

MATRICES DE APRENDIZAJE COMO HERRAMIENTA PARA LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

Jorge Mario Saldarriaga Restrepo¹

mario.saldarriaga@udea.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9974-6278>

**Institución Educativa
San Agustín, Norte de Santander
Colombia**

Recibido 02/02/2026

Aprobado: 13/02/2026

RESUMEN

El presente estudio analiza las Matrices de Aprendizaje como herramienta de transformación curricular en la educación básica y media de la Institución Educativa San Agustín. La investigación se sitúa en el debate epistemológico sobre la organización del conocimiento escolar y examina la manera en que un dispositivo institucional interviene en la arquitectura curricular. Desde un enfoque cualitativo y bajo un diseño de estudio de caso descriptivo–interpretativo, se desarrolló un análisis documental de las matrices institucionales, las mallas curriculares y los documentos asociados a la planeación académica. El procedimiento se orientó a develar los fundamentos epistemológicos de la reorganización curricular, interpretar la función articuladora del instrumento entre los niveles macro, meso y micro curricular, y describir su estructura conceptual interna. Los resultados evidencian que las matrices configuran una arquitectura curricular basada en competencias, componentes, afirmaciones y evidencias alineadas con niveles de desempeño, lo que permite estructurar progresiones de aprendizaje e integrar planeación y evaluación. La investigación concluye que la transformación curricular observada se expresa en la reorganización conceptual del currículo institucional, mediante un

¹ Profesor de Matemáticas y Física en la Institución Educativa San Agustín, Tutor PTA.FI 3.0 del MEN, Docente de Cátedra de la Facultad de Educación de la UdeA, Magister en Gestión de la Tecnología Educativa.

dispositivo que articula referentes nacionales y estructura interna, fortaleciendo la coherencia entre los distintos niveles del sistema curricular.

Palabras clave: transformación curricular, arquitectura curricular, competencias, matrices de aprendizaje, progresiones de aprendizaje.

LEARNING MATRICES AS A TOOL FOR CURRICULAR TRANSFORMATION IN BASIC AND SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

This study analyzes Learning Matrices as a tool for curricular transformation in basic and secondary education at Institución Educativa San Agustín. The research is situated within the epistemological debate on the organization of school knowledge and examines how an institutional device intervenes in curricular architecture. From a qualitative approach and using a descriptive–interpretative case study design, a documentary analysis was conducted on institutional matrices, curricular grids, and planning documents. The analytical procedure aimed to unveil the epistemological foundations of curricular reorganization, interpret the articulating role of the instrument across macro, meso, and micro-curricular levels, and describe its internal conceptual structure. The findings show that the matrices configure a curricular architecture organized around competencies, components, statements, and evidence aligned with performance levels, enabling structured learning progressions and the integration of planning and assessment. The study concludes that the identified curricular transformation is expressed through a conceptual reorganization of the institutional curriculum, mediated by a device that articulates national frameworks and internal structures, strengthening coherence across curricular levels.

Keywords: curricular transformation, curricular architecture, competencies, learning matrices, learning progressions.

INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva epistemológica el debate sobre el currículo ha abordado las concepciones que se centran en la transferencia de contenidos hacia perspectivas que lo comprenden como un campo de construcción de sentido, en el que se articulan saberes, prácticas y criterios de validación del conocimiento escolar. En este marco, el currículo no se limita a la selección de contenidos, sino que expresa una determinada concepción sobre qué conocimiento es legítimo, cómo se organiza y bajo qué condiciones se evalúa. Gimeno Sacristán (2010) sostiene que el currículo constituye una práctica social que configura la experiencia educativa y estructura las relaciones entre conocimiento, enseñanza y evaluación. Esta comprensión sitúa la transformación curricular en un plano epistemológico, en tanto implica revisar las bases sobre las cuales se organiza el saber escolar.

El enfoque por competencias, adoptado progresivamente en la educación básica y media en Colombia, introduce una reorganización del currículo en torno a desempeños que integran aprendizajes, habilidades y procesos cognitivos. Este cambio supone una modificación en la estructura epistemológica del currículo, al priorizar la articulación entre saber y acción. No obstante, como señala Díaz-Barriga (2010), la adopción del lenguaje de las competencias no implica automáticamente una transformación curricular, si no se acompaña de dispositivos que reorganicen la planeación, la secuenciación y la evaluación de los aprendizajes. La transformación curricular, en este sentido, requiere

herramientas que permitan traducir el enfoque por competencias en estructuras operativas.

Desde esta perspectiva, la transformación curricular no puede reducirse a la incorporación formal de competencias, sino que exige examinar la manera en que el conocimiento es estructurado dentro del currículo. En este sentido, Young (2008) advierte:

“Durante gran parte del siglo XX, la teoría curricular se ocupó principalmente de cómo debía seleccionarse y organizarse el conocimiento para la enseñanza. Sin embargo, lo que gradualmente se perdió fue el reconocimiento explícito de que el currículo no se refiere únicamente a la selección, sino a la estructuración del conocimiento de maneras que permitan a los estudiantes acceder a formas de comprensión que los lleven más allá de su experiencia cotidiana. Cuando este principio estructurante se debilita, el currículo corre el riesgo de perder su coherencia y su capacidad para proporcionar conocimiento poderoso” (p. 14, traducción propia).

