

De la organización del sistema educativo colombiano en la Ley 115 de 1994 a la estandarización del currículo en el nivel básico: Discursos y realidades

From the organization of the Colombian educational system in Law 115 of 1994 to the standardization of the curriculum at the basic level: discourses and realities

Alexander Javier MONTES Miranda [1](#); Diana LAGO De Vergara [2](#); Carmen LAGO De Fernández [3](#)

Recibido: 15/02/2018 • Aprobado: 18/03/2018

Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Metodología](#)
- [3. Resultados](#)
- [4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

Este artículo muestra los resultados de la investigación Políticas de calidad de la educación en Colombia (1994- 2016), realizada con el propósito de analizar las políticas educativas que han aportado en la construcción de las nociones de calidad de la educación desde una mirada sistémica que vincule al currículo, así como también determinar cuáles son las percepciones que sobre ello tienen los maestros de las escuelas públicas de Montería- Córdoba. Se empleó la metodología cualitativa Análisis de contenido.

Palabras clave: Educación Básica, Calidad, estandarización, maestros.

ABSTRACT:

This article shows the results of the research Policies of quality of education in Colombia (1994- 2016), carried out with the purpose of analyzing the educational policies that have contributed in the construction of the notions of quality of education from a systemic perspective that link to the curriculum, as well as to determine what are the perceptions that the teachers of the public schools of Montería-Córdoba have about it. The qualitative methodology Content analysis was used.

Keywords: Basic Education, Quality, standardization, teachers.

1. Introducción

Esta Investigación titulada Políticas de calidad de la educación en Colombia (1994- 2016), realizada con el propósito de analizar las políticas educativas que han aportado a la construcción de las nociones de calidad de la educación, desde una mirada sistémica que

vincule al currículo, así como también determinar cuáles son las percepciones que sobre ello tienen los maestros de las escuelas públicas de Montería- Córdoba, parte del reconocimiento de los estudios realizados para comprender el sistema en esta materia, tanto en América Latina, como a nivel local.

De este modo, Los estudios realizados sobre los sistemas educativos latinoamericanos muestran problemáticas bastante comunes, al respecto, Fernández (2003), señala dificultades tales como brechas entre el sector público y el privado, entre la zona urbana y rural, y las poblaciones indígenas, afrodescendientes y rom, de las mayoritarias. De igual manera, se evidencian dificultades para el ingreso a la escuela, falta de materiales educativos, deficiencias en la formación del profesorado, deserción prematura y repetición de primer grado, poca retribución por la docencia, pobre formación en informática y deficiente formación de algunos directivos. Además una débil supervisión del sistema en lo que refiere a las políticas y programas en su aplicación. Que han sido construidos sin vincular al profesorado. Lo anterior da cuenta de sistemas que requieren transformaciones urgentes y estratégicas.

Por otro lado, la OEI (2008) aunque reconoce avances en materia de universalización y cobertura en América Latina, señala deficiencias en materia de inclusión de poblaciones minoritarias, como también sobre la calidad de la oferta educativa, tema que ocupa los principales debates e investigaciones recientes.

Por su parte, Bello (2001), también destaca el problema de la desigualdad, como el más relevante de los sistemas educativos de la región, así como el poco desarrollo de ciencia, tecnología y formación para el trabajo, lo cual afecta la competitividad de los países y de la región.

Del mismo modo, la UNESCO (2016), Álvarez y Topete (2004) y Escribano (1992), coinciden en los problemas de calidad educativa que deben solucionar los países latinoamericanos, tema este que incide en los procesos de desarrollo social e integral de los pueblos.

En lo que se refiere a los fundamentos teóricos sobre los análisis críticos de las políticas educativas, esta investigación se apoya en los aportes de Díaz (2010), Apple (2001) y Gimeno (1998), que analizan la incidencia de los campos económicos en los sistemas sociales y en este caso específico, en las políticas educativas.

De esta forma, se reconoce dentro de los propósitos neoliberales establecer esta dependencia, desde los efectos de la globalización que estandariza los sistemas, a lo que Whitty, Edwards, y Gewirtz (1993) definen como Mcdonalización. Asuntos que surten mayor desarrollo en Smith y Noble (1995) y Lago, Gamboa y Montes (2013).

