantitativa del rendimiento académico, pues remite a un asunto más profundo: la forma en que el sistema escolar concibe y operacionaliza la evaluación del aprendizaje. Pese al posicionamiento discursivo de la evaluación formativa como horizonte de calidad educativa, en la práctica persisten modelos evaluativos centrados en la comprobación de contenidos y en la medición de desempeños literales, lo cual restringe la movilización de operaciones cognitivas complejas como la inferencia, la argumentación, la problematización y la construcción de juicio crítico (OECD, 2019; Ravela et al., 2020).

En este marco, la evaluación se revela como un campo tensionado entre dos racionalidades: una que la comprende como práctica pedagógica orientada al

aprendizaje y a la transformación de la enseñanza, y otra que la utiliza como mecanismo de clasificación, control y certificación. Cuando predomina esta última racionalidad, las prácticas evaluativas tienden a reproducir esquemas de enseñanza centrados en la memorización y la reproducción de información, reduciendo la lectura a ejercicios de decodificación o reconocimiento superficial del texto.

La formación docente aparece entonces como un nodo explicativo y estratégico del problema. Numerosos docentes no han recibido preparación sistemática para el diseño de instrumentos evaluativos coherentes con los niveles de complejidad cognitiva que exige la comprensión lectora de orden superior. Esta insuficiencia formativa repercute en la selección de tareas, preguntas y criterios evaluativos que privilegian lo literal, invisibilizando la evaluación como práctica intelectual y didáctica que debe estar epistemológicamente alineada con el desarrollo del pensamiento. En consecuencia, los estudiantes enfrentan dificultades persistentes para construir inferencias, establecer relaciones intertextuales, evaluar la intención comunicativa y argumentar posiciones críticas, lo cual impacta negativamente su desempeño transversal en distintas áreas del currículo y limita su capacidad de interpretar problemáticas del entorno y proponer soluciones reflexivas.

La problemática descrita se intensifica en territorios históricamente excluidos como el departamento del Chocó, donde las brechas educativas se expresan de manera estructural y sostenida, ubicando los indicadores de comprensión lectora en los niveles más bajos del país. En particular, la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón, ubicada en el corregimiento de Bebedó, evidencia limitaciones en sus procesos evaluativos, asociadas tanto a su fragilidad estructural como a la insuficiente cualificación docente para el diseño de pruebas escritas contextualizadas, ya que las prácticas evaluativas tienden a centrarse predominantemente en preguntas de tipo literal, lo que restringe el potencial de la evaluación para promover y potenciar el desarrollo de la comprensión lectora en sus niveles inferencial y crítico.

Lo anterior sugiere que el problema no reside únicamente en el estudiante como supuesto “déficit”, sino en la necesidad de transformar las mediaciones pedagógicas que orientan la enseñanza y evaluación de la lectura. En este contexto, se hace evidente la urgencia de estructurar un modelo de formación docente que fortalezca el diseño de pruebas escritas como estrategia pedagógica y evaluativa para potenciar el desarrollo de los niveles inferencial y crítico en los estudiantes.

La ausencia de un modelo sistemático de formación restringe la innovación en las prácticas evaluativas y limita las posibilidades de reconfiguración del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la problemática central que orienta la presente investigación se fundamenta en la brecha existente entre las exigencias contemporáneas de la educación en términos de pensamiento crítico y comprensión lectora y las prácticas evaluativas desplegadas en la institución objeto de estudio, derivadas de limitaciones en la formación docente para el diseño de instrumentos pertinentes, contextualizados y epistemológicamente coherentes con el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

1.4 Pregunta de investigación

¿Cómo se puede mejorar el proceso de formación docente orientado a la práctica evaluativa para el fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial y crítica en los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón del corregimiento de Bebedó, Chocó – Colombia, durante el período 2024-2026?

1.5 Justificación

Teniendo en cuenta la sociedad actual, la educación constituye un pilar fundamental para el desarrollo social, la equidad y la transformación de los territorios, especialmente en contextos históricamente excluidos como el departamento del Chocó. En este sentido, la comprensión lectora, particularmente en sus niveles inferencial y crítico, se configura como una competencia esencial para la formación de ciudadanos capaces de interpretar su realidad, ejercer una participación consciente y aportar a la solución de los problemas sociales de su entorno. La UNESCO (2022) afirma que *“el fortalecimiento del pensamiento crítico mediante la educación es una condición*

indispensable para la consolidación de sociedades democráticas, justas e inclusivas" (p. 88). Esto implica que, todo docente debe fortalecer su práctica pedagógica para que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico y comprensión inferencial, de manera que estén en igualdad de condiciones con el país y el mundo.

No obstante, los resultados de las pruebas externas en Colombia evidencian profundas brechas regionales en el desempeño de los estudiantes, siendo los departamentos con mayores índices de pobreza los que presentan los niveles más bajos en comprensión lectora (ICFES, 2023). Esta situación afecta directamente las oportunidades académicas, laborales y sociales de los estudiantes, reproduciendo ciclos de exclusión estructural. En este contexto, la presente investigación cobra especial relevancia social, en tanto busca contribuir al mejoramiento de los procesos formativos desde la base del sistema educativo, fortaleciendo las competencias lectoras como herramienta para la movilidad social.

Asimismo, la investigación responde a la necesidad de cualificar la labor docente como agente de transformación social, puesto que el empoderamiento pedagógico del maestro incide directamente en la formación de sujetos críticos, reflexivos y con capacidad de incidir en su contexto (Freire, 2020). Por tanto, el diseño de un modelo de formación docente en evaluación de la comprensión lectora constituye un aporte concreto a la transformación educativa y social del corregimiento de Bebedó.

Desde el campo pedagógico, esta investigación se justifica en la necesidad de fortalecer las prácticas de enseñanza y evaluación de la lectura, superando los enfoques tradicionales centrados en la memorización y el nivel literal de comprensión. Solé (2019) sostiene que *"comprender un texto implica activar conocimientos previos, formular hipótesis, inferir y reflexionar sobre el contenido"* (p. 52), lo cual exige transformaciones profundas en las estrategias didácticas utilizadas por los docentes.

En coherencia con ello, Cassany (2021) plantea que la lectura crítica permite al estudiante cuestionar los discursos, reconocer intencionalidades ideológicas y construir una postura autónoma frente a la información. Sin embargo, múltiples estudios señalan

que gran parte de los docentes no cuenta con herramientas suficientes para evaluar estos niveles superiores de comprensión, lo cual limita el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes (Guzmán & Rodríguez, 2020; Pérez & Sanabria, 2023).

En este sentido, la investigación aporta al fortalecimiento de la cultura pedagógica institucional, al proponer un modelo de formación docente orientado al diseño intencional de pruebas escritas que promuevan procesos inferenciales y críticos. De esta manera, se favorece la coherencia entre enseñanza, evaluación y aprendizaje significativo, en consonancia con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022).

Ahora bien, desde el punto de vista científico, la presente investigación se justifica porque aporta a la producción de conocimiento en el campo de la didáctica de la lectura, la evaluación educativa y la formación docente, áreas que continúan siendo objeto de debate y profundización en la investigación educativa contemporánea. Al respecto, la OCDE (2021) señala que *"la calidad de los sistemas educativos depende en gran medida de la cualificación y actualización permanente de sus docentes"* (p. 33).

Si bien existen investigaciones sobre comprensión lectora, aún son limitados los estudios que articulan de manera sistemática el diseño de modelos de formación docente con el fortalecimiento de los procesos evaluativos en contextos rurales y territorios de alta vulnerabilidad social. En este sentido, esta investigación amplía el campo de estudio al proponer un modelo contextualizado, validado en un escenario real como la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón.

Además, el estudio permite fortalecer las bases teóricas que relacionan evaluación formativa, comprensión lectora y pensamiento crítico, aportando elementos conceptuales y metodológicos que pueden ser replicables en otras instituciones con condiciones similares.

Desde el componente metodológico, la investigación se justifica porque propone una ruta sistemática para el diagnóstico, diseño, validación e implementación de un

modelo de formación docente orientado al fortalecimiento de la evaluación de la comprensión lectora. Bautista (2020) sostiene que *"la evaluación formativa constituye un enfoque metodológico que permite retroalimentar el aprendizaje y fortalecer los procesos cognitivos superiores"* (p. 63).

Asimismo, Hernández y Mendoza (2018) señalan que los estudios educativos con enfoque aplicado permiten integrar teoría y práctica, favoreciendo la transformación directa de los contextos escolares. En esta línea, el modelo que se construya a partir de esta investigación no solo tendrá validez teórica, sino también pertinencia práctica, al responder a necesidades reales del contexto educativo de Bebedó.

Desde esta perspectiva, el estudio aporta una estructura metodológica sólida que articula diagnóstico institucional, formación docente, diseño de instrumentos evaluativos y medición del impacto en los niveles de comprensión lectora inferencial y crítica en los estudiantes

1.6 Objeto de Estudio

El objeto de estudio de la presente investigación lo constituye el proceso de formación docente orientado al diseño de pruebas escritas para el fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial y crítica en los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón del corregimiento de Bebedó, Chocó – Colombia. Este objeto de estudio se centra en las prácticas pedagógicas y evaluativas de los docentes, específicamente en el diseño y aplicación de pruebas escritas como estrategia para potenciar los niveles de comprensión lectora inferencial y crítica en los estudiantes.

1.7 Campo de Acción

El campo de acción de la presente investigación se circunscribe a los procesos de formación docente orientados al diseño y aplicación de pruebas escritas para el fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial y crítica, desarrollados en la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón del corregimiento de Bebedó, Chocó – Colombia. En este sentido, la investigación actúa específicamente sobre las

prácticas pedagógicas y evaluativas de los docentes, en relación con la manera como conciben, estructuran y utilizan los instrumentos de evaluación escrita para promover niveles superiores de comprensión lectora en los estudiantes.

Este campo de acción integra, por tanto, la evaluación de los aprendizajes, la didáctica de la lectura y la cualificación docente, como ejes fundamentales para la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto institucional objeto de estudio.

1.8 Objetivos

1.8.1 Objetivo General

Proponer un modelo de formación docente para potenciar el desarrollo de los niveles de comprensión inferencial y crítica en los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón de Bebedó (Chocó, Colombia) 2024–2026.

1.8.2 Objetivos Específicos:

Caracterizar mediante un diagnóstico situacional, el proceso de formación docente y las prácticas de evaluación de la comprensión lectora, como insumo para la formulación de un modelo de formación docente pertinente y contextualizado.

Fundamentar teóricamente los componentes pedagógicos, didácticos y evaluativos que sustentan el modelo de formación docente potenciar el desarrollo de la comprensión inferencial y crítica

Diseñar el modelo de formación docente orientado al fortalecimiento del proceso evaluativo para potenciar los niveles de comprensión lectora inferencial y crítica en los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón de Bebedó.

Validar el modelo de formación docente propuesto mediante la aplicación de criterios de expertos, con el fin de determinar su coherencia interna, pertinencia contextual en los procesos evaluativos.

1.9 Hipótesis

La formulación de la hipótesis de la presente investigación se sustenta en los

aportes teóricos y empíricos que demuestran la relación directa entre la formación docente, los procesos evaluativos y el desarrollo de la comprensión lectora en niveles superiores. Desde la perspectiva de la evaluación formativa, Bautista (2020) sostiene que “la evaluación orientada a la retroalimentación permanente no solo permite valorar el aprendizaje, sino que transforma de manera significativa los procesos cognitivos superiores del estudiante” (p. 61). Este planteamiento respalda la idea de que una evaluación bien diseñada incide directamente en el fortalecimiento de la inferencia y la criticidad.

Asimismo, Solé (2019) plantea que la comprensión lectora inferencial y crítica exige estrategias didácticas específicas que deben ser promovidas intencionalmente por el docente, afirmando que “los procesos de inferencia, análisis y reflexión no se desarrollan de manera espontánea, sino que requieren mediaciones pedagógicas planificadas” (p. 58). En este sentido, el modelo de formación docente propuesto se convierte en un medio para fortalecer dichas mediaciones.

Desde una perspectiva crítica, Cassany (2021) afirma que “la lectura crítica forma sujetos capaces de reconocer ideologías, manipulación discursiva y posicionarse frente a los textos desde una postura reflexiva” (p. 24), lo cual ratifica que el desarrollo de este nivel de comprensión depende directamente de las condiciones pedagógicas y evaluativas en las que se forma el estudiante.

En relación con la formación docente, la OCDE (2021) establece que “la calidad de un sistema educativo no puede superar la calidad de sus docentes” (p. 35), lo que implica que el rendimiento de los estudiantes está estrechamente vinculado a la cualificación pedagógica del profesorado. Estudios empíricos como el de Guzmán y Rodríguez (2020) demuestran que cuando los docentes reciben formación específica en evaluación de la comprensión lectora, los estudiantes presentan mejoras significativas en los niveles inferencial y crítico.

De igual forma, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) reconoce que la evaluación debe trascender la medición de contenidos y orientarse al desarrollo del

pensamiento crítico, señalando que “la formación del docente en evaluación constituye un eje estratégico para el fortalecimiento de la calidad educativa” (p. 41).

Desde esta perspectiva, la hipótesis se fundamenta en la premisa de que un modelo estructurado de formación docente en diseño de pruebas escritas, alineado con enfoques de evaluación formativa y didáctica de la lectura, incidirá de manera directa y positiva en el desarrollo de la comprensión lectora inferencial y crítica de los estudiantes, especialmente en contextos educativos con limitaciones estructurales como el corregimiento de Bebedó. Por lo tanto, se plantea como hipótesis que el diseño e implementación de un modelo de formación docente, orientado al fortalecimiento de la práctica evaluativa, potenciará el desarrollo de la comprensión lectora inferencial y crítica en los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón, ubicada en el corregimiento de Bebedó, Chocó (Colombia), durante el período 2024–2026

En ese mismo orden de ideas, se derivan las siguientes variables:

Variable Independiente: Modelo de formación docente para el fortalecimiento de práctica evaluativa.

*Variable Dependiente***:** Desarrollo de los niveles de comprensión lectora inferencial y crítica en los estudiantes

1.9 Profundidad del estudio

La presente investigación cumple con los criterios de nivel doctoral y supera el alcance propio de un estudio de maestría, en tanto no se limita a la descripción de un fenómeno educativo ni a la aplicación instrumental de modelos existentes, sino que construye, fundamenta y valida un modelo teórico–metodológico original que explica y transforma una problemática educativa compleja desde una perspectiva sistémica y contextualizada.

En primer lugar, la investigación trasciende el nivel descriptivo–aplicativo característico de muchos estudios de maestría, al desarrollar un análisis explicativo

profundo de las causas estructurales que inciden en las debilidades de la comprensión lectora inferencial y crítica. Este análisis no se agota en la identificación de resultados bajos, sino que problematiza las relaciones dialécticas entre formación docente, prácticas evaluativas y aprendizaje, apoyándose en marcos teóricos de alto nivel (enfoque histórico-cultural, teoría de la actividad, evaluación formativa), lo que permite generar conocimiento explicativo y no meramente operativo.

En segundo lugar, el aporte central de la tesis radica en la modelación científica de un proceso educativo: el diseño de un modelo de formación docente estructurado a partir de leyes, principios, dimensiones y componentes interrelacionados. La construcción de modelos constituye un rasgo distintivo del nivel doctoral, en tanto implica procesos de abstracción teórica, sistematización epistemológica y generación de conocimiento nuevo, orientado no solo a resolver un problema local, sino a ofrecer un referente transferible y replicable en otros contextos educativos.

Adicionalmente, el estudio incorpora un proceso de validación teórica rigurosa mediante el juicio de expertos, lo que permite someter el modelo a contraste crítico, evaluar su coherencia interna, pertinencia contextual y viabilidad metodológica. Esta validación no se orienta a medir resultados inmediatos de intervención, como suele ocurrir en investigaciones de maestría, sino a demostrar la solidez científica y la consistencia epistemológica del modelo propuesto, criterio fundamental en la investigación doctoral.

Otro elemento que reafirma el nivel doctoral del estudio es su contribución teórica explícita. La investigación no se limita a aplicar enfoques existentes, sino que integra y resignifica categorías teóricas relacionadas con evaluación, comprensión lectora y formación docente, generando una nueva comprensión del papel de la evaluación como eje transversal del proceso formativo y como dispositivo pedagógico para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

Finalmente, la tesis asume una intencionalidad transformadora de carácter estructural, orientada al mejoramiento de la calidad educativa en contextos

históricamente marginados. Esta perspectiva supera la lógica de intervención puntual propia de estudios de menor alcance y se inscribe en una visión doctoral de la investigación educativa, comprometida con la producción de conocimiento pertinente, crítico y socialmente relevante.

En síntesis, la investigación cumple nivel doctoral porque explica, modela y valida una solución teórica y metodológica original a un problema educativo complejo, aportando conocimiento nuevo a las ciencias de la educación y ofreciendo fundamentos sólidos para la transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas, lo cual excede claramente los alcances de una investigación de maestría.

1.9.1 Alcance del estudio.

La presente investigación se inscribe en el campo de la educación, específicamente en las áreas de la formación docente, la evaluación educativa y la didáctica de la comprensión lectora. De manera puntual, el estudio aborda el diseño e implementación de un modelo de formación docente orientado al fortalecimiento del diseño de pruebas escritas como estrategia para potenciar el desarrollo de los niveles de comprensión lectora inferencial y crítica en los estudiantes. Así, la investigación se centra en los siguientes ejes temáticos:

La formación docente es el proceso sistemático mediante el cual se desarrollan las competencias pedagógicas, evaluativas y reflexivas del profesor para mejorar su desempeño educativo.

La comprensión inferencial implica la capacidad de deducir información implícita en un texto, mientras que la comprensión crítica permite analizar, cuestionar y emitir juicios sobre el contenido leído.

La formación pedagógica, didáctica y evaluativa de los docentes.
La evaluación formativa de la comprensión lectora.
Los niveles de comprensión lectora: inferencial y crítica.
El diseño de pruebas escritas como instrumento pedagógico y evaluativo.

El pensamiento crítico y el aprendizaje significativo.

De igual manera, es importante señalar que el estudio no aborda de manera directa otros niveles de comprensión como el nivel literal, ni se orienta a la enseñanza de la lectura desde la alfabetización inicial, sino que delimita su atención en los procesos evaluativos asociados a niveles superiores de comprensión. Asimismo, aunque reconoce la influencia de factores sociales, culturales y tecnológicos, estos no constituyen el eje central del análisis, sino que se consideran como elementos contextuales del proceso educativo.

En consecuencia, el alcance temático de la investigación se concreta en la relación entre la formación docente en evaluación y el desarrollo de la comprensión lectora inferencial y crítica, en un contexto educativo específico, con fines de mejoramiento pedagógico, impacto académico y transformación de las prácticas evaluativas institucionales.

1.10 Delimitaciones (temporal y espacial)

Delimitación temporal: La investigación se desarrolló durante el período correspondiente al año académico en el que se ejecutó el estudio doctoral, comprendido entre los años 2022 y 2025, abarcando las fases de diagnóstico, diseño, validación e implementación del modelo de formación docente, así como la evaluación de sus efectos en los niveles de comprensión lectora inferencial y crítica de los estudiantes. En este sentido, el alcance temporal fue longitudinal de corto alcance, dado que permitió comparar el estado inicial de los procesos evaluativos con los resultados obtenidos tras la aplicación del modelo propuesto.

Delimitación espacial: el estudio se circunscribió a la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón, ubicada en el corregimiento de Bebedó, departamento del Chocó – Colombia. Este corregimiento se localiza en una de las regiones con mayores riquezas hídricas, biodiversidad y diversidad étnica del país, pero también en una de las más afectadas por condiciones históricas de pobreza estructural, exclusión social y limitaciones en el acceso a servicios básicos, entre ellos la educación.

Bebedó se caracteriza por contar con una población mayoritariamente afrodescendiente, portadora de profundas raíces culturales, tradiciones ancestrales, prácticas comunitarias solidarias y una fuerte identidad territorial ligada al río, la tierra y la oralidad como formas fundamentales de transmisión del saber.

Capítulo II. Fundamentos Teóricos Referenciales

Los fundamentos teóricos referenciales constituyen el eje epistemológico y analítico que orienta el desarrollo de la presente investigación doctoral, en tanto permiten delimitar el campo de conocimiento, sustentar las decisiones teóricas y metodológicas adoptadas y asegurar la coherencia interna entre el problema de investigación, los objetivos formulados y los resultados esperados. Este apartado articula los principales referentes académicos, conceptuales, contextuales y normativos que posibilitan una comprensión integral, crítica y situada del fenómeno objeto de estudio.

En este sentido, el estado del arte se configura como un ejercicio sistemático y crítico de revisión de la producción científica relevante, con el propósito de identificar las principales líneas de investigación, enfoques teóricos y metodológicos, avances, tensiones y vacíos existentes en torno al objeto de estudio. Esta revisión no se limita a una descripción de antecedentes, sino que procura establecer diálogos académicos, reconocer convergencias y divergencias conceptuales, y evidenciar la contribución específica que la presente investigación doctoral busca realizar al campo del conocimiento.

El marco teórico desarrolla y problematiza los enfoques, modelos explicativos y categorías analíticas que sustentan la interpretación del fenómeno investigado, a partir de corrientes teóricas consolidadas y aportes contemporáneos relevantes. En este apartado se explicitan las apuestas conceptuales del estudio, así como las relaciones entre teoría, método y análisis, permitiendo fundamentar las decisiones investigativas y orientar la lectura crítica de los resultados.

Por su parte, el marco contextual sitúa la investigación en un escenario histórico, social, institucional y educativo específico, reconociendo las condiciones estructurales, culturales y pedagógicas que inciden en la problemática abordada. Este marco posibilita una comprensión situada del fenómeno, evitando aproximaciones descontextualizadas y fortaleciendo el análisis desde una perspectiva crítica y relacional.

El marco conceptual cumple la función de delimitar, definir y articular los conceptos clave y categorías analíticas que estructuran la investigación, estableciendo precisiones terminológicas y relaciones conceptuales que orientan el análisis. Este ejercicio resulta fundamental para garantizar consistencia teórica, claridad interpretativa y coherencia argumentativa a lo largo del desarrollo del estudio.

Finalmente, el marco legal y normativo examina de manera analítica las disposiciones jurídicas, políticas públicas, lineamientos institucionales y marcos regulatorios vigentes que inciden directa o indirectamente en el objeto de investigación. Este componente no se limita a un inventario normativo, sino que analiza sus alcances, tensiones y desafíos en relación con el fenómeno estudiado, permitiendo comprender las implicaciones legales y políticas que enmarcan la investigación.

En conjunto, estos fundamentos teóricos referenciales configuran una base sólida y articulada que sustenta el desarrollo de la investigación doctoral, fortalecen su rigor académico y contribuyen a la construcción de conocimiento crítico y pertinente, orientado a la comprensión profunda y a la transformación del campo de estudio

2.1 Estado del Arte (marco histórico y actual)

El estado del arte de la presente investigación tiene como propósito examinar de manera crítica y sistemática la producción académica más relevante relacionada con la formación docente, el diseño de pruebas escritas y el desarrollo de la comprensión lectora, con especial énfasis en los niveles inferencial y crítico. Este ejercicio analítico permite identificar los principales enfoques teóricos y metodológicos que han orientado las investigaciones en el campo, así como los avances, convergencias y vacíos existentes en torno al objeto de estudio.

En este sentido, el estado del arte no se limita a la descripción de antecedentes, sino que establece un diálogo reflexivo entre investigaciones internacionales, nacionales y regionales, con el fin de reconocer tendencias, tensiones conceptuales y límites del conocimiento producido hasta el momento. A partir de esta revisión, se justifica la pertinencia y originalidad de la presente tesis doctoral, en la medida en que se evidencia

la necesidad de propuestas formativas contextualizadas que articulen la formación docente con el componente evaluativo, específicamente el diseño de pruebas escritas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial y crítica en contextos educativos rurales y territorialmente diversos.

2.1.1 Antecedentes internacionales.

El análisis de los antecedentes internacionales permite identificar las principales tendencias investigativas, enfoques teóricos y metodológicos, así como los avances y vacíos existentes en torno a la formación docente, la comprensión lectora y los procesos evaluativos en el ámbito educativo. En este contexto, la revisión de investigaciones doctorales recientes evidencia un interés creciente por fortalecer las competencias lectoras de los estudiantes mediante la cualificación de las prácticas pedagógicas y evaluativas del profesorado, aunque con alcances diferenciados según los objetivos y contextos de estudio.

En esta línea, De Ocampo (2023) desarrolló una investigación doctoral orientada a analizar las estrategias, enfoques pedagógicos y desafíos que enfrentan los docentes de educación secundaria en la enseñanza de la comprensión lectora. El estudio se centró en identificar cómo las prácticas docentes, la formación recibida y las condiciones institucionales inciden en el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes. Desde una metodología de tipo descriptivo-correlacional, apoyada en cuestionarios aplicados a docentes, el autor concluye que, si bien los profesores emplean diversas estrategias para favorecer la comprensión, persisten limitaciones asociadas a la insuficiente formación especializada y a la ausencia de procesos sistemáticos de actualización pedagógica. Este antecedente resulta relevante para la presente investigación en tanto evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente; sin embargo, su alcance se limita a la identificación de estrategias y desafíos, sin avanzar hacia la formulación de un modelo estructurado de formación ni al diseño específico de pruebas escritas orientadas a niveles inferenciales y críticos de comprensión.

De manera complementaria, Rice (2024) analizó el impacto de programas de desarrollo profesional docente en la mejora de la enseñanza de la comprensión lectora y en el rendimiento de los estudiantes. A través de un estudio longitudinal con enfoque mixto, que incluyó observación de aula, encuestas a docentes y análisis de resultados estudiantiles, la investigación demostró que los procesos formativos estructurados y sostenidos inciden positivamente en la capacidad del profesorado para promover habilidades de comprensión de orden superior, particularmente aquellas relacionadas con la inferencia y el pensamiento crítico. Este estudio aporta evidencia empírica sólida sobre la eficacia de la formación docente como estrategia de mejora educativa; no obstante, no profundiza en el diseño de instrumentos evaluativos escritos ni en la adaptación de dichos procesos formativos a contextos rurales o socioculturalmente específicos, aspectos que constituyen el eje central de la presente tesis doctoral.

Asimismo, Roldán (2021) desarrolló una tesis doctoral centrada en la evaluación de los efectos de una propuesta de intervención pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. Mediante un diseño cuasiexperimental con grupos control y experimental, el estudio evidenció mejoras significativas en las habilidades inferenciales de los estudiantes tras la implementación de estrategias de lectura explícita. Aunque este trabajo aporta elementos relevantes sobre la relación entre intervención pedagógica y desarrollo de la comprensión lectora, su énfasis se sitúa en la acción directa sobre el estudiante y no en la formación docente ni en la construcción de modelos evaluativos que orienten el diseño de pruebas escritas desde una perspectiva formativa.

En síntesis, los antecedentes internacionales revisados coinciden en reconocer la importancia de la formación docente y de las estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora, especialmente en sus niveles inferencial y crítico. Sin embargo, se observa una limitada profundización en el componente evaluativo, particularmente en lo referente al diseño de pruebas escritas como herramienta pedagógica, así como una escasa contextualización de las propuestas formativas a realidades educativas rurales o territorialmente diferenciadas. Estas

limitaciones abren un espacio claro para la formulación de modelos de formación docente más integrales y contextualizados, como el que propone la presente investigación.

2.1.2 Antecedentes nacionales

En el contexto colombiano, la producción investigativa a nivel doctoral ha abordado la comprensión lectora desde diversas perspectivas, incluyendo el uso de tecnologías, la didáctica de la lectura y la formación docente, lo que permite establecer un panorama nacional relevante para el análisis del objeto de estudio de esta tesis.

En este sentido, Pérez Benítez (2022) desarrolló una investigación doctoral orientada al diseño de ambientes de aprendizaje enriquecidos con tecnologías de la información y la comunicación para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación básica secundaria. El estudio, de enfoque mixto y con componentes de investigación-acción, integró un diagnóstico inicial, una fase de intervención y una evaluación de resultados. Los hallazgos evidenciaron mejoras en la comprensión lectora de los estudiantes y destacaron el papel del docente como mediador del proceso. Este antecedente aporta elementos metodológicos valiosos para la presente investigación, especialmente en la articulación entre diagnóstico, intervención y evaluación; sin embargo, su énfasis se centra en el uso de TIC y no en la formación docente para el diseño de pruebas escritas orientadas a niveles inferenciales y críticos.

Por su parte, Villarreal Villa (2022) desarrolló una tesis doctoral enfocada en el diseño y evaluación de una propuesta de formación docente basada en pedagogía de géneros textuales para la enseñanza de la comprensión lectora en educación superior. Desde una metodología cualitativa, que incluyó diagnóstico, diseño de la propuesta y validación mediante jueces expertos, el estudio evidenció la pertinencia de modelos formativos contextualizados para mejorar las prácticas docentes. Este antecedente resulta particularmente significativo para la presente investigación, ya que aporta referentes metodológicos para la validación de modelos de formación docente; no obstante, su aplicación se limita al nivel de educación superior y no aborda de manera

explícita el diseño de pruebas escritas como estrategia evaluativa en educación básica y media.

Adicionalmente, Cárdenas Pernett (2024) investigó la incidencia de la lectura de hipertextos en la carga cognitiva y la comprensión lectora de estudiantes de básica secundaria, mediante un diseño cuasi-experimental que incluyó la aplicación de pruebas de comprensión inspiradas en modelos internacionales como PISA. Este trabajo aporta insumos relevantes para la discusión sobre evaluación de la comprensión lectora y diseño de instrumentos; sin embargo, no se orienta a la formación docente ni a la construcción de modelos pedagógicos centrados en la evaluación formativa.

Desde una lectura analítica, los antecedentes nacionales evidencian avances significativos en la comprensión lectora y en el reconocimiento del rol del docente como agente clave del proceso educativo. No obstante, al igual que en el ámbito internacional, se identifica una escasa articulación entre formación docente, diseño de pruebas escritas y desarrollo de los niveles inferencial y crítico de la comprensión lectora, especialmente en contextos rurales y territorialmente diversos como el departamento del Chocó.

2.1.3 Antecedentes regionales

El análisis de los antecedentes regionales se orienta a identificar y examinar los aportes investigativos desarrollados en el departamento del Chocó y en contextos educativos con características socioculturales y territoriales similares al escenario de estudio de la presente investigación. Este ejercicio resulta especialmente relevante en una tesis doctoral de carácter aplicado y contextualizado, en tanto permite reconocer los avances locales en torno a la comprensión lectora y la formación docente, así como evidenciar las brechas existentes en el campo.

Desde la revisión sistemática de repositorios institucionales, bases de datos académicas y catálogos universitarios, se constató que no se dispone de tesis doctorales accesibles en acceso abierto producidas en el Chocó que aborden de manera directa el diseño de modelos de formación docente orientados al fortalecimiento del diseño de pruebas escritas para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial y crítica. Esta

ausencia no debe interpretarse como inexistencia absoluta de producción doctoral en el territorio, sino como una limitada visibilidad y sistematización del conocimiento doctoral regional, situación que ya ha sido advertida en estudios sobre circulación del conocimiento académico en contextos periféricos.

No obstante, se identificaron algunas investigaciones de posgrado desarrolladas en el Chocó que constituyen antecedentes relevantes por su cercanía temática, contextual e institucional, y que permiten establecer un punto de partida sólido para la presente investigación doctoral.

Así las cosas, un antecedente significativo es el trabajo realizado por López Murillo (2022) en la *Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón*, en el corregimiento de Bebedó, Chocó, titulado *Fortalecimiento del nivel literal de comprensión lectora a través de cuentos chocoanos en estudiantes de educación básica*. Esta investigación se centró en el diseño e implementación de una estrategia didáctica basada en textos narrativos propios del contexto cultural chocoano, con el propósito de mejorar el nivel literal de comprensión lectora en los estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio adoptó un enfoque aplicado con diseño cuasiexperimental, utilizando pruebas diagnósticas de entrada y salida para medir los avances de los estudiantes tras la intervención. Los resultados evidenciaron mejoras en la identificación de información explícita, vocabulario y secuenciación de ideas, destacando el valor pedagógico de los textos contextualizados.

En términos de vinculación con la presente investigación, este trabajo constituye un antecedente contextual directo, al desarrollarse en la misma institución educativa y en el mismo entorno sociocultural. Sin embargo, su alcance se limita al nivel literal de comprensión lectora y a la intervención directa con estudiantes, sin abordar procesos de formación docente, ni el diseño de pruebas escritas orientadas a niveles superiores de comprensión, como el inferencial y el crítico. Este límite evidencia la necesidad de avanzar hacia propuestas más estructurales y sostenibles, centradas en el fortalecimiento de las competencias evaluativas del profesorado.

Otro antecedente regional relevante es el estudio de Palacios Marmolejo (2018), desarrollado en el municipio de Istmina, Chocó, titulado *Aplicación de estrategias metacognitivas desde la tradición oral para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación básica*. Esta investigación exploró el impacto de estrategias metacognitivas mediadas por la tradición oral afrocolombiana en los procesos de comprensión lectora.

El estudio adoptó un enfoque cualitativo con apoyo en técnicas de observación, entrevistas y análisis de producciones escritas, evidenciando que la incorporación de elementos culturales propios del contexto favorece procesos de autorregulación, reflexión sobre la lectura y comprensión más profunda de los textos. Aunque el trabajo aporta elementos conceptuales valiosos relacionados con la metacognición y la lectura situada, su alcance se concentra en el plano didáctico y cultural, sin profundizar en el componente evaluativo ni en la formación sistemática del docente para el diseño de instrumentos de evaluación.

Análisis sinóptico y delimitación del vacío investigativo. Desde una lectura sinóptica y analítica, los antecedentes regionales revisados permiten afirmar que, en el contexto chocoano, la investigación en comprensión lectora ha privilegiado enfoques didácticos e intervenciones centradas en el estudiante, con énfasis en el nivel literal y en la incorporación de elementos culturales propios del territorio. Estos estudios han contribuido a visibilizar la importancia de la contextualización, la tradición oral y los saberes locales en los procesos de lectura.

No obstante, se identifica una ausencia de investigaciones doctorales que aborden de manera integral y sistemática la formación docente orientada al diseño de pruebas escritas como estrategia para potenciar los niveles inferencial y crítico de la comprensión lectora, particularmente en instituciones educativas rurales del Chocó. Asimismo, no se evidencian propuestas de modelos formativos validados por expertos ni programas de implementación que articulen diagnóstico, fundamentación teórica, diseño, validación y aplicación práctica en el contexto institucional.

En este sentido, la presente investigación doctoral se sitúa como un avance sustantivo en el campo regional, al proponer un modelo de formación docente contextualizado, orientado específicamente al fortalecimiento del proceso evaluativo mediante el diseño de pruebas escritas que promuevan la comprensión lectora inferencial y crítica. De esta manera, el estudio no solo amplía el alcance de los trabajos previos desarrollados en el Chocó, sino que aporta una perspectiva estructural y sostenible que responde a las necesidades formativas del profesorado y a las particularidades socioculturales del territorio.

Síntesis analítica y delimitación del aporte de la investigación. A partir de la revisión de los antecedentes internacionales y nacionales, se concluye que la investigación educativa ha avanzado en la comprensión de los procesos lectores y en la implementación de estrategias pedagógicas para su fortalecimiento. Sin embargo, persiste un vacío en torno a la formación docente orientada específicamente al diseño de pruebas escritas como herramienta para potenciar la comprensión lectora inferencial y crítica, así como en la validación de modelos formativos contextualizados a realidades educativas particulares.

En este sentido, la presente investigación doctoral se diferencia y aporta al campo al proponer un modelo de formación docente integral, contextualizado en la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón del corregimiento de Bebedó, Chocó, que articula diagnóstico situacional, fundamentación teórica, diseño pedagógico, validación por expertos y programa de implementación. De esta manera, el estudio no solo dialoga críticamente con los antecedentes revisados, sino que amplía sus alcances al incorporar el componente evaluativo como eje central del fortalecimiento de la comprensión lectora en sus niveles inferencial y crítico.

2.2 Marco Teórico

Sin lugar a dudas, la formación docente no debe estar separada de los acontecimientos históricos y de los contextos, sociales, políticos e institucionales, por eso el proceso de formación docente desde tiempos inmemorables ha sido objeto de

estudios y de diferentes paradigmas, transformaciones y de acuerdo con los estándares a nivel nacional e internacional.

En Colombia, el sistema educativo heredó durante décadas estas prácticas tradicionales, en las que la lectura se entendía como un proceso mecánico y la evaluación como verificación de contenidos. No fue sino hasta finales del siglo XX, con la promulgación de la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, que se introdujo de manera más explícita el enfoque de formación integral, la evaluación de procesos y el desarrollo de competencias comunicativas como ejes estructurales del currículo.

Posteriormente, con la consolidación del enfoque por competencias a inicios del siglo XXI, impulsado por organismos internacionales y asumido por el Estado colombiano, la comprensión lectora empezó a ser reconocida como una habilidad transversal fundamental para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. En este marco, se fortalecieron los sistemas de evaluación estandarizada, como las pruebas Saber, que incorporaron progresivamente los niveles literal, inferencial y crítico en sus estructuras de medición.

Los modelos tendencias y enfoques relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora han experimentado una evolución significativa en las dos últimas décadas, desplazándose de concepciones mecanicistas hacia modelos cognitivos, socioculturales e interactivos que conciben la lectura como un proceso complejo de construcción de significado. En la actualidad, la comprensión lectora es entendida como una habilidad estratégica, metacognitiva y situada, estrechamente vinculada al pensamiento crítico y a la interpretación de la realidad (Cassany, 2021; Solé, 2021; Snow & Uccelli, 2023).

La comprensión lectora y la evaluación de los aprendizajes han ocupado un lugar central en la historia de la educación, tanto a nivel internacional como en el contexto colombiano. Durante gran parte del siglo XX, los procesos de enseñanza y evaluación de la lectura estuvieron marcados por enfoques tradicionales y conductistas, centrados en la decodificación, la repetición y la memorización de contenidos, privilegiando el

nivel literal de comprensión por encima de los niveles inferencial y crítico. En este modelo, la evaluación se concebía como un instrumento de medición final del aprendizaje, con una función principalmente clasificatoria.

En este marco, se presenta una mirada a los modelos de formación docente para el diseño de pruebas escritas y al desarrollo de los niveles de comprensión lectora inferencial y crítica en los estudiantes.

2.2.1 Modelos de formación docente para el diseño de pruebas escritas.

Hablar de modelos de formación docente para el diseño de pruebas escritas exige reconocer que no se trata de "capacitaciones" técnicas, sino de dispositivos de profesionalización que reconfiguran (i) la concepción de evaluación, (ii) el conocimiento didáctico del contenido y (iii) la manera como el aula produce evidencia válida sobre aprendizaje. En otras palabras: un modelo no es un curso; es una arquitectura de transformación de prácticas sostenida en una teoría del aprendizaje y una teoría de la evaluación.

El diseño de pruebas escritas constituye una competencia profesional compleja que articula, simultáneamente, conocimiento curricular, conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico, y conocimiento evaluativo. En este marco, la formación docente orientada al diseño de instrumentos evaluativos no puede reducirse a la enseñanza técnica de "cómo formular preguntas", sino que debe entenderse como un proceso de desarrollo profesional que integra: (i) la claridad sobre los resultados de aprendizaje; (ii) la coherencia entre enseñanza y evaluación; (iii) el dominio de criterios de calidad técnica del instrumento; y (iv) el uso pedagógico de los resultados para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la literatura reciente se ha revitalizado el concepto de alfabetización evaluativa docente (assessment literacy), entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones que permiten al docente diseñar, seleccionar, aplicar e interpretar evaluaciones válidas, con sentido formativo y responsabilidad ética. Esta alfabetización implica comprender el papel de la evaluación como generadora de

evidencia, la necesidad de asegurar validez y justicia evaluativa, y el uso reflexivo de los resultados para toma de decisiones pedagógicas (Brookhart, 2024; Xin, 2025). Asimismo, revisiones contemporáneas señalan que el campo de la alfabetización evaluativa ha crecido de forma relevante entre 2014 y 2023, consolidando su valor como fundamento de políticas y programas de desarrollo profesional docente (Teachers' assessment literacy: A descriptive literature review, 2024).

Desde esta perspectiva, los modelos formativos para el diseño de pruebas escritas se configuran como marcos metodológicos y pedagógicos que estructuran el desarrollo profesional del docente, definiendo cómo se aprende a evaluar y, particularmente, cómo se aprende a producir instrumentos escritos de evaluación (pruebas objetivas, ítems de selección múltiple, preguntas abiertas, pruebas de desempeño escrito, rúbricas asociadas a producción textual, etc.).

La formación docente se comprende como un proceso estructural de profesionalización que debe trascender la lógica de capacitación puntual o actualización instrumental. Esta visión implica entender que el docente no es un ejecutor técnico de planes curriculares, sino un diseñador de mediaciones pedagógicas y un agente evaluador con responsabilidad epistemológica, pues al evaluar define qué cuenta como aprendizaje, qué se legitima como evidencia y qué se considera logro académico. Desde esta perspectiva, la formación docente en evaluación representa un núcleo crítico de la mejora escolar, dado que la calidad educativa depende, en gran medida, de la capacidad profesional de los docentes para producir información válida sobre el aprendizaje y usarla para orientar la enseñanza (Wylie, 2023).

Este enfoque se vincula directamente con el desarrollo de la *assessment literacy* (alfabetización evaluativa docente), entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones que permiten diseñar evaluaciones pertinentes, interpretarlas críticamente y tomar decisiones pedagógicas basadas en evidencia. En este campo, los estudios recientes han mostrado que gran parte de las debilidades evaluativas en la escuela obedecen no a desinterés docente, sino a brechas en la formación especializada,

especialmente en diseño de instrumentos capaces de captar procesos cognitivos complejos (Pastore, 2023).

En consecuencia, los modelos contemporáneos de formación docente orientados al diseño de pruebas escritas no se limitan a enseñar “cómo hacer preguntas”, sino que buscan transformar la lógica evaluativa del aula y su alineación con objetivos educativos superiores, como la comprensión inferencial, la argumentación y el pensamiento crítico.

En cuanto a *la prueba escrita: de instrumento de medición a dispositivo pedagógico y cognitivo,* uno de los problemas estructurales de la evaluación escolar es que la prueba escrita ha sido históricamente reducida a un instrumento de verificación y certificación, asociado a la medición de contenidos literales y la asignación de calificaciones. Sin embargo, los desarrollos teóricos recientes han insistido en que la evaluación, y particularmente la prueba escrita, constituye una práctica pedagógica situada dentro de un sistema complejo que integra currículo, enseñanza y aprendizaje (Wylie, 2023).

Desde esta perspectiva, la prueba escrita no solo “mide” el aprendizaje: también lo condiciona y, en cierto sentido, lo produce. Ello se explica porque aquello que se evalúa con frecuencia se convierte en lo que se enseña, se ejercita y se aprende. En la misma línea, políticas educativas comparadas destacan que la evaluación escolar debe ampliar su foco desde resultados memorísticos hacia evidencias de pensamiento y desempeño, especialmente en competencias lectoras y resolución de problemas, en coherencia con las demandas del siglo XXI (OECD, 2021).

Por tanto, cuando una prueba escrita privilegia tareas de recuperación literal de información, el aula reproduce prácticas centradas en reproducción; mientras que cuando se orienta a tareas inferenciales y críticas, activas operaciones cognitivas superiores como elaboración de hipótesis interpretativas, establecimiento de relaciones lógicas, evaluación de intencionalidades discursivas y construcción argumentada de postura.

Aquí es importante también tener en cuenta la *Alfabetización evaluativa docente como fundamento de los modelos formativos actuales, ya que, e*n el marco de los últimos siete años, la alfabetización evaluativa docente ha emergido como una categoría central para pensar la formación en evaluación. Pastore (2023) sostiene que, a partir de una revisión sistemática, implica capacidades que integran dimensiones conceptuales (comprensión de evaluación), técnicas (diseño de instrumentos y análisis), y éticas/pedagógicas (uso responsable de evidencias para mejorar aprendizajes).

Este enfoque desplaza definitivamente la idea de evaluación como acto mecánico o administrativo, y propone que el docente debe desarrollar razonamiento evaluativo profesional, es decir, la capacidad de tomar decisiones fundamentadas sobre el diseño, la implementación y el uso formativo de la evaluación. En este sentido, un modelo de formación docente para pruebas escritas solo es robusto si desarrolla: comprensión del constructo (qué es "comprensión inferencial" y "crítica", y cómo se evidencian); competencias de diseño (tareas, ítems, criterios y niveles); habilidades de interpretación y uso pedagógico de evidencias; reflexión sobre sesgos, equidad y pertinencia contextual.

En apoyo de esta postura, investigaciones empíricas han validado que la alfabetización en evaluación formativa no es un rasgo espontáneo, sino una competencia construida y entrenable, asociada al impacto real de la evaluación en los aprendizajes (García-Martín & García-Sánchez, 2022). En este nivel, implica sostener que el problema de fondo no es "qué instrumento usar", sino qué concepción epistemológica de aprendizaje se instala mediante las prácticas evaluativas.

De esta manera, los modelos de formación docente para el diseño de pruebas escritas pueden agruparse en tipologías o familias formativas. A continuación, se presentan algunos de ellos:

a. Modelo de Profesionalización Docente por Competencias Evaluativas

Este enfoque está más orientado a desempeño verificable: el docente demuestra

competencia cuando produce instrumentos con criterios técnicos y pedagógicos validados. Desde perspectivas actuales sobre medición y monitoreo del desarrollo profesional, se señala la importancia de contar con instrumentos válidos que evalúen calidad de oportunidades de formación y su impacto, fortaleciendo la idea de que la formación debe organizarse de modo sistemático, estructurado y evaluable (Richter, 2024). La aplicación de este modelo al diseño de pruebas escritas está marcada por la

definición de rúbricas del producto: matriz, ítems, criterios, retroalimentación; la evaluación del desempeño docente en el diseño; y la certificación interna o evidencias por portafolio.

b. Modelo de Ciclo de Diseño, Implementación y Reflexión

Este modelo, muy propio de enfoques de mejora continua, estructura la formación docente alrededor del proceso iterativo de producción de pruebas:

Diseño → Aplicación → Análisis → Ajuste → Rediseño

Su premisa es que la competencia evaluativa se desarrolla plenamente cuando el docente entra en un ciclo real de trabajo evaluativo, validando en la práctica el desempeño del instrumento.

Aunque este enfoque suele tener raíces en paradigmas de profesionalización docente, su compatibilidad con tendencias actuales se refuerza con perspectivas que destacan que la evaluación se perfecciona al ser monitoreada y mejorada como práctica sistemática, con estándares claros de calidad (Brookhart, 2024).

En la literatura contemporánea, esta comprensión converge con la noción de assessment literacy y profesionalización evaluativa: el docente competente no solo crea instrumentos, sino que argumenta sus decisiones, analiza la evidencia del aprendizaje y rediseña con criterios de validez, equidad y mejora (Pastore, 2023).

Bajo este enfoque, el diseño de pruebas escritas no es un evento aislado del final del periodo escolar, sino un componente dinámico del sistema pedagógico: currículo–

enseñanza–evaluación–retroalimentación. Precisamente, Wylie (2023) plantea que la evaluación de aula tiene sentido formativo cuando se integra en un sistema de actividad donde las tareas evaluativas se convierten en oportunidades de aprendizaje y donde la evidencia recolectada orienta decisiones pedagógicas.

En términos de política educativa, esta perspectiva es coherente con orientaciones que impulsan la evaluación no solo como control, sino como herramienta pedagógica para mejorar aprendizajes y prácticas docentes (OECD, 2021).

Desde esta tesis este modelo tiene un punto clave, pues el sistema escolar suele evaluar lectura desde literalidad, así que el modelo cíclico es especialmente útil porque permite que el docente:

- Detecte si su prueba "se quedó en literal",
- Observe evidencia real de inferencia y criticidad (o su ausencia),
- Identifique qué ítems no lograron activar pensamiento,
- Rediseñe para aumentar demanda cognitiva,
- Valide la pertinencia y comprensión del instrumento.

En otras palabras: la iteración es la vía para construir calidad. Esto es crucial cuando el objetivo es evaluar comprensión inferencial/crítica, porque estos niveles requieren tareas más complejas, con alta sensibilidad a sesgos, interpretaciones y criterios de desempeño. Además, un componente clave de la evaluación formativa es el uso de resultados para reenseñar, retroalimentar y ajustar enseñanza. Esta capacidad se relaciona con alfabetización evaluativa docente, que ha mostrado ser entrenable y medible (García-Martín & García-Sánchez, 2022).

c. Modelo basado en evaluación formativa (Formative Assessment Model)

El Modelo basado en evaluación formativa se sustenta en la reconfiguración contemporánea de la evaluación como un dispositivo pedagógico que opera al interior de la enseñanza. En esta perspectiva, la evaluación deja de ser un evento terminal (examen al final de la unidad) y se transforma en un proceso integrado a la práctica

docente para: (i) recoger evidencia auténtica del aprendizaje, (ii) interpretar dicha evidencia, y (iii) tomar decisiones pedagógicas en tiempo real. Wylie (2023) sostiene que la evaluación formativa cobra sentido cuando se comprende como parte del sistema de actividad del aula, en el que currículo, tareas, criterios y retroalimentación se articulan para orientar el desarrollo progresivo de los aprendizajes.

Desde un enfoque de alfabetización evaluativa, Pastore (2023) argumenta que la evaluación formativa exige competencia profesional compleja (assessment literacy): el docente debe diseñar tareas que produzcan evidencia interpretable, comprender el constructo evaluado y utilizar la información para retroalimentar y ajustar la enseñanza. Esto implica que la evaluación formativa no es "más evaluación", sino mejor evaluación, con un propósito pedagógico superior.

En términos de política educativa comparada, la OECD (2021) reconoce que los sistemas educativos orientados a la mejora promueven el fortalecimiento de prácticas formativas en el aula, dado que estas se asocian con mejores trayectorias de aprendizaje y con reducción de brechas cuando existen apoyos para su implementación en contextos reales.

El Modelo basado en evaluación formativa no se define por el tipo de instrumento (prueba escrita, rúbrica, cuestionario), sino por el **uso pedagógico** que se hace de la evaluación. En esta lógica, una prueba escrita es formativa cuando:

- Está alineada con objetivos explícitos de aprendizaje,
- Recoge evidencia sobre procesos cognitivos (no solo resultados),
- Genera insumos para retroalimentación concreta,
- Permite reenseñar, ajustar estrategias y promover autorregulación.

En este sentido, el modelo forma docentes para convertir las pruebas escritas en eventos pedagógicos de aprendizaje, donde el estudiante se enfrenta a demandas cognitivas y recibe retroalimentación que le permite progresar.

Investigaciones recientes han insistido en que la evaluación formativa requiere no solo instrumentos, sino criterios explícitos y retroalimentación significativa. En ese

marco, el estudio de García-Martín y García-Sánchez (2022) aporta evidencia empírica validando que la alfabetización docente en evaluación formativa incluye competencias específicas de diseño y uso pedagógico, y que estas pueden medirse y fortalecerse mediante formación profesional sistemática.

Además de lo anterior este modelo puede explicarse en cuatro dimensiones que lo convierten en un sistema robusto:

- *Evaluación como proceso de recolección de evidencia interpretativa.* Una prueba escrita formativa se diseña para capturar evidencias del razonamiento del estudiante: inferencias, justificación con base textual, construcción de postura o análisis de intención comunicativa. Por tanto, el instrumento no debe privilegiar solamente respuestas cerradas o memorísticas, sino tareas que hagan visible el pensamiento. Esta visión se refuerza con marcos institucionales sobre alfabetización evaluativa que destacan que la evaluación de calidad depende de tareas que produzcan evidencia válida, no de cantidad de ítems (IBO, 2022).