Esta afirmación permite situar el debate no en la sustitución de contenidos por habilidades, sino en la necesidad de garantizar coherencia estructural y acceso a conocimiento disciplinar organizado, cuestión central para comprender la función de las Matrices de Aprendizaje como dispositivo curricular.

Desde esta perspectiva, las Matrices de Aprendizaje pueden comprenderse como un instrumento que interviene en la arquitectura del currículo institucional. Al organizar competencias, componentes, afirmaciones y evidencias alineadas con niveles de desempeño, las matrices no solo sistematizan contenidos, sino que configuran una forma específica de entender el aprendizaje y su progresión. Stenhouse (1975) plantea que el

currículo debe concebirse como una hipótesis susceptible de revisión y ajuste; en esta línea, las matrices actúan como un mecanismo que hace observable esa hipótesis, permitiendo examinar la coherencia entre los propósitos formativos y las prácticas de aula.

En la Institución Educativa San Agustín, ubicada en la comuna 4 del Distrito de Medellín, la implementación de las Matrices de Aprendizaje se inscribe en un proceso de revisión curricular orientado a fortalecer la articulación entre los referentes nacionales definidos por el ICFES y las dinámicas internas de planeación y evaluación. Este proceso no se reduce a un ajuste técnico de documentos, sino que implica una reorganización de las relaciones entre macro, meso y micro currículo. La transformación se expresa en la manera como las mallas curriculares son reestructuradas, cómo se definen criterios comunes de desempeño y cómo la evaluación se integra a la planeación como componente estructural del currículo.

Desde este enfoque, la presente investigación analiza las Matrices de Aprendizaje como herramienta de transformación curricular, entendiendo dicha transformación como un proceso de reorganización epistemológica y pedagógica del currículo institucional. El estudio se orienta a examinar cómo este instrumento articula los referentes del ICFES con la estructura curricular de la institución y cómo incide en los procesos de planeación y evaluación. La introducción delimita así el marco conceptual del trabajo, situando el análisis en el debate contemporáneo sobre currículo, competencias y dispositivos institucionales de organización del conocimiento escolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La discusión epistemológica del currículo responde a determinadas concepciones sobre el conocimiento escolar, su legitimidad y su forma de transmisión. En el nivel macro curricular, el sistema educativo colombiano ha orientado la educación básica y media hacia el enfoque por competencias, a través de los marcos definidos por el ICFES. Este enfoque supone una reorganización del saber en términos de desempeños observables y procesos cognitivos articulados. No obstante, la adopción de referentes nacionales no garantiza por sí misma una transformación en la estructura interna del currículo institucional. Como plantea Young (2008), la cuestión curricular no radica únicamente en qué conocimiento se selecciona, sino en cómo se organiza y se legitima dentro de la experiencia escolar. Desde esta perspectiva, el problema que orienta la investigación se sitúa en la distancia entre los referentes epistemológicos del enfoque por competencias y los mecanismos institucionales disponibles para estructurar el currículo en coherencia con dichos referentes.

En el nivel macro curricular, el problema se relaciona con la tensión entre los marcos normativos nacionales basados en competencias y su traducción efectiva en estructuras curriculares coherentes a nivel institucional. En este sentido, la OECD (2020) advierte:

“Las reformas curriculares a menudo fracasan no por falta de claridad normativa, sino por la ausencia de coherencia estructural entre los distintos niveles del sistema educativo. Cuando los marcos nacionales no se articulan adecuadamente con los instrumentos institucionales y las

prácticas de aula, el currículo pierde consistencia interna y su implementación se fragmenta. La alineación entre diseño, mediación institucional y práctica pedagógica es un requisito indispensable para que la reforma produzca cambios sustantivos” (p. 27, traducción propia).

Esta observación permite comprender que la problemática no se limita a la existencia de lineamientos nacionales, sino a la manera como estos se articulan con dispositivos institucionales que estructuran el conocimiento escolar.

Desde el nivel mesocurricular, se expresa en la organización de las mallas curriculares y en los dispositivos que orientan la planeación académica. En la Institución Educativa San Agustín se ha identificado la necesidad de fortalecer la articulación entre las competencias y componentes definidos por el ICFES y la estructura de las mallas por asignaturas y grados. Entre las posibles causas de la problemática en estudio se encuentran la persistencia de esquemas organizativos centrados en contenidos, la fragmentación entre planeación y evaluación, y la ausencia histórica de un instrumento que integre de manera sistemática competencias, afirmaciones y evidencias de aprendizaje. En este escenario, la transformación curricular no se reduce a la actualización de documentos, sino que implica una reorganización de la estructura interna del currículo institucional.

En el nivel microcurricular, se aborda desde la forma en como los docentes planifican y evalúan los aprendizajes. Cuando los criterios de desempeño no están claramente explicitados en la arquitectura curricular, la evaluación puede operar de manera desvinculada de la progresión estructurada de los aprendizajes. De tal manera

que, de no atenderse esta problemática, se pudieran generar consecuencias asociadas a la discontinuidad entre los distintos niveles del currículo, la dificultad para establecer criterios compartidos de evaluación y la limitada integración entre planeación y valoración del aprendizaje. En este marco, la investigación se orienta a analizar si las Matrices de Aprendizaje constituyen un dispositivo capaz de intervenir en esta estructura y de contribuir a una transformación curricular articulada entre los niveles macro, meso y micro. En coherencia con lo anterior, la investigación se orienta a responder la siguiente pregunta: ¿de qué manera las Matrices de Aprendizaje, como instrumento curricular institucional, contribuyen a la transformación del currículo de la educación básica y media mediante la articulación entre los referentes definidos por el ICFES y los procesos de planeación y evaluación en la Institución Educativa San Agustín?