En Colombia, también se ha cuestionado el efecto de la globalización, materializado en procesos de estandarización de la educación desde el currículo, estudios como los de Niño y Gama (2014), han revisado las tensiones provenientes del campo económico en la comprensión que desde allí se ha hecho de la calidad de la educación. Distinguiendo la incorporación de modelos que obedecen a fines de evaluación y control de los sujetos que integran el sistema, tales como docentes y estudiantes. Constituyéndose en referentes para la construcción de evaluaciones estandarizadas, para considerar, desde sus resultados, la categoría de calidad educativa, referentes para el diseño y ajuste de las políticas en educación.

Precisamente, esta investigación discute sobre los enfoques de calidad presentes en las políticas educativas colombianas en materia de calidad, ya que este concepto implica la relación de diversos factores desde una perspectiva evaluativa, para Municio (2000), por ejemplo, existe una estrecha relación entre Calidad de la educación y evaluación, de modo que la utilización de la idea de calidad al evaluar, ha sido natural, automática y aceptada como evidente.

2. Metodología

Esta investigación fue realizada desde el paradigma cualitativo, con un diseño basado en el análisis de contenido, considerando la ruta planteada por Abela (1998) que estima cuatro

fases determinantes, tal como fue planteado aquí.

2.1. Esquema Teórico

La primera de las fases propuestas por Abela (1998) consistió en la construcción de un marco teórico que ayudara a entender conceptualmente las categorías definidas en el estudio y que sirviera como guía para la interpretación de la información y teorización del proceso de investigación.

2.2. Selección de documentos y personas consideradas para el estudio

Esta fase consistió en la definición del corpus de análisis tanto de documentos, como de actores fuentes de información.

Para el primer caso fueron tomados los documentos por los criterios de suficiencia y calidad, que definieran políticas objetos de estudio en el marco temporal, ante ello se definió dentro de dicho corpus a la Ley 115 de 1994, el decreto 1860 de 1994, la resolución 2343 de 1996, los lineamientos curriculares, Los estándares básicos de competencias y Los derechos Básicos de Aprendizaje.

Es importante precisar que este enfoque de análisis desde Da Silva (2014) posibilita la comprensión de los objetos o procesos sociales por vía de la interpretación, interés, de este modo, construir unas posibilidades de análisis de las políticas educativas en materia de la calidad de la Educación Básica Primaria en Colombia.

Interesaba en esta investigación, comprender los aportes de la política educativa del periodo de estudio a la formación docente en Colombia, relacionado con los discursos de los docentes. Por lo cual, fue necesario definir una muestra de docentes de la población global de la Entidad Territorial Montería (Córdoba- Colombia); para lo cual se emplearon los siguientes criterios: Implementación, referida a actores que participan activamente en la ejecución de la política en los Establecimientos Educativos, y permanencia que hace alusión a quienes tienen nombramientos en propiedad con tiempo de vinculación superior a los 10 años, de manera que tengan conocimiento de la implementación de las políticas, tomando una muestra definitiva de 120 docentes, con los cuales se realizaron entrevistas en profundidad para indagar sus percepciones sobre las políticas estudiadas en materia de pertinencia e impacto, en la cotidianidad de la escuela.

2.3. Sistema de Códigos o categorías

La definición de las categorías de análisis se realizó mediante un proceso inductivo, fijadas previamente a partir de la construcción del marco teórico y elaboración del estado del arte de la investigación, quedando definidas las siguientes: Carácter, organización y currículo.

2.4 Control de calidad

Es un proceso final de validez de los análisis presentes en los resultados, no obstante un muy buen proceso en las tres anteriores fases, ayuda a asegurar la confiabilidad de los resultados del estudio.

2.5. Tratamiento de los datos

Para la interpretación de los datos, fue empleado el Software Atlas Ti. Versión 7, especializado en análisis de datos cualitativos, dado que permitió realizar análisis de una unidad hermenéutica compuesta por un alto volumen de textos, estableciendo relaciones semánticas en las categorías y códigos definidos, en el siguiente orden:

Codificación de documentos: en este primer momento se establece una codificación a los documentos señalados en el apartado anterior, con el propósito de identificarlos y luego

establecer relaciones entre ellos.

