



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

**Influencia del contexto socio educativo en el desempeño de los estudiantes de grado
undécimo, en Competencias Ciudadanas en las pruebas Saber 2024**

Estudio de caso: IED: Joaquín Sabogal

Luis Carlos Pérez Rivera

Yolanda Ruiz Cubides

Aura Lilia Vargas Urzola

Universidad Santo Tomás

Maestría en Pedagogías Críticas e intervención Socioeducativa

Noviembre - 2025

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I: DELIMITACIÓN Y PROPÓSITO DEL ESTUDIO	6
1.1 Planteamiento del problema	6
1. 2 Pregunta de investigación	
1.3 Justificación y relevancia del estudio	9
1. 4 Objetivos del estudio	11
CAPÍTULO II: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCOS DE REFERENCIA	12
2. 1 Internacional/latioamerica	12
2. 2 Ambito Nacional	13
2. 3Marco teórico	14
Desempeño en Competencias Ciudadanas	17
Competencias ciudadanas: sustento conceptual	18
Convivencia y paz:	20
Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias:	21
Geografía radical: desigualdad y territorio	21
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	29
3.1Paradigma y enfoque de la investigación	29

	3
3.2 Tipo de estudio de caso	29
3.3 Sujetos y contexto	30
3.4 Técnicas de recolección de datos	30
3.5 Método de análisis de la información	31
3.6 Consideraciones éticas	31
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	33
4.1 Contexto socioeducativo y condiciones familiares	33
4.2 Formación en competencias ciudadanas y convivencia	36
4.3. Participación democrática y sentido de agencia	40
4.4 Condiciones institucionales y prácticas pedagógicas	43
4. 5 Resultados y percepciones sobre las Pruebas SABER	46
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	50
REFERENCIAS	54

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo como propósito comprender cómo el contexto socioeducativo influye en la construcción de competencias ciudadanas en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Departamental Joaquín Sabogal, ubicada en el municipio de Quipile, Cundinamarca. Esta indagación parte de la necesidad de analizar, desde una perspectiva crítica y situada, la manera en que los jóvenes de zonas rurales se apropian de competencias relacionadas con la convivencia pacífica, la participación democrática y el respeto por la diversidad, tal como señalan autores como Freire (2005) y Giroux (2003) al destacar la influencia del entorno social en los procesos formativos. En estos espacios, las condiciones sociales, culturales y económicas inciden directamente en la formación de ciudadanía.

En Colombia, las competencias ciudadanas han cobrado especial relevancia dentro de las políticas educativas, en particular desde su articulación con las Pruebas Saber, que comenzaron a incorporarse a la evaluación estandarizada en 2002, cuando el ICFES incluyó sus primeros componentes en las pruebas de 3° y 5°, proceso que se consolidó con su ingreso formal a Saber 11 en 2012. Esta integración respondió a la política nacional que buscaba medir aprendizajes en convivencia, participación y pluralidad definidos por los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas como mecanismos para evaluar los aprendizajes (MEN, 2004).

No obstante, más allá de los resultados estandarizados, es indispensable comprender cómo estos desempeños se expresan en la vida cotidiana de los estudiantes, en sus experiencias escolares y comunitarias, y en el acompañamiento pedagógico brindado por docentes y directivos. Bajo esta premisa, la investigación se estructura como un estudio de caso que busca

aportar una mirada contextualizada y ampliar la comprensión de la formación ciudadana en entornos rurales.

La IED Joaquín Sabogal se configura como un escenario relevante para esta exploración, pues se localiza en un municipio rural que enfrenta retos como el acceso limitado a recursos tecnológicos, las desigualdades socioeconómicas y la necesidad de fortalecer proyectos pedagógicos orientados a promover una ciudadanía activa, reflexiva y crítica. En este marco, el estudio pretende identificar cómo estudiantes, docentes y directivos conciben y ponen en práctica la formación ciudadana, así como los factores que contribuyen a su fortalecimiento o generan obstáculos dentro de la institución.

La IED Joaquín Sabogal representa un escenario pertinente para esta investigación, teniendo en cuenta su contexto rural caracterizado por desigualdades socioeconómicas y retos pedagógicos. Desde la categoría de estrategias pedagógicas para la formación ciudadana, se indaga cómo estudiantes, docentes y directivos conciben y practican la ciudadanía, así como los factores que impulsan u obstaculizan estos procesos.

Desde un enfoque cualitativo y enmarcada en el paradigma sociocrítico, la investigación se orienta a comprender de manera profunda la realidad educativa mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental. Este enfoque metodológico parte de la convicción de que la voz de los participantes es fundamental para construir conocimiento significativo y que el análisis debe ir más allá de la descripción para propiciar reflexión y YOLI - AURA - LUIS | Chat de reunión | Microsoft Teams

transformación social. En coherencia con ello, se adopta la Teoría Fundamentada en su vertiente constructivista, lo que permite que las categorías de análisis emerjan de los datos y

respondan a la singularidad del contexto de la IED Joaquín Sabogal las experiencias de sus actores.

De esta forma, el documento se organiza en cinco capítulos que orientan la comprensión del fenómeno estudiado. El capítulo 1 presenta el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación del estudio. El capítulo 2 desarrolla el marco teórico, presentando conceptos de competencias ciudadanas, educación rural y pedagogías críticas. El capítulo 3 describe el enfoque metodológico, los participantes, las técnicas de recolección de información y el proceso analítico desde la Teoría Fundamentada. El capítulo 4 expone los hallazgos organizados en categorías emergentes y sustentados en la triangulación entre voces de los actores, documentos institucionales y referentes teóricos. Por último, el capítulo 5 presenta las conclusiones y recomendaciones orientadas al fortalecimiento de la formación ciudadana en contextos rurales.

CAPÍTULO I: DELIMITACIÓN Y PROPÓSITO DEL ESTUDIO

1.1 Planteamiento del problema

El análisis de los resultados de la prueba Saber 11 de 2024 evidencia que los estudiantes de la IED Joaquín Sabogal alcanzaron un puntaje promedio de 45 en el área de ciencias sociales y ciudadanas, lo cual representa una diferencia de diez puntos con respecto al promedio nacional (ICFES, 2024). Esta brecha ubica a la institución en una posición de desventaja frente al estándar nacional y plantea interrogantes sobre los aprendizajes relacionados con la vida democrática. La distribución de los niveles de desempeño muestra que el 39% de los estudiantes se encuentra en Nivel 1 (bajo), el 39% en Nivel 2 (medio) y solo el 22% en Nivel 3 (alto). En contraste, a nivel

nacional menos del 25% de los estudiantes se ubica en el Nivel 1, mientras que una mayor proporción alcanza niveles superiores (ICFES, 2024). Estas diferencias no parecen explicarse únicamente por el rendimiento académico individual, sino que podrían estar asociadas a factores estructurales y contextuales.

La economía de Quipile se sostiene principalmente en la agricultura especialmente en los cultivos de café, caña de azúcar y mango, dinámica que caracteriza a las zonas rurales del país. (Gobernación de Cundinamarca, 2025) Este tipo de economías suele generar movilidad laboral estacional y participación familiar en actividades productivas, condiciones que pueden afectar la continuidad escolar. De acuerdo con el DANE (2024), el trabajo infantil en áreas rurales alcanza tasas significativamente más altas que en zonas urbanas, y más del 60 % de estas actividades se concentra en el sector agrícola, lo que incrementa el riesgo de deserción y de trayectorias educativas fragmentadas. Asimismo, una encuesta aplicada a 188 familias de la IED Joaquín Sabogal muestra que una proporción considerable de los hogares son monoparentales, liderados en su mayoría por madres cabeza de hogar, lo que puede limitar el acompañamiento académico. A esto se suma un bajo acceso a internet y a recursos tecnológicos (IED Joaquín Sabogal, 2025)

Desde una perspectiva interseccional, Fraser (2008) plantea que las desigualdades no se explican por una sola dimensión, sino por la superposición de factores económicos, territoriales y culturales que reproducen injusticias tanto en la distribución de recursos como en el reconocimiento social. Estos factores contextuales pueden incidir en el acceso a las oportunidades que tienen los estudiantes para desarrollar aprendizajes en cuanto a competencias ciudadanas y su desempeño en las pruebas Saber 11. Otro aspecto que considerar son las condiciones de infraestructura y transporte. Las particularidades geográficas y climáticas de la región suelen generar barreras de acceso que afectan la asistencia regular a clases; mientras que

las limitaciones en la alimentación, derivadas de la precariedad económica, podrían impactar la permanencia y el desempeño académico (Duarte & Gallego, 2015). Estos elementos hacen necesario explorar en qué medida las condiciones estructurales del territorio influyen el proceso de formación ciudadana de los estudiantes.

En el plano pedagógico, se perciben tensiones entre los lineamientos curriculares propuestos a nivel nacional y la realidad institucional. De acuerdo con el testimonio del rector de la institución, la falta de continuidad en la asignación de un docente estable para el área de Ciencias Sociales ha provocado rupturas en los procesos de formación ciudadana (Rector, comunicación personal, 9 de septiembre de 2025). Esta inestabilidad ha afectado el fortalecimiento de competencias vinculadas con el reconocimiento de la diversidad, la gestión pacífica de los conflictos y la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Asimismo, tanto docentes como directivos manifiestan inquietud frente a la limitada participación de las familias en espacios institucionales como el gobierno escolar, las asambleas y los comités de convivencia. Este bajo nivel de involucramiento podría estar repercutiendo en las actitudes de los estudiantes, quienes, en algunos casos, evidencian desinterés por los ejercicios democráticos, a pesar de los esfuerzos de la escuela por fomentar su participación (Cortés, 2023).

En este panorama, la problemática no se reduce únicamente a los resultados de una prueba estandarizada, sino que invita a reflexionar sobre los retos de formar ciudadanos críticos, empáticos y participativos en un contexto atravesado por desigualdades estructurales, debilidades pedagógicas y baja participación familiar. Explorar cómo se entrelazan estas dimensiones permitirá comprender con mayor profundidad los factores que inciden en la construcción de competencias ciudadanas y plantear posibles rutas de acción pedagógica y social para fortalecer los procesos en territorios rurales.

Es importante señalar que, desde La Constitución Política de Colombia, la educación en Colombia tiene como mandato formar ciudadanos en principios democráticos, respeto por los derechos humanos y participación activa en la vida comunitaria (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 1 y 2). De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional ha resaltado la importancia de las competencias ciudadanas como parte de una educación integral orientada a la construcción de paz y a la transformación social. Sin embargo, como advierten Montaña y López (2021), aún persiste una distancia significativa entre las políticas educativas y las condiciones reales de las instituciones rurales, donde la inequidad estructural dificulta la implementación efectiva de dichas propuestas.

En este sentido, se plantea la necesidad de indagar cómo el contexto socioeducativo incide en el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes de grado undécimo de la IED Joaquín Sabogal, tomando como punto de referencia los resultados obtenidos en las pruebas Saber 11 de 2024.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo influyen las condiciones del contexto socioeducativo en la construcción crítica de las Competencias Ciudadanas de los estudiantes de grado undécimo, a la luz de los resultados obtenidos en las pruebas Saber 11 de 2024?