JUSTIFICACIÓN

La investigación se centra en la necesidad de analizar la transformación curricular no únicamente como un proceso de ajuste técnico de documentos institucionales, sino como una reorganización epistemológica del conocimiento escolar. El enfoque por competencias, asumido como marco orientador en la educación básica y media en Colombia, plantea una reconfiguración del currículo en términos de desempeños articulados y avance en el aprendizaje. Sin embargo, la incorporación de este enfoque exige examinar los dispositivos mediante los cuales las instituciones concretan dicha

reorganización en su estructura curricular. Estudiar las Matrices de Aprendizaje permite indagar cómo un instrumento institucional interviene en la arquitectura del currículo y contribuye a estructurar relaciones entre competencias, componentes, afirmaciones y evidencias de aprendizaje.

Desde una postura teórica hay que discutir desde el debate contemporáneo sobre currículo y conocimiento escolar. La organización del saber en la escuela no es un asunto meramente técnico, sino una decisión que implica criterios de selección, jerarquización y articulación del conocimiento. En este sentido, analizar las Matrices de Aprendizaje aporta elementos para comprender cómo una institución educativa traduce los referentes definidos por el ICFES en estructuras curriculares concretas, y cómo esta traducción incide en la coherencia entre los distintos niveles del currículo.

El análisis se inscribe en el debate contemporáneo sobre la implementación curricular y la mediación institucional. En este sentido, Priestley, Biesta y Robinson (2021) señalan:

“Las reformas curriculares no se implementan simplemente mediante la publicación de nuevos documentos o marcos normativos. La transformación del currículo depende de la capacidad de los actores escolares para reinterpretar, mediar y traducir las políticas en prácticas situadas. Sin estas mediaciones profesionales e institucionales, los cambios curriculares tienden a permanecer en el nivel declarativo y no alcanzan a transformar de manera sustantiva la organización del conocimiento en las escuelas” (p. 52, traducción propia).

Esta postura refuerza la pertinencia de examinar las Matrices de Aprendizaje como dispositivo institucional que opera en la traducción estructural del enfoque por competencias dentro del currículo escolar.

Para el plano institucional el estudio adquiere relevancia en la medida en que la Institución Educativa San Agustín ha desarrollado Matrices de Aprendizaje como herramienta para ajustar sus mallas curriculares y fortalecer la articulación entre planeación y evaluación. Analizar este proceso permite identificar las condiciones bajo las cuales un instrumento curricular puede contribuir a reorganizar la estructura del currículo y a establecer criterios comunes para la caracterización de los niveles de desempeño. El estudio no se orienta a evaluar la eficacia del instrumento en términos cuantitativos, sino a comprender su función estructurante dentro del sistema curricular institucional.

También se hace necesario hacer una mirada desde la práctica pedagógica, donde se relaciona la necesidad de contar con referentes explícitos que orienten la planeación y la evaluación de los aprendizajes. La ausencia de criterios estructurados puede generar discontinuidades entre los propósitos formativos y las evidencias de aprendizaje. Analizar las Matrices de Aprendizaje como herramienta de transformación curricular permite analizar su contribución a la articulación entre macro, meso y micro currículo, favoreciendo una comprensión integrada de los procesos formativos.

Por último, la investigación aporta elementos para la reflexión sobre el currículo como proceso dinámico y situado, en el cual los instrumentos institucionales desempeñan un papel central en la organización del conocimiento escolar.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

Analizar las Matrices de Aprendizaje como herramienta de transformación curricular en la educación básica y media de la Institución Educativa San Agustín, a partir de su función en la articulación entre los referentes definidos por el ICFES y los procesos institucionales de planeación y evaluación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Develar los fundamentos epistemológicos que sustentan la reorganización del currículo en el enfoque por competencias y su relación con los procesos de transformación curricular en la educación básica y media.

Interpretar el papel de las Matrices de Aprendizaje como dispositivo institucional que articula los niveles macro, meso y microcurricular, desde la relación entre los referentes del ICFES, las mallas curriculares y las prácticas de planeación y evaluación.

Generar la descripción de la estructura conceptual de las Matrices de Aprendizaje, identificando la articulación entre competencias, componentes, afirmaciones y evidencias alineadas con niveles de desempeño dentro de la arquitectura curricular institucional.

REVISIÓN DE LITERATURA

La transformación curricular se sitúa en el cruce entre debates epistemológicos sobre el conocimiento escolar y procesos institucionales de reorganización pedagógica. En la última década, la discusión ha enfatizado que el currículo no puede comprenderse únicamente como prescripción normativa, sino como una arquitectura conceptual que organiza la producción, selección y progresión del conocimiento dentro de la escuela (Priestley, Biesta & Robinson, 2021). Esta arquitectura no es neutral: expresa decisiones sobre qué saber se legitima, cómo se secuencia y bajo qué criterios se evalúa.