Transcripción de entrevistas: Esta fase consistió en la digitación de las respuestas a las entrevistas realizadas a los maestros, definidos previamente en el documento

Lectura: Un primer ejercicio de análisis de los documentos y las entrevistas es la lectura inicial y general de los mismos, con el objetivo de conocerlos en detalle. Seguidamente en el software, se realiza la identificación de los códigos, y las categorías fijadas.

Análisis, el análisis implicó el ejercicio de codificación y relación a saber:

- Codificación: implica asignar un código a un determinado mensaje dentro de los documentos, propio de la categoría en que se considera incluido.
 - Inferencia: Consiste en explicar, inducir conclusiones contenidas en el texto, de forma explícita o implícita.
 - Categorización: Operación que clasifica elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos.
-

3. Resultados

3.1 Organización de la educación básica en Colombia

En este apartado se presenta el análisis de la organización que tiene el sistema educativo colombiano, desde las categorías de niveles y grados y la asignación docente.

El decreto 1860 de 1994 define el concepto de ciclos como las etapas de formación en las que se organiza la educación formal en Colombia, en coherencia con los fines de cada uno de ellos definidos en la Ley General de Educación (1994), así cada ciclo se compone de un conjunto de grados en los cuales se organiza el currículo y concretamente el Proyecto Educativo Institucional.

El ciclo es el conjunto de grados que en la educación básica satisfacen los objetivos específicos definidos en el artículo 21 de la Ley 115 de 1994 (Decreto 1860 de 1994)

Para el caso de la educación Formal, La Ley 115 (1994) establece tres niveles que son: El preescolar, que comprende tres grados de los cuales sólo uno de ellos es obligatorio, las escuelas oficiales del país sólo ofrecen este grado (Transición) para niños a los 5 años de edad. El segundo nivel es la educación Básica que comprende la Primaria y la secundaria; la primera de ellas la integran 5 grados y la segunda cuatro, para un total de 9 grados escolares en el nivel de básica. Y la educación Media que comprende 2 grados educativos.

Las escuelas públicas deben ofrecer los tres niveles de escolaridad, de modo que aquellos Establecimientos educativos que sólo tenían el nivel de primaria en el año 1994, el decreto 1860 (1994) les permitía ir abriendo de manera progresiva los grados siguientes de la educación básica secundaria, hasta tener el ciclo completo, proceso que debía hacerse directamente por el colegio o en convenio con otras instituciones, ello con el propósito que los niños pudieran desarrollar toda la escolaridad en dicho establecimiento.

Los establecimientos que sólo ofrezcan enseñanza básica en el ciclo de primaria, incluirán progresivamente, grado por grado, el ciclo de secundaria, de manera tal que sus alumnos puedan cursar la totalidad de la educación básica sin necesidad de interrumpir la secuencia, ni ser sometidos a nuevas admisiones. El establecimiento educativo podrá realizar esta ampliación directamente o también por convenio con otro establecimiento localizado en la misma vecindad. (Decreto 1860 de 1994)

Vale la pena señalar, que para acceder a la educación primaria no se considera prerrequisito el ciclo de preescolar, condición que se entiende como problemática en algunos contextos especialmente en aquellos de pobreza, no obstante el Plan Decenal de Educación (1996) propuso trabajar en la construcción del prerrequisito de transición para el ciclo de la educación básica primaria.

Establecer como requisito para el ingreso a primaria la realización del año obligatorio de educación preescolar ordenado por la Constitución Política. (Plan Decenal de Educación 1996)

Para el cumplimiento de los fines de la educación para este ciclo, definidas en la Ley 115 (1994), esta misma Ley señala un mínimo de horas y semanas en las cuales deben organizarse los planes de estudio y en general la oferta educativa en los Establecimientos del país, bien sea oficiales o privados, situación que ha presentado dificultades por la implementación de la Jornada Única.