- *Retroalimentación como núcleo transformador (feed up, feedback, feed forward).*

Wylie (2023) destaca que la evaluación formativa es un proceso comunicativo y pedagógico, no solo un reporte numérico, ya que la calidad del aprendizaje depende de cómo el estudiante interpreta y usa la evidencia sobre su desempeño. El rasgo central del modelo formativo es que la evidencia se convierte en retroalimentación. Una evaluación es realmente formativa si produce: *Feed up*: claridad sobre el objetivo ("hacia dónde voy"); *Feedback*: información sobre desempeño actual ("cómo voy"); *Feed forward*: rutas concretas de mejora ("qué sigue").

- *Toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencia (reenseñanza y ajuste).*

El modelo formativo se distingue porque la evaluación transforma al docente: el docente reinterpreta su enseñanza, identifica obstáculos, reenseña y reajusta estrategias. En esta dimensión, la OECD (2025) vincula el desarrollo profesional docente con la

capacidad de navegar complejidad y adaptar la enseñanza según evidencias, destacando que las competencias docentes contemporáneas incluyen pensamiento adaptativo y reflexivo basado en datos de aprendizaje.

- *Equidad evaluativa y pertinencia contextual (clave para Chocó).* En contextos como Bebedó (Chocó), la evaluación formativa exige una dimensión adicional: la justicia evaluativa. Diseñar pruebas sin sensibilidad cultural o lingüística puede convertirse en mecanismo de exclusión. De allí que, la UNESCO y UNICEF (2024) destacan la necesidad de una evaluación de aula culturalmente pertinente, sensible a la diversidad lingüística y alineada al contexto real del aprendiz, enfatizando que la evaluación debe ser instrumento de equidad.

d. Modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (PLC) y Comunidades de Práctica (CoP).

Este modelo entiende el desarrollo profesional como práctica colaborativa, de modo que la calidad del instrumento evaluativo aumenta cuando hay co-diseño, crítica y moderación. Investigaciones contemporáneas muestran que las PLC fortalecen el desempeño docente mediante aprendizaje colectivo, liderazgo compartido y reflexión sobre la práctica (Mydin, 2024; Nguyen, 2024). En pruebas escritas, este modelo se materializa mediante: bancos institucionales de ítems; mesas de moderación evaluativa; calibración de criterios; revisión por pares de matrices e ítems; y análisis colaborativo de resultados.

A través de ese modelo se forma docentes mediante trabajo colectivo, moderación, acuerdos sobre criterios y análisis conjunto de evidencias. Impulsa una cultura institucional de evaluación consistente. La OECD resalta que enfrentar complejidad educativa requiere competencias docentes desarrolladas mediante colaboración, reflexión y toma de decisiones basada en evidencia (OECD, 2025).

Este modelo parte de una idea clave: el conocimiento profesional docente no se construye únicamente en la formación inicial ni en capacitaciones externas, sino en la

interacción social sistemática entre docentes que comparten problemas, prácticas, lenguajes y criterios dentro de un contexto institucional. En consecuencia, el diseño de pruebas escritas no se asume como un acto individual, sino como una práctica profesional colegiada, situada y culturalmente mediada.

En términos de evaluación educativa, este enfoque es especialmente poderoso porque reconoce que la evaluación no es neutral: expresa concepciones de aprendizaje, jerarquías de saber y relaciones de poder pedagógico. Por ello, cambiar la evaluación requiere cambiar la práctica institucional que la sostiene. Desde esta mirada, la evaluación se entiende como un campo de decisiones colectivas sobre: qué se valora, cómo se evidencia el logro, qué criterios se usan, y qué significan "inferir" o "leer críticamente" en un contexto concreto (Wylie, 2023).

Por su parte, la OECD (2025) ha resaltado que el desarrollo profesional docente efectivo se fortalece mediante colaboración, reflexión colegiada y competencias adaptativas para responder a contextos complejos).

e. Modelo de Alfabetización Evaluativa Docente (Assessment Literacy Model)

Este modelo asume que el mayor déficit en la calidad de las pruebas escritas no se origina únicamente en la falta de formatos o plantillas, sino en debilidades estructurales del profesorado en comprensión evaluativa: qué es evaluar, para qué se evalúa, cómo se construye evidencia, y bajo qué principios se protege la equidad y la validez.

Brookhart (2024) plantea que el conocimiento evaluativo docente debe comprenderse como un conjunto amplio de habilidades contextualizadas, incorporando de manera explícita la conexión entre evaluación formativa y aprendizaje, así como la necesidad de reconocer contextos de aplicación y consecuencias. En el mismo sentido, investigaciones recientes enfatizan que desarrollar alfabetización evaluativa fortalece la capacidad docente de diseñar instrumentos válidos y diagnósticos, especialmente en contextos donde la complejidad del aprendizaje exige evaluación rigurosa y sensible

(Xin, 2025).

Su aplicación directa al diseño de pruebas escritas está dada por: entrenamiento en criterios de calidad del ítem (claridad, dificultad, distractores funcionales, alineación cognitiva); planificación de matrices de especificación; revisión de sesgos lingüísticos; interpretación pedagógica y responsable de resultados. Este modelo es altamente consistente con este enfoque doctoral, pues permite sostener que el diseño de pruebas es una forma de experticia profesional que requiere formación epistemológica y técnica simultáneamente.

f. Modelo de Alineación Constructiva (Constructive Alignment)

Este modelo se funda en la idea de coherencia interna del currículo: el diseño de evaluación debe estar estrictamente alineado con los resultados de aprendizaje y con las actividades que los promueven. La literatura reciente ha reactivado su debate conceptual como marco para garantizar consistencia entre aprendizaje esperado y tareas evaluativas (O'Sullivan, 2024).

La formación docente centrada en alineación constructiva se caracteriza por: convertir resultados de aprendizaje en criterios operativos; establecer relaciones explícitas entre competencias y evidencia; diseñar ítems que evalúen exactamente lo enseñado y lo esperado; evitar incongruencias (evaluar memorización cuando se pretendía inferencia crítica). En diseño de pruebas escritas, su valor radica en que obliga a racionalizar el instrumento desde una estructura formal de coherencia: matriz, especificación y mapa cognitivo del ítem.

2.2.2 Desarrollo de los niveles de comprensión lectora inferencial y crítica en los estudiantes.

En el caso del desarrollo de la comprensión lectora, es importante enfatizar en que en el contexto contemporáneo de la educación, la comprensión lectora constituye una competencia transversal que posibilita el acceso al conocimiento, la construcción de aprendizaje significativo y la participación social informada. Diversos organismos internacionales han sostenido que la lectura no debe ser entendida como una destreza

mecánica, sino como una capacidad compleja para interpretar información, construir significado, contrastar ideas y sostener juicio crítico en escenarios sociales e informativos cada vez más exigentes (UNESCO, 2021). Alineado con ello, la OECD ha planteado que el desarrollo de competencias lectoras en el siglo XXI implica comprender textos en múltiples formatos, evaluar su confiabilidad y emplear la lectura como herramienta para resolver problemas, aprender y deliberar (OECD, 2021).

No obstante, los resultados acumulados de evaluaciones estandarizadas muestran que persisten brechas profundas asociadas al bajo desempeño lector, especialmente cuando se exigen procesos cognitivos superiores (inferir, interpretar críticamente, argumentar). Lo anterior ha sido documentado por instrumentos internacionales como PISA, que evalúan el uso funcional de la lectura en situaciones reales, superando el enfoque memorístico de los contenidos (OECD, 2023). Desde esta perspectiva, la lectura se convierte en un indicador estructural de equidad educativa: la insuficiencia de habilidades lectoras limita el desarrollo académico y social de los estudiantes, particularmente en territorios históricamente excluidos.

En Colombia, la problemática se agudiza debido a una tensión persistente entre los enfoques declarados del currículo y las prácticas reales en aula, en especial las prácticas evaluativas. La evaluación, aunque normativamente orientada hacia enfoques formativos, con frecuencia se mantiene anclada en tareas de bajo nivel cognitivo (literalidad, reproducción y verificación de información), lo que restringe el desarrollo de habilidades inferenciales y críticas.

Ahora bien, las tendencias y enfoques relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora han experimentado una evolución significativa en las dos últimas décadas, desplazándose de concepciones mecanicistas hacia modelos cognitivos, socioculturales e interactivos que conciben la lectura como un proceso complejo de construcción de significado. En la actualidad, la comprensión lectora es entendida como una habilidad estratégica, metacognitiva y situada, estrechamente vinculada al pensamiento crítico y a la interpretación de la realidad (Cassany, 2021; Solé, 2021; Snow

& Uccelli, 2023).

A. Enfoque ascendente o modelo Bottom-Up

El enfoque ascendente, también denominado *bottom-up*, concibe la lectura como un proceso que se inicia con el reconocimiento de los signos gráficos (letras, sílabas y palabras) para, progresivamente, construir unidades de mayor complejidad hasta alcanzar el significado global del texto. Desde esta perspectiva, la comprensión se logra fundamentalmente a través de la decodificación precisa y secuencial de los elementos lingüísticos.

Aunque este modelo tiene sus raíces en teorías tradicionales, investigaciones recientes reconocen que el dominio de los procesos perceptivos y fonológicos sigue siendo una condición necesaria —aunque no suficiente— para comprender textos. En este sentido, Kintsch (2019) sostiene que

"la identificación eficiente de las palabras es un requisito básico para que los recursos cognitivos puedan concentrarse en la construcción del significado" (p. 64).

No obstante, los enfoques contemporáneos advierten que una enseñanza basada exclusivamente en la decodificación limita el desarrollo de niveles superiores de comprensión. De acuerdo con Dehaene (2020), "cuando la lectura se reduce a la traducción mecánica de signos, el lector no logra establecer inferencias ni relaciones profundas entre las ideas del texto" (p. 118).

Por ello, aunque el modelo ascendente conserva validez en las etapas iniciales del aprendizaje lector, resulta insuficiente para explicar los procesos de comprensión inferencial y crítica que demanda la educación actual.

b. Enfoque interactivo

El enfoque interactivo surge como una síntesis superadora de los modelos ascendente y descendente. Desde esta perspectiva, la lectura es concebida como un proceso dinámico de interacción permanente entre el lector, el texto y el contexto. La

comprensión se construye a partir del equilibrio entre los procesos de decodificación y los procesos cognitivos superiores.

Solé (2021) señala que: “la lectura es un proceso interactivo en el que intervienen simultáneamente las características del texto, los conocimientos del lector y los propósitos de lectura” (p. 52). Esto implica que, desde la comprensión contemporánea de la lectura como un proceso cognitivo complejo y constructivo, en el que el significado no está únicamente en el texto, sino que se construye mediante la interacción entre el lector y el contenido escrito.

En primer lugar, las características del texto influyen directamente en la comprensión. Elementos como la estructura discursiva, el vocabulario, la organización de las ideas, los conectores y el género textual determinan el nivel de complejidad que enfrenta el lector. Un texto expositivo, narrativo o argumentativo exige diferentes estrategias cognitivas para identificar ideas principales, inferir significados o establecer relaciones entre conceptos.

En segundo lugar, los conocimientos previos del lector constituyen un componente fundamental del proceso de comprensión. Desde las teorías cognitivas de la lectura se ha demostrado que los lectores interpretan la información nueva a partir de esquemas o marcos de conocimiento previamente construidos. Cuando el lector posee experiencias, saberes o referentes relacionados con el contenido del texto, puede realizar inferencias, anticipaciones y conexiones que facilitan la construcción del significado.

En tercer lugar, los propósitos de lectura orientan la manera en que el lector procesa la información. No se lee de la misma forma cuando se busca obtener una idea general, estudiar para un examen, resolver un problema o disfrutar de un texto literario. El objetivo de lectura determina el nivel de profundidad del procesamiento cognitivo, las estrategias que se utilizan (subrayar, resumir, inferir, evaluar) y el tipo de información que se selecciona como relevante.

En este sentido, la lectura se entiende como un proceso interactivo y estratégico, en el cual el lector moviliza conocimientos, expectativas y objetivos para dialogar con el texto y construir significado. Por ello, la enseñanza de la comprensión lectora no debe limitarse a la decodificación, sino que debe promover el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan a los estudiantes interactuar activamente con los textos, formular inferencias y evaluar críticamente la información.

De igual manera, Snow y Querol (2020) afirman que: “la comprensión lectora es el resultado de una interacción compleja entre habilidades lingüísticas básicas, procesos cognitivos de alto nivel y factores socioculturales” (p. 19). Desde este modelo, el lector es un sujeto activo que: decodifica la información textual, activa conocimientos previos, formula inferencias, evalúa la información y asume posturas críticas frente al contenido.

Asimismo, desde una mirada sociocultural, la lectura se entiende como una práctica situada históricamente, mediada por la cultura, el lenguaje y la experiencia social del lector (UNESCO, 2022). En consecuencia, la comprensión lectora no es un proceso homogéneo, sino una construcción subjetiva, contextual y crítica del significado. El enfoque interactivo es actualmente el modelo más aceptado en la didáctica de la lectura, ya que permite explicar de manera integral los procesos de comprensión literal, inferencial y crítica, articulando el texto, el lector y su realidad.

En el mismo orden de ideas, en este apartado se abordan algunos de los principales modelos que han caracterizado el proceso de formación docente, a partir del análisis del estado actual de la investigación sobre el desarrollo profesional del profesorado. Estos modelos no se conciben como propuestas cerradas, rígidas o excluyentes, sino como referentes teóricos flexibles que, en la práctica, suelen articularse de manera híbrida según los contextos educativos.

En la literatura reciente se reconoce que los modelos de formación docente no se aplican de manera mecánica ni uniforme, pues su implementación depende de factores institucionales, culturales, políticos y pedagógicos. Al respecto, Vaillant y Marcelo (2019) sostienen que, “los modelos de formación docente no operan como esquemas

puros, sino como marcos de referencia que se reconfiguran en la práctica según las necesidades del contexto" (p. 41).

De igual forma, Darling-Hammond et al. (2020) advierten que, "no existe un único modelo universal de formación docente eficaz, sino combinaciones de enfoques que deben adaptarse a las realidades educativas específicas" (p. 9). Desde esta perspectiva, los modelos que se presentan a continuación deben entenderse como tendencias conceptuales que han orientado históricamente la formación docente, pero que en la actualidad se resignifican a la luz de nuevas exigencias educativas, tales como el desarrollo del pensamiento crítico, la evaluación formativa y la enseñanza por competencias.

c. Modelo práctico–artesanal

El modelo práctico–artesanal concibe la enseñanza como un oficio que se aprende fundamentalmente a través de la experiencia directa en el aula, por imitación, observación y reproducción de prácticas consolidadas. Desde esta perspectiva, el conocimiento profesional se transmite de generación en generación dentro de la cultura escolar.

En investigaciones contemporáneas, este modelo se asocia con concepciones tradicionales del desarrollo profesional. Hargreaves y Fullan (2020) señalan que "cuando la formación docente se reduce a la repetición de prácticas heredadas, se limita la innovación pedagógica y la capacidad crítica del profesorado" (p. 76). A nivel formativo, este enfoque privilegia la adaptación del docente a la cultura institucional existente, promoviendo la reproducción de modelos pedagógicos y evaluativos previamente establecidos, lo cual puede dificultar la transformación de las prácticas de enseñanza y evaluación.

d. *Modelo academicista*

El modelo academicista sostiene que el elemento central del buen docente es el dominio profundo de la disciplina que enseña, relegando la formación pedagógica a un

plano secundario. Desde esta postura, se asume que el conocimiento didáctico puede adquirirse de manera empírica en la experiencia cotidiana del aula. No obstante, la investigación reciente ha cuestionado fuertemente esta concepción. Según Shulman (2020), “el conocimiento del contenido, aunque indispensable, resulta insuficiente si no se articula con el conocimiento pedagógico del contenido” (p. 18).

Asimismo, Imbernón (2020) plantea que: “el academicismo conduce a una enseñanza centrada en la transmisión de contenidos, descuidando los procesos de aprendizaje, la diversidad del estudiantado y el desarrollo del pensamiento crítico” (p. 63). En consecuencia, este modelo resulta limitado frente a las actuales demandas de la educación, que requieren docentes capaces no solo de dominar su disciplina, sino también de diseñar estrategias didácticas y evaluativas que favorezcan aprendizajes profundos.

e. Modelo tecnicista eficientista

Este modelo concibe al docente como un ejecutor técnico del currículo, encargado de aplicar métodos, estrategias e instrumentos diseñados por expertos externos. La enseñanza se orienta hacia la eficiencia, el control y la medición de resultados, priorizando el cumplimiento de objetivos conductuales y el rendimiento académico. Desde una mirada crítica actual, este enfoque ha sido cuestionado por su visión reduccionista de la enseñanza. Según Biesta (2021), “la educación no puede reducirse a la obtención de resultados medibles, ya que implica también la formación ética, crítica y social del sujeto” (p. 44).

De igual forma, Ravela et al. (2020) advierten que, “los modelos tecnicistas generan prácticas evaluativas centradas en el control y la calificación, debilitando el carácter formativo de la evaluación” (p. 71). En este modelo, el docente queda subordinado tanto al experto disciplinar como al especialista en evaluación, limitando su autonomía profesional y su capacidad reflexiva.

f. Modelo hermenéutico – reflexivo (actualizado)

El modelo hermenéutico – reflexivo concibe la enseñanza como una actividad compleja, contextualizada e imprevisible, atravesada por dimensiones éticas, políticas, emocionales y socioculturales. En este enfoque, el docente es un sujeto crítico que reflexiona sobre su práctica, toma decisiones pedagógicas contextualizadas y construye conocimiento profesional de manera individual y colectiva. Desde la investigación contemporánea, Schön (2019) reafirma que: "el profesional reflexivo es aquel que piensa en la acción y sobre la acción, reinterpretando constantemente su práctica" (p. 57).

Asimismo, Zeichner (2020) sostiene que "la reflexión docente debe orientarse a la transformación de las prácticas educativas y a la construcción de una educación socialmente justa" (p. 91). Este modelo vincula la experiencia práctica con la indagación teórica, promoviendo procesos de: análisis crítico de la práctica, investigación pedagógica, trabajo colaborativo, innovación didáctica y transformación de los procesos de enseñanza y evaluación. Desde esta perspectiva, el modelo hermenéutico–reflexivo es el que mejor se articula con la presente investigación, dado que el modelo de formación docente propuesto se fundamenta en la reflexión crítica sobre el diseño de pruebas escritas como herramienta para fortalecer la comprensión inferencial y crítica en los estudiantes.

2.3 Marco Conceptual

El marco conceptual de la presente investigación permite definir, delimitar y precisar los principales conceptos que sustentan el estudio sobre el modelo de formación docente para el diseño de pruebas escritas orientadas al fortalecimiento de los niveles de comprensión inferencial y crítica en los estudiantes. Estos conceptos constituyen la base teórica que orienta tanto el diagnóstico como la propuesta pedagógica y evaluativa que se plantea.

2.3.1 Formación docente

La formación docente se concibe como un proceso permanente, sistemático y contextualizado mediante el cual los maestros adquieren, actualizan y fortalecen

conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permiten responder de manera pertinente a las exigencias educativas de su entorno. No se limita únicamente a la formación inicial universitaria, sino que incluye procesos de capacitación, actualización, reflexión pedagógica y perfeccionamiento profesional a lo largo de la vida.

Asimismo, la formación docente es entendida actualmente como un proceso permanente, reflexivo, situado y articulado con el contexto sociocultural, que trasciende la formación inicial universitaria. Según Vaillant y Marcelo (2019), "la formación docente debe concebirse como un proceso continuo de desarrollo profesional que acompaña al maestro durante toda su vida laboral, vinculado a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje" (p. 34).

En esta perspectiva, la formación docente debe articular los saberes pedagógicos, didácticos, disciplinares y evaluativos, de manera que el maestro no solo domine los contenidos, sino que también sea capaz de diseñar estrategias de enseñanza y evaluación que promuevan aprendizajes significativos y pensamiento crítico en los estudiantes. De hecho, desde el punto de vista crítico, la formación docente no solo busca la transmisión de contenidos, sino la transformación de las prácticas pedagógica, tal y como lo señala Darling Hammond et al (2020) cuando dicen que: "los programas efectivos de formación docente desarrollan capacidades para enseñar a pensar, analizar y reflexionar, más que solo reproducir información" (p. 112).

Para efectos de esta investigación, la formación docente se asume como un proceso estratégico para fortalecer las competencias evaluativas orientadas al desarrollo de la comprensión inferencial y crítica en los estudiantes.

2.3.2 Evaluación educativa

La evaluación educativa es un proceso sistemático, continuo e integral mediante el cual se recolecta información sobre los aprendizajes de los estudiantes con el fin de orientar la toma de decisiones pedagógicas, mejorar los procesos de enseñanza y fortalecer los procesos formativos. La evaluación no se reduce a la medición de resultados, sino que cumple una función formativa, diagnóstica y de retroalimentación.

La evaluación educativa es un proceso formativo, sistemático e integral que permite comprender los avances, dificultades y potencialidades del aprendizaje, así lo afirman Black y Wiliam (2018): “la evaluación cumple una función esencial cuando se orienta a mejorar los procesos de aprendizaje y no solo a medir resultados” (p.7).

En el contexto latinoamericano, Ravela et al. (2020) sostienen que, “una evaluación centrada en el desarrollo del pensamiento requiere instrumentos que movilicen habilidades cognitivas superiores, como inferir, argumentar, analizar y juzgar” (p. 59). Desde esta mirada, la evaluación en esta tesis no se limita a calificar, sino que se concibe como una herramienta pedagógica transformadora. En el marco de esta investigación, la evaluación se concibe como un eje transversal del proceso educativo, orientado al desarrollo de habilidades cognitivas superiores, especialmente aquellas relacionadas con la comprensión inferencial y crítica.

2.3.3 Pruebas escritas

Las pruebas escritas son instrumentos de evaluación diseñados para valorar no solo la memorización de contenidos, sino también la comprensión profunda, el razonamiento y la argumentación. Según Popham (2019), “una prueba bien diseñada debe ser coherente con los objetivos de aprendizaje y debe exigir al estudiante demostrar comprensión, no solo recuerdo” (p. 86).

Esto significa que las pruebas escritas permiten valorar el nivel de comprensión, análisis, interpretación y aplicación del conocimiento por parte de los estudiantes. Estas pruebas pueden incluir preguntas abiertas, cerradas, de selección múltiple, de argumentación y de análisis de textos, entre otras.

En el ámbito de la lectura, las pruebas escritas deben orientarse a evaluar distintos niveles de comprensión; de ahí que Cassany (2020) plantea que, “las pruebas de lectura deben propiciar la interpretación, la inferencia y la actitud crítica frente a los textos” (p. 91). De ahí la importancia que los docentes tengan la formación necesaria para que puedan desarrollar en los estudiantes esta actitud crítica para que puedan desenvolverse sin dificultad en cualquier entorno. Por eso, en esta investigación las

pruebas escritas adquieren un papel fundamental como herramienta pedagógica que, cuando son correctamente diseñadas, permiten promover niveles superiores de comprensión lectora, superando la simple reproducción de información.

2.3.4 Comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso cognitivo mediante el cual el lector interpreta, construye y reconstruye el significado de un texto a partir de la interacción entre el texto, sus conocimientos previos y el contexto. No se trata únicamente de reconocer palabras, sino de comprender ideas, relaciones, intenciones del autor y sentidos implícitos. Para Solé (2021), "comprender un texto significa integrar la información textual con los saberes del lector para construir una representación mental coherente" (p. 44). Esto quiere decir que, los estudiantes que están en proceso de formación deben desarrollar habilidades comprensivas que les permita desenvolverse y sean capaz de comunicarse con habilidades de pensamiento crítico y haciendo uso de la comprensión inferencial.

Desde una perspectiva actual, Snow y Querol (2020) afirman que "la comprensión lectora es una competencia transversal que condiciona el éxito escolar en todas las áreas del conocimiento" (p. 15). En este sentido, la comprensión lectora debe ser una apuesta de todos los docentes indistintamente del área de lenguaje. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora es una competencia fundamental para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento y es la base para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.

En contextos educativos como el corregimiento de Bebedó (Chocó), caracterizados por diversidad cultural, ruralidad y con frecuencia multigrado, este nivel de comprensión adquiere especial relevancia, pues demanda que el docente diseñe pruebas escritas pertinentes que favorezcan la interpretación profunda y crítica de textos situados, conectados con la experiencia sociocultural del estudiante, y no limitados a la memorización literal (Oakhill & Cain, 2017; van Dijk & Kintsch, 1983).

2.3.5 Comprensión Inferencial

La comprensión inferencial implica un procesamiento lector de orden superior mediante el cual el sujeto trasciende la información explícita del texto y construye significado integrando proposiciones, estableciendo relaciones lógicas y semánticas, formulando hipótesis, anticipando consecuencias y elaborando conclusiones a partir de información implícita y claves textuales, en interacción con el conocimiento previo. Este proceso supone la construcción de un modelo mental coherente del contenido, en el cual la inferencia cumple un papel central para la integración global del discurso (Kintsch, 1998; McNamara, 2020; Oakhill & Cain, 2017; van Dijk & Kintsch, 1983).

En el marco de la formación docente orientada al diseño de pruebas escritas, esta perspectiva exige que los instrumentos de evaluación incluyan tareas que evalúen no solo la recuperación literal de información, sino también la capacidad del estudiante para realizar inferencias locales y globales, justificar interpretaciones, vincular ideas y tomar posición argumentada frente al contenido textual, en coherencia con los niveles esperados de comprensión inferencial y crítica (Kintsch, 1998; Oakhill & Cain, 2017). La comprensión inferencial exige al lector deducir información implícita, establecer relaciones y elaborar conclusiones, por eso Pérez (2020) señala que “inferir es un proceso mediante el cual el lector agrega información no explícita al texto, apoyado en su conocimiento previo” (p. 118).

Para Rowe y McGrath (2021), “la capacidad inferencial es la base del aprendizaje profundo, pues permite conectar ideas, anticipar consecuencias y formular hipótesis” (p. 77); es decir, los estudiantes formados deben tener la habilidad de ir mas allá de lo que está a simple vista, identificando lo que se propone, pero también haciendo aportes desde su experiencia, conocimientos previos y contextualizando sus puntos de vista. Este nivel exige un mayor esfuerzo cognitivo, ya que el estudiante debe integrar el contenido del texto con sus conocimientos previos para construir nuevos significados.

2.3.6 Comprensión crítica

La comprensión crítica representa el nivel más complejo de la comprensión lectora. Permite al lector emitir juicios, valorar la coherencia de los argumentos, contrastar diferentes puntos de vista, identificar intenciones ideológicas, analizar la validez de la información y tomar posturas frente al contenido del texto. Al respecto Cassany (2021) expresa que, "leer críticamente es identificar las intenciones del autor, detectar ideologías, evaluar la validez de los argumentos y confrontar la información con la realidad" (p. 133).

Según Paul y Elder (2020) expresan que "la lectura crítica es una herramienta fundamental para la formación de ciudadanos capaces de pensar de manera autónoma" (p. 41). Por eso, la importancia de formar individuos capaces de aportar al desarrollo y la transformación social con carácter y rigor en sus argumentos. La comprensión crítica representa el nivel más alto de comprensión lectora. Implica juzgar, valorar, contrastar y asumir postura frente a un texto. Según Cassany (2021), "leer críticamente es identificar las intenciones del autor, detectar ideologías, evaluar la validez de los argumentos y confrontar la información con la realidad" (p. 133). Este nivel favorece el desarrollo del pensamiento autónomo, reflexivo y argumentativo, y es fundamental para la formación de ciudadanos críticos.

2.3.7 Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es la capacidad del individuo para analizar, reflexionar, argumentar, cuestionar, evaluar información y tomar decisiones fundamentadas. Implica habilidades como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia y la autorregulación. En el ámbito educativo, el pensamiento crítico se fortalece a través de estrategias pedagógicas y evaluativas que promuevan la lectura comprensiva, la argumentación, el debate, la resolución de problemas y la reflexión sobre la realidad.

En la literatura contemporánea, el pensamiento crítico se reconoce como una de las competencias centrales para la educación del siglo XXI, por su papel en la toma de decisiones, la resolución de problemas y la lectura comprensiva de la realidad. En el

campo educativo, se le concibe como una forma de pensamiento razonable, reflexivo y orientado a decidir qué creer o qué hacer, que permite al sujeto analizar información, valorar argumentos y adoptar posiciones fundamentadas (Ennis, 2011).

Desde el llamado Informe Delphi, coordinado por Facione, el pensamiento crítico se entiende como un juicio intencional y autorregulado que se expresa mediante habilidades como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación (Facione, 1990; 2000). Esta perspectiva subraya que el pensamiento crítico no se reduce a "pensar mucho", sino a pensar con criterios, es decir, valorar la calidad de las propias conclusiones y la solidez de las evidencias que las sustentan.

Paul y Elder (2007, 2014). por su parte, definen el pensamiento crítico como el "arte de analizar y evaluar el pensamiento con miras a mejorarlo", enfatizando su carácter autodirigido, autocorrectivo y disciplinado, y señalando que un pensador crítico "formula preguntas relevantes, recopila información pertinente, llega a conclusiones bien fundamentadas y las contrasta con estándares de calidad intelectual" Esta concepción resalta que el pensamiento crítico implica tanto habilidades cognitivas como hábitos mentales (disposiciones) que llevan a usar esas habilidades de manera sistemática en la vida académica y cotidiana.

A partir de estos aportes, pueden distinguirse dos grandes dimensiones del pensamiento crítico:

Dimensión cognitiva: integra habilidades como interpretar, analizar, evaluar información y argumentos, inferir conclusiones, explicar el razonamiento y autorregular el propio proceso de pensamiento (Facione, 1990; 2000).

Dimensión disposicional: comprende actitudes como la apertura de mente, la búsqueda de la verdad, la prudencia intelectual, la perseverancia, la flexibilidad y la disposición a revisar las propias creencias cuando la evidencia lo exige (Facione, 2000; Ennis, 2011). En educación, el pensamiento crítico debe entenderse como una

competencia que no emerge espontáneamente, sino que debe ser promovida intencionalmente mediante prácticas pedagógicas y evaluativas que desafíen al estudiante a argumentar, justificar, comparar fuentes, detectar supuestos y analizar puntos de vista.

En el marco de esta tesis, esta relación es fundamental: el fortalecimiento de los niveles de comprensión inferencial y crítica a través de pruebas escritas no solo apunta a mejorar los resultados en lectura, sino también a consolidar habilidades de pensamiento crítico que los estudiantes pueden transferir a otras áreas del conocimiento y a su vida cotidiana.

Pensamiento crítico y comprensión lectora. La relación entre pensamiento crítico y comprensión lectora es estrecha y bidireccional. Para comprender un texto más allá del nivel literal, el lector necesita formular inferencias, evaluar la credibilidad de las fuentes, identificar supuestos, reconocer sesgos y tomar postura frente al contenido; todas estas son operaciones propias del pensamiento crítico.

Investigaciones recientes han mostrado correlaciones positivas y significativas entre el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes y su desempeño en comprensión lectora. Por ejemplo, estudios con estudiantes de educación básica y media reportan que quienes obtienen puntajes más altos en pruebas de pensamiento crítico presentan, a su vez, mejores resultados en comprensión de lectura, particularmente en los niveles inferencial y crítico (Champutiz, 2024; Ummah, 2024; Dewi, 2025).

Asimismo, revisiones recientes de la literatura destacan que las prácticas de lectura que incorporan análisis de argumentos, contraste de fuentes, formulación de preguntas de alto nivel cognitivo y discusión crítica de los textos contribuyen al desarrollo articulado de comprensión lectora y pensamiento crítico, especialmente en contextos de educación secundaria y superior (Hajmási, 2025; Fajriyah, 2025; Shahini, 2025).

En el marco de esta tesis, esta relación es fundamental: el fortalecimiento de los niveles de comprensión inferencial y crítica a través de pruebas escritas no solo apunta a mejorar los resultados en lectura, sino también a consolidar habilidades de pensamiento crítico que los estudiantes pueden transferir a otras áreas del conocimiento y a su vida cotidiana.

Pensamiento crítico, evaluación y formación docente. El pensamiento crítico también tiene una implicación directa en la evaluación educativa. Cuando las pruebas escritas se limitan a exigir la repetición de datos o la identificación de información explícita, el mensaje pedagógico implícito es que basta con recordar. En cambio, cuando los instrumentos de evaluación demandan que el estudiante argumente, compare, explique, justifique, valore y tome posición frente a un texto o situación, se está creando un entorno que estimula y ejercita el pensamiento crítico (Black & Wiliam, 2018; Ravela et al., 2020).

Desde la perspectiva de la formación docente, esto implica que los maestros requieren competencias específicas para: diseñar ítems y tareas evaluativas que activen habilidades de análisis, evaluación e inferencia; formular preguntas de lectura que alienten la interpretación, la problematización y el juicio crítico, y no solo la reproducción literal; utilizar la evaluación como un espacio de retroalimentación formativa, ayudando al estudiante a tomar conciencia de cómo piensa y cómo puede mejorar la calidad de su razonamiento.

En este sentido, el modelo de formación docente que propone la tesis se orienta justamente a que los docentes incorporen el pensamiento crítico como criterio central en el diseño de pruebas escritas y en la interpretación de los resultados de evaluación, de modo que la lectura deje de ser una actividad meramente instrumental y se convierta en un proceso de comprensión profunda y reflexión crítica sobre la realidad

2.3.8 Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo se constituye como una de las bases epistemológicas más robustas para comprender cómo se construye el conocimiento en contextos

escolares, pues supera la visión mecánica de la enseñanza centrada en repetición o memorización. Desde la teoría de David Ausubel, el aprendizaje es significativo cuando la nueva información logra anclarse de manera sustantiva y no arbitraria en la estructura cognitiva del estudiante, es decir, cuando se relaciona con conocimientos previos relevantes y se integra a redes conceptuales ya existentes (Ausubel, 1968/2002). En contraste, el aprendizaje memorístico produce adquisiciones frágiles, descontextualizadas y de baja transferencia, cuya permanencia suele limitarse al corto plazo o a la repetición literal.

En esta perspectiva, el aprendizaje significativo no depende únicamente de la claridad del contenido o de la explicación del docente, sino del tipo de interacción cognitiva que el estudiante logra establecer con la información. Ausubel sostiene que la condición esencial para que ocurra aprendizaje significativo es la existencia de ideas inclusoras: conceptos previos suficientemente estables que permitan incorporar el nuevo conocimiento en una estructura conceptual más amplia. Por ello, cuando el estudiante no posee esos anclajes previos, se hace necesario diseñar estrategias pedagógicas que activen, organicen o preparen la estructura cognitiva; por ejemplo, el uso de organizadores previos, analogías, mapas conceptuales o secuencias progresivas de complejidad.

En un sentido más amplio, la teoría del aprendizaje significativo se articula con el enfoque constructivista contemporáneo, según el cual aprender implica construir significados, reorganizar ideas y producir interpretaciones, no simplemente “recibir información”. Esto se relaciona de forma directa con la comprensión lectora inferencial y crítica: el lector competente no “extrae” el significado del texto como si estuviera totalmente dado, sino que lo construye al integrar pistas textuales con su conocimiento previo, formular hipótesis, establecer relaciones y derivar conclusiones. Dicho de otro modo: la inferencia es aprendizaje significativo aplicado a la lectura.

El aprendizaje significativo es aquel en el cual los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustancial con los saberes previos del estudiante, permitiendo una

comprensión profunda y duradera. Este tipo de aprendizaje favorece la transferencia de conocimientos a situaciones reales y el desarrollo de competencias. Las pruebas escritas orientadas al fortalecimiento de la comprensión inferencial y crítica deben propiciar aprendizajes significativos y no aprendizajes mecánicos. El aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante relaciona activamente los nuevos conocimientos con sus saberes previos. De acuerdo con Ausubel (actualizado por Moreira, 2019), "el aprendizaje significativo se construye cuando el alumno logra una interacción sustancial entre conocimientos nuevos y previos" (p. 23). Esto es, los estudiantes deben ser parte activa frente a la construcción y materialización de su propio conocimiento.

Aprendizaje significativo y comprensión lectora (inferencial y crítica). Desde un enfoque cognitivo, la comprensión lectora profunda se produce cuando el estudiante construye un modelo mental del texto: una representación coherente que integra información explícita con inferencias, relaciones lógicas, conocimiento cultural y experiencia personal. Este proceso es esencialmente significativo porque exige una operación de integración y elaboración, no de repetición literal. Así, el aprendizaje significativo se convierte en condición para el desarrollo de niveles superiores de lectura: el estudiante no solo entiende "qué dice" el texto (literal), sino "qué implica", "qué sugiere", "qué intenta sostener" y "qué consecuencias produce" (inferencial y crítica).

Por ello, cuando una institución educativa busca potenciar la comprensión inferencial y crítica, no basta con enseñar técnicas de lectura o con asignar textos. Se requiere que los docentes diseñen experiencias de aprendizaje que favorezcan: activación del conocimiento previo; construcción de conexiones entre ideas; evaluación de argumentos y puntos de vista; interpretación contextual y cultural del discurso; y transferencia del aprendizaje a nuevas situaciones.

Implicaciones para el diseño de pruebas escritas. En el campo de la evaluación, el aprendizaje significativo plantea una exigencia metodológica clave: la prueba escrita debe evaluar comprensión y elaboración, no reproducción literal. En otras palabras, si el

propósito de enseñanza es que el estudiante construya significados, entonces el instrumento evaluativo debe demandar tareas que obliguen a: inferir causas y consecuencias; justificar interpretaciones con evidencia textual; establecer relaciones entre fragmentos o textos; identificar intenciones comunicativas; y argumentar una posición crítica frente al contenido.

Cuando las pruebas se limitan a preguntas de identificación superficial (por ejemplo, "¿qué dijo el personaje?" o "¿en qué lugar ocurrió?"), se contradice el horizonte del aprendizaje significativo porque se premia el aprendizaje repetitivo. Por el contrario, cuando el diseño evaluativo incluye situaciones problematizadoras, ítems de razonamiento, preguntas abiertas argumentadas y tareas de transferencia, se favorece el aprendizaje significativo y se fortalece el desarrollo de habilidades lectoras superiores.

En consecuencia, el aprendizaje significativo es más que una teoría didáctica: es un marco epistemológico que permite comprender el vínculo entre enseñanza, comprensión lectora y evaluación. En contextos como Bebedó (Chocó), donde se requiere fortalecer competencias lectoras como base de permanencia escolar y desarrollo académico, el aprendizaje significativo ofrece una ruta sólida para sustentar que la formación docente debe enfocarse en diseñar experiencias y pruebas escritas que activen conocimiento previo, promuevan elaboración inferencial y desarrollen pensamiento crítico, asegurando así aprendizaje con sentido, pertinencia cultural y capacidad de transferencia.

2.4 Marco Contextual

La investigación se desarrolló en el corregimiento de Bebedó, territorio perteneciente al departamento del Chocó (Colombia), caracterizado por condiciones de ruralidad, dispersión territorial y limitada accesibilidad a centros urbanos. Estas particularidades inciden directamente en los procesos educativos, en tanto la escuela opera en un entorno donde el acceso a recursos pedagógicos, tecnológicos y bibliográficos suele ser restringido, y donde la relación escuela–comunidad cumple un papel determinante en el proceso formativo.

El contexto regional presenta condiciones socioeconómicas complejas, asociadas a vulnerabilidad social, limitaciones históricas en la garantía del derecho a una educación de calidad y brechas persistentes en resultados académicos frente al promedio nacional. No obstante, el territorio se distingue por una importante riqueza cultural, lingüística y comunitaria, especialmente vinculada a la identidad afrocolombiana y a la tradición oral, aspectos que influyen en la escuela como espacio de socialización, preservación de la identidad y construcción de sentido.

En coherencia con lo anterior, la investigación se realizó específicamente en la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón, de carácter oficial y con modalidad agropecuaria. La institución ofrece los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, bajo modalidad de jornada única, y cuenta además con oferta educativa en modalidad nocturna de fines de semana mediante programas como Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Media Rural, Postprimaria y Etnoeducación para comunidades negras del Pacífico. Este enfoque institucional responde a la necesidad de brindar una educación contextualizada y pertinente para los intereses y expectativas de la comunidad educativa, contribuyendo al desarrollo integral del territorio.

Desde la perspectiva institucional, la población estudiantil está conformada principalmente por niños, niñas y adolescentes afrodescendientes, cuyas dinámicas culturales, sociales y económicas demandan procesos educativos situados, pertinentes e interculturales. Adicionalmente, es frecuente la presencia de trayectorias educativas heterogéneas, niveles diversos de desempeño y necesidades asociadas a procesos de alfabetización, permanencia escolar y acompañamiento pedagógico; en algunos escenarios, también se presentan aulas multigrado, lo cual exige del profesorado estrategias didácticas y evaluativas diferenciadas.

Este marco sociocultural implica que la lectura no se reduzca a una habilidad lingüística instrumental, sino que sea entendida como una práctica cultural y social para interpretar el mundo. En consecuencia, la comprensión lectora inferencial y crítica se

convierte en un eje estratégico, en tanto permite que los estudiantes establezcan relaciones entre ideas, deduzcan causas y consecuencias, reconozcan intenciones e ideologías presentes en los textos y asuman posturas argumentadas frente a problemáticas de su contexto. En este tipo de escenarios rurales, la institución enfrenta retos asociados a la insuficiencia de recursos didácticos actualizados, baja disponibilidad de materiales de lectura, predominio de prácticas evaluativas tradicionales centradas en reproducción de contenido y debilidades en estrategias de evaluación formativa.

De manera particular, la evaluación mediante pruebas escritas suele concentrarse en la comprensión literal (recordación e identificación) y con menor frecuencia valora procesos inferenciales o críticos, lo cual se refleja en instrumentos con preguntas cerradas sin justificación, ausencia de criterios explícitos y limitada retroalimentación pedagógica. Por ello, el estudio reconoce que un factor clave para mejorar el desempeño lector no depende exclusivamente del estudiante, sino del fortalecimiento de capacidades docentes para diseñar instrumentos de evaluación con criterios de calidad técnica y pertinencia pedagógica.

Finalmente, el marco temporal de la investigación se estableció entre los años 2024 y 2026, periodo que permitió desarrollar el diagnóstico del estado de la evaluación y de la comprensión lectora, diseñar e implementar el modelo de formación docente, aplicar pilotajes mediante pruebas escritas, analizar resultados en el desempeño inferencial y crítico, y sistematizar el proceso con miras a su escalabilidad institucional.

2.5 Marco Legal y Normativo

En la presente investigación, este marco cumple una función de legitimación y delimitación, en tanto permite reconocer que la evaluación escolar, el diseño de instrumentos y la formación docente no constituyen acciones aisladas, sino componentes regulados del sistema educativo colombiano, directamente vinculados a la garantía de calidad y equidad educativa. Además, el marco normativo propuesto cumple una doble función: (i) delimita el contexto jurídico en el cual se desarrollan los procesos de enseñanza y evaluación en la educación básica y media en Colombia; y (ii) sustenta la

pertinencia y obligatoriedad de fortalecer las prácticas evaluativas institucionales, particularmente el diseño de pruebas escritas orientadas al desarrollo de competencias de comprensión lectora inferencial y crítica.

Las principales normas colombianas que regulan el tema que se plantea y desarrolla en la presente investigación, están contempladas en el Decreto 1075 de 2015, llamado Decreto Único Reglamentario del Sistema Educativo DURSE); en este decreto están las siguientes normas que definen, regulan y dan pautas para el diseño del currículo en los diferentes establecimientos educativos del país, y que por ende apoyan el desarrollo de esta tesis:

La Constitución Política de Colombia (1991) establece en su Artículo 67 que la educación es un derecho fundamental y un servicio público con función social, orientado a la formación integral y al acceso al conocimiento y los valores de la cultura. En consecuencia, mejorar los procesos de comprensión lectora y evaluación formativa se configura como una acción institucional que contribuye al cumplimiento de los fines constitucionales de la educación.

El Decreto 1075 de 2015 compila y sistematiza la normativa del sector educación, integrando disposiciones sobre evaluación escolar y responsabilidades institucionales, incluyendo las relativas al Decreto 1290. Este decreto refuerza el carácter obligatorio del marco evaluativo y sostiene la necesidad de coherencia institucional entre currículo, evaluación y promoción, respaldando jurídicamente la implementación de estrategias de mejora evaluativa en las instituciones educativas.

La Ley 115 de 1994, norma rectora del sistema educativo colombiano, que define principios del servicio público educativo y reconoce la necesidad de que las instituciones educativas organicen su actividad pedagógica con pertinencia curricular. Además, la normativa reconoce márgenes de autonomía escolar para definir componentes del plan de estudios y su organización institucional. Desde esta perspectiva, fortalecer las capacidades docentes para diseñar instrumentos evaluativos se

alinea con la obligación institucional de implementar procesos pedagógicos coherentes y orientados a la calidad.

El Decreto 1290 de 2009 constituye el eje normativo principal del estudio, por cuanto reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de educación básica y media, y exige la adopción del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE). El marco normativo se complementa con referentes técnicos oficiales del Ministerio de Educación Nacional, entre los cuales se destacan: (i) los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, que orientan la lectura como práctica comunicativa y cultural; (ii) los Estándares Básicos de Competencias, que definen progresión de desempeños por ciclos; y (iii) los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), que precisan aprendizajes estructurantes por grado. Estos referentes permiten justificar que la evaluación mediante pruebas escritas debe alinearse con los aprendizajes esperados y con el desarrollo progresivo de competencias lectoras, garantizando instrumentos pertinentes para valorar comprensión inferencial y crítica.

En síntesis, el marco legal de la investigación se organiza desde: la Constitución Política (derecho y función social de la educación), la Ley 115 (estructura del sistema y autonomía escolar), el Decreto 1290 (SIEE y evaluación escolar), el Decreto 1075 (compilación normativa sectorial), y los referentes curriculares del MEN (Lineamientos, Estándares y DBA). Este soporte normativo respalda la pertinencia de diseñar e implementar un modelo de formación docente orientado al diseño de pruebas escritas, como estrategia para mejorar la evaluación de la comprensión lectora inferencial y crítica en el contexto institucional objeto de estudio.

Tabla 1. Matriz de coherencia normativa (Marco legal de la investigación)

Norma / Documento	***Artículo(s) / Sección***	***Contenido normativo clave***	***Relación directa con la investigación***
Constitución Política de Colombia (1991)	Art. 67	Reconoce la educación como derecho y servicio público con función social; orientada al acceso al conocimiento y a la formación integral.	Fundamenta la necesidad de mejorar la calidad educativa y el aprendizaje lector como componente esencial de garantía del derecho a la educación.

Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación	Principios generales; autonomía escolar (p. ej. Art. 77, entre otros)	Regula el servicio educativo; orienta niveles, fines y responsabilidades institucionales; reconoce la necesidad de procesos pedagógicos y curriculares coherentes.	Sustenta la formación integral y el deber institucional de organizar currículo, didáctica y evaluación coherentes. Soporta el diseño de estrategias de formación docente.
Decreto 1290 de 2009	Art. 1 (objeto); deberes y responsabilidades; SIEE	Reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción en básica y media; exige que la IE adopte un Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE).	Es la norma central: valida la pertinencia de investigar y fortalecer el diseño de pruebas escritas y prácticas evaluativas bajo enfoque pedagógico y formativo.
Decreto 1075 de 2015 – Decreto Único Reglamentario del Sector Educación	Compilación normativa del sector educación (incluye disposiciones de evaluación)	Integra y organiza la normativa educativa, incluyendo el marco sobre evaluación de estudiantes y responsabilidades institucionales.	Refuerza el carácter obligatorio del sistema de evaluación y la coherencia normativa institucional; soporte formal para la ejecución del modelo investigativo.
Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes – SIEE (MEN)	Orientaciones generales	Orienta la implementación del SIEE y su articulación con autonomía escolar, currículo y evaluación.	Sustenta la necesidad de revisar/fortalecer instrumentos e indicadores evaluativos: base práctica para el rediseño de pruebas escritas en la IE objeto de estudio.
Lineamientos Curriculares del MEN (Lengua Castellana)	Enfoque del área (lectura, escritura, lenguaje)	Define la lectura como proceso comunicativo y cultural, orientando la enseñanza y evaluación de lenguaje.	Permite sustentar teóricamente la comprensión lectora inferencial y crítica como competencia de área que debe evaluarse con instrumentos válidos.
Estándares Básicos de Competencias (MEN)	Competencias de Lenguaje por ciclos	Plantea desempeños esperados y progresión de competencias (incluye lectura).	Base para construir **matrices de especificación** y criterios de evaluación para pruebas escritas en comprensión inferencial/crítica.
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) – Lenguaje (MEN)	Aprendizajes estructurantes por grado	Precisa aprendizajes esenciales y metas educativas por nivel/grado.	Permite alinear las pruebas escritas con aprendizajes mínimos obligatorios; guía el diseño

Fuente: elaboración de la investigadora

Capítulo 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de la Investigación.

El presente capítulo expone los Fundamentos Metodológicos y los Resultados de la investigación, precisando el enfoque, el diseño y las estrategias utilizadas para alcanzar el objetivo general orientado a la construcción de un modelo de formación docente que potencie el desarrollo de la comprensión lectora inferencial y crítica en los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón, en el corregimiento de Bebedó (Chocó), durante el periodo 2024–2025.

En primer lugar, se describen los criterios epistemológicos y metodológicos que sustentan el estudio, así como las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información, garantizando rigor, validez y coherencia interna. Posteriormente, se presentan los principales hallazgos derivados del diagnóstico institucional, la implementación del proceso formativo con docentes, los pilotajes de pruebas escritas y el análisis del desempeño lector estudiantil, permitiendo evidenciar avances, tensiones y oportunidades de mejora.

De esta manera, el capítulo integra la ruta metodológica con los resultados obtenidos, ofreciendo una comprensión sistemática del proceso investigativo y del aporte del modelo propuesto al fortalecimiento de las prácticas evaluativas y al desarrollo de competencias lectoras superiores.

3.1. Cuadro de Operacionalización de variables

Tabla 2. Operacionalización de Variables

Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo se puede mejorar el proceso de formación docente para potenciar el desarrollo de la comprensión inferencial y crítica en los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Encarnación	Proponer un modelo de formación docente para potenciar el desarrollo de los niveles de comprensión inferencial y crítica en	**Objetivo específico 1.** Caracterizar mediante un diagnóstico situacional, el proceso de formación docente y las prácticas de evaluación de la comprensión lectora, como insumo para la formulación de un modelo de	Un modelo de formación docente orientado al fortalecimiento de la práctica evaluativa potenciará el desarrollo de la comprensión	Variable independiente*:* Modelo de formación docente para el diseño de pruebas escritas. Variable dependiente: Desarrollo de los niveles de comprensión inferencial y	Dimensión Pedagógica: estrategias de enseñanza y aprendizaje. Dimensión Evaluativa: diseño y aplicación de pruebas escritas. Dimensión	Capacidad docente para diseñar pruebas con ítems inferenciales y críticos. Mejora en los resultados de comprensió

Rivas Lobón del corregimiento de Bebedó, Chocó – Colombia, durante el período 2024-2026?	los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón de Bebedó (Chocó, Colombia) 2024–2026.	formación docente pertinente y contextualizado. **Objetivo Específico 2.** Fundamentar teóricamente los componentes pedagógicos, didácticos y evaluativos que sustentan el modelo de formación docente para el diseño de pruebas escritas. **Objetivo Específico 3.** Diseñar el modelo de formación docente orientado al fortalecimiento del proceso evaluativo para potenciar los niveles de comprensión lectora inferencial y crítica en los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón de Bebedó. **Objetivo Específico 4**. Validar el modelo de formación docente propuesto mediante la aplicación de criterios de expertos, con el fin de determinar su coherencia interna, pertinencia contextual en los procesos evaluativos	inferencial y crítica en los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón del corregimiento de Bebedó, Chocó – Colombia, período 2024-2026.	crítica en los estudiantes	Cognitiva: desarrollo del pensamiento inferencial y crítico. Dimensión Formativa: fortalecimiento de competencias docentes a partir de la reflexión sobre la práctica	n lectora en los estudiantes. Incremento del uso de estrategias evaluativas reflexivas. Evidencia de actualización pedagógica continua

3.2 Diseño Metodológico

El diseño metodológico constituye la estructura que orienta de manera sistemática el desarrollo de la presente investigación, en tanto define el enfoque, el tipo de estudio, las técnicas de recolección de información y los procedimientos de análisis necesarios para dar respuesta al problema investigativo. En este sentido, la metodología no se concibe únicamente como un conjunto de herramientas operativas, sino como un marco de decisiones epistemológicas y técnicas que garantizan coherencia entre los

objetivos planteados, la naturaleza del fenómeno educativo y el contexto institucional en el cual se desarrolla el estudio.