1.3 Justificación y relevancia del estudio

La presente investigación busca indagar la influencia que tiene el contexto en el desempeño de los estudiantes de grado undécimo en el resultado de las pruebas saber 11° específicamente el área de Competencias Ciudadanas. De acuerdo a Álvarez y otros (2018), los contextos sociales y económicos suelen tener mucha influencia en los entornos educativos,

pues es en esta relación en donde los estudiantes potencian o limitan sus aprendizajes; e investigar estas relaciones es una oportunidad para la búsqueda de una educación completamente integral, por ello, esta investigación puede identificar algunos factores determinantes en el rendimiento de los estudiantes del Joaquín Sabogal.

Desde lo teórico, este trabajo pretende aportar al debate sobre el concepto de educación, competencias ciudadanas y la influencia del contexto socioeconómico en un país como Colombia, proporcionando evidencia de cómo el desarrollo de este tipo de habilidades si está influenciado por el entorno inmediato del estudiante; lo que se encuentra a continuación es un granito de arena a un tema que en los últimos años ha sido estudiado en Chile, México, España, Filipinas y Corea por nombrar algunos ejemplos. Para la institución educativa, este estudio pretende convertirse en un insumo que fortalezca las estrategias pedagógicas y curriculares, de manera que los estudiantes no solo enfrenten con mejores herramientas una prueba estandarizada, sino que desarrollen competencias que se traduzcan en prácticas ciudadanas significativas para su vida cotidiana y su participación en la comunidad.

Dado que las Competencias Ciudadanas son herramientas útiles para la convivencia en democracia, y el ejercicio de derechos, es fundamental entender esta relación para poder reducir brechas de aprendizajes y fortalecer la educación ciudadana en instituciones con características similares, junto con la evaluación de las competencias ciudadanas de las pruebas SABER 11; más allá del análisis desde lo académico es también analizar la influencia del contexto, la capacidad de participación en sociedad, y un análisis crítico del entorno que lo rodea.

1.4 Objetivos del estudio

1.4.1 Objetivo general

Analizar cómo las condiciones del contexto socioeducativo influyen en la construcción crítica de las competencias ciudadanas de los estudiantes de grado undécimo de la IED Joaquín Sabogal, y de qué manera estas dinámicas se reflejan en los resultados obtenidos en las Pruebas Saber 11° de 2024.

1.4.2 Objetivos específicos

Identificar los factores socioeconómicos y educativos presentes en el contexto de los estudiantes de la IED Joaquín Sabogal que pueden influir en el desarrollo de Competencias Ciudadanas en los estudiantes de grado undécimo.

Describir las estrategias pedagógicas y curriculares implementadas en el IED Joaquín Sabogal y su relación con los resultados en Competencias Ciudadanas.

Demostrar la relación entre las condiciones socioeconómicas, familiares y escolares de los estudiantes y su desempeño en las pruebas Saber 2024 en Competencias Ciudadanas.

CAPÍTULO II: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCOS DE REFERENCIA

En el marco de esta investigación, cuyo propósito es analizar cómo el contexto de la Institución Educativa Departamental Joaquín Sabogal influye en la construcción de dichas competencias así, este estado del arte se organiza en tres niveles: internacional/latinoamericano, nacional y local con el propósito de reconocer los avances, limitaciones y oportunidades de investigación que sustentan la pertinencia del presente estudio.

La formación en competencias ciudadanas ha sido ampliamente estudiada en distintos contextos educativos por su papel esencial en la construcción de sociedades democráticas y pacíficas. Las investigaciones revisadas evidencian que el desarrollo de estas competencias depende estrechamente del contexto social, económico y pedagógico.

2. 1 Internacional / Latinoamérica

Acosta y otros (2019) en la investigación “Desarrollo de competencias ciudadanas en Colombia y en el mundo: contexto actual y estrategias empleadas”, realizaron una revisión documental sobre políticas y estrategias de formación ciudadana en Europa, América Latina y Asia. Con base en los lineamientos de la UNESCO, identificaron que en España y Alemania se prioriza la ciudadanía democrática, en Inglaterra la formación moral, y en países asiáticos como India y Filipinas se promueven valores de ciudadanía global. En América Latina, en países como México, las políticas educativas se articulan con procesos de reconstrucción social tras conflictos armados, destacando la inclusión y los derechos humanos como ejes de la formación ciudadana, afirman los autores.

De manera complementaria, Sincer y otros (2022) en el documento *Students’ citizenship competencies: The role of ethnic school composition and perceived teacher support*, examinaron

la relación entre la composición étnica de las escuelas, el apoyo docente y las competencias ciudadanas en Países Bajos. Con base en los marcos de Ten Dam y otros (2011) y el Dutch Education Council, aplica el Citizenship Competencies Questionnaire (CCQ) a 4902 estudiantes de 75 escuelas, hallando que la diversidad escolar y la interacción docente-estudiante potencian el desarrollo ciudadano y la convivencia democrática, esta investigación marca una gran diferencia con el contexto latino americano en tanto las condiciones de vida, la infraestructura de la escuela y los problemas sociales no son los mismos.

Montaña y López (2021) en el documento Competencias ciudadanas y sus políticas educativas en Hispanoamérica y Colombia analizaron las políticas educativas sobre competencias ciudadanas en Hispanoamérica y Colombia desde una perspectiva crítica e histórica. Sus hallazgos muestran que, aunque se promueve la ciudadanía democrática, las políticas neoliberales tienden a reducir estas competencias a mecanismos de control y evaluación, debilitando su potencial transformador. La gran limitante de esta investigación carece de un análisis aplicado a contextos rurales, en donde la infraestructura, la comunicación y el nivel educativo son muy particulares entre ellos.

2.2 Ámbito Nacional

En Colombia, Barrera y otros (2011) en Análisis de contextos sociales y su incidencia en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de undécimo grado de Santa Marta demostraron que los entornos familiares con límites claros favorecen la empatía y la resolución de conflictos, mientras que contextos desestructurados afectan negativamente la formación ciudadana, esta investigación es vital para el presente documento porque contrasta de gran manera con un documento de caracterización realizado por la institución para establecer el apoyo

que tienen los estudiantes de su familia.

Quintana (2014) en su estudio Análisis de los resultados de las pruebas saber 11° en ciencias sociales y competencias ciudadanas en la Institución Educativa Madre Laura sede mixta Andalucía vinculó los resultados de las pruebas Saber 11 con factores contextuales y el uso de TIC en Cartagena, mostrando que estas herramientas fortalecen la reflexión crítica y la aplicación del conocimiento. Tanto Madrid-Hincapié (2018) en la investigación: “Prácticas pedagógicas del docente de ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contextos de vulnerabilidad social” como Zambrano (2018) en su estudio: “prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas” resaltan la necesidad de metodologías activas y participativas inspiradas en Freire para fomentar pensamiento crítico y compromiso democrático, entre ellas el debate, como evidencia la investigación de Rincón León (2019) en su investigación: “Pensamiento crítico y desarrollo de las competencias ciudadanas en estudiantes de grado 11 del colegio Nuevo Cambridge de Floridablanca”, pues de acuerdo a las evidencias de la investigación esta actividad estimula la argumentación y la participación ciudadana, mientras que la investigación de Betancourt y otros (2019) sobre la revisión documental de estrategias pedagógicas utilizadas en el área de educación física para fortalecer las competencias ciudadanas relaciona la adquisición de habilidades como el respeto en las prácticas deportivas.

Luján y otros (2021) en “Análisis de resultados área de competencias ciudadanas en seis instituciones educativas de la ciudad de Medellín, realiza una investigación cualitativa sobre los resultados de competencias ciudadanas en distintos grados (3° 5°, 7°, 9° y 11°)” identificaron brechas entre competencias cognitivas y socioemocionales en seis instituciones educativas de Medellín, mostrando la distancia entre teoría y práctica pedagógica, razón por la cual se investiga

qué es lo que los estudiantes realmente aprenden versus las preguntas hechas a partir de una evaluación estándar. Por su parte, Núñez y otros (2023) analizaron experiencias significativas — *Aulas de Paz, Cátedra de Paz y Taller Juegos de Negociación*— destacando la necesidad de fortalecer la formación docente y los procesos de evaluación, desde la ruralidad, pensar en estas recomendaciones es fantástico.

La literatura revisada muestra que la educación ciudadana se asocia con la consolidación de democracias y la reconstrucción del tejido social, aunque persisten vacíos en la articulación entre contexto socioeconómico, prácticas pedagógicas y resultados académicos. En consecuencia, el presente trabajo busca llenar ese vacío mediante un estudio de caso contextualizado en la Institución Educativa Departamental Joaquín Sabogal, con el propósito de comprender y transformar las prácticas formativas desde una perspectiva crítica y situada.

2.3 Marco teórico

Contexto socioeducativo

Esta categoría se refiere al conjunto de condiciones económicas, familiares, comunitarias e institucionales que rodean al estudiante de la IED Joaquín Sabogal y que pueden determinar su trayectoria educativa y ciudadana. El objetivo de esta categoría intenta explicar cómo estas condiciones configuran oportunidades y limitantes en el aprendizaje y la participación en el contexto escolar.

De acuerdo con Pierre Bourdieu, en *Las formas del capital* (1986) el capital cultural puede generarse desde tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado que toma relevancia a su vez en la reproducción familiar, pues, al ser transmitido de esta manera, puede

explicar el éxito escolar entre clases sociales perpetuando desigualdades. Así mismo, la formación ciudadana no puede analizarse de manera aislada, sino en relación con el contexto socioeducativo en el que los estudiantes se desenvuelven (Bourdieu, 1986). Este contexto integra elementos familiares, escolares y comunitarios que afectan directamente las trayectorias educativas, en el municipio de Quipile.

De acuerdo con el diagnóstico institucional realizado en la encuesta de caracterización del colegio realizada en enero de este año, se evidencian factores críticos propios de la comunidad educativa del colegio, como el bajo nivel educativo de las familias, el alto porcentaje de hogares monoparentales, la normalización del trabajo infantil, deficiencias alimentarias y el limitado acceso a internet. A ello se suman dificultades externas propias del municipio como las dificultades de transporte en temporadas de invierno y distancias considerables entre las veredas y el casco urbano (Institución Educativa Departamental Joaquín Sabogal, 2025). Estas condiciones limitan la asistencia escolar, restringen el acceso a información y reducen el tiempo efectivo de aprendizaje, reproduciendo ciclos de pobreza y exclusión.

Desde un punto de vista interseccional, estas desigualdades no ocurren de manera aislada, sino como una red de factores que se superponen y profundizan mutuamente. Crenshaw (1989) plantea que la interseccionalidad permite analizar cómo múltiples dimensiones como clase social, territorio, edad o género configuran experiencias diferenciadas de acceso a derechos.

En el caso de Quipile, la ruralidad, la precariedad económica, la movilidad laboral ligada a la agricultura y la baja escolaridad familiar convergen para generar condiciones estructurales que afectan la formación ciudadana. Fraser (2008) señala que estas desigualdades deben entenderse en términos de injusticias de redistribución (material), reconocimiento (cultural) y

representación (participativa), estas dimensiones permiten comprender cómo ciertos grupos como los estudiantes rurales se enfrentan simultáneamente a carencias económicas, invisibilización de sus saberes y limitaciones en su participación educativa.

Adicionalmente, el contexto socioeducativo se refiere a la posición social y económica de la familia del estudiante y sus implicaciones en el acceso a recursos y oportunidades. Este nivel incluye aspectos como los ingresos económicos familiares, que se relacionan con la capacidad para proveer un ambiente propicio para el estudio, incluyendo materiales educativos, conectividad, alimentación adecuada y acceso a servicios de salud (Coleman et al., 1966; Bourdieu, 1986).

Asimismo, el acceso a recursos culturales en el hogar, como la presencia de libros, conectividad a internet, medios de comunicación y oportunidades de participación en actividades culturales o comunitarias, contribuye al desarrollo de un capital cultural que facilita la comprensión de temas cívicos y sociales (Bourdieu, 1986). Desde la perspectiva interseccional, la ausencia simultánea de estos recursos agrava las barreras para la participación democrática y para la construcción de competencias ciudadanas en los estudiantes de zonas rurales.

Influencia del contexto socioeducativo

La influencia del contexto socioeducativo en el desempeño de los estudiantes en Competencias Ciudadanas ha sido analizada por parte de diversos autores, quienes coinciden en señalar que factores como el entorno familiar, los recursos institucionales, las condiciones socioeconómicas y la cultura escolar inciden directamente en los procesos de formación ciudadana. Según Mockus (2004), el desarrollo de competencias ciudadanas no se limita a la enseñanza de normas, sino que implica una transformación cultural que debe ser promovida tanto

en la escuela como desde el entorno social. En esta línea, el MEN (2004) estableció que dichas competencias se fundamentan en el reconocimiento del otro, la participación democrática y el manejo de conflictos, principios que deben ser trabajados de manera transversal en todas las áreas del conocimiento. Así mismo, el artículo 1° del Decreto 869 de 2010 reafirma la importancia de medir el desarrollo de estas habilidades a través de instrumentos estandarizados, como las pruebas Saber, con el fin de generar estrategias de mejoramiento educativo a nivel nacional.

En el caso de los estudiantes de grado undécimo de la IED Joaquín Sabogal, el análisis del contexto socioeducativo permite identificar brechas significativas que pueden afectar su rendimiento en las pruebas Saber 11, especialmente en el componente de Competencias Ciudadanas. Investigaciones recientes como las de Álvarez y otros (2018) y Mendoza (2023) evidencian que los estudiantes que provienen de entornos con bajos niveles de capital cultural y social enfrentan mayores dificultades para desarrollar habilidades críticas, comunicativas y argumentativas, esenciales para el ejercicio de una ciudadanía activa. El ICFES (2018) también ha señalado que existe una correlación entre las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y su desempeño en las pruebas estandarizadas, lo que refuerza la necesidad de considerar el contexto como una variable clave en el diseño de políticas educativas inclusivas y equitativas. Por tanto, este estudio de caso busca comprender cómo estas condiciones específicas inciden en el aprendizaje ciudadano, con el propósito de proponer intervenciones pedagógicas contextualizadas y efectivas.

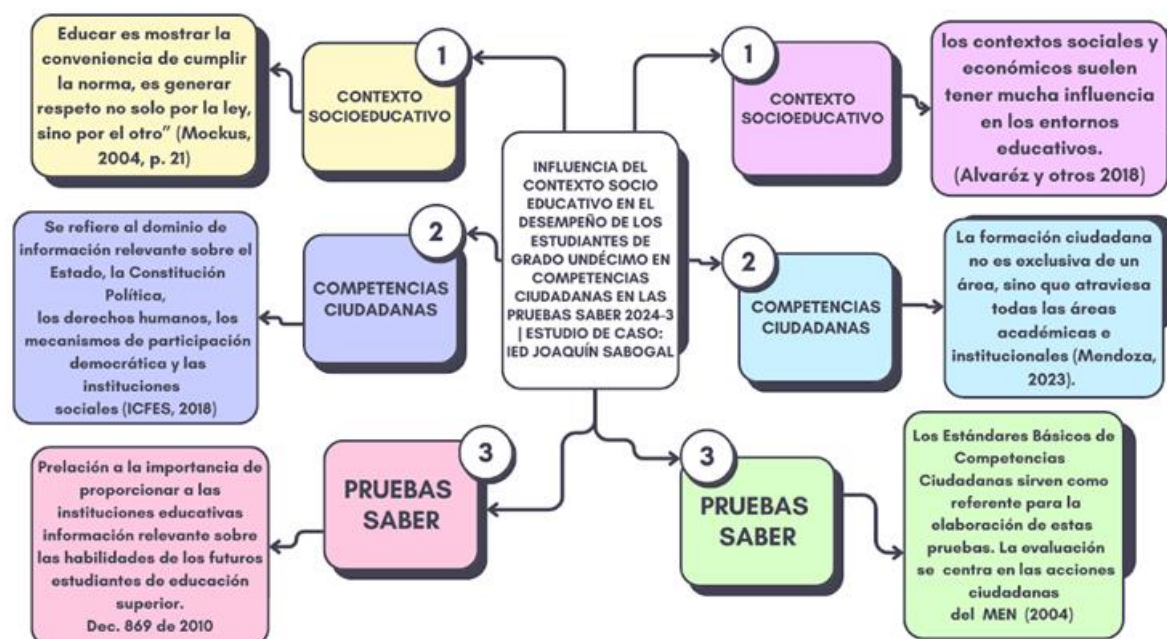


Figura 1: Elaboración propia

La relación entre el contexto socioeducativo y el desempeño en Competencias Ciudadanas de los estudiantes de grado undécimo, a través de los resultados de las Pruebas Saber, busca analizar cómo las diversas dimensiones del entorno social y educativo de los estudiantes influyen en su adquisición y manifestación de habilidades y conocimientos.

Geografía radical: desigualdad y territorio

La importancia que se le ha dado al territorio y al contexto en la presente investigación puede ser analizada a partir de la geografía radical, corriente que surgió en Estados Unidos en las décadas de 1960 y 1970 con el propósito de estudiar las relaciones entre espacio, poder y desigualdad, esta corriente geográfica rechaza la visión del espacio geográfico como un escenario pasivo y ayuda a entender la situación de Quipile y el objetivo de la presente

investigación.

Para David Harvey (2003, 2006) argumenta que el capitalismo produce espacios desiguales mediante acumulación y desposesión, favoreciendo el desarrollo de ciertas áreas como los centros urbanos e industriales, mientras margina otras de tipo rural como Quipile, generando una geografía de privilegio y exclusión, bajo esta perspectiva, se explica la situación de perpetua exclusión en la que se encuentra la ruralidad colombiana en términos de servicios básicos, tal cual, se expresó anteriormente.

Por su parte, Doreen Massey (2005) concibe el espacio como un proceso dinámico donde se producen significados y se reproducen relaciones sociales y económicas. Lugares como Quipile emergen de intersecciones globales-locales, condicionando procesos de permanencia escolar, tanto en docentes como estudiantes, entendiendo que el territorio no es solo un escenario, sino un elemento activo que condiciona oportunidades y comportamientos.

Ambos puntos de vista son fundamentales para comprender cómo la ruralidad de Quipile incide en la provisión de servicios educativos, en la permanencia escolar y en las posibilidades de formación ciudadana.

En torno a la estratificación y segregación socioespacial, Alan Gilbert (2014) en *The Latin American City*, realiza una crítica a la estratificación urbana, en tanto, esta jerarquización impone jerarquías simbólicas que legitiman discriminación y segregación espacial disfrazada de planificación técnica. En Colombia, de acuerdo con la Ley 142 de 1994, clasifica viviendas en seis estratos, reproduciendo además jerarquías simbólicas que terminan generando estereotipos y discriminación, haciendo más profunda este tipo de segregación. Esta categorización limita la movilidad social en contextos como en el que se centra este estudio, asociando la ruralidad al

bajo estrato.

Quipile, Cundinamarca

Quipile está ubicado en la provincia de Tequendama, a 90 km de Bogotá, a 1400 msnm, y su economía gira en torno a la agricultura (café, caña de azúcar, frutales como el mango) y en menor medida a la ganadería. Esta condición productiva genera movilidad de familias recolectoras, lo que afecta la asistencia escolar de niños y adolescentes. Errázuriz (1994) destaca que la comprensión de la geografía rural exige reconocer cómo las comunidades organizan y transforman el espacio natural en función de su vida social y económica, proceso atravesado por tensiones históricas, conflictos sociales, innovaciones tecnológicas y cambios climáticos.

En Quipile, esta relación se refleja en la reproducción de ciclos de pobreza y en la normalización del trabajo infantil. Según el informe institucional (Institución Educativa Departamental Joaquín Sabogal, 2025), solo un 36% de las familias encuestadas tiene acceso a internet y experimenta inseguridad alimentaria, lo que incide directamente en la calidad de vida y en el desempeño académico de los estudiantes.

Participación escolar y ciudadana

Para Freire (2005), la participación se basa en el diálogo, la reflexión crítica y la capacidad de los sujetos para reconocerse como protagonistas de su propia transformación. Su propuesta de educación liberadora sostiene que los estudiantes deben desarrollar conciencia crítica para interpretar su realidad y actuar sobre ella. En este sentido, la participación escolar no se limita a intervenir en actividades institucionales, sino que constituye un proceso activo de

construcción colectiva de sentido, condición indispensable para una participación ciudadana auténtica y comprometida.

Por su parte, Giroux (2003) concibe la escuela como un espacio político, donde se producen subjetividades y se disputan proyectos sociales. Su concepto de ciudadanía insurgente plantea que los estudiantes deben ser formados como agentes capaces de cuestionar las estructuras de dominación y resistir las desigualdades. De este modo, la participación escolar es un ejercicio de agencia y posicionamiento crítico, mientras que la participación ciudadana se entiende como la capacidad de influir en la vida democrática desde una postura reflexiva, deliberativa y transformadora. Por su parte, Bourdieu (1986) ofrece herramientas clave para comprender cómo las desigualdades sociales condicionan las oportunidades reales de participación. Conceptos como habitus, capital cultural y campo permiten analizar cómo los sujetos, especialmente en contextos rurales, enfrentan barreras estructurales que afectan su participación en los espacios ciudadanos. Desde esta perspectiva, la participación escolar está atravesada por la distribución desigual de los recursos culturales y sociales con que los estudiantes llegan a la escuela, mientras que la participación ciudadana depende de las posibilidades efectivas que tienen los jóvenes para ejercer su voz en contextos donde persisten dinámicas de exclusión.

En conjunto, los aportes de Freire, Giroux y Bourdieu permiten comprender que la participación escolar y ciudadana no pueden desvincularse del contexto socioeducativo en el que los estudiantes se forman.

Evaluación de competencias ciudadanas

La evaluación de las competencias ciudadanas en Colombia se realiza a través de las

pruebas Saber aplicadas por el ICFES, que miden pensamiento social, argumentación, multiperspectivismo y pensamiento sistémico (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2019).

La evaluación de Estado se fundamenta en la Ley 1324 de 2009, donde se establece que el Icfes debe diseñar instrumentos para medir la calidad de la educación y producir información útil para la mejora educativa (Icfes, 2019). La prueba se sustenta también en la Constitución Política, en especial en el artículo 67, que orienta la educación hacia el respeto por los derechos humanos, la paz y la democracia, reafirmando el propósito formativo de la ciudadanía (Icfes, 2019). Asimismo, la evaluación se apoya en el Diseño Centrado en Evidencias (DCE), que permite articular afirmaciones, evidencias y tareas para garantizar coherencia y comparabilidad en los resultados.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación busca identificar factores que inciden en el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas en los estudiantes, especialmente aquellos asociados con el contexto institucional y comunitario y se complementa esta información cuantitativa con análisis cualitativos, entrevistas, grupos focales y revisión documental para comprender cómo las condiciones socioeducativas afectan el desarrollo de estas competencias en los estudiantes de Quipile.

Competencias ciudadanas: sustento conceptual

Las competencias ciudadanas son entendidas como un conjunto de habilidades

cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que permiten actuar de manera constructiva en una sociedad democrática (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004). Su propósito es que los individuos contribuyan a la convivencia pacífica, participen responsablemente en procesos democráticos y valoren la diversidad en sus múltiples expresiones.

De acuerdo con Mockus (2004), ser ciudadano implica respetar derechos, asumir consecuencias y actuar considerando el bienestar de las generaciones futuras. Chaux (2004) agrega que la ciudadanía competente exige actuar con asertividad y pensamiento crítico. Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del MEN organizan estas competencias en tres ejes: convivencia y paz, participación democrática y pluralidad e identidad (MEN, 2004).

Chaux y otros (2004) proponen una clasificación en cinco categorías interrelacionadas, la primera que mencionan es la de los conocimientos que hace referencia a la información sobre mecanismos de participación y protección de derechos. La segunda son las competencias cognitivas destacando la toma de perspectiva, metacognición, pensamiento crítico. En tercer lugar, están las competencias emocionales como la identificación y manejo de emociones, empatía. La cuarta categoría, son las competencias comunicativas tales como, escucha activa, asertividad, argumentación. Y finalmente, competencias integradoras como la resolución pacífica de conflictos y participación social.

Estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas

La literatura coincide en que las metodologías activas potencian el desarrollo de competencias ciudadanas. Zambrano (2018) halló que el trabajo en grupo y las dinámicas lúdicas favorecen el aprendizaje más que las clases magistrales. Rincón León (2019) demostró que el debate fomenta el pensamiento crítico y la participación democrática. Betancourt y otros (2020)

destacaron el papel de la educación física para fortalecer valores como cooperación y respeto. La Organización de Estados Iberoamericanos (2020) resalta que el aprendizaje basado en proyectos y la enseñanza en red favorecen la sensibilidad moral y el juicio ético.

Estándares Básicos

Los estándares de competencias básicas se entienden como criterios claros y públicos que permiten definir los niveles mínimos de calidad educativa que deben garantizarse a todos los niños del país, sin importar su lugar de origen ni el área de conocimiento. Estos estándares han sido formulados en distintas áreas del saber, tales como matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales y competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional & Ascofade, 2003).

Lejos de buscar una nivelación hacia lo mínimo, el objetivo de los estándares es impulsar una educación de alta calidad, estableciendo lo fundamental e indispensable para alcanzarla. Por ello, se han concebido como metas exigentes pero razonables, desafiantes pero alcanzables (Ministerio de Educación Nacional & Ascofade, 2003).

Los estándares de competencias ciudadanas en Colombia, según el Ministerio de Educación Nacional, se organizan en tres grandes grupos o ámbitos:

Convivencia y paz:

Este grupo de competencias se enfoca en la capacidad de los ciudadanos para vivir juntos de manera armónica, resolver conflictos de manera pacífica y respetar las diferencias. Se valoran destrezas como ponerse en el lugar del otro (empatía), saber reconocer y gestionar las propias

emociones, trabajar junto con otros (cooperación) y respetar los derechos que tienen todas las personas.

Participación y responsabilidad democrática:

Se refiere a la capacidad de las personas para involucrarse de forma activa y responsable en la vida democrática. Esto implica habilidades para tomar decisiones en grupo, deliberar, es decir, discutir y pensar juntos, cumplir las reglas establecidas y participar en instituciones democráticas. (ICFES, 2018, p. 12).

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias:

Trabaja en entender y reconocer que las personas tienen culturas diferentes, orígenes étnicos distintos, creencias religiosas variadas, identidades de género diversas y formas de pensar distintas. Promueve la construcción de identidades abiertas, el respeto a la diferencia y la lucha contra la discriminación. (ICFES, 2018, p. 12).

Niveles de desempeño

Los niveles de desempeño son descripciones cualitativas del grado de dominio que un estudiante demuestra frente a las competencias evaluadas. No son solo “puntajes”, sino interpretaciones pedagógicas de los resultados. En el caso de las pruebas Saber 11 los niveles de desempeño se pueden interpretar así:

Nivel mínimo (Inferencial básico)

El estudiante identifica información explícita, reconoce conceptos sociales básicos y ubica eventos históricos sin establecer relaciones complejas (derivados de las evidencias 1.1 y

2.1 de pensamiento social; Icfes, 2019).

Nivel intermedio (Interpretativo-analítico)

El evaluado establece relaciones entre dimensiones históricas y geográficas, identifica intereses de diferentes actores y analiza la coherencia de argumentos (asociados a las evidencias 2.2, 1.3 y 2.1 de la segunda competencia; Icfes, 2019).

Nivel alto (Explicativo y sistémico)

En este nivel el estudiante integra información, evalúa consecuencias de decisiones sociales, aplica modelos conceptuales y propone conclusiones razonadas basadas en evidencia (relacionadas con evidencias 2.2 y 1.1 de pensamiento reflexivo y sistémico; Icfes, 2019).

Desempeño en Competencias Ciudadanas

El desempeño en Competencias Ciudadanas se concibe como la capacidad de los sujetos para actuar de manera constructiva y crítica en la sociedad, comprendiendo sus derechos y deberes, participando en la vida democrática y contribuyendo a la convivencia pacífica. En el contexto de la Prueba Saber 11°, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), evalúa estas competencias a partir de tres dimensiones principales:

Conocimientos y comprensión: Se refiere al dominio de información relevante sobre el Estado, la Constitución Política, los derechos humanos, los mecanismos de participación democrática y las instituciones sociales (ICFES, 2018, p. 12).

Pensamiento crítico y argumentación: Este componente implica que la persona es capaz

de analizar una situación desde diferentes perspectivas, identificar posibles prejuicios o sesgos, elaborar propuestas sustentadas en razones sólidas y evaluar la información de manera coherente y racional (ICFES, 2018, p. 12; ICFES, 2025, p. 45).

Participación y convivencia: Este ámbito hace referencia a la capacidad de interactuar de forma respetuosa y pacífica con otros, gestionar los desacuerdos sin recurrir a la violencia, reconocer y valorar la diversidad, y participar de manera informada, activa y responsable en los espacios de la comunidad (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004)

En síntesis, la comprensión del territorio, la ruralidad y las desigualdades del espacio y estructurales permite una mejor conceptualización de los desafíos existentes en participación, convivencia, desarrollo y evaluación de competencias ciudadanas en los estudiantes de la IED Joaquín Sabogal.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Paradigma y enfoque de la investigación

Este estudio se ubica dentro del paradigma crítico-social y la epistemología sociocrítica, que se basa en las pedagogías críticas de Freire (2005), Apple (2004) y Giroux (2003), quienes conciben la educación como un acto político orientado a la emancipación y la transformación social. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye a través del diálogo y permite cuestionar las relaciones de poder presentes en la escuela.

3.2 Tipo de estudio de caso

La presente investigación corresponde a un estudio de caso de carácter descriptivo-explicativo, según la clasificación de Yin (2018), quien explica que este tipo de estudio permite analizar un fenómeno en su contexto real para comprender cómo y por qué ocurren los hechos. De este modo, esta investigación describe las dinámicas del contexto rural de Quipile y explica la manera en que factores como el entorno familiar, las condiciones socioeconómicas, las prácticas pedagógicas influyen en la formación de competencias ciudadanas de los estudiantes de la IED Joaquín Sabogal. Esta elección metodológica posibilita no solo caracterizar la realidad educativa, sino además establecer relaciones causales y pedagógicas que guían procesos de transformación y fortalecimiento de la educación ciudadana en contextos rurales.

3.3 Sujetos y contexto

Los participantes en este estudio fueron 6 estudiantes de 21 de grado undécimo, el rector de la y un docente de Ciencias Sociales vinculados a la IED Joaquín Sabogal, seleccionados intencionalmente por su relación con la formación ciudadana. El estudio se desarrolló en Quipile (Cundinamarca), en un contexto rural con limitaciones estructurales que inciden directamente en los procesos pedagógicos y en la construcción de ciudadanía de los estudiantes que se ofrecieron de forma voluntaria a participar en el estudio. Es importante aclarar que la participación voluntaria se constituye como único criterio de selección.

3.4 Técnicas de recolección de datos

Se emplearon tres técnicas principales de recolección de datos que permitieron comprender la realidad educativa desde las voces y experiencias de sus protagonistas. Primero, se aplicaron entrevistas semiestructuradas al rector y a un docente de Ciencias Sociales de la IED Joaquín Sabogal, orientadas a conocer las estrategias pedagógicas, percepciones institucionales y desafíos en la formación ciudadana. Segundo, se desarrolló un grupo focal con estudiantes de grado undécimo que presentaron las pruebas ICFES, que permitió explorar sus vivencias respecto a la convivencia, la participación democrática y su rol como ciudadanos, favoreciendo el diálogo horizontal y la reflexión crítica. Tercero, se realizó un análisis documental de los resultados de las Pruebas Saber 11 (2024), los planes institucionales (PEI y área) y la encuesta de caracterización familiar 2025, lo que permitió contextualizar los discursos de los participantes y establecer vínculos entre las condiciones socioeducativas, las prácticas pedagógicas y el desarrollo de competencias ciudadanas.

3.5 Método de análisis de la información

La información obtenida se analizó mediante el uso de la Teoría Fundamentada, un enfoque inductivo y flexible que permite construir interpretaciones a partir de los datos empíricos, en coherencia con el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo de esta investigación. Retomando a Glaser y Strauss (1967), este método posibilita generar información desde las voces de los participantes. Las versiones constructivistas de Charmaz (2014) y Clarke (2003) permiten reconocer los factores contextuales, históricos y relacionales de los discursos. En el caso de la IED Joaquín Sabogal, su aplicación permitió comprender cómo las experiencias de estudiantes, docentes y directivos configuran la formación ciudadana.

Durante este proceso analítico, se utilizaron codificación abierta, axial y selectiva, complementada con memos reflexivos. Además, se implementó una triangulación teórica entre fuentes empíricas (entrevistas y grupos focales), documentales (MEN, PEI, Pruebas Saber 11 y encuesta familiar) y teóricas (Freire, Apple, Bourdieu), garantizando validez, coherencia y profundidad interpretativa.