La educación básica (primaria y secundaria) y media comprende un mínimo de horas efectivas de clase al año, según el reglamento que expida el Ministerio de Educación Nacional. (Ley 115 de 1994)

Para garantizar esta oferta educativa desde los ciclos, planes y programas existen unas condiciones mínimas en materia de infraestructura, tanto en lo administrativo, como en lo pedagógico. Para ello el Estado tiene la responsabilidad de garantizar estos recursos, tanto físicos como humanos.

Los establecimientos educativos por niveles y grados, deben contar con la infraestructura administrativa y soportes de la actividad pedagógica para ofrecer al menos un grado de preescolar y los nueve grados de educación básica (Ley 115 de 1994)

Ahora bien, la secuencialidad se entiende en la misma política educativa, desde la Ley General de Educación como un principio de los ciclos y de los conjuntos de grado al interior de cada ciclo.

El servicio público educativo se atenderá por niveles y grados educativos secuenciados. (Ley 115 de 1994)

En el marco de dicha secuencialidad, los ciclos son entendidos como sistemas, con sus relaciones internas que garantizan la coherencia de la educación en Colombia, no sólo en los niveles de Preescolar Básica y Media sino también para los niveles superiores, a saber Técnica, tecnológica y universitaria, lo anterior con el fin de garantizar el tránsito de los estudiantes entre ellos con la garantía de las relaciones y pertinencia del aprendizaje.

La educación preescolar, la básica, la media, la del servicio especial de educación laboral, la universitaria, la técnica y la tecnológica, constituyen un solo sistema interrelacionado y adecuadamente flexible, como para permitir a los educandos su tránsito y continuidad dentro del proceso formativo personal. (Decreto 1860 de 1994)

Para el desarrollo de esta oferta educativa, en cada ciclo debe organizarse un plan de estudios, entendido por el Decreto 230 (2002) como un esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales que había fijado la Ley 115 (1994). Para la organización de dicha oferta, en cada ciclo, una Institución educativa goza de autonomía curricular, conferida en la Ley General de Educación (1994) y señalada también en sus decretos desarrolladores.

Los establecimientos educativos que ofrezcan la educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas obligatorias y fundamentales definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales (Decreto 230 de 2002)

Así mismo, el desarrollo de dicho Plan de Estudios debe considerar el sistema de competencias de las áreas obligatorias, antes descritas, en conjuntos de grados por cada uno de esos Ciclos, de manera que se pueda garantizar la secuencialidad, integralidad y gradualidad de las competencias desarrolladas a lo largo de la escolaridad, estos conjuntos de grados son: primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno, y de décimo a undécimo.

Con el fin de permitir un desarrollo integrado y gradual a lo largo de los diversos niveles de la educación, los estándares de cada área se expresan en una secuencia de complejidad creciente y se agrupan en grupos de grados, estableciendo lo que los estudiantes deben saber y saber hacer al finalizar su paso por ese grupo de grados. (Estándares Básicos de Competencias 2006)

Esta secuencialidad es definida en la propuesta de desarrollo de competencias desde la

estandarización como Coherencia vertical, refiriéndose a la relación de los aprendizajes grado a grado en una misma asignatura, atendiendo a la progresividad del mismo saber, niveles de complejidad y avances en el desarrollo evolutivo de los estudiantes.

Esta organización secuencial que atiende a grupos de grados supone que aquellos estándares de un grado involucran los del grupo anterior, con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante. Es en este sentido que se habla de una coherencia vertical. (Estándares Básicos de Competencias 2006)

A pesar de la propuesta de articulación evidente en la política inicial en los diferentes ciclos, mediante la organización de las competencias de cada asignatura en los ciclos que componen la educación formal, precisamente uno de los problemas discutidos en el año 1996 con el Plan Decenal de Educación (1996) de ese año, se centraba la desarticulación que se había generado al respecto, por ello una de las metas de este plan proponía generar mayor coherencia y engranaje entre la educación primaria y la secundaria y entre esta y la media y así entre uno y otro ciclo.