La noción de progresión de aprendizaje implica comprender el currículo como una estructura que organiza el desarrollo conceptual en niveles de complejidad creciente. En este sentido, Pellegrino (2021) sostiene:

“Un sistema educativo coherente requiere una alineación explícita entre los objetivos curriculares, las progresiones de aprendizaje y los mecanismos de evaluación. Las progresiones no deben entenderse como secuencias lineales de contenidos, sino como descripciones estructuradas del desarrollo conceptual que permiten identificar niveles crecientes de sofisticación en la comprensión de los estudiantes. Sin una articulación clara entre estas dimensiones, el currículo y la evaluación tienden a operar de manera desconectada” (p. 16, traducción propia).

Esta perspectiva permite interpretar los niveles de desempeño no como categorías evaluativas aisladas, sino como parte constitutiva de la arquitectura curricular que integra organización del conocimiento y criterios de valoración.

Desde una perspectiva epistemológica renovada, Young y Muller (2020) retoman la discusión sobre la estructuración del conocimiento escolar y advierten que la coherencia curricular depende de principios claros de organización conceptual. El problema central no reside en la adopción de un enfoque como el de competencias sino en la manera en que este enfoque se traduce en estructuras que definan progresiones y niveles de complejidad. En esta línea, la transformación curricular supone intervenir en la forma en que el conocimiento es estructurado y no solamente en los discursos que lo acompañan.

La literatura reciente sobre reforma curricular ha señalado que los procesos de transformación requieren instrumentos intermedios que operen como mediadores entre la política educativa y la práctica escolar (OECD, 2020; Voogt, Pieters & Handelzalts, 2021). Estos estudios coinciden en que la coherencia curricular depende de la alineación entre los marcos nacionales y los dispositivos institucionales que estructuran la planeación y la evaluación. Como indica la OECD (2020), “curriculum reform depends not only on policy design but on the coherence of the instruments that structure implementation at school level” (p. 45). Esta afirmación sitúa el análisis en el nivel mesocurricular, donde los instrumentos organizan la operacionalización del enfoque adoptado.

En el marco del enfoque por competencias, investigaciones recientes han profundizado en la necesidad de definir progresiones explícitas de aprendizaje y criterios estructurados de desempeño (Care & Kim, 2021; Pellegrino, 2021). La organización por

competencias no implica la eliminación del contenido disciplinar, sino su reorganización en función de procesos cognitivos integrados. Desde esta perspectiva, la transformación curricular exige dispositivos que permitan describir la relación entre competencias, componentes y evidencias, evitando la fragmentación entre planeación y evaluación.

La evaluación formativa, en este contexto, adquiere un papel estructural. Black y Wiliam (2021) señalan que la claridad en los criterios de desempeño constituye una condición para integrar evaluación y currículo dentro de una misma arquitectura conceptual. La evaluación deja de ser un momento posterior a la enseñanza y se integra como elemento constitutivo de la estructura curricular. Darling-Hammond et al. (2020) coinciden en que la coherencia entre objetivos, tareas y evidencias resulta fundamental para garantizar alineación curricular.

En el contexto latinoamericano, UNESCO (2021) ha señalado que uno de los desafíos de la transformación curricular consiste en traducir marcos competenciales en dispositivos institucionales que estructuren progresiones de aprendizaje de manera sistemática. La transformación no se produce por la adopción discursiva del enfoque por competencias, sino por la reorganización interna del currículo mediante instrumentos que articulen saber, desempeño y evaluación.

En el plano internacional, la transformación curricular ha sido comprendida como un proceso que implica revisar no solo los contenidos, sino la estructura misma del currículo. En este sentido, la UNESCO (2021) afirma:

La transformación de la educación requiere repensar profundamente qué conocimientos se consideran valiosos, cómo se organizan en el currículo y de qué manera se articulan con las necesidades sociales y culturales contemporáneas. No se trata únicamente de añadir nuevos contenidos, sino de reconfigurar las estructuras curriculares para garantizar coherencia, pertinencia y equidad en el acceso al aprendizaje” (p. 46).

Esta perspectiva amplía el debate más allá de la incorporación de competencias, situando la transformación en la reorganización estructural del conocimiento escolar, elemento central para comprender el papel de las Matrices de Aprendizaje en el contexto institucional analizado.

En el caso colombiano, los marcos de referencia del ICFES continúan organizando las áreas en términos de competencias y componentes. Esto implica para las instituciones educativas la necesidad de estructurar dispositivos que articulen dichos referentes con las mallas curriculares y con los procesos de planeación docente. En este escenario, las Matrices de Aprendizaje pueden comprenderse como un instrumento institucional orientado a reorganizar la arquitectura conceptual del currículo, integrando competencias, afirmaciones y evidencias dentro de una lógica de niveles de desempeño que describe progresiones de aprendizaje.

METODOLOGÍA

La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo y adopta un enfoque cualitativo orientado al análisis estructural del currículo institucional. Esta elección metodológica se fundamenta en la comprensión del currículo como una arquitectura conceptual que organiza el conocimiento escolar mediante dispositivos institucionales, criterios de progresión y niveles de desempeño. El análisis se dirige a interpretar la configuración interna de las Matrices de Aprendizaje como instrumento de reorganización curricular, en coherencia con la perspectiva que concibe la implementación curricular como proceso de traducción institucional de marcos normativos (Priestley, Biesta & Robinson, 2021).

El diseño corresponde a un estudio de caso descriptivo–interpretativo centrado en la Institución Educativa San Agustín. El estudio de caso permite examinar un proceso institucional específico dentro de sus condiciones contextuales, atendiendo a la estructura y funcionamiento del dispositivo curricular adoptado (Voogt, Pieters & Handelzalts, 2021). En este sentido, el caso está constituido por la implementación de las Matrices de Aprendizaje en la educación básica y media como herramienta de articulación entre referentes nacionales y organización curricular interna.

La unidad de análisis está compuesta por las Matrices de Aprendizaje institucionales, las mallas curriculares por área y los documentos asociados a la planeación académica. Estos documentos constituyen el corpus del estudio en tanto

expresan decisiones epistemológicas y organizativas que estructuran el currículo. El análisis documental se justifica metodológicamente cuando el objeto de estudio se encuentra inscrito en instrumentos formales que median la implementación curricular (OECD, 2020).

La Figura 1 sintetiza la estructura conceptual de la Matriz de Aprendizaje que constituyó la unidad central de análisis en el estudio. Desde la perspectiva metodológica adoptada, la representación gráfica permitió identificar las relaciones estructurales entre competencias, componentes, afirmaciones y evidencias, así como la correspondencia de estos elementos con los niveles de desempeño definidos institucionalmente. La lectura analítica del instrumento evidenció una organización jerárquica y relacional en la que las competencias operan como eje macroestructural, los componentes delimitan ámbitos específicos del saber y las afirmaciones y evidencias concretan progresiones de aprendizaje observables. La figura, por tanto, no cumple una función meramente ilustrativa, sino que expresa la arquitectura curricular examinada mediante el análisis documental, posibilitando la interpretación de las matrices como dispositivo que integra organización epistemológica y criterios evaluativos dentro de una misma estructura operativa (Institución Educativa San Agustín, 2025).



INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN AGUSTÍN
Resolución 361 de noviembre 27 de 2002 y 09283 de noviembre 19 de 2007
DANE 105001000205 – NIT811040150-1

**MATRIZ DE APRENDIZAJE
PERIODO 3**



| Asignatura: | Matemáticas | | Grado: | Séptimo |
|---------------------------|--------------|---|--------|---|
| Componente | Competencia | Afirmación | Des | Evidencias |
| Numérico – Variacional | Razonamiento | Resuelve situaciones problema que requieran el uso de proporcionalidad simple o compuesta | Sup | Resuelve situaciones problema que requieran el uso de proporcionalidad simple o compuesta. |
| | | | Alt | Analiza situaciones problema que requieran el uso de proporcionalidad simple o compuesta. |
| | | | Bás | Interpreta situaciones problema que requieran el uso de proporcionalidad simple o compuesta. |
| | | | Baj | Lee situaciones problema que requieran el uso de proporcionalidad simple o compuesta. |
| Espacial – Métrico | Razonamiento | Aplica propiedades y conceptos de traslación, reflexión o rotación de figuras en el plano cartesiano, para dar solución a situaciones contextualizadas. | Sup | Aplica propiedades y conceptos de traslación, reflexión o rotación de figuras en el plano cartesiano, para dar solución a situaciones contextualizadas. |
| | | | Alt | Interpreta propiedades y conceptos de traslación, reflexión o rotación de figuras en el plano cartesiano, para dar solución a situaciones contextualizadas. |
| | | | Bás | Identifica propiedades y conceptos de traslación, reflexión o rotación de figuras en el plano cartesiano, para dar solución a situaciones contextualizadas. |
| | | | Baj | Reconoce algunas propiedades y conceptos de traslación, reflexión o rotación de figuras en el plano cartesiano, para dar solución a situaciones contextualizadas. |

Figura 1: Fuente: Institución Educativa San Agustín (2026)

El procedimiento analítico consistió en una lectura estructural del corpus documental orientada por categorías derivadas del marco conceptual y de los objetivos del estudio. Se examinó la organización de competencias y componentes, la relación entre afirmaciones y evidencias, y la definición de niveles de desempeño como mecanismos de progresión del aprendizaje. La estrategia analítica fue de carácter deductivo, sustentada en categorías previamente delimitadas a partir del debate sobre organización epistemológica del conocimiento y alineación curricular (Young & Muller, 2020; Care & Kim, 2021).

En relación con la delimitación del corpus, el análisis se centró en las Matrices de Aprendizaje correspondientes a las áreas de la educación básica y media. Se examinaron las matrices institucionales vigentes en la actualización 2025, lo que permitió observar la progresión estructural del instrumento a lo largo de la básica secundaria y la

media académica. El periodo de análisis comprendió la documentación institucional en uso durante el año académico 2025, considerando su correspondencia con la actualización del Proyecto Educativo Institucional y las mallas curriculares ajustadas a dicha versión. Esta delimitación permitió garantizar consistencia temporal y coherencia estructural en la interpretación de la arquitectura curricular examinada.

La interpretación se desarrolló contrastando la estructura documental con los referentes teóricos revisados, atendiendo a la coherencia interna del instrumento y a su función articuladora entre los niveles macro, meso y microcurricular. El análisis no tuvo como finalidad evaluar la eficacia del dispositivo, sino comprender su papel estructurante dentro de la arquitectura curricular institucional.

En términos de rigor metodológico, se adoptaron criterios de coherencia epistemológica, consistencia categorial y trazabilidad analítica. La coherencia epistemológica se aseguró mediante la alineación entre problema, objetivos y procedimiento. La consistencia categorial implicó estabilidad conceptual en el uso de categorías analíticas. La trazabilidad analítica se garantizó mediante la explicitación del proceso interpretativo y la correspondencia entre corpus documental y categorías empleadas (Pellegrino, 2021).

La investigación se desarrolló bajo principios de confidencialidad institucional y uso académico responsable de la información. El análisis se circunscribió a documentos curriculares oficiales sin involucrar datos personales ni procesos evaluativos individuales.

RESULTADOS

Los resultados se presentan en correspondencia con las categorías analíticas definidas en la metodología, orientadas a examinar la organización epistemológica del currículo institucional, la función articuladora de las Matrices de Aprendizaje y la estructura conceptual del instrumento. El análisis se centra en la configuración interna del dispositivo curricular y en su relación con los distintos niveles del currículo.

ORGANIZACIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL CURRÍCULO INSTITUCIONAL

El análisis de las Matrices de Aprendizaje evidencia que la institución estructura el currículo a partir de competencias y componentes alineados con los referentes definidos por el ICFES. Esta organización supone una reconfiguración del conocimiento disciplinar en términos de desempeños integrados, en los que se articulan procesos cognitivos y contenidos específicos. Las competencias no operan como categorías aisladas, sino como ejes organizadores que estructuran las afirmaciones y evidencias dentro de una progresión definida por niveles de desempeño.

En los documentos examinados se observa que la secuenciación curricular no se fundamenta exclusivamente en la distribución temática, sino en la relación entre competencia, componente y nivel de desempeño. Esta configuración indica que el

conocimiento escolar es organizado bajo una lógica de progresión conceptual, lo que permite identificar gradaciones en la complejidad de los aprendizajes. La estructura documental muestra correspondencia interna entre las competencias establecidas y las evidencias formuladas, configurando una arquitectura curricular que integra planeación y evaluación en un mismo esquema organizativo.

A modo de ilustración empírica del análisis realizado, en el área de Lenguaje para grado octavo se identifica una competencia orientada a la interpretación crítica de textos, articulada con el componente de comprensión lectora. En la matriz correspondiente, una afirmación plantea que el estudiante “analiza la intención comunicativa en textos argumentativos de mediana complejidad”, mientras que las evidencias asociadas describen desempeños diferenciados según nivel. En el nivel básico, se señala la identificación de tesis y argumentos explícitos; en el nivel alto, la valoración de la coherencia interna y la pertinencia de los argumentos; y en el nivel superior, la formulación de juicios críticos sustentados en el análisis del texto. Este ejemplo permite observar cómo la estructura del instrumento no se limita a enumerar contenidos, sino que organiza progresivamente el desempeño cognitivo dentro de niveles claramente delimitados, evidenciando la correspondencia entre competencia, afirmación y criterio evaluativo. La progresión no se define por acumulación temática, sino por incremento en la complejidad analítica y en la autonomía interpretativa del estudiante.

Asimismo, se identifica que la definición de niveles de desempeño constituye un elemento central en la estructuración epistemológica del currículo. Los niveles bajo,

básico, alto y superior no se presentan únicamente como categorías evaluativas, sino como descriptores de progresión del aprendizaje, lo que evidencia una intención de organizar el conocimiento en términos de desarrollo gradual y coherente.

FUNCIÓN ARTICULADORA ENTRE NIVELES MACRO, MESO Y MICROCURRICULAR

El análisis permite identificar que las Matrices de Aprendizaje operan como dispositivo de articulación entre los distintos niveles del currículo. En el nivel macro curricular, las competencias y componentes definidos por el ICFES se incorporan como referente estructurante. En el nivel mesocurricular, las mallas curriculares se ajustan a partir de la organización establecida en las matrices, lo que permite establecer correspondencias explícitas entre competencias nacionales y organización institucional por grados y áreas.

En el nivel microcurricular, la articulación se expresa en la incorporación de afirmaciones y evidencias como referentes para la planeación docente. La presencia explícita de evidencias de aprendizaje dentro de la estructura de las matrices permite vincular la planificación de actividades con criterios de desempeño previamente definidos. Esta correspondencia reduce la distancia entre planeación y evaluación, en la medida en que los criterios se encuentran integrados desde la estructura curricular.

El análisis relacional entre documentos muestra que las matrices funcionan como mediadoras entre el marco nacional y la práctica institucional, estructurando un esquema de alineación curricular que conecta competencias, contenidos y criterios evaluativos. Esta función articuladora no se limita a la formalización documental, sino que redefine la organización interna de las mallas y su coherencia con los referentes externos.

ESTRUCTURA CONCEPTUAL DE LAS MATRICES DE APRENDIZAJE

La caracterización estructural del instrumento evidencia una organización jerárquica compuesta por competencias, componentes, afirmaciones y evidencias alineadas con niveles de desempeño. Las competencias operan como categoría macro organizadora, los componentes delimitan ámbitos específicos del conocimiento, las afirmaciones describen desempeños esperados y las evidencias concretan criterios observables de aprendizaje.

Esta estructura permite identificar una relación vertical entre competencia y evidencia, así como una relación horizontal entre componentes dentro de cada área. La arquitectura conceptual del instrumento muestra coherencia interna en la correspondencia entre niveles de desempeño y complejidad de las afirmaciones. La progresión no se define únicamente por acumulación de contenidos, sino por el aumento gradual en la exigencia cognitiva y en la integración de saberes.

La integración explícita de evidencias dentro de la matriz constituye un elemento estructural relevante, en tanto vincula directamente la formulación curricular con los criterios de evaluación. La evaluación se integra en la arquitectura curricular desde su diseño, lo que permite interpretar las matrices como dispositivo que articula organización epistemológica y práctica evaluativa.

Los resultados evidencian que las Matrices de Aprendizaje operan como instrumento estructurante de la arquitectura curricular institucional, reorganizando la relación entre competencias, progresiones y niveles de desempeño dentro de un esquema alineado con los referentes nacionales.

INTERPRETACIÓN

La interpretación de los resultados permite comprender las Matrices de Aprendizaje no únicamente como un instrumento organizativo, sino como un dispositivo que interviene en la arquitectura epistemológica del currículo institucional. A partir del análisis estructural realizado, se evidencia que la reorganización curricular observada no consiste en la incorporación formal de un enfoque por competencias, sino en la configuración de un esquema interno que articula progresión, evaluación y organización del conocimiento en una misma estructura conceptual.

Desde la perspectiva de la organización epistemológica del currículo, las matrices operan como mecanismo de estructuración del conocimiento escolar en torno a

competencias y componentes definidos externamente, pero reinterpretados institucionalmente. Esta reinterpretación no implica una simple transcripción de referentes nacionales, sino una reorganización interna que establece relaciones entre competencias, afirmaciones y evidencias dentro de una progresión graduada por niveles de desempeño. La arquitectura curricular resultante evidencia una intención de coherencia conceptual, en la medida en que los niveles de desempeño funcionan como descriptores estructurales del aprendizaje y no exclusivamente como categorías evaluativas. En este sentido, la transformación curricular identificada se sitúa en la forma como el conocimiento es ordenado y secuenciado dentro del sistema institucional.

Desde una lectura analítica, los resultados sugieren que la consolidación de la transformación curricular no depende únicamente de la estructura formal del instrumento, sino de su apropiación en la práctica docente. En este sentido, Priestley, Biesta y Robinson (2021) sostienen:

“La agencia docente no debe entenderse como una característica individual aislada, sino como una capacidad que emerge de la interacción entre las condiciones estructurales, los recursos disponibles y las tradiciones profesionales. En contextos de reforma curricular, los docentes no implementan pasivamente las políticas, sino que las interpretan, negocian y transforman en función de su comprensión del conocimiento y de su contexto institucional. Por ello, cualquier intento de cambio curricular depende tanto de la arquitectura formal del currículo como de las prácticas profesionales que le dan vida” (p. 23, traducción propia).

Esta perspectiva permite comprender que las Matrices de Aprendizaje constituyen una condición estructural necesaria, pero no suficiente, para la transformación curricular, en tanto su eficacia depende de procesos de mediación profesional situados.

En relación con la articulación macro–meso–microcurricular, los resultados permiten interpretar las matrices como un dispositivo mediador entre marcos nacionales y prácticas docentes. La integración de competencias del ICFES en la estructura institucional no se limita a una alineación nominal, sino que establece correspondencias explícitas con las mallas curriculares y con los criterios de evaluación utilizados en el aula. Esta articulación reduce la fragmentación tradicional entre planeación y evaluación, al incorporar evidencias dentro de la arquitectura curricular. No obstante, la función mediadora del instrumento también plantea desafíos interpretativos: su efectividad depende de la apropiación docente y de la estabilidad conceptual en su implementación, lo que sugiere que la transformación curricular no es automática, sino progresiva y situada.

La descripción de la estructura conceptual de las matrices permite interpretar que el instrumento redefine la relación entre contenido y desempeño. Las afirmaciones no se presentan como simples enunciados temáticos, sino como formulaciones que articulan procesos cognitivos y saber disciplinar dentro de niveles de complejidad. Esta configuración evidencia una reorganización del currículo en términos de progresión estructurada del aprendizaje. Sin embargo, la interpretación también permite advertir que la estabilidad de esta progresión depende de la consistencia interna entre niveles y de la claridad en la delimitación conceptual de cada categoría, lo cual constituye un aspecto central para la sostenibilidad del dispositivo.

Los resultados desde una lectura crítica sugieren que la transformación curricular observada se produce en el plano estructural del diseño curricular, pero su consolidación requiere continuidad en la articulación entre los distintos niveles del sistema institucional. La existencia de una arquitectura conceptual coherente no garantiza por sí misma su traducción plena en la práctica pedagógica, lo que plantea la necesidad de examinar la relación entre diseño curricular y agencia docente, tal como lo señalan los estudios recientes sobre implementación curricular.

La interpretación evidencia que las Matrices de Aprendizaje actúan como dispositivo estructurante que reorganiza la relación entre competencias, progresiones y evaluación dentro del currículo institucional. La transformación curricular identificada no se manifiesta como ruptura, sino como reorganización gradual de la arquitectura conceptual del currículo, orientada a fortalecer la coherencia interna entre los niveles macro, meso y microcurricular.