3.6 Consideraciones éticas

La investigación garantizó la participación voluntaria de estudiantes, docentes y directivos, con pleno respeto por la confidencialidad y el uso exclusivo de los datos con fines académicos. Se procuró un enfoque dialógico, en el que los participantes no fueran únicamente fuentes de información, sino actores activos en la construcción de conocimiento. En una institución pequeña como la IED Joaquín Sabogal, donde las personas se conocen entre sí, se prestó especial atención a proteger la identidad de los participantes, evitando posibles

estigmatizaciones.

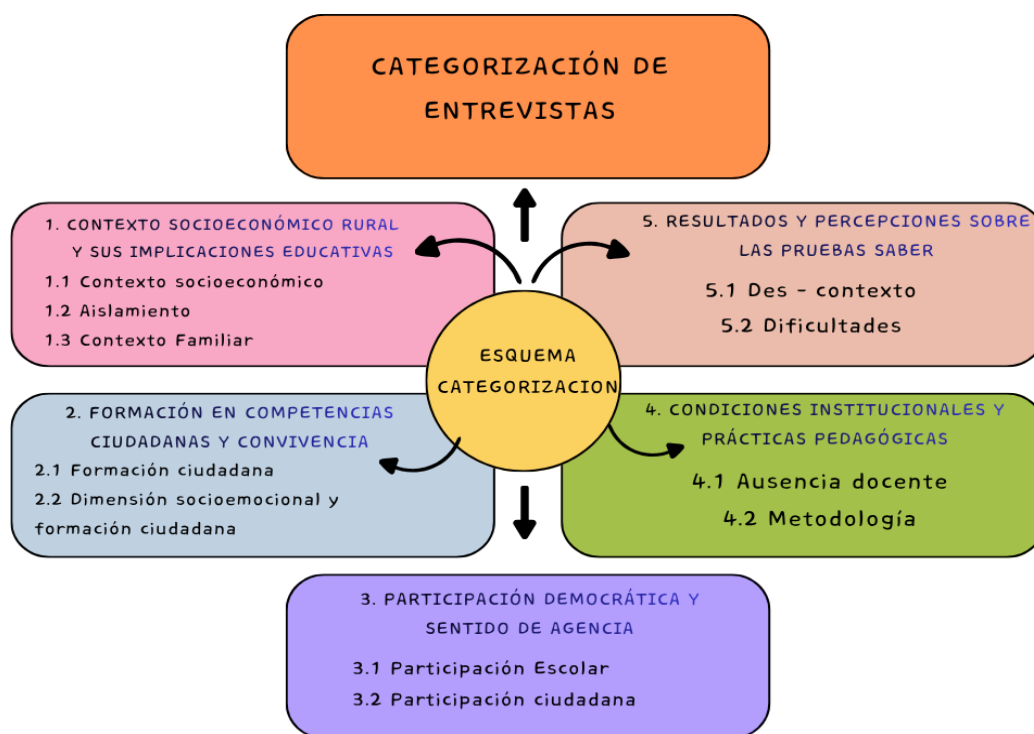


Figura 2: Elaboración propia

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo desarrolla el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la investigación “Influencia del contexto socioeducativo en el desempeño de los estudiantes de grado undécimo en Competencias Ciudadanas en las pruebas Saber 2024”, realizada en la Institución Educativa Departamental Joaquín Sabogal (Quipile, Cundinamarca). El propósito es comprender, desde un enfoque sociocrítico, cómo las condiciones estructurales, pedagógicas influyen en la formación ciudadana. El análisis articula información cuantitativa (resultados Saber 11 y encuesta de caracterización familiar) y cualitativa (entrevistas, grupos focales), en diálogo con autores como Freire (2005), Apple (2004) y Bourdieu (1986).

4.1 Contexto socioeducativo y condiciones familiares

El análisis del contexto socioeducativo de la Institución Educativa Departamental Joaquín Sabogal evidencia la estrecha relación entre la ruralidad, las condiciones familiares y las limitaciones estructurales del territorio, lo que configura un escenario complejo para la formación ciudadana. La ruralidad aparece como un factor determinante en el proceso educativo de los estudiantes, pues tanto el rector, el docente de Ciencias Sociales y los estudiantes que colaboraron en esta investigación coinciden en describir una realidad marcada por la precariedad económica, el aislamiento territorial, su relación con la agricultura como actividad económica, el limitado acceso a servicios de conectividad y las dificultades del transporte. Las condiciones nombradas anteriormente parecen convertir a la escuela en un espacio más de supervivencia que de transformación social.

4.1.1 contexto socioeconómico y condiciones familiares

De acuerdo con la encuesta de caracterización familiar realizada a 188 hogares del colegio IED Joaquín Sabogal, cerca de dos tercios de las familias están a cargo de madres cabeza

de hogar, lo que implica una sobrecarga económica, pues el 39% de los hogares percibe menos de \$500.000 pesos colombianos mensuales y apenas el 36% de las familias cuenta con acceso a internet.

Este tipo de condiciones reflejan la fragilidad material que condiciona la vida escolar, pues desde la mirada de Bourdieu (1986) estas limitaciones afectan el acceso de los estudiantes a un mayor capital cultural y económico. En este sentido, la docente de Ciencias Sociales de la institución afirma lo siguiente: “Veo personalmente que hay chicos en buenas condiciones tanto económicamente como laborales, debido a que hay muchos chicos con experiencia en la actividad campesina, sin embargo, también veo chicos con situaciones difíciles en casa” (A. L. Vargas, comunicación personal, 3 de septiembre de 2025).

En coherencia, el rector afirma: “El apoyo de la familia es fundamental; sin embargo, en muchas familias de origen campesino, los padres de familia no tienen un nivel educativo básico, al no saber ni siquiera leer, es un limitante porque no pueden apoyar a sus hijos” (A. L. Vargas, comunicación personal, 9 de septiembre de 2025).

Los testimonios de la docente y el rector refuerzan lo afirmado por Freire (2005) quien advierte que la educación rural debe superar la visión asistencialista y orientarse hacia una pedagogía liberadora para poder transformar la realidad, no obstante, las condiciones estructurales del municipio restringen esta posibilidad, limitando la participación, el desarrollo de competencias ciudadanas y la proyección educativa de los jóvenes del grado undécimo.

4.1.2 Aislamiento

Desde la perspectiva de Harvey (2006) y Massey (2005) el territorio no es un simple escenario físico, sino un espacio socialmente producido en el que se reflejan relaciones de poder y desigualdad, así mismo, el aislamiento de Quipile, Cundinamarca puede verse de distintas

maneras que conjugan una exclusión educativa y una brecha social grande que afecta la formación ciudadana.

El aislamiento geográfico, las limitaciones tecnológicas y viales restringen la equidad educativa y dificultan el desarrollo de competencias ciudadanas, pues no solamente reducen el acceso a información, de comunicación y de otro tipo de experiencias que limitan a su vez espacios de interacción y deliberación necesarios para el desarrollo de estas competencias; esta situación perpetúa la brecha entre lo rural y lo urbano, por ello, el rector acota:

Hay factores que afectan la formación de los estudiantes en competencias ciudadanas como la comunicación, la ubicación geográfica del municipio, las cercanías a municipios grandes como La Mesa y Facatativá o el acceso a los mismos que no es muy viable. Entonces los chicos permanecen generalmente todo el tiempo en la ruralidad, en el campo, no salen al municipio, o están en el colegio, o están el fin de semana haciendo mercado. Entonces es un limitante grande la interacción con el mundo actual (A. L. Vargas, comunicación personal, 9 de septiembre de 2025).

Adicionalmente, la brecha digital profundiza la desigualdad informática y cultural, y es algo que saben tanto el rector como los estudiantes de acuerdo lo expresado en las entrevistas: “Es difícil conectarse a través de internet, a lo que ellos tienen acceso es con los celulares a las redes sociales, que no son la mejor fuente de información y de comunicación con la sociedad en general” (A. L. Vargas, comunicación personal, 9 de septiembre de 2025). Por su parte, un estudiante afirma que: “Por parte de la institución no contamos con servicio de internet, es un problema grave. En mi casa también es difícil la conexión de internet a menos que alguien compre datos” (A. L. Vargas, comunicación personal, 22 de septiembre de 2025). De esta manera la escuela rural se convierte en un espacio de tensión entre la reproducción de las

condiciones de vulnerabilidad y la posibilidad de transformación social, donde los factores estructurales del territorio condicionan el alcance del desarrollo ciudadano.

4.2 Formación en competencias ciudadanas y convivencia

La institución educativa enfoca la formación en competencias ciudadanas y convivencia como un proceso activo para la construcción de ciudadanía, fundamentado en el respeto, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. De acuerdo a la normatividad vigente, este enfoque busca desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas, emocionales y sociales para promover conocimientos y comprensión, pensamiento crítico y argumentación, y participación y convivencia (ICFES, 2018), la escuela se proyecta como un escenario vital para el fortalecimiento de los valores democráticos, la empatía y el respeto mutuo en toda la comunidad educativa.

Se entiende la formación ciudadana como un proceso pedagógico orientado a fortalecer la autonomía moral, la participación democrática y el compromiso social. De acuerdo con Mockus (2004), ser ciudadano implica asumir responsabilidades, respetar los derechos y buscar el bienestar colectivo. En coherencia, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004) proponen tres ejes centrales: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad e identidad. Estos fundamentos se articulan con el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2025) de la IED Joaquín Sabogal, que promueve la dignidad humana, la autonomía y los valores ciudadanos como principios para una formación integral. Por tanto, la escuela busca que los aprendizajes trasciendan lo netamente académico y se reflejen en prácticas concretas de ciudadanía activa, crítica y ética, en concordancia con el enfoque planteado por Chaux, Lleras y Velásquez (2004) sobre la relación entre empatía, pensamiento crítico y acción social responsable.

Las palabras del rector, de la docente de Ciencias Sociales y de los estudiantes dan cuenta de una transformación positiva en la convivencia institucional, donde se está apostando por el respeto, el diálogo y la valoración de la diferencia. El rector destaca que los estudiantes “ya pueden tener un diálogo diferente”, mientras el docente destaca la paz como eje central de su práctica educativa. Por su parte, los estudiantes expresan que “ser ciudadano es entender que la ley es para todos”, mostrando una comprensión del respeto como principio de equidad. Estos hallazgos muestran que la institución se dirige hacia un modelo de educación participativa y reflexiva, coherente con el PEI y los postulados del MEN (2004). No obstante, para alcanzar este ideal es necesario fortalecer estrategias pedagógicas activas como el debate, los proyectos integradores y la deliberación ética que, según Zambrano (2018) y Rincón León (2019), potencian la apropiación real de las competencias ciudadanas y consolidan una cultura democrática en contextos rurales.