La desarticulación o falta de continuidad entre niveles afecta especialmente el paso entre la primaria y la secundaria y entre la media y la superior, expulsando hacia el mercado de trabajo a niños y jóvenes insuficientemente preparados. (Plan Decenal de Educación 1996)

Además de la desarticulación, este Plan Decenal de Educación (1996) tenía en sus propósitos garantizar la continuidad entre los diferentes ciclos educativos existentes en Colombia, especialmente en los niveles secundarios y superiores con los sectores sociales y productivos, evidenciando descontextualización histórica de la formación recibida del sistema con los sectores de la producción y del campo laboral.

Reordenar la educación formal para superar la falta de continuidad entre niveles, la desarticulación con el medio social y económico, la dualidad entre educación pública y educación privada y abrir diferentes alternativas de educación, especialmente en los niveles medio y superior. (Plan Decenal de Educación 1996)

3.2. Percepciones de los maestros sobre la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994)

En términos generales los maestros perciben grandes fortalezas a la Ley 115 (1994) entre los cuales encontramos las siguientes:

En primer lugar aparece un nuevo sentido y organización del currículo, se resalta que esta política define el concepto de currículo, establece las áreas obligatorias, y define lineamientos generales para el diseño y evaluación del currículo en todos los niveles educativos, orientaciones que tuvieron un importante desarrollo como se evidencia en los análisis de este informe.

En materia curricular se empezaron a establecer los Proyectos Educativos Institucionales y el currículo se organizó teniendo en cuenta los planes de estudio todo en el marco de la Ley General De Educación (Entrevistado)

Junto con lo anterior, la Autonomía Curricular de las escuelas se constituye en un factor positivo de la política desde las percepciones docentes, como se analizó anteriormente, esta autonomía ha tenido limitaciones en el mismo desarrollo de la política, no obstante fue una conquista del sistema educativo colombiano que ha facilitado la pertinencia de la educación y el reconocimiento de los contextos en los proyectos educativos de cada Institución.

En este mismo sentido, se identifican aspectos recurrentes en esta valoración positiva de los maestros frente al PEI, dado que con esta política se inicia la resignificación y construcción de los mismos con el principio de participación de la comunidad educativa en su diseño. De hecho, la participación fue entendida como una fortaleza de esta propuesta, así tanto en el diseño y evaluación del currículo como en los mismos órganos del gobierno escolar, ya que existe la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, lo que constituye un enfoque democrático al interior de las propias escuelas del país.

Del mismo modo, los maestros consideran que el sistema educativo adquirió mayor organización, esta política se encargó de definir los niveles y grados con los fines para cada uno de ellos, así como también la definición de lineamientos generales para la construcción de los proyectos educativos institucionales, además de todos los órganos que conforman el gobierno escolar y su funcionamiento, asuntos que se visibilizan en la escuela, tal como lo señalan las percepciones de los maestros.

La organización interna de las instituciones. Las escuelas y colegios iniciaron un proceso de reingeniería que abrió paso a la conformación de nuevas instituciones. se amplió cobertura y esto sirvió para que los estudiantes tuvieran mayores oportunidades de acceder a sus estudios de básica secundaria y media vocacional. (Entrevistado)

En coherencia con el factor valorado como fortaleza. anteriormente, el gobierno escolar viene a ser otra ganancia para el sistema educativo a partir de la ley 115, los maestros consideran que su reglamentación y lineamientos para su funcionamiento ha sido un avance para las instituciones educativas en esta región.

Los Consejos Directivo y Académico, así como el Gobierno Escolar en toda su esencia, ha dado el reconocimiento a una comunidad educativa olvidada por mucho tiempo. (Entrevistado)

En términos de las condiciones de equidad se resaltan dos factores claves que los maestros reconocen dentro de esta valoración positiva, a saber: convivencia e inclusión, porque se piensa una escuela de puertas abiertas, con el principio de democracia visible desde los fines de la educación en todos los niveles, hasta la conformación de organismos de participación en el gobierno de la escuela. Así como la aparición de manuales de convivencia reales y efectivos para garantizar la convivencia escolar.

Se organizó el manual de convivencia contextualizado contando con la participación de la comunidad educativa. (Entrevistado).