CONCLUSIONES

La investigación permitió analizar las Matrices de Aprendizaje como instrumento de transformación curricular en la educación básica y media de la Institución Educativa San Agustín, situando el análisis en el plano de la reorganización epistemológica del conocimiento escolar. Los resultados evidencian que la transformación curricular observada no se reduce a la adopción formal del enfoque por competencias, sino que se

expresa en la configuración de una arquitectura conceptual que articula competencias, componentes, afirmaciones, evidencias y niveles de desempeño dentro de una estructura coherente.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a develar los fundamentos epistemológicos que sustentan la reorganización curricular, el análisis mostró que las Matrices de Aprendizaje estructuran el conocimiento disciplinar en torno a progresiones definidas por niveles de desempeño. Esta configuración implica una reorganización del currículo desde una lógica centrada exclusivamente en contenidos hacia una estructura que integra procesos cognitivos y criterios de evaluación. La transformación curricular identificada se manifiesta en la forma como el conocimiento es secuenciado y descrito, más que en la simple modificación de documentos institucionales.

Respecto al segundo objetivo, relacionado con la interpretación del papel del instrumento en la articulación macro–meso–microcurricular, la investigación permitió comprender las matrices como dispositivo mediador entre los referentes definidos por el ICFES y la organización curricular interna. La integración de competencias nacionales en la estructura institucional evidencia un proceso de alineación que vincula mallas curriculares, planeación docente y criterios evaluativos. Esta articulación contribuye a reducir la fragmentación entre los distintos niveles del currículo, al incorporar criterios de desempeño desde la arquitectura misma del instrumento.

En cuanto al tercer objetivo, orientado a generar la descripción de la estructura conceptual de las matrices, el estudio permitió caracterizar su organización jerárquica y

relacional. Las competencias operan como ejes macro organizadores, los componentes delimitan ámbitos del saber, las afirmaciones describen desempeños esperados y las evidencias concretan criterios observables dentro de niveles de complejidad. Esta estructura permite comprender el instrumento como mecanismo de progresión conceptual y no únicamente como esquema evaluativo.

En términos generales, la investigación sugiere que la transformación curricular analizada se sitúa en el plano estructural del diseño institucional del currículo. Las Matrices de Aprendizaje funcionan como dispositivo que reorganiza la relación entre conocimiento, progresión y evaluación, configurando una arquitectura que articula los distintos niveles del sistema curricular. No obstante, la consolidación de esta transformación depende de la continuidad en la apropiación institucional del instrumento y de la coherencia sostenida entre diseño curricular y práctica pedagógica.

En este sentido, la reorganización curricular observada adquiere relevancia en tanto busca estructurar el conocimiento escolar de manera progresiva y coherente. Como señala Young (2008):

El propósito central del currículo es garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a formas de conocimiento que no están disponibles en su experiencia cotidiana. Este conocimiento, al estar estructurado en disciplinas especializadas, proporciona herramientas intelectuales para comprender el mundo más allá de los contextos inmediatos. Cuando el currículo pierde esta orientación hacia el conocimiento especializado, corre el riesgo de debilitar su función formativa y de reproducir desigualdades en el acceso al saber” (p. 45, traducción propia).

Esta reflexión permite comprender que la transformación curricular no se limita a la reorganización técnica de documentos institucionales, sino que implica garantizar coherencia estructural en el acceso al conocimiento disciplinar dentro del sistema escolar.

De este modo, el estudio aporta elementos para comprender la transformación curricular como proceso de reorganización interna del currículo, en el que los dispositivos institucionales desempeñan un papel central en la estructuración del conocimiento escolar. La investigación abre la posibilidad de futuras indagaciones orientadas a examinar la relación entre arquitectura curricular y prácticas de aula, así como el impacto de estos dispositivos en la progresión efectiva del aprendizaje en contextos específicos.

REFERENCIAS

- Black, P., & Wiliam, D. (2021). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1928629>
- Care, E., & Kim, H. (2021). Assessment of transversal competencies: Current tools and future directions. *Educational Research and Evaluation*, 27(1–2), 1–21. <https://doi.org/10.1080/13803611.2021.1928033>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)*. Diario Oficial No. 41.214.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Díaz-Barriga, A. (2010). *Currículo y competencias: Tensiones y desafíos*. Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica* (9.ª ed.). Morata.
- Institución Educativa San Agustín. (2010). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Medellín, Colombia.
- Institución Educativa San Agustín. (2025). *Actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Medellín, Colombia.
- Institución Educativa San Agustín. (2025). *Matrices de aprendizaje institucionales para la educación básica y media* [Documento institucional]. Medellín, Colombia.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2020). *Marco de referencia – Prueba de inglés (Saber 11°)*. ICFES.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2022). *Marcos de referencia del examen Saber 11° (Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales)*. ICFES.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. MEN.

- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290 de 2009: Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Derechos básicos de aprendizaje (DBA)*. MEN.
- OECD. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation*. OECD Publishing.
- Pellegrino, J. W. (2021). The future of assessment: Shaping teaching and learning. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 40(3), 14–20. <https://doi.org/10.1111/emip.12403>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2021). *Teacher agency and curriculum reform*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108778730>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Voogt, J., Pieters, J., & Handelzalts, A. (2021). Teacher collaboration in curriculum design teams: Effects, mechanisms, and conditions. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103427. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103427>
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.
- Young, M., & Muller, J. (2020). *Curriculum and the specialization of knowledge: Studies in the sociology of education*. Routledge.