A la luz de los hallazgos, la formación ciudadana en la I.E.D. Joaquín Sabogal se revela como un proceso que intenta responder a las particularidades del contexto rural, promoviendo autonomía moral, conciencia crítica y participación democrática. Sin embargo, los desempeños en Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas evidencian que estas intenciones formativas se ven tensionadas por condiciones estructurales que restringen el desarrollo pleno de dichas competencias. A pesar de que el PEI y los lineamientos del MEN (2004) orientan esfuerzos hacia la construcción de sujetos reflexivos y participativos, los resultados muestran que estas metas aún no logran consolidarse frente a las exigencias de las Pruebas SABER, que privilegian ejercicios descontextualizados y ajenos a la realidad rural.

En este sentido, Freire (2005) señala que *“la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”* (p. 90), planteamiento que respalda la necesidad de una pedagogía crítica que vincule la formación ciudadana con la transformación social. De igual modo, Giroux (1997) menciona el aula como un espacio político donde los estudiantes aprenden a cuestionar las estructuras de poder y construir significados democráticos, lo que destaca la importancia de generar espacios pedagógicos deliberativos y participativos. En coherencia, Chaux, Lleras y Velásquez (2004) afirman que la educación ciudadana debe fomentar competencias para convivir pacíficamente, participar democráticamente y valorar la pluralidad, principios que se reflejan en los avances que refieren las voces en la institución.

4.2.2 Dimensión socioemocional y formación ciudadana

La dimensión socioemocional es un aspecto fundamental de la educación ciudadana, ya que permite a los estudiantes reconocer y regular sus emociones para establecer relaciones basadas en el respeto y la empatía. Según Chaux y otros (2004), competencias como la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos son esenciales para mantener una sana convivencia y el bienestar colectivo. En este orden de ideas, el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2025) de la IED Joaquín Sabogal enaltece la dignidad humana como principio pedagógico que orienta el respeto por la diversidad social, cultural y religiosa. Este enfoque se articula con los lineamientos del MEN (2004) y del ICFES (2018), donde se reconocen la convivencia y la paz como ejes centrales de las competencias ciudadanas, especialmente en contextos rurales donde la desigualdad y la falta de oportunidades afectan la cohesión social.

Las voces del rector, del docente y de los estudiantes demuestran avances en la construcción de relaciones basadas en el diálogo y la empatía. El rector manifiesta que los

estudiantes con el tiempo han aprendido “a respetar la vida y las diferencias”, por otro lado, el docente propone abordar las competencias socioemocionales de manera transversal en todas las áreas del conocimiento. Mientras que los estudiantes expresan que “ser un buen ciudadano es ponerse en el lugar del otro”, reflejando aprendizajes vinculados a la empatía y el respeto por el otro. Encontramos entonces que estos hallazgos coinciden con lo dicho por la Organización de Estados Iberoamericanos (2020) y con Betancourt y otros (2020), quienes resaltan que una educación que integra la dimensión emocional con la ética y el pensamiento crítico forma ciudadanos sensibles, capaces de transformar su entorno. Sin embargo, el contexto rural plantea el reto de fortalecer la formación docente y garantizar la continuidad de estos procesos en coherencia con los valores del PEI, consolidando una cultura escolar de paz y cooperación.

El análisis evidencia que la educación socioemocional es indispensable para el desarrollo de las competencias ciudadanas, al fomentar que los estudiantes reconozcan sus emociones, comprendan las de los demás y fortalezcan la empatía como fundamento de la convivencia.

Las voces institucionales y estudiantiles dan cuenta de avances significativos en la construcción de relaciones basadas en el respeto, la cooperación y la autorregulación emocional. Sin embargo, persiste el reto de transversalizar esta formación en todas las áreas curriculares. Al respecto, Nussbaum (2011) sostiene que “la educación emocional desarrolla la capacidad de imaginar la vida del otro, condición esencial para una ciudadanía compasiva y democrática” (p. 26), lo que coincide con la necesidad de fortalecer la educación socioemocional desde una perspectiva integral.

4.3. Participación democrática y sentido de agencia

En la Institución Educativa Departamental Joaquín Sabogal la participación democrática se configura como un proceso formativo presente en los discursos institucionales, aunque se presenta un distanciamiento entre los espacios creados y la apropiación real por parte de la comunidad educativa. El análisis de las voces del rector, el docente, los estudiantes y los documentos institucionales consultados refleja una escuela que busca fortalecer la ciudadanía, pero que aún enfrenta desafíos para consolidar una cultura participativa viva y sostenida.

4.3.1 Participación escolar

La institución educativa promueve la participación comunitaria mediante proyectos del PEI (2025), como la Alianza Familia-Escuela, Democracia y las escuelas deportivas y culturales, que fomentan la convivencia y el ejercicio democrático. El rector destaca que el proyecto de democracia enseña a elegir y ser elegidos a través de figuras como representantes, personero y contralor estudiantil (A. L. Vargas, comunicación personal, 9 de septiembre de 2025), y que los debates con candidatos locales fortalecen la democracia y vinculan la escuela con la vida pública.

Los hallazgos muestran que las dificultades en las Pruebas SABER no solo obedecen a vacíos académicos, sino también a factores emocionales, motivacionales y estructurales. La intermitencia docente, la escasa práctica lectora y la falta de acompañamiento sostenido afectan la comprensión crítica y la autoconfianza del estudiante. En esta línea, la OEI (2020) plantea que la evaluación debe ser un proceso formativo y no punitivo. Desde nuestro enfoque investigativo, la ansiedad y el desinterés expresados por los estudiantes revelan una desconexión entre evaluación y aprendizaje significativo.

Desde la perspectiva estudiantil, estos ejercicios son valorados como oportunidades para el aprendizaje ciudadano: “Cuando elegimos, practicamos la democracia. Le toca a uno escoger libremente quién favorezca a la institución” (A. L. Vargas, comunicación personal, 22 de septiembre de 2025). No obstante, la docente señala que “en muchas actividades hay participación de tres estudiantes en un grupo de veinticuatro” (A. L. Vargas, comunicación personal, 3 de septiembre de 2025), lo que evidencia desinterés y falta de apropiación.

Al analizar los aportes de las voces y los documentos institucionales se observa cómo la limitada apropiación de estos se relaciona con factores culturales y pedagógicos que condicionan la participación, de acuerdo con Freire (2005) quien plantea que la educación debe ser una práctica de libertad en la que el diálogo transforme la pasividad en conciencia crítica. Por tanto, fortalecer la participación escolar, implica ir más allá del cumplimiento formal de la norma, para instaurarla como una experiencia pedagógica que promueva el pensamiento crítico y la acción colectiva.

4.3.2 Participación ciudadana

Atendiendo al eje de participación ciudadana, los testimonios revelan una lucha existente en la comunidad entre apatía y compromiso. Algunos estudiantes reconocen la importancia de incidir en su entorno: “Para mejorar como ciudadanos es importante que no nos quedemos callados... si un alcalde o un presidente no funciona, hay una revocatoria” (A. L. Vargas, comunicación personal, 22 de septiembre de 2025). Otros, en cambio, expresan desinterés: “A mí no me interesa a veces participar en esas cosas de participación ciudadana” (A. L. Vargas, comunicación personal, 22 de septiembre de 2025). Por su parte, la docente reafirma que “deben

salir de la pasividad e involucrarse más con su realidad para poder cambiarla” (A. L. Vargas, comunicación personal, 3 de septiembre de 2025).

Estas percepciones coinciden con Chaux (2004), quien plantea que la formación ciudadana debe promover “la capacidad de actuar de manera informada, crítica y constructiva en los contextos sociales y políticos” (p. 18). Asimismo, Giroux (2003) enfatiza que la pedagogía crítica permite a los estudiantes “cuestionar y transformar las condiciones sociales que limitan su participación” (p. 45). Sin embargo, los resultados del ICFES (2024) indican bajos desempeños en el componente de Participación y responsabilidad democrática, lo que evidencia que la experiencia participativa sigue siendo más formal que vivencial.

En síntesis, la participación democrática en la institución sigue siendo un ejercicio formal más que vivencial, lo que demanda fortalecer la mediación docente y el acompañamiento familiar para consolidar una escuela verdaderamente formadora de ciudadanía crítica y transformadora.

4.4 Condiciones institucionales y prácticas pedagógicas

El análisis de la información recolectada para este estudio muestra que la inestabilidad docente, las demoras en los procesos de vinculación estatal y las metodologías tradicionales generan condiciones desfavorables para el desarrollo de competencias ciudadanas. Existe una brecha entre el ideal pedagógico del PEI y la práctica cotidiana, que se traduce en bajos desempeños académicos y en una menor apropiación de valores democráticos. Superar este desafío requiere fortalecer la estabilidad laboral docente, agilizar los procesos de provisión de plazas y consolidar prácticas pedagógicas coherentes con el enfoque participativo que promueve la institución.

4.4.1. Ausencia docente

El análisis de las narrativas evidencia que las condiciones institucionales, en especial la inestabilidad docente, influyen directamente en la formación de las competencias ciudadanas y en los resultados de las pruebas Saber 11 en la IED Joaquín Sabogal.

Aspectos como la rotación o ausencia constante de profesores, particularmente en el área de Ciencias Sociales, ha impedido la continuidad de los procesos pedagógicos; tal como lo indican las siguientes voces en Entrevistas Semiestructuradas al Rector “Podemos pasar un periodo completo, seis meses, casi un año, sin docentes de sociales; para solventar hemos tenido que recurrir a docentes de otras áreas” (A. L. Vargas, comunicación personal, 9 de septiembre de 2025). Estas ausencias prolongadas generan vacíos conceptuales, así como lo menciona el docente de ciencias sociales, “Aquí en el colegio han tenido una ausencia propia de un profe licenciado en ciencias sociales, y eso se nota porque falta vocabulario. Hay un vacío conceptual en los muchachos” (A. L. Vargas, comunicación personal, 3 de septiembre de 2025). y

desmotivación en los estudiantes, quienes expresan haber enfrentado dificultades para comprender preguntas sobre leyes o participación democrática en las pruebas Saber 11 tal como lo expresan las siguientes entrevistas individuales al grupo focal “Fue difícil responder esta sección de competencias ciudadanas de las pruebas Saber 11 porque no tuvimos profesor en séptimo, octavo y noveno.” (A. L. Vargas, comunicación personal, 22 de septiembre de 2025). “En las pruebas Saber once me sentí agotado porque, en el área de sociales, hablaban de leyes, preguntas o de cargos, cosas que nunca nos han explicado porque no tuvimos profesor” (A. L. Vargas, comunicación personal, 22 de septiembre de 2025).

Los referentes teóricos en este campo recalcan que las competencias ciudadanas requieren continuidad en los procesos y proyectos transversales que integren habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas (MEN, 2004). Cuando estos procesos se interrumpen por ausencia de docentes, se dificulta el pensamiento crítico y la formación en competencias ciudadanas (Chaux, 2004; Pérez Rivera et al., 2025). A nivel institucional, el PEI (2025) define al docente como “co-constructor del conocimiento, mediador y guía del aprendizaje”, un rol difícil de aterrizar en contextos donde la rotación docente impide la consolidación de una identidad educativa coherente con los fines formativos de la institución.

Freire (2005) plantea que la educación requiere continuidad y compromiso ético, y Giroux (1997) afirma que la estabilidad docente es condición para la construcción crítica y democrática del saber. Desde nuestra mirada investigativa, la ausencia sostenida de maestros limita el pensamiento crítico y la actualización curricular, afectando tanto la formación ciudadana como la identidad pedagógica de la institución.

4.4.2 Prácticas pedagógicas

Las situaciones documentadas en este estudio no solo responden a factores internos, sino también a las políticas estatales de contratación docente. Según el Decreto 1278 de 2002 y el Decreto 882 de 2017, el ingreso a la carrera docente se realiza mediante concurso público de méritos, con etapas que incluyen convocatoria, pruebas, lista de elegibles y nombramiento. Estos procedimientos, aunque garantizan mérito y transparencia, pueden extenderse por varios meses, retrasando la provisión efectiva de plazas. En consecuencia, las instituciones, especialmente en zonas rurales, deben recurrir a nombramientos provisionales, lo que afecta la estabilidad pedagógica (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

En cuanto a las metodologías, los actores reconocen la necesidad de innovar. El docente señala “como metodología principal he usado la lectura y siento una apatía a mis clases debido a ello” (A. L. Vargas, comunicación personal, 3 de septiembre de 2025), mientras los estudiantes piden “clases más sociales y menos de texto” (A. L. Vargas, comunicación personal, 22 de septiembre de 2025). Esto concuerda con autores que recomiendan el uso de metodologías activas como el debate, el aprendizaje a través de proyectos y el aprendizaje colaborativo que fomenten la participación y la reflexión crítica (Zambrano, 2018; Rincón León, 2019). Aunque el proyecto educativo institucional adopta un enfoque constructivista y orienta hacia el aprendizaje significativo, en la práctica predominan estrategias tradicionales centradas en la lectura y exposición, lo cual limita el desarrollo de habilidades ciudadanas. PEI (2025).

Pensamos fortalecer la formación ciudadana requiere actualizar los contenidos curriculares y promover estrategias activas como el debate, proyectos colaborativos, aprendizaje-servicio que fomenten la agencia, la deliberación y la cooperación, pilares de una escuela democrática y socialmente comprometida, para que el proyecto educativo cada vez encuentre

una mayor resonancia con lo que plantean Freire (2002) cuando menciona que la educación debe superar el modelo “bancario” y convertirse en diálogo transformador, mientras Kemmis y McTaggart (2000) afirman que las metodologías críticas implican al estudiante como coautor del conocimiento.

4. 5 Resultados y percepciones sobre las Pruebas SABER

Lugar	Promedio en ciencias sociales y ciudadanas
Promedio Nacional	55
Departamento Cundinamarca	52
Municipio Quipile (aprox)	48
IED Joaquín Sabogal (Quipile)	44

Figura.3. Desempeño promedio en Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas – IED Joaquín Sabogal vs. promedio nacional (Saber 11, 2024)

Los resultados de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas indican que los estudiantes de la I.E.D. Joaquín Sabogal se ubican por debajo del promedio nacional, lo cual es coherente con lo reportado por el ICFES (2024) para territorios rurales con limitaciones socioeconómicas. Las condiciones estructurales del municipio de Quipile, como la baja escolaridad familiar, la falta de conectividad, la movilidad agrícola y el acceso limitado a recursos educativos restringen el desarrollo de competencias argumentativas, críticas y ciudadanas, lo que confirma que el contexto socioeducativo rural influye de manera directa en el desempeño en las Pruebas SABER.

Esta situación se relaciona con la tensión entre los objetivos del Proyecto Educativo Institucional, que promueve una formación crítica y situada en la realidad rural (Ministerio de

Educación Nacional & Ascofade, 2003), y la evaluación nacional, que privilegia ejercicios descontextualizados y de enfoque urbano. Esta situación de desconexión también ha sido señalada por autores como Rincón León (2019) Zambrano (2018), y la Organización de Estados Iberoamericanos (2020), quienes resaltan la necesidad de sistemas de evaluación más pertinentes culturalmente y coherentes con los procesos pedagógicos locales.

4.5.1 Des contexto

El análisis de las entrevistas evidencia una percepción generalizada sobre la falta de contextualización de las Pruebas SABER. Los docentes y estudiantes coinciden en que los contenidos responden a una lógica urbana, lo que genera un desfase entre las experiencias cotidianas rurales y los escenarios evaluados. Como lo expresa el rector: “Nuestros estudiantes no son muy cercanos a las realidades y costumbres de las grandes ciudades, por ejemplo, el comportamiento en un elevador o en un centro comercial; son cosas que no contextualizan las pruebas SABER” (A. L. Vargas, comunicación personal, 9 de septiembre de 2025). Esta situación pone de manifiesto que los instrumentos de evaluación no consideran la diversidad territorial ni cultural de los estudiantes, lo que coincide con lo planteado por el ICFES (2019), al reconocer que los resultados cuantitativos no explican las causas de las brechas educativas entre regiones.

Asimismo, los participantes resaltan que esta descontextualización afecta el propósito pedagógico de las competencias ciudadanas, pues “a las pruebas SABER les faltan componentes que tengan que ver con lo rural también” (A. L. Vargas, comunicación personal, 3 de septiembre de 2025). Tal como advierte Betancourt et al. (2020), la educación debe favorecer experiencias de cooperación, respeto y pertenencia al entorno; sin embargo, los ítems evaluativos refuerzan

imaginarios urbanos ajenos al territorio. En consecuencia, la evaluación termina reproduciendo inequidades estructurales y desconectando la formación ciudadana del sentido de pertenencia regional promovido en el PEI.

Interpretamos entonces que la descontextualización de las Pruebas SABER genera una inequidad estructural que invisibiliza las realidades rurales y sus formas de ciudadanía. Las voces de los participantes reflejan una evaluación desconectada del territorio, lo que debilita la pertinencia pedagógica y cultural. Coincidimos con Freire (2005), quien advierte que la educación debe partir de la realidad concreta del educando para promover conciencia crítica, y con Apple (2008), al señalar que las pruebas estandarizadas reproducen las desigualdades sociales bajo un discurso de neutralidad. Por tanto, evaluar sin contextualizar es evaluar sin justicia, pues se desconocen los saberes locales, la identidad campesina y el sentido de pertenencia que el PEI promueve. Por tanto, urge repensar las políticas de evaluación desde una perspectiva territorial y socioeducativa que reconozca la diversidad cultural como principio de equidad.

4.5.2 Dificultades

En cuanto a las dificultades, los estudiantes reportan altos niveles de frustración frente a las pruebas, especialmente por la extensión de los textos y la complejidad de las preguntas. Uno de ellos expresa: “Fue difícil responder porque no teníamos conocimiento de eso, fue muy estresante” (A. L. Vargas, comunicación personal, 22 de septiembre de 2025), mientras otro señala: “La dificultad más grande para mí es leer” (A.L. Vargas, comunicación personal, 22 de septiembre de 2025). Estas voces evidencian una brecha en las habilidades lectoras, lo cual se relaciona con la falta de hábitos de lectura sostenidos y con un limitado acompañamiento docente

debido a la intermitencia en la asignatura de Ciencias Sociales entre 2021 y 2024. Como plantea Rincón León (2019), el fortalecimiento del pensamiento crítico y democrático requiere espacios de diálogo y comprensión lectora, los cuales difícilmente se promueven desde una evaluación estandarizada.

De igual manera, los docentes reconocen un bajo compromiso estudiantil durante los simulacros, lo que incide directamente en los resultados: “Les faltó seriedad y compromiso, muchos lo hicieron al azar” (A. L. Vargas, comunicación personal, 3 de septiembre de 2025). Estas percepciones reflejan no solo una dificultad técnica, sino una distancia afectiva con la evaluación misma, la cual deja de ser formativa para convertirse en una fuente de ansiedad y desmotivación. De acuerdo con la OEI (2020), la evaluación debe integrarse al proceso de aprendizaje, promoviendo la reflexión y la autonomía. Sin embargo, en el contexto rural de Quipile, las Pruebas SABER no logran cumplir este propósito, generando una evaluación que mide, pero no forma, y que olvida la dimensión socioemocional y ciudadana que el PEI busca consolidar.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

La presente investigación permitió comprender que el contexto socioeconómico y educativo rural condiciona el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes de grado undécimo de la IED Joaquín Sabogal. Condiciones como bajos ingresos, limitaciones que propician el aislamiento geográfico y de comunicación, familias monoparentales y bajo nivel educativo en las familias configuran un entorno de vulnerabilidad que restringe el acceso a bienes simbólicos, culturales y hasta tecnológicos que reproduce la idea de desigualdades estructurales y la adquisición de capital cultural necesario para el aprendizaje crítico y la participación democrática.

Sin embargo, el propósito de esta investigación no es desconocer el trabajo pedagógico de la institución en la promoción de la convivencia, el respeto y el diálogo, a pesar de su contexto, logrando la construcción del concepto de ciudadano desde la empatía y la solidaridad. No obstante, y de acuerdo con las voces de los estudiantes, las estrategias usadas en la clase continúan priorizando la normatividad y la conducta, por encima del desarrollo de pensamiento crítico y deliberación.

Por lo anterior, se hace necesario avanzar hacia una educación que trascienda la obediencia y se convierta en una práctica liberadora en la que los estudiantes asuman un papel activo en la transformación de su realidad, como afirmaba Freire.

La discontinuidad docente, la rotación del personal, la desactualización de las mallas curriculares y las deficiencias en estructura limitan la consolidación de este proceso pedagógico, ya lo decía Giroux (1997) que sin condiciones institucionales estables no se puede consolidar una pedagogía emancipadora. La solución paulatina de estos factores puede reducir el impacto de las

estrategias curriculares y mejorar la apropiación de los conocimientos en el área de competencias ciudadanas mediante prácticas que vayan más allá del aula.

En cuanto a la relación entre las condiciones socioeconómicas, familiares y escolares y el desempeño en las pruebas Saber 11°, los hallazgos confirman que los resultados no reflejan únicamente el nivel cognitivo de los estudiantes, sino principalmente las desigualdades estructurales que caracterizan el territorio rural. La descontextualización urbana del instrumento evaluativo profundiza esta brecha y opera como un mecanismo de violencia simbólica que desvaloriza los saberes locales y reproduce inequidades históricas (Bourdieu, 1999).

Por último y pese a ello, la escuela rural emerge como un espacio de resistencia y transformación, el Joaquín Sabogal ha realizado esfuerzos en instaurar una cultura de respeto, cooperación y diálogo para fortalecer la convivencia escolar, los avances demuestran que incluso en contextos diversos, la escuela se convierte en un escenario de emancipación política y cultural.

Sin embargo, son muchos los desafíos que todavía tiene el colegio para lograr una educación que fomente la participación democrática, el pensamiento crítico, la justicia social y la convivencia pacífica, respetuosamente, hacemos las siguientes recomendaciones a la comunidad educativa, al municipio de Quipile y en general al Ministerio de Educación:

Se hace necesario el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas dentro del aula a través de didácticas activas como el aprendizaje basado en proyectos, el debate, la investigación escolar y experiencias de la comunidad con los problemas del contexto mismo para que la formación ciudadana se viva de manera práctica y significativa.

De igual manera, es necesario consolidar la estabilidad del docente de Ciencias Sociales y en otras áreas de ser necesario, pues, la estabilidad y la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas son fundamentales para la mejora continua en los procesos de formación. De igual manera, se pide por una mejor gestión de las políticas públicas en educación con reconocimiento de las particularidades de la educación rural, se hace indispensable avanzar en la construcción de evaluaciones contextualizadas, sensibles a los saberes y experiencias de los pueblos y evitar la imposición de modelos educativos centrados en la urbanidad.

Adicionalmente, propone consolidar una alianza entre escuela, familia y comunidad que favorezca el trabajo conjunto en la formación ciudadana. La participación de la familia en procesos educativos ayuda al fortalecimiento de los espacios comunitarios contribuye a una educación integral ética y comprometida; sin embargo, lo que se ve en el desarrollo de la investigación, con voces como las del rector y el docente de Ciencias Sociales esta relación no se encuentra del todo fortalecida dado el bajo nivel educativo de algunos padres de familia y la misma concepción que tienen del colegio como un lugar que no aporta mucho.

Asimismo, los hallazgos de esta investigación permiten reafirmar que el desarrollo de competencias ciudadanas no es responsabilidad única del acto pedagógico, desde lo investigado, hay que articularlo con distintas áreas de conocimiento desde el uso de pedagogías más activas, incluyendo una mejoría en la lectura sin enfocarse completamente en esta. Adicionalmente, la adquisición de estas herramientas es responsabilidad de todos los actores de la comunidad educativa, desde una construcción comunitaria desde el territorio.

En el contexto rural, la educación adquiere un valor ético y político al convertirse en el principal medio de inclusión, justicia y participación. Los retos más grandes a los que se enfrenta

la IED Joaquín Sabogal se centran en la apertura al diálogo y el reconocimiento por la diferencia, tal cual lo refiere la profesora de sociales, a veces es complejo hablar de la situación política del país sin llegar a la discusión.

Finalmente, este estudio abre la posibilidad de seguir indagando sobre las tensiones que persisten entre las pruebas Saber cómo mecanismo de evaluación estandarizada y las realidades complejas de los contextos rurales, marcados por limitaciones en conectividad, infraestructura escolar, condiciones propias del campesinado y las secuelas del conflicto armado. Futuros estudios podrán profundizar en el valor de la educación rural, las dificultades que atraviesa y la necesidad de reconocer la voz de los estudiantes, las comunidades y los saberes campesinos en la construcción de una ciudadanía situada, capaz de emerger desde la ruralidad misma. Como advierte Freire (1970), la educación debe partir del contexto para posibilitar un proceso verdaderamente liberador; del mismo modo, Bourdieu (1999) señala que ignorar las condiciones sociales reproduce desigualdades y formas de violencia simbólica. En esta línea, investigaciones continuadas permitirán avanzar hacia modelos educativos más justos y pertinentes para los territorios rurales del país.

REFERENCIAS

- Acosta-Medina, J. K., Torres-Barreto, M. L., Álvarez-Melgarejo, M., & Paba-Medina, M. C. (2019). *Desarrollo de competencias ciudadanas en Colombia y en el mundo: Contexto actual y estrategias empleadas*. HAL Open Science. <https://hal.science/hal-02305098>
- Acuña Moreno, R. (2021). *Contexto socioeducativo*. Universidad San Marcos. <https://repositorio.usam.ac.cr/xmlui/handle/11506/1616>
- Apple, M. (1997). *Education, power, and personal biography: Dialogues with critical educators*. Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Barrera Ariza, D., Madariaga Orozco, C., & Palacio Sañudo, J. (2011). Análisis de contextos sociales y su incidencia en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de undécimo grado de Santa Marta. *Psicogente*, 14(26), 235–254.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Betancourt, M., Bernate, J., Fonseca, I., & Rodríguez, L. (2019). Revisión documental de estrategias pedagógicas utilizadas en el área de la educación física, para fortalecer las competencias ciudadanas. *Lúdica Pedagógica*, (29), 11–24.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Springer.

- Bourdieu, P. (1986). *Las formas del capital*. En J.G. Richardson (Ed.), *Manual de teoría e investigación para la sociología de la educación* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Castellanos, C. A. (2020). *Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la constitución política y el fortalecimiento de la ciudadanía en estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Vista Hermosa, Meta, Colombia* [Trabajo de grado, Universidad del Tolima].
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Chaux, E. (2004). Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. En E. Chaux, J. Lleras & A. M. Velásquez (Comps.), *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula*. Ministerio de Educación Nacional; Universidad de los Andes.
- Chaux, E., & Jaramillo, R. (2004, febrero-marzo). Educación para vivir en sociedad. *Altablero*, (27). <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87322.html>
- Clarke, A. (2003). Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553–576. <https://doi.org/10.1525/si.2003.26.4.553>
- Constitución Política de Colombia. (1991).
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 882 de 2017, por el cual se reglamenta la vinculación del personal docente y directivo docente en zonas afectadas por el*

conflicto y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 50.229 del 26 de mayo de 2017.

https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/pdf/decreto_0882_2017.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1278 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Diario Oficial No. 44.840 del 19 de junio de 2002. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Cortina, A. (2000). Ética y política: Moral cívica para una ciudadanía cosmopolita. *Éndoxa: Series Filosóficas*, 12, 773–789. <https://doi.org/10.5944/endoxa.12.2000.5039>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: Elegir entre cinco enfoques* (3ª ed.). Editorial Morata.

Cuervo Ballesteros, L. E. (2018). Formar para la participación democrática. *Caminos de la educación para la paz*, 17(2), 39–46. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.334006>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, (DANE) (2024). *Boletín técnico: Trabajo infantil*..<https://www.dane.gov.co/files/operaciones/GEIH/bol-GEIHTI-oct2022-dic2023.pdf>

Decreto 869 de 2010. (2010).

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=39636>

Duarte, C., & Salazar, L. (2019). Condiciones de pobreza y su incidencia en el rendimiento académico en zonas rurales. *Revista de Estudios Sociales*, 67, 45–60.

Errázuriz, A. M. (1994). La geografía rural: Tendencias y perspectivas. *Cuadernos de Geografía*, 3(1–2), 11–20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6581646>

Fairclough, N. (2001). *El discurso y el poder*. Ediciones Akal.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI Editores.

Gintrac, C. (2013). Las aportaciones de la geografía radical y la geografía crítica anglosajona a la teoría

Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*

urbana.https://www.academia.edu/download/63516244/educacion-Giroux-H-cap_220200603-25981-rffnxc.pdf

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

Gobernación de Cundinamarca. (2025). *Municipios: Quipile*.

<https://www.cundinamarca.gov.co/municipios/Quipile>

Gómez Barrera, A. (2020). Formación ciudadana en Colombia: Balance de la cuestión, retos y tensiones. *Praxis*, 17(1), 99–110. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.4040>

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: Del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Akal.

ICFES. (2019). *Marco de referencia competencias ciudadanas Saber 5.º y 9.º*.

ICFES. (2021). *Guía de orientación Saber 11.º*. <https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Guia-de-orientacion-Saber-11.%C2%B0-2021-1-Word-accesible.docx>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2024). *Informe nacional de resultados: Saber 11 – 2024*. ICFES.https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/09/INFORME_NACIONAL_RESULTADOS_SABER_11_2024.pdf

ICFES. (2025a). *Guía de orientación del Examen Saber 11.º 2025-1: Calendario B* (p. 45).

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. <https://www.icfes.gov.co>

ICFES. (2025b). *Guía introductoria al diseño centrado en evidencias*.

<https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/03/1.-Guia-introductoria-al-Diseno-Centrado-en-Evidencias.pdf>

Institución Educativa Departamental Joaquín Sabogal. (2025). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Autor.

<https://docs.google.com/document/d/1t00Er76tTTYFKjnLTwz7bIofxm2JMfg1/edit>

Institución Educativa Departamental Joaquín Sabogal. (2025). *Encuesta de caracterización familiar*. Autor.

<https://docs.google.com/document/d/1vYdDMoTDcnc9HWqSQ87NcvRjdPsbBJGT/edit?usp=sharing>

Janzen, W. W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las aportaciones de los paradigmas interpretativos y sociocríticos a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13–33.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.

LeCompte, M. D. (1995). Some notes on power, agenda, and voice: A researcher's personal evolution toward critical collaborative research. *Qualitative Studies in Education*, 8(4), 315–328.

Ley 1324 de 2009. (2009).

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36838>

López-Rodríguez, R. R. (2023). Resultados de evaluaciones estandarizadas sobre competencias ciudadanas y su relación con el contexto social. *Santiago*, (159), 109–124.

<https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/28734/5212>

Luján, D. A., Lemmel-Vélez, K., Ríos, R., & Mejía, B. A. (2021). Análisis de resultados área de competencias ciudadanas en seis instituciones educativas de la ciudad de Medellín. *Revista Espacios*, 42(1).

Madrid-Hincapié, J. M. (2018). Prácticas pedagógicas del docente de ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contextos de vulnerabilidad social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 150–168.

<https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.9>

Massey, D. (2005). *For Space*. Sage Publications

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar para la ciudadanía... Estándares básicos de competencias ciudadanas: Lo que necesitamos saber y saber hacer ¡Sí es posible!* (Serie Guías No. 6).

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 882 de 2017*. Recuperado de https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/pdf/decreto_0882_2017.pdf

Mockus, A. (2004). *Educación y vida ciudadana*. Ministerio de Educación Nacional.

Montaña, D. S., & López, A. G. (2021). Competencias ciudadanas y sus políticas educativas en Hispanoamérica y Colombia. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 1(1), e13316.

<https://doi.org/10.19053/22158391.13316>

Núñez-Rueda, S. N., Tolosa, H. A. M., & García, L. A. P. (2024). Formación de competencias ciudadanas: Análisis de experiencias significativas en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 15(1), e03364108.

Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2020). *Proyecto competencias ciudadanas y habilidades del siglo XXI 2020*. <https://oei.int/oficinas/uruguai/projetos/proyecto-competencias-ciudadanas-y-habilidades-del-s-xxi-2020>

Quintana, P. G. A. (2014). *Análisis de los resultados de las pruebas Saber 11° en ciencias sociales y competencias ciudadanas en la Institución Educativa Madre Laura sede mixta Andalucía* [Tesis de grado, Universidad de Cartagena].

<https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/7176478a-4b14-4e52-a648-6047facf27f0/content>

Rincón León, S. A. (2019). Pensamiento crítico y desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista TEMAS*, 3(10).

Rojas, A., González, C., García, G., González, D., & Álvarez, D. (2015). *La ciudadanía en controversia: Análisis y conceptualización de las competencias ciudadanas*. Universidad Los Libertadores.

Scott, L., & Ramil, X. (2014). *Metodología para el desarrollo de estudios de caso*. Centro de Innovación en Tecnología para el Desarrollo Humano (ITD), UPM.

Stake, R. E. (2000). Case studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 435–454). SAGE Publications.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.

Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación*. Documento de Trabajo del CEMA, 296, 1–38.

Yin, R. K. (2018). *Investigación sobre el estudio de caso: Diseño y métodos* (6ª ed.). SAGE Publications.

Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69–82.

<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>