Por su parte, son dos asuntos visibles que se estiman como dificultades desde las percepciones de los maestros de los Colegios de Montería, por un lado estiman poca efectividad en el cumplimiento de las mismas políticas, dado que muchas escuelas siguen sin implementar en sus prácticas escolares, muchos de los lineamientos que fueron establecidos desde esta Ley, sumado a ello las deficiencias y limitaciones de las entidades territoriales para ejercer control sobre ellas. Así mismo, el tema del perfil del docente también fue visto como una dificultad, toda vez que esta norma permitió el ejercicio de la docencia de otros profesionales no licenciados, lo que consideran que ha afectado la calidad de la enseñanza y por tanto al mismo sistema educativo.

En lo que atañe al perfil docente, no consideran pertinente para el caso de los maestros de primaria el encargo de la enseñanza de todas las áreas que componen el plan de estudios de este nivel, ya que no se cuenta con la formación disciplinar y didáctica en todas.

No se logra que cada docente trabaje en su área de formación por la falta de cobertura docente. (Entrevistado)

3.3. Percepciones de los docentes sobre la estandarización de competencias

Para el caso de este análisis se interrogó a los maestros sobre dos de las principales políticas curriculares encargadas de la estandarización, como son, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje.

3.3.1. Visiones sobre los Estándares de Competencias

En Colombia los Estándares De Competencias habían constituido un referente fundamental en el diseño de los planes y programas para las diferentes asignaturas, así como también para el diseño de la evaluación con fines de medición realizada por ICFES. Algunas de esas condiciones analizadas en dicho apartado también son valoradas como fortalezas por parte de los maestros, como se analiza a continuación.

La primera de las fortalezas identificadas en las percepciones de los docentes es la estandarización de las competencias por área y nivel, lo cual es el propósito fundante de la política. Vale la pena analizar como para los maestros la autonomía curricular se comprende como una conquista importante de la Ley 115, sin embargo también reconocen muy positivo contar con un nivel de detalle de esas competencias para el fortalecimiento de sus planeaciones.

Se actualizó la parte curricular alineándola con los requerimientos del orden local, nacional e internacional (Entrevistado)

En coherencia con ello, el factor planeación también es entendido como una fortaleza de la política, considerando que estas orientaciones facilitan el ejercicio de este proceso a nivel de asignaturas y de clases, se percibe tranquilidad en los maestros al enseñar lo que espera el Ministerio de Educación Nacional, y lo que será evaluado por las pruebas Saber, al punto que la Orientación a estas evaluaciones es otra de las ganancias de la política evidente en los discursos de los profesores junto con la evaluación por competencias. Este fenómeno, que parece una visión limitada, unificadora, universal y general del currículo y de la evaluación, para esta comunidad del magisterio es una ganancia, toda vez que los resultados de las evaluaciones cada vez son más consideradas como el indicador de calidad más visible con el que se clasifican y comparan los colegios del país y sus equipos de maestros y directivos.

Permite enfocar los procesos educativos hacia las evaluaciones censales. (Entrevistado)

Por último, hay un elemento interesante considerado positivo de la política como lo es la propuesta didáctica implícita desde la comprensión de las disciplinas, considerando que esta política plantea una clasificación de los saberes de cada una de ellas con las metas de aprendizaje en términos de competencias.

La fundamentación conceptual de cada disciplina. Se organizó todas las estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas de las diferentes áreas. (Entrevistado).

Por su parte, dentro de las debilidades a la política los maestros perciben poco fortalecimiento del PEI y la falta de cambios en las prácticas pedagógicas, lo que significa un problema estructural en la implementación real de la propuesta, que va desde la comprensión y dominio del referente hasta problemas para su implementación real, lo que podría parecer una limitante muy importante de dicho lineamiento y que sin duda puede ser una de las razones que determinan los bajos resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales.

En este aspecto es poco lo que se ha hecho, por consiguiente los resultados no son los mejores. En cuanto al PEI, en el documento bien, pero a los cambios nada, todo queda plasmado en el papel (Entrevistado)

3.3.2. Percepciones sobre los Derechos Básicos de Aprendizaje. DBA

Al igual que los estándares los maestros reconocen fortalezas en esta política en la medida que aporta considerablemente al currículo, desde claridades frente al que enseñar, de manera clara y sencilla; esta característica diferente de los Estándares De Competencias, donde parece que la complejidad de los mismos ha originado falta de comprensión y poco dominio de ellos.