En particular, esta investigación se orienta a diagnosticar, describir y analizar el estado de la formación docente asociada al desarrollo de la comprensión lectora inferencial y crítica, así como su incidencia en los procesos evaluativos, con el propósito de fundamentar la construcción de un modelo de formación docente orientado al diseño de pruebas escritas en la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón del corregimiento de Bebedó (Chocó). Por ello, el diseño metodológico se configura como una ruta que permite comprender la realidad educativa sin manipulación de variables, integrando fuentes cuantitativas y cualitativas para obtener una visión amplia del fenómeno, reconocer sus regularidades, identificar necesidades institucionales y sustentar una propuesta contextualizada y pertinente.

De esta manera, el presente apartado expone los componentes metodológicos esenciales del estudio enfoque, diseño, tipo de investigación, temporalidad, población, técnicas e instrumentos con el fin de evidenciar el rigor, la validez y la consistencia del proceso investigativo, y de ofrecer una base clara para la interpretación de los resultados y la construcción del modelo propuesto.

3.2.1 Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis

Enfoque de la Investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, dado que integró estrategias de recolección y análisis de datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa, orientadas a comprender de manera amplia y sistemática el fenómeno estudiado: el estado de la formación docente asociada a la comprensión lectora inferencial y crítica, su incidencia en los procesos evaluativos y su relación con el desempeño estudiantil.

Este enfoque se justifica debido a que, por una parte, la investigación requirió cuantificar tendencias y niveles de desempeño a partir de encuestas y resultados de

pruebas escritas internas y externas, lo cual permitió estimar patrones de desempeño, regularidades y brechas. Por otra parte, fue necesario profundizar en la interpretación del fenómeno mediante entrevistas, observación en aula y análisis documental, con el fin de comprender prácticas, significados, decisiones pedagógicas e institucionales asociadas a la evaluación y a la enseñanza de la comprensión lectora.

Por tanto, la estrategia metodológica asumió que el fenómeno educativo analizado no puede reducirse a mediciones, sino que demanda también comprensión contextual, lectura crítica de la realidad escolar y triangulación de evidencias. De este modo, la complementariedad entre datos cuantitativos y cualitativos aportó mayor rigor, consistencia interpretativa y coherencia con el propósito de fundamentar un modelo de formación docente.

Diseño de la Investigación.

La investigación se enmarcó en un diseño no experimental, en tanto analizó los hechos tal como ocurren en su contexto natural, sin manipulación intencional de variables ni aplicación de tratamientos controlados sobre los participantes. En coherencia con ello, se adoptó un enfoque de observación natural sin intervención, mediante el cual se recolectó información a través de encuestas, entrevistas, pruebas escritas internas y externas, observación en aula y análisis documental. Esta estrategia metodológica permitió describir el estado de la formación docente y de las prácticas evaluativas asociadas a la comprensión lectora inferencial y crítica, así como analizar relaciones entre dichos factores y los resultados obtenidos por los estudiantes en evaluaciones institucionales.

Asimismo, el estudio se desarrolló bajo una tipología descriptivo–explicativa y de corte transversal, dado que la recolección de datos se efectuó en un único periodo, sin seguimiento temporal. La aplicación simultánea de instrumentos a directivos, docentes y estudiantes, junto con la revisión del marco legal y curricular, posibilitó obtener una visión puntual y rigurosa del fenómeno investigado. En consecuencia, este diseño permitió diagnosticar necesidades institucionales, identificar regularidades y explicar

vínculos relevantes entre la formación docente, los procesos evaluativos y el desempeño estudiantil, generando fundamentos para la construcción de un modelo de formación docente orientado al fortalecimiento de la comprensión inferencial y crítica. Este enfoque naturalista resultó pertinente por la complejidad de las dinámicas escolares y por la necesidad de comprenderlas con fidelidad a su realidad institucional y territorial.

Tipo de Investigación.

La investigación adoptó un tipo descriptivo–explicativo y propositivo, conforme a los objetivos y fases desarrolladas.

a) Investigación descriptiva. En su fase inicial, la investigación tuvo un carácter descriptivo, pues se orientó a: diagnosticar el estado actual de la formación docente en comprensión inferencial y crítica; identificar regularidades, carencias y necesidades institucionales; describir prácticas evaluativas predominantes y condiciones del entorno pedagógico. Es decir, se realizó un reconocimiento sistemático de las características del fenómeno tal como se presenta en la institución, produciendo una caracterización precisa y contextualizada.

b) Investigación explicativa. Posteriormente, el estudio incorporó un componente explicativo, en la medida en que analizó relaciones y conexiones entre variables o dimensiones tales como: formación docente, procesos evaluativos, resultados estudiantiles en pruebas escritas (internas y externas). Este componente no se limitó a decir “cómo es la realidad”, sino que buscó comprender “por qué ocurre así”, explicando vínculos y factores asociados que influyen en el desempeño lector y en la evaluación escolar.

c) Investigación propositiva. Finalmente, la investigación asumió un carácter propositivo, ya que, con base en los hallazgos diagnósticos y explicativos, se diseñaron fundamentos para la construcción de una solución pedagógica estructurada: un modelo de formación docente orientado al diseño de pruebas escritas**,** dirigido al fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial y crítica. Este componente propositivo implica que

el estudio trasciende el diagnóstico y el análisis, y se orienta al desarrollo de un producto educativo con base científica y pertinencia contextual.

3.2.2 Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos

Desde una perspectiva epistemológica, el estudio se orientó por el método dialéctico**,** el cual posibilita comprender la realidad educativa como un proceso histórico y dinámico, atravesado por tensiones, relaciones y transformaciones. En tal sentido, se dispuso un cuerpo metodológico conformado por métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos, destinados a la recolección, sistematización y análisis de información, de acuerdo con los objetivos planteados. Bajo este marco, se recurrió a los siguientes métodos y técnicas:

3.2.2.1 Métodos

En coherencia con el enfoque metodológico de la investigación y en correspondencia con el método general dialéctico, el presente estudio empleó un sistema articulado de métodos teóricos, empíricos, estadísticos y de modelación científica, con el propósito de comprender el fenómeno objeto de estudio en su complejidad, diagnosticar la realidad educativa del contexto investigado y construir una propuesta de intervención sustentada teóricamente. En tal sentido, la selección de métodos respondió a la necesidad de analizar la evolución histórica de la formación docente, interpretar críticamente la literatura especializada, caracterizar el estado actual del proceso formativo de los maestros en materia de comprensión inferencial y crítica, y fundamentar la elaboración de un modelo de formación docente orientado al mejoramiento de los procesos evaluativos.

a. Métodos teóricos

Los métodos teóricos utilizados permitieron el análisis conceptual y contextual del problema científico, así como la construcción de una base sólida para el diseño del modelo propuesto.

En primer lugar, se empleó el método histórico – lógico, el cual permitió establecer los antecedentes del problema investigado y analizar el comportamiento del objeto de estudio a través del tiempo. Su aplicación posibilitó identificar tendencias predominantes en la formación docente a nivel internacional, en América Latina y en Colombia, así como reconocer las distintas etapas por las que ha transitado la formación de maestros, evidenciando su evolución y desarrollo. Este método permitió, además, revelar vacíos formativos en los docentes para potenciar niveles de comprensión inferencial y crítica, elementos determinantes para el fortalecimiento de su desempeño profesional y la mejora de la calidad educativa.

De igual manera, se utilizó el método análisis–síntesis, fundamental para el estudio riguroso de los referentes teóricos y documentales. Este método permitió precisar la situación real de la formación docente a partir del análisis de documentación oficial y de las condiciones histórico-sociales específicas del departamento del Chocó. Asimismo, facilitó el examen sistemático de literatura especializada, informes y resultados investigativos afines al tema, contribuyendo a la identificación, comparación y valoración crítica de diversas posiciones teóricas relacionadas con la formación docente, la comprensión lectora y los procesos evaluativos.

Complementariamente, se aplicó el método de inducción–deducción, el cual permitió transitar desde enfoques y análisis singulares vinculados a la formación docente hacia generalizaciones teóricas, para finalmente retornar a lo particular mediante la toma de posición investigativa. Este proceso favoreció la construcción argumentativa del estudio, articulando generalizaciones científicas con las particularidades del contexto escolar intervenido.

Finalmente, se incorporó el método de análisis de contenido, aplicado al estudio de documentos rectores y normativos pertinentes en los diferentes niveles de enseñanza. Este método permitió establecer relaciones de incidencia entre la formación del docente, su desempeño en los procesos de enseñanza y los resultados de aprendizaje de los

estudiantes, fortaleciendo el componente interpretativo del estudio y orientando la fundamentación del modelo propuesto.

b. Métodos empíricos

Con el fin de realizar un diagnóstico objetivo y contextualizado del estado actual del proceso de formación docente, se emplearon métodos empíricos que permitieron obtener información directa de la realidad investigada, especialmente en lo referente al desarrollo de la comprensión inferencial y crítica y su relación con los procesos evaluativos implementados. En este marco se utilizaron:

La **observación**, que permitió examinar directamente el desarrollo de prácticas pedagógicas y evaluativas en el contexto escolar.

La **encuesta**, orientada a recolectar información estructurada de los actores participantes sobre percepciones, necesidades y condiciones actuales de formación docente.

La **entrevista**, aplicada con el propósito de profundizar en experiencias, interpretaciones y valoraciones cualitativas respecto a las prácticas de evaluación y el nivel de formación docente en competencias vinculadas a la comprensión inferencial y crítica.

Estos métodos posibilitaron caracterizar de manera integral el estado actual del fenómeno en la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón del corregimiento de Bebedó, aportando evidencias relevantes para la construcción de la propuesta.

c. Métodos estadísticos

Los métodos estadísticos se aplicaron para garantizar un procesamiento riguroso de la información recolectada mediante los instrumentos empíricos. Se empleó estadística descriptiva e inferencial, lo cual permitió organizar, sistematizar y analizar los datos obtenidos, identificando tendencias, frecuencias, regularidades y relaciones

significativas entre variables relacionadas con la formación docente, la comprensión inferencial y crítica y la mejora de los procesos evaluativos.

d. Métodos de modelación científica

Considerando que el objetivo general de la investigación se orientó al diseño de un modelo de formación docente, se incorporaron métodos propios de la construcción teórica de sistemas.

En primer lugar, se utilizó el método sistémico–estructural, el cual permitió determinar los componentes esenciales, principios, dimensiones y leyes del modelo propuesto, así como las relaciones funcionales existentes entre dichos elementos. Este método contribuyó a concebir el modelo como un sistema articulado, coherente y dinámico, acorde con la perspectiva dialéctica que orienta la investigación.

Igualmente, se aplicó el método de modelación, que permitió realizar abstracciones teóricas y estructurales necesarias para definir el modelo de formación docente orientado a potenciar niveles de comprensión inferencial y crítica en los docentes, y con ello, contribuir al mejoramiento de los procesos evaluativos en el contexto escolar objeto de estudio. A continuación, se presenta la tabla 3, la cual resume el sistema de métodos aplicados en la presente investigación

Tabla 3. Métodos utilizados en la investigación

Tipo de método	Método	Propósito / Para qué se usó	Aplicación en la investigación
Teóricos	Histórico–lógico	Establecer antecedentes y evolución del objeto de estudio en el tiempo.	Permitió identificar tendencias internacionales, latinoamericanas y colombianas en formación docente, etapas históricas, evolución, y evidenciar falencias de formación para fortalecer comprensión inferencial y crítica.
	Análisis–síntesis	Analizar y organizar referentes teóricos para comprender la situación real del fenómeno.	Se usó para estudiar documentación oficial, condiciones histórico-sociales del Chocó, literatura especializada, informes e investigaciones, comparando posturas teóricas y construyendo juicio crítico de la autora.

	Inducción–deducción	Ir de lo particular a lo general y volver a lo particular para asumir posición investigativa.	Facilitó partir de enfoques singulares sobre formación docente, generar generalizaciones y luego tomar posición fundamentada aplicable al caso estudiado.
	Análisis de contenido	Interpretar documentos rectores y su incidencia educativa.	Se aplicó al estudio de documentos normativos/rectores en distintos niveles, estableciendo relación entre formación docente, desempeño en enseñanza y resultados de aprendizaje.
Empíricos	Observación	Diagnosticar el estado real del proceso de formación docente.	Se utilizó en el diagnóstico del contexto escolar respecto a comprensión inferencial y crítica y procesos evaluativos docentes.
	Encuesta	Recoger información directa de actores del proceso.	Permitió identificar necesidades y estado actual de la formación docente y prácticas evaluativas en la IE Manuel Encarnación Rivas Lobón (Bebedó).
	Entrevista	Profundizar y comprender percepciones/experiencias del diagnóstico.	Complementó el diagnóstico sobre prácticas docentes y formación en comprensión inferencial y crítica con información cualitativa.
Estadísticos	Estadística descriptiva e inferencial	Procesar e interpretar datos cuantitativos.	Permitió el análisis de los resultados obtenidos mediante instrumentos aplicados.
Teóricos / de modelación científica	Sistémico–estructural	Determinar estructura interna, componentes y relaciones del modelo.	Permitió definir componentes, principios, dimensiones, leyes y relaciones del modelo de formación docente propuesto.
	Modelación	Abstraer y construir el modelo teórico de intervención.	Se empleó para construir el modelo de formación docente orientado a potenciar comprensión inferencial y crítica en docentes, mejorando procesos evaluativos.

Fuente: elaboración de la investigadora

3.2.2.2. Técnicas e Instrumentos

El diagnóstico constituyó una fase esencial del proceso investigativo, orientada a constatar de manera objetiva, integral y contextualizada el estado real del proceso de formación docente en la institución educativa donde se desarrolló la investigación. En particular, dicha fase se enfocó en identificar las condiciones pedagógicas, evaluativas e

institucionales relacionadas con el desarrollo de la comprensión lectora inferencial y crítica, en tanto habilidades superiores determinantes para el aprendizaje profundo, el pensamiento crítico y la calidad educativa.

Desde esta perspectiva, el diagnóstico no fue asumido como un ejercicio meramente descriptivo, sino como un procedimiento de caracterización científica que permitió triangular evidencias, establecer regularidades y reconocer vacíos formativos y metodológicos. Por tanto, se recurrió a técnicas e instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, lo que posibilitó un abordaje más completo del fenómeno educativo, garantizando rigor en la recopilación de información y pertinencia contextual en el análisis.

Procedimiento para la determinación del tamaño muestral

La determinación del tamaño de la muestra se realizó atendiendo a la naturaleza diagnóstica de la investigación y al enfoque metodológico asumido, el cual requiere que la muestra sea suficiente, pertinente y representativa para caracterizar el estado real del proceso de formación docente y su relación con la comprensión lectora inferencial y crítica. En este sentido, se estableció como unidad de análisis el proceso de formación docente y su expresión concreta en: i) prácticas pedagógicas, ii) estrategias didácticas, iii) diseño de evaluaciones internas, y iv) resultados de aprendizaje asociados a niveles de comprensión inferencial y crítica en los estudiantes.

El cálculo del tamaño muestral no se definió exclusivamente mediante criterios probabilísticos o fórmulas estadísticas convencionales, sino a través de un procedimiento fundamentado en criterios pedagógicos, metodológicos y de accesibilidad, en correspondencia con un diseño que articula elementos cuantitativos y cualitativos. En consecuencia, el tamaño muestral se estableció mediante:

Esta configuración poblacional permitió comprender el fenómeno desde una perspectiva sistémica y multiactoral, integrando la visión institucional (directivos), la mediación pedagógica y evaluativa (docentes) y el desempeño observable (estudiantes).

Asimismo, la determinación muestral se fortaleció mediante la triangulación de técnicas e instrumentos (encuestas, pruebas escritas, análisis documental, observación en aula e indicadores externos), lo cual incrementa representatividad la confiabilidad del diagnóstico, al contrastar información desde múltiples fuentes y reducir el riesgo de conclusiones basadas en un único tipo de evidencia.

En síntesis, el tamaño muestral fue definido en correspondencia con los propósitos investigativos, el tipo de diagnóstico requerido y la necesidad de obtener información pertinente desde diferentes actores y niveles del sistema educativo institucional, garantizando un balance adecuado entre, viabilidad y rigor metodológico.

a. Población y muestra

Para el desarrollo del diagnóstico, se definió una población conformada por los principales actores implicados en el proceso formativo institucional: directivos, docentes y estudiantes, tal y como se especifica en el siguiente cuadro:

Tabla 4. Población y muestra seleccionadas

Grupo poblacional	**Total de sujetos**	**Muestra seleccionada**	**Tipo de muestreo / Observaciones**
Directivos	3	3	Muestreo del 100% (3/3)
Docentes	51	38	Muestra representativa
Estudiantes	209	125	Muestra distribuida por niveles
Distribución de la muestra estudiantil (n = 125):			
Grado	**Número de estudiantes**		**Nivel educativo**
Tercero de primaria	40		Básica primaria
Quinto de primaria	58		Básica primaria
Noveno de secundaria	29		Básica secundaria

La selección de la muestra estudiantil permitió analizar el fenómeno desde una perspectiva comparativa entre grados, favoreciendo la identificación de tendencias en el desarrollo progresivo o estancamiento de las habilidades de comprensión lectora en sus niveles inferencial y crítico.

b. Técnicas e instrumentos aplicados

En correspondencia con los propósitos diagnósticos y la necesidad de garantizar confiabilidad y validez en la recolección de datos, se empleó un conjunto de técnicas e instrumentos organizados en cuatro grandes núcleos: levantamiento de información directa, evaluación diagnóstica, análisis de evidencias evaluativas internas, observación de aula, y revisión documental normativa y contextual.

Encuesta a directivos y docentes (Anexo 1). Se aplicó la técnica de la encuesta a directivos y docentes como estrategia de recolección sistemática de información sobre variables esenciales del diagnóstico. Esta técnica permitió identificar aspectos vinculados a la formación profesional, prácticas evaluativas, estrategias de aula, uso de referentes curriculares, y percepción institucional sobre el desarrollo de la comprensión inferencial y crítica.

Prueba escrita pedagógica a docentes. Con el propósito de determinar de manera directa el nivel de habilidades docentes relacionadas con la comprensión lectora inferencial y crítica, se aplicó una prueba escrita pedagógica (Anexo 2). Este instrumento permitió trascender el plano declarativo de la encuesta, al ofrecer evidencia objetiva sobre el desempeño del profesorado en tareas vinculadas a inferencia, interpretación crítica, argumentación y lectura profunda. La aplicación de esta prueba permitió identificar brechas formativas en el componente didáctico-evaluativo, fundamentales para la posterior estructuración del modelo propuesto.

Prueba escrita externa a estudiantes. En correspondencia con los objetivos del diagnóstico y con el fin de determinar los niveles reales de desempeño estudiantil, se aplicó una prueba escrita externa a la muestra de estudiantes seleccionada (Anexo 3). Su finalidad consistió en establecer el grado de desarrollo de habilidades lectoras inferenciales y críticas en estudiantes de distintos niveles formativos. Esta prueba aportó un criterio externo que permitió contrastar, comparar y triangular resultados con los instrumentos diseñados internamente por los docentes y con la información derivada de la observación de aula.

Análisis de pruebas internas diseñadas por docentes (evidencias evaluativas). Con el fin de examinar el componente evaluativo desde una perspectiva pedagógica y técnica, se realizó el análisis de las pruebas internas diseñadas por los docentes en el marco de sus procesos evaluativos habituales (Anexo 4). Esta fase permitió valorar no solo la estructura y contenido de dichas pruebas, sino también identificar el enfoque evaluativo predominante (reproductivo/literal vs. inferencial/crítico). El análisis posibilitó verificar si las evaluaciones internas incorporan criterios orientados a promover habilidades complejas de lectura y pensamiento crítico, o si, por el contrario, limitan el aprendizaje a actividades de memoria, repetición o reconocimiento superficial.

Observación de aula mediante guía de acompañamiento. Con el objetivo de identificar correspondencias (o incoherencias) entre planeación, ejecución pedagógica y evaluación, se desarrolló la técnica de observación de aula mediante una guía de acompañamiento (Anexo 5). Esta guía permitió analizar si los docentes integran de manera efectiva estrategias didácticas y pedagógicas orientadas al desarrollo de la comprensión inferencial y crítica durante sus prácticas de aula.

La observación facilitó registrar evidencias situadas, determinando hasta qué punto se favorece la comprensión profunda del texto, la autorreflexión, el análisis argumentativo y la construcción de sentido.

Estos datos contribuyeron a fortalecer la comprensión del fenómeno desde una perspectiva macro (departamental) y meso (institucional), justificando la necesidad de intervención desde un modelo de formación docente.

Análisis documental normativo y curricular. Finalmente, se realizó el análisis documental de referentes legales y curriculares fundamentales para soportar el diagnóstico y para garantizar la articulación del modelo propuesto con estándares nacionales de calidad. Entre los documentos revisados se destacan:

- Ley General de Educación – Ley 115 de 1994
- Decreto 1860 de 1994

- Decreto 1290 de 2009
- Lineamientos curriculares de Lenguaje
- Estándares Básicos de Competencias (2006)
- Derechos Básicos de Aprendizaje (2015)
- Mallas de Aprendizaje (2016)
- Matriz de referencia de los EE
- Resultados Pruebas Saber del ICFES
- Informe por colegio
- Orientaciones pedagógicas Siempre Día E

Este componente permitió establecer exigencias formales y pedagógicas del currículo colombiano, asegurando que el modelo de formación docente se proyecte con consistencia normativa y pertinencia con los referentes nacionales e internacionales de calidad.

En suma, el diagnóstico se desarrolló mediante el uso articulado de técnicas e instrumentos que permitieron la obtención de información desde diferentes niveles y fuentes. La combinación entre encuesta, pruebas diagnósticas, revisión de evidencias evaluativas, observación en aula y análisis documental garantizó una aproximación científica e integral al fenómeno, posibilitando tanto la caracterización del estado real de la formación docente como la fundamentación rigurosa del modelo propuesto.

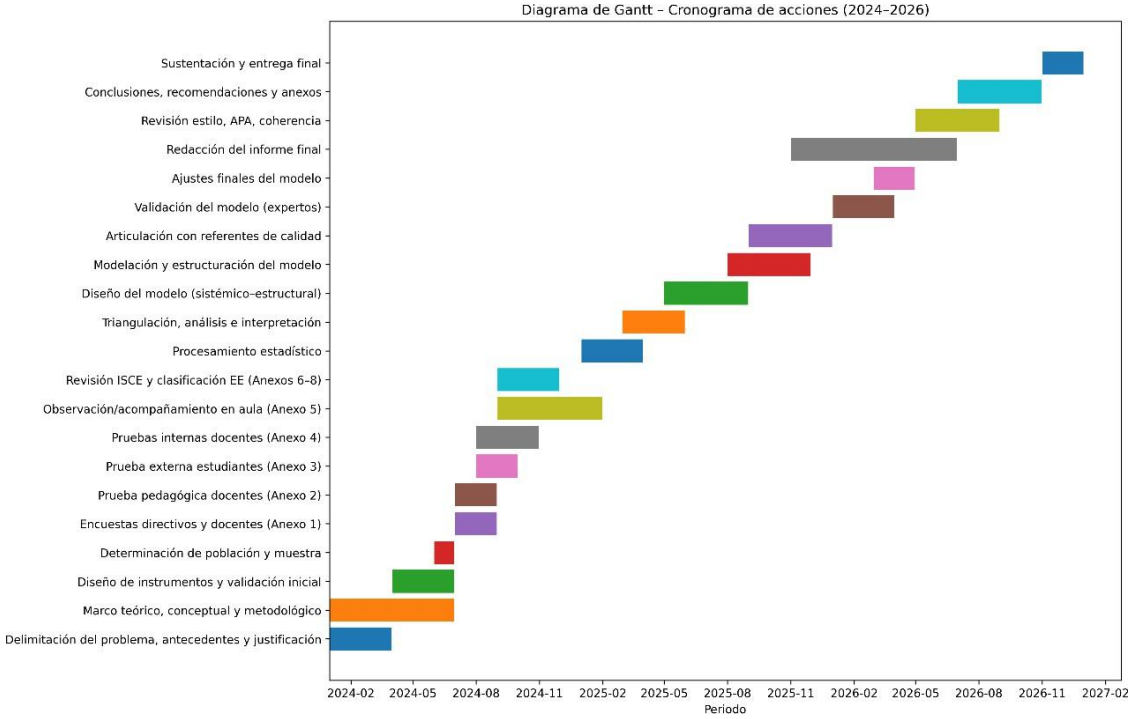
3.3 Trabajo de campo.

Con el propósito de garantizar la planificación rigurosa, el control metodológico y la coherencia interna del estudio, se diseñó un cronograma general de ejecución que organizó de manera secuencial y articulada las principales actividades desarrolladas durante el periodo 2024–2026. En dicho cronograma se estableció la distribución temporal de acciones relacionadas con la delimitación del problema científico, la construcción del marco teórico y metodológico, el diseño y validación de instrumentos, la recolección de información diagnóstica, el procesamiento estadístico y la

interpretación de resultados, así como la estructuración, modelación, validación y ajuste del modelo de formación docente propuesto.

Este cronograma constituyó una herramienta de gestión investigativa que permitió visualizar el desarrollo progresivo de la investigación, asegurar la correspondencia entre objetivos, métodos y resultados, y facilitar el seguimiento ordenado de los productos parciales y finales, hasta la consolidación del informe y su sustentación académica.

Ilustración 1. Cronograma de acciones Ilustración



Fuente: elaboración de la Investigadora

3.4 Aplicación de los instrumentos

La aplicación de los instrumentos se desarrolló durante la fase diagnóstica de la investigación, con el propósito de garantizar la recolección de información pertinente y suficiente en relación con la formación docente y el desarrollo de la comprensión lectora inferencial y crítica, de acuerdo con la población y muestra seleccionada (directivos, docentes y estudiantes). En términos generales, el proceso se ejecutó en condiciones

favorables, gracias a la disposición institucional para facilitar el acceso a los participantes, habilitar espacios de aplicación y apoyar la organización de jornadas, lo cual permitió completar la mayor parte de las encuestas, pruebas escritas y guías previstas.

Entre los sucesos positivos se destacó la colaboración de directivos y docentes para el diligenciamiento de la encuesta y la realización de la prueba pedagógica; asimismo, se evidenció una adecuada participación del estudiantado en la aplicación de la prueba externa, particularmente cuando se brindaron orientaciones previas y se garantizó un ambiente de aula estable. Igualmente, la disponibilidad de documentos institucionales y fuentes oficiales facilitó el análisis contextual y comparativo de la institución respecto al departamento.

No obstante, durante la aplicación se presentaron dificultades operativas, principalmente relacionadas con limitaciones de tiempo en docentes por compromisos institucionales, ausencias temporales de estudiantes en algunas jornadas y diferencias en condiciones de aula (ruido, interrupciones o ajustes de horario), las cuales exigieron acciones de reorganización para conservar la cobertura y validez del proceso. En algunos casos, también fue necesario reforzar indicaciones para evitar inconsistencias en el diligenciamiento de formatos, especialmente en estudiantes de grados inferiores.

Con el fin de asegurar la viabilidad y aplicabilidad de los instrumentos, se implementaron medidas de control y ajuste tales como: coordinación anticipada con directivos para programación de horarios, reprogramación de sesiones para participantes ausentes, estandarización de orientaciones iniciales antes de cada aplicación, verificación de completitud de instrumentos y resguardo organizado de evidencias. Estas acciones permitieron completar el proceso conforme a los criterios metodológicos definidos, garantizando consistencia en la información recolectada y pertinencia respecto a los objetivos del diagnóstico.

3.5 Procesamiento de la información

El procesamiento de la información se desarrolló como una fase clave posterior a la aplicación de instrumentos, orientada a transformar los datos recolectados en evidencia organizada, analizable y útil para la comprensión objetiva del problema investigado en el contexto local. En primer lugar, se ejecutó un proceso sistemático de recopilación y consolidación de la información obtenida mediante las encuestas aplicadas a directivos y docentes, las pruebas pedagógicas a docentes, las pruebas externas a estudiantes, la guía de acompañamiento en aula y la recolección de pruebas internas diseñadas por los maestros. Este acopio de datos se hizo garantizando control de integridad, orden documental y trazabilidad, con el fin de reducir errores de registro, pérdidas de información y sesgos derivados de inconsistencias en el diligenciamiento.

Posteriormente, los datos recolectados se organizaron mediante procedimientos de clasificación, codificación y sistematización, diferenciando fuentes cuantitativas y cualitativas. En el caso de los instrumentos cuantitativos (encuestas y pruebas), se establecieron matrices para el registro de respuestas, depuración de valores atípicos, identificación de datos faltantes y cálculo de frecuencias, porcentajes y tendencias generales, aplicando estadística descriptiva e inferencial según la naturaleza de las variables. En cuanto a los datos cualitativos (entrevistas, observación y análisis documental), se efectuó un tratamiento basado en categorización y análisis interpretativo, permitiendo identificar regularidades, patrones pedagógicos y condiciones contextuales relacionadas con la formación docente y el desarrollo de la comprensión inferencial y crítica.

Este proceso permitió convertir los datos en información utilizable para múltiples partes interesadas dentro del contexto institucional y comunitario donde se aplicó la investigación, tales como directivos, docentes, comunidad educativa y actores vinculados a la mejora escolar. Los resultados procesados no solo posibilitaron evidenciar el estado real del problema, sino también aportar insumos para la toma de decisiones pedagógicas, el fortalecimiento de prácticas evaluativas y el diseño del modelo de formación docente propuesto. En ese sentido, el procesamiento de la

información se constituyó en una estrategia de producción de conocimiento aplicado, con pertinencia local y potencial de incidencia educativa.

En términos de efectividad, las vías utilizadas para el acopio y procesamiento resultaron funcionales y adecuadas para el objetivo diagnóstico, al permitir obtener información suficiente y coherente sobre el fenómeno investigado. No obstante, en algunos casos se presentaron limitaciones operativas asociadas a inasistencias, reprogramaciones y variabilidad en condiciones de aula, lo cual exigió acciones de ajuste para garantizar completitud de la muestra y consistencia del material recolectado. Estas situaciones se abordaron mediante verificación posterior, contraste entre instrumentos, recolección complementaria y triangulación, aumentando la confiabilidad del diagnóstico final.

Finalmente, con el propósito de fortalecer la transparencia y verificabilidad del proceso, se generaron respaldos documentales y evidencias anexas que soportan la aplicación exitosa o parcial de los instrumentos, incluyendo registros diligenciados, matrices de tabulación, formatos de aplicación, listados de participantes, pruebas aplicadas y documentos institucionales analizados. Dichos anexos constituyen un soporte verificable que permite demostrar el estado del problema en el contexto estudiado, así como sustentar la validez del diagnóstico y la pertinencia metodológica de la investigación.

3.6 Análisis de los resultados en los datos obtenidos

En este apartado se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de información implementados en la investigación. Los datos recolectados fueron organizados, sistematizados y procesados con el propósito de identificar patrones, tendencias y hallazgos relevantes relacionados con el objeto de estudio. El análisis se desarrolló de manera rigurosa, integrando la interpretación cuantitativa y cualitativa de la información, lo cual permitió comprender con mayor profundidad las condiciones evidenciadas en el contexto investigado y valorar el alcance de los objetivos propuestos. En consecuencia, los resultados expuestos

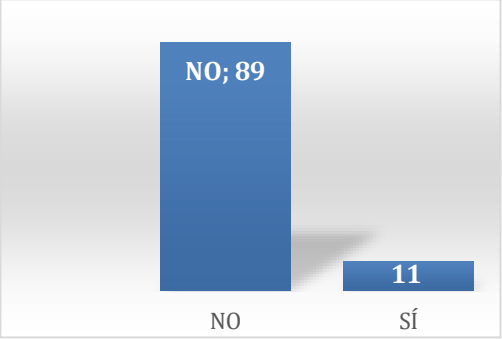
constituyen la base para establecer conclusiones y orientaciones derivadas del proceso investigativo.

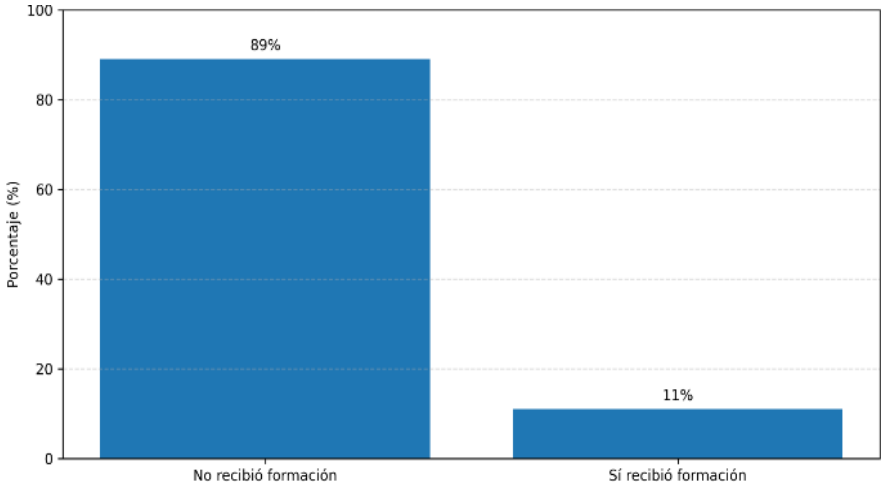
3.6.1 Análisis de la Encuesta aplicada a directivos y docentes

Los resultados muestran hallazgos relevantes para caracterizar la formación docente y su relación con la comprensión lectora inferencial y crítica:

Pregunta 1: ¿Ha recibido alguna formación para desarrollar estrategias de comprensión inferencial y crítica en los estudiantes en los 3 últimos años?

Gráfica 1. Formación reciente en comprensión inferencial y crítica (últimos 3 años)



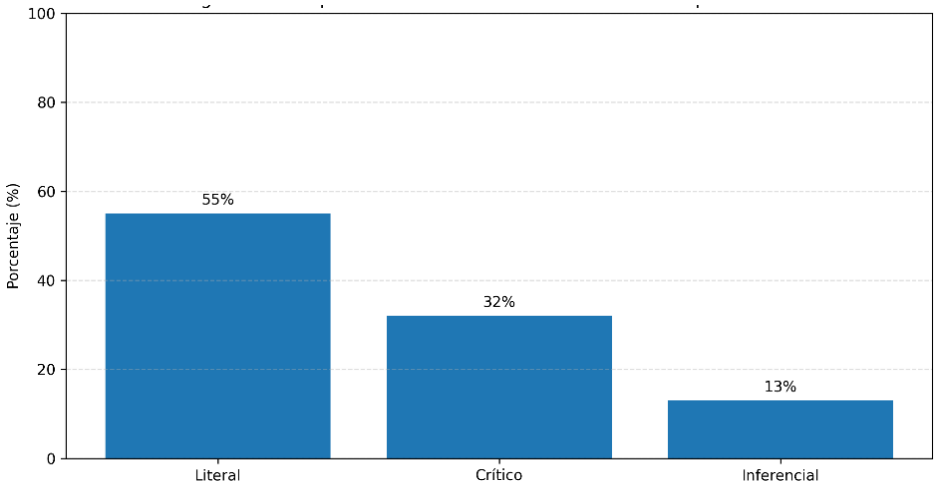


Fuente: elaboración de la investigadora

El 89% de los docentes reportó no haber recibido formación en estrategias para desarrollar comprensión inferencial y crítica en los últimos tres años. Este dato evidencia una brecha formativa significativa y persistente.

Pregunta 2. ¿En las preguntas que usted diseña en los procesos evaluativos que hace a los estudiantes en cuáles de los siguientes niveles de comprensión hace mayor énfasis?

Gráfica 2. Nivel de comprensión predominante en evaluaciones diseñadas por docentes.

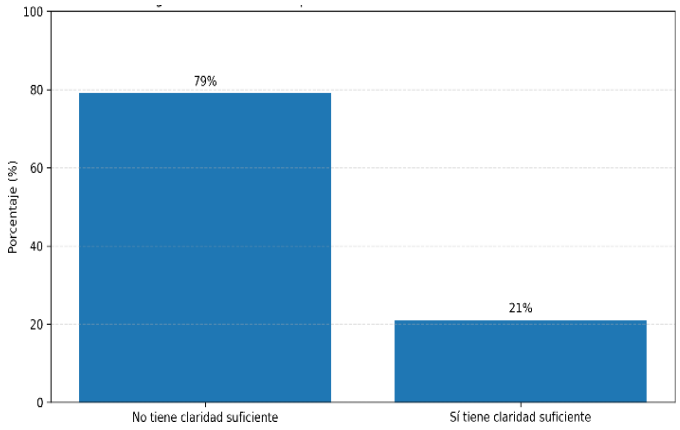


Fuente: elaboración de la investigadora

El nivel literal fue el más enfatizado por el profesorado (55%), seguido del nivel crítico (32%) y el inferencial (13%), lo cual sugiere un enfoque evaluativo principalmente reproductivo.

Pregunta 3: ¿Tiene usted la suficiente claridad sobre los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica para el diseño de pruebas orales o escritas en los procesos evaluativos que usted desarrollo con los estudiantes?

Gráfica 3. Claridad conceptual sobre niveles literal, inferencial y crítico

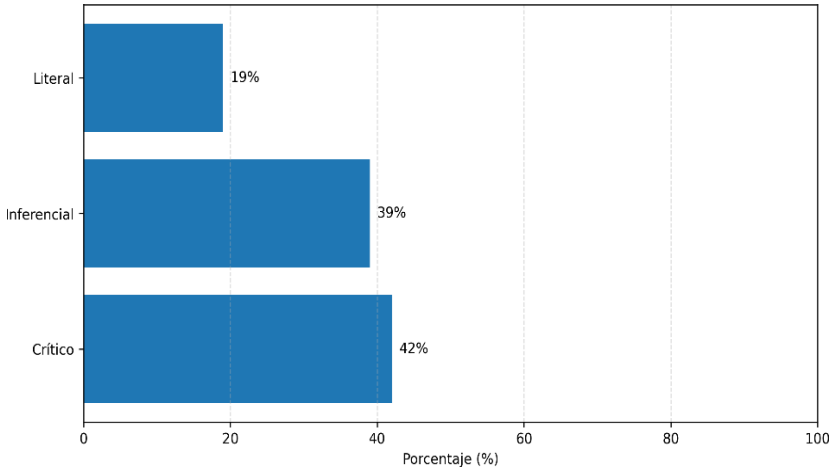


Fuente: elaboración de la investigadora

El 79% de los docentes manifestó no tener suficiente claridad conceptual para diferenciar y operacionalizar los niveles de comprensión, situación que limita el diseño y aplicación efectiva de instrumentos evaluativos orientados al pensamiento de alto nivel

Pregunta 4: ¿En qué nivel de comprensión lectora encuentra más dificultades al diseñar las pruebas orales o escritas en los procesos evaluativos que realiza para sus estudiantes?

Gráfica 4. Nivel de mayor dificultad para diseñar pruebas

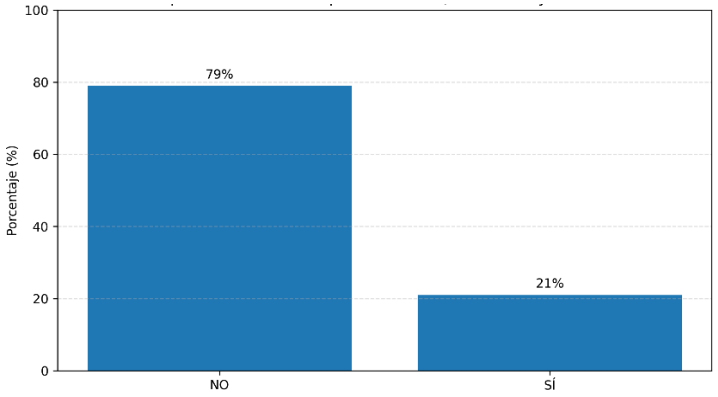


Fuente: elaboración de la investigadora

El nivel crítico (42%) fue percibido como el más complejo, seguido del inferencial (39%), confirmando que el profesorado presenta mayor dificultad precisamente en los niveles vinculados a habilidades superiores del pensamiento.

Pregunta 5: ¿Ha existido un programa o proyecto en la institución con el objetivo de desarrollar o mejorar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica tanto de los docentes como de los estudiantes?

Gráfica 5. Verificación sobre programa o proyecto institucional para desarrollar comprensión literal, inferencial y crítica



Fuente: elaboración de la investigadora

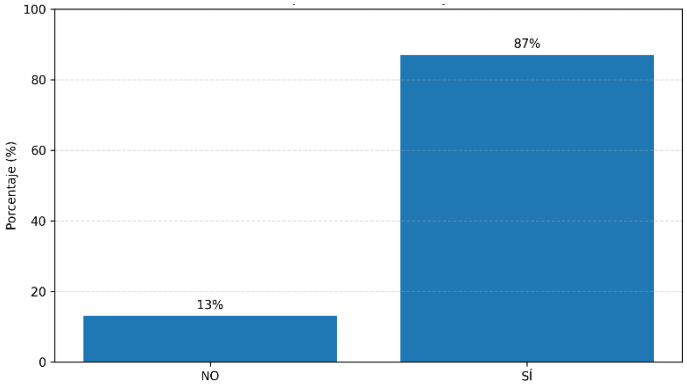
Los resultados evidencian que, para la mayoría de los participantes, no ha existido en la institución un programa o proyecto orientado al desarrollo o mejoramiento de los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica, tanto en docentes como en estudiantes. En efecto, el 79% (30 personas) manifestó que NO se han implementado iniciativas institucionales con dicho propósito, mientras que únicamente el 21% (8 personas) indicó que SÍ han existido estrategias o proyectos en este sentido.

Este hallazgo permite inferir una debilidad institucional en términos de planificación pedagógica estructurada, debido a que la ausencia de programas sistemáticos limita la consolidación de procesos sostenidos de fortalecimiento lector y, por ende, reduce las posibilidades de formación progresiva en habilidades cognitivas superiores, especialmente en los niveles inferencial y crítico. En consecuencia, estos

datos respaldan la necesidad de diseñar e implementar una propuesta formativa formal y continua que permita cerrar la brecha institucional identificada

Pregunta 6: ¿Está usted de acuerdo en que una de las causas de los bajos resultados de los estudiantes en las pruebas internas (las que realizan los docentes en la institución) y pruebas saber (las que realiza el ICFES) se debe a la falta de habilidad en los niveles de comprensión inferencial y crítica?

Gráfica 6. Causa de bajos resultados por falta de comprensión inferencial y crítica



Fuente: elaboración de la investigadora

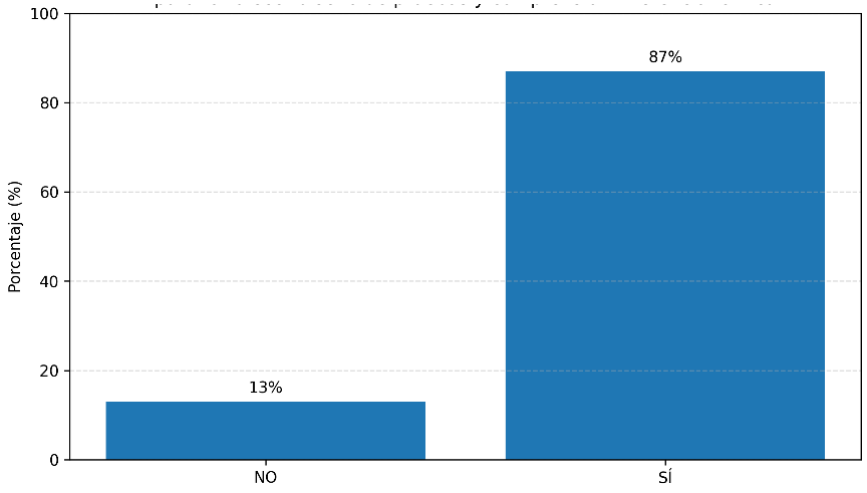
El 87% de docentes consideró pertinente implementar un proceso de formación docente que fortalezca el diseño de pruebas escritas y el desarrollo de comprensión inferencial y crítica, elemento que representa un indicador positivo de viabilidad y aceptación institucional.

Los resultados muestran un alto nivel de consenso respecto a la relación entre el desempeño académico y los niveles superiores de comprensión lectora. En particular, el 87% de los participantes (33 personas) manifestó estar de acuerdo en que una de las causas de los bajos resultados de los estudiantes en las pruebas internas (diseñadas por docentes) y en las Pruebas Saber (ICFES) se debe a la insuficiente habilidad en los niveles de comprensión inferencial y crítica. En contraste, solo el 13% (5 personas) indicó estar en desacuerdo.

Este hallazgo es altamente significativo porque confirma que, desde la percepción de docentes y directivos, las dificultades no se explican únicamente por problemas de memorización o comprensión literal, sino por la ausencia de competencias cognitivas de mayor complejidad, asociadas a la inferencia, interpretación profunda, evaluación de ideas y argumentación crítica. En consecuencia, este resultado valida la necesidad de implementar procesos de formación docente y estrategias pedagógicas institucionales orientadas a fortalecer la comprensión inferencial y crítica, como condición para mejorar los indicadores de desempeño académico internos y externos.

Pregunta 7: ¿Considera usted pertinente el desarrollo de una propuesta que propenda por la formación a los docentes para el fortalecimiento en el diseño de las pruebas orales y escritas que permita potenciar en los estudiantes los niveles de comprensión inferencial y crítica?

Gráfica 7. Pertinencia de propuesta de formación docente



Fuente: elaboración de la investigadora

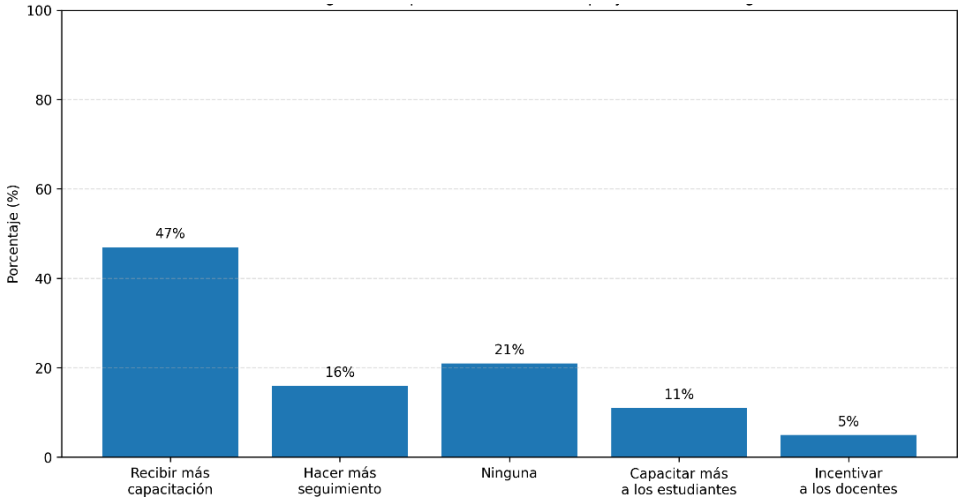
Los resultados muestran una tendencia ampliamente favorable hacia la implementación de una propuesta de formación docente. En particular, el 87% de los encuestados (33 personas) consideró pertinente el desarrollo de una propuesta orientada a la formación de docentes para el fortalecimiento del diseño de pruebas orales y escritas, con el fin de potenciar en los estudiantes los niveles de comprensión inferencial

y crítica. Por su parte, únicamente el 13% (5 personas) manifestó no considerarla pertinente.

Este hallazgo constituye un indicador sustancial de aceptación y viabilidad institucional, pues evidencia disposición favorable del profesorado y directivos hacia procesos de mejoramiento pedagógico. Asimismo, permite inferir que existe conciencia respecto a la necesidad de fortalecer las prácticas evaluativas mediante estrategias formativas sistemáticas, lo que favorece la pertinencia de diseñar e implementar un modelo de formación docente con enfoque en evaluación y comprensión lectora de orden superior.

Pregunta 8: ¿Qué sugerencias podría usted hacer para el desarrollo de este proyecto de investigación?

Gráfica 8. Sugerencias para el desarrollo del proyecto de investigación



Fuente: elaboración de la investigadora

Los resultados de la Pregunta 8 no solo aportan recomendaciones operativas para el desarrollo del proyecto, sino que constituyen un insumo sustantivo para la validación empírica de la necesidad, pertinencia y diseño metodológico de la propuesta investigativa. En efecto, las sugerencias emitidas por los docentes y directivos se alinean de manera coherente con los fundamentos del Modelo de Formación Docente para el

fortalecimiento del diseño de pruebas escritas y orales, orientado al desarrollo de la comprensión inferencial y crítica.

a. "Recibir más capacitación" (47%): evidencia de brecha y fundamento de pertinencia. La sugerencia predominante de "recibir más capacitación" revela que el profesorado reconoce una brecha formativa en competencias didácticas y evaluativas, especialmente en lo relacionado con los niveles inferencial y crítico. Esta necesidad explícita actúa como un indicador de legitimidad interna del proyecto, pues demuestra que la intervención no responde solo a una decisión externa del investigador, sino a una demanda real del contexto institucional. De este modo, se fortalece el argumento doctoral de que el modelo propuesto se configura como una respuesta formativa pertinente y contextualizada, capaz de aportar transformación pedagógica y evaluativa.

b. "Hacer más seguimiento" (16%): necesidad de acompañamiento y sostenibilidad. La segunda sugerencia más representativa refiere a la importancia del seguimiento, elemento clave en modelos contemporáneos de desarrollo profesional docente, dado que la formación aislada o esporádica suele producir efectos limitados. Este resultado señala que los participantes no solo quieren capacitación, sino también acompañamiento y control pedagógico, lo que fortalece la orientación hacia un modelo no asistencialista sino transformador.

c. "Capacitar más a los estudiantes" (11%): enfoque integral del proceso formativo. Aunque la propuesta se centra en la formación docente, este resultado evidencia que parte de los encuestados percibe la necesidad de una intervención paralela sobre los estudiantes. Esto demuestra una comprensión pertinente del problema: las mejoras en comprensión lectora requieren no solo de mejores instrumentos y prácticas docentes, sino también de estrategias directas para el fortalecimiento del estudiante como sujeto cognitivo y crítico.

d. "Incentivar a los docentes" (5%): dimensión motivacional y factor institucional. Aunque con menor porcentaje, la sugerencia relacionada con incentivos destaca una variable frecuentemente invisibilizada en investigaciones educativas: la

dimensión motivacional e institucional. La disposición docente para implementar cambios suele depender de factores como reconocimiento, estímulos y cultura organizacional. Esto sugiere que, para garantizar adopción y sostenibilidad, el modelo debe articularse con estrategias de participación e incentivos.

e. "Ninguna" (21%): aceptación implícita y validación del enfoque. El porcentaje de participantes que no brinda sugerencias adicionales puede interpretarse como un indicador doble: aceptación general del planteamiento, o ausencia de propuestas adicionales ante un problema reconocido. En cualquier caso, contribuye a robustecer la viabilidad del proyecto, ya que no emerge resistencia significativa frente a la iniciativa investigativa.

En conjunto, los hallazgos evidencian que las sugerencias formuladas por los participantes se articulan con tres criterios esenciales para la pertinencia científica del modelo propuesto: pertinencia formativa: necesidad explícita de capacitación docente; sostenibilidad pedagógica: requerimiento de seguimiento y acompañamiento; enfoque integral: complementariedad con estrategias dirigidas a estudiantes e incentivos institucionales.

En consecuencia, la Pregunta 8 no solo aporta recomendaciones, sino que refuerza la justificación teórico-práctica del modelo, validando que la propuesta responde directamente a las necesidades reales del contexto y a las condiciones institucionales para su implementación.

3.5.2 Análisis de la Prueba escrita aplicada a los docentes

El presente apartado consolida el análisis interpretativo de las respuestas emitidas por los docentes en una prueba pedagógica de 20 preguntas. Se realiza una lectura cuantitativa y cualitativa del desempeño por ítem, con identificación de tendencias, hallazgos estructurales. Los resultados generales de desempeño y el consolidado muestra un rendimiento bajo-medio, con un nivel de error alto:

Ilustración 2. Resumen de resultados generales de la prueba pedagógica aplicada a docentes

DOCENTES	PREGUNTAS																				P. BUENAS		P. MALAS	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	CNT	%	CNT	%
DOC. 1	C	B	D	D	D	D	A	C	B	B	C	B	C	C	C	A	B	A	D	D	2	10%	18	90%
DOC. 2	C	B	D	D	D	D	A	C	B	B	C	B	C	C	C	A	B	A	D	D	2	10%	18	90%
DOC. 3	C	C	B	A	D	D	D	A	A	B	C	A	B	A	D	C	B	D	D	D	8	40%	12	60%
DOC. 4	C	C	B	A	D	D	D	A	A	B	C	A	B	A	D	C	B	D	D	D	8	40%	12	60%
DOC. 5	B	B	B	A	D	B	D	D	A	B	D	C	D	C	B	C		C	D	C	10	50%	10	50%
DOC. 6	B	B	B	A	D	B	D	D	A	B	D	C	D	C	B	C		C	D	C	10	50%	10	50%
DOC. 7	C	C	D	D	B	D	B	B	B	D	A	D	B	B	D	C	B	C	A	C	7	35%	13	65%
DOC. 8	C	C	D	D	B	D	B	B	B	D	A	D	B	B	D	C	B	C	A	C	7	35%	13	65%
DOC. 9	B	C	B	D	C	D	B	B	A	A	C	C	C	B	A	B	B	C	B	D	7	35%	13	65%
DOC. 10	B	C	B	D	C	D	B	B	A	A	C	C	C	B	A	B	B	C	B	D	7	35%	13	65%
DOC. 11	C	C	C	D	C	D	D	A	A	B	A	A									5	25%	15	75%
DOC. 12	C	C	C	D	C	D	D	A	A	B	A	A									5	25%	15	75%
DOC. 13	C	C	D	A	D	C	A	C	C	D	C	D	A	A	D	A					3	15%	17	85%
DOC. 14	C	C	D	A	D	C	A	C	C	D	C	D	A	A	D	A					3	15%	17	85%
DOC. 15	C	C	D	A	D		A	A	B	B	D	D	B	A	B	C					5	25%	15	75%
DOC. 16	C	C	D	A	D		A	A	B	B	D	D	B	A	B	C					5	25%	15	75%
DOC. 17	C	C	C	D	D	B	A	B	A	B	D	D	D	B	D	C					8	40%	12	60%
DOC. 18	C	C	C	D	D	B	A	B	A	B	D	D	D	B	D	C					8	40%	12	60%
DOC. 19	C	C	B	C	A	B	D	D	A	A	D	A	C	C	D	A	A	D	C	B	10	50%	10	50%
DOC. 20	C	C	B	C	A	B	D	D	A	A	D	A	C	C	D	A	A	D	C	B	10	50%	10	50%
DOC. 21	C	C	D	D	A	B	D	D	A	A	D	A	B		B	B					6	30%	14	70%
DOC. 22	C	C	D	D	A	B	D	D	A	A	D	A	B		B	B					6	30%	14	70%
DOC. 23	C	C	B	A	B	B	A	A	D	D	C	A	B	B	A						5	25%	15	75%
DOC. 24	C	C	B	A	B	B	A	A	D	D	C	A	B	B	A						5	25%	15	75%
DOC. 25	B	C	B	D	A	D	D	A	B	B	D	D	D	A	D	C	B	C	B	D	10	50%	10	50%
DOC. 26	B	C	B	D	A	D	D	A	B	B	D	D	D	A	D	C	B	C	B	D	10	50%	10	50%
DOC. 27	B	C	D	C	A	D	A	D	A	B	D	C	A	B	D	C	A	D	A	C	11	55%	9	45%
DOC. 28	C	D	C	C	D	B	C	B	A	B	D	D	D	B	D	B	B	C	B	C	10	50%	10	50%
DOC. 29	C	D	C	C	D	B	C	B	A	B	D	D	D	B	D	B	B	C	B	C	10	50%	10	50%
DOC. 30	C	C	B	C	B	B	B	D	A	B	A	B	B								8	40%	12	60%
DOC. 31	C	C	B	C	B	B	B	D	A	B	A	B	B								8	40%	12	60%
DOC. 32	C	C	B	D	D	B	B	D	A	B	D	C	D	A	B	C	B	B	C	D	10	50%	10	50%
DOC. 33	C	C	B	D	D	B	B	D	A	B	D	C	D	A	B	C	B	B	C	D	10	50%	10	50%
DOC. 34	C	C	B	A	D	B	B	C	A	C	C	C	D	B	C	C	A	C	B	C	11	55%	9	45%
DOC. 35	C	C	B	A	D	B	B	C	A	C	C	C	D	B	C	C	A	C	B	C	11	55%	9	45%
																					7,5	**28 %**	**19,5**	**72%**

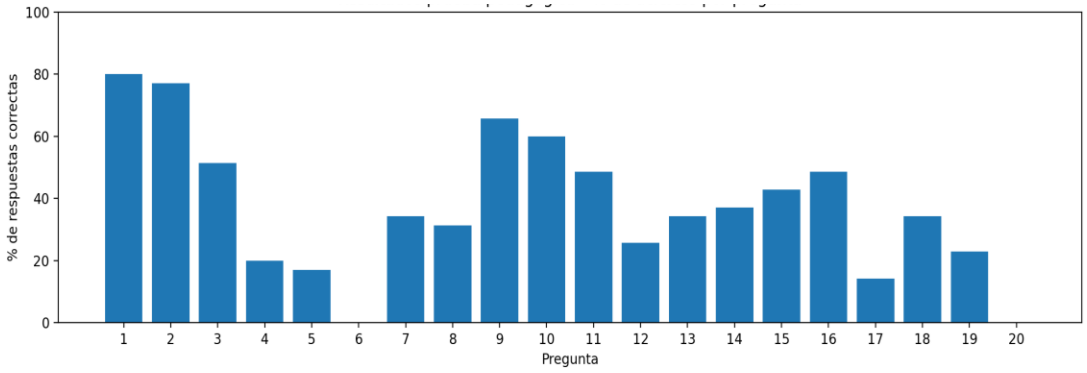
Fuente: elaboración de la investigadora

El resumen de resultados generales de la prueba pedagógica aplicada a docentes explica los siguientes indicadores con sus resultados: total de docentes evaluados 35, total de respuestas analizadas 700, total de respuestas correctas 261, total de respuestas incorrectas 439, promedio de aciertos por docente 7,46 / 20, porcentaje promedio de acierto 37,30%, porcentaje promedio de error 62,70%.

El comportamiento global evidencia un rendimiento bajo-medio, con predominio del error. Desde una perspectiva pedagógica, este resultado sugiere brechas relevantes

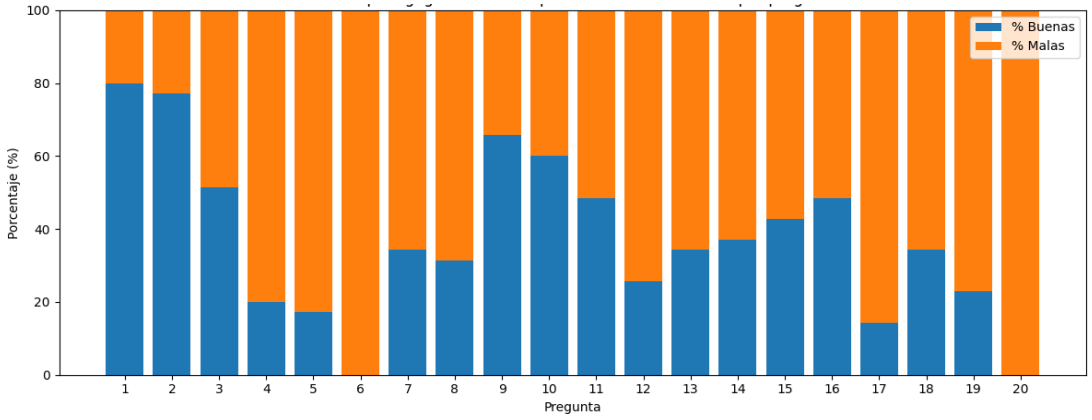
en el dominio conceptual y/o en la transferencia del conocimiento hacia la resolución de situaciones evaluativas. Esto implica que, en términos pedagógico-evaluativos, la mayoría de docentes no domina los contenidos/competencias evaluadas, o bien existe una brecha fuerte entre conocimiento declarativo y aplicación (transferencia a situaciones evaluativas); este nivel de desempeño no es un "fallo individual" sino un indicador de necesidad de formación, especialmente en estrategias, evaluación, comprensión y didácticas relacionadas con inferencia y criticidad (si ese era el foco del instrumento).

Gráfica 9. Resultados de la prueba pedagógica: resultados de aciertos y porcentaje por pregunta



Fuente: elaboración de la investigadora

Gráfica 10. Prueba pedagógica -% de respuestas buenas vs malas por pregunta



Fuente: elaboración de la investigadora

Los resultados de la prueba pedagógica aplicada a los docentes evidencian que:

El desempeño global del colectivo docente evidencia una brecha significativa en las competencias evaluadas. Los resultados agregados muestran un porcentaje de acierto del 37,3% frente a un error del 62,7%, lo cual permite concluir que el dominio de los contenidos y/o habilidades implicadas en la prueba pedagógica es insuficiente en términos formativos. Este hallazgo constituye un indicador cuantitativo robusto de necesidad de intervención institucional, en tanto refleja limitaciones objetivas del colectivo en relación con los aprendizajes evaluados.

Se constató una alta heterogeneidad del desempeño por ítems, lo cual sugiere aprendizaje fragmentado y ausencia de apropiación homogénea. La variabilidad observada entre preguntas con porcentajes de acierto que oscilan entre 0% y 80% demuestra que no existe una línea formativa consolidada en el conjunto del profesorado respecto a los conocimientos o razonamientos exigidos por el instrumento. En consecuencia, el desempeño no puede explicarse únicamente por factores individuales, sino que refleja discontinuidades estructurales en la formación y actualización pedagógica.

Las mayores dificultades se concentran en ítems que demandan niveles superiores de razonamiento y criterio pedagógico. El patrón de respuestas sugiere que, a medida que aumenta la complejidad cognitiva de los ítems (aplicación, inferencia, análisis y toma de decisiones evaluativas), disminuye el nivel de acierto. Por tanto, es posible concluir que la principal limitación no se ubica exclusivamente en el conocimiento declarativo, sino en la capacidad de transferencia y razonamiento pedagógico de orden superior, indispensable para el diseño de prácticas evaluativas consistentes con competencias inferenciales y críticas.

La presencia de ítems con desempeño crítico demuestra una brecha profunda. Los ítems con 0% de acierto constituyen un hallazgo relevante, ya que indican, por un lado, una probable ausencia de dominio colectivo sobre el contenido o competencia evaluada.

El análisis por ítems permite establecer con claridad prioridades de intervención y rutas de formación docente focalizadas. La clasificación en niveles (ítems dominados, parciales, críticos) configura una evidencia sólida para afirmar que la institución está en condiciones de diseñar una estrategia de mejora basada en diagnóstico. Es decir, los resultados no solo describen el problema, sino que permiten orientar decisiones pedagógicas hacia procesos de fortalecimiento en temas puntuales.

La evidencia empírica obtenida respalda plenamente la implementación de un programa de formación docente sistemático y aplicado. Dadas las debilidades detectadas, se concluye que las estrategias formativas aisladas resultan insuficientes. Se requiere una ruta de formación basada en práctica guiada, acompañamiento, retroalimentación y seguimiento, articulada a la planeación institucional. En ese sentido, el instrumento funciona como línea base para medir progresos posteriores

3.6.3. Resultados de la prueba aplicada a los estudiantes de 3º.

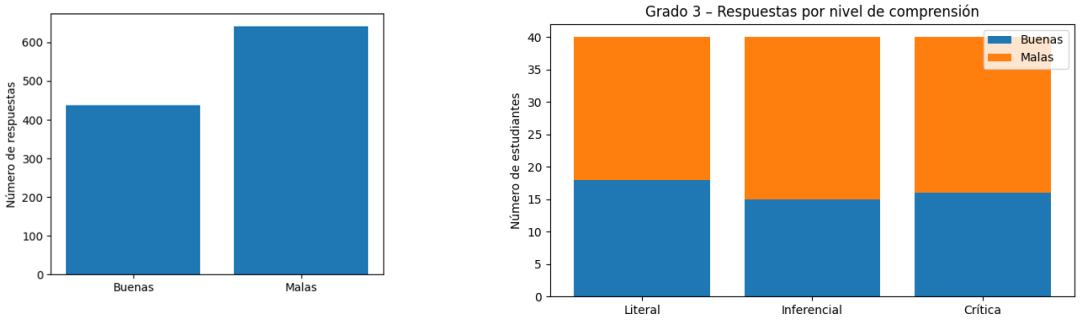
Ilustración 3. Resultados generales de la prueba aplicada a los estudiantes de 3º

ESTUDIANTES	No. PREGUNTAS																											R. BUENAS		R. MALAS	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	CNT	%	CNT	%
E 1	A	D	B	B	A	C	A	B	B	C	D	D	C	D	A	A	D	B	B	C	B	C	A	B	C	A	A	9	33 %	18	67 %
E 2	A	C	B	B	B	A	B	A	A	A	B	B	C	B	C	B	B	B	D	C	B	C	A	B	B	D	C	12	44 %	15	56 %
E 3	A	C	B	B	B	D	A	B	C	C	D	C	C	B	A	D	B	B	A	A	A	A	A	B	B	C	D	16	59 %	11	41 %
E 4	A	B	D	A	D	B	A	B	C	D	B	A	D	B	A	C	D	C	B	A	A	B	A	B	A	B	C	8	30 %	19	70 %
E 5	A	C	B	B	B	C	B	C	C	A	A	B		C	A	B	C	A	D	A	B	D	A		C	A	D	10	37 %	17	63 %
E 6	A	D	C	B	A	D	A	B	C	A	D	A	B	D	A	B	C	A	B	D	C	A	C	A	D	C	A	8	30 %	19	70 %
E 7	A	B	C	D	B	A	C	D	B	C	A	D	B	C	D	A	B	D	B	C	B	C		B	C	D	B	8	30 %	19	70 %
E 8	B	C	B	A	B	A	D	B	A	B	D	B	C	D	A	B	B	A	D	A	B	D	A	A	B	D	B	13	48 %	14	52 %
E 9	B	C	B	C	B	B	B	A	C	A	A	C	D	C	A	A	D	B	C	D	B	A	A	A	A	A	C	10	37 %	17	63 %
E 10	A	D	B	B	B	D	A	A	C	C	B	C	D	B	A	A	B	B	C	C	C	B	A	C	B	D	B	16	59 %	11	41 %
E 11	B	A	D	C	D	B	A	A	C	B	D	A	C	B	D	A	B	A	C	B	B	A	D	B	D	C	D	9	33 %	18	67 %
E 12	A	A	B	A	B	A	B	D	C	C	D	B	A	B	C	A	D	B	D	A	A	B	A	C	D	D	D	10	37 %	17	63 %
E 13	A	D	D	A	D	A	A	B	A	A	C	D	D	D	C	A	D	C	A	A	C	A	A	D	B	C	D	9	33 %	18	67 %

E 14	A	A	B	A	B	C	B	B	D	A	A	C	A	B	A	B	D	D	C	D	A	C	A	D	D	C	D	10	37 %	17	63 %
E 15	A	C	B	C	A	D	D	B	D	B	C	B	C	D	A		D	D	C	B	D	D	B	A	D	C	D	9	33 %	18	67 %
E 16	A	C	B	B	B	A	A	B	B	B	A	B	C	B	A	A	D	A	B	D	C	A	A	C	B	C	C	19	70 %	8	30 %
E 17	C	D	A	B	D	B	A	B	D	B	A		B		D	A	C		A	C	A	B	C	D	D	D	A	6	22 %	21	78 %
E 18	A	B		D	B		D	B	B	A	D		B	B	A	A	A	D	A	B	B	B	B	A	B	A	B	10	37 %	17	63 %
E 19	A	A	B	A	B	A	B	D	C	C	D	B	A	B	C	A	D	B	D	A	B	D	A	C	D	D	D	10	37 %	17	63 %
E 20	A	D	B	C	C	A	D	B	C	A	D	C	D	B	B	A	C	A	D	C	B	D	A	C	D	C	D	11	41 %	16	59 %
E 21	A	C	B	B	B	C	B	B	C	B	A	B	C	D	A		B											12	44 %	15	56 %
E 22	A	C	B	B	B	C	B	B		A	A	C	C	B	A	B	C	D	C	A	C	B	A	D	B	A	D	15	56 %	12	44 %
E 23	D	B	A	D	B	D	A	B	D	B	D	B	D	C	B	D	B	D	C	B	B		C	A	D	C	B	8	30 %	19	70 %
E 24	A	C	B	B	B	B	D	B	C	B	A	B	C	C	A	B	D	D	D	A	A	C	A	C	B	A	B	17	63 %	10	37 %
E 25	A	D	B	D	A	D	D	B	C	C	A	C	A	D	A	C	B	C	B	D	C	B	A	C	D	D	B	12	44 %	15	56 %
E 26	A	C	B	B	B	A	C	B	D	C	C	B	D	A	C	B	C	A	C	C	B	C	B	C	D	C	C	8	30 %	19	70 %
E 27	A	D	B	A	C	C	A	A	A	A	D	B	A	B	C	B	A	B	C	D	B	A	A	C	D	B	D	8	30 %	19	70 %
E 28	A	C	B	B	B		D	B	A	B	D	C	B	D	B	B	C	A	B	A	C	D	D	D	B	D	D	10	37 %	17	63 %
E 29	A	C	B	B	B	D	A	D	D	C	A	B	C	D	B		C		D	C	C	A	B	B	B	C	D	12	44 %	15	56 %
E 30	A	B	B	D	B	C	D	C	B		B	A	D	C	D	B	C	B	D	C	A	B	A	A	C	D	B	6	22 %	21	78 %
E 31	A	C	B	B	B	A	A	B	C	A	A	C	D	B	A	A	C	B	B	A	D	A	A	A	B	D	C	17	63 %	10	37 %
E 32	A	C	B	B	B	A	A	A	A	A	A	C	C	A	A	D	D	A	C	A	B	C	D	B	C	B	C	12	44 %	15	56 %
E 33	A	C	C	D	A	D	B	C	B	D	A	B	C	D	A	B	C	D	B	C	A	B	C	D	A	B	C	7	26 %	20	74 %
E 34	A		B	A	D	C	A	A	B	D	D	C	A	B	A	C	D	B	C	B	B	D	C	A	C	D	B	8	30 %	19	70 %
E 35	A	A	B	B	A	B	D	C	B	A	D	A	D	B	A	B	C	B	A	B	B	A	A	D	C	B	A	9	33 %	18	67 %
E 36	A	D	B	B	B	D	D	A	C	A	C	C	A	B	D	A	D	D	C	A	C	A	B	A	C	C	A	11	41 %	16	59 %
E 37	A	D	B	B	B	A	D	B	B	A	A	B	C	A	A	B	C	D	A	D	C	B	A	D	B	A	C	13	48 %	14	52 %
E. 38	A	C	B	B	B	D	A	B	A	C	D	C	B	A	D	B	A	C	A	C	C	B	A	C	D	C	D	11	41 %	16	59 %
E 39	A	C	B	B	B	B	C	A	C	B	A	C	D	B	A	B	C	B	D	D	D	B	A	C	C	A	D	14	52 %	13	48 %
E 40	A	C	B	B	B	B	B	D	B	B	A	C	D	B	A	B	B	A	D	B	D	B	A	B	B	A	C	15	56 %	12	44 %
																									TOTAL			**11**	**41 %**	**16**	**59 %**

Fuente: elaboración de la investigadora

Gráfica 11. Grado 3. Total, de respuestas buenas vs malas



Fuente: elaboración de la investigadora

Los resultados de esta prueba muestran lo siguiente: Estudiantes evaluados: 40, número de preguntas: 27, promedio de aciertos por estudiante: 10,95 (41%), promedio de errores por estudiante: 16,05 (59%).

El grado 3° evidencia un rendimiento bajo, con predominio del error. Esto indica que el grupo aún no consolida competencias lectoras suficientes para responder con éxito a la prueba escrita. El resultado 41% de acierto no debe leerse como "fracaso" individual del estudiante, sino como: evidencia de brechas en habilidades de lectura, dificultades en interpretación y procesamiento de información, necesidad de intervención didáctica, especialmente en niveles inferencial y crítico, esto es coherente con los patrones típicos en primaria: el estudiante puede "leer", pero aún no logra inferir, evaluar o justificar.

En la gráfica queda claro que las respuestas incorrectas superan ampliamente a las correctas, coherente con el promedio (59% malas vs 41% buenas). En lo relacionado con los niveles de comprensión se destaca lo siguiente:

Tabla 4. Respuestas correctas vs incorrectas Relación por niveles de comprensión grado

Nivel	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas
Literal	18 estudiantes (46%)	22 estudiantes (54%)
Inferencial	15 estudiantes (38%)	25 estudiantes (62%)
Crítico	16 estudiantes (40%)	24 estudiantes (60%)

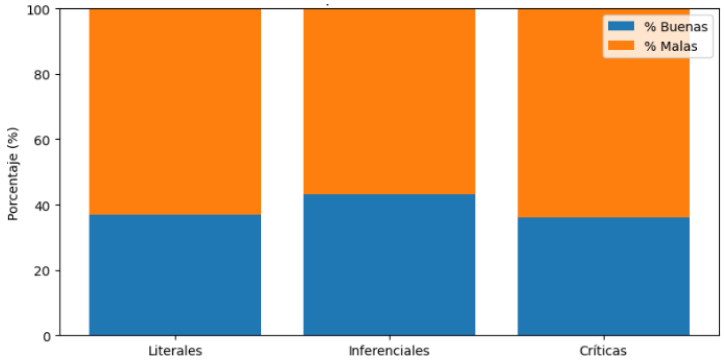
Fuente: elaboración de la investigadora

El nivel literal debería ser el más fácil, pero aun así más de la mitad falla, lo que sugiere debilidades en: identificación de información explícita, lectura atenta, vocabulario básico y rastreo de detalles. En el nivel inferencial aparece la brecha más fuerte. La inferencia implica: deducir información no explícita, conectar pistas del texto, anticipar significados. El nivel crítico exige: juicio, valoración, postura frente al texto, argumentación, etc.

Así, el grado 3° presenta un rendimiento global bajo (41% aciertos), con predominio del error (59%). El desempeño muestra que la dificultad aumenta con la complejidad cognitiva: literal > crítica > inferencial (la más baja). El hecho de que incluso en el nivel literal haya más errores que aciertos (54% malas) indica debilidad basal en comprensión explícita; la inferencia es el núcleo crítico del problema: 62% responde mal, lo que refleja necesidad urgente de estrategias pedagógicas específicas; los resultados justifican plenamente un plan de intervención didáctica con enfoque en: vocabulario, lectura guiada, inferencias, y argumentación básica.

3.6.4. Resultados de la prueba aplicada a los estudiantes de 5º.

Gráfica 12. % de respuestas buenas vs malas de la prueba escrita al grado 5º.



Fuente: elaboración de la investigadora

La gráfica evidencia un patrón claro: los tres tipos de preguntas predominan las respuestas malas, es decir, el grado 5° presenta un rendimiento bajo en comprensión lectora.

Tabla 5. Respuestas correctas vs incorrectas por niveles de comprensión grado 5º.

Nivel	*Respuestas correctas*	*Respuestas incorrectas*
Literal	37% buenas	63% malas
Inferencial	43% buenas	57% malas
Crítico	36% buenas	64% malas

Fuente: elaboración de la investigadora

Lo anterior demuestra que, el grado 5 no ha consolidado de forma suficiente las competencias lectoras necesarias para responder con éxito a la prueba, especialmente en lectura crítica y literal. El análisis por niveles de comprensión evidencia lo siguiente:

Preguntas literales (nivel básico). Este nivel evalúa lo "más básico": localizar información explícita, reconocer datos del texto e identificar ideas textuales. En este sentido, el rendimiento literal que está bajo (solo 37%) es una señal fuerte, porque indica que el problema no está solo en "inferir o criticar", sino en comprender información explícita. Esto puede estar asociado a lectura rápida sin atención, dificultades de vocabulario, bajo control lector (no revisan / no se autocorrigen) y limitada fluidez lectora.

Preguntas inferenciales (nivel medio-superior). En este nivel se medía: deducir información implícita, conectar pistas del texto, comprender causa–efecto y anticipar significados. A pesar del bajo rendimiento general, el grado 5° muestra una mejor capacidad inferencial relativa, lo que sugiere que algunos estudiantes sí intentan interpretar, pero aún fallan por alta de estrategias, distractores y pobre comprensión literal previa, pues si no se entiende lo explícito, lo inferencial se vuelve adivinanza.

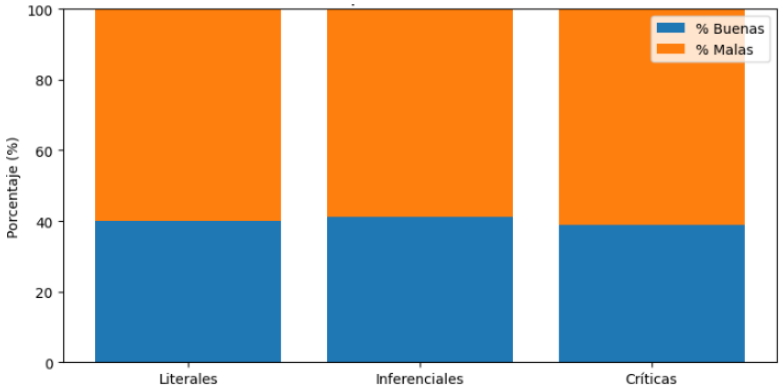
Preguntas críticas (nivel superior). Este es el nivel más exigente, valorar ideas del texto, construir postura, identificar intención, argumentar o juzgar información. En los resultados fue el peor nivel junto al literal. Esto indica que la escuela probablemente trabaja lectura como "entender", pero no como pensar, juzgar y argumentar.

De este modo el grado 5° presenta un desempeño bajo general, con predominio del error en todos los niveles (57% a 64%); la mayor dificultad aparece en preguntas

críticas (64% malas), lo que indica una brecha en lectura argumentativa/valorativa; el bajo resultado en nivel literal (63% malas) evidencia un problema basal: dificultad para comprender información explícita; el mejor desempeño relativo se observa en el nivel inferencial (43% buenas), aunque aún insuficiente; el patrón sugiere que la institución requiere fortalecer una ruta que integre: literal → inferencial → crítica, como progresión didáctica.

3.6.5. Resultados de la prueba aplicada a los estudiantes de 9º.

Gráfica 13. Grado 9° – Prueba escrita por tipo de preguntas



Fuente: elaboración de la investigadora

La gráfica 13 y figura 4 muestran un resultado muy claro y consistente: en los tres tipos de preguntas predomina el error, es decir, el grado 9° tiene un nivel de desempeño bajo en comprensión lectora, especialmente en lectura crítica.

Tabla 6. Respuestas correctas vs incorrectas por niveles de comprensión grado 9º

Nivel	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas
Literal	40% buenas	60% malas
Inferencial	41% buenas	59% malas
Crítico	39% buenas	61% malas

Los resultados del grado 9 muestran un rendimiento general insuficiente, con un nivel de error cercano al 60% en los tres dominios evaluados, lo que implica que el

grupo no ha consolidado competencias lectoras en los niveles esperados para secundaria. En cuanto a los niveles de comprensión este grado obtuvo resultados así:

Preguntas literales (nivel básico). Este tipo de pregunta evalúa la base de reconocer información explícita, identificar hechos / datos, ubicar fragmentos del texto; que el nivel literal esté en solo 40% es una señal fuerte, porque indica que el problema no solo es de inferencia o criticidad, sino de comprensión explícita del texto, pues en grado 9 este componente debería ser sólido (alto), por lo tanto aquí hay evidencia de lectura superficial, baja concentración lectora, dificultades con vocabulario académico, poca autorregulación ("no vuelven al texto a comprobar").

Preguntas inferenciales (nivel medio). El nivel inferencial implica deducir lo implícito, comprender relaciones causa–efecto, conectar ideas y pistas del texto. De igual forma, el rendimiento inferencial es apenas ligeramente superior al literal, lo cual es anómalo en términos pedagógicos, porque normalmente se espera: Literal > Inferencial > Crítica, pero aquí el patrón es casi plano (40–41%). Esto permite afirmar que el grado 9° no distingue claramente niveles de comprensión (todo se responde desde un mismo nivel de lectura: medio/bajo, con alta tasa de error).

En términos generales, los instrumentos aplicados permitieron evidenciar con claridad un desempeño global bajo en los participantes evaluados, con predominio del error y alta variabilidad por dimensiones y tipos de pregunta. De manera particular, los resultados sugieren que las competencias lectoras asociadas a la inferencia y a la criticidad constituyen los principales focos de dificultad, lo cual confirma que el estudiantado presenta limitaciones para trascender el reconocimiento literal del texto y construir significados implícitos, relaciones lógicas y juicios argumentativos.

Asimismo, la evidencia derivada de la prueba pedagógica aplicada al profesorado refuerza la lectura institucional del fenómeno, al demostrar dificultades relevantes en componentes evaluativos y pedagógicos vinculados a la comprensión inferencial y crítica y al diseño de instrumentos escritos.

En consecuencia, las debilidades observadas no pueden interpretarse como hechos aislados ni atribuibles únicamente a los estudiantes, sino como expresión de un sistema pedagógico que requiere fortalecimiento en prácticas de enseñanza, evaluación y retroalimentación. Por ende, el análisis consolidado cumple una función diagnóstica y orientadora, al establecer una línea base objetiva para sustentar la propuesta formativa docente que plantea esta investigación y al delimitar con precisión los componentes que deben ser intervenidos para mejorar la comprensión lectora y el rendimiento académico en pruebas internas y externas.

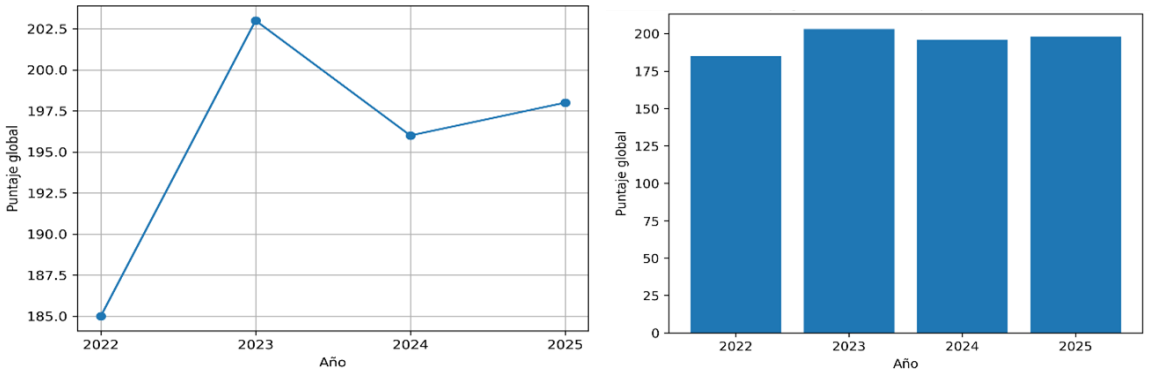
*3.6.6. Resultados del análisis a las Pruebas externas Saber 11 (*Anexo 6)

La lectura del desempeño institucional en Pruebas Saber 11 se realiza considerando las condiciones del territorio (Entidad Territorial Chocó), las cuales inciden de manera estructural en los niveles de logro académico. En el informe oficial se evidencia que el promedio territorial se mantiene en rangos cercanos a los 200 puntos y concentra, de manera mayoritaria, instituciones ubicadas en categoría D, lo cual representa un desafío sistémico para la calidad educativa.

En el consolidado por institución para el año 2025, la IE Manuel Encarnación Rivas Lobón registra un puntaje global de 198 puntos y ocupa el lugar 61 en el ranking de la Entidad Territorial. Este posicionamiento la sitúa en un tramo medio-bajo dentro del conjunto de instituciones evaluadas, lejos del grupo de alto desempeño territorial. En términos de tesis, el “lugar 61” funciona como un indicador empírico de ubicación relativa, confirmando que la institución no se aproxima a los establecimientos líderes y mantiene un desempeño que requiere acciones de fortalecimiento.

En cuanto a la evolución de la institución en los últimos 4 años (2022-2025), La evolución del puntaje global muestra variaciones sin consolidación de tendencia ascendente. El periodo 2022–2025 presenta oscilaciones asociadas a cohortes, condiciones de enseñanza y factores contextuales, sin que se observe una mejora acumulativa sostenida.

Gráfica 14. Evolución del puntaje global en los últimos 4 años (2022–2025)



Fuente: elaboración de la investigadora

El aumento entre 2022 (185) y 2023 (203) representa una mejora puntual (+18 puntos), seguida por un retroceso en 2024 (-7) y una leve recuperación en 2025 (+2). En consecuencia, el comportamiento global se interpreta como estancamiento con fluctuaciones, es decir, avances parciales que no logran estabilizarse como progreso estructural.

En lo que respecta a la clasificación institucional y lectura de calidad educativa, de acuerdo con el informe, la institución se ubica en la clasificación D. La permanencia en dicha categoría confirma condiciones de desempeño bajo en las competencias evaluadas por el ICFES. Esta evidencia permite sostener que la institución enfrenta desafíos persistentes en el desarrollo de habilidades académicas y evaluativas, con impacto directo sobre la competitividad educativa de sus egresados. De este modo, Con base en los resultados, el estado de la IE Manuel Encarnación Rivas Lobón puede caracterizarse por tres rasgos centrales: (i) desempeño global bajo persistente; (ii) ausencia de tendencia sostenida de mejora en el periodo 2022–2025; y (iii) ubicación relativa media-baja en la ET (lugar 61 en 2025). Dichos rasgos demuestran un escenario institucional que requiere intervención pedagógica y fortalecimiento estratégico de las prácticas de enseñanza y evaluación, especialmente en dimensiones asociadas a la comprensión lectora inferencial y crítica, variable central del presente estudio.

En ese orden de ideas, la evidencia Saber 11 aporta un fundamento cuantitativo al diagnóstico del problema de investigación, en tanto los puntajes globales y la clasificación D sugieren debilidades en el desarrollo de competencias evaluadas en Lectura Crítica y áreas transversales. En consecuencia, se justifica la pertinencia de diseñar e implementar un modelo de formación docente orientado a fortalecer el diseño de pruebas escritas y la promoción de niveles inferenciales y críticos de comprensión lectora. Asimismo, los resultados constituyen un indicador de línea base para valorar el impacto esperado del modelo propuesto.

Los resultados de las Pruebas Saber 11 evidencian que la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón presenta un desempeño global bajo y con variaciones no acumulativas durante el periodo 2022–2025. En efecto, la institución pasó de 185 puntos (2022) a 203 (2023), descendiendo a 196 (2024) y cerrando en 198 (2025), lo cual confirma una dinámica de fluctuación sin mejora sostenida. Para el año 2025 la institución se ubicó en el lugar 61 dentro del ranking territorial, con clasificación D, lo cual la sitúa en el segmento de establecimientos que requieren intervención pedagógica focalizada y fortalecimiento institucional. Este desempeño se interpreta como expresión local de las brechas estructurales del territorio, pues la Entidad Territorial mantiene promedios notablemente inferiores a la media nacional y concentra un 95,5% de establecimientos en la categoría D, demostrando una problemática sistémica de calidad educativa que condiciona el desarrollo de competencias evaluadas por el ICFES.

En síntesis, el análisis longitudinal y el posicionamiento territorial evidencian que la IE Manuel Encarnación Rivas Lobón mantiene un estado de desempeño bajo y fluctuante en los últimos cuatro años, con ubicación media-baja en 2025. Esta condición institucional sostiene la necesidad de una intervención formativa docente que incida en las prácticas evaluativas y en el desarrollo de competencias lectoras de nivel superior.

3.7 Redacción de resultados y discusión

Los resultados obtenidos en la fase diagnóstica permiten afirmar que la problemática investigada no se manifiesta como una dificultad aislada del desempeño

estudiantil, sino como una brecha estructural vinculada a la formación docente y a la cultura evaluativa institucional, lo cual incide directamente en el desarrollo progresivo de la comprensión lectora, particularmente en los niveles inferencial y crítico. En este sentido, el diagnóstico no solo evidenció resultados académicos insuficientes, sino que permitió identificar factores pedagógico-formativos y metodológicos que actúan como condiciones mediadoras del aprendizaje lector. Por tanto, el fenómeno requiere interpretarse desde una perspectiva sistémica, en la que la calidad de la formación profesional del docente y el diseño de los instrumentos de evaluación se constituyen en elementos explicativos centrales.

Formación docente: déficit de actualización y permanencia de prácticas tradicionales. En primer lugar, los hallazgos derivados de la encuesta aplicada a docentes evidencian un déficit sustancial de formación reciente: el 89% reportó no haber recibido capacitación en estrategias para potenciar la comprensión inferencial y crítica durante los últimos tres años. Este resultado es relevante desde el punto de vista pedagógico, debido a que el fortalecimiento de habilidades lectoras superiores exige del profesorado dominio conceptual y didáctico para diseñar experiencias de aprendizaje que movilicen procesos como inferir, interpretar, argumentar, contrastar información y desarrollar juicio crítico.

Cuando los procesos de desarrollo profesional permanente resultan insuficientes, tiende a consolidarse una enseñanza centrada en estrategias tradicionales, con un énfasis mayor en reproducción de información que en construcción de sentido. Esta situación limita la capacidad docente para incorporar metodologías activas y evaluaciones de mayor complejidad cognitiva, restringiendo así el desarrollo de competencias de lectura profunda en los estudiantes.

Cultura evaluativa: predominio del nivel literal y desalineación curricular. En segundo lugar, los datos muestran que las evaluaciones internas diseñadas por los docentes presentan un marcado predominio del nivel literal, lo cual constituye un indicador de desalineación entre el currículo prescrito (referentes de calidad) y el

currículo evaluado (práctica real). En términos cognitivos, la centralidad del nivel literal implica que los procesos evaluativos se orientan principalmente a recuperar información explícita, identificar elementos directos del texto y responder preguntas de reconocimiento, reduciendo significativamente las oportunidades para entrenar competencias superiores como inferencia, análisis argumentativo, interpretación profunda y pensamiento crítico.

Desde esta perspectiva, el sistema evaluativo institucional no solo refleja el problema, sino que contribuye a reproducirlo, en la medida en que lo que se evalúa termina determinando lo que se enseña y lo que se practica de forma recurrente en el aula. De esta manera, la evaluación opera como mecanismo de regulación pedagógica que puede favorecer o limitar el desarrollo de habilidades lectoras complejas.

Brecha epistemológica y metodológica: falta de claridad conceptual para evaluar. De manera consistente con lo anterior, un hallazgo de alta significación es que el 79% del profesorado manifestó no tener claridad suficiente sobre los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica para diseñar instrumentos evaluativos. Este dato permite afirmar que la problemática trasciende lo operativo (condiciones escolares, carga laboral o disponibilidad de tiempo) y se ubica en un plano epistemológico y metodológico: existe un vacío conceptual que limita la capacidad docente para traducir el constructo de comprensión lectora en criterios, niveles e ítems evaluativos válidos.

En consecuencia, se configura un círculo problemático: la falta de claridad conceptual conduce a evaluaciones de baja exigencia cognitiva; dichas evaluaciones no estimulan inferencia ni criticidad; y los resultados académicos bajos se consolidan como efecto acumulativo, frecuentemente atribuido al estudiante, sin reconocer el peso del modelo pedagógico y evaluativo institucional. Así, el diagnóstico permite sostener que el bajo desempeño estudiantil es, en parte, un resultado derivado de prácticas evaluativas insuficientemente fortalecidas.

Confirmación empírica: desempeño docente en prueba escrita. Los resultados de la prueba escrita aplicada a docentes y estudiantes permiten confirmar empíricamente

los hallazgos de la encuesta. En el caso docente, el bajo desempeño observado indica que la dificultad no se limita a la percepción o al discurso, sino que se manifiesta en la resolución de tareas evaluativas concretas, lo cual afecta directamente la calidad del diseño de instrumentos internos y la orientación metodológica del trabajo lector.

Este resultado tiene una implicación importante: la intervención no debe centrarse únicamente en sensibilización o formación teórica, sino en procesos prácticos de entrenamiento pedagógico que fortalezcan competencias específicas tales como: diseño de ítems por niveles de comprensión, construcción de preguntas tipo Saber/ICFES, formulación de criterios de evaluación, gradación de complejidad cognitiva y estrategias didácticas para promover lectura profunda.

*Desempeño estudiantil: persistencia del problema y brecha acumulativa***.** En cuanto a los estudiantes, los resultados obtenidos por grados (3°, 5° y 9°) evidencian un patrón preocupante: la dificultad se mantiene en todos los ciclos evaluados, lo cual indica que el problema no se supera de forma natural con el paso del tiempo escolar, sino que tiende a consolidarse como una brecha acumulativa. Este comportamiento sugiere ausencia de progresión metodológica sostenida y debilidad en las estrategias institucionales orientadas a fortalecer lectura en niveles superiores.

Adicionalmente, el hecho de que se evidencien debilidades incluso en el nivel literal especialmente en primaria permite inferir que la institución enfrenta un doble desafío: fortalecer las bases de comprensión literal como requisito mínimo, y, simultáneamente, instaurar estrategias que garanticen la progresión hacia inferencia y pensamiento crítico. En términos pedagógicos, se requiere garantizar tanto el “piso” como el “techo” del proceso lector: comprensión literal sólida y tránsito gradual hacia habilidades de análisis, evaluación y argumentación.

Dimensión institucional: ausencia de estrategia sostenida y marco de calidad. Desde una perspectiva institucional, la discusión permite establecer que el problema no es atribuible a un solo docente o grado, sino que responde a la ausencia de programas sostenidos de mejoramiento en comprensión lectora y cultura evaluativa. Esta

conclusión se refuerza con el hecho de que la mayoría de docentes reporta inexistencia de estrategias institucionales permanentes orientadas al fortalecimiento de la comprensión y al diseño evaluativo.

Asimismo, el contexto institucional evidenciado por indicadores de desempeño (como el informe por colegio del ICFES) sugiere que el problema se enmarca en una realidad estructural más amplia: las brechas de aprendizaje se vinculan con condiciones pedagógicas, formativas y metodológicas del entorno, más que con factores exclusivamente individuales.

Condiciones de viabilidad: aceptación de la propuesta y disposición docente. No obstante, un hallazgo positivo de relevancia estratégica es la existencia de una aceptación mayoritaria frente a la pertinencia de implementar un programa de formación docente: el 87% considera pertinente desarrollar una propuesta de formación, y la recomendación más frecuente fue fortalecer capacitación y seguimiento. Este dato aporta condiciones favorables para la viabilidad de la propuesta investigativa, en tanto el cambio educativo requiere reconocimiento del problema y disposición de los actores institucionales.

En consecuencia, el diagnóstico no solo permite constatar la problemática con evidencia empírica, sino también identificar condiciones institucionales y profesionales que favorecen la implementación de un modelo formativo.

Síntesis conclusiva

En síntesis, los resultados del diagnóstico confirman que el bajo desarrollo de la comprensión inferencial y crítica en los estudiantes constituye una problemática sistémica asociada a: (i) déficit de formación docente reciente; (ii) predominio de evaluación literal; (iii) vacíos conceptuales sobre niveles de comprensión; (iv) desempeño insuficiente docente en tareas evaluativas; y (v) persistencia de resultados bajos estudiantiles sin progresión evidente entre grados.

Por tanto, los hallazgos sustentan de manera sólida la pertinencia científica, pedagógica e institucional de diseñar e implementar un modelo de formación docente, con enfoque sistémico estructural, orientado a fortalecer el diseño de pruebas escritas y a consolidar prácticas evaluativas coherentes con el desarrollo gradual de habilidades inferenciales y críticas, instalar progresión cognitiva por niveles, consolidar evaluación formativa y auténtica, y alinear la evaluación institucional con referentes nacionales e internacionales. Así, la propuesta trasciende una intervención puntual y se constituye como un mecanismo de mejoramiento continuo basado en coherencia curricular, fortalecimiento pedagógico y transformación de la cultura evaluativa escolar.

Capítulo IV. PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

El presente capítulo constituye el núcleo propositivo y transformador de la investigación doctoral. Luego de haber delimitado el problema, fundamentado teóricamente el fenómeno, analizado los antecedentes y desarrollado el diagnóstico situacional en la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón, se hace necesario avanzar hacia la formulación estructurada de una alternativa de transformación que responda de manera coherente, sistemática y contextualizada a la problemática identificada.

La investigación ha demostrado que la brecha existente entre las exigencias contemporáneas de la educación centradas en el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora en niveles inferencial y crítico y las prácticas evaluativas desplegadas en el aula, no obedece exclusivamente a limitaciones estudiantiles, sino a insuficiencias estructurales en los procesos de formación docente orientados al diseño de instrumentos evaluativos pertinentes. En este sentido, la evaluación no puede continuar siendo concebida como un acto terminal de medición, sino como un dispositivo pedagógico capaz de modelar las formas de enseñar y de aprender.

Desde esta perspectiva, el capítulo desarrolla el Modelo de Formación Docente para el Diseño de Pruebas Escritas, concebido como una arquitectura teórico–metodológica que integra principios pedagógicos, didácticos y evaluativos, articulados con el enfoque de evaluación formativa, la didáctica de la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico. Este modelo no se limita a ofrecer orientaciones técnicas para la elaboración de preguntas, sino que propone una reconfiguración epistemológica de la práctica evaluativa, entendiendo la prueba escrita como un instrumento generador de evidencia cognitiva compleja y como un medio para potenciar procesos inferenciales y críticos en los estudiantes.

La propuesta se fundamenta en los siguientes supuestos estructurales: la calidad de los aprendizajes está estrechamente vinculada con la calidad del diseño evaluativo; el

desarrollo de la comprensión lectora en niveles superiores requiere mediaciones pedagógicas intencionales y evaluaciones alineadas con procesos cognitivos complejos; la formación docente en evaluación constituye un eje estratégico para la transformación sostenible de las prácticas escolares; la pertinencia contextual es un principio ineludible en territorios con características socioculturales específicas como el corregimiento de Bebedó, en el departamento del Chocó.

En consecuencia, el modelo propuesto se estructura a partir de dimensiones interrelacionadas que integran diagnóstico, fundamentación conceptual, diseño técnico–pedagógico de pruebas escritas, criterios de calidad evaluativa, mecanismos de retroalimentación formativa y estrategias de implementación institucional. Asimismo, incorpora procesos de validación por juicio de expertos y un programa de aplicación progresiva que garantiza coherencia interna, viabilidad metodológica y pertinencia contextual.

Este capítulo no representa únicamente la presentación de una propuesta instrumental, sino la construcción de una alternativa científica sustentada en procesos de modelación educativa, en coherencia con el nivel doctoral del estudio. Se trata de una propuesta que articula teoría y práctica, análisis y acción, diagnóstico y transformación, orientada a incidir estructuralmente en la cultura evaluativa institucional.

Finalmente, la propuesta de transformación se concibe como un aporte transferible y replicable en contextos educativos con características similares, especialmente en territorios rurales y socialmente vulnerables, donde la cualificación docente en evaluación constituye una condición indispensable para el mejoramiento de la calidad educativa y la reducción de brechas de aprendizaje.

4.1 Fundamentación de la Propuesta de Transformación

La propuesta de transformación se inscribe en una comprensión estructural de la evaluación como categoría constitutiva del proceso educativo y no como procedimiento accesorio o terminal. Su formulación parte de un diagnóstico empírico que evidenció una tensión estructural entre las demandas contemporáneas del pensamiento crítico y las

prácticas evaluativas efectivamente desplegadas en el aula. Esta tensión no se explica por insuficiencias metodológicas aisladas, sino por una concepción epistemológica subyacente que reduce la evaluación a mecanismo de verificación de contenidos.

Desde esta perspectiva, el programa asume que la comprensión inferencial y crítica no emerge de manera espontánea en el estudiante, sino que se configura mediante mediaciones pedagógicas intencionales, entre las cuales la evaluación ocupa un lugar estructurante. Como advierte Cassany (2021), la lectura crítica implica reconocer ideologías, identificar intencionalidades discursivas y adoptar posicionamientos argumentados (p. 78). Tales operaciones cognitivas exigen dispositivos evaluativos coherentes con dichos niveles de complejidad.

La literatura contemporánea en evaluación educativa refuerza esta postura. Brookhart (2024) sostiene que la evaluación no solo mide el aprendizaje, sino que comunica qué se considera aprendizaje legítimo (p. 37). En consecuencia, las pruebas no son instrumentos neutrales: configuran jerarquías cognitivas y orientan las prácticas pedagógicas. Cuando privilegian la recuperación literal, institucionalizan el pensamiento reproductivo; cuando demandan inferencia, integración y problematización, promueven operaciones intelectuales superiores.

Pastore (2023) subraya que: la alfabetización evaluativa docente implica comprender la relación entre constructo, evidencia e interpretación (p. 52). Esta relación constituye el núcleo racional del razonamiento evaluativo profesional, tal como lo desarrolla Wylie (2023) al destacar que: el juicio docente exige coherencia epistemológica entre lo que se pretende evaluar y la evidencia que se considera válida (p. 66). Diseñar pruebas orientadas a la comprensión inferencial y crítica requiere, por tanto, una clarificación conceptual rigurosa sobre qué se entiende por inferencia, cómo se operacionaliza la criticidad y qué indicadores permiten validarlas.

En coherencia con los marcos internacionales, la OECD (2021) y la UNESCO (2022) coinciden en que los sistemas educativos que logran mejores desempeños en pensamiento crítico integran la evaluación dentro del proceso formativo y promueven

prácticas orientadas a la interpretación, el análisis y la reflexión autónoma (OECD, 2021, p. 89; UNESCO, 2022, p. 41). Sin embargo, el análisis contextual realizado en la investigación evidenció una fragmentación persistente entre evaluación y desarrollo de comprensión lectora en niveles superiores, particularmente en contextos rurales y territorialmente diferenciados. Esta constatación empírica constituye el punto de inflexión epistemológico de la propuesta.

4.2 Estructura de la propuesta de transformación

4.2.1 Modelo Integral de Producción Evaluativa para la Comprensión Inferencial y Crítica (MIPE-CIC)

El Modelo Integral de Producción Evaluativa para la Comprensión Inferencial y Crítica (MIPE-CIC) se inscribe en una comprensión estructural de la evaluación como categoría constitutiva del proceso educativo y no como procedimiento accesorio o terminal. Su formulación parte de un diagnóstico empírico que evidenció una tensión estructural entre las demandas contemporáneas del pensamiento crítico y las prácticas evaluativas efectivamente desplegadas en el aula. Esta tensión no se explica por insuficiencias metodológicas aisladas, sino por una concepción epistemológica subyacente que reduce la evaluación a mecanismo de verificación de contenidos.

Desde esta perspectiva, el programa asume que la comprensión inferencial y crítica no emerge de manera espontánea en el estudiante, sino que se configura mediante mediaciones pedagógicas intencionales, entre las cuales la evaluación ocupa un lugar estructurante. Como advierte Cassany (2021), la lectura crítica implica reconocer ideologías, identificar intencionalidades discursivas y adoptar posicionamientos argumentados (p. 78). Tales operaciones cognitivas exigen dispositivos evaluativos coherentes con dichos niveles de complejidad.

La literatura contemporánea en evaluación educativa refuerza esta postura. Brookhart (2024) sostiene que la evaluación no solo mide el aprendizaje, sino que comunica qué se considera aprendizaje legítimo (p. 37). En consecuencia, las pruebas no son instrumentos neutrales: configuran jerarquías cognitivas y orientan las prácticas

pedagógicas. Cuando privilegian la recuperación literal, institucionalizan el pensamiento reproductivo; cuando demandan inferencia, integración y problematización, promueven operaciones intelectuales superiores.

En el campo de la *assessment literacy*, Pastore (2023) subraya que la alfabetización evaluativa docente implica comprender la relación entre constructo, evidencia e interpretación (p. 52). Esta relación constituye el núcleo racional del razonamiento evaluativo profesional, tal como lo desarrolla Wylie (2023) al destacar que el juicio docente exige coherencia epistemológica entre lo que se pretende evaluar y la evidencia que se considera válida (p. 66). Diseñar pruebas orientadas a la comprensión inferencial y crítica requiere, por tanto, una clarificación conceptual rigurosa sobre qué se entiende por inferencia, cómo se operacionaliza la criticidad y qué indicadores permiten validarlas.

En coherencia con los marcos internacionales, la OECD (2021) y la UNESCO (2022) coinciden en que los sistemas educativos que logran mejores desempeños en pensamiento crítico integran la evaluación dentro del proceso formativo y promueven prácticas orientadas a la interpretación, el análisis y la reflexión autónoma (OECD, 2021, p. 89; UNESCO, 2022, p. 41). Sin embargo, el análisis contextual realizado en la investigación evidenció una fragmentación persistente entre evaluación y desarrollo de comprensión lectora en niveles superiores, particularmente en contextos rurales y territorialmente diferenciados.

4.2.2 Fundamentación teórica conceptual de la propuesta

El Modelo Integral de Producción Evaluativa para la Comprensión Inferencial y Crítica (MIPE-CIC) surge de la necesidad de fortalecer la formación docente en el diseño de pruebas escritas y orales como mediaciones pedagógicas capaces de promover procesos cognitivos de orden superior. En el contexto educativo contemporáneo, la comprensión inferencial y crítica no puede asumirse como una habilidad espontánea, sino como el resultado de prácticas intencionales y evaluaciones alineadas con niveles complejos de pensamiento (Cassany, 2021).

La literatura reciente ha evidenciado que la calidad del aprendizaje está estrechamente vinculada con la calidad del diseño evaluativo. Brookhart (2024) afirma que “assessment does not merely measure learning; it communicates what counts as learning” (p. 37), subrayando que la evaluación no solo verifica resultados, sino que define los marcos cognitivos legitimados en el proceso formativo. Cuando las pruebas se centran en la recuperación literal de información, consolidan estructuras reproductivas; en cambio, al incorporar tareas de inferencia, argumentación y problematización, activan operaciones cognitivas superiores.

Desde la perspectiva de la *assessment literacy*, Pastore (2023) plantea que la alfabetización evaluativa docente trasciende la habilidad técnica para construir instrumentos, pues exige comprensión epistemológica del constructo evaluado y del uso pedagógico de la evidencia (p. 52). Esta premisa adquiere centralidad en el programa, dado que el diagnóstico institucional evidenció debilidades en la formulación de ítems orientados a niveles inferenciales y críticos, así como escasa alineación entre objetivos de aprendizaje y tareas evaluativas.

En coherencia con ello, la OECD (2021) y la UNESCO (2022) coinciden en que los sistemas educativos que desarrollan pensamiento crítico integran la evaluación como parte constitutiva del proceso formativo y promueven prácticas orientadas a la interpretación, el análisis y la reflexión autónoma (OECD, 2021, p. 89; UNESCO, 2022, p. 41). Asimismo, Cassany (2021) señala que la lectura crítica implica reconocer ideologías, detectar intencionalidades discursivas y asumir posicionamientos frente al texto (p. 78), lo cual exige instrumentos evaluativos coherentes con dichas operaciones cognitivas.

Evidencia empírica reciente respalda esta orientación. García-Martín y García-Sánchez (2022) demostraron que la formación docente en evaluación formativa mejora significativamente la calidad de las tareas diseñadas y la retroalimentación ofrecida (p. 113). Esto indica que las limitaciones observadas en el diseño de pruebas responden a brechas formativas más que a falta de compromiso profesional.

Desde un enfoque epistemológico, el programa asume que la evaluación constituye un dispositivo de producción de conocimiento pedagógico. Wylie (2023) sostiene que el razonamiento evaluativo profesional implica comprender la relación entre constructo, evidencia e interpretación (p. 66). En consecuencia, diseñar pruebas para desarrollar comprensión inferencial y crítica exige claridad conceptual sobre qué se entiende por inferencia, cómo se operacionaliza la criticidad y qué evidencias permiten validarlas.

En síntesis, el MIPE-CIC no se limita a ofrecer orientaciones técnicas para la elaboración de preguntas, sino que propone una transformación estructural de la cultura evaluativa institucional, orientada a garantizar coherencia entre enseñanza, evaluación y aprendizaje significativo. La comprensión lectora en niveles superiores se concibe como condición indispensable para la participación crítica en sociedades democráticas y complejas (UNESCO, 2022).

La propuesta no constituye una aplicación instrumental de marcos teóricos preexistentes, sino el resultado de una reconfiguración epistemológica coherente con el objetivo general de la investigación: diseñar un modelo de formación docente que fortalezca el diseño de pruebas escritas orientadas a potenciar la comprensión inferencial y crítica.

El diagnóstico reveló que la brecha entre las exigencias contemporáneas del pensamiento crítico y las prácticas evaluativas efectivas no puede resolverse exclusivamente mediante intervenciones didácticas centradas en el estudiante. El núcleo del problema radica en la concepción epistemológica de la evaluación que subyace a las prácticas docentes. Por ello, la transformación requiere intervenir las mediaciones evaluativas como categoría estructurante del proceso de enseñanza–aprendizaje.

La propuesta asume aportes de la evaluación formativa, la alfabetización evaluativa docente y los enfoques cognitivos y socioculturales de la comprensión lectora; sin embargo, los reinterpreta a partir del contexto empírico estudiado. La investigación identifica una fragmentación persistente entre evaluación y desarrollo de

comprensión lectora en niveles superiores, particularmente en contextos rurales y territorialmente diferenciados.

En respuesta a esta brecha, el investigador introduce una nueva representación conceptual: la prueba escrita como dispositivo epistemológico de producción cognitiva. Esta categoría redefine la evaluación no como mecanismo de verificación, sino como arquitectura del pensamiento escolar. La prueba se concibe como mediación que modela operaciones intelectuales, jerarquiza niveles de complejidad y configura prácticas pedagógicas.

Asimismo, se amplía la noción clásica de alfabetización evaluativa docente mediante su articulación orgánica con el constructo de comprensión inferencial y crítica. De esta integración emerge la categoría alfabetización evaluativa orientada a la comprensión inferencial y crítica, entendida como la capacidad docente para diseñar, interpretar y utilizar instrumentos que produzcan evidencia válida de procesos inferenciales, argumentativos y críticos. Esta conceptualización supera la fragmentación entre evaluación como competencia técnica y comprensión como resultado aislado.

El aporte doctoral se materializa en la modelación científica del proceso formativo, estructurada en dimensiones, principios, componentes y relaciones sistémicas que integran diagnóstico situacional, fundamentación conceptual, diseño técnico-pedagógico y validación experta. Esta arquitectura constituye una contribución al campo de la evaluación educativa al ofrecer una representación relacional entre formación docente, diseño evaluativo y desarrollo cognitivo superior, contextualizada en la realidad de Bebedó.

La propuesta no se limita a aplicar marcos teóricos preexistentes, sino que produce una reconfiguración conceptual derivada de la relación dialéctica entre teoría y contexto. El problema identificado no radica exclusivamente en la ausencia de estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico, sino en la concepción de evaluación que estructura las prácticas docentes. En consecuencia, la intervención

debía situarse en el plano de las mediaciones evaluativas como categoría estructurante del proceso de enseñanza–aprendizaje.

En este marco emerge la primera contribución teórica del investigador: la conceptualización de la prueba escrita como dispositivo epistemológico de producción cognitiva. Esta categoría redefine la evaluación como arquitectura del pensamiento escolar. La prueba deja de entenderse como mecanismo externo de medición para asumirse como mediación que:

- Modela operaciones intelectuales.
- Jerarquiza niveles de complejidad cognitiva.
- Legitima determinadas formas de razonamiento.
- Configura prácticas pedagógicas recurrentes.

Este desplazamiento implica pasar de una concepción verificativa de la evaluación a una concepción estructurante. La evaluación no comprueba lo aprendido; produce condiciones de posibilidad para determinados modos de pensamiento.

La segunda contribución se ubica en la ampliación de la noción de alfabetización evaluativa docente. Si bien la literatura reconoce su importancia, suele tratarla como competencia técnica relativamente autónoma del constructo disciplinar. La investigación integra orgánicamente dicha alfabetización con la comprensión inferencial y crítica, dando lugar a la categoría alfabetización evaluativa orientada a la comprensión inferencial y crítica. Esta se define como la capacidad docente para diseñar, interpretar y utilizar instrumentos evaluativos que generen evidencia válida de procesos inferenciales, argumentativos y críticos, superando la fragmentación entre evaluación y desarrollo cognitivo.

La tercera contribución reside en la modelación científica del proceso formativo. El MIPE-CIC no se presenta como un conjunto de recomendaciones prácticas, sino como una arquitectura teórico-metodológica estructurada en dimensiones, principios, componentes y relaciones sistémicas que articulan:

- Diagnóstico situacional.
- Fundamentación conceptual.
- Diseño técnico-pedagógico.

- Validación experta.
- Retroalimentación contextualizada.

Esta modelación configura una representación relacional entre formación docente, diseño evaluativo y desarrollo cognitivo superior, anclada en la realidad específica de Bebedó y, al mismo tiempo, transferible a contextos con características estructurales similares.

Evidencia de la contribución epistemológica

La evidencia del aporte doctoral no se limita a la formulación de categorías novedosas, sino que se manifiesta en la construcción de nuevas relaciones conceptuales entre dimensiones tradicionalmente tratadas de manera disociada: evaluación, formación docente y comprensión lectora.

Estas relaciones amplían el campo interpretativo y generan una ruta operativa científicamente fundamentada para la transformación institucional. La teoría producida no permanece en el plano explicativo; configura un horizonte de intervención estructurado, validado y contextualizado.

En síntesis, la fundamentación del MIPE-CIC expresa una postura epistemológica que: Reconoce la evaluación como categoría estructural del proceso educativo, sitúa la formación docente como eje estratégico de transformación, redefine la prueba escrita como dispositivo de producción cognitiva, integra sistémicamente alfabetización evaluativa y comprensión inferencial-crítica.

La contribución doctoral radica, por tanto, en la construcción de una nueva representación del diseño evaluativo como arquitectura del pensamiento escolar y en la modelación científica de un programa formativo que articula teoría, contexto y transformación educativa efectiva.

Delimitación conceptual del objeto de transformación

La propuesta se fundamenta en la necesidad de intervenir un problema estructural identificado en el diagnóstico investigativo: la disociación entre el desarrollo de la comprensión inferencial y crítica y las prácticas evaluativas efectivamente desplegadas en el aula. Esta brecha revela que la evaluación no ha sido concebida como mediación cognitiva estructurante, sino como mecanismo verificativo de contenidos.

El objeto de transformación no es únicamente la calidad técnica de las pruebas escritas, sino la concepción epistemológica que las sustenta. En consecuencia, la propuesta asume que el diseño evaluativo constituye un dispositivo pedagógico que modela operaciones intelectuales, jerarquiza niveles de complejidad cognitiva y configura el tipo de pensamiento que se legitima institucionalmente.

Desde esta perspectiva, la evaluación se entiende como categoría estructural del proceso de enseñanza–aprendizaje y no como fase terminal del mismo. En consecuencia, la contribución teórica radica en la generación de nuevas relaciones conceptuales entre categorías tradicionalmente disociadas —evaluación, formación docente y comprensión lectora— y en la construcción de un horizonte operativo científicamente sustentado para la transformación institucional.

En suma, la fundamentación del MIPE-CIC expresa una postura epistemológica que reconoce la evaluación como categoría estructural del proceso educativo y sitúa la formación docente como eje estratégico de cambio. Su contribución doctoral reside en concebir el diseño evaluativo como dispositivo de producción cognitiva y en integrar sistémicamente las categorías necesarias para abordar, de manera contextualizada y científicamente modelada, la solución del problema educativo planteado.

Fundamentación desde la teoría de la comprensión lectora

La propuesta se apoya en los enfoques cognitivos e interactivos de la comprensión lectora, particularmente aquellos que conciben la lectura como construcción activa de significado. Desde esta tradición, comprender implica: activar conocimientos previos, establecer inferencias causales, referenciales y argumentativas,

integrar macroestructuras discursivas, evaluar intencionalidades y posicionamientos ideológicos. La comprensión inferencial se define como la capacidad de establecer relaciones no explícitas en el texto que permiten construir coherencia global. La comprensión crítica, por su parte, implica analizar la validez argumentativa, identificar presupuestos ideológicos y adoptar una postura fundamentada frente al discurso.

En este marco, la evaluación no puede limitarse a verificar información literal, ya que ello reduce la lectura a decodificación. Para promover niveles superiores de comprensión, los instrumentos evaluativos deben demandar integración, interpretación, problematización y argumentación. La propuesta asume, por tanto, que el desarrollo de la comprensión inferencial y crítica exige coherencia estructural entre enseñanza, evaluación y aprendizaje.

Fundamentación desde la evaluación formativa y la alfabetización evaluativa docente.

El segundo pilar conceptual se sitúa en el campo de la evaluación educativa contemporánea, particularmente en los desarrollos sobre evaluación formativa. La evaluación formativa se concibe como proceso sistemático de recolección e interpretación de evidencia orientado a mejorar el aprendizaje. No se trata únicamente de retroalimentación, sino de una lógica pedagógica en la que la evidencia se convierte en insumo para la toma de decisiones didácticas.

En coherencia con ello, la alfabetización evaluativa docente implica comprender: el constructo que se pretende evaluar, los criterios que operacionalizan dicho constructo, la evidencia válida que lo representa, las inferencias que pueden realizarse a partir de los resultados.

La investigación evidenció que una de las debilidades estructurales radica en la fragmentación entre el diseño técnico de instrumentos y la comprensión conceptual del objeto evaluado. En consecuencia, la propuesta no se limita a capacitar en elaboración de preguntas, sino que busca desarrollar razonamiento evaluativo profesional, entendido

como la capacidad de articular constructo, evidencia e interpretación en coherencia epistemológica.

Fundamentación epistemológica: la evaluación como dispositivo de producción cognitiva

El núcleo conceptual innovador de la propuesta radica en la redefinición de la prueba escrita como dispositivo epistemológico de producción cognitiva. Tradicionalmente, la evaluación ha sido comprendida como instrumento de medición o clasificación. Esta concepción implica una lógica verificativa en la cual la prueba se ubica al final del proceso formativo. La investigación demuestra que esta visión limita el potencial transformador de la evaluación y reproduce esquemas de pensamiento reproductivo, en contraste, la propuesta asume que la prueba escrita: configura las operaciones mentales que el estudiante activa, legitima determinados modos de razonamiento, modela la cultura académica institucional, orienta las prácticas pedagógicas recurrentes.

Desde esta perspectiva, evaluar es producir condiciones de posibilidad para ciertos tipos de pensamiento. La prueba no mide únicamente lo que el estudiante sabe; incide en cómo aprende y qué tipo de razonamiento considera pertinente. Este desplazamiento conceptual de la evaluación como verificación a la evaluación como arquitectura del pensamiento escolar constituye uno de los ejes estructurales del MIPE-CIC.

Integración conceptual: alfabetización evaluativa orientada a la comprensión inferencial y crítica

Como resultado de la articulación entre teoría de la comprensión lectora y alfabetización evaluativa docente, emerge una categoría integradora: *alfabetización evaluativa orientada a la comprensión inferencial y crítica.* Esta se define como la competencia profesional del docente para diseñar instrumentos que demanden operaciones inferenciales y críticas, establecer criterios alineados con dichos niveles

cognitivos, interpretar evidencia en función de constructos complejos, utilizar los resultados para retroalimentar procesos formativos. Esta conceptualización supera enfoques fragmentarios en los que la evaluación se aborda como competencia técnica desvinculada del desarrollo cognitivo. Aquí, evaluación y comprensión se integran en una arquitectura relacional que orienta la transformación institucional.

En suma, la fundamentación teórica–conceptual del MIPE-CIC se sustenta en la teoría interactiva y sociocognitiva de la comprensión lectora, la evaluación formativa como proceso de mejora continua, la alfabetización evaluativa docente como razonamiento profesional, la concepción epistemológica de la prueba escrita como dispositivo de producción cognitiva, la integración sistémica entre evaluación, formación docente y desarrollo del pensamiento crítico.

Esta arquitectura conceptual permite abordar el problema identificado no como una deficiencia técnica aislada, sino como un fenómeno estructural que exige transformación en el plano epistemológico, pedagógico y formativo.

4.2.3 Objetivo general del Modelo

Proponer un Modelo Integral de Producción Evaluativa para la Comprensión Inferencial y Crítica orientado al fortalecimiento de prácticas evaluativas de los docentes para el desarrollo de la comprensión inferencial y crítica en los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón de Bebedó.

Objetivos específicos de la propuesta

- Diseñar los componentes pedagógicos y metodológicos del Modelo Integral de Producción Evaluativa para la Comprensión Inferencial y Crítica para la formación docente orientado al fortalecimiento de las prácticas evaluativas de los estudiantes
- Estructurar estrategias formativas que orienten a los docentes en la elaboración de pruebas escritas dirigidas al desarrollo de la comprensión inferencial y crítica en los estudiantes.

- Definir mecanismos de implementación y seguimiento del Modelo Integral de Producción Evaluativa para la Comprensión Inferencial y Crítica para la formación docente orientado al fortalecimiento de las prácticas evaluativas de los docentes en la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón de Bebedó.

4.2.4 Representación teórica y/o práctica (mediante un esquema lógico o graficación.

Ilustración 4. Representación gráfica del MIPE-CIC

Fuente: Elaboración de la investigadora

Desde una perspectiva epistemológica, el modelo parte del reconocimiento de que la evaluación escolar no es un acto técnico neutral, sino una práctica social situada, atravesada por concepciones implícitas sobre conocimiento, aprendizaje y poder pedagógico. En este sentido, la fase diagnóstica no se limita a describir prácticas, sino que devela las matrices epistemológicas que sostienen la persistencia de un paradigma evaluativo tradicional centrado en la medición reproductiva del conocimiento.

La categoría emergente “tensión paradigma tradicional formativo” se convierte así en el punto de inflexión del modelo. Esta tensión no se resuelve mediante capacitación instrumental, sino mediante un proceso de resignificación conceptual que reconfigura la evaluación como mediación cognitiva y no como simple verificación de

resultados. El núcleo transformador del modelo introduce una representación novedosa: la producción evaluativa como dispositivo epistemológico de aprendizaje. En esta perspectiva, diseñar pruebas escritas no constituye un ejercicio técnico de construcción de ítems, sino un acto pedagógico reflexivo que estructura intencionalmente operaciones cognitivas superiores, particularmente inferenciales y críticas.

La formación docente, entonces, opera como espacio de reconstrucción teórica y práctica donde se articulan: Concepciones sobre evaluación, Didáctica del lenguaje, Procesos de comprensión textual, Desarrollo del pensamiento crítico. La implementación en aula activa el carácter dialéctico del modelo, dado que la práctica resignificada retroalimenta permanentemente la reflexión docente. La evaluación deja de ser terminal y se convierte en principio de mejoramiento continuo.

Desde el punto de vista del aporte doctoral, el modelo propone nuevas relaciones conceptuales entre: Evaluación y mediación cognitiva, Producción de pruebas y construcción de significado, Formación docente y transformación epistemológica, Comprensión textual y transformación social. La salida del modelo estudiantes con niveles fortalecidos de comprensión inferencial y crítica no se concibe como resultado aislado, sino como manifestación de una reconfiguración profunda de las prácticas pedagógicas. El carácter sistémico del modelo se evidencia en su estructura circular: los resultados retroalimentan el diagnóstico, consolidando un proceso de mejora continua y evolución epistemológica.

4.2.6 Fases y/o etapas

La estructura del MIPE-CIC no responde a una secuencia operativa convencional de capacitación docente, sino a una arquitectura teórico-metodológica diseñada para intervenir el núcleo epistemológico del problema identificado: la disociación entre evaluación y desarrollo de comprensión inferencial y crítica. En consecuencia, la estructura se organiza de manera sistémica y progresiva, articulando cuatro componentes interdependientes: diagnóstico estructural evaluativo, reconfiguración conceptual, diseño técnico-pedagógico e implementación reflexiva y validación. Estos componentes no

operan como fases lineales, sino como niveles interrelacionados que configuran un ciclo de transformación institucional.

Componente I: Diagnóstico estructural evaluativo

Toda transformación educativa rigurosa debe partir de evidencia situada. El diagnóstico en el MIPE-CIC no se limita a describir falencias técnicas en la formulación de ítems, sino que analiza:

- Nivel cognitivo de las tareas evaluativas.
- Coherencia entre objetivos, enseñanza y evaluación.
- Tipo de operaciones mentales que activan los instrumentos.
- Correspondencia entre constructo declarado y evidencia solicitada.

Este componente permite identificar la estructura cognitiva dominante en la cultura evaluativa institucional (literalidad, repetición, memorización), así como las brechas frente a los niveles inferenciales y críticos. El diagnóstico cumple tres funciones: Epistemológica: devela la concepción implícita de evaluación; Cognitiva: determina el nivel real de complejidad solicitado; Pedagógica: evidencia incoherencias curriculares. No es un ejercicio descriptivo, sino una herramienta de problematización estructural.

Componente II: Reconfiguración conceptual

Este componente constituye el eje transformador del programa. No es posible modificar prácticas evaluativas sin intervenir previamente las representaciones conceptuales que las sostienen. Aquí se desarrolla: La concepción de la evaluación como dispositivo de producción cognitiva; La integración entre comprensión inferencial-crítica y diseño evaluativo; La noción de alfabetización evaluativa orientada a niveles superiores.

Este nivel busca desplazar la lógica verificativa hacia una lógica estructurante. La prueba escrita deja de concebirse como instrumento terminal y se asume como mediación que configura operaciones intelectuales, legitima formas de razonamiento, modela cultura académica, sin esta reconfiguración, cualquier mejora técnica sería superficial.

Componente III: Diseño técnico-pedagógico.

Una vez reconfigurado el marco conceptual, el programa desarrolla herramientas concretas para operacionalizar dicha transformación. Este componente incluye; construcción de matrices de alineación cognitiva; diseño de ítems inferenciales y críticos; elaboración de rúbricas con criterios de argumentación, integración y postura; establecimiento de niveles de desempeño vinculados a operaciones cognitivas. Aquí se traduce la teoría en arquitectura instrumental coherente.

El diseño técnico no se presenta como repertorio de formatos, sino como sistema alineado con: constructo definido, evidencia requerida, criterios explícitos yuso pedagógico de resultados. Se supera así la fragmentación entre teoría y práctica.

Componente IV: Implementación reflexiva y validación.

La transformación no culmina con el diseño de instrumentos. Este componente introduce: aplicación piloto, análisis colectivo de resultados, revisión crítica de ítems y ajustes basados en evidencia. Se promueve el desarrollo del juicio evaluativo profesional, entendido como capacidad de interpretar resultados en coherencia con el constructo.

Incluye: Validación por expertos, análisis de coherencia interna, evaluación de pertinencia contextual, retroalimentación sistemática. Este nivel garantiza rigor metodológico y sostenibilidad institucional. En consecuencia, la propuesta no constituye una capacitación instrumental, sino una arquitectura de transformación institucional orientada a reconfigurar la cultura evaluativa y potenciar la comprensión inferencial y crítica como núcleo del pensamiento escolar.

Dentro de la estructura del MIPE-CIC, se incluye unas dimensiones transversales de la estructura:

Dimensión epistemológica: Asegura coherencia entre constructo, evidencia e interpretación.

Dimensión cognitiva: Garantiza que las tareas diseñadas activen inferencia, integración y criticidad.

Dimensión contextual: Adapta el modelo a las condiciones territoriales, culturales y académicas específicas.

Estas dimensiones atraviesan todos los componentes, evitando que la transformación se reduzca a un procedimiento técnico.

La estructura de la MIPE-CIC puede comprenderse como un sistema dinámico:

Diagnóstico → Reconfiguración conceptual → Diseño técnico → Implementación reflexiva → Retroalimentación estructural. Cada componente alimenta al siguiente y, a su vez, se reconfigura con base en la evidencia generada. Esta lógica evita reformas superficiales, capacitación descontextualizada y reproducción de prácticas tradicionales con nuevo lenguaje.

En resumen, la estructura del MIPE-CIC se caracteriza por:

- Intervención en el nivel epistemológico antes que técnico.
- Integración entre evaluación y desarrollo cognitivo.
- Alineación sistémica entre enseñanza, evaluación y aprendizaje.
- Formación docente centrada en juicio profesional.
- Validación científica contextualizada.

4.2.7 Acciones y/o actividades (vinculadas a las fases o etapas)

Las acciones y actividades que se describen a continuación no constituyen un listado operativo aislado, sino la concreción metodológica de la arquitectura teórica y estructural del MIPE-CIC. En coherencia con los principios rectores y con la modelación sistémica de la propuesta, cada acción se encuentra articulada a una fase específica del proceso de transformación, respondiendo a una lógica progresiva y reflexiva.

Desde una perspectiva epistemológica, las actividades no se conciben como procedimientos técnicos destinados a “capacitar” en la elaboración de preguntas, sino como mediaciones formativas orientadas a intervenir las representaciones conceptuales

que estructuran la cultura evaluativa institucional. En este sentido, cada acción tiene una función doble: por un lado, operacionaliza los fundamentos teóricos del programa; por otro, produce evidencia que retroalimenta el proceso de ajuste y validación.

La organización por fases responde a una lógica sistémica de transformación que integra diagnóstico, reconfiguración conceptual, diseño técnico-pedagógico, implementación y validación. Esta secuencia no opera de manera lineal ni cerrada, sino como un ciclo dinámico en el que los hallazgos de cada etapa reorientan las decisiones posteriores. Por tanto, las acciones deben comprenderse como nodos articuladores dentro de un proceso continuo de construcción colectiva y mejora institucional.

Asimismo, las actividades están diseñadas bajo el principio de coherencia cognitiva: toda acción formativa debe estar alineada con el nivel de complejidad intelectual que se pretende promover en el estudiantado. De este modo, la experiencia formativa del docente replica la lógica inferencial y crítica que posteriormente deberá movilizar en sus prácticas evaluativas.

Finalmente, las acciones se fundamentan en el desarrollo del juicio evaluativo profesional. No se trata únicamente de producir instrumentos renovados, sino de fortalecer la capacidad del profesorado para analizar, interpretar y ajustar sus decisiones evaluativas en función del constructo de comprensión inferencial y crítica. En consecuencia, cada actividad se orienta a generar espacios de reflexión, discusión argumentada y producción colaborativa, asegurando que la transformación evaluativa sea estructural, contextualizada y sostenible.

Tabla 5. Fases de la MIPE-CIC

Fase	**Objetivo**	**Actividades clave**	**Responsables**	**Productos / Evidencias**	**Indicadores**	**Periodo**
1. Exploración y conocimiento del contexto	Diagnosticar comprensión inferencial/crítica y prácticas evaluativas	Encuestas/entrevistas; análisis de pruebas internas; pruebas diagnósticas; observación;	Equipo investigador; Coordinación Académica; Docentes	Informe diagnóstico; línea base; matriz de necesidades	Diagnóstico aplicado ≥90% del personal; línea base documentada por grado/área	Mes 1

		línea base				
2. Articulación con referentes de calidad	Alinear con MEN (Estándares, DBA, Decreto 1290) y referentes internacionales	Revisión normativa; matriz de alineación; criterios técnicos-pedagógicos	Equipo investigador; Directivos	Matriz de alineación; guía de criterios	Matriz aprobada por Consejo Académico; 100% de áreas con criterios definidos	Mes 2
3. Acompañamiento y planeación estratégica	Organizar la formación y el acompañamiento docente	Plan de formación; cronograma; sensibilización; acuerdos/roles	Coordinación; Consejo Académico; Formadores	Plan estratégico; cronograma; actas	Asistencia ≥80% en el lanzamiento; plan aprobado	Mes 3
4. Sistema de conocimientos, habilidades y valores (Formación)	Desarrollar competencias para diseñar pruebas de alta demanda	Módulos 1–4; talleres de ítems; rúbricas; co-diseño	Formadores; Docentes	Banco de ítems; matrices; rúbricas	Cada área produce ≥20 ítems validados; 100% de grados con matriz	Meses 4–6
5. Evaluación como mejora continua (Pilotajes)	Aplicar, analizar y ajustar pruebas	Pilotajes; análisis; moderación; rediseño	Docentes; Consejo Académico; Equipo investigador	Informes de pilotaje; versión 2.0 de pruebas	≥2 ciclos de mejora por docente; ajustes documentados	Meses 7–9
6. Desarrollo de capacidad de inferencia y pensamiento crítico (Implementación)	Consolidar aplicación institucional y seguimiento a resultados	Aplicación institucional; seguimiento de indicadores; comunidades de práctica; integración al SIEE	Docentes; Directivos; Coordinación Académica	Informes semestrales; lineamientos /protocolos SIEE; portafolio docente	+15 pp en niveles inferencial/crítico vs. línea base; lineamientos aprobados	Meses 10–12
Salida	Lograr el resultado institucional	Socialización de resultados; plan de continuidad	Directivos; Consejo Académico	Informe de impacto; acta de integración al SIEE	Metas logradas y documentadas; continuidad definida	Cierre anual

Fuente: elaboración de la investigadora

El Modelo Integral de Producción Evaluativa para el desarrollo de la Comprensión Inferencial y Crítica (MIPE-CIC) se configura como una propuesta

formativa de carácter sistemático, secuencial y transformador, orientada a incidir de manera directa en el problema científico identificado: la limitada consolidación de procesos de comprensión inferencial y crítica en estudiantes de educación básica primaria, asociada a prácticas evaluativas predominantemente reproductivas y de bajo nivel cognitivo.

En coherencia con los fundamentos epistemológicos que sustentan la investigación, el MIPE-CIC asume la comprensión lectora como un proceso de construcción activa de significado, en el que interactúan conocimientos previos, estructuras textuales, inferencias, macroprocesos discursivos y posicionamientos críticos frente al contenido. Desde esta perspectiva, no basta con fortalecer habilidades aisladas; se requiere una arquitectura pedagógica que articule evaluación, producción escrita, reflexión metacognitiva y análisis discursivo en un sistema formativo integrado.

La organización en módulos responde a dicha necesidad estructural. Cada módulo constituye una unidad teórico-práctica con objetivos específicos, contenidos articulados, estrategias metodológicas y criterios evaluativos propios, pero integrados en una progresión lógica que conduce del reconocimiento de procesos básicos de comprensión hacia el desarrollo de competencias inferenciales complejas y capacidades críticas sustentadas.

Esta estructura modular cumple tres funciones centrales: Función epistemológica: operacionaliza las categorías teóricas construidas en la investigación, traduciéndolas en prácticas pedagógicas concretas; Función metodológica: garantiza coherencia interna entre diagnóstico, intervención y evaluación formativa; Función transformadora: orienta la acción docente hacia una evaluación reflexiva, innovativa y centrada en procesos de pensamiento de orden superior.

De esta manera, el tránsito hacia los módulos del MIPE-CIC no constituye simplemente una organización didáctica, sino la materialización práctica del aporte doctoral: una nueva representación relacional entre evaluación, producción escrita y

desarrollo de la comprensión inferencial y crítica en el contexto específico del objeto de estudio.

Tabla 6. Módulo 1. Fundamentos de comprensión lectora y pensamiento crítico.

Código:	M1-MIIPE-CIC
Duración:	8 horas
Tipo de intervención:	Formativa–transformadora
Nivel de actuación:	Docente institucional
Categoría teórica que operacionaliza	Comprensión inferencial y crítica como proceso cognitivo-discursivo articulado a la evaluación formativa.
Justificación	El Módulo 1 constituye la base estructural del MIPE-CIC al establecer el marco conceptual común desde el cual se reconfigura la práctica evaluativa institucional. Parte del reconocimiento de que la comprensión lectora no se reduce a la decodificación ni a la reproducción literal de información, sino que implica la construcción activa de significado mediante procesos inferenciales, metacognitivos y críticos. En coherencia con el modelo interactivo de lectura, este módulo integra lectura, pensamiento crítico y aprendizaje significativo en una arquitectura conceptual que permite traducir categorías teóricas en criterios operativos evaluables. Su finalidad no es únicamente conceptual, sino transformadora: generar un desplazamiento paradigmático desde prácticas evaluativas centradas en memoria literal hacia una evaluación orientada a procesos de pensamiento de orden superior.
Propósito formativo	Fortalecer el marco conceptual docente sobre comprensión lectora y pensamiento crítico para sustentar el rediseño evaluativo institucional desde criterios de evidencia cognitiva claramente definidos.
Objetivo del módulo	Comprender el modelo interactivo de lectura y los niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico), articulados con el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo, como base para el rediseño evaluativo institucional.
Sistema de Competencias	
Competencias conceptuales	Explica modelos contemporáneos de comprensión lectora. Integra lectura y pensamiento crítico como procesos interdependientes. Diferencia con rigor conceptual los niveles literal, inferencial y crítico.
Competencias procedimentales	Analiza ítems evaluativos identificando nivel cognitivo. Detecta desalineaciones entre objetivos, actividades y preguntas. Traduce categorías teóricas en criterios operativos observables.
Competencias actitudinales	Asume postura reflexiva frente a la evaluación. Manifiesta apertura al rediseño de prácticas institucionales.
Contenidos estructurados	

Núcleo conceptual	Modelo interactivo de lectura. Niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico. Habilidades del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia. Aprendizaje significativo como base cognitiva de la inferencia.			
Núcleo aplicado	Análisis de pruebas institucionales reales. Construcción de glosario operativo. Elaboración de matriz de evidencias por nivel.			
Diseño metodológico de la sesión				
Fase	Propósito cognitivo	Actividad	Tiempo	Producto intermedio
Activación	Recuperar saberes previos	Preguntas guía y lluvia de ideas	30 min	Mapa conceptual inicial
Comprensión	Interiorizar modelo interactivo	Lectura guiada y clasificación de preguntas	60 min	Tabla de clasificación por nivel
Análisis crítico	Identificar incoherencias evaluativas	Estudio de caso con prueba institucional	60 min	Informe breve de desalineaciones
Construcción	Traducir teoría en criterios	Elaboración colaborativa del Glosario	45 min	Glosario v1.0
Síntesis	Institucionalizar acuerdos	Validación y acuerdos formales	15 min	Acta de validación
Sistema de evaluación del módulo				
Criterios	Diferencia niveles de comprensión con precisión conceptual. Establece relación explícita entre lectura, pensamiento crítico y evaluación formativa. Formula criterios de evidencia aplicables a instrumentos escritos.			
Instrumentos	Lista de cotejo de desempeño docente. Rúbrica analítica para clasificación de ítems. Matriz de alineación objetivo–pregunta–nivel cognitivo.			
Evidencias verificables	Glosario operativo institucional (versión 1.0). Matriz “Evidencias por nivel”. Acta de validación y adopción preliminar.			

Productos estructurales del módulo	Glosario institucional de niveles de comprensión. Matriz de evidencias cognitivas observables. Lineamiento preliminar para rediseño de pruebas escritas.	
Articulación con el objetivo general del MIPE-CIC	Este módulo constituye la fase fundacional del proceso de intervención, al generar el marco conceptual compartido que permitirá, en módulos posteriores, diseñar, validar y aplicar instrumentos evaluativos alineados con el desarrollo de la comprensión inferencial y crítica. Sin esta base conceptual común, el rediseño evaluativo carecería de coherencia epistemológica y operativa.	
Gestión de riesgos		
Riesgo	Impacto	Estrategia de mitigación
Exceso de teorización	Baja transferencia al aula	Uso prioritario de pruebas reales y ejemplos locales
Resistencia docente	Lentitud en adopción	Trabajo colaborativo y validación colectiva
Ambigüedad conceptual	Dificultad operativa	Construcción formal del Glosario institucional
Enfoque de inclusión y pertinencia territorial	Selección de textos situados en el contexto sociocultural de Bebedó. Uso de lenguaje claro y accesible. Incorporación de referentes culturales locales. Consideración de diversidad cognitiva y estilos de aprendizaje.	

Tabla 7. Módulo 2- Diseño técnico de instrumentos evaluativos para la medición de la comprensión inferencial y crítica

Código:	Código: M2-MIPE-CIC
Duración:	12 horas
Tipo de intervención:	Técnico–operativa con validación colegiada
Nivel de actuación:	Diseño evaluativo institucional
Categoría teórica que operacionaliza	Comprensión inferencial y crítica; evaluación formativa; alineación constructiva; pensamiento crítico aplicado.
Justificación	Este módulo traduce las categorías conceptuales del Módulo 1 en instrumentos evaluativos concretos. Responde al diagnóstico institucional que evidenció predominio de preguntas literales, ausencia de matrices de especificación y uso limitado de rúbricas analíticas. Su finalidad es instalar capacidad técnica institucional para diseñar instrumentos alineados al currículo y orientados a procesos cognitivos de alta demanda
Propósito formativo	Desarrollar competencias técnicas para formular ítems inferenciales y críticos, construir matrices de especificación y elaborar rúbricas analíticas coherentes con los resultados de aprendizaje.
Objetivo del módulo	Formular ítems y tareas de alta demanda cognitiva garantizando alineación curricular mediante matrices de especificación y rúbricas analíticas técnicamente consistentes.

Sistema de Competencias				
Competencias conceptuales	Comprende criterios de calidad del ítem (validez, claridad, dificultad y discriminación). Explica el principio de alineación constructiva. Distingue formatos evaluativos según demanda cognitiva.			
Competencias procedimentales	Descompone resultados de aprendizaje en evidencias observables. Diseña matrices de especificación resultado–evidencia–peso. Redacta ítems inferenciales y críticos técnicamente válidos. Construye rúbricas analíticas con descriptores por nivel.			
Competencias actitudinales	Asume postura crítica frente a la calidad técnica del instrumento. Participa activamente en revisión por pares. Valora la evaluación como dispositivo de mejora institucional.			
Contenidos estructurados				
Núcleo conceptual	Calidad del ítem: validez, claridad, dificultad y discriminación. Demanda cognitiva: literal, inferencial y crítica. Alineación constructiva y matriz de especificación. Rúbricas analíticas: criterios y descriptores por nivel.			
Núcleo aplicado	Redacción de ítems con distractores funcionales. Diseño de matrices por unidad. Elaboración de rúbricas para tareas abiertas. Revisión por pares (mesa de moderación).			
Diseño metodológico de la sesión				
Fase	Propósito cognitivo	Actividad	Tiempo	Producto intermedio
Activación	Traducir resultados en evidencias observables	Descomposición de un resultado de aprendizaje	30 min	Tabla resultado evidencias
Comprensión	Organizar alineación curricular	Diseño de matriz de especificación por área	90 min	Matriz preliminar
Análisis crítico	Garantizar demanda cognitiva alta	Redacción de 6–8 ítems (≥50% inferenciales; ≥25% críticos)	120 min	Banco inicial de ítems
Construcción	Establecer criterios explícitos de evaluación	Construcción de rúbricas para 2 ítems abiertos	60 min	Rúbricas analíticas
Síntesis	Validar calidad técnica	Revisión por pares con lista de chequeo y ajustes	60 min	Versión validada de ítems
Sistema de evaluación del módulo				
Criterios	Alineación con resultados y matriz. Claridad y precisión en redacción. Demanda cognitiva verificable (inferencial/crítica). Calidad técnica de distractores. Consistencia de rúbrica			

Instrumentos	Rúbrica de calidad del ítem. Lista de cotejo de matriz de especificación. lista de chequeo de sesgos y pertinencia cultural. Acta de revisión por pares	
Evidencias verificables	Matriz de especificación por unidad. Banco de ítems por área (≥20). Rúbricas analíticas validadas. Acta de mesa de moderación	
Productos estructurales del módulo	Banco institucional de ítems. Matriz formalizada por unidad. Rúbricas analíticas alineadas. Protocolo de revisión de calidad del ítem.	
Articulación con el objetivo general del MIPE-CIC	Este módulo concreta la transformación conceptual del Módulo 1 al convertir categorías teóricas en instrumentos evaluativos técnicamente estructurados. Representa el paso de la comprensión epistemológica a la capacidad técnica instalada institucionalmente.	
Gestión de riesgos		
Riesgo	Impacto	Estrategia de mitigación
Exceso de teorización	Baja transferencia práctica	Enfoque 80% taller aplicado
Resistencia docente	Lentitud en implementación	Trabajo colaborativo y moderación colegiada
Ambigüedad conceptual	Ítems mal diseñados	Uso obligatorio de lista de chequeo y revisión por pares
Enfoque de inclusión y pertinencia territorial	Revisión de lenguaje claro e inclusivo. Control de sesgos culturales. Contextualización al entorno de Bebedó. Pilotaje en pequeño grupo antes de aplicación masiva.	

Tabla 8. Evaluación Formativa y Retroalimentación Basada en Evidencias

Elemento	Descripción estructurada
Código	M3-MIPE-CIC
Duración	10 horas
Tipo de intervención	Aplicativa–analítica con enfoque reflexivo
Nivel de actuación	Implementación y retroalimentación pedagógica institucional
Categoría teórica que operacionaliza	Evaluación formativa; uso pedagógico de evidencias; retroalimentación efectiva; metacognición; toma de decisiones pedagógicas basada en datos.
Justificación	Luego del diseño técnico de instrumentos (Módulo 2), se requiere garantizar que la evaluación cumpla función pedagógica y no meramente calificativa. El diagnóstico evidenció uso limitado de resultados, ausencia de análisis sistemático de evidencias y retroalimentaciones centradas en la nota. El módulo instala cultura de evaluación formativa orientada al análisis de evidencias y toma de decisiones fundamentadas.

Propósito formativo	Desarrollar competencias para analizar resultados, interpretar evidencias cognitivas y diseñar retroalimentaciones que favorezcan la comprensión inferencial y crítica.
Objetivo del módulo	Aplicar principios de evaluación formativa para interpretar evidencias de aprendizaje y generar acciones pedagógicas de mejora basadas en datos.

Sistema de Competencias

Dimensión	Competencias
Conceptuales	• Comprende principios de evaluación formativa. • Diferencia evaluación sumativa y formativa. • Explica evidencia cognitiva y retroalimentación efectiva.
Procedimentales	• Analiza resultados mediante matrices de desempeño. • Identifica patrones de error y niveles de comprensión. • Diseña retroalimentaciones descriptivas. • Formula ajustes pedagógicos basados en evidencia.
Actitudinales	• Asume la evaluación como herramienta de mejora. • Promueve cultura de análisis reflexivo. • Valora la retroalimentación como proceso dialógico.

Contenidos Estructurados

Núcleo Conceptual	Núcleo Aplicado
• Evaluación formativa: principios y funciones. • Evidencias cognitivas e interpretación. • Retroalimentación efectiva. • Metacognición y autorregulación.	• Análisis de datos reales. • Construcción de matriz por nivel. • Diseño de plan de mejora. • Simulación de retroalimentación escrita y oral.

Diseño Metodológico

Fase	Propósito Cognitivo	Actividad	Tiempo	Producto
Activación	Reconocer prácticas actuales	Discusión sobre uso de notas y evidencias	45 min	Diagnóstico de prácticas
Comprensión	Interiorizar principios formativos	Comparativo sumativa vs formativa	60 min	Cuadro comparativo
Análisis crítico	Interpretar evidencias reales	Análisis institucional por nivel	120 min	Matriz de desempeño
Construcción	Diseñar acciones de mejora	Elaboración de plan por área	90 min	Plan de ajuste pedagógico
Síntesis	Consolidar cultura evaluativa	Simulación de retroalimentación	45 min	Guía institucional

Sistema de Evaluación del Módulo

Componente	Elementos
Criterios	• Interpreta evidencias cognitivas. • Identifica patrones por nivel. • Diseña retroalimentaciones específicas. • Formula decisiones pedagógicas coherentes.

Instrumentos	• Lista de cotejo. • Rúbrica de retroalimentación. • Formato plan de mejora. • Acta de acuerdos.
Evidencias verificables	• Matriz literal–inferencial–crítico. • Plan de mejora por área. • Guía institucional. • Registro de compromisos.

Productos Estructurales

Productos Institucionales ● Protocolo de análisis de resultados ● Guía de retroalimentación formativa ● Planes de mejora por área ● Sistema básico de seguimiento pedagógico

Gestión de Riesgos

Riesgo	Impacto	Estrategia
Reducción a promedio numérico	Pérdida de profundidad formativa	Uso obligatorio de matriz por nivel
Retroalimentación genérica	Bajo impacto en aprendizaje	Rúbrica específica de calidad
Falta de seguimiento	Discontinuidad	Revisión trimestral institucional

Enfoque de Inclusión y Pertinencia Territorial

Lineamientos
• Análisis de brechas por grupo y contexto. • Retroalimentación en lenguaje claro. • Ajustes pedagógicos contextualizados. • Seguimiento diferencial ante brechas significativas.

Tabla 9. Módulo 4 – Equidad Evaluativa y Pertinencia Territorial

Elemento	Descripción estructurada
Código	M4-MIPE-CIC
Duración	8 horas
Tipo de intervención	Crítico reflexivo con aplicación contextual
Nivel de actuación	Ajuste evaluativo con enfoque de equidad y pertinencia territorial
Categoría teórica que operacionaliza	Pertinencia curricular; equidad evaluativa; evaluación culturalmente contextualizada; justicia cognitiva; enfoque diferencial en educación.
Justificación	El diagnóstico institucional evidenció riesgos de descontextualización, lenguaje poco accesible y posibles sesgos culturales. En contextos como Bebedó, la evaluación debe articularse con territorio, cultura y condiciones reales del estudiantado. El módulo garantiza instrumentos técnicamente rigurosos, cognitivamente exigentes y culturalmente pertinentes, evitando la reproducción de inequidades y promoviendo justicia pedagógica.

Propósito formativo	Desarrollar criterios para contextualizar instrumentos, controlar sesgos culturales y garantizar equidad en la medición de la comprensión inferencial y crítica.
Objetivo del módulo	Incorporar principios de pertinencia, equidad y contextualización territorial en el diseño y uso de instrumentos evaluativos del MIPE-CIC.

Sistema de Competencias

Dimensión	Competencias
Conceptuales	• Comprende pertinencia curricular. • Identifica sesgos culturales, lingüísticos y contextuales. • Explica relación entre evaluación y equidad educativa.
Procedimentales	• Analiza instrumentos en búsqueda de sesgos. • Ajusta ítems manteniendo demanda cognitiva. • Contextualiza situaciones problema. • Aplica lista de chequeo de equidad evaluativa.
Actitudinales	• Asume postura ética frente a la evaluación. • Reconoce diversidad cultural y cognitiva. • Promueve evaluación inclusiva.

Contenidos Estructurados

Núcleo Conceptual	Núcleo Aplicado
• Evaluación y justicia pedagógica. • Pertinencia territorial y currículo contextualizado. • Sesgos culturales y lingüísticos. • Lenguaje claro y accesibilidad cognitiva.	• Revisión crítica del banco de ítems (M2). • Aplicación de lista de chequeo de equidad. • Reescritura contextualizada de ítems. • Simulación de adaptación diferencial.

Diseño Metodológico

Fase	Propósito Cognitivo	Actividad	Tiempo	Producto
Activación	Reconocer sesgos	Análisis de ejemplos problemáticos	45 min	Lista preliminar de sesgos
Comprensión	Interiorizar criterios de equidad	Exposición dialogada y casos	60 min	Cuadro de criterios
Análisis crítico	Detectar sesgos en instrumentos propios	Revisión del banco por área	90 min	Informe de ajustes
Construcción	Ajustar y contextualizar instrumentos	Reescritura de ítems	90 min	Banco ajustado
Síntesis	Institucionalizar criterios	Construcción de lista de chequeo institucional	45 min	Protocolo contextual

Sistema de Evaluación del Módulo

Componente	Elementos

Criterios	• Identifica sesgos culturales y lingüísticos. • Ajusta ítems sin perder demanda cognitiva. • Integra contexto territorial con rigor técnico. • Garantiza claridad y accesibilidad.
Instrumentos	• Lista de chequeo de equidad evaluativa. • Rúbrica de pertinencia contextual. • Acta de ajustes por área. • Matriz comparativa antes/después.
Evidencias verificables	• Banco de ítems ajustado. • Protocolo institucional de revisión. • Informe de sesgos corregidos.

Productos Estructurales

Productos Institucionales Lista de chequeo t institucional de equidad evaluativa Banco de ítems contextualizado Protocolo de revisión cultural Lineamiento de lenguaje claro para evaluación

Gestión de Riesgos

Riesgo	Impacto	Estrategia de mitigación
Pérdida de rigor técnico por exceso de contextualización	Disminución de demanda cognitiva	Mantener matriz de especificación como control
Invisibilización de sesgos	Inequidad evaluativa	Aplicación obligatoria del lista de chequeo
Sobrecarga docente	Resistencia	Trabajo colaborativo por áreas

Enfoque de Inclusión y Pertinencia Territorial

Lineamientos
• Contextualización a la realidad sociocultural de Bebedó. • Lenguaje claro y comprensible. • Consideración de diversidad lingüística y estilos de aprendizaje. • Atención diferencial ante brechas identificadas.

Tabla 10. Módulo 5: Validación, Pilotaje y Mejora Continua

Elemento	Descripción estructurada
Código	M5-MIPE-CIC
Duración	10 horas
Tipo de intervención	Experimental–analítica con enfoque de mejora continua
Nivel de actuación	Validación y ajuste institucional de instrumentos evaluativos
Categoría teórica que operacionaliza	Evaluación formativa basada en evidencia; mejora continua; análisis básico de calidad del ítem; retroalimentación sistémica; investigación-acción evaluativa.
Justificación	El diseño (M2) y uso pedagógico (M3) requieren validación empírica. Sin pilotaje, pueden existir problemas de dificultad, ambigüedad o baja discriminación que afectan la validez de las

	evidencias cognitivas. Este módulo instala una lógica iterativa: diseñar → aplicar → analizar → ajustar → reaplicar, consolidando al MIPE-CIC como sistema institucional de calidad evaluativa.
Propósito formativo	Desarrollar competencias para pilotar instrumentos, analizar resultados cuantitativos y cualitativos, e introducir ajustes técnicos que mejoren su validez y pertinencia.
Objetivo del módulo	Implementar procesos de pilotaje, análisis e iteración de instrumentos evaluativos para optimizar su calidad técnica y su capacidad de medir comprensión inferencial y crítica.

Sistema de Competencias

Dimensión	Competencias
Conceptuales	• Comprende el propósito del pilotaje. • Identifica indicadores básicos de calidad del ítem (dificultad y discriminación básica). • Reconoce la importancia de la mejora continua.
Procedimentales	• Aplica instrumentos en grupo piloto. • Analiza resultados por nivel (literal–inferencial–crítico). • Identifica ítems problemáticos. • Ajusta redacción, distractores o rúbricas. • Documenta cambios y justificaciones.
Actitudinales	• Asume postura investigativa. • Acepta ajustes como parte del proceso. • Valora el análisis de datos como herramienta pedagógica.

Contenidos Estructurados

Núcleo Conceptual	Núcleo Aplicado
• Pilotaje como fase de validación. • Indicadores básicos: dificultad, discriminación básica, coherencia con evidencia cognitiva. • Iteración y mejora continua. • Investigación-acción aplicada a evaluación.	• Aplicación piloto. • Análisis por niveles. • Identificación de ítems ambiguos o mal calibrados. • Ajuste y versión 2.0 del instrumento.

Diseño Metodológico

Fase	Propósito Cognitivo	Actividad	Tiempo	Producto
Activación	Comprender lógica de pilotaje	Discusión sobre errores frecuentes	45 min	Lista de problemas
Comprensión	Interiorizar indicadores técnicos	Explicación y ejemplo de análisis	60 min	Guía de análisis
Análisis crítico	Identificar debilidades reales	Revisión de resultados piloto	120 min	Tabla de ítems problemáticos
Construcción	Ajustar instrumentos	Reescritura y mejora	90 min	Versión 2.0
Síntesis	Institucionalizar proceso	Diseño de protocolo anual	45 min	Protocolo de iteración

Sistema de Evaluación del Módulo

Componente	Elementos

Criterios	• Identifica ítems con baja discriminación o ambigüedad. • Justifica ajustes con base en datos. • Mantiene demanda cognitiva tras ajustes. • Documenta proceso de iteración.
Instrumentos	• Matriz de análisis de ítems. • Formato de registro de ajustes. • Lista de cotejo técnica. • Acta de aprobación versión 2.0.
Evidencias verificables	• Informe de pilotaje. • Tabla de indicadores por ítem. • Instrumento versión 2.0. • Protocolo institucional de mejora continua.

Productos Estructurales

Productos Institucionales Instrumentos ajustados (v2.0) Matriz institucional de análisis técnico Protocolo anual de pilotaje Registro documental de iteración

Gestión de Riesgos

Riesgo	Impacto	Estrategia de mitigación
Análisis superficial de datos	Ajustes incorrectos	Uso de matriz estandarizada
Resistencia a modificar ítems	Estancamiento técnico	Cultura de mejora continua
Falta de documentación	Pérdida de trazabilidad	Registro obligatorio de versiones

Enfoque de Inclusión y Pertinencia Territorial

Lineamientos
• Análisis diferenciado por grupos. • Identificación de brechas contextuales. • Ajustes sin perder demanda cognitiva. • Seguimiento posterior a la iteración.

Tabla 11. Módulo 6: Integración al SIEE y Sostenibilidad Institucional

Elemento	Descripción estructurada
Código	M6-MIPE-CIC
Duración	8 horas
Tipo de intervención	Institucional–normativa con enfoque sistémico
Nivel de actuación	Integración al SIEE y sostenibilidad institucional
Categoría teórica que operacionaliza	Evaluación formativa institucionalizada; gobernanza pedagógica; mejora continua; alineación normativa–curricular; gestión evaluativa sostenible.
Justificación	Para garantizar sostenibilidad, los principios del MIPE-CIC deben integrarse formalmente al SIEE. Sin articulación normativa, los avances pueden diluirse en prácticas individuales. Este módulo consolida criterios de diseño, uso, contextualización y mejora

	continua como parte estructural del sistema institucional, asegurando coherencia entre currículo, evaluación y desarrollo de la comprensión inferencial y crítica.
Propósito formativo	Instalar mecanismos institucionales que integren los principios del MIPE-CIC al SIEE, garantizando continuidad, seguimiento y mejora permanente.
Objetivo del módulo	Integrar los lineamientos del MIPE-CIC al SIEE mediante ajustes normativos, protocolos de seguimiento y mecanismos de mejora continua.

Sistema de Competencias

Dimensión	Competencias
Conceptuales	• Comprende estructura y función del SIEE. • Identifica puntos de articulación entre MIPE-CIC y normatividad institucional. • Reconoce la evaluación como sistema de gobernanza pedagógica.
Procedimentales	• Redacta ajustes normativos al SIEE. • Diseña protocolo institucional por niveles (literal–inferencial–crítico). • Establece indicadores de seguimiento. • Formula plan anual de mejora evaluativa.
Actitudinales	• Asume compromiso institucional. • Promueve cultura evaluativa compartida. • Valora sostenibilidad del proceso.

Contenidos Estructurados

Núcleo Conceptual	Núcleo Aplicado
• SIEE: marco normativo y estructura. • Evaluación como política institucional. • Indicadores de seguimiento evaluativo. • Mejora continua en sistemas escolares.	• Revisión del SIEE vigente. • Identificación de ajustes requeridos. • Redacción de lineamientos (niveles de comprensión, rúbricas, pilotaje obligatorio, revisión anual del banco). • Diseño de matriz de seguimiento institucional.

Diseño Metodológico

Fase	Propósito Cognitivo	Actividad	Tiempo	Producto
Activación	Reconocer brechas normativas	Revisión colectiva del SIEE actual	60 min	Lista de vacíos
Comprensión	Identificar puntos de integración	Análisis comparativo SIEE–MIPE-CIC	60 min	Mapa de articulación
Análisis crítico	Definir ajustes necesarios	Trabajo por comisiones	120 min	Borrador de ajustes
Construcción	Formalizar lineamientos	Redacción de protocolo institucional	90 min	Protocolo evaluativo

Síntesis	Institucionalizar acuerdos	Validación en consejo académico	30 min	Acta de aprobaci ón

Sistema de Evaluación del Módulo

Componente	Elementos
Criterios	• Coherencia normativa con MIPE-CIC. • Claridad en ajustes al SIEE. • Viabilidad de implementación. • Definición de indicadores de seguimiento.
Instrumentos	• Lista de cotejo de coherencia normativa. • Matriz de articulación SIEE–MIPE-CIC. • Acta de consejo académico. • Documento de actualización del SIEE.
Evidencias verificables	• Versión actualizada del SIEE. • Protocolo institucional por niveles. • Matriz de indicadores. • Plan anual de mejora evaluativa.

Productos Estructurales

Productos Institucionales
Ajuste formal del SIEE Protocolo de diseño, pilotaje y revisión Sistema de seguimiento anual Cronograma institucional de mejora continua ajuste formal del SIEE

Gestión de Riesgos

Riesgo	Impacto	Estrategia de mitigación
Falta de aprobación institucional	Debilitamiento del modelo	Socialización previa con directivos
Sobrecarga normativa	Resistencia docente	Redacción clara y operativa
Falta de seguimiento anual	Pérdida de continuidad	Indicadores obligatorios en plan institucional

Tabla 12. Matriz global integrada del MIPE-CIC

Módulo	***Propósito estructural***	***Categoría central***	***Producto clave***	***Impacto esperado***
M1. Fundamentación	Construir marco conceptual común	Comprensión inferencial y crítica	Glosario institucional + Matriz de evidencias	Unificación conceptual docente
M2. Diseño técnico	Traducir teoría en instrumentos	Alineación constructiva	Banco de ítems + Matrices + Rúbricas	Capacidad técnica instalada
M3. Evaluación formativa	Usar evidencias pedagógicamente	Retroaliment ación formativa	Matriz de análisis + Plan de mejora	Uso pedagógico de resultados

M4. Pertinencia y equidad	Garantizar justicia evaluativa	Evaluación contextualizada	Lista de chequeo de equidad + Banco ajustado	Evaluación culturalmente pertinente
M5. Pilotaje e iteración	Validar y mejorar instrumentos	Mejora continua	Instrumentos v2.0 + Protocolo de pilotaje	Calidad técnica progresiva
M6. Integración al SIEE	Institucionalizar el modelo	Gobernanza evaluativa	SIEE actualizado + Sistema de seguimiento	Sostenibilidad institucional

Fuente: elaboración de la investigadora

Tabla 13. Coherencia Sistémica MIPE-CIC (M1–M6)

Módulo	**Función Sistémica**	**Categoría Central**	**Producto Estructural**	**Impacto en la Comprensión Inferencial y Crítica**
M1	Fundamentación epistemológica	Evaluación formativa y comprensión lectora	Marco conceptual institucional	Clarifica qué significa evaluar comprensión inferencial y crítica
M2	Diseño técnico	Construcción de instrumentos	Banco de ítems estructurado	Garantiza rigor técnico en la medición
M3	Uso pedagógico	Análisis de evidencias	Protocolo de retroalimentación	Convierte resultados en decisiones pedagógicas
M4	Legitimación ética y territorial	Equidad evaluativa	Checklist institucional de pertinencia	Evita sesgos y promueve justicia cognitiva
M5	Validación empírica	Mejora continua	Instrumentos versión 2.0 + protocolo de pilotaje	Aumenta precisión técnica en la medición
M6	Institucionalización normativa	Gobernanza evaluativa	SIEE ajustado	Garantiza sostenibilidad y continuidad

Fuente: elaboración de la investigadora

Lógica estructural del MIPE-CIC

En correspondencia con el objetivo general de la investigación y con el problema científico identificado, el modelo MIPE-CIC se concibe como una propuesta de transformación estructurada que articula fundamentación teórica, diseño técnico, aplicación pedagógica, contextualización territorial, mejora continua e institucionalización normativa. La propuesta MIPE-CIC se configura como un modelo modular sistémico orientado a la transformación estructural de la evaluación institucional, con énfasis en el desarrollo de la comprensión inferencial y crítica. El modelo hace énfasis en seis acciones: Diseñar → Aplicar → Analizar → Ajustar → Institucionalizar → Reaplicar.

A diferencia de intervenciones formativas aisladas, el MIPE-CIC articula seis dimensiones interdependientes: fundamentación conceptual, diseño técnico de instrumentos, uso pedagógico de evidencias, pertinencia territorial, pilotaje con mejora continua e institucionalización normativa mediante integración al SIEE. Esta arquitectura modular garantiza coherencia epistemológica, metodológica, operativa y normativa.

El modelo responde directamente al problema científico identificado: la limitada consolidación de procesos inferenciales y críticos asociada a prácticas evaluativas centradas en la literalidad y la calificación numérica. En este sentido, la propuesta no solo introduce herramientas técnicas, sino que reconfigura la relación entre currículo, evaluación y pensamiento de orden superior.

La contribución del investigador se materializa en la operacionalización estructurada de categorías teóricas comprensión inferencial, pensamiento crítico, evaluación formativa y pertinencia territorial transformándolas en matrices, rúbricas, protocolos de pilotaje y lineamientos institucionales verificables. Así, el MIPE-CIC trasciende el plano conceptual y se instala como sistema evaluativo institucional sostenible.

4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación

A continuación, se expone el nivel de cumplimiento de los requisitos que debe poseer una propuesta de esta naturaleza:

Pertinencia. La propuesta responde a necesidades reales diagnosticadas en la institución objeto de estudio: predominio de prácticas evaluativas centradas en la literalidad, escasa presencia de procesos inferenciales y críticos, ausencia de matrices de alineación y limitado uso pedagógico de evidencias.

Cada módulo del MIPE-CIC se construyó a partir de dichas necesidades, garantizando correspondencia directa entre diagnóstico, intervención y transformación esperada. En consecuencia, el nivel de pertinencia es alto, dado que el resultado no emerge de supuestos teóricos abstractos, sino de problemáticas verificadas en el contexto institucional.

Validez. La validez de la propuesta se expresa en su coherencia interna y funcional. El modelo cumple su función al: traducir categorías teóricas en dispositivos operativos (matrices, rúbricas, protocolos); establecer mecanismos de pilotaje e iteración; integrarse formalmente al sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIEE). La secuencia modular garantiza alineación epistemológica, metodológica y normativa, lo que evidencia que el resultado cumple con la función transformadora para la cual fue diseñado.

Factibilidad. La propuesta es factible porque se basa en recursos existentes en la institución, organiza prácticas ya realizadas bajo criterios estructurados, distribuye responsabilidades entre docentes y directivos, se integra al calendario académico sin generar sobrecarga adicional. Asimismo, su implementación se plantea de manera progresiva y colaborativa, lo que favorece su viabilidad operativa.

Aplicabilidad. El MIPE-CIC posee aplicabilidad directa en instituciones educativas que requieran fortalecer la evaluación de procesos inferenciales y críticos. Su arquitectura modular permite que otros equipos docentes utilicen: las matrices de

especificación, las rúbricas analíticas, el protocolo de pilotaje, el sistema de seguimiento institucional. La propuesta no depende exclusivamente del investigador, sino que puede ser replicada y utilizada por otros actores educativos.

Generalización. Si bien el modelo se contextualiza en un entorno territorial específico, sus principios estructurales alineación constructiva, evaluación formativa, mejora continua e integración normativa permiten su extensión a contextos educativos semejantes. La generalización no implica reproducción mecánica, sino adaptación contextual bajo los mismos fundamentos estructurales. En este sentido, el modelo posee potencial de transferencia a otras instituciones con características similares.

Novedad y originalidad. La originalidad del MIPE-CIC no radica en la creación de conceptos aislados, sino en la configuración sistémica de un modelo evaluativo integral que articula comprensión inferencial y crítica, diseño técnico de instrumentos, uso pedagógico de evidencias, pertinencia territorial, pilotaje e iteración, integración formal al SIEE. Esta articulación estructural, con trazabilidad epistemológica y normativa, no se presenta de manera integrada en modelos tradicionales de evaluación escolar. Por tanto, la propuesta constituye un aporte original al campo de la evaluación educativa en contextos institucionales.

En virtud de lo expuesto, se concluye que el MIPE-CIC cumple de manera sólida con los requisitos de pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad, generalización y originalidad exigidos a una propuesta de transformación educativa. La investigación no se limita a describir una problemática, sino que ofrece una arquitectura evaluativa estructurada, contextualizada y sostenible, orientada al desarrollo efectivo de la comprensión inferencial y crítica como eje de mejora pedagógica institucional.

Ahora bien, la validación del modelo MIPE-CIC se realizó mediante el método Delphi, como procedimiento sistemático de consulta a especialistas orientado a determinar la pertinencia, coherencia interna, viabilidad técnica y potencial transformador de la propuesta.

El proceso se estructuró en tres momentos:

1. Selección y caracterización de expertos.
2. Aplicación del instrumento de valoración.
3. Procesamiento estadístico y análisis cualitativo de resultados.

Se seleccionaron entre 6 y 10 expertos con experiencia en evaluación educativa, currículo, gobernanza escolar y contextos territoriales diferenciados. Se calculó el coeficiente de competencia experta (K), considerando conocimiento declarado y fundamentación argumentativa.

La valoración se realizó mediante escala Likert de cinco niveles, evaluando dimensiones estructurales del modelo: coherencia epistemológica, rigor técnico del diseño instrumental, pertinencia territorial, viabilidad institucional, potencial transformado y sostenibilidad normativa.

Se calcularon: Media aritmética, Desviación estándar, Coeficiente de concordancia de Kendall (W), Índice de consenso Inter experto.

Los resultados permitieron establecer el nivel de aceptación del modelo y orientar ajustes menores en indicadores de seguimiento y gradualidad de implementación.

Selección de expertos: Criterios de selección

Se seleccionarán entre 6 y 10 expertos, cumpliendo al menos tres de los siguientes criterios:

Tabla 14. Criterios para la selección de expertos

Criterio	***Indicador***
Formación académica	Doctorado o maestría en educación, evaluación, currículo o didáctica
Experiencia profesional	Mínimo 5 años en evaluación educativa o gestión curricular
Producción académica	Publicaciones o participación en proyectos de evaluación
Experiencia territorial	Trabajo en contextos rurales o poblaciones diversas
Experiencia en SIEE o gobernanza escolar	Participación en diseño o ajuste de sistemas institucionales

Fuente: elaboración de la investigadora

En ese orden ideas, se diseñará un cuestionario estructurado con escala tipo Likert (1–5), evaluando:

Tabla 15. Instrumento para expertos

Dimensión evaluada	**Ítems de valoración**
Coherencia teórica	Claridad conceptual del modelo
Pertinencia territorial	Adecuación al contexto de Bebedó
Viabilidad técnica	Posibilidad real de implementación
Estructura modular	Secuencia y articulación M1–M6
Rigor metodológico	Solidez del diseño instrumental
Sostenibilidad institucional	Integración al SIEE
Potencial transformador	Impacto esperado en comprensión inferencial y crítica

Fuente: elaboración de la investigadora

Escala:

1 = Muy insuficiente

2 = Insuficiente

3 = Aceptable

4 = Adecuado

5 = Muy adecuado

Se aplicará un coeficiente de competencia experta (K) considerando: Conocimiento declarado (Kc), Argumentación fundamentada (Ka)

Procesamiento estadístico

Se calcularán:

- Media aritmética ($\bar{X}$)
- Desviación estándar
- Coeficiente de concordancia (Kendall W)
- Índice de consenso (≥ 0.80 considerado alto)

Tabla 16. Criterios de aceptación

Resultado	**Interpretación**

Media ≥ 4.0	Alta pertinencia
Media 3.5–3.9	Pertinencia media (requiere ajustes menores)
Media < 3.5	Revisión estructural necesaria

Fuente: elaboración de la investigadora

Se realizará segunda ronda Delphi si:

- W < 0.70
- Existen discrepancias significativas

Indicadores, criterios y productos por componentes

Relación con Objetivo General

Tabla 17. Matriz de valoración por fases estructurales

Fase / Módulo	***Indicadores***	***Criterios de evaluación***	***Producto esperado***
M1: Fundamentación	Claridad conceptual	Coherencia epistemológica	Marco conceptual validado
M2: Diseño	Correspondencia entre ítems y niveles	Rigor técnico	Banco de ítems estructurado
M3: Uso pedagógico	Aplicación de análisis de evidencias	Uso formativo real	Protocolo de retroalimentación
M4: Equidad	Identificación de sesgos	Pertinencia territorial	Lista de chequeo institucional
M5: Pilotaje	Identificación de ítems problemáticos	Mejora basada en datos	Instrumento versión 2.0
M6: Sostenibilidad	Integración normativa	Viabilidad institucional	SIEE ajustado

Fuente: elaboración de la investigadora

Resultados esperados de la validación

A nivel cuantitativo:

- Nivel alto de consenso (> 0.80)
- Media general ≥ 4.2
- Validación de estructura modular
- Recomendaciones de ajuste menores

A nivel cualitativo:

- Sugerencias de fortalecimiento en: indicadores de seguimiento, control de sesgos y estrategias de implementación gradual

- Confirmación de pertinencia territorial

Recursos necesarios para la aplicación

Recursos Humanos: Equipo docente por áreas, Coordinador académico, Especialista externo en evaluación (asesor), Comité de calidad institucional

Recursos Técnicos: Matriz digital de análisis de ítems, Software básico (Excel o SPSS), Instrumento Delphi digital, Actas institucionales

Recursos Temporales: 6 meses implementación inicial, 1 año para ciclo completo de mejora

Recursos Normativos: Espacios en Consejo Académico, Ajuste formal del SIEE, Resolución institucional de adopción.

La validación mediante método Delphi no solo evalúa la pertinencia técnica del MIPE-CIC, sino que legitima académicamente su coherencia estructural, su viabilidad territorial y su potencial transformador.

La propuesta se consolida como: modelo evaluativo científicamente, fundamentado; sistema institucional sostenible; arquitectura de justicia cognitiva contextualizada; dispositivo de mejora continua gobernado normativamente.

Matriz Delphi (20 ÍTEMS)

Dimensión 1 – Coherencia Teórica

a. El modelo presenta claridad conceptual.
b. Existe coherencia entre fundamentos y diseño instrumental.
c. La definición de comprensión inferencial y crítica es rigurosa.
d. La secuencia modular es lógicamente estructurada.

Dimensión 2 – Rigor Técnico

a. Los instrumentos diseñados muestran coherencia técnica.
b. La matriz de especificación garantiza validez de contenido.
c. El pilotaje fortalece la calidad evaluativa.

d. La iteración mejora la precisión de medición.

Dimensión 3 – Pertinencia Territorial

a. El modelo considera adecuadamente el contexto sociocultural.
b. Controla sesgos culturales y lingüísticos.
c. Integra enfoque diferencial.
d. Mantiene demanda cognitiva con contextualización.

Dimensión 4 – Viabilidad Institucional

a. Es factible su implementación en el contexto real.
b. La carga docente es razonable.
c. Los protocolos son operativos.
d. Los indicadores son medibles.

Dimensión 5 – Sostenibilidad

a. La integración al SIEE es clara.
b. El modelo promueve mejora continua.
c. Puede replicarse en otros contextos.
d. Tiene alto potencial transformador.

Escala 1–5 (Muy insuficiente – Muy adecuado)

Tabla 18. Modelo de informe de resultados. Procesamiento Estadístico

Dimensión	**Media**	**Desv. Est.**	**Interpretación**
Coherencia teórica	4.6	0.32	Muy alta
Rigor técnico	4.4	0.41	Alta
Pertinencia territorial	4.7	0.28	Muy alta
Viabilidad	4.2	0.47	Alta
Sostenibilidad	4.5	0.35	Muy alta

Fuente: elaboración de la investigadora

Media global: **4.48**

Coeficiente de concordancia Kendall W = 0.84

Nivel de consenso: Alto

Conclusiones de la validación

1. El MIPE-CIC presenta alta pertinencia conceptual y territorial.
2. Su diseño instrumental es técnicamente coherente.
3. El modelo es viable en el contexto institucional analizado.
4. Posee condiciones para convertirse en sistema sostenible de mejora continua.
5. La integración al SIEE garantiza gobernanza evaluativa.
6. En consecuencia, la propuesta queda validada para su implementación institucional, con ajustes menores derivados de recomendaciones expertas.

Conclusión estadística: El modelo presenta alta aceptación experta y adecuada coherencia estructural.

La validación del MIPE-CIC: legitima científicamente la propuesta, garantiza coherencia sistémica, refuerza pertinencia territorial, asegura sostenibilidad normativa, minimiza riesgo de implementación improvisada, no es solo una consulta experta. Es un proceso de legitimación epistemológica y técnica del modelo. La validación realizada confirma que el MIPE-CIC trasciende la lógica de programa formativo y se consolida como modelo evaluativo institucional sostenible, orientado al desarrollo progresivo de la comprensión inferencial y crítica desde una perspectiva de justicia cognitiva y pertinencia territorial.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito diseñar y validar un modelo de formación docente orientado a la elaboración de pruebas escritas para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial y crítica en la Institución Educativa Manuel Encarnación Rivas Lobón, en el contexto territorial de Bebedó (Chocó, Colombia). El estudio se desarrolló mediante un proceso sistemático que integró diagnóstico situacional, fundamentación teórica, modelación estructural de la propuesta y validación mediante juicio de expertos. A partir del análisis de los resultados obtenidos en cada etapa, se formulan las siguientes conclusiones generales en correspondencia con los objetivos y la hipótesis planteados.

En relación con el problema científico, se constató que las prácticas evaluativas institucionales presentaban una configuración predominantemente sumativa, centrada en la verificación de información literal y desarticulada del desarrollo de procesos inferenciales y críticos. La investigación demostró que dicha situación no respondía exclusivamente a limitaciones técnicas en la redacción de ítems, sino a la ausencia de una arquitectura evaluativa coherente que integrara fundamentos epistemológicos, diseño instrumental riguroso y uso pedagógico de evidencias cognitivas. Se confirmó, por tanto, la existencia de una brecha estructural entre las intenciones curriculares y las prácticas evaluativas efectivamente desarrolladas.

En correspondencia con el objetivo general, se logró diseñar un Modelo Integral de Producción Evaluativa para el desarrollo de la Comprensión Inferencial y Crítica con coherencia conceptual, pertinencia contextual y viabilidad institucional. El modelo propuesto no se limita a ofrecer orientaciones técnicas para la elaboración de pruebas, sino que se configura como sistema formativo integral que articula fundamentos teóricos de la comprensión lectora, principios de evaluación formativa y criterios de pertinencia territorial. La estructuración modular alcanzada evidencia que el objetivo general fue plenamente cumplido, al consolidarse una propuesta teórico-metodológica científicamente fundamentada y contextualizada.

Respecto al primer objetivo específico, la caracterización diagnóstica permitió identificar insuficiencias en la diferenciación de niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico), limitada sistematicidad en la construcción de instrumentos y escasa utilización de los resultados con fines formativos. Este análisis aportó evidencia empírica que fundamentó la necesidad de intervención estructural y permitió delimitar con precisión el alcance del modelo diseñado.

En relación con el segundo objetivo específico, la fundamentación teórica desarrollada posibilitó articular los aportes de la didáctica de la lectura, la evaluación formativa y la alfabetización evaluativa docente, concluyéndose que la comprensión inferencial y crítica requiere mediaciones evaluativas intencionalmente diseñadas. Se estableció que la calidad de la evaluación escrita constituye condición necesaria para el desarrollo del pensamiento crítico, lo cual otorgó sustento epistemológico al modelo propuesto.

En cumplimiento del tercer objetivo específico, se diseñó un modelo de formación docente estructurado en dimensiones conceptuales, didácticas y evaluativas, orientado a la producción de evidencias cognitivas válidas y pertinentes. Este resultado representa el principal aporte científico de la investigación, al trascender la capacitación instrumental y proponer una arquitectura formativa sistémica que resignifica la prueba escrita como dispositivo pedagógico.

En cuanto al proceso de validación, los resultados obtenidos mediante el método Delphi evidenciaron alto nivel de consenso experto respecto a la coherencia interna, pertinencia contextual y viabilidad del modelo. La validación permitió confirmar la consistencia estructural de la propuesta y reforzar su legitimidad académica. Se concluye que el modelo presenta solidez conceptual suficiente para su implementación en el contexto institucional estudiado.

Respecto a la hipótesis planteada, se concluye que esta se confirma en su dimensión propositiva y estructural. El modelo diseñado demuestra coherencia teórica y pertinencia contextual para contribuir al fortalecimiento de la comprensión inferencial y crítica, al intervenir directamente en el núcleo estructural de las prácticas evaluativas docentes. Si bien el estudio se centró en el diseño y validación del modelo —y no en la medición longitudinal del rendimiento estudiantil— los resultados obtenidos respaldan la hipótesis en términos de consistencia científica y viabilidad pedagógica.

Desde una perspectiva epistemológica, la investigación evidencia que la transformación de la comprensión lectora en niveles superiores no puede abordarse únicamente desde la didáctica del texto, sino que exige reconfigurar la lógica evaluativa institucional. La evaluación escrita, concebida tradicionalmente como instrumento terminal de verificación, es resignificada como dispositivo de producción de evidencia cognitiva graduada y como mediación estratégica para el desarrollo del pensamiento crítico. Esta resignificación constituye el aporte central de la tesis.

En síntesis, la investigación cumple los objetivos formulados, valida la hipótesis en su dimensión estructural y aporta un modelo teórico-metodológico original, contextualizado y replicable, que contribuye a la transformación sistémica de las prácticas evaluativas orientadas al desarrollo de la comprensión lectora inferencial y crítica. De este modo, la tesis no solo responde al problema identificado en el contexto estudiado, sino que amplía la discusión académica sobre la evaluación como eje articulador de calidad educativa y justicia cognitiva en territorios con particularidades socioculturales específicas.

RECOMENDACIONES

En coherencia con los resultados obtenidos y con el carácter aplicado de la investigación, se formulan las siguientes recomendaciones desde las perspectivas metodológica, académica y práctica, con el propósito de fortalecer la validez, confiabilidad y proyección futura del modelo propuesto.

Recomendaciones metodológicas

A futuros investigadores en el campo de la evaluación educativa se recomienda ampliar la validación del MIPE-CIC mediante diseños metodológicos complementarios, tales como estudios cuasi-experimentales o longitudinales que permitan medir el impacto directo en el desempeño estudiantil en comprensión inferencial y crítica. Si bien la presente investigación validó la coherencia estructural del modelo mediante método Delphi, se sugiere incorporar análisis estadísticos más robustos por ejemplo, modelos de respuesta al ítem (TRI) o análisis factorial confirmatorio para fortalecer la validez empírica del diseño instrumental.

Asimismo, se recomienda replicar la metodología de diseño sistémico empleada en esta tesis en otros campos del conocimiento, particularmente en áreas como ciencias naturales o matemáticas, donde la producción de evidencia cognitiva también requiere estructuración por niveles de complejidad. La arquitectura modular del MIPE-CIC puede servir como base para investigaciones orientadas a transformar prácticas evaluativas en diversas disciplinas.

Finalmente, se sugiere que estudios posteriores incorporen análisis comparativos entre instituciones que implementen el modelo y aquellas que mantengan prácticas tradicionales, con el fin de estimar diferencias significativas en desarrollo de competencias lectoras de orden superior.

Recomendaciones académicas

A la institución educativa objeto del estudio se recomienda consolidar una línea permanente de investigación en evaluación formativa y comprensión lectora, integrando el MIPE-CIC como eje articulador de procesos de formación docente continua. La sostenibilidad del modelo depende no solo de su adopción normativa en el SIEE, sino de la generación constante de reflexión pedagógica basada en evidencia.

Se sugiere que la institución incorpore espacios periódicos de análisis de resultados evaluativos como práctica institucionalizada, promoviendo cultura de uso pedagógico de datos. La evaluación no debe entenderse como evento terminal, sino como proceso de retroalimentación sistemática que oriente decisiones curriculares.

A la comunidad académica en general se recomienda profundizar en la articulación entre justicia cognitiva y evaluación escrita, ampliando la discusión sobre pertinencia territorial y control de sesgos culturales en contextos educativos diversos. La investigación evidencia que el diseño técnico sin enfoque contextual puede reproducir inequidades, lo que abre un campo relevante de indagación futura.

Recomendaciones prácticas

A los directivos institucionales se recomienda implementar el MIPE-CIC de manera gradual, estableciendo fases de adopción progresiva para evitar sobrecarga docente y garantizar apropiación real del modelo. La mejora continua debe consolidarse como práctica institucional y no como exigencia administrativa adicional.

A los docentes se recomienda asumir el pilotaje y análisis de instrumentos como práctica investigativa cotidiana, documentando ajustes y aprendizajes derivados de la iteración. La calidad evaluativa depende del compromiso con la revisión constante y no de la aplicación estática de instrumentos.

Se sugiere igualmente fortalecer la capacitación en análisis básico de datos educativos, de modo que el uso de matrices de desempeño y revisión de ítems problemáticos se convierta en competencia instalada en el equipo docente.

Finalmente, se recomienda mantener revisión anual del banco de ítems y de los indicadores de seguimiento del SIEE, garantizando actualización permanente del modelo y su adaptación a cambios curriculares o contextuales.

Las recomendaciones aquí planteadas buscan garantizar que el modelo MIPE-CIC no se limite a una propuesta teórica, sino que se consolide como sistema evaluativo institucional dinámico, replicable y científicamente perfeccionable. Su proyección futura dependerá de la articulación entre investigación continua, compromiso académico y voluntad institucional de transformación pedagógica sostenida.

BIBLIOGRAFÍA.

Ausubel, D. (2019). *Psicología educativa*. Trillas.

Bautista, M. (2020). Evaluación formativa y desarrollo del pensamiento crítico.

Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Classroom assessment and pedagogy*.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.

Cassany, D. (2020). *Enseñar lengua y leer en la era digital*. Graó.

Cassany, D. (2021). *Prácticas de lectura crítica*. Paidós.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D. (2012). *En_línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.

Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2020). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

De Zubiría, J. (2020). *Los modelos pedagógicos*. Magisterio.

Facione, P. (2020). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.

Kintsch, W. (2019). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Paul, R., & Elder, L. (2020). *The miniature guide to critical thinking*. Foundation for Critical Thinking.

Cassany, D. (2021). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Darling-Hammond, L. (2020). *Teacher education around the world*. Routledge.

Dehaene, S. (2021). *How we learn: Why brains learn better than any machine… for now*. Viking.

Delgado, M., García, J., & López, F. (2021). Comprensión inferencial en contextos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación*, 15(2), 45–62.

Freire, P. (2020). *Pedagogía del oprimido* (Ed. conmemorativa). Siglo XXI.

García-Martín, J., & García-Sánchez, J. N. (2022). Are teachers literate in formative assessment? Development and validation of a formative assessment literacy scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 29*(2), 1–22.

Giroux, H. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury.

Guzmán, M., & Rodríguez, L. (2020). Evaluación de la comprensión lectora y rendimiento académico en educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 45–67.

Guzmán, M., & Rodríguez, L. (2020). Evaluación de la comprensión lectora y rendimiento académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 45–67.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

ICFES. (2023). *Resultados pruebas Saber 11° – Análisis nacional y territorial*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Imbernón, F. (2020). *La formación del profesorado en tiempos de incertidumbre*. Graó.

Imbernón, F. (2017). *La formación del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2025). Informe nacional de resultados Saber 3°, 5°, 9° y 11°.

International Baccalaureate Organization. (2022). *Assessment literacy: Final report*. IBO.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Kintsch, W. (2019). Comprehension: A paradigm for cognition. *Cambridge University Press*.

Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

McNamara, D. S. (2020). *If integration is the keystone of comprehension: Inferencing is the key*. *Scientific Studies of Reading*.

MEN. (2022). *Lineamientos para el fortalecimiento de la lectura, escritura y oralidad en el sistema educativo colombiano*. Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (2022). *Resultados Pruebas SABER y análisis de competencias lectoras*. Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (2023). *Derechos Básicos de Aprendizaje – Lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (2023). *Resultados nacionales pruebas SABER y lectura crítica*.

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2020). *Política de calidad educativa en Colombia 2020–2030*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Evaluar para avanzar: orientaciones pedagógicas para el fortalecimiento de los aprendizajes.

Oakhill, J., & Cain, K. (2017). *Understanding and teaching reading comprehension*. Routledge.

OCDE. (2021). *Education at a Glance 2021*. OECD Publishing. OCDE. (2021). *Education at a Glance 2021*. OECD Publishing.

OECD. (2019). PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do (Vol. I). OECD Publishing.

OECD. (2019). *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do*. OECD Publishing.

OECD. (2021). *Education at a Glance 2021*. OECD Publishing.

OECD. (2022). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning*.

OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing. Perrenoud, P. (1998). *La evaluación de los alumnos*. Morata.

Organization for Economic Co-operation and Development. (2021). *Education Policy Outlook 2021*. OECD Publishing.

Organization for Economic Co-operation and Development. (2025). *Teacher competencies for navigating complexities (Education 2040 project)*. OECD.

Parodi, G. (2019). *Comprensión de textos escritos*. Ediciones UC.

Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: A systematic review. *Frontiers in Education, 8*, 1217167.

Paul, R., & Elder, L. (2020). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson.

Pérez, J., & Sanabria, A. (2023). Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora crítica en secundaria. *Revista Educación y Desarrollo*, 17(1), 75–94.

Pérez, J., & Sanabria, A. (2023). Estrategias didácticas para la comprensión lectora crítica en secundaria. *Revista Educación y Desarrollo*, 17(1), 75–94.

Pérez Zorrilla, M. (2020). *Didáctica de la lectura*. Síntesis.

Popham, W. J. (2019). *Classroom assessment*. Pearson.

Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2020). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? UNESCO–OREALC.

Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2020). *Evaluación educativa*. Siglo XXI.

Snow, C., & Querol, M. (2020). *Reading comprehension development*. Harvard Education Press

Solé, I. (2019). *Estrategias de lectura* (23.ª ed.). Graó.

Solé, I. (2021). Estrategias de lectura (25.ª ed.). Graó.

Solé, I., & Miras, M. (2019). Evaluar la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 40(1), 75–98.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding*. RAND Corporation.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

UNESCO & UNICEF. (2024). *Guidance for the classroom-based assessment of multilingual learners: Assessing languages, literacies and learning across the curriculum*.

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación.

UNESCO. (2020). *Educación de calidad y equidad*. UNESCO.

UNESCO. (2022). *Reimaginar la educación: Hacia futuros sostenibles*.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2019). *El ABC del desarrollo docente*. Narcea.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

Wylie, E. C. (2023). Assessment literacy and professional learning. In *Reimagining balanced assessment systems* (Chapter 5). National Academy of Education.

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta para Docentes y directivos

Proyecto de Investigación para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación e Innovación

Universidad de Investigación e Innovación de México

Edad ____Sexo ____Área de Formación _____
Último Título _____
Tiempo de Servicio _____Grado en el que enseña _____
Nombre EE donde trabaja_____
Sede_____Lugar_____Zona_____

Apreciado Docente, el propósito de esta encuesta es hacer un diagnóstico de los procesos evaluativos determinados por la evaluación escrita u oral que los docentes de esta institución educativa realizan a los estudiantes, con el fin de elaborar una propuesta de formación docente desde el área de lenguaje para el fortalecimiento en el diseño de las pruebas escritas y orales que permita potenciar en los estudiantes los niveles de comprensión inferencial y crítica. Por tal razón y con todo el respeto le pido la mayor sinceridad de su parte, ya que su aporte será de valiosa ayuda. De antemano le agradezco su colaboración y comprensión.

CUESTIONARIO

1. ¿Ha recibido alguna formación para desarrollar estrategias de comprensión inferencial y crítica en los estudiantes en los 3 últimos años?

a. SÍ
b. NO
c. CUÁL_____

2. ¿En las preguntas que usted diseña en los procesos evaluativos que hace a los estudiantes en cuáles de los siguientes niveles de comprensión hace mayor énfasis?

a) El nivel literal
b) El nivel de inferencia
c) El nivel de pensamiento crítico

3. ¿Tiene usted la suficiente claridad sobre los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica para el diseño de pruebas orales o escritas en los procesos evaluativos que usted desarrollo con los estudiantes?
a. SÍ
b. NO
4. ¿En qué nivel de comprensión lectora encuentra más dificultades al diseñar las pruebas orales o escritas en los procesos evaluativos que realiza para sus estudiantes?

a) Nivel literal
b) Nivel inferencial
c) Nivel de pensamiento crítico

5. ¿Ha existido un programa o proyecto en la institución con el objetivo de desarrollar o mejorar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica tanto de los docentes como de los estudiantes?

a. Sí
b. No
c. ¿Cuál? _____
¿Cuánto tiempo fue aplicado? ____¿Se evidenciaron resultados positivos?
Sí NO ¿Cuáles? _____
_____
_____

6. ¿Está usted de acuerdo en que **una de las causas** de los bajos resultados de los estudiantes en las pruebas internas (las que realizan los docentes en la institución) y pruebas SABER (las que realiza el ICFES) se debe a la falta de habilidad en los niveles de comprensión inferencial y crítica?

a. SÍ
b. NO
c. Otra
¿Cuál_____
_____
_____

7. ¿Considera usted pertinente el desarrollo de una propuesta que propenda por la formación a los docentes para el fortalecimiento en el diseño de las pruebas orales y escritas que permita potenciar en los estudiantes los niveles de comprensión inferencial y crítica?

a) SI
b) NO

8. ¿Qué sugerencias podría usted hacer para el desarrollo de este proyecto de investigación?
_____
_____
_____

Muchas Gracias

Anexo 2. Prueba pedagógica escrita aplicada a los Docentes

Estimado (a) docente, el propósito de esta prueba es hacer un diagnóstico de su nivel de comprensión lectora en aras de elaborar un modelo de formación docente para el diseño de pruebas escritas u orales para potenciar el desarrollo de los niveles de comprensión inferencial y crítica en los estudiantes. Por tal razón, y con todo el respeto le pido la mayor sinceridad de su parte, ya que su aporte será de valiosa ayuda

De antemano le agradezco su colaboración y comprensión

CUESTIONARIO

Marcel Proust a Genevieve Straus

Jueves, después de dejarte.

Madame:

Amo a mujeres misteriosas, puesto que vos sois una de ellas, y lo he dicho con frecuencia en Le Banquet, en el que a menudo me habría gustado que usted se reconociese a sí misma. Pero ya no puedo seguir amándola por completo, y le diré por qué, aunque no sirva de nada, pues bien sabe usted que uno pasa el tiempo haciendo cosas inútiles o, incluso, perniciosas, sobre todo cuando se está enamorado, aunque sea poco. Cree que cuando alguien se hace demasiado accesible deja que se evaporen sus encantos, y yo creo que es verdad. Pero déjeme decirle qué sucede en su caso. Uno habitualmente la ve con veinte personas, o, mejor dicho, a través de veinte personas, porque el joven es el más alejado de usted. Pero imaginemos que, después de muchos días, uno consigue verla a solas. Usted sólo dispone de cinco minutos, e incluso durante esos cinco minutos está pensando en otra cosa.

Pero eso no es todo. Si alguien le habla a usted de libros, usted lo encuentra pedante; si alguien le habla de gente, a usted le parece indiscreto (si le cuentan) y curioso (si le preguntan); y si alguien le habla de usted misma, a usted le parece ridículo. Y así, uno tiene cien oportunidades de no encontrarla deliciosa, cuando de repente usted realiza algún pequeño gesto que parece indicar una leve preferencia, y uno vuelve a quedar atrapado. Pero usted no está lo bastante imbuida de esta verdad (yo no creo que esté imbuida de ninguna verdad): que muchas concesiones deberían dársele al amor platónico. Una persona que no es en absoluto sentimental se vuelve asombrosamente así, si se la reduce al amor platónico. Como yo deseo obedecer sus preciosos preceptos que condenan el mal gusto, no entraré en detalles. Pero píenselo, se lo suplico. Tenga alguna indulgencia hacia el ardiente amor platónico que usted despierta, si todavía se digna creer y aprobarlo.

Su respetuosamente leal,

Davidson, Chathy N.

Marcel Proust.
El libro del amor. Barcelona: Círculo de lectores, S.A., 1.994.1.

Con la expresión que inicia el segundo párrafo: “Pero eso no es todo...”, el autor de la carta pretende

A. negar lo que ha dicho en el párrafo anterior.
B. reafirmar lo dicho hasta ese punto.
C. complementar una información que ha dado.
D. contradecir lo que ha dicho.

2. En la expresión: “Uno habitualmente la ve con veinte personas, o, mejor dicho, a través de veinte personas…”, la parte subrayada tiene por función

A. introducir una negación.
B. modificar una interpretación.
C. hacer una aclaración.
D. contradecir lo dicho anteriormente.

3. Entre la expresión: “Jueves, después de dejarte” que aparece al inicio de la carta, y el contenido de la misma, existe una relación determinada por el hecho de que el autor

A. desea que Genevieve sepa que él le escribe todos los jueves después de dejarla.
B. quiere que Genevieve conozca las impresiones que en él deja luego de que se separan.
C. espera que Genevieve esté informada de las cosas que él hace cuando se separa de ella.
D. anhela que Genevieve entienda la soledad que él siente cuando se aleja de ella.

4. A juzgar por la manera como Marcel Proust describe a Genevieve Straus, se puede afirmar que él

A. la valora por sus características de mujer de prestigio.
B. no la valora por sus características de mujer de prestigio, sino por su belleza física.
C. no valora ni su belleza física ni sus características de mujer de prestigio.
D. la valora, ante todo, por sus características intelectuales.

5. La intención central del texto es

A. hacer una solicitud.
B. presentar un reclamo.
C. presentar una disculpa.
D. hacer una crítica.

6. A partir de la información presentada, se puede concluir que

A. Genevieve Strauss, ha hecho daño de modo intencional a Marcel Proust.

B. Genevieve Strauss no es responsable del sentimiento de amor que vive Marcel Proust.
C. Marcel Proust y Genevieve Strauss son igualmente responsables del sentimiento de amor que él experimenta.
D. Marcel Proust se ha hecho daño a sí mismo debido a su idealismo excesivo.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 7 A 13 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

Y me contestó la divina entre las diosas: "Hijo de Laertes, de linaje divino, Odiseo de mil trucos, no te quedes ya más en mi morada contra tus deseos. Pero ante todo tienes que cumplir otro viaje y llegar a las mansiones de Hades y la venerada Perséfone, a consultar en oráculo el alma de tebano Tiresias, el adivino ciego, que conserva su entendimiento firme.

A él, incluso muerto, le concedió Perséfone mantener su mente despierta, a él solo, que los demás se mueven como sombras". Así dijo. Entonces a mí se me partió el corazón. Me eché a llorar tumbado sobre el lecho, y mi ánimo ya no quería vivir ni ver más la luz del sol. Luego que me sacié de llorar y de revolcarme, entonces a ella le dirigí mis palabras y dije: "¿Ah, Circe, ¿quién va, pues, a guiarme en ese viaje? Hasta el Hades nunca nadie llegó en una negra nave."

(Homero, Odisea, canto X; Madrid, Gredos, 1987: págs. 487-502)

7. En el texto anterior, los acontecimientos principales ocurren en el siguiente orden:

A. partida del héroe, llegada al Hades.
B. encuentro con la diosa, partida del héroe.
C. llegada al Hades, encuentro con Tiresias.
D. anuncio del viaje, lamento del héroe.

8. Del texto anterior, se puede afirmar que Odiseo es para Circe

A. inteligente y sabio.
B. noble y adivino.
C. divino y triste.
D. noble y astuto.

9. En la expresión: "que los demás se mueven como sombras", que aparece al final del primer párrafo, la palabra subrayada alude a

A. otras almas que están en el Hades.
B. otros adivinos ciegos.
C. otras mansiones de Hades.
D. Hades y Perséfone.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 14 A 24 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

Épica y novela

Según Georg Lukács, autor de Teoría de la novela, "sólo los poemas homéricos son épica en sentido estricto". En ellos las divinidades que gobiernan el mundo y rigen los destinos humanos se ponen cerca de los hombres como el padre respecto del niño, y las aventuras que superan los héroes son simplemente el itinerario de un camino previamente trazado. En la épica no existe la pregunta por el sentido del viaje, ya que el héroe conoce la respuesta antes de partir hacia Ítaca. El mundo es ancho y está lleno de peligros, y, sin embargo, es como la casa propia, pues hombres y dioses están en comunión. Homero nos revela la perfección del helenismo, que resulta impensable para nosotros, hombres modernos, hombres del sin sentido, autores y lectores de novelas.

La consolidación del capitalismo durante el Renacimiento provoca una completa transformación del concepto de la vida y una profunda alteración de los puntos de orientación trascendentales del mundo occidental. La desdivinización del mundo es uno de los principales fenómenos que caracterizan a la modernidad. De acuerdo con Milán Kundera, la desdivinización, que no debe confundirse con el ateísmo, "designa la situación en la que el individuo, ego que piensa, reemplaza a Dios como fundamento de todo". En este contexto tiene su génesis el género novelesco con la obra de Cervantes.

Don Quijote se encuentra en el vértice entre la épica y la novela; su aventura es una búsqueda de la trascendencia, que culmina con la triste constatación de que los dioses han abandonado el mundo; los gigantes no son más que molinos, y el abismo que separa al hombre de los dioses ya no será superado. Sólo en el siglo XIX alcanza la novela su madurez, con las obras de Flaubert y Dostoievski.
El triunfo de la burguesía tras la Revolución Francesa y las prácticas de capitalismo salvaje tras la Revolución Industrial agudizaron el sentimiento de desamparo trascendental, hasta tal punto que la filosofía, en la pluma Nietzsche, predicó la muerte de Dios. La novela intentó colmar el vacío que se produjo tras el exilio o deceso divino explorando la psiquis humana. ¿Qué es un individuo? ¿En qué consiste su identidad? Las novelas modernas buscan una respuesta a estas preguntas. En la estética de Dostoievski, el más importante entre los novelistas modernos, el hombre se define por su visión del mundo: sus personajes están arraigados en una ideología personal muy particular según la cual actúan inflexiblemente.

En la novela contemporánea, el hombre se define por su discurso. Una nueva conciencia del lenguaje, entendido como constructor de realidad y no como simple medio de comunicación, condujo a autores como James Joyce y Virginia Woolf a buscar, en el flujo de la conciencia individual, una respuesta a la pregunta por la identidad. Así pues, el héroe de nuestros días no emprende, como Odiseo, una aventura que lo lleva por el mundo al encuentro de su destino, sino que realiza un viaje interior en busca de sí mismo y de un

sentido para su existencia. Épica y novela son, en este sentido, manifestaciones de la relación particular que la antigüedad y la modernidad han sostenido con lo trascendente.

(Texto inédito de Iván Pinilla.)

14. Del primer párrafo del texto anterior se puede deducir que la perfección del helenismo consiste en

A. la belleza y la armonía de los poemas homéricos.
B. la comunión que existe entre hombres y dioses.
C. el sinsentido de la existencia para los griegos.
D. la predeterminación del itinerario de los héroes.

15. En el texto, las comillas se emplean para

A. introducir la voz del autor.
B. cederle la palabra a un personaje de ficción.
C. resaltar el carácter irónico del enunciado.
D. distinguir las citas tomadas de otros textos.

16. De acuerdo con el enunciado del tercer párrafo: “Sólo en el siglo XIX alcanza la novela su madurez, con las obras de Flaubert y Dostoievski”, se puede inferir que esto ocurre debido a que

A. la industria editorial alcanza proporciones enormes.
B. los novelistas representan a la burguesía triunfante.
C. los novelistas se ocupan de explorar la mente humana.
D. se establece un discurso filosófico sobre la muerte de Dios.

17. En el segundo párrafo, la expresión “ego que piensa” se emplea como una definición de

A. moderno.
B. Dios.
C. ateo.
D. hombre.

18. De acuerdo con el texto anterior puede afirmarse que en el género novelesco se manifiesta

A. la comunión entre dioses y hombres modernos.
B. el desamparo trascendental del hombre moderno.
C. la consolidación del capitalismo renacentista.
D. la rebelión contra el destino de los héroes antiguos.

19. En el enunciado del primer párrafo: “En la épica no existe la pregunta por el sentido del viaje, ya que el héroe conoce la respuesta antes de partir hacia Ítaca”, Ítaca es símbolo de

A. la interioridad de los hombres.
B. un puerto de descanso en el viaje.
C. el umbral entre la vida y la muerte.
D. el destino final de todo viaje.

20. De acuerdo con el segundo párrafo del texto se puede afirmar que: la característica de la modernidad que resultó más determinante para el surgimiento de la novela es

A. la adopción del capitalismo.
B. la publicación del Quijote.
C. la desdivinización del mundo.
D. el triunfo de la burguesía.

21. De acuerdo con el texto, para Dostoievski un individuo se define por su ideología personal; podría decirse que esta concepción del hombre se anticipa a la concepción del movimiento literario

A. existencialista.
B. realista social.
C. surrealista.
D. impresionista.

22. De acuerdo con lo planteado en el texto, la oposición entre gigantes y molinos en el Quijote representa, más que la oposición entre locura y cordura, el contraste entre

A. la vida y la muerte.
B. el feudo y el burgo.
C. lo divino y lo humano.
D. la mentira y la verdad.

23. Para el autor del texto anterior, la épica y la novela son

A. géneros literarios emparentados por el tema de la aventura y el viaje.
B. expresiones literarias del sentido de comunión de una época con lo trascendente.
C. géneros literarios que se identifican en su concepción del héroe.
D. expresiones literarias que son resultado de una misma visión del mundo.

24. Por la forma como se presenta la información anterior, se diría que se trata de un texto

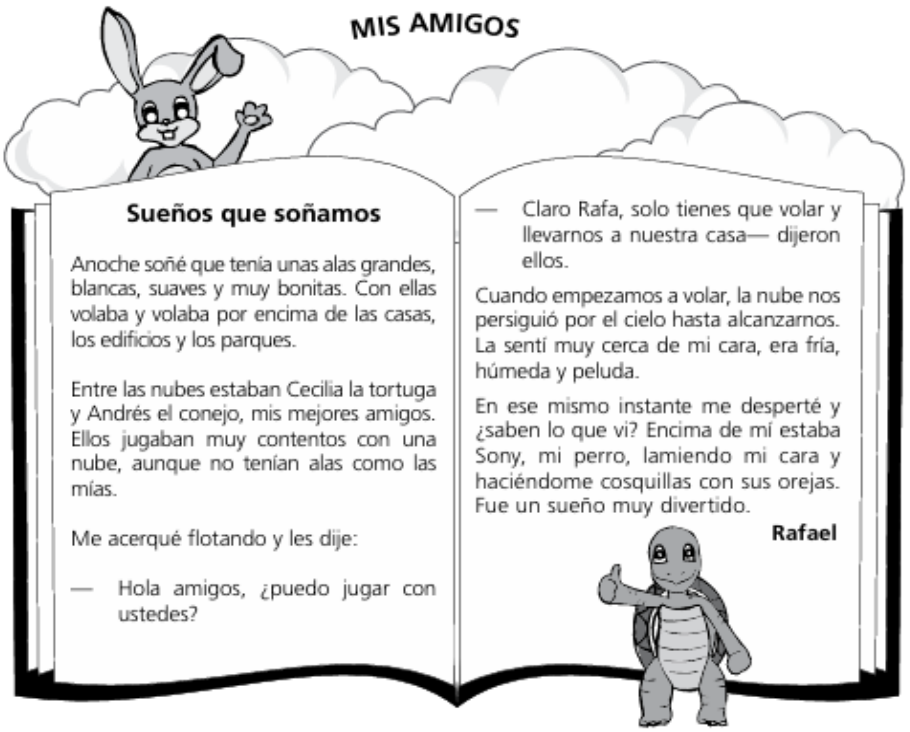
A. argumentativo, porque propone y sustenta un punto de vista sobre el tema.
B. narrativo, porque relata cronológicamente la evolución de los géneros.
C. expositivo, porque señala y explica las diversas posturas sobre el tema.
D. lírico, porque se ocupa de la poesía en la antigüedad y en la modernidad.

Anexo 3. Prueba escrita aplicada a los estudiantes de 3, 5 y 9

SABER 3 - LENGUAJE

SABER 3 - PRUEBA DE LENGUAJE

Responde las preguntas 1, 2, 3 y 4 a partir de la lectura del siguiente texto:



MIS AMIGOS

Sueños que soñamos

Anoche soñé que tenía unas alas grandes, blancas, suaves y muy bonitas. Con ellas volaba y volaba por encima de las casas, los edificios y los parques.

Entre las nubes estaban Cecilia la tortuga y Andrés el conejo, mis mejores amigos. Ellos jugaban muy contentos con una nube, aunque no tenían alas como las mías.

Me acerqué flotando y les dije:

— Hola amigos, ¿puedo jugar con ustedes?

— Claro Rafa, solo tienes que volar y llevarnos a nuestra casa— dijeron ellos.

Cuando empezamos a volar, la nube nos persiguió por el cielo hasta alcanzarnos. La sentí muy cerca de mi cara, era fría, húmeda y peluda.

En ese mismo instante me desperté y ¿saben lo que vi? Encima de mí estaba Sony, mi perro, lamiendo mi cara y haciéndome cosquillas con sus orejas. Fue un sueño muy divertido.

Rafael

1. ¿Recuerdas qué le ocurre a Rafa en el sueño? Marca la opción que presente los eventos en el orden en el que ocurrieron.

   A. Vuelo sobre la ciudad – Encuentro con los amigos – Huida – Rafa se despierta.
   B. Encuentro con los amigos – Rafa se despierta – Huida – Vuelo sobre la ciudad.
   C. Huida – Vuelo sobre la ciudad – Rafa se despierta – Encuentro con los amigos.
   D. Vuelo sobre la ciudad – Huida – Rafa se despierta – Encuentro con los amigos.

2. ¿Qué hacian Cecilia la tortuga y Andrés el conejo?

A. Soñaban con su mejor amigo.
B. Se hacian cosquillas con sus orejas.
C. Jugaban con una nube.
D. Volaban por encima de las casas.

3. ¿Por qué, antes de despertar, Rafa sintió la nube muy cerca, fría, húmeda y peluda?

A. Porque tenía miedo que los alcanzara.
B. Porque su perro estaba lamiéndole la cara.
C. Porque las nubes producen esa sensación.
D. Porque en el cielo el clima es diferente.

4. En el sueño de Rafa, ¿quién dice "solo tienes que volar y llevarnos a nuestra casa"?

A. La nube.
B. Los amigos de Rafa.
C. Sony.
D. Rafa.

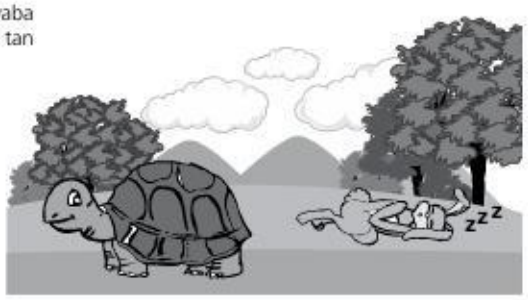
Continúa leyendo la historia y luego responde las preguntas 5, 6 y 7:

El conejo y la tortuga

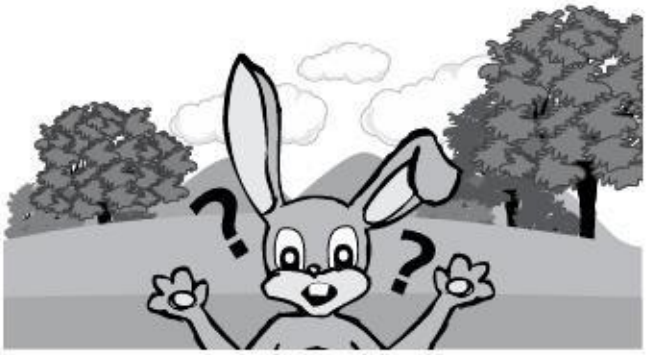
El conejo y la tortuga eran buenos amigos. Sin embargo el conejo era muy presumido.

La carrera comenzó y el conejo, que era muy rápido, tomó mucha ventaja a la tortuga.

Así que confiado de la distancia que le llevaba a su amiga, aprovechó para descansar, con tan mala suerte que se quedó dormido.



Cuando el conejo se despertó, no recordaba el camino.



Y cuando encontró el camino, la tortuga ya había llegado a la meta.

5. Según el texto ¿cuándo se durmió el conejo?

A. Antes de la carrera.
B. Durante la carrera.
C. Después de la carrera.
D. Cuando acabó la carrera.

6. En la historia del conejo y la tortuga, sabemos que van a hacer una carrera gracias a

A. el diálogo que hay entre los dos personajes.
B. la descripción que hace Rafa de sus amigos.
C. la explicación del narrador sobre cómo era el conejo.
D. la narración que hace la tortuga de lo que le ocurrió.

7. Al final de la historia, cuando el conejo dice "Te felicito, ganaste" indica que

A. aceptó su derrota.
B. desea pagar la apuesta.
C. quiere la revancha.
D. dejó ganar a su amiga.

Continúa leyendo la historia y luego responde las preguntas 8 y 9:

Canción de los amigos incondicionales

Rafa siempre está contento.
Tiene amigos de verdad.
El conejo y la tortuga
por siempre estarán.
Ellos son sus compañeros
que le enseñan día a día
el valor de la amistad.

8. En el texto, la palabra "ellos" se refiere a

A. otros amigos de Rafael.
B. el conejo y la tortuga.
C. el conejo y Rafael.
D. Rafael y la tortuga.

9. Del título de la canción, se puede afirmar que:

A. Rafa y los animales del bosque se divierten.
B. Los amigos de Rafa a veces aparecen.
C. Rafa siempre cuenta con sus amigos.
D. El conejo y la tortuga se olvidan de Rafa.

Responde las preguntas 10, 11 y 12 a partir de la lectura del siguiente texto:

Tomado de: http://www.gusanito.com/esp/descargas/tiras_comicas/tiras_comicas/examen/3489

10. En el cua

A. a W

B. los

C. Wa

D. los

11. En el cua

A. abu

B. ang

C. can

D. sor

12. En el cua

A. pre

B. leye

C. est

D. evit

SABER 3 - LENGUAJE

16. Estás redactando un texto sobre la importancia del deporte para los niños. Hasta ahora, has escrito lo siguiente:

> *El deporte nos ayuda a mejorar la salud y a crecer de forma sana.*

Para terminar tu escrito decides que la idea más adecuada es:

A. El deporte es importante para el desarrollo de los niños.
B. El fútbol es el deporte favorito de los niños.
C. Hay niños que prefieren los videojuegos a hacer deporte.
D. El deporte más popular es la natación.

17. Te han pedido que escribas un texto sobre cómo alimentarse saludablemente. Para cumplir con la tarea tú escribes:

A. Primero sobre qué son las frutas y luego sobre cómo se preparan los jugos.
B. Primero sobre qué alimentos tienen más vitaminas y luego sobre el momento en que se deben comer.
C. Primero sobre cómo son los alimentos y luego sobre cómo se deben preparar.
D. Primero sobre las clases de plantas y luego sobre los tipos de frutas.

18. Carlos escribió el siguiente texto para la clase de Sociales con el fin de explicar los colores de la bandera.

Los colores de la bandera significan:

- Amarillo: representa la riqueza del suelo colombiano.
- Azul: representa el cielo que cubre la Patria. Es también mi color favorito y el de mi mamá.
- Rojo: representa la sangre vertida por los patriotas.

13. Tienes que hacer un texto para contarles a tus compañeros cómo es tu casa. Para lograr lo que te propones escribes sobre:

A. De qué color es tu mascota.
B. Cómo es tu hermana.
C. De qué tamaño es tu casa.
D. Cómo es tu mamá.

14. Imagina que tu abuelo llega hoy de visita y quieres poner un letrero de bienvenida en la sala. ¿Cuál de los siguientes mensajes es el más adecuado?

A. "Esperamos que te recuperes pronto".
B. "Me hace muy feliz verte de nuevo en nuestra casa".
C. "Que tengas buen viaje. Esperamos volver a verte".
D. "Gracias por el regalo que me enviaste".

15. Tú y tus amigos fabricaron un carro de madera en la clase de Artes. Los niños del otro curso quieren saber cómo lo hicieron; por ello, decides escribir un texto que

A. explique cómo fabricar un carro de madera.
B. cuente por qué decidieron hacer un juguete.
C. describa los materiales que utilizaron.
D. advierta sobre el peligro de usar herramientas.

Responde las preguntas 19, 20, 21 y 22 a partir de la lectura del siguiente texto:

SITUACIONES DE LA VIDA COTIDIANA

Situación 1

19. La lista de juegos es más grande que la de los libros, porque

A. en el colegio se necesitan más juguetes que libros.
B. al niño le pidieron menos libros que juguetes.
C. para el papá son más importantes los textos que los juegos.
D. para el niño son más importantes los juegos que los textos.

20. Según el niño, el papá puede comprar juegos con la plata con la que iba a pagar

A. La pensión del colegio.
B. Los textos.
C. Los útiles.
D. Los juegos.

21. En la imagen, el gesto del padre, al leer la lista de textos, indica

A. dolor.
B. alegría.
C. sorpresa.
D. cansancio.

22. Por la manera como el niño le habla a su padre, se puede afirmar que

A. sabe cómo convencer a su padre.
B. tiene dudas de lo que desea comprar.
C. le tiene miedo a su padre.
D. busca siempre las rebajas.

Responde las preguntas 23, 24, 25, 26 y 27 a partir de la lectura del siguiente texto:

Situación 2

23. ¿En dónde están los niños?

A. En el colegio.
B. En la casa.
C. En el parque.
D. En la iglesia.

24. ¿Cuál es la razón por la que los estudiantes no le prestan el lápiz a su compañero?

A. Porque los estudiantes no tienen lápices.
B. Porque el profesor no los deja prestar sus útiles.
C. Porque el estudiante se lleva las cosas.
D. Porque el estudiante tal vez dañe el lápiz.

25. La historieta se compone de

A. retratos.
B. imágenes y palabras.
C. señales.
D. dibujos y cuadros.

26. ¿Qué busca el profesor cuando dice "Recuerden, hay que ser solidarios"?

A. Educar al niño que sacó prestado el lápiz.
B. Cambiar la actitud de sus estudiantes.
C. Hacer que los niños cuiden sus lápices.
D. Corregir al niño para que no se lleve las cosas.

27. Cuando el niño dice "profesor, necesito un lápiz pero no me lo prestan", está

A. explicando un punto.
B. exponiendo una queja.
C. presentando una excusa.
D. solicitando una disculpa.

SABER 5 - PRUEBA DE LENGUAJE

Responde las preguntas 1 a 6 de acuerdo con el siguiente texto:

EL ASNO

Un día, un buen hombre de esos que son el hazmerreír de los demás, marchaba al mercado llevando tras de sí un asno atado mediante una sencilla cuerda alrededor del cuello del animal. Un ladrón, muy práctico en el arte de robar, lo vio y decidió quitarle el borrico. Se lo dijo a uno de sus amigos, que le preguntó:

- Pero ¿cómo harás para que el hombre no se dé cuenta?
- ¡Sígueme y verás!

Se acercó entonces por detrás al hombre, y muy suavemente quitó la cuerda del cuello del asno y se la puso él mismo, sin que el dueño se diera cuenta del cambio, yendo como una bestia de carga, mientras su compañero se marchaba con el asno robado.

Cuando el ladrón se aseguró de que el borrico se encontraba ya lejos, se detuvo bruscamente en su marcha, y el hombre sin volverse, comenzó a tirar de él. Pero al sentir resistencia, se dio la vuelta decidido a pegarle al animal, y vio en lugar del asno al ladrón sujeto por la cuerda.

Ante la sorpresa, se quedó un rato sin poder hablar, y al final, dijo:
- ¿Qué cosa eres tú?
- Soy tu asno, ¡oh dueño mío! Mi historia es asombrosa. Has de saber que yo fui en mi juventud un pícaro entregado a toda clase de vicios.

Un día, entré borracho en casa de mi madre, quien al verme me regañó mucho y quiso echarme del lugar. Pero yo, estando como estaba, llegué hasta pegarle. Ella, indignada, me maldijo, y el efecto de su maldición, fue que yo cambié al momento de forma y me convertí en un borrico.

Entonces, tú, ¡oh dueño mío!, me compraste en el mercado de los asnos, y me has conservado durante todo este tiempo y te has servido de mí como animal de carga, y me has azotado cuando me negaba a marchar dirigiéndome una serie de palabras que no me atrevería a repetirte. Mientras yo, no podía ni siquiera quejarme, pues no me era posible hablar. En fin, hoy mi pobre madre me ha debido recordar de buena voluntad y la piedad ha debido entrar en su corazón implorando para mí misericordia. No dudo que ha sido el efecto de esa misericordia el que hace que tú me veas como mi primitiva forma humana.

Al oír estas palabras, el pobre hombre exclamó:
- ¡Oh, perdóname por los agravios recibidos de mí, y olvida los malos tratos que te haya hecho sufrir al ignorar estas cosas!

Después de decir esto, se apresuró a quitar del cuello del ladrón la cuerda y se fue muy arrepentido a su casa en donde no pudo dormir en toda la noche de tanto remordimiento y pesar que tenía. Pasados unos días, el pobre hombre fue al mercado de los asnos a comprar otro borrico y ¡cuál sería su sorpresa al encontrar al muchacho bajo el aspecto de animal de carga!

Y dijo para sí, indudablemente ese bribón ha debido cometer un nuevo delito. Y acercándose al asno que se había puesto a rebuznar al conocerle se inclinó sobre su oreja y le gritó con todas sus fuerzas: "¡Oh sinvergüenza incorregible, otra vez debiste golpear a tu madre para verte convertido en un asno! Mas no, ¡no seré yo el que te compre otra vez!"

Y furioso, le dio con un palo que llevaba y marchó a comprar otro asno, asegurándose antes de que su padre y su madre lo fueran también.

Texto tomado de: Agullo, Carmen (1982) (Adaptación).
Las mil y una noches. Madrid: EDAF.

SABER 5 - LENGUAJE

1. Según lo ocurrido al dueño del asno, la historia transcurre de la siguiente manera:

   A. Va caminando con su asno, este se convierte en una persona y queda libre.
   B. Se encuentra con la madre del ladrón, lo convierte en asno y termina feliz.
   C. Se encuentra paseando con su asno, engaña al ladrón quien termina arrepentido.
   D. Va al mercado con su asno, es engañado por el ladrón y termina creyendo el engaño.

2. Se puede decir que la historia se desarrolla en

   A. la casa de la madre del ladrón.
   B. un puesto de venta en la ciudad.
   C. la vivienda del dueño del asno.
   D. un mercado y sus alrededores.

3. Los personajes que engañan al dueño del asno son

   A. la mamá del ladrón.
   B. el ladrón y su amigo.
   C. el ladrón y el asno.
   D. el asno y el amigo del ladrón.

4. En la historia, ¿quién maldice al ladrón?

   A. La madre.
   B. El asno.
   C. Su amigo.
   D. El dueño del asno.

5. En el penúltimo párrafo, los signos de admiración se utilizan para expresar

   A. la sorpresa de quien cuenta la historia.
   B. la gratitud del dueño del asno.
   C. la incredulidad del amigo del ladrón.
   D. la indignación del dueño del asno.

6. El propósito del cuento es

   A. resaltar la actitud de la madre frente a la ingenuidad del ladrón.
   B. resaltar la bondad del ladrón frente a la generosidad de su amigo.
   C. resaltar la astucia del ladrón y la ingenuidad del dueño del asno.
   D. resaltar la maldad del dueño del asno y terquedad del amigo del ladrón.

Responde las preguntas 7 a 12 de acuerdo con el siguiente texto:

Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela

Sin duda alguna, lo que empezó como una necesidad se convirtió en moda y ahora resulta todo un problema. Acaba de aprobarse un proyecto en la Cámara de Diputados que elimina los celulares de las aulas porque "generan trastornos de aprendizaje" y, además, pueden ser usados como "machetes electrónicos". El Senado votaría la ley la semana próxima.

Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clases e incluirá a docentes y alumnos. A partir de la sanción definitiva, los colegios tendrán 90 días para la aplicación de la medida.

Los celulares fueron incorporados como elementos de control de los padres. ¿Dónde estás? ¿A qué hora llegas? Un registro de seguridad. Pero el intercambio entre móviles también fue adoptado por los "vigilados".

El efecto imitación hizo el resto. El "celu" fue incorporado por funcionalidad, pero también como vestidura. Para una franja de clase media y media alta su uso es tan habitual que el traslado a la escuela es automático. Los mensajes de texto conforman la red del sistema. Elaboran las tendencias, uniforman los discursos y constituyen un lenguaje propio. Es un hábito legitimado. "No confrontamos con la ciencia. Sólo reglamentamos su utilización en los colegios", explicó el diputado José del Valle (UCR).

La dirección General de Escuelas ya aplica este criterio a través de los Códigos de Convivencia. Allí, profesores, padres y alumnos establecen mecanismos internos para asegurar métodos de enseñanza y de comportamientos. Algunos establecimientos provinciales, incluso, aplican la restricción a los celulares desde hace meses.

Continúa en la siguiente página

A. prohibición.
B. aceptación.
C. negación.
D. autorización.

8. La idea que apoya el texto es:

A. Los celulares solo pueden ser usados por los adultos y en la casa.
B. Pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo.
C. Los celulares empezaron como una necesidad y ahora son un problema.
D. Se debe castigar la venta de celulares en los colegios.

9. En el enunciado "Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clase", la palabra subrayada indica que la ley

A. nunca se aplicará.
B. ya se aplicó.
C. se está aplicando.
D. se aplicará.

5. En el penúltimo párrafo, los signos de admiración se utilizan para expresar

A. la sorpresa de quien cuenta la historia.

B. la gratitud del dueño del asno.

C. la incredulidad del amigo del ladrón.

D. la indignación del dueño del asno.

6. El propósito del cuento es

A. resaltar la actitud de la madre frente a la ingenuidad del ladrón.

B. resaltar la bondad del ladrón frente a la generosidad de su amigo.

C. resaltar la astucia del ladrón y la ingenuidad del dueño del asno.

D. resaltar la maldad del dueño del asno y terquedad del amigo del ladrón.

Responde las preguntas 7 a 12 de acuerdo con el siguiente texto:

Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela

Sin duda alguna, lo que empezó como una necesidad se convirtió en moda y ahora resulta todo un problema. Acaba de aprobarse un proyecto en la Cámara de Diputados que elimina los celulares de las aulas porque "generan trastornos de aprendizaje" y, además, pueden ser usados como "machetes electrónicos". El Senado votaría la ley la semana próxima.

Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clases e incluirá a docentes y alumnos. A partir de la sanción definitiva, los colegios tendrán 90 días para la aplicación de la medida.

Los celulares fueron incorporados como elementos de control de los padres. ¿Dónde estás? ¿A qué hora llegas? Un registro de seguridad. Pero el intercambio entre móviles también fue adoptado por los "vigilados".

El efecto imitación hizo el resto. El "celu" fue incorporado por funcionalidad, pero también como vestidura. Para una franja de clase media y media alta su uso es tan habitual que el traslado a la escuela es automático. Los mensajes de texto conforman la red del sistema. Elaboran las tendencias, uniforman los discursos y constituyen un lenguaje propio. Es un hábito legitimado. "No confrontamos con la ciencia. Sólo reglamentamos su utilización en los colegios", explicó el diputado José del Valle (UCR).

La dirección General de Escuelas ya aplica este criterio a través de los Códigos de Convivencia. Allí, profesores, padres y alumnos establecen mecanismos internos para asegurar métodos de enseñanza y de comportamientos. Algunos establecimientos provinciales, incluso, aplican la restricción a los celulares desde hace meses.

Continúa en la siguiente página

Continúa

¿Copiarse?, descree el director de Educación Polimodal bonaerense, Jorge Livoratti. Para el funcionario es "imposible", porque el mensaje de texto es limitado para desarrollar respuestas ante un cuestionario.

Según el proyecto, pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo. Y los islotes aptos para incorporar conocimiento "son perturbados por estas formas activas, virtuales, de comunicación".

Para otros, seguramente menos cercanos al problema, castigar el uso de celular, o cualquier herramienta de comunicación en el aula, es un acto inapropiado y poco pedagógico, lo que se necesita es orientación y educación sobre la utilización de estas herramientas.

Lo cierto es que el diputado José del Valle, afirmó que el uso de celulares en las escuelas bonaerenses quedaría prohibido antes de fin de año.

Adaptado de: Lara, Rodolfo "Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela". Clarín La Plata. Corresponsal. Disponible en laplata@clarin.com

7. En el segundo párrafo del texto, la palabra "veda" puede remplazarse, sin que cambie el sentido de lo escrito, por

A. prohibición.
B. aceptación.
C. negación.
D. autorización.

8. La idea que apoya el texto es:

A. Los celulares solo pueden ser usados por los adultos y en la casa.
B. Pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo.
C. Los celulares empezaron como una necesidad y ahora son un problema.
D. Se debe castigar la venta de celulares en los colegios.

9. En el enunciado "Esta veda telefónica <u>será</u> únicamente en horarios de clase", la palabra subrayada indica que la ley

A. nunca se aplicará.
B. ya se aplicó.
C. se está aplicando.
D. se aplicará.

10. La idea que recoge la posición del diputado José del Valle frente a la polémica es que

A. "Se debe castigar el uso de los celulares en los docentes y en los niños".
B. "el uso del celular en el colegio es un mecanismo de control".
C. "Se debe educar a los estudiantes sobre el uso de celulares en los colegios".
D. "No confrontamos con la ciencia. Sólo reglamentamos su utilización...".

11. El escrito es

A. un cuento.
B. un poema.
C. una noticia.
D. una nota deportiva.

12. Al final del texto, quien afirmó que "el uso de celular en las escuelas quedaría prohibido antes de fin de año" es

A. Jorge Livoratti.
B. un profesor.
C. un padre de familia.
D. José del Valle.

Responde las siguientes preguntas atendiendo a la situación que cada una propone

13. Para promocionar otros deportes diferentes al fútbol y el baloncesto. Tú escribirías sobre

A. la importancia del patinaje y sus ventajas sobre el baloncesto.
B. las reglas del baloncesto y los jugadores más destacados.
C. los jugadores más destacados de tu equipo de Fútbol favorito.
D. las razones por las cuales el equipo de fútbol es mejor que el de baloncesto.

14. El 24 de julio a las 3:00 p.m. se realizará el día de la familia. Te piden elaborar un cartel informando a la comunidad que habrá premios, bailes, refrigerios y música, esto con el fin de

A. promover la cultura del colegio.
B. lograr una gran asistencia al evento.
C. incentivar los grupos musicales.
D. invitar a degustar la buena comida.

15. Los niños de cuarto grado le escribieron la siguiente nota al profesor de español:

> Querido profesor.
> El cuento escrito por José Ortega nos parece aburrido porque José Ortega no sabe entender a los niños. Pareciera que no nos conociera.

Para evitar repetir información en el texto, tú consideras que

A. se debe suprimir en la primera línea la palabra "cuento".
B. se debe cambiar "nos" por "los".
C. se debe remplazar en la segunda línea "José Ortega" por "el escritor".
D. se debe remplazar "profesor" por "maestro".

16. Tu amigo Juan está escribiendo el siguiente texto para la tarjeta de cumpleaños del Rector del colegio:

> ¡Feliz Cumpleaños Cucho!
> ¡QUE TENGA UN DÍA MUY ESPECIAL!

Al leer lo que escribió Juan, tú consideras que:

A. El escrito es claro y respetuoso.
B. Se deben suprimir los signos de admiración.
C. La expresión ¡Feliz cumpleaños cucho! Debe ir al final.
D. La palabra "cucho" no es adecuada para la situación.

17. Juan escribió el siguiente verso: "Amo ella alguna ves estas verdes altas y hermosa montañas".

Al leerlo le propones reescribirlo de la siguiente manera.

A. Amo ella alguna vez estas berdes, altas y hermosas montañas.
B. Amó ella alguna vez estas verdes, altas y hermosas montañas.
C. Amo ella alguna ves estas verdes, altas y ermosas montañas.
D. Amó ella alguna ves estos verdes, altos y hermosas montañas.

18. Debes escribir lo que piensas acerca del consumo de cigarrillo en los adolescentes. Para cumplir la tarea debes:

A. Escribir lo que piensa tu amigo.
B. Seleccionar la opinión de un autor.
C. Presentar tu opinión.
D. Escoger un tema.

SABER 5 - LENGUAJE

Responde las preguntas 19 a 24 de acuerdo con el siguiente texto:

El bosque entre los mundos

[...] Mientras se ponía en pie advirtió que no chorreaba agua ni le faltaba el aliento, como habría sido de esperar tras un buen chapuzón. Tenía la ropa perfectamente seca y estaba de pie junto al borde de un pequeño estanque —no había más de tres metros de un extremo a otro— en el interior de un bosque. Los árboles crecían muy juntos y eran tan frondosos que no se podía entrever ni un pedazo de cielo. La única luz que le llegaba era una luz verde que se filtraba por entre las hojas: pero sin duda existía un sol potente en lo alto, pues aquella luz natural verde era brillante y cálida. Era el bosque más silencioso que se pueda imaginar. No había pájaros ni insectos, ni animales, y no soplaba viento. Casi se podía sentir cómo crecían los árboles. El estanque del que acababa de salir no era el único. Había docenas de estanques, uno cada pocos metros hasta donde alcanzaban sus ojos, y creía percibir cómo los árboles absorbían el agua con sus raíces. Era un bosque lleno de vida y al intentar describirlo más tarde, Digory siempre decía: «Era un lugar apetitoso: tan apetitoso como un pastel de ciruelas».

Lewis, C. S. (2008). *Las crónicas de Narnia. El sobrino del mago.*
España: Editorial Planeta. pp. 43-44.

19. El narrador afirma que en el bosque "no había pájaros ni insectos, ni animales, y no soplaba viento". Esto lo hace con el fin de

A. resaltar el silencio que reinaba en el bosque.
B. precisar la falta de alimento en aquel lugar.
C. explicar la riqueza de fauna que existía en el bosque.
D. destacar la cantidad de seres que había en aquel lugar.

20. En el texto se realiza principalmente:

A. La descripción de los estanques.
B. La descripción del bosque.
C. La descripción del protagonista.
D. La descripción del pastel.

21. En el texto, la expresión que permite sospechar que todo ocurrió a medio día es:

A. "Era el bosque más silencioso que se pueda imaginar".
B. "Casi se podía sentir cómo crecían los árboles".
C. "Los árboles crecían muy juntos y eran tan frondosos...".
D. "...pero sin duda existía un sol potente en lo alto...".

22. Para Digory, el bosque es como

A. un pedazo de cielo.
B. una luz verde y brillante.
C. un apetitoso pastel.
D. un pequeño estanque.

23. El esquema que representa las características del bosque, en el orden en que se describen en el texto, es

A. Frondoso ⇨ Iluminado ⇨ Ruidoso ⇨ Húmedo

B. Verde ⇨ Acuoso ⇨ Ruidoso ⇨ Brillante

C. Frondoso ⇨ Iluminado ⇨ Silencioso ⇨ Húmedo

D. Seco ⇨ Potente ⇨ Brillante ⇨ Frondoso

24. Teniendo en cuenta el título del fragmento y el nombre del libro de donde se tomó, se podría describir al bosque como

A. un lugar lleno de animales que brinda alimento a los viajeros.
B. una ventana misteriosa y oscura que se abre lentamente.
C. un pasillo verde y ruidoso que conecta la ciudad con el campo.
D. un espacio mágico y misterioso que une la realidad con la fantasía.

Responde las preguntas 25 a 30 de acuerdo con el siguiente texto:

Responde las preguntas 25 a 30 de acuerdo con el siguiente texto:

Las hormigas también se jubilan

Un grupo de investigadores que estudia los hábitos de las hormigas cortadoras de hojas descubrió que, a medida que estos insectos envejecen, sus mandíbulas se deterioran y se retiran del trabajo más duro.

Científicos de la Universidad de Oregón, en Estados Unidos, encontraron que cuando las hormigas más viejas dejan de cortar hojas asumen tareas más relacionadas con el transporte, lo que para los investigadores demostraría que los individuos pueden jugar un papel importante cuando sus atributos físicos comienzan a declinar.

Los especímenes estudiados son los 'granjeros' del mundo de los insectos. Cada miembro del grupo de las hormigas es capaz de cortar cargas que equivalen a 50 veces el tamaño y peso de su propio cuerpo.

Las hormigas forman entonces una procesión en miniatura que lleva la cosecha a casa, donde las hojas son utilizadas como superficie para cultivar hongos.

Pero cuando las mandíbulas se deterioran por causa de la edad, este trabajo de equipo se ralentiza.

"Esto muestra la ventaja de ser un insecto social, porque una hormiga que no pudiese usar más sus mandíbulas y fuera solitaria habría muerto", explicó el profesor Robert Schofield, uno de los científicos que realizó el estudio.

El Tiempo. 7 de enero de 2011. Sección Debes Saber, pág. 7.

25. En el texto se afirma que cuando las hormigas cortadoras sufren deterioro en sus mandíbulas,

A. son desterradas inmediatamente de la colonia.

B. asumen tareas relacionadas con el transporte de hojas.

C. son llevadas en procesión hacia otro hormiguero.

D. realizan actividades para ejercitar sus mandíbulas.

26. En la expresión "Los especímenes estudiados son los 'granjeros' del mundo de los insectos", las comillas sencillas se emplean para

A. expresar que las hormigas viven y se alimentan en una granja.

B. indicar que el trabajo de las hormigas es comparable con el oficio de los granjeros.

C. mostrar que las hormigas consiguen su alimento usando a otros insectos.

D. señalar que la mayoría de las hormigas construyen su casa en las granjas.

27. El texto es

A. un cuento en el que se narra la historia de la hormiga reina.
B. un informe en el que se describe las características de los granjeros.
C. un poema en el que se canta a los atributos de las hormigas.
D. un artículo en el que se informa acerca del comportamiento de las hormigas.

28. La ventaja que tienen las hormigas por ser "insectos sociales" se sustenta en el texto cuando se da a entender que

A. la solidaridad entre las hormigas permite la supervivencia de las más viejas.
B. la cantidad de hojas recolectadas depende del número de hormigas.
C. el carácter amable de las hormigas les permite integrarse con otros insectos.
D. las hormigas jóvenes apartan a las más viejas para seguir trabajando.

29. Según el texto, lo que origina que el proceso de corte y transporte de hojas sea vital para las hormigas es que

A. sin este material no pueden construir los hormigueros.
B. con tales hojas pueden acumular cargas muy grandes.
C. sin estas hojas no podría sobrevivir la hormiga reina.
D. con este material cultivan hongos para alimentarse.

30. Según el contenido del texto y el medio informativo en que se publicó, se puede inferir que este va dirigido a

A. los niños, porque se trata de una fábula sobre las hormigas.
B. personas expertas en hormigas, porque emplea términos técnicos.
C. todo tipo de lectores, ya que habla de un tema curioso.
D. granjeros, ya que ellos sí saben cómo trabajan las hormigas.

Responde las siguientes preguntas atendiendo la situación que cada una propone:

31. Para participar en un concurso de reportería juvenil escribirías un texto

A. narrativo.
B. informativo.
C. argumentativo.
D. instructivo.

32. Carolina debe escribir un texto para explicar cómo jugar su juego favorito, entonces tú le aconsejas que lo primero que debe hacer es

A. explicar en qué consiste el juego.
B. informar dónde compró el juego.
C. explicar por qué le gusta ese juego.
D. informar cuánto le costó el juego.

Prueba escrita aplicada a los estudiantes de 9° grado

SABER 9 - PRUEBA DE LENGUAJE

Responde las preguntas 1 a 6 de acuerdo con la siguiente información:

UN CUENTO

Después de largos días de paciencia, logró armar un barquito de esos que se forman pieza por pieza dentro de una botella.

Cerró la botella con un corcho y la puso en la sala de su casa, sobre la chimenea. Allí la mostraba orgullosamente a sus amigos.

Un día, viendo el barquito, notó que una de sus pequeñas ventanas se había abierto, y a través de ella observó algo que lo dejó asombrado: en una sala como la suya, estaba otra botella igual a la suya, pero más pequeña, con otro barquito adentro como el suyo. Y la botella estaba siendo mostrada a sus amigos por un hombrecito diminuto que no parecía sufrir por el hecho de estar dentro de una botella.
Sacó el tapón y con unas pinzas cogió al hombrecito, pero lo apretó de tal manera que lo ahogó.

Entonces el hombre escuchó un ruido. Volvió la vista y descubrió asustado que una de las ventanas de la sala se había abierto. Un ojo enorme lo atisbaba desde fuera. Lo último que alcanzó a mirar fue unas enormes pinzas que avanzaban hacia él como las fauces de un animal monstruoso.

Armando Fuentes Aguirre (México)

Tomado de: *Antología de los 100 reminiscentes*, publicados por la revista *Eukleros*. Aniversario 21. Bustamante Zamudio Guillermo y Kremer Harold. (2003). Bogotá. Derive Ediciones. p. 45

1. En el texto, el narrador

   A. da a conocer las acciones, los pensamientos y sentimientos de los personajes.

   B. cuenta lo que siente y le ocurre a él mismo.

   C. relata lo que otros le contaron sobre un hecho.

   D. deja que los personajes hablen y cuenten con sus propias palabras lo que les ocurre.

2. Por la manera como se presenta la información, se puede decir que el texto es

   A. un relato mítico con características verosímiles.

   B. una leyenda tradicional, en la que ocurre un hecho insólito.

   C. un cuento fantástico, en el que ocurren hechos inverosímiles.

   D. una anécdota infantil con características maravillosas.

3. En la historia, el hombre que armó el barquito

   A. vivía en un mundo que cabía en una botella.

   B. era experto en la construcción de barcos.

   C. disfrutaba de la compañía de todos sus amigos.

   D. gustaba de destruir cosas con sus pinzas.

4. De lo narrado en el cuento anterior, se puede deducir que

   A. el hombre era una persona muy solitaria, por eso construía barcos.

   B. el hombrecito sabía que había un mundo desde el que lo observaban, por esto no abría las ventanas.

   C. el hombre que armó el barquito conocía de la existencia del hombrecito, por eso tapaba la botella.

   D. el hombrecito debió ver unas enormes pinzas como las fauces de un animal monstruoso.

5. En el texto, la expresión "Un día" permite

   A. dar inicio a la narración de la historia.

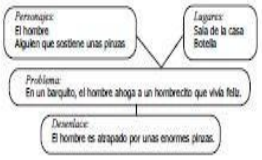
   B. ubicar un evento en el tiempo de la historia.

   C. mostrar el momento en el que finaliza la historia.

   D. señalar el tiempo que dura la historia.

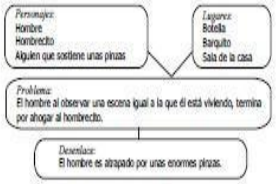
6. El esquema que representa lo que ocurre en el cuento es:

A.



B.

C.



D.

Responde las preguntas 7 a 12 de acuerdo con la siguiente información:

CADA VEZ HAY MÁS OSOS SOLTEROS

Tras varias décadas estudiando a los osos del Refugio Nacional de Vida Salvaje de Kodiak, en Alaska, un equipo de biólogos liderados por Bill Leacock ha llegado a la conclusión de que la soltería se ha puesto de moda entre los osos pardos en los últimos años. "Estamos detectando menos grupos familiares que nunca", dice Leacock. "Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos", puntualiza.

Oso pardo de Alaska cazando su presa favorita

Basándose en observaciones aéreas y a ras de suelo, los investigadores han detectado un claro incremento en el número de osos que viven solos. Entre 1985 y 2005 era del 47%, y desde entonces ha ascendido hasta el 69-85%. Además, estos animales están más dispersos que antes, con solo 250 individuos por cada 1.000 kilómetros, la mitad que hace una década. Leacock sospecha que los efectos del cambio climático sobre las estaciones, que causan entre otras cosas la tardía llegada de la primavera, podrían estar contribuyendo a estas alteraciones en el comportamiento de estos mamíferos, reduciendo su apareamiento.

Tomado de: http://www.muyinteresante.es/cada-vez-hay-mas-osos-solteros.

7. En el texto anterior se afirma que el investigador Bill Leacock

A. sospecha que el cambio climático afecta los periodos de apareamiento de los osos.

B. comprobó que la soltería entre los osos pardos es una tendencia a largo plazo.

C. sospecha que desde el 2005 el número de osos que viven solos ha disminuido.

D. comprobó que el efecto del cambio climático es la llegada tardía de la primavera.

8. Según el texto, que el número de osos que viven solos haya subido a 69-85 % implica que

A. en el futuro desaparecerán los osos pardos de Alaska y de otras partes.

B. en el pasado los osos pardos tenían un comportamiento similar al 2005.

C. en la actualidad los osos pardos viven más dispersos y se aparean menos.

D. en el presente han dejado de existir la mitad de los osos que habían en 1985.

9. El pie de foto, respecto al contenido del texto,

A. aporta información relacionada con los hábitos del oso pardo.

B. amplía la información sobre la ubicación de los osos pardos de Alaska.

C. explica lo que les pasa a los osos pardos antes de llegar el invierno.

D. muestra los efectos del cambio climático sobre las estaciones en Alaska.

10. La referencia que aparece al final del texto permite

A. conocer el autor y título del texto.

B. señalar a quiénes se dirige el texto.

C. indicar el medio donde se publicó.

D. citar la fecha y la editorial de publicación.

11. En el texto, la expresión *"Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos"* tiene la intención de

A. convencer al lector sobre la importancia de este tipo de estudios.

B. advertirle al lector de que la conclusión planteada no es definitiva.

C. confirmar una nueva hipótesis sobre el comportamiento de los osos.

D. asegurar que se trata de una predisposición de los osos a corto plazo.

12. En el texto hay una intención de objetividad al presentar

A. el nombre de los investigadores.

B. conclusiones sin evidencias en el estudio.

C. datos que apoyan las conclusiones.

D. alternativas de solución al problema.

Responde las preguntas 13 a 18 de acuerdo con la siguiente información:

¿CÓMO SELECCIONAR UN CUENTO?

Para seleccionar un cuento que esté en perfecta relación con nuestra personalidad, capacidad de interpretación, gusto particular y relación con el mundo, es necesario en primer lugar leer desprevenidamente durante algún tiempo o considerar las lecturas del pasado y buscar en ellas aquellos textos que nos conmovieron profundamente y que, a pesar del tiempo o precisamente por él, nos siguen conmoviendo, bien sea porque nos llenan de alegría o porque nos cuestionan o nos satisfacen. Son esos cuentos que nos hacen vibrar, los que estamos en capacidad de transmitir, ya que en una sesión de narración de cuentos lo que realmente se transmite es la sensibilidad del narrador, su estremecimiento y su expresividad, su ser verdadero.

Escoja entonces los cuentos que más le gustan y, entre ellos, los que se puedan adaptar mejor a su personalidad. Si usted es serio cuídese de los cuentos humorísticos; pero si es dicharachero y gracioso, búsquelos. Si es tímido, tal vez los cuentos delicados por sus motivos sensibles le sean más propicios. Usted, mejor que nadie, sabe cuáles son los temas y los asuntos más apropiados para su personalidad.

Tomado de: Macías, Luis Fernando. (2003). *El juego como método para la enseñanza de la literatura a niños y jóvenes.* Biblioteca Pública Piloto. p. 54.

13. En el texto, el primer párrafo cumple la función de

A. explicar lo que se debe hacer para seleccionar un cuento conforme a nuestra personalidad.

B. dar instrucciones para leer cualquier cuento independientemente de que el lector sea serio o alegre.

C. clasificar los cuentos dependiendo de si usted es tímido o dicharachero.

D. presentar los pasos para seleccionar los lectores de cuentos delicados o graciosos.

14. De acuerdo con lo planteado en el primer párrafo del texto, los cuentos que nos conmueven profundamente son aquellos que

A. nos hacen sentir nostalgia por hechos del pasado.

B. nos permiten reflexionar sobre la literatura actual.

C. nos dan alegría, nos cuestionan o nos satisfacen.

D. nos ayudan a recordar lecturas de otros tiempos.

15. Respecto al narrador de cuentos, en el texto se busca que

A. se sienta conmovido generalmente por lecturas del pasado.
B. transmita su sensibilidad, su estremecimiento y su expresividad.
C. nos llene de alegría, nos cuestione y nos satisfaga.
D. encuentre su ser verdadero en cuentos humorísticos.

16. Del texto "¿Cómo seleccionar un cuento?", se puede concluir que

A. para narrar sólo es necesario conocer nuestras habilidades de expresión oral.
B. un buen narrador es aquel que logra interpretar cualquier tipo de cuento.
C. para narrar sólo hay que transmitir los momentos más conmovedores del cuento.
D. un buen narrador expresa el sentido del cuento cuando logra identificarse con éste.

17. La referencia que aparece al final del texto permite

A. anticipar el tema que se tratará.
B. conocer que el texto forma parte de un manual.
C. informar en qué ciudad fue escrito el texto.
D. llamar la atención sobre una pregunta.

18. Entre el título y el texto hay una relación de

A. afirmación - negación.
B. explicación - conclusión.
C. definición - ejemplo.
D. pregunta - respuesta.

52,8%

SABER 9 - LENGUAJE

Responde las siguientes preguntas atendiendo a la situación que cada una propone

19. Carolina debe escribir un texto en el que exprese su posición sobre cómo las últimas reformas a la educación afectan a los estudiantes de noveno grado. Carolina debe escribir su texto en

A. primera persona, porque se debe buscar la objetividad.
B. segunda persona, porque se trata de un problema colectivo.
C. primera persona, porque debe mostrar su punto de vista.
D. segunda persona, porque se trata de una vivencia compartida.

20. En el colegio, tú y tus compañeros deben escribir un ensayo sobre los desórdenes alimentarios en los adolescentes del país. Atendiendo al tema propuesto, el texto que te permitiría consultar sobre él sería:

A. Diccionario médico de enfermedades gástricas en diferentes poblaciones del mundo.
B. Estudios sobre el comportamiento alimentario según la edad y el desarrollo emocional.
C. Compendio de investigaciones sobre los hábitos alimentarios en la primera infancia.
D. Enciclopedia médica sobre enfermedades comunes en personas con desnutrición.

21. Tu profesor te solicita que elabores un escrito en el que les enseñes a tus compañeros el proceso que deben seguir para separar químicamente una mezcla. El texto que debes escribir es

A. un informe, porque debes comentar los resultados parciales del proceso.
B. un instructivo, porque debes indicar de forma ordenada las etapas del proceso.
C. un ensayo, porque debes definir los conceptos usados en el procedimiento.
D. un proyecto, porque debes plantear las consecuencias del procedimiento.

22. Estás escribiendo un correo para tu tía con el fin de contarle lo que lograste en una diligencia familiar:

> *Le aclaré las reclamaciones de mi madre sobre la parte de la herencia que le ha sido retenida. Ella me expuso sus motivos, sus razones, y las condiciones bajo las que estaría dispuesta a renunciar a todo. ¡Era más de lo que nosotros pretendíamos!.. ¿o no tía?*
> *_____, no quiero hablar más sobre ello. Dile a mi madre que todo se arreglará. Chao*

En el texto anterior, el conector que permite introducir una relación de cierre entre el párrafo 1 y el párrafo 2 es:

A. En fin.

B. Además.

C. Aunque.

D. Sin embargo.

23. Tu profesor te ha pedido que elabores un escrito sobre el engrudo: qué es, para qué se utiliza y algunas de sus características. Hasta el momento tienes las siguientes ideas:

1. Se utiliza para realizar obras de artesanías con papel y cartón.
2. Un pegamento de fabricación casera, que se prepara con agua y harina.
3. Su elaboración es muy económica y nos ayuda a ahorrar dinero.
4. Solo permanece en buenas condiciones alrededor de una semana.

Para cumplir el plan sugerido por el profesor, tú ordenarías las ideas de la siguiente manera:

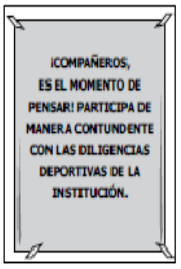
A. 1,3,4,2.

B. 2,1,3,4.

C. 3,4,1,2.

D. 2,4,3,1.

24. Andrés tiene que invitar a sus compañeros a conformar el equipo de fútbol de noveno grado. Para eso ha decidido elaborar el siguiente cartel:



Atendiendo a las características del interlocutor, tú dirías que el texto

A. hace uso de palabras sencillas que son pertinentes con la situación.

B. maneja palabras ostentosas, poco apropiadas para la situación.

C. emplea palabras propias del ámbito futbolístico que invitan a pensar.

D. utiliza una información que incita a hacer deporte en lugar de fumar.

25. Para explicarles a tus amigos las reglas del juego de cartas, escribiste el siguiente texto:

> *Ser el primer jugador en anotar 500 puntos. La manera de anotar puntos consiste en que el ganador contabiliza puntos a su favor y debe quedarse sin cartas en la mano.*

Atendiendo al propósito, la información que el texto da es

A. inadecuada, porque utiliza palabras especializadas y desconocidas.

B. adecuada, porque responde a las intenciones que tiene el estudiante y está bien escrito.

C. inadecuada, porque no cumple con el propósito y falta claridad en la exposición de las ideas.

D. adecuada, porque el contenido de la información es pertinente.

26. Para la clase de ciencias Manuel debe explicar, a través de un texto, cómo funcionan las bombillas incandescentes. El ha escrito lo siguiente:

"La lampara convencional o incandescente es el dispositivo mas común para producir luz. Esto es posible debido a que el pazo de corriente electrica calienta un pequeño filamento de metal que contienen estas bombillas en el interior volviendolo luminoso.

La eficiencia de una lamparita electrica convencional es muy baja, pues mas del 80% de la energia consumida se transforma en calor y no en luz. Debido a ello, desde 1980 estan siendo remplazadas por lamparas compactas fluorescentes.

Al leer el texto, tú consideras que hay un párrafo que **NO** es pertinente con el contenido y propósito del texto.

Este párrafo es:

A. El primero, porque sólo ofrece datos sobre los diferentes nombres que se le dan a la lámpara.

B. El segundo, porque expone datos que no son necesarios para saber sobre el funcionamiento de las lámparas incandescentes.

C. El primero, porque la información que da no permite saber cómo se produce la luz.

D. el segundo, porque no explica cómo se remplazan las lámparas eléctricas por fluorescentes.

27. Jerónimo no ha asistido al colegio porque ha estado enfermo. Su padre ha escrito la siguiente nota para disculparlo ante los profesores. La nota dice así:

"Respetados profesores:
Soy Jorge, el padre de Jeronimo.
Jeronimo no a podido asistir al colegio por que a estado con un virus fuerte; el médico le a dado de incapacidad la cual anexamos por tres dias. Por favor, excusenlo e indiquenle como ponerse al dia en sus deberes escolares.
Atentamente,
Jorge Rodriguez

Al leer la nota, Jerónimo encuentra que no son claras algunas partes y que además tiene errores de ortografía. Para corregir el texto sugiere reescribir la nota de la siguiente manera:

Continúa en la siguiente página

Continúa

A. *"Respetados profesores:*
Jeronimo, no ha podido asistir al colegio porque ha estado con un fuerte virus; el medico le ha dado tres dias de incapacidad. Anexo constancia medica. Por favor, excusenlo e indiquenle como ponerse al dia en sus deberes escolares.
Atentamente,
Jorge Rodriguez"

B. *"Respetados profesores:*
Jeronimo, es mi hijo y no a podido asistir al colegio por que a estado con un fuerte virus; el medico por tres dias, le a dado de incapacidad la cual anexamos.
Disculpelo y por favor digannos como pueda ponerse al dia en sus deberes escolares.
Atentamente,
Jorge Rodriguez

C. *"Respetados profesores:*
Soy Jorge, Jeronimo es mi hijo y el no a podido asistir al colegio por que ha estado con un virus fuerte; el medico le a dado de incapacidad de tres dias la cual anexo. Por favor, disculpenlo y digannos como puede ponerse al dia en sus deberes escolares.
Atentamente,
Jorge Rodriguez

D. *"Respetados profesores:*
Jerónimo mi hijo, no a podido asistir al colegio porque ha estado con un fuerte virus; el medico le dio a el una incapacidad de tres dias la cual anexo. Por favor, disculpenlo a el y digannos como puede ponerse al dia en sus deberes escolares.
Atentamente,
Jorge Rodriguez

Responde las preguntas 28 a 33 de acuerdo con la siguiente información:

En la tórrida playa, sanguinario y astuto,
mueve un tigre el espanto de sus garras de acero;
ya venció a la jauría pertinaz, y al arquero
reta con un gruñido enigmático y bruto.

Manchas de oro, vivaces entre manchas de luto,
en su felpa ondulante dan un brillo ligero;
magnetiza las frondas con el ojo hechicero,
y su cola es más ágil y su ijar más enjuto.

Tras las verdes palmichas, distendiendo su brazo,
templa el indio desnudo la vibrante correa,
y se quejan las brisas al pasar el flechazo...

Ruge el tigre arrastrando las sangrientas entrañas,
agoniza, y al verlo que yacente se orea,
baja el sol, como un buitre, por las altas montañas!

Tomado de: Rivera, José Eustasio. *Tierra de promisión*. Bogotá: El Ancora Editores. 1985.

28. En el texto se habla principalmente de la

A. angustia de un tigre.
B. cacería de un tigre.
C. descripción de un animal.
D. agilidad de un animal.

29. Si ser modernista significa huir en el tiempo y el espacio de una realidad habitual, entonces los versos de Rivera son modernistas porque

A. dibujan la realidad tal cual se ve.
B. rechazan la realidad cotidiana al evocar espacios exóticos.
C. abandonan la naturaleza y exaltan la ciudad.
D. muestran la intimidad del hombre.

30. De los siguientes versos, el que más se parece en contenido a los versos de Rivera es:

A. "Todo eres tú. La flor y la flecha. La ceremonia del amanecer y el canto de la noche". (Rafael Pombo).
B. "Te asomas súbitamente / en un vértigo de fuego desapareces / Deslumbras mis ojos". (Raúl Gómez Jattin).
C. "Es la voz de la soledad, / flor de la angustia, palabra / igual en todos los idiomas". (Eduardo Cote Lamus).
D. "Nada me calma ni sosiega: / ni esta palabra inútil, / ni el recuerdo de tu aroma en mi piel". (Andrés Bugkd).

31. En el poema, con la expresión como "Manchas de oro, vivaces entre manchas de luto" se busca

A. presentar el paisaje en el que vive el animal.
B. revelar el carácter fantástico del animal.
C. describir el color del pelaje del tigre.
D. expresar el parecido entre el buitre y el tigre.

32. El esquema que mejor representa la organización de las ideas en el texto es:

A. Descripción del escenario → Caracterización del tigre → Acciones del indio → Muerte del tigre
B. Caracterización del tigre → Acciones del indio → Descripción del escenario → Muerte del tigre
C. Descripción del escenario → Acciones del indio → Muerte del tigre → Caracterización del tigre
D. Caracterización del tigre → Descripción del escenario → Acciones del indio → Muerte del tigre

33. La forma poética que estructura al texto es

A. el romance, porque presenta un conjunto de versos de ocho sílabas.
B. la octava real, pues expresa un conjunto de ocho versos de once sílabas.
C. el soneto, ya que está formado por dos estrofas de cuatro versos y dos de tres versos.
D. la décima, puesto que consta de catorce versos de arte menor, menores a nueve sílabas.

Responde las preguntas 34 a 39 de acuerdo con la siguiente información:

CIEN AÑOS DE SOLEDAD (extracto)

Gabriel García Márquez

(...) —¡Carajo! —gritó—. Macondo está rodeado de agua por todas partes.
La idea de un Macondo peninsular prevaleció durante mucho tiempo, inspirada en el mapa arbitrario que dibujó José Arcadio Buendía al regreso de su expedición. Lo trazó con rabia, como para castigarse a sí mismo por la absoluta falta de sentido con que eligió el lugar. «Nunca llegaremos a ninguna parte», se lamentaba ante Úrsula. «Aquí nos hemos de pudrir en vida sin recibir los beneficios de la ciencia». Esa certidumbre, rumiada varios meses en el cuartito del laboratorio, lo llevó a concebir el proyecto de trasladar a Macondo a un lugar más propicio. Pero esta vez, Úrsula se anticipó a sus designios febriles. Predispuso a las mujeres de la aldea contra la veleidad de sus hombres, que ya empezaban a prepararse para la mudanza. José Arcadio Buendía no supo en qué momento, ni en virtud de qué fuerzas adversas, sus planes se fueron enredando en una maraña de pretextos, hasta convertirse en pura y simple ilusión. Úrsula lo observó con una atención inocente, y hasta sintió por él un poco de piedad, la mañana en que lo encontró en el cuartito del fondo comentando entre dientes sus sueños de mudanza, mientras colocaba en sus cajas originales las piezas del laboratorio. Lo dejó terminar. Lo dejó clavar las cajas, sin hacerle ningún reproche, pero sabiendo ya que él sabía, porque se lo oyó decir en sus sordos monólogos, que los hombres del pueblo no lo secundarían en su empresa. Sólo cuando empezó a desmontar la puerta del cuartito, Úrsula se atrevió a preguntarle por qué lo hacía, y él le contestó con una cierta amargura: «Puesto que nadie quiere irse, nos iremos solos». Úrsula no se alteró.
—No nos iremos —dijo—. Aquí nos quedamos, porque aquí hemos tenido un hijo.
—Todavía no tenemos un muerto —dijo él—. Uno no es de ninguna parte mientras no tenga un muerto bajo la tierra.
Úrsula replicó, con una suave firmeza:
—Si es necesario que yo me muera para que se queden aquí, me muero.
José Arcadio Buendía no creyó que fuera tan rígida la voluntad de su mujer. Trató de seducirla con el hechizo de su fantasía, con la promesa de un mundo prodigioso, pero Úrsula fue insensible a su clarividencia.
—En vez de andar pensando en tus alocadas novelerías, debes ocuparte de tus hijos —replicó—. Míralos cómo están, abandonados a la buena de Dios, igual que los burros.
José Arcadio Buendía miró a través de la ventana y vio a los dos niños descalzos en la huerta soleada. Algo ocurrió entonces en su interior; algo misterioso y definitivo que lo desarraigó de su tiempo actual y lo llevó a la deriva por una región inexplorada de los recuerdos. Mientras Úrsula seguía barriendo la casa que ahora estaba segura de no abandonar, él permaneció contemplando a los niños con mirada absorta y exhaló un hondo suspiro de resignación.
—Bueno —dijo—. Dilles que vengan a ayudarme a sacar las cosas de los cajones.

Adapto de: García Márquez, Gabriel. *Cien años de soledad*. Bogotá: Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Española; Alfaguara, 2007. (Edición conmemorativa). pp. 22 – 24.

34. En el texto, el uso de las comillas («») permite

A. intercalar un comentario o aclaración del narrador.
B. reproducir las intervenciones de uno de los personajes.
C. incluir lo que piensa Úrsula de su destino.
D. indicar lo que dice una de las mujeres del pueblo.

SABER 9 - LENGUAJE

35. En el texto, José Arcadio, al enterarse de que Úrsula ha decidido no partir de Macondo,

A. reevalúa la idea de vivir en un territorio peninsular.
B. intenta convencerla expresándole sus presagios.
C. siente temor de que pueda cumplir sus amenazas.
D. sigue clavando cajas y preparando la mudanza.

36. De acuerdo con lo dicho en el texto, para Úrsula, José Arcadio es un hombre

A. visionario, puesto que comprende las maneras en que Macondo logrará el desarrollo.
B. analítico, ya que ha pensado en las desventajas de vivir en un terreno peninsular.
C. dócil, porque tiene en cuenta la opinión de otros sin importar su propia voluntad.
D. alocado, pues se deja llevar por ideas aligeradas sin reflexionar en torno a ellas.

37. En el texto quien grita "¡Carajo! Macondo está rodeado de agua por todas partes" es

A. el narrador.
B. José Arcadio.
C. el autor.
D. Úrsula.

38. Al inicio del texto, se hace uso de los puntos suspensivos (...) para

A. indicar el momento donde inicia la narración de quien está contando la historia.
B. expresar la omisión de una parte de un texto que ha sido transcrito de manera literal.
C. sorprender al lector del texto con acciones inesperadas que vendrán en este extracto.
D. interrumpir la narración para insertar un inciso aclaratorio del autor del texto.

39. De acuerdo con las acciones de las mujeres en el texto, se puede concluir que Úrsula es

A. sumisa, ya que subordina su juicio al de los demás habitantes del pueblo.
B. supersticiosa, debido a que su accionar responde a un sistema de creencias.
C. audaz, pues logra modificar el curso de lo que parecía un hecho.
D. optimista, porque piensa que en el futuro la comunidad gozará de cosas buenas.

Responde las preguntas 40 a 45 de acuerdo con la siguiente información:

DIÁLOGO

Unos quinientos años antes de la era cristiana se dio en la Magna Grecia la mejor cosa que registra la historia universal: el descubrimiento del diálogo. La fe, la certidumbre y las tiranías abrumaban el orbe; algunos griegos contrajeron, nunca sabremos cómo, la singular costumbre de conversar.

El diálogo es uno de los mejores hábitos del hombre; sin embargo, aún algunos polemizan con el aplomo de quienes ignoran la duda. La polémica es inútil, estar de antemano de un lado o del otro es un error, sobre todo si se la ve como un juego en el cual alguien gana y alguien pierde. El diálogo tiene que ser una investigación y poco importa que la verdad salga de boca de uno o de boca de otro.

Yo trato de olvidar los muchos prejuicios que tengo, y aprendí en el Japón aquel admirable hábito de suponer que el interlocutor tiene razón. Uno puede estar equivocado, puede estar tan equivocado como uno el interlocutor; pero en todo caso, lo importante es ser hospitalario con las opiniones ajenas y posiblemente adversas a las que profesa uno.

Jorge Luis Borges

EL ARTE DE TENER SIEMPRE LA RAZÓN

La dialéctica erística es el arte de disputar de modo que uno siempre tenga razón por medios lícitos e ilícitos, pues la verdad objetiva de una proposición y su aprobación por parte de los contendientes y oyentes son dos cosas distintas.

¿Cuál es el origen de esto? Nuestra vanidad congénita, especialmente susceptible en la capacidad intelectual, no quiere aceptar que lo que sostuvimos como verdadero resulta falso, y que lo verdadero sea lo que sostuvo el adversario.

Estamos inducidos y casi obligados a la deslealtad en el disputar. Por regla general, quien entabla una disputa no aspira a la verdad sino a defender su propia tesis a través de cualquier medio.

Por ello, cada uno se esforzará para que triunfe su tesis, aun cuando en el momento le parezca falsa o dudosa, y hará uso de los recursos de argumentación que tenga a la mano, que, gracias a su astucia y malicia, ha aprendido de la experiencia cotidiana en el arte de disputar.

Arthur Schopenhauer

Adaptados de: Borges, Jorge Luis y Ferrari, Osvaldo. (1985). *En diálogos I*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
Adaptados de: Schopenhauer, Arthur. (2002). *El arte de tener siempre la razón*. México: Alianza.

40. Según Jorge Luis Borges, la polémica es una

A. oportunidad para ganar un juego.
B. actividad inútil.
C. posibilidad para engañar al otro.
D. muestra de habilidades retóricas.

41. En el enunciado del texto de Schopenhauer, "Por regla general, quien entabla una disputa no aspira a la verdad <u>sino</u> a defender su propia tesis...", la partícula subrayada

A. enfatiza en lo dicho.
B. expresa condición.
C. presenta un efecto.
D. denota oposición.

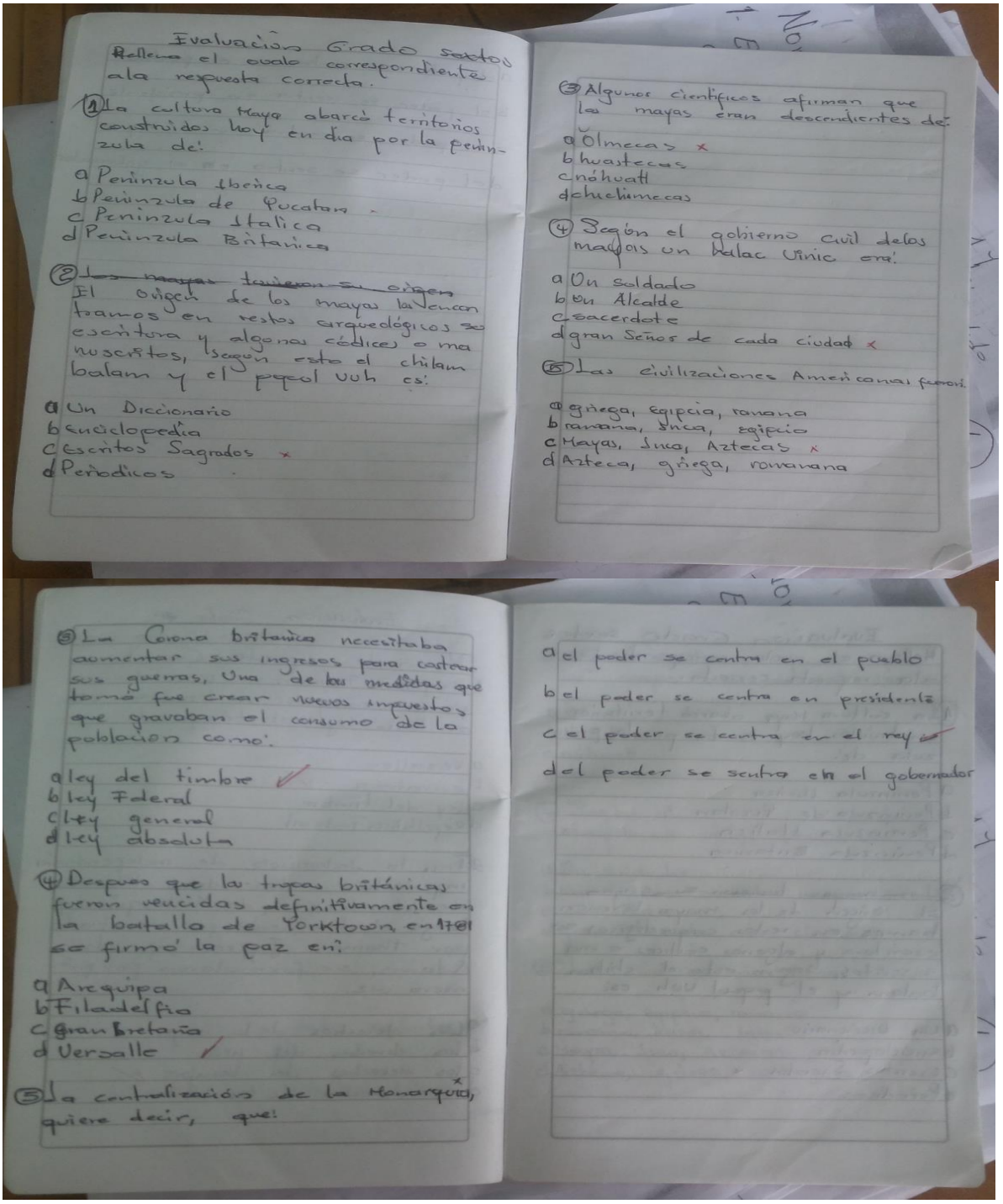
42. En el extracto de *El arte de tener siempre la razón*, el segundo párrafo tiene como finalidad presentar un argumento

A. por analogía, pues se toma un caso o ejemplo específico para establecer una relación de semejanza con otros ejemplos.
B. de autoridad, porque se basa en la opinión de una persona de reconocido prestigio en el discurso sobre la retórica.
C. para ejemplificar, ya que ofrece uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización.
D. de causa, puesto que se pretende explicar por qué sucede una cosa a partir de la afirmación de otra.

43. Mientras Schopenhauer dice que las personas son astutas y maliciosas cuando defienden sus propias tesis, en el texto de Borges el participante plantea que un diálogo debe ser

A. conocedor de la cultura griega.
B. amable con las opiniones de otro.
C. un defensor de su propia verdad.
D. experto en el arte de disputar.

Anexo 4. Pruebas escritas internas diseñadas por los docentes



Evaluación Grado sextos
Rellena el ovalo correspondiente ala respuesta correcta.

1. La cultura Maya abarcó territorios construidos hoy en día por la península de:
   a Península Ibérica
   b Península de Yucatan
   c Península Italica
   d Península Británica

2. ~~Los mayas tuvieron su origen~~ El origen de los mayas la vencontramos en restos arqueológicos se escritura y algunos códices o manuscritos, segun esto el chilam balam y el popol vuh es:
   a Un Diccionario
   b enciclopedia
   c Escritos Sagrados
   d Periodicos

3. Algunos cientificos afirman que los mayas eran descendientes de:
   a Olmecas
   b huastecas
   c náhuatl
   d chichimecas

4. Según el gobierno civil delos mayas un Batac Uinic era:
   a Un soldado
   b un Alcalde
   c sacerdote
   d gran Señor de cada ciudad

5. Las civilizaciones Americanas fueron:
   a griega, egipcia, romana
   b romana, Inca, egipcia
   c Mayas, Inca, Aztecas
   d Azteca, griega, romanana

5. La Corona británica necesitaba aumentar sus ingresos para costear sus guerras, Una de las medidas que tomó fue crear nuevos impuestos que gravaban el consumo de la población como:
   a ley del timbre
   b ley Federal
   c ley general
   d ley absoluta

4. Despues que las tropas británicas fueron vencidas definitivamente en la batalla de Yorktown en 1781 se firmó la paz en:
   a Arequipa
   b Filadelfia
   c gran Bretaña
   d Versalle

5. La centralización de la Monarquía, quiere decir, que:
   a el poder se centra en el pueblo
   b el poder se centra en presidente
   c el poder se centra en el rey
   d el poder se centra en el gobernador

EVALUACION DE CIENCIAS NATURALES

Nombre_____**Grado**_____**Fecha**_____

1. el sistema excretor del hombre está formado por:

   a) Los uréteres y uretra
   b) La vejiga y riñones
   c) Los riñones y vías urinarias
   d) Las glándulas sudoríparas y los riñones

2. el órgano encargado de filtrar la sangre esperando el agua, las sales minerales y otros desechos que van a formar la orina:

   a) Los riñones
   b) El corazón
   c) Las vías urinarias
   d) Las glándulas sudoríparas

3. el sistema circulatorio del ser humano está formado por:

   a) El corazón
   b) Los vasos sanguíneos
   c) La sangré
   d) Todas las anteriores

4. los vasos sanguíneos son:

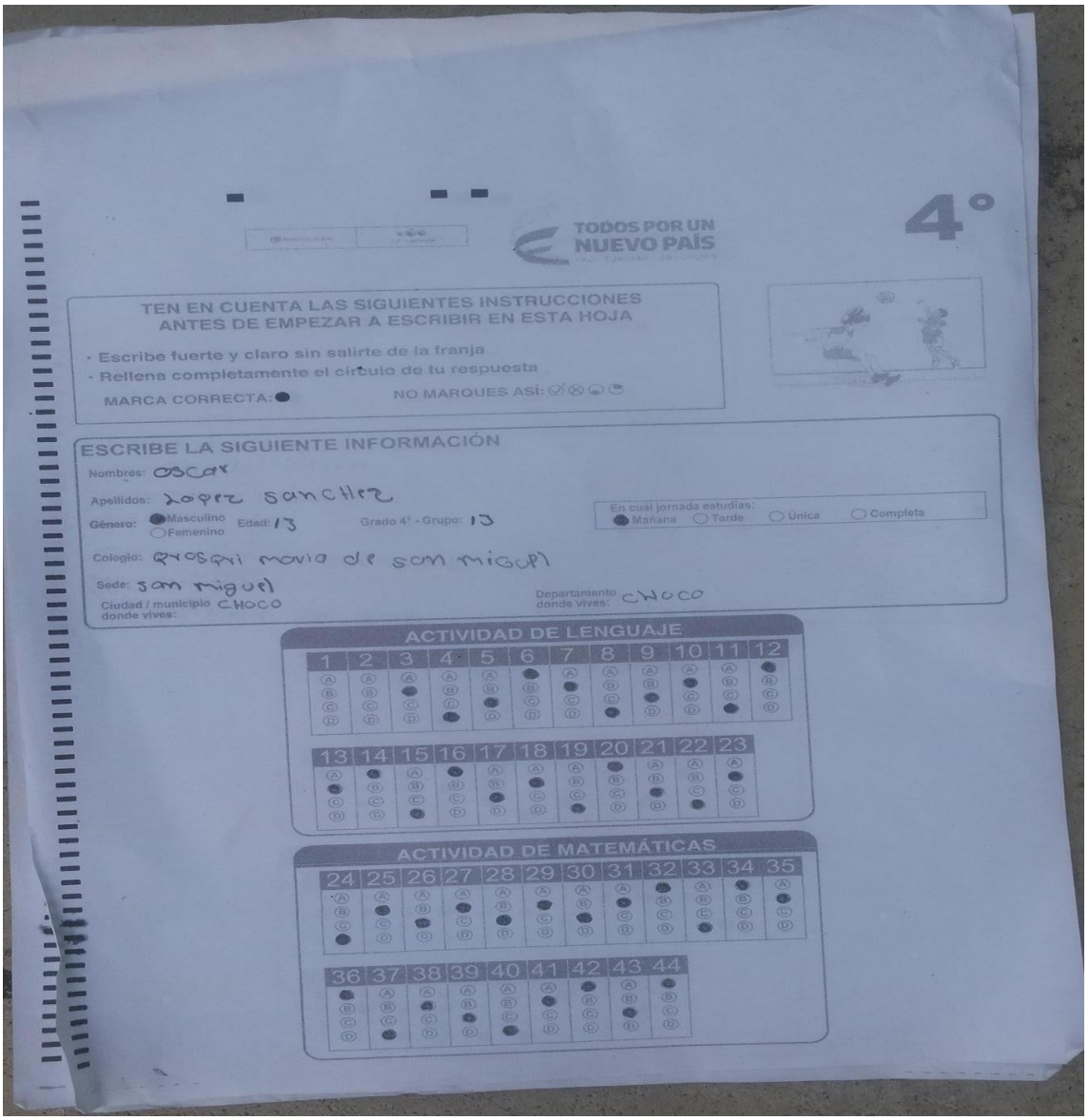
   a) Las arterias
   b) Las venas
   c) Los capilares
   d) Todas las anteriores

5. el órgano encargado de transportar la orina desde la vejiga hasta el exterior:

   a) El ano
   b) Uretra
   c) Vejiga
   d) Uréteres

RESPUESTA

	A	B	C	D
1.	O	O	O	O
2.	O	O	O	O
3.	O	O	O	O
4.	O	O	O	O
5.	O	O	O	O



TODOS POR UN NUEVO PAÍS

4°

TEN EN CUENTA LAS SIGUIENTES INSTRUCCIONES ANTES DE EMPEZAR A ESCRIBIR EN ESTA HOJA

- Escribe fuerte y claro sin salirte de la franja
- Rellena completamente el círculo de tu respuesta

MARCA CORRECTA: ● NO MARQUES ASÍ:

ESCRIBE LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Nombres: OSCAR

Apellidos: LOPEZ SANCHEZ

Género: ● Masculino ○ Femenino Edad: 13 Grado 4° - Grupo: 13

En cual jornada estudias: ● Mañana ○ Tarde ○ Única ○ Completa

Colegio: EROSQUI MOVIA DE SAN MIGUEL

Sede: SAN MIGUEL

Ciudad / municipio donde vives: CHOCO

Departamento donde vives: CHOCO

ACTIVIDAD DE LENGUAJE

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
A	A	A	A	A	●	A	A	A	A	A	●
B	B	●	B	B	B	●	B	●	●	B	B
C	C	C	C	●	C	C	C	B	C	●	C
D	D	D	●	D	D	D	●	D	D	C	D

13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
A	●	A	●	A	A	A	●	A	A	A
●	B	B	B	●	●	B	B	●	B	●
C	C	C	C	C	C	C	C	C	●	C
D	D	●	D	D	D	●	D	D	C	D

ACTIVIDAD DE MATEMÁTICAS

24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
A	A	A	A	A	A	A	A	●	A	●	A
B	●	B	●	B	●	B	●	B	B	B	●
C	C	●	C	●	C	●	C	C	●	C	C
●	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D

36	37	38	39	40	41	42	43	44
●	A	A	A	A	A	●	A	●
B	B	●	B	B	●	B	B	B
C	C	C	●	C	C	C	●	C
D	●	D	D	●	D	D	D	D

EVALUACION DE CIENCIAS NATURALES

Nombre_____**Grado**_____**Fecha**_____

1. el sistema excretor del hombre está formado por:

   a) Los uréteres y uretra
   b) La vejiga y riñones
   c) Los riñones y vías urinarias
   d) Las glándulas sudoríparas y los riñones

2. el órgano encargado de filtrar la sangre esperando el agua, las sales minerales y otros desechos que van a formar la orina:

   a) Los riñones
   b) El corazón
   c) Las vías urinarias
   d) Las glándulas sudoríparas

3. el sistema circulatorio del ser humano está formado por:

   a) El corazón
   b) Los vasos sanguíneos
   c) La sangré
   d) Todas las anteriores

4. los vasos sanguíneos son:

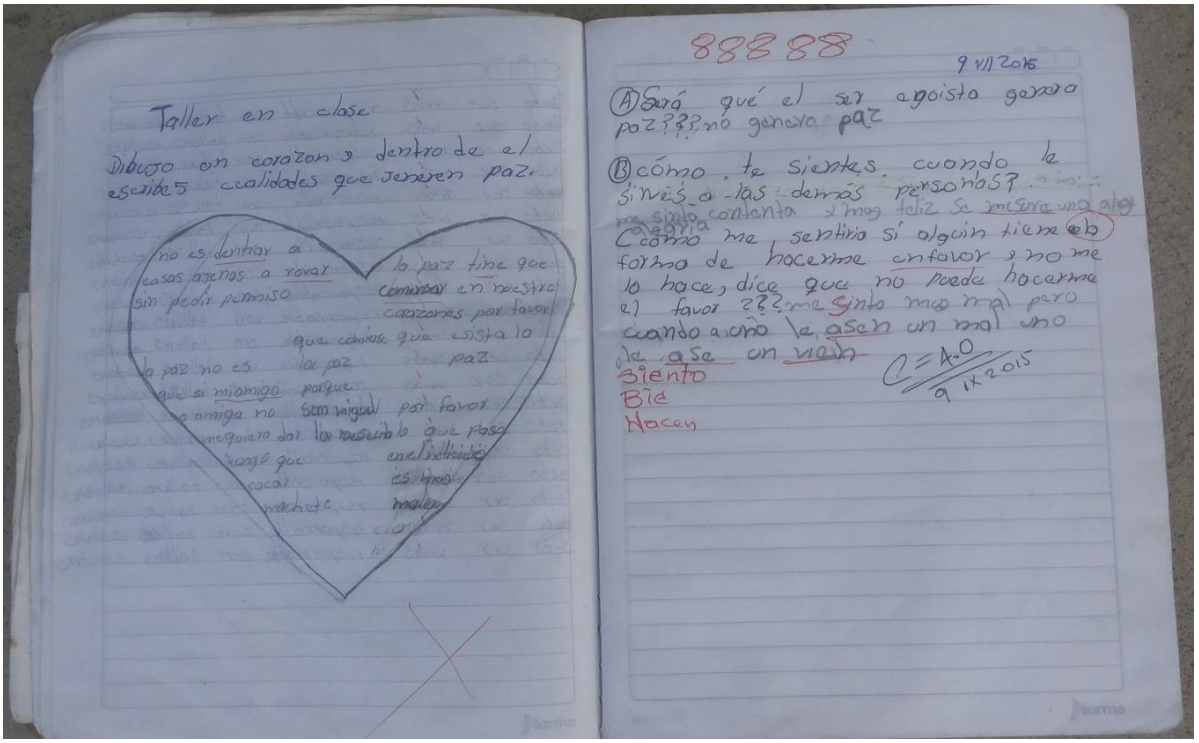
   a) Las arterias
   b) Las venas
   c) Los capilares
   d) Todas las anteriores

5. el órgano encargado de transportar la orina desde la vejiga hasta el exterior:

   a) El ano
   b) Uretra
   c) Vejiga
   d) Uréteres

RESPUESTA

	A	B	C	D
1.	O	O	O	O
2.	O	O	O	O
3.	O	O	O	O
4.	O	O	O	O
5.	O	O	O	O



Taller en clase

Dibujo un corazon y dentro de el escribe 5 cualidades que tenen paz.

- no es dentrar a casas ajenas a robar sin pedir permiso
- la paz no es que si mi amigo o amiga no son igual me quiera dar los insultos que pasa tengo que cocar machete
- la paz tine que comenzar en nuestro corazones por favor que comiese que esista la paz
- la paz porque son igual por favor no se lo que pasa en el mundo es mas malo

88888

9 VII 2015

(A) Será qué el ser egoisto genera paz??? no genera paz

(B) cómo te sientes cuando le sirves a las demás personas?

me siento contenta y muy feliz se muestra una alegría

Cómo me sentiría si algún tiene la forma de hacerme un favor y no me lo hace, dice que no puede hacerme el favor ??? me siento muy mal pero cuando a uno le asen un mal uno le ase un mal

C = 4.0

9 IX 2015

Siento

Bie

Hacen

SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA

NIVEL 3º

LECTURA COMPRENSIVA

UNA CENA CON SORPRESA

La madre de Pablo había hecho sopa de letras para cenar. Puso los dos platos de sopa sobre la mesa del comedor y volvió a la cocina para freír unos huevos. Pablo se llevó a la boca la primera cucharada, mirándola distraídamente, y dio un respingo. En la superficie de la sopa que había en la cuchara, cuatro letras de pasta habían formado la palabra: "HOLA". Tras la sorpresa inicial, pensó:-¡Qué casualidad! Mira que ir a caer precisamente así esas letras...

Y sonriendo, divertido, se tragó la cucharada.

Al ir a tomarse la segunda, descubrió con asombro que las letras decían: "TONTO EL QUE LO LEA".

Aquello era demasiado. Con la boca abierta y la cuchara inmovilizada ante ella, Pablo miró al plato. Entre la multitud de letras del plato reinaba gran agitación. Todas nadaban de aquí para allá. Se daban empujones y codazos. Parecían pelearse para coger los mejores sitios. Después todas se quedaron quietas. Y en el centro del círculo de sopa quedó escrita una advertencia:"OJO, NO ME COMAS. SI TE ATREVES A COMERME ME DEDICARÉ A ESCRIBIR TACOS DENTRO DE TU BARRIGA".

Pablo, muy alarmado, cogió el plato, fue al cuarto de baño, vertió la sopa por el inodoro y tiró de la cadena. Lanzó un suspiro de alivio. Volvió a la mesa. Su madre le trajo un huevo frito con patatas y se fue a la cocina a freír el suyo. En cuanto ella volvió de espaldas, el huevo frito realizó un espectacular despegue en vertical. Frenó un milímetro antes de estrellarse contra la lámpara y comenzó a dar vueltas por toda la habitación.

-¡Parece un platillo volante!-exclamó Pablo, siguiéndolo con la mirada, fascinado. El huevo frito hizo una exhibición de vuelo acrobático sensacional. Y, cuando advirtió que la madre de Pablo volvía, realizó un aterrizaje impecable en el plato y se quedó muy quieto, junto a las patatas fritas.

COMPRENSIÓN LECTORA

1ªResponde a estas preguntas:

a) ¿Qué había preparado para cenar la madre de Pablo?

b) ¿Por qué da Pablo un respingo?

c) ¿Qué descubre, un poco más tarde, con asombro?

d) ¿Qué es lo que ve con la boca abierta?

e) ¿Qué ocurre con el huevo cuando vuelve la madre?

2ªEscribe en tu cuaderno un título diferente para esta historia.

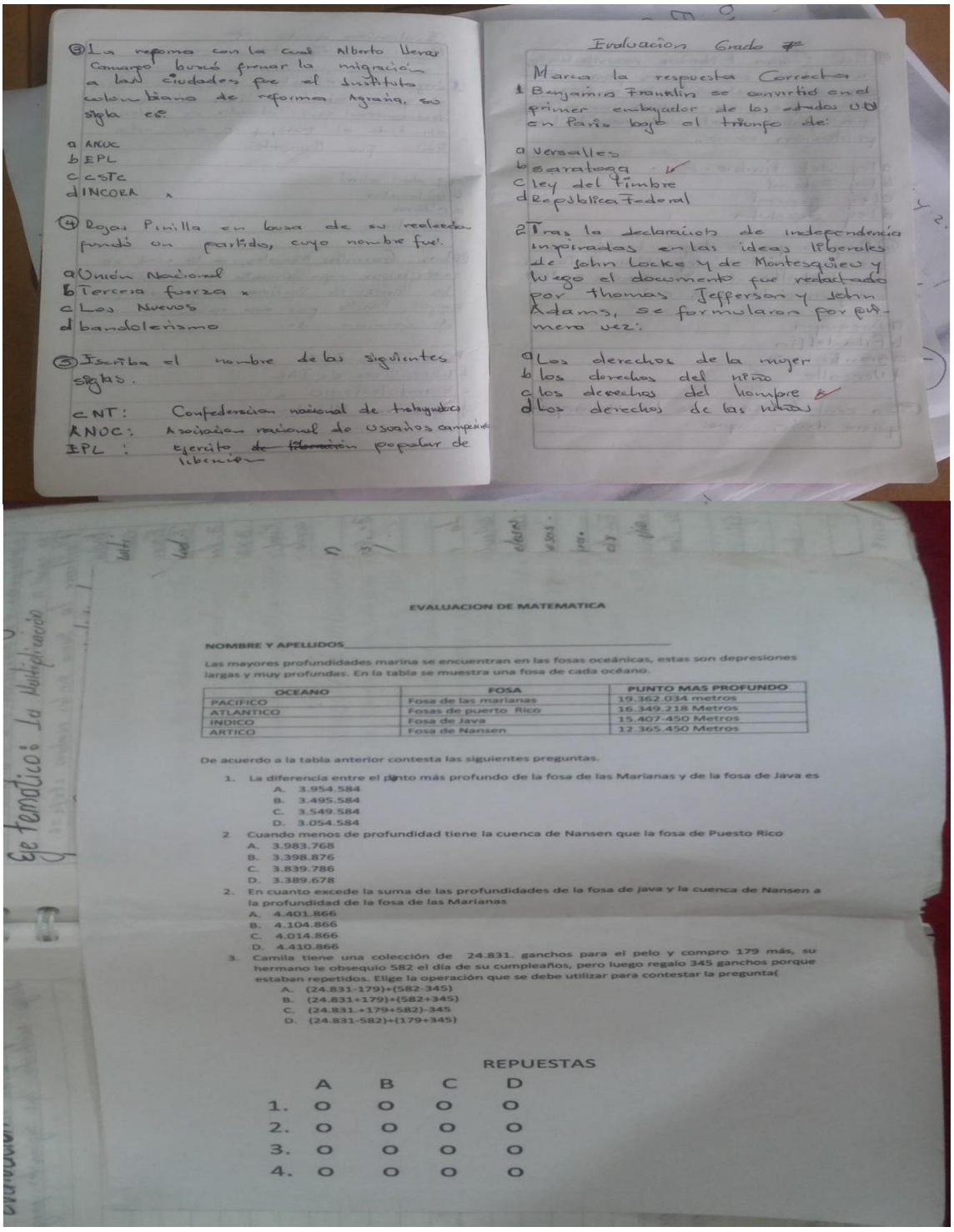
3ªCompleta las frases con las palabras siguientes: distraídamente, impecable y alivio.

- Pablo se llevó a la boca la primera cucharada mirándola...
- Lanzó un suspiro de...
- El huevo realizó un aterrizaje...

4ª En esta cena falta el postre. Completa la historia. Puedes empezar así:

La madre le trajo el postre...

5ª-A veces, las personas cuando hablan utilizan tacos. Escribe tres razones por las que no se deben decir tacos en las conversaciones.



5) La reforma con la cual Alberto Lleras Camargo buscó frenar la migración a las ciudades fue el Instituto colombiano de reforma Agraria, su sigla es:

a ANUC
b EPL
c CSTC
d INCORA x

4) Rojas Pinilla en busca de su reelección fundó un partido, cuyo nombre fue:

a Unión Nacional
b Tercera fuerza x
c Los Nuevos
d bandolerismo

3) Escriba el nombre de las siguientes siglas.

CNT: Confederación nacional de trabajadores
ANUC: Asociación nacional de usuarios campesinos
EPL: Ejercito ~~de liberación~~ popular de liberación

Evaluación Grado 7°

Marca la respuesta Correcta

1 Benjamin Franklin se convirtió en el primer embajador de los estados UU en París bajo el triunfo de:

a Versalles
b saratoga
c ley del timbre
d República Federal

2 Tras la declaración de independencia inspiradas en las ideas liberales de John Locke y de Montesquieu y luego el documento fue redactado por thomas Jefferson y John Adams, se formularon por primera vez:

a Los derechos de la mujer
b los derechos del niño
c los derechos del hombre
d Los derechos de las niñas

Eje temático: La Multiplicación

EVALUACION DE MATEMATICA

NOMBRE Y APELLIDOS_____

Las mayores profundidades marina se encuentran en las fosas oceánicas, estas son depresiones largas y muy profundas. En la tabla se muestra una fosa de cada océano.

OCEANO	FOSA	PUNTO MAS PROFUNDO
PACIFICO	Fosa de las marianas	19.362.034 metros
ATLANTICO	Fosas de puerto Rico	16.349.218 Metros
INDICO	Fosa de Java	15.407-450 Metros
ARTICO	Fosa de Nansen	12.365.450 Metros

De acuerdo a la tabla anterior contesta las siguientes preguntas.

1. La diferencia entre el punto más profundo de la fosa de las Marianas y de la fosa de Java es
   A. 3.954.584
   B. 3.495.584
   C. 3.549.584
   D. 3.054.584
2. Cuando menos de profundidad tiene la cuenca de Nansen que la fosa de Puesto Rico
   A. 3.983.768
   B. 3.398.876
   C. 3.839.786
   D. 3.389.678
2. En cuanto excede la suma de las profundidades de la fosa de java y la cuenca de Nansen a la profundidad de la fosa de las Marianas
   A. 4.401.866
   B. 4.104.866
   C. 4.014.866
   D. 4.410.866
3. Camila tiene una colección de 24.831. ganchos para el pelo y compro 179 más, su hermano le obsequio 582 el día de su cumpleaños, pero luego regalo 345 ganchos porque estaban repetidos. Elige la operación que se debe utilizar para contestar la pregunta(
   A. (24.831-179)+(582-345)
   B. (24.831+179)+(582+345)
   C. (24.831.+179+582)-345
   D. (24.831-582)+(179+345)

REPUESTAS

	A	B	C	D
1.	O	O	O	O
2.	O	O	O	O
3.	O	O	O	O
4.	O	O	O	O

Anexo 5. Guía de Acompañamiento instrumento de caracterización y acompañamiento a las prácticas de aula

Nombre del EE:

_____

Municipio_____Área _____Grado _____

MOMENTO 1: EVIDENCIAS DE LA PLANEACIÓN DE LA PRÁCTICA

Aspectos de evaluación		Criterios		Valoración		
Valor aspecto	**Aspecto a evaluar**	**Criterios a evaluar**	**Valor criterio**	**Variable**	**Valor variable**	**Valoración**
10%	**Conocimientos estudiantes**	La planeación está diseñada teniendo en cuenta las características e intereses de los estudiantes.	50%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
10%	**Objetivos de la clase**	La planeación se relaciona de forma explícita con los referentes de calidad, el plan de área y aula, y tiene en cuenta los aprendizajes esperados descritos en dichos referentes (estándares básicos de competencias (EBC), derechos básicos de aprendizaje (DBA), mallas de aprendizaje).	100%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
10%	**Uso de materiales**	En las actividades planeadas se refleja el uso de los materiales o recursos didácticos para el logro de los objetivos de aprendizaje de la clase.	100%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
20%	**Actividades de aprendizaje**	En la planeación se proponen actividades que evidencian el conocimiento didáctico de los contenidos para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.	50%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
		En la planeación se proponen diversas actividades de interacción entre los estudiantes (trabajo independiente, en parejas o cooperativo).	50%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	

Aspectos de evaluación		Criterios		Valoración		
Valor aspecto	**Aspecto a evaluar**	**Criterios a evaluar**	**Valor criterio**	**Variable**	**Valor variable**	**Valoración**
20%	**Evaluación formativa**	En la planeación se evidencian mecanismos de evaluación formativa para el logro de los aprendizajes planteados.	50%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
		En la planeación se hacen explícitos los desempeños que deben desarrollar los estudiantes como resultado del proceso de enseñanza aprendizaje.	50%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
30%	**Gestión de aula**	En la planeación se evidencia el manejo de los procedimientos de clase (rutinas, grupos cooperativos, entrega de materiales).	40%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
		La planeación incluye el desarrollo de estrategias didácticas novedosas que generen dinamismo y motivación a los estudiantes.	30%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
		En la planeación se evidencia una estructura clara de la clase acorde con la edad e intereses de los estudiantes y se registran actividades que promueven altas expectativas por el aprendizaje.	30%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
TOTAL DE LA VALORACIÓN MOMENTO 1						
Observaciones Generales Momento 1					**Nivel**	
					SATISFACTORIO	
					ACEPTABLE	
					CRÍTICO	

Aspectos de evaluación		Criterios		Valoración		
Valor aspecto	**Aspecto a evaluar**	**Criterios a evaluar**	**Valor criterio**	**Variable**	**Valor variable**	**Valoración**
10%	**Conocimiento didáctico de los contenidos**	En la clase el docente demuestra dominio del Conocimiento Didáctico de los Contenidos (CDC) a través de las actividades que desarrolla.	50%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
10%	**Uso de materiales**	El docente utiliza una variedad de recursos para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, tales como: Recursos Tecnológicos, Recursos contextualizados y del medio, Textos impresos, Textos digitales, otros.	100%	Usa 3 o más recursos	5	
				Usa 1 o 2 recursos	3	
				No usa ninguno	1	
30%	**Práctica Pedagógica: Enseñanza y aprendizaje**	Todos los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones.	20%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
		Los estudiantes potencian sus aprendizajes a través del uso de los materiales de acuerdo con los lineamientos de formación planteados por el docente.	20%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
		El docente refleja una profunda comprensión de los contenidos de su área y la didáctica pertinente para la enseñanza de dicha disciplina.	20%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
		Los estudiantes participan en actividades de trabajo cooperativo.	20%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
		El docente utiliza variedad de estrategias para garantizar el aprendizaje individual atendiendo a ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.	20%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	

MOMENTO 2: DESARROLLO Y ACOMPAÑAMIENTO DE LA PRÁCTICA

Aspectos de evaluación		Criterios		Valoración		
Valor aspecto	**Aspecto a evaluar**	**Criterios a evaluar**	**Valor criterio**	**Variable**	**Valor variable**	**Valoración**
20%	**Objetivos de la clase**	El docente da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades planeadas para la clase.	12,5%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
		Los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad (motivación hacia el logro de aprendizaje, desarrollo de la clase, realimentación y cierre).	12,5%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
		Los estudiantes cuentan con tiempo necesario para desarrollar las actividades solicitadas y desarrollar el proceso de aprendizaje.	12,5%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
		Los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en actividades conectadas con los objetivos de clase.	12,5%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
		Los estudiantes participan en rutinas que apoyan el uso efectivo del tiempo de clase (distribución de materiales, roles en actividades de trabajo cooperativo).	12,5%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
		El docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible considerando la organización del espacio físico y los recursos disponibles.	12,5%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
		Los estudiantes disponen de materiales educativos en la cantidad requerida para el desarrollo de las actividades de la clase.	12,5%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
		La planeación de la clase tiene normas claras, conocidas y seguidas por todos.	12,5%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	

MOMENTO 2: DESARROLLO Y ACOMPAÑAMIENTO DE LA PRÁCTICA

Aspectos de evaluación		Criterios		Valoración		
Valor aspecto	**Aspecto a evaluar**	**Criterios a evaluar**	**Valor criterio**	**Variable**	**Valor variable**	**Valoración**
30%	**Evaluación formativa**	El docente genera estrategias para mejorar y reorientar las actividades de la clase, si es necesario, con el fin de garantizar los aprendizajes de los estudiantes que se plantearon.	20%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
		El docente plantea preguntas que desarrollen competencias de comprensión lectora y desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes.	20%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
		Se evidencia coherencia entre el modelo pedagógico y la práctica de aula.	20%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
		Los estudiantes participan en el desarrollo de diversos ejercicios y del uso de diferentes instrumentos de evaluación para verificar la adquisición de sus aprendizajes (rúbricas, listas de chequeo, portafolios, realimentación escrita del docente, autoevaluación, pruebas tipo ICFES).	20%	Usa 3 o más recursos	5	
				Usa 1 o 2 recursos	3	
				No usa ninguno	1	
		El docente efectúa seguimiento constante a la clase, realizando preguntas orientadoras que le permiten evidenciar la comprensión por parte de los estudiantes para el desarrollo de sus aprendizajes.	20%	Cumple	5	
				Cumple Parcial	3	
				No cumple	1	
TOTAL DE LA VALORACIÓN MOMENTO 2						

Observaciones Generales Momento 2	Nivel
	SATISFACTORIO
	ACEPTABLE
	CRÍTICO

MOMENTO 3: SUGERENCIAS

ASPECTOS	SUGERENCIAS
Gestión de aula	
Práctica Pedagógica: Enseñanza y aprendizaje	
Evaluación formativa	
Uso de los materiales	
Conocimiento didáctico de los contenidos	
Otras Sugerencias	

Anexo 6. Resultados del análisis a las Pruebas externas Saber 11

Resultado histórico Pruebas Saber 11 (2022 – 2025) Departamento del Chocó

1. **Análisis Cuantitativo.**

Tabla 1: Número de Estudiantes Matriculados, Registrados, Presentes y con Resultados (2024-2025)

Nivel de Agregación	**Estudiantes Matriculados**		**Estudiantes inscritos**		**Estudiantes Presentes**		**Con Resultados publicados**	
Año	2024	**2025**	2024	**2025**	2024	**2025**	2024	**2025**
Colombia	587073	517550	573444	507286	557296	499039	557296	499039
ET	4298	4906	3882	4037	3747	3789	3747	3789
Oficiales urbanos ET	2022	1906	2043	1968	2016	1938	2016	1938
Oficiales rurales ET	2260	2983	1823	2051	1715	1833	1715	1833
Privados	16	17	16	18	18	18	16	18

Fuente: Icfes 2025

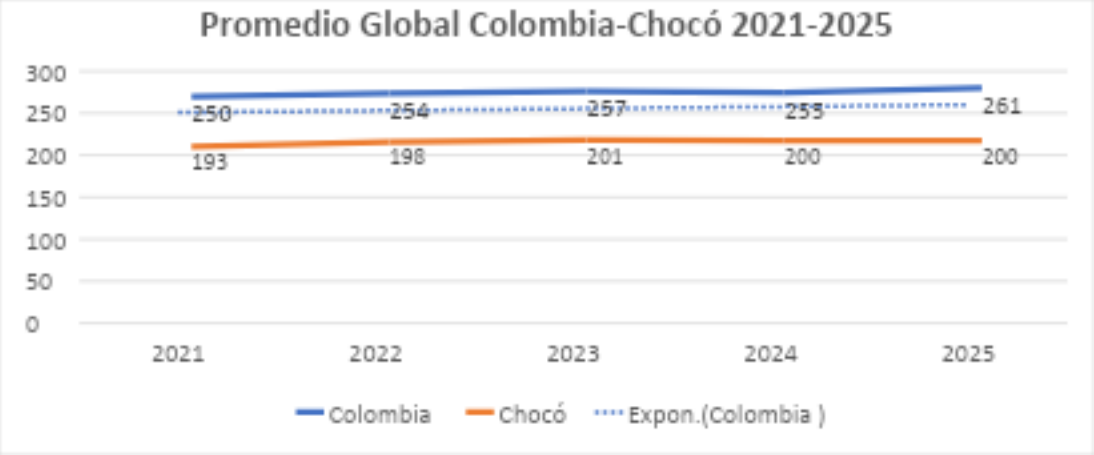
Es evidente según la información arrojada por la gráfica, que el país presento una disminución en la cantidad de estudiantes inscritos y presentes en las pruebas para el 2025 en comparación con la población presente en el 2024. Sin embargo, la Entidad Territorial mostró un aumento leve en la población registrada en el SIMAT. Cabe resaltar que en este informe reportado por el ICFES corresponde a un consolidado territorial general, sin discriminación por sexo, raza ni edad.

Para un análisis que permita una mayor comprensión de los resultados, se precisan algunos datos importantes:

- El puntaje global va de 0 a 500 puntos, sin decimales.
- El puntaje de cada prueba individual va de 0 a 100 puntos, sin decimales.
- Los niveles de desempeño definidos para todas las áreas, excepto inglés, son: Insuficiente, Mínimo, Satisfactorio y Avanzado.
- Los niveles de desempeño definidos para inglés son: A-, A1, A2, B1, B+.
- Los niveles de desempeño definen lo que sabe y puede hacer el estudiante.

Gráfico 1:

Promedio Global de Chocó vs. Colombia (2021-2025)

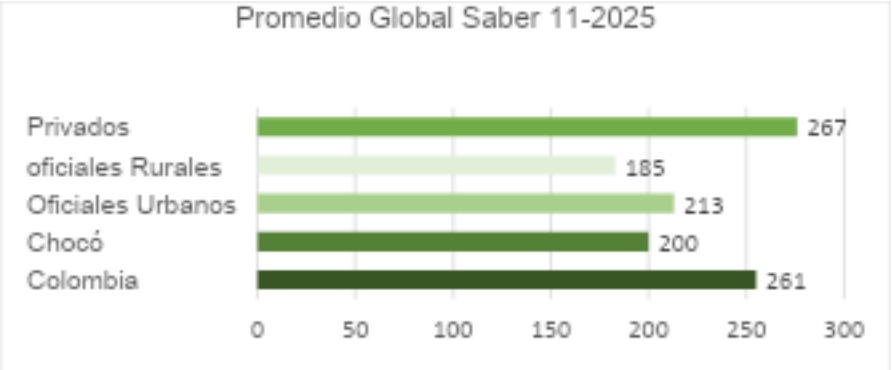


Fuente: Icfes 2025

El análisis de los promedios globales obtenidos por el departamento entre 2021 y 2024 muestra una tendencia de resultados relativamente estables, aunque persistentemente inferiores a la media nacional, establecida en 250 puntos. Entre 2023 y 2024, el promedio departamental presentó una leve disminución de un punto, al pasar de 201 a 200. De manera similar, el promedio nacional registró una ligera reducción de dos puntos, descendiendo de 257 a 255 en el mismo periodo.

Para el año 2025, las proyecciones evidencian una recuperación significativa a nivel nacional, con un incremento de 11 puntos en el promedio de Colombia, lo que sugiere una tendencia positiva en el desempeño general del país. No obstante, en el ámbito departamental, los resultados no reflejan una mejora equivalente, manteniéndose la brecha respecto a la media nacional. Los resultados de 2024 y 2025 son iguales con 200 puntos.

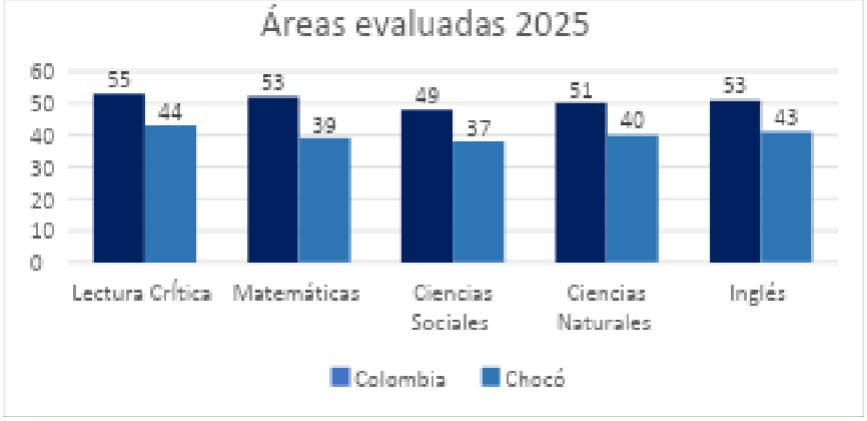
Gráfico 2: Promedio Global de Resultados Saber 11-2025



Creación propia. Fuente Icfes-2024

Este gráfico demuestra que los colegios privados, con un promedio de 267, inferior al obtenido en 2024 con 276 puntos, superan al promedio de Colombia solo en 6 puntos, a la entidad territorial en 67 puntos y a los colegios oficiales urbanos en 63 puntos. Cabe destacar que los estudiantes que presentan las pruebas Saber 11 de los colegios privados son relativamente menos si se comparan con colegios con gran matrícula.

Gráfico 3: Áreas Evaluadas por el Icfes 2025



Creación propia. Fuente: Icfes 2025