Como fortaleza que el estudiante ya sabe que debe saber al finalizar el año y por mejorar no es mucho porque lo que parece son las cosas básicas. (Entrevistado)

Por su parte la estandarización de lo que se enseña, también es percibida como una fortaleza por los docentes, representa esta política una definición universal de los aprendizajes, de una manera comprensible y que a juicio del magisterio de esta región del país logra una importante articulación con los estándares Básicos.

Estandariza los procesos en las áreas de lenguaje y matemática. (Entrevistado)

Otro de los procesos fortalecidos con esta política es la planeación, ya que se cuenta con información más detallada para este proceso, considerando que la presentación de estos

saberes se propone grado a grado y no por conjunto de grados como se hizo en los Estándares Básicos de Competencias, además sin clasificaciones internas del conocimiento.

La planeación se está mejorando por que el docente tiene un buen referente de que es lo básico para planear y desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje. (Entrevistado)

Sumado a la claridad con la que los maestros estiman, son presentados los Derechos Básicos de Aprendizaje donde se reconoce mayor esfuerzo por parte del Ministerio de Educación Nacional por su divulgación a los maestros y padres de familia de manera que se ha garantizado una comunicación más efectiva de lo que son y de su implementación en el aula,

Darlos a conocer a toda la comunidad educativa y enseñarlos a los padres de familia (Entrevistado)

Desde la percepción de dificultades de la propuesta de los Derechos Básicos de Aprendizaje, se pueden resaltar las siguientes: Necesidad de estudio, pocas áreas y reducción de estándares, la primera de ellas demuestra que no ha sido suficiente el ejercicio de comunicación realizado por parte del MEN y que es importante definir mayores esfuerzos para la formación de los maestros en la comprensión e implementación de los mismos de manera más efectiva.

Hay que profundizar en su estudio y aplicación. (Entrevistado)

La segunda de ellas da cuenta del reclamo de los maestros por ampliar esta propuesta a las otras áreas, implícitamente se evidencia una satisfacción del magisterio con la propuesta al reconocer su pertinencia y apoyo al maestro en su ejercicio docente, especialmente en materia curricular, no obstante con la reducción de los estándares se plantea la necesidad de revisar la coherencia entre ambas propuestas, no sólo desde el contenido, sino también desde los enfoques teóricos y didácticos que les subyacen.

Aún falta tener en consideración gran parte de los estándares básicos de competencias. (Entrevistado)

4. Conclusiones

La educación es concebida desde la Ley 115 de 1994 como un proceso permanente que incluye todas las dimensiones del desarrollo humano, la educación básica por su parte es la encargada de definir los fundamentos del aprendizaje específico previsto para los otros ciclos.

El desarrollo de la política educativa comprende el principio de la formación integral como fundante del sistema educativo colombiano, que propicia un desarrollo del ser humano en su individualidad y como sujeto social

La educación Básica se concibe como un derecho de los colombianos, con carácter obligatorio y gratuito, que debe prestarse en las escuelas del estado en condiciones de equidad y con calidad.

En términos de reglamentación existen iguales lineamientos para la educación pública y la privada, no obstante históricamente se ha presentado unas diferencias importantes entre ambos sistemas en materia de calidad y prestación del servicio, como número de horas efectivas, condiciones físicas etc.

La política educativa Colombiana privilegia la participación de la comunidad educativa en los órganos escolares creados para tal fin, como un principio de la vivencia de la democracia al interior del sistema educativo.

El sistema educativo, define condiciones que propicien la inclusión de todas las personas al sistema educativo, no obstante existen muchas dificultades en las escuelas para la implementación de este principio que no sólo vincula a estudiantes con necesidades educativas especiales sino también a poblaciones minoritarias, grupos étnicos y cualquier población que constituya posibilidades de diferencia.

Los maestros consideran importantes los aportes realizados por la Ley 115 de 1994 a la

educación Colombiana, en materia curricular, de organización del sistema, autonomía y participación, no obstante señalan que la definición del perfil docente ha afectado la calidad de la educación, además reconocen que en las prácticas escolares cotidianas no se han implementado muchas de las orientaciones definidas en esta política, a lo cual las entidades territoriales y el MEN tienen poca capacidad de seguimiento y control

Contrario al análisis de las limitaciones frente a la autonomía Curricular que se puede generar, los maestros reconocen en la estandarización de competencias un apoyo importante para sus planeaciones, dando claridades sobre que enseñar de manera puntual, sencilla y afín a lo que el MEN espera y evaluará a los estudiantes, no obstante los estándares Básicos de Competencias han sido muy poco implementados dadas las deficiencias de los maestros en su comprensión, a razón de la falta de comunicación y formación liderada por el MEN en las escuelas, condición que ha ido mejorando con los DBA.

Referencias bibliográficas

ABELA, A. (1998). *Las técnicas del análisis de contenido: una revisión actualizada*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/s200103.pdf> [Consulta: 2016, marzo 28].

ÁLVAREZ, I. Y TOPETE, C. (2004). *Búsqueda de la calidad de la educación Básica, Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategias de gestión*. En: Revista Latinoamericana de estudios educativos. México: Centro de Estudios Educativos.

APPLE, M. (2001). *Podemos luchar contra el neoliberalismo y el neoconservadurismo en educación*. N. York: Docencia, N° 13.

BELLO, M. (2001). *Reformas y políticas educativas en América latina*. En: Revista Acción Pedagógica. Venezuela: Universidad de Los Andes. Vol. 10, Nos. 1 y 2; pp. 14-25.

DA SILVA, L. (2014). *Políticas de formación de profesores y profesoras universitarias en el contexto de la transformación educativa: tendencias en universidades Catalanas y paulistas*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

DIAZ, J. (2010). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. volumen 12, número 2.

ESCRIBANO, A. (1992). *Modelos de enseñanza en la educación básica*. Tesis doctoral. Universidad Complutense De Madrid. España.

FERNÁNDEZ, M. (2003). *La Situación de la Educación Básica en Iberoamérica: Retos para la cooperación Internacional*. En: Revista Iberoamericana de Educación. Brasil: Organización de estados Iberoamericanos. Enero a abril, N° 31; pp. 10-34.

GIMENO, J. (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.

LAGO de F. C., GAMBOA A. y MONTES A. (2013). *La Educación Básica en Colombia: Una mirada a las políticas educativas*: Revista Saber, Ciencia y Libertad. Universidad Libre. ISSN 2382-3240. Alpha Editores. Volumen 8 No. 2. Pgs. 146-147.

MUNICIO, P. (2000). *Evaluación de la calidad en educación*. Buenos Aires: Narcea-Consudec.

NIÑO, L. Y GAMA, A. (2014). *Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación*. Itinerario Educativo, número 64. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

SMITH, T. Y NOBLE, M. (1995). *Education Divides: Poverty and Schooling in the 1900s*. Londres: Child Poverty Action Group.

UNESCO (2016). *Recomendaciones de política educativa en América Latina en base al TRECE*. Santiago de Chile

WHITTY, G. EDWARDS, T. Y GEWIRTZ, S. (1993) *Specialization and Choice in Urban Education*. London: Routledge.

de Córdoba. Docente Investigador Universidad de Córdoba (Colombia). Miembro del Grupo de Investigación RUECA. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7168-6295> . Correo electrónico: amontes20@gmail.com

2. Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Investigadora Emérita de COLCIENCIAS. Licenciada en Trabajo Social. Docente de la Universidad de Cartagena. Directora del Grupo de Investigación Rueca. Correo electrónico: dianalago20@yahoo.es

3. Doctora en FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA de la Universidad Complutense de Madrid. Investigadora Junior de COLCIENCIAS. Especialista en EVALUACIÓN. Licenciada en Ciencias Sociales. Docente de la Corporación Universitaria Rafael Núñez. Miembro del Grupo de Investigación Rueca. Líder Línea Formación y Desarrollo del Profesorado. Correo electrónico: carmenlagodefernandez@yahoo.es

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 39 (Nº 25) Año 2018

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2018. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados