



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

**LA RESIGNIFICACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN  
DEL PEI DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
“GABRIEL GARCIA MÁRQUEZ”,  
MUNICIPIO DE ARAUQUITA:  
PROBLEMAS, PROCESOS Y ESTRATEGIAS**

**Martha Lucía Florez Vargas**

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Bogotá - Colombia

2023

**LA RESIGNIFICACIÓN Y  
ESTRUCTURACIÓN DEL PEI DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA “GABRIEL  
GARCIA MÁRQUEZ”,  
MUNICIPIO DE ARAUQUITA:  
PROBLEMAS, PROCESOS Y  
ESTRATEGIAS**

**Martha Lucía Florez Vargas**

Tesis de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

**Maestría en Educación**

**Convenio, municipio de Arauquita y Universidad Nacional de Colombia, 2009 - 2014**

Director:

Dr. Fabio Jurado Valencia

Línea de Investigación:  
Lenguajes y Literaturas

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Investigación en Educación

Maestría en Educación

Bogotá, Colombia  
2023

*(Dedicatoria o lema)*

*A mis hijos que me impulsan a seguir forjando mejores proyectos.*

*A mi nieto: Ian Yasser, por ser esa personita maravillosa que a pesar de su condición de Down nos inspira a aprender cosas nuevas.*

*A todos mis amigos y amigas que siempre me apoyaron con sus consejos, sus conocimientos y experiencias.*

## **Agradecimientos**

A Fabio Jurado como asesor, quien siempre nos ofreció su conocimiento y orientación para que culmináramos con éxito nuestra meta.

A Giovanni Libreros, por todo su apoyo, orientación y corrección en la escritura y porque siempre nos animó a seguir adelante con este proceso de formación.

A mi familia porque siempre está a mi lado apoyándome en cada meta que me propongo.

A los docentes gabistas, todo mi agradecimiento por permitirnos contar con sus experiencias.

A la Alcaldía Municipal de Arauquita, por darnos la oportunidad de participar en los procesos de formación docente a nivel avanzado, con la Universidad Nacional de Colombia.

## Resumen

### **La resignificación y estructuración del PEI de la Institución Educativa “Gabriel García Márquez”, municipio de Arauquita: Problemas, Procesos y Estrategias**

El presente trabajo parte de la necesidad de resignificar el Proyecto Educativo Institucional de la I. E. “Gabriel García Márquez” del municipio de Arauquita. Considerando que su estructuración lleva décadas, juzgamos relevante identificar las dificultades que impidieron obtener mejores resultados en las Pruebas Saber 11°. Así que consideramos, como parte de este problema, la conflictividad social y las dinámicas de violencia en este territorio colombiano. Por consiguiente, lo que buscamos es provocar cambios en el diseño curricular a partir del reconocimiento de los proyectos pedagógicos que adelantan los docentes, dentro y fuera del aula. De manera que este trabajo se desplegó en varios órdenes, así: A nivel general se ocupa en revisar la política educativa con el objeto de ubicar posibles obstáculos a la autonomía escolar y que, por tanto, conflictúan con un desarrollo curricular más coherente. A nivel específico se enfoca en contestar las siguientes preguntas: ¿Por qué los lineamientos generales no siempre corresponden con las necesidades formativas locales? ¿Se vulnera la autonomía escolar cuando un PEI se somete a la estandarización curricular? ¿Qué currículo implementa El GABO para garantizar el aprendizaje de sus educandos? ¿Cómo afecta la evaluación externa los proyectos pedagógicos en este colegio? En consecuencia, nuestra hipótesis sostiene que las contradicciones de la política pública tienden a limitar la autonomía de las prácticas docentes y también la continuidad del proceso de estructuración del PEI. Asimismo, cuestionamos el modelo de evaluación estandarizada por no tener en cuenta el contexto sociocultural de la región. Por otro lado, nuestros hallazgos empíricos revelaron una gran riqueza pedagógica en los proyectos que adelantan actualmente los profesores. Finalmente, concluimos que el desarrollo de pruebas propias, con preguntas contextualizadas, permiten obtener mejores resultados en la evaluación externa.

**Palabras clave:** Autonomía escolar, currículo integrado, aprendizaje significativo, evaluación externa, proyectos pedagógicos.

## Abstract

### **The resignification and structuring of the PEI of the “Gabriel García Márquez” Educational Institution, municipality of Arauquita: Problems, Processes and Strategies**

The present work is based on the need to resignify the Institutional Educational Project of the I. E. "Gabriel García Márquez" of the municipality of Arauquita. Considering that its structuring takes decades, we consider it relevant to identify the difficulties that prevented obtaining better results in the Saber 11 Tests. So we consider, as part of this problem, the social conflict and the dynamics of violence in this Colombian territory. Therefore, what we seek is to provoke changes in the curricular design based on the recognition of the pedagogical projects that teachers carry out, inside and outside the classroom. Thus, this work was deployed in various orders as follows: At a general level, we are concerned with reviewing educational policy in order to locate possible obstacles to school autonomy and, therefore, conflict with a more coherent curricular development. At a specific level, we focus on answering the following questions: Why don't the general guidelines always correspond to local training needs? Is school autonomy violated when a PEI undergoes curricular standardization? What curriculum does GABO implement to guarantee the learning of its students? How does the external evaluation affect the pedagogical projects in this school? Consequently, our hypothesis sustains that the contradictions of public policy tend to limit the autonomy of teaching practices and also the continuity of the process of structuring the PEI. Likewise, we question the standardized evaluation model for not taking into account the sociocultural context of the region. On the other hand, our empirical findings revealed a great pedagogical richness in the projects that teachers are currently carrying out. Finally, we conclude that the development of own tests, with contextualized questions, allow obtaining better results in the external evaluation.

**Keywords:** School autonomy, integrated curriculum, meaningful learning, external evaluation, pedagogical projects.

# Contenido

	Pág.
<b>Resumen.....</b>	<b>V</b>
<b>Lista de gráficas y tablas.....</b>	<b>VIII</b>
<b>Lista de ilustraciones.....</b>	<b>IX</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 .....</b>	<b>5</b>
<b>La legislación sobre el Proyecto Educativo Institucional.....</b>	<b>5</b>
1.1 Singularidades de la Ley 115/1994. Concepto, fines y objetivos de la educación	5
1.2 ¿Educación para la formación integral o para el trabajo?.....	13
1.3 El PEI: autonomía y currículo vs evaluación estandarizada .....	18
1.3.1 Inquietudes en torno a las Pruebas Saber 11° .....	24
1.3.2 Proyectos Pedagógicos: ¿Hacia un diseño curricular autónomo? .....	32
<b>Capítulo 2 .....</b>	<b>38</b>
2.1 El contexto institucional.....	38
2.2 Caracterización, logros y desafíos institucionales .....	41
2.3 Proceso de estructuración del PEI .....	45
2.4 Concepción de la formación y de la estrategia pedagógica.....	50
2.4.1 El enfoque curricular por ciclos y la educación media diversificada .....	52
2.4.2 ¿Currículo taxonómico o currículo integrado? .....	55
<b>Capítulo 3 .....</b>	<b>59</b>
<b>Experiencias de evaluación y proyectos pedagógicos en el PEI .....</b>	<b>59</b>
<b>3.1 Enfoque de la investigación.....</b>	<b>59</b>
3.2 Población y selección de la muestra .....	60
3.3 Consideraciones éticas.....	61
3.4 Análisis de la información .....	62
3.5 Balances.....	62
3.5.1 Percepciones en torno a las pruebas externas.....	66
3.5.2 Hasta dónde evalúan las pruebas Saber 11°.....	70
3.5.3 Los proyectos pedagógicos del GABO .....	72
3.5.4 Experiencias locales destacadas.....	73
3.5.4 Los proyectos pedagógicos, ¡sí mejoran los aprendizajes! .....	76
3.5.5 Experiencias alternativas de evaluación .....	81
<b>Conclusiones .....</b>	<b>87</b>

## Lista de gráficas y tablas

	Pág.
<b>Gráfica 1-1:</b> Puntaje global vs. Puntaje matemáticas y lectura crítica 2015-2020.....	27
<b>Gráfica 1-2:</b> Puntaje global por zona.....	27
<b>Gráfica 1-3:</b> Puntaje matemáticas vs. Puntaje lectura crítica por Zona.....	28
<b>Gráfica 1-4:</b> Puntaje global por sector.....	28
<b>Gráfica 1-5:</b> Puntaje global por nivel socioeconómico.....	29
<b>Gráfica 1-6:</b> Puntaje promedio por departamento / Cambio en los resultados Saber 11° 2019-2020.....	30
<b>Gráfica 2-7:</b> Matrícula I.E. “Gabriel García Márquez” 2021.....	41
<b>Gráfica 2-8:</b> Distribución por sexo jornadas diurna y nocturna.....	42
<b>Gráfica 2-9:</b> Promoción escolar I.E. “Gabriel García Márquez” 2021. Jornada Diurna..	43
<b>Gráfica 2-10:</b> Promoción escolar I.E. “Gabriel García Márquez” 2021. Jornada Nocturna + Modelo Flexible.....	44
<b>Gráfica 2-11:</b> Deserción escolar I.E. “Gabriel García Márquez” 2021.....	45
<b>Tabla 2-1:</b> Estructura PEI - I.E. “Gabriel García Márquez”.....	48

## Lista de ilustraciones

	Pág.
<b>Ilustración 3-1:</b> Elaboración de carteles con estudiantes gabistas del grado 9° .....	<b>66</b>
<b>Ilustración 3-2:</b> Prueba Chigüiro de Escritura para el grado 9° .....	<b>68</b>
<b>Ilustración 3-3:</b> Prueba Chigüiro de Escritura para el grado 5° .....	<b>69</b>
<b>Ilustración 3-4:</b> Proyecto huerta escolar. El GABO, Arauquita .....	<b>74</b>
<b>Ilustración 3-5:</b> Portada Revista Literaria “Araquitopia” .....	<b>75</b>
<b>Ilustración 3-6:</b> Fragmento literario. Proyectos pedagógicos GABO .....	<b>78</b>
<b>Ilustración 3-7</b> El programa es acompañado por la docente co-investigadora Nibia Rozo .....	<b>80</b>
<b>Ilustración 3-8</b> El programa incentiva el aprovechamiento de las frutas de la región .....	<b>80</b>
<b>Ilustración 3-9</b> Elaboración de carteles. Estrategias de evaluación GABO .....	<b>82</b>
<b>Ilustración 3-10</b> Proyecto de lecto-escritura .....	<b>83</b>
<b>Ilustración 3-11</b> Formulario de Consulta No. 11 .....	<b>85</b>

## Introducción

La educación en Colombia exige ser pensada desde una perspectiva integral por lo que su abordaje no se limita a la financiación estatal y por tanto a la cuestión del acceso universal y gratuito. Abarca también los enfoques y las estrategias pedagógicas, los proyectos curriculares, las prácticas docentes, los modos de evaluar y, por supuesto, las normas de convivencia escolar. Aun así, en caso de incorporar todos los aspectos mencionados, no podríamos avanzar en esta reflexión sin que a su vez tuviésemos en cuenta el contexto institucional y sociocultural del ámbito territorial y regional.

Una resignificación y reestructuración del PEI de la I. E. “Gabriel García Márquez” (en adelante El GABO) amerita una mirada analítica de los desarrollos de la Ley 115. De modo que nuestro problema de investigación inicia con una revisión de la política pública con el propósito de identificar las singularidades, tensiones y ambigüedades de la Ley General de Educación, sus desarrollos normativos y su aplicación. Lo que pretendemos es hacer explícitas las eventuales contradicciones que manifiestan los lineamientos generales para después preguntarse sobre cómo éstos afectan los procesos pedagógicos y curriculares de la escuela.

Luego, pasaremos a una exploración que permita reconocer las prácticas docentes en El GABO y que pueden ser consideradas como proyectos pedagógicos. Asimismo, buscaremos hacer una descripción de las actividades desarrolladas en el marco de tales proyectos, con el fin de indagar cómo la comunidad educativa viene enfrentando los desafíos que supone la evaluación externa estandarizada. Por último, intentaremos relacionar las áreas de conocimiento y el proceso de formación integral con las formas alternativas de evaluación que llevan a cabo los docentes de El GABO, tanto dentro como fuera del aula. Con los anteriores objetivos buscamos responder las siguientes preguntas: **¿Por qué los lineamientos generales no siempre corresponden con las necesidades**

**formativas locales? ¿Se vulnera la autonomía escolar cuando un PEI se somete a la estandarización curricular? ¿Qué currículo implementa El GABO para garantizar el aprendizaje de sus educandos? ¿Cómo afecta la evaluación externa los proyectos pedagógicos en este colegio?**

El propósito de esta investigación estriba por tanto en la necesidad de resignificar el proceso de estructuración del PEI – GABO, iniciado hace más de 25 años. En efecto, nuestra apuesta apunta a exponer las contradicciones y tensiones de la política pública, que dificultaron un desarrollo más coherente de este horizonte curricular, pues este factor pudo haberse constituido en un obstáculo para los procesos locales que buscan mejorar las estrategias y los resultados del aprendizaje, no tanto para aumentar el “rendimiento” en las pruebas externas (sin llegar a desconocerlos), sino de cara a los retos que plantea el territorio y el entorno sociocultural de toda esta región fronteriza.

A la luz de esta finalidad juzgamos conveniente el estudio pues con él aspiramos a realizar un aporte no solo al campo académico, sino también a los esfuerzos individuales y colectivos que realizan los maestros de esta institución, sobre todo cuando se trata de comprometer a sus estudiantes con el aprendizaje de valores, saberes y habilidades que la comunidad requiere en función de sus problemas más acuciantes.

Así que, con miras a lograr cambios en el diseño curricular de El GABO, esta investigación se apresta a incorporar las experiencias acumuladas de los profesores que a diario batallan por comunicar de mejor manera sus conocimientos, sobre todo a niños, niñas y adolescentes (muchos de ellos en condiciones de vulnerabilidad) que aspiran no solo a graduarse como bachilleres, sino también llevar a cabo sus proyectos y sueños. Por consiguiente, con este modesto esfuerzo queremos otorgarles a los profesores y directivos de la institución una herramienta de trabajo que resulte útil para el fortalecimiento del PEI y de los proyectos pedagógicos que se adelantan actualmente en las distintas áreas de conocimiento.

Es probable que a estas alturas surjan algunas inquietudes sobre la insuficiencia de la presente investigación, máxime si tenemos en cuenta que estamos hablando de un proceso que lleva más de dos décadas y que por ende debiera existir abundante material;

previamente, claro, otros trabajos dieron cuenta de las cuestiones aquí planteadas. Sin embargo, también hay que advertir que los resultados de tales esfuerzos adolecieron desafortunadamente de una sistematización más rigurosa, lo que sin duda dificultó lograr una estructura más completa para dilucidar con mayor acierto los antecedentes e incluso que permitiera contar con un estado de la cuestión más completo.

Pese a la anterior limitante y teniendo en cuenta, además, que han transcurrido varios años y diversas fases de este proceso, pensamos que aún necesitamos saber más sobre el problema propuesto dado que se requieren datos frescos que expliquen las prácticas docentes con el objeto de establecer hasta dónde corresponden con la definición de los proyectos pedagógicos, específicamente, la que trajo el Decreto 1860 de 1994. Sin esta base empírica es difícil elaborar una propuesta coherente para la reorganización del PEI en la institución escolar.

Así que proponemos la siguiente hipótesis: pese a los avances de la reforma educativa sustentados en la Constitución de 1991, persisten todavía tensiones y contradicciones en la política pública que limitan la autonomía escolar y, por consiguiente, también el libre desarrollo de las prácticas pedagógicas en la escuela. Es posible que este factor haya dificultado la continuidad del proceso a lo largo de las distintas trayectorias de estructuración del PEI – GABO en el municipio de Arauquita. Será preciso mostrar entonces hasta qué punto la evaluación externa de los aprendizajes de los estudiantes, en la medida en que no se ajusta a los contextos sociales locales, tienden a privilegiar la evaluación sumativa sobre la evaluación formativa (Segundo Plan Decenal de Educación del Municipio de Arauquita 2022 - 2023).

Con este propósito el capítulo primero se ocupa de una revisión de las singularidades de la Ley General en relación con el currículo y los fines de la educación. Más adelante continuamos con una problematización en torno al nexo entre formación integral y formación para el trabajo para que, seguidamente, entremos al debate que implica la tensión entre las exigencias de la evaluación estandarizada y las demandas de los docentes para una mayor autonomía en el desarrollo de sus proyectos pedagógicos. La anterior reflexión se encamina a plantear las posibilidades de un diseño curricular autónomo para la educación media en las condiciones territoriales de El GABO.

El segundo capítulo se adentra ya en una suerte de radiografía regional y territorial que sirve para situar el contexto institucional de El GABO. Igualmente analiza las distintas fases de estructuración del PEI de este colegio con la intención de revelar tanto las fracturas del proceso como sus aciertos organizativos, destacando discontinuidades que requieren ser rearticuladas si lo que se pretende es formular una propuesta de actualización que tenga en cuenta la riqueza acumulada en todos los años de diálogo y discusión en torno a un proyecto curricular más acorde con las necesidades educativas de la región.

Por su parte, el capítulo tercero lo reservamos básicamente para presentar las cuestiones de metodología y resultados de la investigación. Aquí exploremos un poco la idea de que los proyectos pedagógicos transforman positivamente los aprendizajes de los estudiantes. Justamente, porque éstos contribuyen a que el desempeño académico transite de lo individual a lo colectivo; también porque facilitan la articulación entre pedagogía y currículo, pero sobre todo porque concibe la evaluación como una acción de autoevaluación, convirtiéndola de esta manera en un proceso y al mismo tiempo en una estrategia (Jurado, 2012).

En este último capítulo las fuentes son primarias y se apoyan en la literatura allegada por el asesor de tesis al igual que en los datos de primera mano extraídos de documentos aportados por el colegio y que han contribuido a elaborar el PEI – GABO. Pero también debemos decir que nuestras fuentes primarias provienen de la información que los mismos profesores aportaron cuando amablemente accedieron a responder nuestro cuestionario en la exploración de campo. Solo resta decir que, aunque las dimensiones de este trabajo son pequeñas a la luz de las capacidades y limitaciones que lo acompañan, no impidieron alcanzar un resultado notorio para la construcción de conocimiento desde el colegio, el territorio y las comunidades.

# Capítulo 1

## La legislación sobre el Proyecto Educativo Institucional

El interés de este apartado radica en resaltar la importancia de los proyectos pedagógicos en la innovación permanente del currículo, pero al mismo tiempo busca indagar sobre las tensiones entre el ejercicio autónomo de la docencia en el aula y las demandas de la calidad educativa, implícitas en la aplicación de las pruebas masivas. En definitiva, se quiere examinar estos problemas desde la perspectiva de los desafíos de la educación en contextos regionales y territoriales de alta conflictividad social y armada.

### 1.1 Singularidades de la Ley 115/1994. Concepto, fines y objetivos de la educación

Se parte de considerar tres núcleos esenciales que conforman el sistema educativo en Colombia, a saber: el concepto, los fines y los objetivos del aprendizaje. Estos se establecen dentro de una estructura integrada por tres órdenes normativos: la Constitución Política, la Ley General de Educación y el Proyecto Educativo Institucional (Ley 115, 1994, art. 7).

En el contexto del neoliberalismo dichos núcleos se comportan –o por lo menos así parece– de forma ambigua pues la educación se presenta como un “derecho fundamental” y, al mismo tiempo, como un “servicio público” que puede ser prestado por particulares. Sin embargo, como bien lo señala Rodríguez (2002) “La definición constitucional de la educación como un servicio público no excluye, ni recorta, ni diluye la responsabilidad del Estado en la prestación de los servicios educativos” (p. 45).

Para analizar entonces las singularidades normativas del sistema educativo es necesario comenzar por una revisión del concepto mismo de educación. Pues bien, la Constitución Política estableció que es “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una

función social (C.P., 1991, art. 67). Se trata por consiguiente del reconocimiento constitucional de la educación como derecho fundamental (C. P., 1991, art. 44). En consonancia, la Corte Constitucional desarrolló una línea jurisprudencial coherente en esta materia o por lo menos en sus primeras sentencias, así: T-02 / 92; T-429 / 92; T-341 / 93; T-298 / 94. Siguiendo con Rodríguez (2002) este reconocimiento permitió que la educación fuera considerada “como un elemento esencial de la dignidad humana y de la finalidad social del Estado” (p. 41).

Por su parte, la Ley General de Educación definió la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” para luego agregar que es un servicio público que “cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad” (Ley 115, 1994, art 1). De ahí que esta definición venga aparejada con otros preceptos como la autonomía y la democracia que resultan de la mayor importancia para el debate sobre las finalidades de la educación.

En la citada norma puede leerse, igualmente, que el ejercicio del derecho a la educación requiere estar en correspondencia con las necesidades e intereses de la familia y la sociedad. No obstante, a renglón seguido, la ley enfatiza que este “servicio” debe fundamentarse en “los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público” (Ley 115, 1994, art. 1). De manera que la relación entre libertad, autonomía y democracia como fundamento del derecho a la educación señala también su finalidad. Por otro lado, la Ley General también establece trece finalidades conforme a la definición de educación que está referida directamente a la Constitución Política, así:

- 1) El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos;

- 2) La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad;
- 3) La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación;
- 4) La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios;
- 5) La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber;
- 6) El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad;
- 7) El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones;
- 8) La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe;
- 9) El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país;
- 10) La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación;
- 11) La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social;

- 12) La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre y;
- 13) La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo (Ley 115, 1994, art. 5°).

En suma, las funciones sociales de la educación definidas en la Constitución Política y la Ley General determinan que esta es una actividad regulada por el Estado, la sociedad y la familia, de lo que se desprende que los fines y principios de la educación revisten un carácter obligatorio para todas las instituciones tanto oficiales como privadas. Al respecto, Rodríguez (2002) sostiene que “toda la educación es pública, independientemente de que sea prestada por el Estado o por particulares”, pues es una “actividad inherente a la finalidad del Estado” y por lo tanto se encuentra “sujeta a su regulación, inspección y vigilancia”. Por lo anterior, se deduce que “la fundación y gestión de instituciones educativas por particulares no puede tener la connotación de empresa mercantil” (pp. 43-44).

Tras establecer el carácter público que caracteriza a la educación en nuestro país, es preciso examinar los objetivos estratégicos delineados en la Ley General de Educación. Esta disposición destaca que el propósito fundamental de cada nivel educativo es el “desarrollo integral de los educandos”. Para alcanzar este objetivo, se definen ocho “acciones estructuradas”, las cuales están dirigidas hacia metas cognitivas y formativas específicas. Estas acciones incluyen:

- a) La formación de la personalidad y la capacidad de asumir responsabilidades y derechos con autonomía;
- b) La provisión de una sólida formación ética y moral, así como la promoción del respeto a los derechos humanos;

- c) El fomento de prácticas democráticas en el ámbito educativo para aprender principios y valores de participación ciudadana, organización, autonomía y responsabilidad;
- d) El desarrollo de una sana sexualidad que propicie el autoconocimiento, la autoestima, la construcción de la identidad sexual con equidad de género, afectividad, respeto mutuo y preparación para una vida familiar armoniosa y responsable;
- e) La creación y promoción de una conciencia de solidaridad internacional;
- f) La implementación de acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional; g) la formación de una conciencia educativa orientada al esfuerzo y al trabajo, y;
- g) El estímulo del interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos (Ley 115, 1994, art. 13).

En consecuencia, tanto los fines como los objetivos estratégicos de la educación se orientan hacia una perspectiva crítica y humanista. Es observable un sólido vínculo entre las nociones de autonomía, libertad, ética y democracia en conexión con la concepción de un proyecto formativo destinado a promover el ejercicio de una mayoría de edad plena y responsable.

Lo anterior es posible, claro está, en la medida que se inculque un sentido de autonomía ligada a la responsabilidad, cuyo fin no es otro que el de coadyuvar a que cada educando asuma su propio proyecto de vida en el marco de un ejercicio ético y moral integrado con la convivencia democrática (Ministerio de Educación Nacional, Resolución 01600 de 1994). Se trata entonces de un proyecto curricular que estimule la aptitud reflexiva y dialógica para que sean los propios sujetos de la formación quienes se apropien con un sentido crítico de los desafíos que exigen los contextos específicos en los que se desenvuelve el saber técnico, tecnológico, científico y cultural.

Con todo, la cuestión radica en si la noción de “servicio educativo” pudo acarrear deformaciones que llevaron a que el sector privado instrumentalizara la educación para convertirla en un negocio lucrativo. En otros términos, cabría preguntarse hasta dónde la lógica mercantil de la iniciativa privada puede estar afectando el desarrollo de los fines y objetivos de la educación. Esta preocupación no excluye desde luego la responsabilidad

que les cabe a las prácticas docentes que no actualizaron sus saberes con los nuevos desarrollos de la política pública. En efecto, cabe advertir que la “estructura de servicio educativo” produjo impactos negativos que no son atribuibles exclusivamente a la desfinanciación de los establecimientos oficiales o como resultado del esquema de focalización y subsidio a la demanda. Como bien señala Polo “el neoliberalismo propone flexibilizar la oferta educativa, cambiar el sistema de gestión de la educación y el perfil profesional del profesorado, así como llevar a cabo una profunda reforma curricular” (2000, p. 7).

Pues bien, en casi 25 años de desarrollos normativos, la nueva arquitectura institucional de la educación que se extrae de los Decretos 1860 de 1994, 2247 de 1997, 1850 de 2002, 1278 de 2002, 1290 de 2009, y también en las Resoluciones 3353 de 1993 y 1600 de 1994, arrojó resultados contradictorios con las promesas iniciales de la transformación educativa que trajo consigo la nueva Constitución y la Ley General de Educación. Así, por ejemplo, el ex ministro de hacienda, Rudolf Hommes, defendió en su momento un ideal público de la educación entendido como un bien cultural al alcance de todo el mundo y con ello dejó entrever la apuesta por el fortalecimiento de la educación pública a través de la vinculación de los grupos sociales de mayores ingresos a las instituciones oficiales, pero a condición de que los más pobres ingresaran a su vez –con la ayuda de subsidios estatales– a las instituciones particulares. De este modo, para el exministro:

... la educación pública para todo el mundo daría como resultado una sociedad más justa, pues eliminaría una de las principales razones por las cuales la distribución de la riqueza se repite generación tras generación y se ha vuelto hereditaria. Ello se debe a que los hijos de los pobres reciben menos educación y educación de peor calidad y, en consecuencia, vuelven a ser pobres. Si, por el contrario, todo el mundo recibe la misma educación, cada generación principia con las mismas herramientas y si hay desigualdades en ingreso, que siempre las habrá, no será por una injusta distribución de la dotación inicial de herramientas intelectuales (Hommes, 2000, p. 18).

Sin embargo, los decretos reglamentarios emitidos después de la Ley General parecieron centrarse más en la introducción de “estándares” que en el respaldo a los proyectos pedagógicos destinados a lograr los fines y objetivos del sistema educativo. En contraste,

se observó un fenómeno de proliferación de “instituciones de garaje” con regulación escasa o nula, cuyo objetivo pareciera que consiste más en lucrarse mientras que en las instituciones oficiales es notoria la falta de recursos y un crecimiento del hacinamiento en las aulas. Adicionalmente, la carga normativa se enfocó, como analizaremos más adelante, en presionar la práctica docente para alcanzar ciertos indicadores y metas que no siempre son coherentes con los objetivos de la formación integral. Esta circunstancia, queramos o no, induce a una enseñanza orientada hacia metas productivistas, un rasgo distintivo de las sociedades desarrollistas en la época actual.

En consecuencia, vamos a encontrar que dentro de las singularidades de la aplicación de la Ley General de Educación se encuentra una especie de doble solapamiento. Por un lado, la continuidad de la “estandarización curricular”, anterior a la Ley 115. Y, por otro lado, se tiene que bajo la consigna de la “autonomía escolar”, se pretendió perpetuar valores conservadores al igual que ciertas prácticas verticales, fuertemente arraigadas en la escuela tradicional, como la visión taxonómica de los antiguos programas curriculares. Por consiguiente, este doble solapamiento no solo expresa las singularidades de la aplicación de la Ley General de Educación, sino que también muestra rupturas y continuidades en el desarrollo del trabajo curricular. Sobre todo, en el momento de incorporar el enfoque por habilidades y/o competencias que no logró ser aprehendido en su dimensión social.

Dado que la apropiación de cambios culturales requiere tiempo en las mentalidades, era previsible que, como parte del fenómeno de solapamiento, los docentes mostraran resistencia a trabajar con las competencias. Esta actitud no parece estar tanto fundamentada en convicciones intelectuales como en un cierto temor a romper con la visión tradicional de la enseñanza que ellos mismos experimentaron durante su infancia y juventud.

Paradójicamente, Colombia fue pionero en América Latina y el Caribe en la transformación de los programas educativos y los procesos de aprendizaje con la adopción de los indicadores de logros y/o competencias, buscando así romper con el automatismo y la rigidez de la escuela tradicional. Se buscó entonces una ruptura epistemológica en las distintas dimensiones: en los agentes ministeriales encargados de orientar la política curricular; en los docentes; en los formadores universitarios y de las Normales. Pero, es preciso reconocer que a la luz de los procesos de evaluación institucional de la educación,

esta tarea de ruptura está todavía por realizarse aunque también es preciso reconocer los avances que en algunos niveles se ha logrado en esta materia.

No obstante, debemos considerar que estos avances normativos ocurrieron en un contexto de grandes transformaciones en la arquitectura estatal. Al respecto, vale decir que ninguna ley podría examinarse con rigor por fuera de los marcos sociopolíticos en la que ésta se produce, por lo que es preciso señalar que durante un largo periodo –década de 1980 y después de la Constitución de 1991– se puso en marcha en nuestro país un conjunto de reformas económicas que afectaron negativamente el sistema de educación superior (Ley 30 de 1992); los sistemas públicos de salud y seguridad social (Leyes 50 de 1990 y 100 de 1993); el situado fiscal (Acto legislativo 01 de 2001); el régimen laboral (Leyes 789 de 2002 y 797 de 2003); asimismo, se introdujeron reformas tributarias regresivas, como la Regla Fiscal (Ley 1473 de 2011) cuyos efectos lesivos se profundizaron con las Leyes 1607 de 2012, 1819 de 2016 y la Ley de Financiamiento de 2018. De ahí que resulte obligatoria la mención del neoliberalismo en las décadas de 1980 y 1990, como bien señala Laval (2018), y cuya finalidad consistió en una aceleración y expansión de las disposiciones de la economía neoliberal en todos los campos de la vida social y, específicamente, en las políticas de Estado.

El fenómeno del “doble solapamiento”, previamente mencionado, con respecto a los marcos tradicionales de las prácticas pedagógicas y la estandarización curricular en las instituciones educativas, dio lugar a una paradoja dentro del contexto neoliberal. La evaluación externa estandarizada generó rankings sin tener en cuenta la desigualdad inherente a las escuelas y a la oferta educativa, ya sea oficial (caracterizada por jornadas escolares recortadas y un alto número de docentes provisionales) o privada (con la emergencia progresiva de colegios privados en poblaciones más pequeñas y su fortalecimiento en las ciudades). Este enfoque acentuó las disparidades en la calidad de los procesos de aprendizaje en diversos ámbitos, como lo público y lo privado, lo urbano y lo rural, el centro y la periferia, entre otros. Además, el esquema de evaluación externa también contribuyó al solapamiento de la estandarización curricular, lo que terminó provocando distorsiones tanto en los principios como en los fines de la educación.

Con lo anterior no pretendemos decir que resulte innecesario la aplicación de un esquema de evaluación externa y estandarizada para dar cuenta de los indicadores que permiten

medir –en cada contexto y época– la calidad de la educación en las instituciones educativas, pero si la importancia de asumir estos modelos con un sentido crítico e histórico en la medida en que no pueden convertirse en una forma de sometimiento burocrático, político y mercantil de los patrones de enseñanza, puesto que ello iría en contravía del mismo espíritu de la Ley 115.

La estrategia del neoliberalismo, precisamente, ha consistido en saber aprovechar tanto los vestigios de la escuela tradicional como las innovaciones pedagógicas que surgieron a partir de la Constitución de 1991 y la ley 115 de educación. En resumen, la reflexión sobre los fines y objetivos de la educación implica retomar el debate sobre las fortalezas y debilidades del sistema educativo en nuestro país. Con este propósito, se introduce el concepto de “singularidad” para abordar las tensiones persistentes en la política pública, como los ejes-problema y desafíos de la educación media en contextos territoriales conflictivos y desiguales, como los del municipio de Arauquita.

## **1.2 ¿Educación para la formación integral o para el trabajo?**

Las singularidades normativas y las tensiones producidas por la política pública se trasladan al interior de la escuela en el momento en que se aborda el ejercicio de resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Se trata de los nuevos desafíos para una escuela que tiene dentro de su misión aprender a pensar situacionalmente a fin de cumplir con los objetivos que le demanda la formación integral y también el mundo del trabajo, pero ¿qué tan armónica es esta relación entre formación integral e instrucción laboral?

La flexibilización de la oferta educativa pone de manifiesto la necesidad de pensar críticamente el debate educativo contemporáneo. Julián de Zubiría sugiere que el modelo educativo parece estar tensionado por dos movimientos: por un lado, el que se dirige hacia el desarrollo integral del individuo y, por otro, el que se orienta hacia el aprendizaje como la finalidad esencial de la educación (2009, p. 1).

En esta tensión hay una veta interesante para pensar prospectivamente la reorganización de la educación media en las instituciones escolares. En efecto, la creciente necesidad de transformación de la educación en sociedades complejas obliga también a una resignificación de los procesos cognitivos, psicoafectivos y práctico-creativos que transcurren dentro de una experiencia escolar que no está aislada de las presiones del entorno, sino que, por el contrario, se encuentra vinculada –consciente o inconscientemente – a las exigencias de estructuración de órdenes sociales desiguales, conflictivos y dinámicos.

En esta tensión advertimos que la educación se sitúa en un punto medio entre el extremo del libre desarrollo personal y el sentido de la construcción de comunidad. Por ejemplo, la Constitución se orienta hacia el cultivo de las virtudes éticas y ciudadanas cuando dice que “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” mientras que, por otra parte, demanda de la educación un potenciamiento de las capacidades técnicas para “la práctica del trabajo y la recreación” y también “para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” (C. P., 1991, art. 67). Pareciera no haber contradicción en los términos, pero en realidad una cosa es formar para un mercado laboral cada vez más precarizado y otra muy distinta es educar para el ejercicio de la convivencia, el reconocimiento de las diferencias y la construcción social.

Surge entonces el dilema sobre si la prioridad de la educación consiste en garantizar el desarrollo integral o más bien en fomentar la instrucción especializada para un mundo laboral altamente competitivo y excluyente. Se ha criticado a la lógica de la rentabilidad que se esconde tras el eufemismo de la “educación para el trabajo” y, en algunas de sus derivas, supone también una correlación con la “formación por competencias”, entendidas como prácticas de competición.

No obstante, pese a que la noción de “competencias” admite múltiples sentidos, no han faltado quienes proponen una articulación social entre la escuela y el sector productivo a partir de una estrategia pedagógica que vincule la educación integral con la formación en “competencias laborales”, un asunto frente a lo cual la presente tesis fundamentará una propuesta, sobre todo para la parte que se ocupa de la llamada educación media.

---

Por lo pronto, con fines ilustrativos, remitimos a González (2008), quien plantea que la articulación educativa requiere ser concebida como un “valor agregado acumulable”, a partir del “encadenamiento productivo”. De esta forma la articulación de los niveles y grados en las instituciones educativas debe ser asumida como una estrategia del PEI que relacione las competencias básicas (ciudadanas, científicas, tecnológicas y laborales) con la formación para el trabajo o para la continuidad académica en la educación superior. La noción de “valor agregado” de por sí resulta problemática cuando se traslada mecánicamente al ámbito pedagógico, pues la formación integral no trata con productos comercializables, sino con potencias humanas singulares que deben desplegarse libremente en contextos sociales conflictivos. Ahora bien, también es discutible si estos enfoques de programas con valores agregados en el sector productivo resuelven el problema de fondo de la educación media.

Las gramáticas neoliberales han permeado el diseño de las políticas públicas y advierten sobre la importancia de retomar los desafíos de la educación media en la actualidad. Antes bien, valdría la pena preguntarse por los resultados de los “programas de articulación de la educación media” (académica o técnica) con las mencionadas instituciones como quiera que, la “articulación”, resulta ser una política muy particular con la cual el Estado busca tender un puente entre la educación media y la educación superior o con el empleo. Al respecto es importante aclarar también que, al contrario de lo que sostiene González, en Colombia no existen “establecimientos de Educación Media” sino “programas de articulación para la educación media” y, valga precisar de paso, no todas las instituciones cuentan con dichos programas bien sea de carácter académico o técnico. Es importante preguntarse entonces por el lugar de donde proceden los docentes para estos programas y sobre todo cómo se están implementando las prácticas empresariales en las instituciones educativas.

Según González la formación en “competencias específicas” para el trabajo no constituye el núcleo central de la educación media sino un simple “valor agregado” que puede eventualmente ofrecer ventajas educativas dado que, en última instancia, lo que prevalece son los principios, fines y objetivos de la educación, entendidos desde una perspectiva del desarrollo integral.

La anterior problematización obliga a hacer varias precisiones con respecto a las “competencias”. Para Jurado, el término “competencia” proviene de la lingüística de Chomsky y su significado se explaya en diversos ámbitos, por lo que reviste “ambigüedades” como quiera que se ha convertido, en los últimos años, en una “palabra-saco” para referirse a un “enfoque que se pregunta por la pertinencia de los objetos y los procesos que comprometen a la educación escolarizada” (2009, p. 20). Esto supone varias dificultades a la hora de definir los entendimientos que implican la “pertinencia” y la “utilidad” del aprendizaje en las aulas escolares.

En el debate sobre las “competencias”, aparece entonces un campo muy amplio de interpretaciones que van desde quienes las reivindican a partir del vínculo entre el aprendizaje escolar y la vida, pasando por los detractores para quienes “el término competencia hace parte del discurso neoliberal y del modelo económico propio de la globalización”, hasta aquellos que han reivindicado el concepto desde visiones diferentes: “como capacidad, como habilidad, como potencialidad...” (Jurado, 2009, p. 344).

Por ejemplo, para las llamadas pedagogías críticas, aunque el término “competencia” en el ámbito educativo sea abordado con reservas, admiten que la escuela afronta desafíos al dar respuestas a las exigencias de la vida. Así, para de Zubiría (2013) las “competencias” pueden ayudar a los docentes a repensar los currículos siempre y cuando éstas sean “caracterizadas desde una perspectiva del desarrollo integral y no solo desde el aprendizaje para el trabajo” (p. 134). Al igual que González, de Zubiría considera que en la educación debe prevalecer el desarrollo integral individual sobre las exigencias productivistas del aprendizaje, lo que acentúa el debate sobre los fines de la educación en el contexto escolar.

Sin embargo, para perspectivas como las de Barnett, el “conocimiento y la comprensión van de la mano con la competencia” por lo que no podrían ser “meros agregados” dentro de un encadenamiento productivo (Citado por Jurado, 2009, p. 347). Desde esta perspectiva, la formación por competencias específicas no sería un “valor agregado acumulable”, como asegura González, sino todo lo contrario, es decir, constituyen el núcleo central de la educación.

En Colombia los lineamientos curriculares promueven el enfoque por competencias a partir de la iniciativa del área de lenguaje; las demás áreas, lo incorporaron y adaptaron según las necesidades. En ningún país del mundo se había hablado de competencias en educación hasta 1984, cuando apareció en Colombia por primera vez con la renovación curricular en el área de lenguaje y luego, con su intensificación en 1992, a partir de la construcción del sistema nacional de evaluación y el diseño de las primeras pruebas estandarizadas.

En los lineamientos curriculares de 1998 se introdujo de nuevo el concepto de “competencia” luego de discutir en torno al enfoque del área de Lengua Castellana; maestros y maestras participaron en la discusión y en la elaboración de este documento. Asimismo, en 1992, la fundación del Sistema Nacional de Evaluación implicó la participación de docentes de educación básica y profesores universitarios a tal punto que, los grupos de trabajo acordaron evaluar las competencias, entendidas como habilidades para solucionar problemas relacionados con la vida y la sociedad.

Las posiciones en este debate son muy diversas pues han estado atravesadas por dimensiones ideológicas y políticas que corresponden a las luchas gremiales del magisterio y no solo a los “matices semánticos” surgidos exclusivamente desde las investigaciones académicas. Así que, nuestro enfoque, si bien asume la riqueza que encierra esta ambigüedad, se inclina hacia el extremo que considera las “competencias” como una posibilidad para el rescate de los “fines de la educación”, es decir, como una invitación a considerar las potenciales habilidades que ellas implican para el desarrollo del pensamiento crítico a partir de una “pedagogía por proyectos” orientada hacia problemas auténticos, en lugar de repetir los tradicionales programas canónicos con sus respectivos contenidos aislados de las asignaturas.

Esta posición no desconoce, desde luego, que en el debate sobre el sentido de las “competencias” se considere el marco de “intercambio económico global” que presiona a que el modelo educativo se incline hacia las lógicas de producción y consumo. Pero, ello no quiere decir que por esta sola causa se tenga necesariamente que prescindir del uso pedagógico del término “competencia”, pues si bien puede existir la presión de algunos gobiernos de adecuar los currículos escolares a las exigencias laborales, el principio de la autonomía habilita también un interesante campo de disputa por el sentido último del

proyecto institucional de la escuela de cara a sus contextos particulares y necesidades específicas en regiones y territorios de alta complejidad que demandan respuestas integrales de la política pública.

En síntesis, para los enfoques proclives a reconocer en mayor o menor medida la formación por competencias, los diseños curriculares tienen que garantizar el cumplimiento de los fines y objetivos de la educación establecidos en la Ley General, algo que en sí no contradice la necesidad que tienen los planteles de incorporar en sus planes de estudio la formación para el trabajo, pero, siempre y cuando, esta orientación no niegue la esencia de toda educación pública que no es otra que la de formar desde una “perspectiva multidimensional” para la vida en comunidad, y para que cada quien pueda pensarse a sí mismo como parte de un proyecto social y político (Jurado, 2009, pp. 346-347).

### **1.3 El PEI: autonomía y currículo vs evaluación estandarizada**

La autonomía escolar ha experimentado momentos de tensión, influenciada en ocasiones por la lógica de la “estandarización educativa” en las prácticas más que en el discurso legislativo de la educación durante la década de 1990. Incluso en los Estándares Básicos de Competencia (EBC) formulados por el Ministerio de Educación Nacional (2006), a pesar de la presencia del término “estándar”, la organización de los aprendizajes para cada conjunto de grados se caracteriza por su flexibilidad. Contrariamente, la “estandarización” que surge en 2015 con los “Derechos Básicos de Aprendizaje” (Ministerio de Educación Nacional & Universidad de Antioquia, 2016) en el área de lenguaje, acoge concepciones curriculares de la fundación española “SM EDUCAMOS”, la cual diseñó los libros de texto gratuitos para todos los grados de la educación básica en el país; a su vez está editorial se acopló con las directrices del BID contratadas al neurolingüista francés Stanislas Dehaenne (2018, 2019), cuyos enfoques contradicen los planteamientos de los lineamientos curriculares de 1998.

Ahora bien, si consideramos que la “estandarización curricular” toca directamente el desempeño de los docentes en el aula, llama la atención que una parte importante del

cuerpo profesoral haya asimilado acríticamente estos documentos y que, aún más, FECODE, en tanto que es el órgano gremial encargado de velar por la autonomía y la libertad de cátedra, no se haya pronunciado.

La Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, señaló que los DBA estaban en contravía de los Lineamientos Curriculares de 1998 y los Estándares Básicos de Competencias (EBC) pues “su énfasis está no en las acciones comunicativas auténticas ni en los procesos interpretativos de los textos sino en la perspectiva conductista que señala rutinas como condición para aprender a hablar, leer y escribir bien” (Jurado, 2016, pp. 57-58). Los DBA son un ejemplo de cómo, en determinadas coyunturas gubernamentales se importan esquemas didácticos, como los modelos para enseñar matemáticas de Corea o de Singapur o para lenguaje los enfoques curriculares de Chile.

En contraste, están las disposiciones que en materia de política pública regulan las orientaciones curriculares, tales como las del artículo 77 de la Ley 115 que alude a la autonomía de las instituciones para la construcción del currículo, la definición de las pedagogías y las perspectivas sociales de la evaluación. Asimismo, el Decreto 1860 (1994) establece unos marcos para que la autonomía cumpla, en cada colegio, con requerimientos básicos:

- a) Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la misma ley;
- b) Los indicadores de logro que defina el Ministerio de Educación Nacional;
- c) Los lineamientos que expida el Ministerio de Educación Nacional para el diseño de las estructuras curriculares y los procedimientos para su conformación, y
- d) La organización de las diferentes áreas que se ofrezcan (Decreto 1860, 1994, art. 33).

En lo que corresponde a la “evaluación estandarizada” es importante señalar que los decretos reglamentarios de la Ley 115 contienen, entre otros aspectos, lo referido a la evaluación y promoción escolar para la educación secundaria y media. En el Decreto 230 de 2002 se define la evaluación como la “continuidad” e “integralidad”, es decir, criterios que privilegian lo “cualitativo” de los procesos antes que el “rendimiento cuantitativo” de los resultados del aprendizaje y que, por ende, va más allá de los logros por asignaturas

individuales. La evaluación, según el decreto mencionado, apunta a cuatro objetivos esenciales:

- a) Valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos;
- b) Determinar la promoción o no de los educandos en cada grado de la educación básica y media;
- c) Diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios, y
- d) Suministrar información que contribuya a la autoevaluación académica de la institución y a la actualización permanente de su plan de estudios (Decreto 230, 2002, art. 4).

Estos criterios se enlazan con los de currículo, en el mismo decreto:

El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Decreto 230, 2002, art. 2).

Vistos en su conjunto, tanto la definición del currículo como los criterios de evaluación se orientan hacia las finalidades de la educación consignadas en la Ley 115. Pero, el Decreto 230 introdujo aspectos polémicos, como la “promoción automática” que obliga a los establecimientos educativos a garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de sus grados (2002, art. 9). Este es un ejemplo que sirve para ilustrar lo afirmado con relación a la tensión entre autonomía escolar y currículo, y la evaluación estandarizada. Así pues, para el Ministerio de Educación,

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso

por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1.º a 3.º, 4.º a 5.º, 6.º a 7.º, 8.º a 9.º, y 10.º a 11.º) el nivel de calidad que se aspira alcanzar (MEN, 2006).

En este punto resulta relevante agregar algunas precisiones que exige la semántica del término “estándar”. Como ocurre con la noción de “competencias”, persisten en el ámbito educativo algunas confusiones acerca de lo que realmente es “evaluación estandarizada”. Lo primero es que ésta tiene que ver principalmente con las pruebas externas reglamentadas por las normativas sobre la evaluación, consignadas en los decretos 230 de 2002 y 1290 de 2009. Lo segundo, consiste en diferenciar las prácticas de “evaluación estandarizada” que realizan algunos docentes e instituciones que hicieron de la evaluación en el aula el centro de la actividad pedagógica con la implementación de instrumentos de prueba o cuadernillos de aplicación que no son exigidos por las normas citadas ni por los documentos oficiales del MEN. Lo tercero y último para tener en cuenta tiene que ver con los Estándares Básicos de Competencia (EBC) en los que se apoya la “evaluación estandarizada” pero que, como ya advertimos, tales estándares podrán llamarse también indicadores puesto que son flexibles y abiertos.

Entonces, ¿cuáles son las instancias que determinan lo que los estudiantes deben aprender y por tanto sobre qué criterios generales debe soportarse la evaluación educativa? En este punto resulta relevante preguntarse, una vez más, por el papel de los docentes en las aulas y de los cuerpos directivos de los colegios, específicamente, sobre su rol en esta tendencia hacia la “evaluación estandarizada”.

Como veremos más adelante, las disposiciones normativas que impone la “evaluación masiva” (Bustamante, 2003) o “estandarizada” para la medición de la calidad educativa, no garantiza en sí misma el cumplimiento de las finalidades de la educación como tampoco el reconocimiento en el diseño de los PEI, de la diversidad y la identidad cultural a fin de hacer realidad la inclusión de los enfoques diferenciales, hoy tan importantes para el proceso de democratización de la sociedad. Si bien esta singularidad normativa favoreció el principio de laicidad, sin la cual no sería posible la democracia escolar, también introdujo disposiciones que no resultan del todo coherentes con los postulados de la Ley 115, algo que no es atribuible exclusivamente a las pruebas estandarizadas.

Al respecto, conviene subrayar que el artículo sexto de la Ley General de Educación establece que la comunidad educativa (estudiantes, profesores, padres de familia, egresados, directivos docentes y administradores escolares) debe participar en el diseño, ejecución y evaluación institucional, por lo que el enfoque sobre la evaluación educativa parte “desde adentro” de la escuela. Dicho esto, es justo reconocer que el principio de la “autonomía escolar” constituye el núcleo principal de la evaluación del sistema de educación formal. Persiste, empero, las ambigüedades que venimos advirtiendo pues la autonomía involucra también un componente externo de “estímulos” e “incentivos” para aquellas instituciones cuyo PEI sea calificado como “excelente” de acuerdo con los parámetros del “Sistema Nacional de Evaluación” y los documentos Conpes de Planeación Nacional. Así, por ejemplo, para el Ministerio de Educación Nacional, los Estándares Básicos de Competencias (EBC),

...constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo, y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. Con base en esta información, los planes de mejoramiento establecen nuevas o más fortalecidas metas y hacen explícitos los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar (MEN, 2006, p. 9)

Por tanto, la búsqueda del desarrollo integral se encuentra mediado por externalidades como la “evaluación estandarizada” que pueden llevar, en ciertas circunstancias, a creer que la obtención de puntajes altos resulta por sí solo suficiente para alcanzar la excelencia académica. Así, una cosa es preparar al alumnado para las pruebas que el sistema le exige y otra muy distinta es que la formación en el aula le resulte útil para enfrentar los dilemas de la vida práctica, sobre todo en los contextos de conflictividad e injusticia social.

Es necesario reconsiderar lo que afirma el Ministerio de Educación Nacional, cuando sostiene que “los estándares están formulados de forma que sea posible orientar a las instituciones educativas a definir los planes de estudio por área y por grado, buscando el desarrollo de las competencias en el tiempo” (MEN, 2006, p. 14). Lo anterior tiene una

doble implicación. A nivel político, los estándares ameritan ser interpretados a la luz de los problemas de legitimidad del ordenamiento estatal (conflictos armados regionales, narcocconomías, corrupción, afectaciones al funcionamiento democrático, violaciones de los derechos humanos, etc.). A nivel social los estándares han de considerar las contradicciones específicas de la estructura social (deterioro ambiental, supresión de derechos, desigualdad, protesta social, desplazamiento forzado, migraciones, etc.). En este sentido, si bien los estándares de competencia son aprendizajes universales que se espera puedan lograrse en cualquier país del mundo, la cuestión radica en cómo los maestros y directivos docentes logran su apropiación, pero desde una interpretación que corresponda con una adecuada contextualización cultural.

No corresponde, por ahora, entrar en un análisis detallado de cada uno de los Estándares Básicos de Competencia (EBC) en los grados y sus correspondientes áreas por lo que solo se menciona, en términos generales, que éstos revisten un carácter abierto y flexible pues se trata de aprendizajes universales por alcanzar y no de contenidos estandarizados para enseñar de acuerdo con cada asignatura. Pero también existen posturas pedagógicas que cuestionan algunos de estos estándares universales como, por ejemplo, las que considera que la competencia argumentativa, en lenguaje, solo puede ser abordada y desarrollada en los grados 10° y 11°.

En conclusión, la autonomía escolar se opone a las tendencias eficientistas que se producen en el contexto de la competencia entre instituciones educativas, especialmente de carácter particular, que se fomenta con base en una interpretación distorsionada del rol que juegan los “indicadores de logro” y la “evaluación estandarizada”, por lo que el PEI y la autonomía escolar quedan, sobre todo en estos casos, tensionados por una dinámica que no tiene en cuenta las situaciones, condiciones y necesidades del aprendizaje en los contextos comunitarios territoriales, locales y regionales. Por esta razón, los resultados de las evaluaciones estandarizadas las debemos comprender como señales y no como datos absolutos sobre la calidad de la educación.

Finalmente, vale la pena destacar que en el municipio de Arauquita se ha planteado construir una experiencia propia de aplicación de pruebas, en el marco del Plan Decenal de Educación (Prueba “Chigüiro”), con la que se aspira a contrastar los resultados con los de la prueba ICFES, y con el propósito de determinar si hay grandes diferencias en los

resultados. Se trata de una prueba diseñada por los estudiantes de la maestría (docentes de Arauquita).

### 1.3.1 Inquietudes en torno a las Pruebas Saber 11°

En principio se comparten las mismas preocupaciones y preguntas formuladas por la docente Rojas en torno a qué es lo que miden realmente estas pruebas. En otros términos, se cuestiona si estas pruebas están, en efecto, diseñadas para el contexto en que se desarrollan los estudiantes o si, por el contrario, se está nuevamente copiando modelos traídos de otros países en lugar de pensar desde la propia situación y necesidades (2013, p. 42). Aquí es necesario considerar, brevemente, la historia de las Pruebas Saber en Colombia. Esta se remonta al año 1991 cuando se propuso una evaluación que no exigiera responder solo preguntas en torno a categorías de la lengua o que se limitara a realizar operaciones técnico – matemáticas. Se trataba por entonces,

... de diseñar instrumentos que indagaran los diversos niveles de complejidad y desarrollo en el acto de usar la lengua en los diversos contextos en los que ella cumple determinadas funciones y en el acto de saber analizar y solucionar problemas, usando los números (Atorresi et al. 2009, p. 219).

Para el caso de lenguaje se definieron tres niveles de evaluación así: *representación conceptual*, *configuración lógica* y *configuración semántica*. Después de 1996 el diseño de las pruebas tuvo en cuenta los indicadores de logro (MEN, Resolución Número 2343 de 1996) y después de 1998 se incluyeron los lineamientos curriculares. A partir de 2006, además de los aspectos anteriores, se consideraron los estándares curriculares: “Los lineamientos privilegian un trabajo pedagógico desde las competencias, en la medida en que ponen el énfasis en el uso del lenguaje y en el análisis y la solución de problemas para Matemáticas y Ciencias Naturales” (MEN, 2006, p. 220).

En 2002, el ICFES adecuó las preguntas de lenguaje que por entonces estaban enfocadas en la lectura semántica y crítica (y que venían aplicándose desde 1998) para así adaptarlas a las denominadas competencias *interpretativa*, *argumentativa* y *propositiva*, con el objetivo de reorientar todas las pruebas masivas. El resultado, como era previsible, mostró

dificultades al clasificar las pruebas desde estas tres competencias, como se mostró en el informe final de las colegiaturas en el ICFES, del año 2007.

En 2015, aparece en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) un documento del MEN que introduce los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Para los docentes investigadores especializados en el área de lenguaje, representó un retroceso en las políticas públicas que habían enfocado sus esfuerzos en la formación de lectores y escritores críticos. Al respecto, se presentaron cuatro ejes de crítica estructural a los DBA: 1) el abordaje de la literatura a partir de fragmentos textuales; 2) presenta una apariencia de inclusión y trabajo desde una perspectiva de interculturalidad; 3) persiste en una mirada lingüística prescriptiva; 4) la ausencia de rigor teórico y conceptual (Aragón & Castaño, 2016, pp. 36-45).

A su vez resulta importante aclarar que tanto la fundamentación en Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) como las “mallas de aprendizaje del área de lenguaje” y los instrumentos de “Evaluación Clínica” o pruebas psicológicas, provienen efectivamente de la adopción de instrumentos de Préstamo Basado en Resultados (LBR) de los organismos multilaterales (BID, 2020, p. 48). El diseño de ninguno de estos instrumentos pasó por grandes discusiones académicas, simplemente aparecieron abruptamente. En contraste, los diseños de las pruebas del ICFES desde la década del 90 fueron fundamentadas con equipos de trabajo constituidos por universitarios y docentes de distintas regiones del país, como se muestra en el proceso histórico que resumimos líneas arriba.

A partir de las anteriores observaciones, corresponde ahora referirnos a algunas de las posiciones que cuestionan las pruebas estandarizadas. Por ejemplo, para Meier éstas ni miden, ni promueven la excelencia en nuestras escuelas, por lo que le llama la atención que se enfatice tanto en ellas. Incluso, para este autor, constituyen una amenaza muy grande para la equidad y la calidad educativa. Este modelo se ha defendido con el argumento, entre otros, de que las escuelas perdieron rigor en los procesos académicos y necesitan ser evaluadas, pero lo cierto es que sus efectos los considera más bien negativos, pues: 1) Las pruebas estandarizadas se presentan como si fueran una solución para lograr la excelencia en el aula de clase; 2) En el sistema educativo se utilizan para definir cómo y cuándo los estudiantes deben ser promovidos; 3) Dada su lógica tampoco contribuyen a mejorar la educación de los estudiantes de los estratos socioeconómicos más bajos; y 4) En el caso particular de Colombia, estas pruebas son utilizadas para

evaluar a las instituciones y a los educadores aplicando estándares internacionales (Meier, 2013, pp. 60-61).

Por otra parte, resulta importante distinguir entre los modelos de evaluación que producen consecuencias negativas y aquella evaluación vinculada con la formación de los docentes, en cuyo caso los resultados de las pruebas arrojan señales positivas sobre aquello en lo que se debe profundizar, por lo que esta clase de evaluación tiene un carácter formativo, más no sancionatorio. En este sentido, la evaluación asociada con la destitución de los docentes se ha dado en países como Chile no siendo así el caso de Colombia. Sin embargo, lo anterior no quiere decir que esta idea de evaluación sancionatoria haya estado ausente en ciertas agendas gubernamentales.

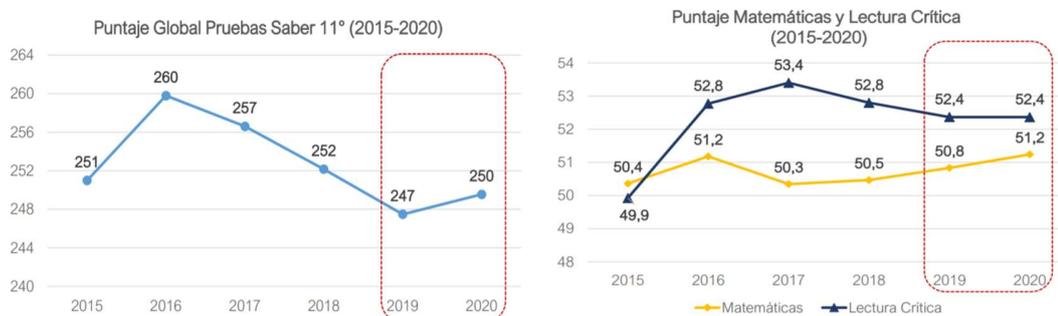
Con todo, mostraremos a continuación, cómo los resultados de las Pruebas Saber 11° no han logrado mejorar la calidad educativa y, por el contrario, parece que más bien alimentan asimetrías entre la educación oficial y la privada. De acuerdo con el análisis de los resultados del 2020, la Fundación Empresarios por la Educación (2021) observó que entre los años 2019 y 2020, el puntaje global mejoró levemente, aunque su tendencia histórica mostró que la calidad educativa declinó en los últimos 5 años<sup>1</sup>. Ahora bien, la Gráfica 1 muestra la relación con la evaluación por áreas, el progreso resultó ser muy poco en matemáticas mientras que en lectura crítica se mantuvo estable.

---

<sup>1</sup> Trabajamos con los datos de este periodo dado que, a partir del 2020, la humanidad atravesó por las excepcionalidades que trajo la pandemia del Covid-19. Qué ocurrió con los resultados de la Pruebas Saber 11° en el periodo 2020-2021, es una cuestión que debe ser abordada en trabajos posteriores.

**Gráfica 1-1:**

Puntaje global vs. Puntaje matemáticas y lectura crítica 2015-2020



**Nota:** Fundación Empresarios por la educación con los datos del ICFES.

Por otra parte, la Gráfica 2 expone los datos comparativos de las zonas rurales y urbanas mostraron que las diferencias se incrementaron en favor de las ciudades. Asimismo, para el mismo periodo, la parte rural se mantuvo estable en 229 puntos mientras que en el área urbana aumentó en tres en el promedio global:

**Gráfica 1-2:**

Puntaje global por zona

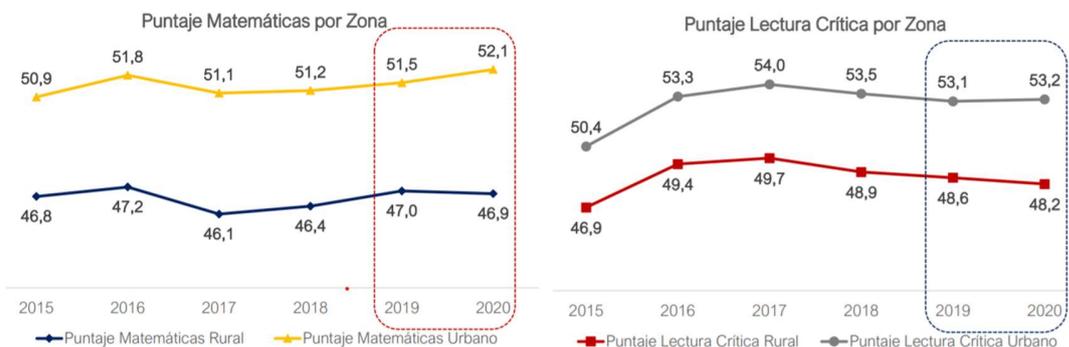


**Nota:** Fundación Empresarios por la educación con los datos del ICFES

Si observamos ahora otras áreas, la Gráfica 3 muestra que el promedio del puntaje global de las Pruebas Saber 11° en matemáticas aumentó en los colegios de los centros urbanos y disminuyó levemente en las zonas rurales:

**Gráfica 1-3:**

Puntaje matemáticas vs. Puntaje lectura crítica por Zona

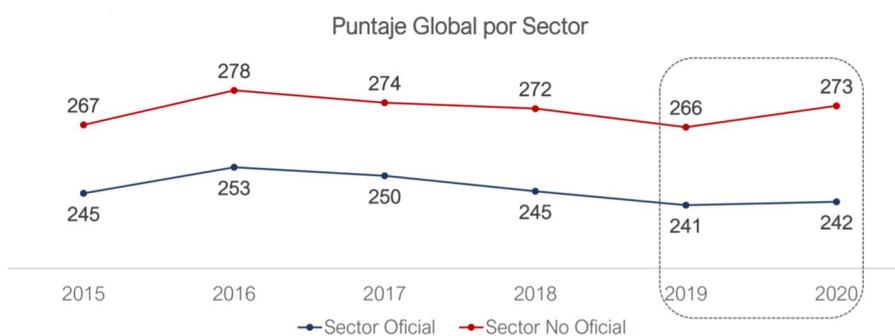


**Nota:** Fundación Empresarios por la educación con los datos del ICFES

Si atendemos otras variables, en la Gráfica 4 se aprecia la brecha entre educación oficial y privada. La diferencia de resultados es de 31 puntos en 2020 en favor de la educación privada mientras que en 2019 fue de 25 puntos en el promedio global:

**Gráfica 1-4:**

Puntaje global por sector

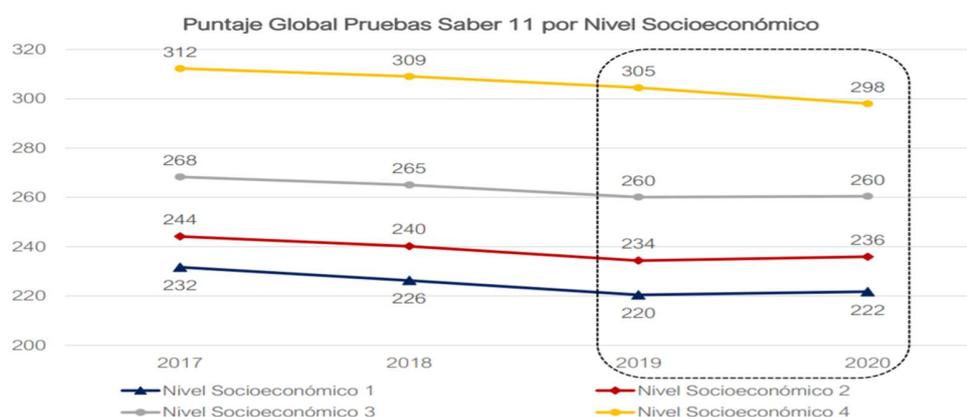


**Nota:** Fundación Empresarios por la educación con los datos del ICFES

Si consideramos ahora estos resultados de acuerdo con el nivel socioeconómico<sup>2</sup>, la Gráfica 5 muestra la brecha de desigualdad entre los distintos grupos sociales. El grupo de mayor ingreso (nivel 4) obtuvo en el 2020 un puntaje de 298 puntos mientras que el grupo de menor ingreso alcanzó 222 puntos, es decir, una diferencia de 76 unidades en el puntaje general. En 2019 esta diferencia fue mayor. Comparando los mismos niveles, el grupo de mayor ingreso obtuvo una diferencia de 85 unidades con respecto al sector social más pobre. Sin embargo, para el nivel socioeconómico más rico, el puntaje promedio cayó 7 puntos entre 2019 y 2020. Finalmente, el nivel 3 se mantuvo estable con 260 puntos para el mismo periodo:

### Gráfica 1-5:

Puntaje global por nivel socioeconómico



**Nota:** Fundación Empresarios por la educación con los datos del ICFES

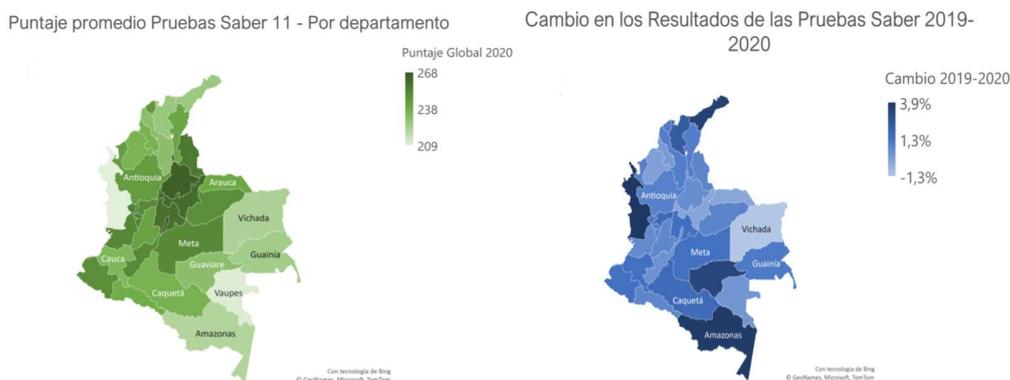
Si enseguida comparamos los resultados por regiones, la Gráfica 6 establece que la capital y los departamentos más conectados con el centro político del país obtuvieron los mejores resultados (Bogotá, 268 puntos; Santander, 265 puntos; Boyacá, 261 puntos) mientras que los departamentos más alejados consiguieron puntajes más bajos (Amazonas, 221 puntos; Vaupés, 210 puntos; Chocó, 209 puntos). Sin embargo, para el periodo que estamos analizando, con excepción de Vaupés, los departamentos de menor puntaje lograron

<sup>2</sup> Se trata de una caracterización en cuatro niveles socioeconómicos que hace el ICFES teniendo en cuenta variables como el acceso al internet, el nivel educativo de los padres, los bienes del hogar y el consumo de otros bienes y servicios.

incrementar su promedio (Amazonas, 3.8% y Chocó, 3.9%). En contraste, los departamentos que presentaron una leve disminución fueron Vichada (-1.3%), Arauca (-0.3%), Córdoba (-0.1%) y Boyacá (-0.3%):

### Gráfica 1-6:

Puntaje promedio por departamento / Cambio en los resultados Saber 11° 2019-2020



**Nota:** Fundación Empresarios por la educación con los datos del ICFES

Las anteriores gráficas muestran que las pruebas “masivas” o “estandarizadas” parecen no tener en cuenta las diferencias de los contextos urbano y rural, como tampoco la desigualdad entre las regiones ni las brechas sociales, como tampoco las asimetrías entre educación pública y privada. Sin embargo, debemos indicar que este análisis le corresponde hacerlo a los docentes en cada uno de los niveles señalados a fin de corroborar este carácter arbitrario de las clasificaciones, en la medida en que éstas no consideran las condiciones infraestructurales y sociales de cada contexto particular.

De estos resultados surgen varias inquietudes en torno a las Pruebas Saber 11°. Lo primero, es el carácter arbitrario al meter en el mismo saco a todas las instituciones educativas no considerando que mientras en las privadas los estudiantes y los docentes permanecen hasta las tres o cuatro de la tarde, con todas las condiciones infraestructurales, en las públicas la permanencia va solo hasta las 12:30 PM y, en el mejor de los casos, hasta las 2:25 PM, pero en condiciones precarias. Lo segundo, consiste en que este sistema de pruebas no tiene en cuenta las diferencias en “capital cultural” de las

familias (hijos de profesionales vs hijos de padres que no terminaron la educación básica secundaria y media). Finalmente, sería importante señalar que estas pruebas tampoco muestran la preocupación por identificar los factores sociales asociados con los aprendizajes (contextos conflictivos y desiguales de los territorios).

Sin embargo, pese a las dificultades anteriores, también es importante destacar los casos donde se persiste en programas de formación profesional con las maestrías y el compromiso identitario de los docentes, como son los casos de los departamentos del Guaviare y Arauca a partir de los programas de continuidad de la Universidad Nacional de Colombia y de las redes académicas. Más adelante integraremos en nuestra caracterización lo que acontece en esta materia en el caso específico del municipio de Arauquita.

Por ahora lo que interesa destacar en este debate es el doble error que consiste, por un lado, en achacarle a los resultados de la evaluación estandarizada todos los males de la calidad educativa, y por otro, en creer que éstas miden por completo la excelencia académica en las instituciones escolares, como si con ello se estuviera contribuyendo a solucionar los problemas de la educación. Por el contrario, consideramos que el asunto sobre los métodos más adecuados para evaluar la calidad educativa debe ser abordado, en primer lugar, en cada colegio; en segundo lugar, dicha experiencia debería integrarse al proceso de evaluación en el ámbito municipal (urbano y rural) y, por último, podría contemplarse la posibilidad de realizar esfuerzos institucionales para desarrollar modelos de evaluación que correspondan a los niveles departamentales y regionales.

De esta manera, tal vez, se podrían visibilizar los esfuerzos institucionales que realiza cada colegio para mejorar la educación que reciben nuestros niños, niñas y jóvenes, pues una forma de fortalecer la educación pública de calidad y para todos es mostrarle a las comunidades y a las familias que es posible lograr mejores resultados del aprendizaje más allá de lo que simplemente informan o señalan los resultados nacionales de las Pruebas Saber 11°. Sin duda, este ejercicio habilita un campo de reflexión muy positivo en torno a la formación que requieren los docentes en contextos de alta conflictividad, marginalidad y desigualdad en nuestro país.

### **1.3.2 Proyectos Pedagógicos: ¿Hacia un diseño curricular autónomo?**

Como vimos, la Ley 115 le otorgó autonomía a las instituciones escolares para que estructuren su currículo en cuanto a contenidos, pedagogías, organización de actividades formativas, culturales y deportivas, y también para realizar adecuaciones según las condiciones regionales o locales (art. 77). Pero, al mismo tiempo, la misma norma le concedió al MEN la potestad de elaborar los lineamientos de los procesos curriculares y los indicadores de logro para cada grado de los niveles educativos (art. 78). Ahora bien, para algunas lecturas críticas, como la de Bustamante (2003), si bien los lineamientos con sus respectivos estándares e indicadores constituyen maneras de fijar “referentes comunes” que sirven para determinar las competencias que requiere la vida en sociedad, la participación y la igualdad de condiciones, poco dicen sobre el “cómo” lograrlo y el “para qué” hacerlo (p. 3). En gracia de discusión se debería reconocer también que, en virtud de la autonomía escolar, les correspondería a los maestros resolver las cuestiones del método y la finalidad del currículo, sobre todo, en relación con los indicadores de logro y los Estándares Básicos de Competencias (EBC), algo que resulta complejo si se plantea la siguiente pregunta: ¿Están realmente los maestros preparados para asumir tal desafío pedagógico? La respuesta dependería de las experiencias concretas, sobre todo en aquellos lugares donde se logre avanzar hacia una resignificación del currículo y, por tanto, a una reformulación del PEI. Lo otro sería, simplemente, externalizar semejante responsabilidad atribuyendo todos los obstáculos, por ejemplo, al sistema de formación de los docentes.

Lo dicho hasta aquí supone plantear otras preguntas clave sobre la formación de los maestros, como por ejemplo, ¿Cómo fueron formados los docentes de Arauquita? ¿Quiénes los formaron? ¿Eran investigadores en educación? ¿Tenían una producción académica loable para que desde allí orientaran una formación acorde con las exigencias señaladas? ¿Hubo retroalimentación y monitoreo a los trabajos de estos docentes en formación? Y, finalmente, ¿Es lo mismo la formación presencial que la formación a distancia o semipresencial? Todas estas preguntas quedan pendientes para otra investigación, pero no se pueden pasar por alto en la reflexión del presente trabajo.

Por ejemplo, en mi caso, la Licenciatura la realicé con la Universidad de Pamplona, en la modalidad a distancia y semiescolarizado. Allí recibí clases con docentes egresados de esta misma institución quienes tenían que trabajar en una región caracterizada por el aislamiento, la violencia, la falta de acceso a infraestructuras y tecnologías educativas, las desigualdades económicas, entre otras. Pese a estas limitaciones, la Unipamplona pudo llegar hacia los años noventa con modalidades que permitieron adaptarse a las realidades del municipio de Arauquita. Con respecto a la metodología se utilizaron módulos para que los estudiantes los desarrollaran de forma autónoma. Luego, se debía entregar diferentes trabajos escritos y en los casos donde correspondía se preparaban exposiciones para ser presentadas en clase, las cuales se realizaban cada 15 días. Finalmente, las prácticas quedaron reducidas a una labor en solitario, por la falta de asignación de profesionales que acompañaran las actividades, por lo que este proceso no alcanzó a garantizar la debida y necesaria retroalimentación.

Así que la respuesta sobre el “cómo” y el “para qué” de los lineamientos curriculares no es algo que pueda resolverse en la práctica de cada maestro, o sea, desde esfuerzos aislados en el aula, sino en una reflexión colectiva a partir del ejercicio colaborativo e interactivo de los aprendizajes múltiples tanto de maestros y directivos como de estudiantes y padres de familia. En este sentido resulta significativo que, poco después de promulgada la ley 115, un documento del MEN cuyo título reza “*Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas*” hubiese sostenido lo siguiente:

... ni académica ni políticamente es posible establecer de manera definitiva lo que es o lo que debe ser un currículo. Sin embargo es menester contribuir a la discusión y apoyar los procesos que se adelanten en todo el país, en la búsqueda de nuevas alternativas curriculares que pongan la institución educativa a tono con la época y con los intereses de la nación (MEN, 1994, pp. 34-35).

El Decreto 1860 (1994) que reglamenta los criterios para elaborar el currículo indica que el diseño curricular ha de ser el resultado de un conjunto de actividades organizadas conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral y a la identidad cultural nacional. Igualmente señala que el currículo ha de ser *flexible* para su innovación y

adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica, por lo que dicha flexibilidad requiere tener en cuenta cuatro criterios, a saber:

- 1) Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la misma ley;
- 2) Los indicadores de logro que defina el Ministerio de Educación Nacional;
- 3) Los lineamientos que expida el Ministerio de Educación Nacional para el diseño de las estructuras curriculares y los procedimientos para su conformación, y
- 4) La organización de las diferentes áreas que se ofrezcan (Decreto 1860, 1994, art. 33).

En efecto, el Decreto 1860 va más lejos al proveer herramientas para la construcción curricular a través de Proyectos Pedagógicos de carácter técnico o académico, los cuales constituyen una de las actividades más importantes dentro del Plan de Estudios dado que incentivan al educando a prepararse en la solución de problemas cotidianos, los cuales deberían ser seleccionados por “tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno” y porque además cumplen una función de “correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada” (1994, art. 36).

Los mencionados Proyectos Pedagógicos se constituirían en poderosas herramientas para que en el marco de la autonomía escolar y el espíritu investigativo, los colectivos de docentes de las diversas áreas construyan en un diálogo institucional, profesional y comunitario, las rutas de aprendizaje que más se ajustan tanto a la educación obligatoria de la que habla el artículo 14 de la ley 115, como a las necesidades del entorno territorial y regional.

Por otro lado, consideramos que estos Proyectos Pedagógicos revisten un carácter “multidimensional” en la medida que puedan estar orientados a finalidades, como:

- a) Diseño y elaboración de un producto;
- b) Aprovechamiento de un material o equipo;
- c) Adquisición del dominio sobre una técnica o tecnología;

- d) Solución de un caso de la vida académica, social, política o económica, y
- e) En general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional (Decreto 1860, 1994, art. 36).

Finalmente, resulta importante en esta reflexión, recuperar la definición de currículo que plantea el Decreto 230 y el cual citamos líneas arriba, precisamente con el objeto de ponerlo en diálogo directo con la definición de los Proyectos Pedagógicos y los Planes de Estudio. A propósito, es interesante destacar el énfasis normativo que sobre la autonomía escolar posibilita,

... 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, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional” (Decreto 230, 2002, art. 2).

Así que los Planes de Estudio, en tanto que son un “esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo”, deben contener como mínimo los siguientes aspectos:

- a) La intención e identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área...;
- b) La distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo...;
- c) Los logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los períodos del año escolar...; igualmente, los criterios y procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades;
- d) El diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje;
- e) La metodología aplicable a cada una de las áreas ...
- f) Indicadores de desempeño y metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional (Decreto 230, 2002, art. 3).

Es decir, una vez estén cumplidos los mínimos anteriores, los colectivos de docentes y directivos gozarían en adelante de una autonomía tal que les permitiría estructurar propuestas pedagógicas que sean coherentes con el PEI y que, además, según sea el caso, el proceso permita a su vez producir derivas que coadyuven a resignificar y reformular el PEI conforme a los nuevos proyectos que eventualmente emerjan del entorno participativo de la comunidad educativa. Los resultados de las Pruebas Saber 11° pueden interpretarse desde muchas maneras, pero en nuestro caso revelan brechas sociales y regionales que obligan a repensar –más allá de los aspectos normativos– los proyectos curriculares en relación con la resignificación y reformulación de los PEI, por lo que proponemos en adelante un abordaje a partir de dos niveles analíticos.

El primero consiste en tomar, como punto de partida, una postura crítica en torno a lo que debería ser un currículo a la luz de las necesidades de cada plantel y sus entornos socioculturales en contextos desiguales y conflictivos. Aunque el problema de la conceptualización puede llevar a un debate más amplio, inicialmente se asume la noción de Niño et al. (2014) según la cual, el concepto de currículo tiene varias connotaciones dependiendo del enfoque teórico. Así, por ejemplo, desde el campo **normativo** puede considerarse como un *documento escrito* de carácter oficial que adopta un determinado país, sector o institución; también como un *sistema* “que direcciona una institución, el trabajo del docente y la actividad en el aula”; igualmente, como *plan de estudio* (no necesariamente escrito y oficial) y en este sentido se tendría que referir a un *currículo oculto* que no excluye la exigencia de *resultados del aprendizaje*.

Desde el ámbito de la **pragmática social**, el currículo es visto como un “proceso de toma de decisiones” en torno al problema sobre qué enseñar con relación al papel del estudiante, las demandas de la sociedad y del mismo conocimiento, y, desde un espacio más extendido, como la **programación didáctica**, el currículo se encuentra limitado al sentido global del diseño y el desarrollo de la enseñanza pues su significado queda reducido a la programación por áreas o por asignaturas (Niño et al., 2014, p. 29). Esta heterogeneidad de significados explica la importancia de asumir una conceptualización inter - relacional que permita integrar distintos enfoques y niveles a fin de lograr una mejor aproximación a la complejidad de los contextos escolares específicos.

---

Un segundo nivel conduce a examinar desde el ámbito institucional el modo como se viene orientando la política pública en materia de lineamientos curriculares. Como ya señalamos, esta es una cuestión que rebasa los aspectos meramente normativos, lo que implica investigar sobre los PEI, los diseños curriculares, los proyectos pedagógicos, los planes de estudio, las prácticas docentes y directivas y, finalmente, los procesos de aprendizaje en el aula.

En este nivel resulta de mucha importancia documentar y sistematizar experiencias en los casos en que se trate de “cambios significativos en el currículo” y de las respuestas institucionales de la Secretaría de Educación Departamental, en cada región, y, también de los organismos que hagan sus veces en el marco de la función regulatoria que les otorga la Ley General (Ley 115, 1994, art. 78). Así que, este nivel de análisis lo consideramos fundamental para entender las vicisitudes locales y regionales que influyen en el diseño y desarrollo del proyecto curricular, y que, por lo demás, corresponde examinar en lo que sigue de la presente investigación.

En síntesis, la definición de currículo habilita un campo muy interesante para la innovación y el desarrollo de los proyectos pedagógicos transformadores. Parece que, en este sentido, la existencia de parámetros y regulaciones normativas no excluye la adopción de enfoques múltiples que resulten pertinentes y que, en virtud de la autonomía, implementen elementos teóricos y experiencias que sirvan para renovar los PEI. A propósito, en el capítulo siguiente, orientaremos esta reflexión a partir de la pregunta sobre la posibilidad de un diseño curricular autónomo que responda a los desafíos que debe afrontar la educación media en El GABO del municipio de Arauquita.

## **Capítulo 2**

# **Currículo, pedagogías y evaluación en la educación media**

La iniciativa de impulsar un proceso de resignificación y estructuración del PEI involucra un ejercicio permanente y demanda un esfuerzo institucional para promover la participación de los estamentos que integran la comunidad educativa. Es importante partir siempre de la premisa de que existen acumulados previos, de que hay historia subyacente en cualquier emprendimiento que busque actualizar el proyecto curricular de una institución en una localidad concreta. En efecto, son más de 25 años transcurridos desde que se inició la Fase 1 de formulación del PEI – GABO que requieren ser incorporados a la reflexión sobre el porvenir de esta institución tan importante para los pobladores de esta región.

En la primera parte vimos cómo durante casi 30 años se vienen desplegando los desarrollos normativos de la Ley 115. Por eso, en este capítulo nuestra valoración se enfoca en el proyecto curricular para lo cual partiremos de las singularidades que se manifiestan en la aplicación de la política pública en este contexto concreto. Por ende, resulta relevante examinar el estado actual del PEI-GABO para lo cual tendremos en cuenta el contexto institucional y los desafíos que enfrenta la educación en el municipio de Arauquita y en el departamento de Arauca.

### **2.1 El contexto institucional**

La Institución Educativa “Gabriel García Márquez” está ubicada en el Municipio de Arauquita, en el margen derecho del río Arauca, un sector perteneciente a la subregión norte y centro de este departamento ubicado en el nororiente del país. Por sus características hidrográficas, este municipio pertenece a la cuenca del río Orinoco abarcando una importante extensión fronteriza con la hermana República de Venezuela.

Es una región “multiétnica y pluricultural” con un enorme potencial natural y además ostenta la categoría de “Unidad Especial de Desarrollo Fronterizo”, cuya vocación económica se orienta principalmente hacia las actividades ganaderas, agrícolas y pecuarias. También es una región rica para la extracción de hidrocarburos como el petróleo. Sin embargo, pese a ser un territorio de gran biodiversidad muchas familias atraviesan por una situación de vulnerabilidad pues dependen de las actividades informales y, en el mejor de los casos, de los frutos de la tierra de donde derivan el sustento del hogar y los gastos que sus hijos demandan mientras estudian.

De acuerdo con las proyecciones de Planeación Nacional, el departamento debió contar en 2020 con una población cercana a los 300.000 habitantes (el 27,9% jóvenes entre 14 y 28 años), 57.000 de los cuales viven en Arauquita (27,4%, jóvenes en el mismo rango). Esto quiere decir que el porcentaje de jóvenes es muy alto con relación al resto de la población, lo que habilita un campo significativo para la investigación sobre el papel de la educación media en este contexto.

Otros indicadores como el índice de Pobreza Multidimensional (IPM) advierten que este departamento se encuentra en un nivel medio (42.3%) y, para el caso de este municipio, su IPM ronda el 49.2%. Según Planeación Nacional los municipios con un IPM medio:

... tienen desafíos en inversión educativa y creación de estrategias para potenciar la generación de empleo, en especial el trabajo formal. Requieren buscar el desarrollo de las zonas rezagadas a través de proyectos e intervenciones regionales y subregionales de impacto, y del impulso a la coordinación y la asociatividad territoriales; es decir, buscar conectar territorios. Deben seguir trabajando en garantizar el acceso universal de sus poblaciones a servicios de agua y saneamiento básico (DPN, 2020).

Los datos oficiales señalan que si bien la cobertura escolar en Colombia viene en aumento (desde la década de los 50), ésta tiende a disminuir en la medida que se avanza en el nivel educativo, sobre todo para la población en edad de cursar estudios de educación media y superior. Para el caso del departamento en cuestión, la cobertura en educación superior disminuyó en un -9% en 2018 con respecto del año 2014 y para 2017 se encontró en un 11%.

En lo que respecta a la cobertura en educación media (grados 10 y 11) los municipios de Cravo Norte, Tame, Saravena, Arauca y Fortul tienen entre 26% y 39% del total de la población. Por último, el municipio de Arauquita tiene una cobertura de 24% en contraste con Puerto Rondón que apenas llega al 20% (DPN, 2020, p. 16). En lo que se refiere a la deserción escolar, la citada entidad reporta que Arauquita tiene la tasa más alta del departamento (7,2%) comparativamente con Arauca, la capital (3,4%), Tame (3,7%), Puerto Rondón (3,2%), Saravena (3,7%), Fortul (2,2%) y Cravo Norte (0,9%). Para los planificadores gubernamentales el reto consiste en reducir la tasa de deserción escolar y en aumentar la cobertura en la educación media y superior:

El enfoque de las políticas públicas educativas debe desarrollar estrategias que respondan a las demandas educativas de manera diferencial, disminuyendo la deserción escolar especialmente en la educación de transición y media, y ampliar la cobertura y las oportunidades para el acceso a la educación superior, especialmente dirigidas a los y las jóvenes en condiciones de vulnerabilidad (DPN, 2020, p. 16).

Es así como la “tasa de tránsito inmediato a la educación superior”, para 2019, se ubicó en el departamento de Arauca en un 34,4%, correspondiéndole al municipio de Arauquita el 29,4% (la tasa nacional es de 39,7%). Como corolario, no podemos perder de vista que la tasa de analfabetismo rondó el 6,7 % en el departamento y en el caso de Arauquita fue de 9,5%, la más alta en comparación con Cravo Norte (8,7%), Fortul (8,3%), Puerto Rondón (7,8%), Saravena (6,9%) y Arauca capital (4,8%) (DPN, 2020).

Como advertimos antes, en este departamento el “capital cultural” de las familias es muy bajo; muchos de los padres de familia no tuvieron la oportunidad de ingresar o de mantenerse en la educación secundaria y media, o, cuando mucho, alcanzaron tan solo a aprobar los niveles básicos. En suma, un importante número de jóvenes que viven en estas circunstancias presentan dificultades a la hora de trazar su proyecto de vida aunque es preciso reconocer experiencias de articulación académica y técnica como por ejemplo las que se adelantan con el SENA, las cuales resultan beneficiosas en la perspectiva de abrir el abanico de oportunidades para el cultivo personal, social y cultural de los jóvenes habitantes de este territorio.

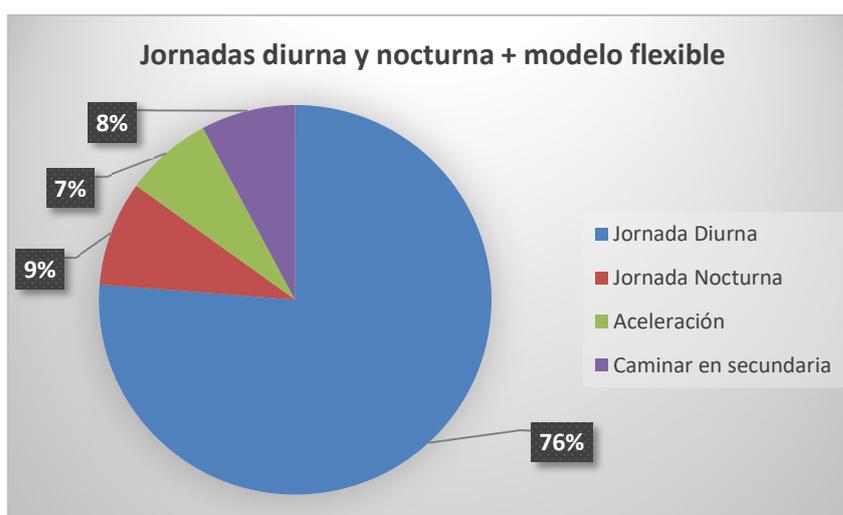
## 2.2 Caracterización, logros y desafíos institucionales

En lo que concierne a El GABO, podemos decir que es una institución de carácter oficial y mixta que atiende a niños, niñas y jóvenes de esta municipalidad. La planta de personal se encuentra conformada por tres (3) directivos docentes, dos (2) administrativos, cuarenta y ocho (48) docentes y, para el año 2021, el número total de educandos alcanzó la cifra de mil cuatrocientos sesenta y nueve (1.469) de los cuales ciento veintisiete (127) correspondieron a la jornada nocturna y doscientos veinte (220) a la cobertura en la modalidad flexible (Aceleración + Caminar en secundaria).

La Secretaría de Educación Departamental autorizó esta estrategia en los años 2019 y 2020 para El GABO en la jornada tarde y sus sedes educativas (preescolar, básica y media) y Modelos Educativos Flexibles (MEN, Resolución 3564 de 2019) posibilitando así la oportunidad de ingreso y/o regreso de los educandos en extra edad escolar, con la cual se buscó garantizar el derecho constitucional al acceso a la educación. En la Gráfica 7 podemos ver cómo con estas modalidades flexibles también se fortaleció la cobertura en el sistema escolar, propiciando la culminación de la básica primaria y secundaria para esta población y así nivelar el límite de edad regular, continuando con sus grados de estudio hasta culminar su etapa escolar:

### Gráfica 2-7:

Matrícula I.E. “Gabriel García Márquez” 2021

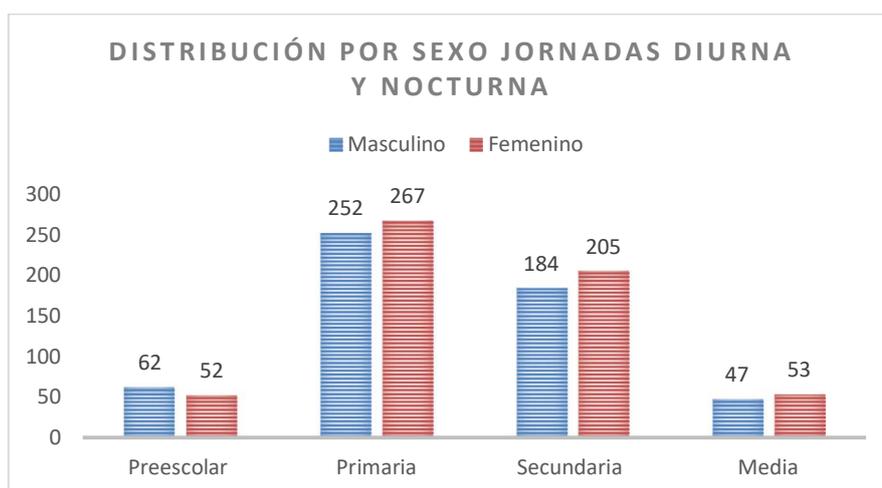


**Nota:** Elaboración propia con la base de datos del colegio

Conviene subrayar que la modalidad flexible de matrícula consta de dos modelos: el primero se denomina “Aceleración” con ciento seis (106) estudiantes y el segundo lleva por nombre “Caminar en secundaria”, con ciento catorce (114) educandos. En la Gráfica 7 se aprecia esta doble modalidad que se diseñó para garantizar que el estudiante pueda nivelar sus años perdidos bien sea por dificultades académicas o por otras circunstancias como el desplazamiento, problemas de salud o nutrición, entre otras razones que hayan podido experimentar durante el tiempo escolar. Asimismo, la Gráfica 8 destaca que de la totalidad de estudiantes matriculados en 2021, 577 fueron mujeres y 545 hombres, y sus respectivas distribuciones por grados:

**Gráfica 2-8:**

Matrícula I.E. “Gabriel García Márquez” 2021



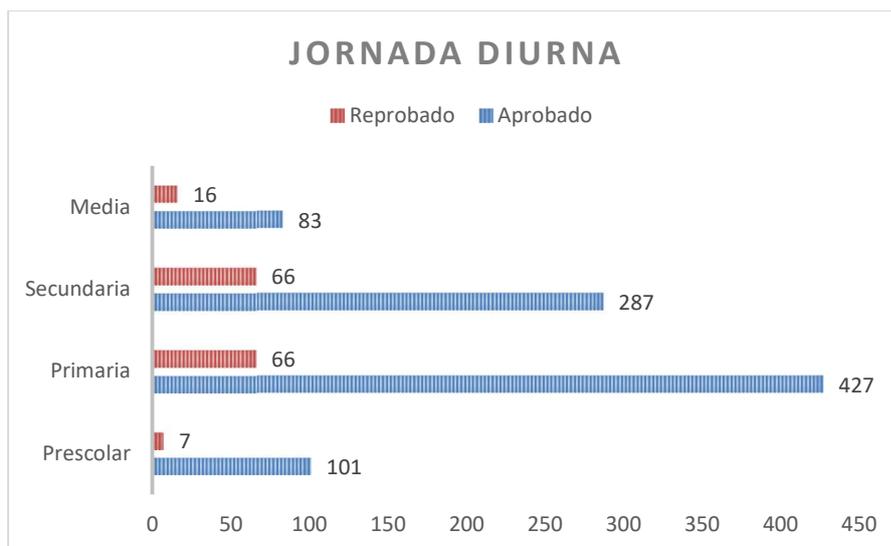
**Nota:** Elaboración propia con la base de datos del colegio

En lo que respecta a la promoción escolar, según la Gráfica 9, tenemos que para el caso de la jornada diurna, el nivel Preescolar (con Transición) registra una tasa de aprobación del 93,5% y para la educación básica primaria del 86,6%. Por su parte, los ciclos de educación básica secundaria y media reportaron una tasa de aprobación del 81,3% y del 83,8% respectivamente. Si desagregamos los resultados por sexo (no ilustrados en la Gráfica 9) obtenemos que del total de promocionados en el preescolar el 43,6% son mujeres mientras que el 56,4% son hombres. En educación básica el 52,5% son mujeres y el 47,5% son hombres. En básica secundaria el 54,4% son mujeres y el 45,6% son

hombres. Por último, en la educación media la tasa para las mujeres fue del 54,2% mientras que para los hombres del 45,8%:

**Gráfica 2-9:**

Promoción escolar I.E. “Gabriel García Márquez” 2021. Jornada Diurna.

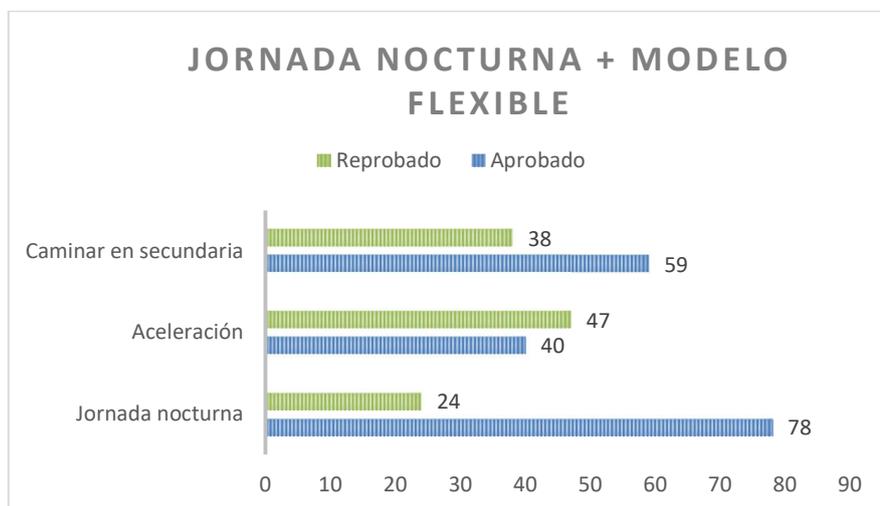


**Nota:** Elaboración propia con datos del colegio

En lo que tiene que ver con la jornada nocturna, la Gráfica 10 muestra que la tasa de aprobación escolar para la modalidad “Caminar en Secundaria” se ubicó en el 60,8% y para la modalidad “Aceleración”, ésta se situó en el 45,9%. En el caso de la jornada regular, propiamente nocturna, la tasa de aprobación se ubicó en el 76,4%. Si continuamos con la desagregación por sexo (no ilustrada en la Gráfica 10) tenemos que, en la jornada nocturna, la tasa de promoción escolar fue del 64,1% para mujeres y 35,9% para hombres. Por su parte, en las modalidades flexibles tenemos que para Aceleración el 47,5% de los promocionados fueron mujeres mientras que el 52,5% correspondieron a hombres y para Caminar en Secundaria el 47,5% perteneció a mujeres y el 52,5% para hombres.

**Gráfica 2-10:**

Promoción escolar I.E. “Gabriel García Márquez” 2021. Jornada Nocturna + Modelo Flexible

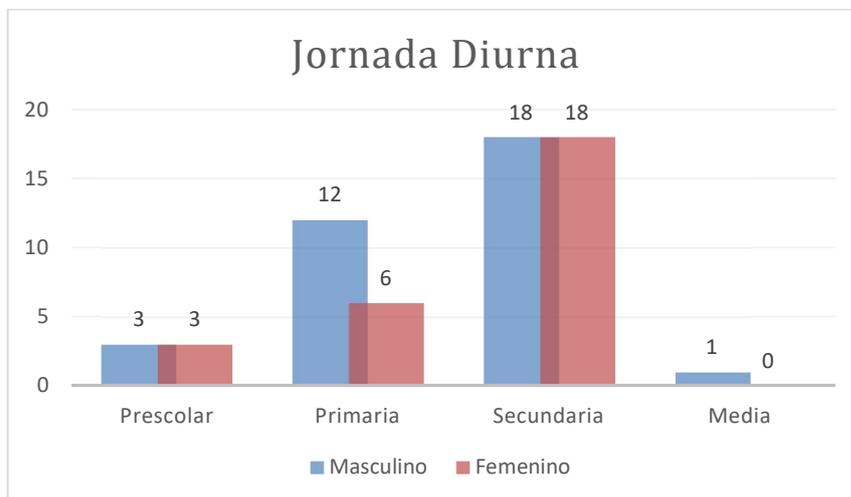


**Nota:** Elaboración propia con la base de datos del colegio

Finalmente, la Gráfica 11 muestra el número de deserciones y por tanto calcular la tasa de deserción escolar registrada, que en 2021 se ubicó en el 8,3%. Es decir, 122 estudiantes que se matricularon ese año abandonaron por diversas razones sus estudios. De este total, 61 correspondieron a la jornada diurna (27 mujeres y 34 hombres), 25 a la nocturna (14 mujeres y 11 hombres) y 36 a la modalidad flexible (19 mujeres y 17 hombres). Los datos desagregados por sexo se reflejan en la Gráfica 11:

**Gráfica 2-11:**

Deserción escolar I.E. “Gabriel García Márquez” 2021



**Nota:** Elaboración propia con la base de datos del colegio

### 2.3 Proceso de estructuración del PEI

La estructuración del PEI – GABO ha sido un proceso largo, complejo, rico en experiencias, inacabado y por tanto abierto a la construcción continúa. La elaboración del documento inició en el año 1992, pero los primeros aportes provenientes de la comunidad educativa se dieron solo hasta 1995 y se prolongaron hasta el año 2000, sirviendo de base conceptual para la formulación del reglamento o manual de convivencia. Para lograr este resultado se retomó la versión modificada del PEI del año 2003. Fue importante para este proceso, el estudio de la normatividad del sector educativo estatal que permitió construir una versión ampliada con los aportes presentados. Con base en estos antecedentes se organizó el proceso de estructuración del PEI – GABO de la siguiente manera:

Una **primera fase** iniciada en 1995 que convocó a un grupo de docentes, padres de familia y profesores representativos de diferentes áreas del saber y quienes hicieron una versión preliminar de conceptualización y caracterización del PEI. La **segunda fase** (iniciada ese mismo año) profundizó esta elaboración con una propuesta de teorización y estudio de los documentos normativos y de otros colegios. La **tercera fase** arranca con la autorización del Consejo Directivo del *primer documento de trabajo* el cual fue trasladado a todas las dependencias académicas y administrativas, y a los demás estamentos escolares para su

respectiva socialización y recepción de propuestas de ajuste. Esta fase culmina hacia finales de 1995. **La cuarta fase** supone un momento de actualización que despegua con la conformación de un nuevo equipo PEI – GABO y es el autor de la versión vigente del proyecto institucional y tuvo como desafío su adaptación a la nueva normatividad educativa (pp. 1-2).

Por más que se intentó durante estos años garantizar un proceso sistemático de construcción del PEI, es preciso reconocer que las tensiones normativas generadas por la reglamentación de la Ley 115 llevaron a que en ocasiones las adiciones posteriores a la etapa de reorganización del PEI – GABO (2002 – 2005) no garantizaran una reestructuración coherente del conjunto del documento, derivando en problemas de ordenación y secuenciación lógica. Sin embargo, hay que reconocer los esfuerzos institucionales en el periodo siguiente (2.006 – 2.007) donde a través de las resoluciones 004 y 005 se abrió la **quinta fase** en la estructuración del PEI en la que se adelantó la reforma al **Manual de Convivencia**,

... centrado fundamentalmente en los alumnos para los cuales se buscan oportunidades que les permitan alcanzar el desarrollo de la sensibilidad, la afectividad y la solidaridad: Capacidades, consideradas imprescindibles en la formación integral de las personas; que desarrolladas en un ambiente que propicie la convivencia, favorezca el fortalecimiento de la Unidad Educativa Gabriel García Márquez (PEI, 2002, p. 25).

Asimismo, en el marco de las anteriores resoluciones se adelantó, en distintos momentos, la actualización del **Plan de Estudios** por parte de los profesores del plantel. Allí se enfatizó la importancia de que los equipos docentes elaboraran rutas de los **Proyectos Pedagógicos** para adaptarlos a las circunstancias del alumnado, el plantel y el entorno sociocultural. Así que,

Esta concreción ha de referirse principalmente a la distribución de los contenidos por grados o ciclos, a las líneas generales de aplicación de los criterios de evaluación, a los lineamientos curriculares, a la metodología y a las actividades de carácter didáctico. Finalmente, **cada profesor en el marco de estos proyectos**

**ha de realizar su propia programación, en la que se recojan los procesos educativos que se propone desarrollar en el aula** (PEI, 2002, p. 69).

En esta constante transformación y estructuración del PEI – GABO, en el año 2016, se realizaron debates y estudios en comunidad para aterrizar y estructurar un **Manual de Convivencia** que garantizara los derechos y deberes basado en el respeto y la participación colectiva, buscando una sana convivencia y desarrollo personal. Posteriormente, en el año 2018, se analizó y ajustó el **Sistema Institucional de Evaluación (SIE)**, el cual se constituyó en el instrumento guía de medición cuantitativo y cualitativo para establecer los principios, objetivos y estrategias de valoración acorde a las necesidades y aprendizajes de los educandos. Los anteriores instrumentos estuvieron analizados y modificados con el conjunto de la comunidad educativa a medida en que fueron cambiando las normas legales o se proyectaron de acuerdo con la exigencia institucional en pro de coadyuvar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el propósito de forjar un mejor desarrollo personal, social y cultural que los prepare para la vida comunitaria.

Por otro lado, debemos tener en cuenta los desarrollos del *Plan Decenal de Educación de Arauquita 2009 – 2019*, el cual partió de un documento que recogió los lineamientos generales del Equipo de Trabajo de la Universidad Nacional de Colombia y estuvo enriquecido con los aportes de los diversos talleres y entrevistas adelantadas con los miembros de la comunidad educativa de las zonas urbanas y rural (Jaramillo et al., 2009, p. 7). Este Plan Decenal se convirtió durante este periodo en un marco de referencia para las revisiones de los PEI de esta región.

Finalmente, la reflexión del presente trabajo se adelanta en el contexto de la vigencia del *Segundo Plan Decenal de Educación del Municipio de Arauquita 2022 – 2032*, el cual se encuentra en pleno desarrollo y del que podemos decir que avanza hacia un modelo de evaluación externa regional que parte por reconocer los contextos en los que se encuentran inscritas las escuelas. Es así como, con la apuesta valorativa de la Lengua, se busca construir una experiencia de evaluación que más que calificar a los estudiantes, contribuya a su formación integral.

Con las anteriores consideraciones a continuación proponemos una reformulación estructural de las unidades y componentes formales del PEI que está vigente en El GABO del municipio de Arauquita, con el fin de facilitar su análisis y procesamiento crítico:

**Tabla 2-1:**

Estructura PEI - I.E. “Gabriel García Márquez”

<b>UNIDADES</b>	<b>COMPONENTES</b>
<i>I. Elementos introductorios</i>	1.1 Presentación 1.2 Reseña histórica 1.3 Naturaleza Jurídica 1.4 Visión de los fundadores
<i>II. Estructura nuevos programas y otros</i>	2.1 Estructuración, desarrollo y consolidación de nuevos programas desde la fundación 2.2 Educación nocturna 2.3 Ciclos integrados
<i>III. Filosofía</i>	3.1 Antecedentes del proyecto 3.2 Principios de formación y horizonte institucional 3.3 Perfil Gabista (Estudiante docente, acudiente) 3.4 Misión y visión Objetivos generales y específicos Valores
<i>IV. Estrategia pedagógica</i>	4.1 Equipo docente 4.2 Modelo didáctico 4.2.1 Centros de interés 4.2.2 Aprendizaje activo 4.2.3 Enseñanza académica 4.2.4 Vocacionalidad
<i>V. Organización escolar</i>	5.1 Gobierno escolar 5.2 Organización administrativa 5.3 Línea de autoridad 5.4 Reglamento escolar
<i>VI. Funciones</i>	6.1 Consejo directivo 6.2 Consejo académico 6.3 Docentes y funcionarios Rector

**Tabla 2-2:** (Continuación)

<b>UNIDADES</b>	<b>COMPONENTES</b>
	6.4 Coordinador académico y disciplina
	6.5 Jefe de área
	6.6 Directores de grupo
	6.7 Orientación
	6.8 Secretaria
	6.9 Bibliotecario
	6.10 Auxiliares de servicio
	6.11 Personero
	6.12 Vocero de curso
	6.13 Auxiliar de disciplina
	6.14 Representante de los estudiantes
VII. Plan de estudio	7.1 Principios metodológicos de las etapas
	7.2 Área de ciencias de la naturaleza
	7.3 Área de ciencias sociales, geografía e historia
	7.4 Área de Lengua Castellana y Literatura
	7.5 Área de matemáticas

**Nota:** Elaboración propia con base en el documento PEI

La anterior estructura parece constatar nuestro planteamiento acerca de la presencia de los Proyectos Pedagógicos en los Planes de Estudio que componen el PEI – GABO. Sin embargo, parece importante hacerlo explícito con algunos fragmentos a modo de concreción e ilustración. Así, por ejemplo, en el **Plan de Estudio del Área de Lengua Castellana, de Básica Secundaria**, aparece dentro de sus **objetivos generales**:

6. *Interpretar y producir textos literarios y de intención literaria, orales y escritos, desde posturas personales críticas y creativas, valorando las obras relevantes de la tradición literaria como muestras destacadas del patrimonio cultural...*

8. Reflexionar sobre los elementos formales y los mecanismos de la lengua en sus planos fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual y sobre las condiciones de producción y recepción de los mensajes en contextos sociales de

comunicación, con el fin de desarrollar la capacidad para regular las propias producciones lingüísticas (PEI, 2002, pp. 131-132).

Estos objetivos se relacionan también con los **indicadores de evaluación para el área de Lengua castellana**, de tal forma que es posible correlacionar los objetivos generales con los respectivos aprendizajes que se espera lograr en el desarrollo de las actividades del aula; es decir, considerar que el estudiante gabista:

**6. Produce textos escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos), adecuándolos a la situación de comunicación, utilizando la estructura organizativa de cada uno y respetando los criterios de corrección.** Este indicador trata de comprobar que los alumnos son capaces de producir textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos adecuados a la situación comunicativa, organizando sus partes y componentes de acuerdo con las estructuras propias de dichos tipos de texto. A su vez, se debe mostrar un uso apropiado de los procedimientos de cohesión (usos anafóricos de los pronombres, repeticiones, sustituciones, elipsis, etc.), de los elementos de conexión (conjunciones, adverbios, locuciones adverbiales, etc.) y de construcciones sintácticas simples y compuestas (PEI, 2002, p. 142).

Los anteriores fragmentos (objetivos + indicadores) del **Plan de Estudio del Área de Lengua Castellana, de Básica Secundaria**, se concretan en Proyectos Pedagógicos como la *Revista Arauquitopia*, una iniciativa que se adelanta con el propósito de vincular los aprendizajes del área con el ejercicio crítico y creativo en función de promover la producción literaria de los estudiantes gabistas. Este ejemplo lo comentaremos con más detalle en el capítulo tercero.

## **2.4 Concepción de la formación y de la estrategia pedagógica**

La educación de El GABO está concebida como un proceso integrado por varios momentos formativos estrechamente relacionados, y que además se orientan hacia edades comprendidas entre los cuatro y dieciocho años (o más). Para el colegio es precisamente

en el rango de edades de 16 a 18 años donde los alumnos experimentan importantes cambios fisiológicos y psicológicos por lo que, el proyecto curricular, se encamina a buscar la unidad y continuidad formativa en cada una de las etapas de desarrollo en procura de equilibrar los elementos educativos de orden cognitivo, afectivo, social y moral que les permita a los educandos lograr incorporarse a la comunidad de su territorio de forma autónoma y responsable. Al respecto, el documento “Fase 4” del PEI – GABO sostiene que,

El horizonte educativo en el plan de estudio, en suma, es el de promover la autonomía de los alumnos, no solo en los aspectos cognitivos o intelectuales, sino también en su desarrollo moral y social. Esa autonomía culmina, en cierto modo, en la construcción de la propia identidad, en el asentamiento de un concepto positivo y en la elaboración de un proyecto de vida, vinculando valores, en el que se reflejen las preferencias de los adolescentes, y también su capacidad de llevarlo a cabo. A ello ha de contribuir el plan de estudio y toda la acción educativa, tanto la desarrollada en cada una de las áreas concretas, cuanto la ejercida a través de la tutoría y de la orientación educativa (PEI, 2002, p. 71).

Es importante destacar que este ambicioso Plan de Estudios está concebido para que los “criterios de evaluación” (logros) y los “indicadores de desempeño” sean adoptados y aplicados por el profesorado desde un enfoque flexible a partir de los objetivos y contenidos de las áreas de conocimiento y unidades didácticas correspondientes a cada etapa del proceso de formación integral conforme al PEI – GABO. El criterio de la diversificación curricular se justifica entonces en la necesidad de identificar y reconocer tanto los intereses como la motivación de los alumnos procurando brindar una experiencia de aprendizaje múltiple y específica a las diferencias aptitudinales de los educandos (Niño *et al.*, 1995).

Así, los programas que se imparten en todos los niveles y áreas educativas buscan la autoformación y la actualización permanente porque,

El Colegio Gabriel García Márquez se caracteriza por privilegiar el interés por encima el formalismo; la voluntad de saber sobre los programas y pruebas de rendimiento; la investigación directa sobre el verbalismo dogmático; el rigor

científico sobre el memorismo y la improvisación; y la entera libertad vocacional sobre la unilateralidad academicista (PEI - GABO, 2002, p. 17).

La anterior estrategia pedagógica se fundamenta en cuatro parámetros a saber: a) Los **centros de interés** que serán identificados entre profesores y alumnos de acuerdo con intereses específicos; b) El **aprendizaje activo** referido a la participación de los estudiantes en los centros de interés; c) La **enseñanza académica** relacionada con los procesos investigativos en los centros de interés y; d) la vocacionalidad orientada a la estructuración de núcleos de interés con criterios curriculares flexibles.

Sin embargo, cabe preguntarse ¿Qué tanto se logró avanzar en esta perspectiva formativa y pedagógica? La respuesta a este interrogante es algo que tendremos que analizar con más detalle en el capítulo siguiente. Por lo pronto, queda la idea de que la adaptación y la flexibilización curricular fue siempre una preocupación de padres de familia, docentes y estudiantes desde los tiempos de la conceptualización inicial del PEI – GABO iniciada en 1995.

#### **2.4.1 El enfoque curricular por ciclos y la educación media diversificada**

La naturaleza jurídica de El GABO ofrece el marco normativo y pedagógico para pensar los desarrollos de la educación media en relación con las especialidades, los programas por ciclos y las propuestas de diversificación que puedan impulsarse –en el marco de la autonomía– desde los proyectos pedagógicos de las áreas y las asignaturas en el aula y por fuera de ella. Al respecto, en el documento PEI – GABO puede leerse lo siguiente:

La Institución Educativa Gabriel García Márquez es una Institución de carácter público de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria, media vocacional, con énfasis en SALUD Y NUTRICION y una jornada adicional nocturna con un programa de ciclos especializados integrados de utilidad común, sin ánimo de lucro, organizada como Institución, con personería jurídica reconocida por el Ministerio de Educación Nacional mediante Resolución 4571 del 24 de mayo de 1977, y reconocida como Institución mediante Resolución 3277 del 25 de junio de 1993, expedida por el mismo Ministerio. A su vez, mediante la Resolución 05846

del 19 de julio de 1994, el Ministerio ratifica la aprobación de estudios y la nueva denominación de la Institución como Gabriel García Márquez. en la actualidad la institución educativa se está rigiendo por la Resolución N° 317 DEL 31 de julio de 2003 para los niveles de preescolar, Básica Primaria; Básica Secundaria, media, y media formal de adultos; la institución tiene domicilio en la ciudad de Arauquita, y puede, de acuerdo con las normas legales sustantivas y reglamentarias de la Educación por ciclos integrados y la reforma estatutaria, establecer dependencias, seccionales y centros regionales en otros municipios del Departamento (PEI, 2002, p. 3).

La educación comporta una dinámica que está siempre en permanente cambio de acuerdo con los resultados que mide la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y de su relación con las exigencias de la sociedad en cada contexto regional y territorial. Para el caso de la educación media y por ciclos de El GABO se tienen en cuenta la expedición de las resoluciones 048 del 31 enero de 2002 que condujo a la fusión con el Liceo La Libertad y la 066 del 8 de febrero de 2002 que habilitó la fusión con el Colegio Nocturno Simón Bolívar. Aunque para este colegio el origen de los programas por ciclos se remonta a la época de la presidencia de Cesar Gaviria, el análisis se enfoca en analizar aquellos esfuerzos por estructurar esta modalidad, que estuvieron presionados por la demanda y los resultados de la evaluación en la básica y “media vocacional” para adultos donde se identificaron deficiencias.

De acuerdo con la filosofía de El GABO, la formación media se encuentra inserta en la realidad sociocultural e histórica del municipio de Arauquita, la cual está reglamentada por la Secretaría de Educación Departamental, según la resolución 317 del 31 julio de 2003. Cabe resaltar que después de realizar estudios y análisis en encuentros con docentes, estudiantes y padres de familia y con el propósito de mejorar el perfil del estudiante y de acercarlo más a la realidad cultural, económica y social de la región, se hizo una actualización y modificación al Plan de Estudios cambiando el énfasis de ciencias de la salud por una orientación técnica y así proyectar también lo referente a la protección del medio ambiente. Es así como la Secretaría de Educación Departamental avaló el mencionado Plan de Estudios expidiendo la resolución 412 del 15 de febrero de 2016, para otorgar el título de bachiller técnico en salud, nutrición y conciencia ecológica el cual rige hasta la fecha.

Además, dentro de las disposiciones que trajo este conjunto de normativas se amplió y habilitó la oferta educativa en dos sedes (Liceo La Libertad y Sede Principal GABO) con los énfasis mencionados y autorizó también una jornada adicional nocturna por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI). Así fue como los objetivos específicos del proyecto de los ciclos integrados CLEI para adultos se formularon en los términos siguientes:

- Lograr que los estamentos educativos asuman una actitud y posición de compromisos frente a las acciones conjuntas de la nueva Institución.
- Trabajar para que la comunidad educativa se transforme y se enriquezca para lo cual es necesario promover la interacción entre la comunidad educativa.
- Definir parámetros de evaluación Institucional con la participación de todos los actores sociales y las nuevas reglamentaciones del Ministerio de Educación Nacional.
- Evitar la duplicación de esfuerzos y lograr la optimización en el uso de los recursos existentes y por adquirir en la Institución.
- Conformar espacios razonables de coordinación de acciones en procura de generar un verdadero desarrollo.
- Permitir al estudiante de manera responsable y libre las determinaciones del ejercicio de su propia sexualidad a través de una orientación integrada.
- Desarrollar valores de solidaridad y cooperación frente a las necesidades que le plantea el medio Iniciar en el alumno el deseo de participar activamente en la vida democrática, institucional con proyección a la libertad, nacionalismo y respeto por las ideas de los demás.
- Desarrollar las habilidades intelectuales que favorezcan el dominio del análisis, la creatividad, la memoria, el cuestionamiento, la percepción, comprensión, iniciativa, abstracción, interpretación entre otras, estimulando el interés y el dinamismo.
- Desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas, en materia de salud y nutrición en los educandos; comprendida desde la educación básica hasta la media vocacional mejorando así la calidad de vida de su comunidad (PEI, 2002, pp. 12-13).

El criterio principal de la organización por ciclos debería apuntar hacia una articulación de los diferentes niveles –preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media– pues históricamente “han permanecido de espaldas a las realidades del desarrollo social y a las expectativas de los estudiantes”, por lo que la finalidad de esta modalidad debería orientarse a “propiciar el tránsito de una concepción de la escuela por niveles hacia una concepción de la escuela por ciclos” (Jurado et al., 2011, pp. 11-12). En las páginas que siguen veremos hasta dónde ha sido posible este tránsito de la educación por niveles a la educación por ciclos en la propuesta curricular del PEI – GABO.

### **2.4.2 ¿Currículo taxonómico o currículo integrado?**

Como vimos, el proceso de fusión de El GABO con el Liceo La Libertad y el Colegio Nocturno Simón Bolívar (Resoluciones 048 del 31 enero de 2002 y 066 08 de febrero de 2002) conllevó a la estructuración, desarrollo y consolidación de nuevos programas de acuerdo con la normatividad vigente. Es así como surge la iniciativa de la educación nocturna por ciclos integrados, un resultado de la política pública orientada a impulsar la educación básica y media para adultos y a distancia. Estos cambios iniciaron un nuevo período de desarrollo curricular marcado por un proceso de auto formación en materia de educación por ciclos que llevó a estructurar políticas sobre la forma en que debía asumirse esta modalidad partiendo del análisis de las áreas de estudio que presentaban una mayor demanda en básica y media “vocacional” para adultos (PEI, 2002, pp. 4-5).

Las anteriores modificaciones misionales exigieron un cambio en la concepción taxonómica del currículo, un vestigio del modelo tradicional que necesitaba ser revisado a la luz de las necesidades de los nuevos requerimientos de la formación integral. Esto quiere decir que en algún momento del desarrollo pedagógico los equipos docentes se percataron de la necesidad de superar la dispersión y el aislamiento de los contenidos que hasta ese momento presentaban una relación cerrada entre sí. Así que la noción de currículo integrado significó entonces pasar a una relación abierta lo que implicó un proceso de reorganización curricular para que la clasificación y la enmarcación de los contenidos estuvieran más acordes con las necesidades del contexto social.

Al respecto, Bernstein (1985) propone una distinción entre dos grandes tipos de currículo. El primero estaría definido como currículo agregado que ocurre cuando sus contenidos

están claramente delimitados y aislados entre sí (relación cerrada). En oposición a este modelo tenemos el currículo integrado que opera cuando los diversos contenidos que lo componen no se presentan separados, sino que aparecen en una relación abierta entre sí (pp. 47-48). Esta diferencia es de suma importancia pues puede resultar determinante a la hora de establecer el enfoque y los criterios de los procesos de evaluación que se llevan a cabo dentro del colegio. Para el caso que preocupa, la noción de currículo abierto posibilitó trascender la estructura formal del PEI – GABO, para así introducirse a una comprensión que no fuera legalista del «proyecto educativo» de esta institución. De tal suerte que el equipo docente logró articular la visión de un currículo integrado con una definición de PEI que partiera de una praxis pedagógica situada en las dinámicas concretas de la comunidad educativa de esta municipalidad. Así que, para los maestros de El GABO:

Por su propia naturaleza, el PEI es una propuesta abierta y en construcción permanente. De acuerdo con sus condiciones particulares, cada comunidad escolar elaborará proyectos más o menos originales que combinarán unas partes fundamentales que tienden a permanecer en el tiempo, otras de evolución lenta que van cambiando a medida que se acumulan experiencias y nuevos recursos, y otras, en fin, que se agotan en el corto plazo y deben ser renovadas cada dos o tres años (PEI, 2002, p. 2)

Desde esta determinación institucional fue posible habilitar espacios para que los múltiples enfoques, modelos y posiciones sobre el quehacer pedagógico fluyeran libremente, lo que permitió promover a su vez el estudio interdisciplinario y por tanto favoreció la apertura directiva a aprobar cualquier modificación y desarrollo que la comunidad educativa considerara conveniente para la resignificación de sus procesos pedagógicos.

Considerando que las prácticas pedagógicas cotidianas se debaten entre relaciones de poder tanto verticales como horizontales, parece que la estructuración de un currículo integrado fue posible gracias a que éste transitó a través de las experiencias de los Proyectos Pedagógicos, los cuales sirvieron de apoyo a los procesos de construcción horizontal posibilitando transformar las relaciones maestro – alumno a favor de un ejercicio democrático, reflexivo, crítico y creativo. En resumen, la adopción de un currículo integrado dio paso a un aprendizaje por procesos que planteó la cuestión de la formación integral más allá de la dimensión cognitiva. En este punto debemos pasar a los resultados

del trabajo de campo para verificar el modelo explicativo hasta aquí planteado sobre el PEI  
– GABO.

## **Capítulo 3**

# **Experiencias de evaluación y proyectos pedagógicos en el PEI**

Si bien los planteamientos iniciales son generales y abiertos, la intención apuntó a enfocarlos en dos cuestiones que se consideran medulares para resignificar el PEI en esta institución educativa: una tiene que ver con las experiencias internas de evaluación y la otra con los posibles proyectos pedagógicos que actualmente se están implementando pero que a lo mejor aún no están debidamente identificados o reconocidos como tales. Con esta premisa se elaboró la metodología de la investigación la cual se expondrá en un primer momento para la luego pasar a exponer los hallazgos y resultados.

### **3.1 Enfoque de la investigación**

El interés se orienta hacia las cuestiones relacionadas con la evolución de los proyectos pedagógicos y las prácticas de la evaluación de los docentes en el aula. En este sentido, el enfoque cualitativo propicia una comprensión profunda y multidimensional del problema.

Como el estudio se centra en colegio GABO, resulta importante comprender a fondo el contexto institucional y las particularidades que pueden influir en las prácticas pedagógicas y la evaluación académica. El enfoque cualitativo compromete recopilar datos para reconstruir la visión contextualizada y rica de la situación en la escuela, lo que es esencial para entender los matices y las dinámicas de los docentes de esta institución.

El enfoque cualitativo contribuye en la toma de decisiones en la institución educativa. La investigación no solo identifica problemas sino también sugiere soluciones basadas en una comprensión profunda de las prácticas pedagógicas y los procesos académicos y culturales que lideran los docentes de EL GABO. Esta investigación acogió la modalidad descriptiva, ya que lo que se busca es detallar la comprensión de las prácticas de las docentes en el aula con relación a los proyectos pedagógicos y las formas de evaluar el aprendizaje en el I. E. “Gabriel García Márquez”.

### **3.2 Población y selección de la muestra**

La población total que abarcó el estudio estuvo constituida por tres docentes directivos, dos administrativos, cuarenta y ocho docentes y mil cuatrocientos sesenta y nueve estudiantes. En relación con la muestra se trata de un subconjunto de este universo para obtener información que sea representativa y generalizable. Para este caso la elección dependió de las características de la presente investigación y responde exclusivamente a sus objetivos. En este sentido, la muestra se seleccionó del grupo de docentes de El GABO, la cual está conformada por doce profesores cuya actividad guarda relación con el objeto, el problema y los objetivos investigativos asociados con las prácticas pedagógicas y los procesos de evaluación que requieren ser identificados en el proceso de resignificación del PEI de esta institución.

Acorde con los criterios mencionados se diseñó una herramienta de recolección de datos que permitiera dar cuenta de las experiencias docentes que adelantan dentro y fuera de las aulas del GABO. La idea que se adoptó en el trabajo de campo, si bien se orientó a indagar el quehacer formativo de los profesores, se hizo pensando en no forzar los ambientes y dinámicas naturales en las que transcurre estas experiencias. Así que se formuló una consulta escrita que pudiera ser diligenciada de manera personal y que no abrumara a los profesores con un extenso y pretencioso cuestionario que a la larga dificultara extraer los datos a la luz del modelo explicativo del estudio. Para cumplir con este propósito los formularios no exigieron el registro de los nombres de los docentes.

Para ser más específicos se diseñaron cuatro preguntas estructuradas en cuatro bloques así: en la primera se indagó por los enfoques sobre la evaluación. En la segunda se buscó establecer qué saben y qué percepción tienen los docentes sobre las evaluaciones externas, diferentes al ICFES, que se aplican en el departamento de Arauca. La tercera pregunta es más de carácter subjetivo pues apunta a revelar qué tanto creen los maestros que las pruebas Saber 11 evalúan los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia.

Por último, la cuarta pregunta resultó ser mucho más desafiante, pues exigió a los maestros un ejercicio de introspección con el propósito de que ellos respondieran si sus

actividades formativas (dentro y fuera del aula), podrían ser consideradas como proyectos pedagógicos a la luz de la definición que trae el artículo 36 del Decreto 1860 de 1994. Aquí, no se dudó en entrar en un mayor nivel de requerimiento, pues se desdobló la pregunta en tres partes, así: en la primera se intentó que los profesores compartieran sus eventuales experiencias con los proyectos pedagógicos. En la segunda, se les preguntó si consideraban que estos proyectos contribuyen a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Y, en la tercera, se buscó que dieran a conocer las estrategias de evaluación que utilizan los aprendizajes previstos. Estas cuatro preguntas fueron desarrolladas por doce docentes que accedieron amablemente a abrir las puertas del aula y de los espacios pedagógicos con los que trabajan.

### **3.3 Consideraciones éticas**

El diseño metodológico planteado destaca la importancia de incorporar las consideraciones éticas, las cuales se entienden como principios y normas con las cuales se orientó el trabajo de campo con el fin de asegurar el bienestar de los participantes y la integridad de este trabajo. Entre estas consideraciones se incluyeron el consentimiento informado, el cual atendiendo las características de territorio se realizó de forma verbal. Igualmente, se tuvo presente en todas las fases de la investigación, la aplicación de principios éticos como el aseguramiento de la confidencialidad, el anonimato, la no maleficencia, la beneficencia, la transparencia, el respeto a la autonomía, la revisión ética y el reporte honesto.

En el contexto de este problema de investigación, se subraya la importancia del consentimiento informado, el cual permitió que todos los participantes contaran con la información necesaria. Asimismo, se enfatizó en la confidencialidad, garantizando la protección de los datos y la no revelación de la identidad de los participantes sin su consentimiento expreso. Además, una de las preocupaciones está en asegurar que la investigación sea beneficiosa para la institución educativa y sus miembros, proporcionando retroalimentación que pueda ser útil para la resignificación del PEI de este plantel. En relación con la transparencia se trabajó por promover mediante descripciones los objetivos, métodos y limitaciones de la investigación. La revisión ética del instrumento de consulta se gestionó a través del director de la tesis de la Universidad, el cual se presentó como un paso crucial para evaluar y guiar este estudio. Finalmente, se ha realizado un esfuerzo por

generar un reporte confiable, evitando en lo posible incurrir en sesgos y presentando así los resultados de la manera más imparcial.

### 3.4 Análisis de la información

A continuación se expone la interpretación de los datos recolectados, considerando que no podemos limitarnos simplemente a una descripción de las respuestas que individualmente dieron según el formulario sino que, por el contrario, nuestro aporte investigativo consiste precisamente en construir un modelo explicativo que sirva, por un lado, a sistematizar lo que consideramos son los significados profundos que aporta la praxis docente a un ejercicio de fundamentación y resignificación del PEI del GABO, y, por otro, que facilite la comunicación de los resultados de la investigación con la comunidad educativa de este plantel.

### 3.5 Balances

*Pregunta 1: De acuerdo con los enfoques sobre la evaluación, ¿cuál considera el más adecuado para la región y cómo lo implementa en el aula.*

Los encuestados (as) identifican cuatro enfoques de evaluación como los más adecuados para implementar en el aula y en la región. Estos son el *formativo*, el *constructivista*, el *participativo*, el *interactivo* y el *cuantitativo – cualitativo*. Si bien las respuestas muestran diversas conceptualizaciones, se advierte igualmente que la *evaluación formativa* es la que más acogida tiene en la práctica pedagógica del aula. La mayoría de los consultados consideran este enfoque como el más adecuado, pero también se advierten concepciones diversas que abren la posibilidad de un diálogo pedagógico en torno a la resignificación del PEI del GABO en el municipio de Arauquita.

Así, para algunos de los consultados, la evaluación formativa se concibe como un proceso permanente y sistemático donde se recoge y analiza información para conocer y valorar los procesos de aprendizaje y los niveles de avance en el desarrollo de las competencias atendiendo, claro está, a las realidades de los estudiantes. Otras respuestas enfatizan en que, si bien la evaluación formativa puede asumirse en todo este proceso, no es por sí sola

suficiente para que resulte efectiva en la consecución de los logros del aprendizaje. Para ello se requiere, además, que los estudiantes realicen actividades que posibiliten afianzar los conceptos impartidos de forma que este instrumento sirva como un medio de retroalimentación activo y oportuno.

Sin embargo, otros docentes consideraron que la evaluación formativa tiene que enfocarse hacia las competencias y desempeños, dado que propicia el mejoramiento de la calidad en los procesos de aprendizaje. Por consiguiente, la evaluación de la calidad ha de concentrarse en los desempeños de la formación que la institución ofrece en su PEI. Para cumplir con esta meta, el proceso de evaluación se lleva a cabo sobre la base de tres principios fundamentales: el principio de calidad, el principio de equidad y el principio de legalidad.

Además, los que se inclinaron por esta conceptualización consideran que las valoraciones formativas necesitan ser traducidas en términos cuantitativos, pero para ello juzgan indispensable aplicar estrategias de lectura y escritura colectiva orientadas a observar y caracterizar los obstáculos en la aprehensión del conocimiento. Con ello, lo que se busca es identificar las dificultades en comprensión, expresión y lectura crítica para luego si entrar a buscar las propuestas pedagógicas frente a las falencias percibidas en el proceso de aprendizaje.

Por su parte, algunos docentes del área de Lengua Castellana señalaron que dentro del enfoque formativo asumen (aunque no la definen) la *evaluación integral*, pues posibilita a los estudiantes desarrollar actividades útiles para fortalecer las habilidades comunicativas, como hablar con fluidez, leer con sentido, responder coherentemente preguntas, explorar temas de interés, comentar posicionamientos que son de interés público, comunicarse asertivamente con quien expresa diferencias, escribir planteamientos propios, analizar problemas, etc.

En síntesis, los que apuestan por el *enfoque formativo* lo hacen porque piensan que es el mejor para confirmar la evolución del proceso de aprendizaje de cada estudiante. Este enfoque lo implementan por lo general a través del diálogo en el aula, la observación, el trabajo en equipo y las evaluaciones individuales del tipo Pruebas Saber.

Otro grupo de consultados optó por el *enfoque constructivista* de la evaluación. Según ellos porque se reconoce al estudiante como sujeto activo en la producción del conocimiento, dado que el educando tiene que apoyarse en sus experiencias y preconceptos, si lo que busca es fundamentar sus propias formulaciones para resolver los problemas propuestos. Para estos docentes se constituye en el método más apropiado para incentivar el espíritu analítico y crítico en los estudiantes, lo que resulta para ellos una condición necesaria en el fomento de la libertad de expresión, la diversidad de puntos de vista y, por supuesto, el respeto a las ideas de los demás. Para estos profesores sería la mejor forma de evaluar los logros propuestos en los contextos de las actividades del aula.

Desde otro ángulo, un grupo de profesores apuesta por la *evaluación participativa*. Ellos sostienen que su importancia pedagógica consiste en invitar a que los educandos revisen los resultados de su propio proceso de aprendizaje. Para estos educadores, tal forma de evaluar es propicia en los estudiantes para identificar tanto las fortalezas como las debilidades, lo que de por sí se traduce en oportunidades de acceso a otros niveles de apropiación de conocimientos. En otras palabras, que los estudiantes participen de la evaluación resulta conveniente para que compartan su aprendizaje en espacios pedagógicos predispuestos con el fin de que intervengan activamente y por esta vía adquieran cierto dominio de los conocimientos previstos.

Así que, según estos profesores (as), sería la mejor forma de evaluar, pues estimula la confianza de los estudiantes para que continúen no solo aprendiendo sino que además se animen a aplicar los conocimientos en la resolución de los problemas de la vida práctica. A su vez, en nuestra investigación identificamos un grupo de docentes que se inclinaron hacia lo que denominan *enfoque interactivo de la evaluación*. Aunque bien se podría asimilar con el enfoque participativo parece que vale la pena destacar dos énfasis distintivos que sobresale en las respuestas de la consulta.

En el primero, los docentes sostienen que siempre están en búsqueda de nuevas estrategias que mejoren el desempeño de los estudiantes. Así que de lo que se trataría es de encontrar nuevas formas de aprendizaje y de pedagogías que vayan más allá de los esquemas tradicionales que se fundamentan en la educación memorística. Lo novedoso consiste en que el ejercicio pedagógico se conciba, básicamente, como *aprendizaje*

*experimental de observación y de aprendizaje cooperativo* que conduzca a evaluar el compromiso con lo aprendido y la forma como los educandos solventan situaciones en el día a día.

El segundo horizonte de la evaluación interactiva apunta hacia la participación entre los docentes/estudiantes a través de la lectura colectiva. Este incluye también el criterio “retroactivo”, el cual consiste en realizar una valoración puntual de una situación, secuencia didáctica o refuerzo de algo que no se ha aprendido. El criterio “proactivo” incluye una revisión completa del sistema operativo y el indicador aplicado a la evaluación de situaciones específicas. Para estos docentes el enfoque más adecuado se basa en la interactividad, pues propicia integrar a los miembros de la comunidad educativa en las realidades del entorno sociocultural de la región.

Ellos aseguran que esta modalidad ha posibilitado que en el aula se observe, se participe, se realicen las actividades formativas, se incentive la creación, se analicen los problemas, se proyecten las posibles soluciones, en fin que se interactúe con diversos ámbitos de la realidad que se vive, tanto a nivel individual como colectivo. Un ejemplo tomado de una de las actividades con los estudiantes es la “elaboración de carteles”, los cuales se utilizan para motivarlos y que asuman un mayor compromiso con el logro de los objetivos de la evaluación:

**Ilustración 3-1:**

Elaboración de carteles con estudiantes gabistas del grado 9°



**Nota:** Foto tomada por el docente Alejandro Alberto Navarro Prada. EL GABO, Arauquita, 2022.

Por último tenemos el grupo de docentes que adoptan el *enfoque cuantitativo – cualitativo*. En su experiencia docente, estos profesores consideran que esta modalidad de evaluación es la más adecuada dado que a la hora de implementar en el aula ambos criterios, son una herramienta para obtener información sobre el progreso, desempeño y logros de los estudiantes. Asimismo, conciben la evaluación como el desenlace del proceso pedagógico y como parte integral de la retroalimentación, el control y la constatación del desempeño y de la calidad de las pedagogías para tomar decisiones hacia la prospección.

### **3.5.1 Percepciones en torno a las pruebas externas**

*Pregunta 2: ¿Conoce alguna prueba de evaluación externa que se aplique en la región, diferente a las que aplica el ICFES? Si la conoce ¿cuál es su percepción?*

Con relación a las evaluaciones externas, el 33% de los consultados afirmaron no conocer pruebas diferentes al ICFES que se apliquen en la región. Por otra parte, otros docentes aseguraron que en el departamento solo se conocen y aplican las pruebas externas *Evaluar para avanzar 3°, 5°, 9°* y *Saber 11°*. Con respecto a la primera se informa que se ha aplicado muy escasamente, pero les parece que es una prueba de conocimiento que, aunque incluye competencias lectoras, no se adapta a lo que los niños arauquiteños viven, pues es muy generalizada. Igualmente, otros profesores comentaron que conocen las pruebas que realiza la empresa “Milton Ochoa” (Expertos en Evaluación) y piensan que ayudan al estudiante a enfocarse mejor en el momento de la realización de esta prueba.

Nuestro punto de vista es crítico hacia la forma como se presentan y desarrollan estas pruebas, pues ellas se proyectan como estándares para todo el país y por tanto no tienen en cuenta los contextos y entornos en los que viven los estudiantes. Dicho de otra manera, no es comparable el nivel de desarrollo educativo de un niño de las grandes capitales, con todos los instrumentos y herramientas a disposición (internet de alta velocidad, niveles económicos favorables, mejor nutrición y acceso a la red de bibliotecas públicas, etc.) con un estudiante de territorios alejados cuyas condiciones económicas y sociales son más adversas (obligación de trabajar a tempranas edades, cero conectividad o internet deficiente, frágil servicio de bibliotecas, nutrición incompleta, desplazamiento forzado, etc.) lo que repercute en que los educandos con menos oportunidades, muestren bajos niveles de aprendizaje y pocos deseos por mejorar sus niveles de estudio.

Por otro lado, la mayoría de los consultados informaron que durante 2022 se aplicó la PRUEBA CHIGUIRO para los grados 3°, 5° y 9°. De acuerdo con ellos, además de incentivar el interés, la preparación y el mejoramiento del desempeño en las pruebas nacionales, resulta de más fácil comprensión por el lenguaje y las situaciones que allí se plantean, por lo que consideran que es una evaluación aterrizada con la situación sociocultural de la región. En general, la percepción de los docentes es que, con esta prueba, se pretende evaluar a los estudiantes de acuerdo con el contexto en el que viven, por medio de lecturas y preguntas acerca de las costumbres propias de la región de los llanos orientales.

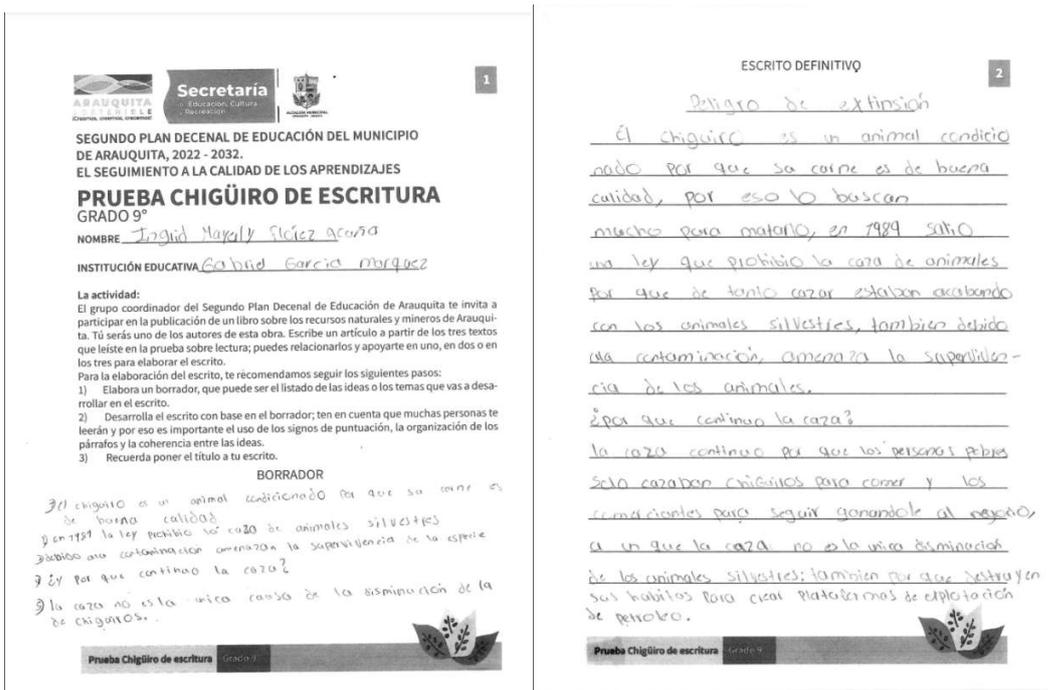
Así, los estudiantes obtienen mejores resultados con preguntas contextualizadas, lo que mostraría, por lo menos en este caso, que la evaluación estandarizada cumple con la

finalidad formativa del aprendizaje. Pese a que los contenidos de la prueba están más contextualizados con respecto a las vivencias de los educandos, algunos profesores se mantienen prudentes sobre su éxito futuro hasta tanto no se evalúen los resultados (hasta 2023, el informe analítico no ha circulado entre los docentes y debería publicarse).

Las ilustraciones 1 y 2 son un ejemplo de la Prueba Chigüiro, cuyos ítems se diseñaron en 2014 con los docentes que cursaron la Maestría en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia; se trata de las pruebas de escritura para los grados 9° y 5° aplicadas en 2022, como vemos enseguida:

### Ilustración 3-2:

#### Prueba Chigüiro de Escritura para el grado 9°



**Nota:** Imagen del formulario de la Prueba Chigüiro de Escritura diligenciada por una estudiante del grado noveno del I.E. “Gabriel García Márquez, Arauquita, 2022.

**Ilustración 3-3:****Prueba Chigüiro de Escritura para el grado 5°**

 <p>1</p> <p>SEGUNDO PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN DEL MUNICIPIO DE ARAUQUITA, 2022 - 2032. EL SEGUIMIENTO A LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES</p> <p><b>PRUEBA CHIGÜIRO DE ESCRITURA</b> GRADO 5°</p> <p>NOMBRE <u>Shaira Vanessa</u></p> <p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA <u>Gabriel García Márquez</u></p> <p>La actividad: El grupo coordinador del Segundo Plan Decenal de Educación te invita a participar en la publicación de un libro sobre celebraciones, ferias y fiestas que se realizan en Arauquita en el transcurso del año. Tú serás uno de los autores de esta obra. Elige una de las fiestas y cuéntanos de manera breve sobre un hecho curioso, chistoso o fuera de lo común que viviste o le pasó a algún conocido tuyo.</p> <p>Para la elaboración del escrito, te recomendamos seguir los siguientes pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Elabora un borrador, que puede ser el listado de las ideas o datos curiosos que vas a desarrollar en el escrito.</li> <li>2) Desarrolla el escrito con base en el borrador; ten en cuenta que muchas personas te leerán.</li> <li>3) Recuerda poner el título a tu escrito.</li> </ol> <p>BORRADOR</p> <p>Prueba Chigüiro de escritura Grado 5°</p>	<p>2</p> <p>ESCRITO DEFINITIVO:</p> <p><u>La niña perezosa</u></p> <p>Había una vez una niña que vivía con su mamá, la niña cuando llegaba del colegio y comía su almuerzo y no lavaba el plato.</p> <p>-Le dijo la mamá hija porque no lavas el plato.</p> <p>-No dijo la niña, estoy muy cansada y se fue a jugar con sus amigos al rato regresó y miró a su mamá haciendo la cena.</p> <p>-La mamá dijo estoy muy cansada voy a dar y la niña comió sola.</p> <p>Al otro día la mamá le estaba haciendo el desayuno con tanto amor.</p> <p>-La niña le pidió perdón y nunca más fue perezosa.</p> <p>Prueba Chigüiro de escritura Grado 5°</p>
---	---

**Nota:** Imagen del formulario de la Prueba Chigüiro de Escritura diligenciada por una estudiante del grado quinto del I.E. “Gabriel García Márquez, Arauquita, 2022.

De igual modo, los profesores ven en la Prueba Chigüiro, una estrategia que puede servir para lograr el desarrollo integral en la cultura y en la paz para la región. No obstante, los consultados advierten también que pese a que la socialización de este modelo se puso en marcha a partir de la culminación del Plan Decenal de Educación en el municipio de Arauquita, este proceso no logró que la mayoría de los docentes conocieran la prueba y por tanto que la apropiaran en su práctica pedagógica, cuestión que está pendiente de realizar hasta el momento en que finalizamos esta tesis.

### 3.5.2 Hasta dónde evalúan las pruebas Saber 11°

*Pregunta 3: ¿Cree usted que las pruebas Saber 11 evalúan los aprendizajes estipulados en los lineamientos curriculares y en los estándares básicos de competencia? ¿Recuerda un ejemplo?*

Con relación a esta pregunta, el 66,7% de los consultados consideran que las pruebas Saber 11 si están evaluando los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia frente a un 33.3% que piensan que no es así. Entre los que respondieron afirmativamente se encuentran quienes piensan que en el área de Ciencias Naturales es donde más se destaca. Otros, por el contrario, aseguran que es en la asignatura de Lengua Castellana donde se observa mejor el desarrollo evaluativo. En cualquier caso los docentes entrevistados piensan que lo básico, fundamental y prioritario de la evaluación externa es que el estudiante, primero lea, segundo comprenda e interprete, y, tercero, que argumente, critique y produzca.

Por otro lado, si bien la mayoría de los entrevistados están convencidos de que las pruebas ICFES no muestran los aprendizajes de los evaluados, explican que esto es así, primero, porque los estudiantes de último grado no están fogueados con ese tipo de preguntas y, segundo, porque los sujetos de la evaluación no son competentes para leer comprensivamente los textos, y por tanto no saben interpretarlos a la luz de lo que demandan las pruebas estandarizadas.

Por más que lo anterior sea cierto, no se puede soslayar el hecho de que los estudiantes fueron fogueados con un alto costo para el municipio, ello gracias a los simulacros de pruebas contratados con empresas particulares. Desafortunadamente, no fue posible encontrar evidencias de archivos o cuadernillos que den cuenta de este proceso, pues la misma empresa contratante se encargó de recoger el material utilizado y en otras ocasiones tal registro fue entregado directamente a los estudiantes.

Las anteriores circunstancias conllevaron a que, para la mayoría de este grupo de profesores, lo importante sea la preparación en el área de Lengua Castellana, pues independientemente de las especificidades de las pruebas señaladas, éstas exigen que

cada estudiante lea, comprenda, interprete, argumente y produzca en contextos específicos, dado que se le proponen problemas a resolver. Lo anterior conduce también a que los profesores sostengan que las pruebas ICFES deben regionalizarse para darle más oportunidad a los egresados de la educación media de ser evaluados de acuerdo con las realidades y necesidades de la región.

Hay que mencionar, además, que algunos profesores creen que si bien las pruebas Saber 11 evalúan tanto conocimientos como algunas habilidades se mantienen críticos frente a ella, pues perciben a su vez importantes limitaciones. Pongamos por caso el hecho de que son muy generalizadas, por lo que sus resultados no llegan a medir el potencial integral e intelectual de los educandos, allende de que la mayoría de quienes obtienen mejores resultados lo hacen precisamente porque estos estudiantes pertenecen a colegios que tienen mejores condiciones económicas y por tanto condiciones favorables de desarrollo cultural, humanístico, científico e inclusive artístico.

Otras críticas apuntaron a que si bien las pruebas Saber 11 contribuyen a la formación integral o por lo menos evalúan los aprendizajes previstos, es erróneo concluir que sirvan para “medir” el nivel de aprendizaje o inteligencia de los estudiantes, ya que este tipo de instrumentos, por ser de selección múltiple, muchas veces condiciona al estudiante a responder por azar.

En cuanto a quienes respondieron negativamente, se encuentran los profesores que asumen que las pruebas Saber 11 desconocen los planteamientos de cada institución y por tanto generalizan sus resultados sin tener en cuenta los diferentes ambientes que rodean a los estudiantes. Otros maestros simplemente creen que estas pruebas no evalúan los aprendizajes estipulados en los lineamientos curriculares y los Estándares Básicos de Competencia – EBC, porque no interrogan los conocimientos del medio social y cultural de la región, o sea que éstos están ausentes en los diseños de las preguntas.

En general, los profesores que se ubican en este segundo grupo consideran que las pruebas Saber 11 están estructuradas para aquellos estudiantes que poseen los conocimientos previos y un capital cultural amplio. Así, por ejemplo, se ha comprobado a través de los años que aquellos estudiantes que tienen los recursos para pagar un curso basado en “tips” y “claves”, son precisamente quienes alcanzan mayores puntajes, aunque

se ha mostrado también que, en general, los resultados globales son los mismos. Hay que mencionar, además, que estos docentes consideran que los mencionados cursos casi no tienen en cuenta los conocimientos sino las estrategias para responder correctamente los formularios de las pruebas estandarizadas.

Por último, se encuentran los docentes que plantean que algunas preguntas de las pruebas externas están diseñadas para ser respondidas más de memoria que por los conocimientos prácticos, lo que hace que algunos estudiantes en el momento de la realización de estos exámenes se bloqueen. De acuerdo con el portal educativo “Formarte” el error más frecuente en esta modalidad consiste en seleccionar una respuesta sin antes haber comprendido la pregunta. Así que,

**Cuando el nivel de dificultad de la pregunta es alto, todas las opciones de respuesta son susceptibles de ser la correcta.** Sin embargo, solo una responde directamente al problema que formula el enunciado, y esto se descubre a partir de una lectura minuciosa. La pregunta es, en esencia, una oración incompleta, que se perfecciona al juntarse con la frase más compatible entre las opciones de respuesta. La correcta se ajusta a la pregunta de la misma manera que una llave abre un candado (Formarte, 2015).

Existe, empero, otros errores que son más comunes de lo que se cree. Por ejemplo, “usar la intuición” apelando al azar y no tanto a las “estrategias cognitivas”; también los bloqueos provienen del desconocimiento del significado de ciertas palabras o términos (académicos, técnicos o científicos) y así podríamos seguir citando ejemplos de lo que realmente ocurre cuando los estudiantes no están suficientemente “adiestrados” en la solución de este tipo de preguntas. En suma, la metáfora de la “llave” y el “candado”, mencionada en la cita de arriba, cuestiona sobre si las preguntas de selección múltiple realmente “midan” todas las potencialidades que ofrece una formación integral.

### **3.5.3 Los proyectos pedagógicos del GABO**

*Pregunta 4: El art. 36 del Decreto 1860 de 1994, en uno de sus apartes dice que: “Un proyecto pedagógico cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activo los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en las diversas*

*áreas”. Con relación a este enunciado, ¿usted desarrolla actividades que puedan considerarse como proyecto pedagógico, en el aula y por fuera del aula?*

Esta pregunta encierra un enorme reto: el de lograr distinguir qué tanto de lo que hacen los maestros en el aula se ciñe *estricto sensu* al currículo y qué tanto corresponde a un ejercicio libre como resultado del desarrollo pedagógico que emerge espontáneamente en el salón de clase. Llama la atención que solo uno de los consultados sostuviera que por el momento no lidera proyectos pedagógicos frente al resto que los reconoce en su práctica pedagógica. Para la gran mayoría estas experiencias no se limitan al aprendizaje cognitivo sino que desbordan los marcos tradicionales de la educación para posibilitar otros modos de comprender el proceso de aprendizaje.

### **3.5.4 Experiencias locales destacadas**

*Pregunta: ¿Qué experiencia destacada puede compartir sobre los proyectos pedagógicos que ha liderado con sus estudiantes?*

En este ítem la consulta mostró también resultados variados. En la mayor parte se destacan los proyectos pedagógicos con enfoque medio ambiental. Así, por ejemplo, algunos van dirigidos a ornamentar y embellecer los espacios pertenecientes al ambiente escolar y tienen, además, dentro de sus propósitos, la articulación de la comunidad educativa y la participación constante y activa de niños y padres de familia. Otros proyectos que se desarrollan tienen implicaciones no solo en la institución, sino que también con las comunidades. En estos últimos los estudiantes participan en el manejo de basuras, campañas de pedagogía para el uso racional del agua y de la energía eléctrica, actividades de siembra de árboles, etc.

Otra experiencia de los proyectos pedagógicos medioambientales tiene que ver con las “huertas escolares” las cuales buscan motivar a los estudiantes en las labores de siembra y cuidado de las hortalizas hasta su cosecha. También se informa de la realización de proyectos productivos y sostenibles como la producción del aceite de coco, con el objetivo de que estos emprendimientos ayuden en las necesidades económicas de las familias de los estudiantes; asimismo se tienen proyectos como la elaboración de productos naturales por medio de plantas destinadas a la realización de tinturas:

**Ilustración 3-4:**

Proyecto huerta escolar. El GABO, Arauquita



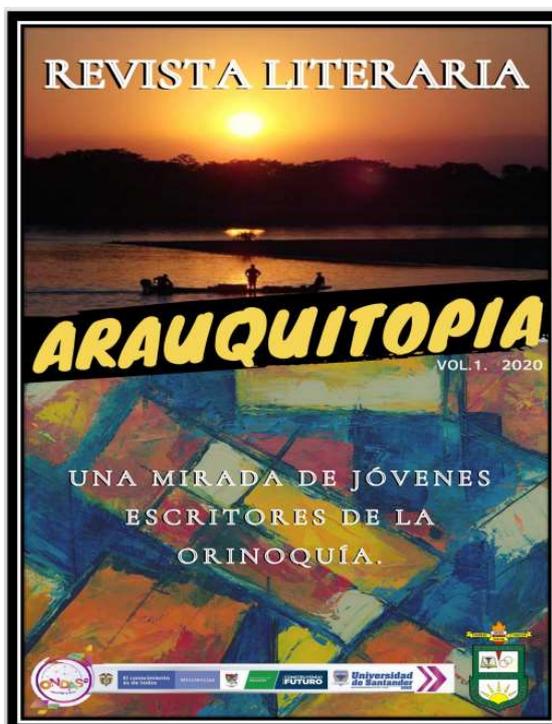
**Nota:** Foto tomada por Claudia Yasmín León Coronel, docente Área de Ecoambiente

Con el resultado de estas iniciativas se infiere que la intención pedagógica se orienta a la promoción –dentro y fuera del aula– del cuidado y la preservación del medio ambiente. Igualmente, los profesores concluyen que los estudiantes en este proceso se han motivado a mantener la limpieza de los salones y las áreas comunes del establecimiento educativo, así como también en tomar conciencia sobre la importancia de la preservación de la riqueza natural como, por ejemplo, el cuidado de la vegetación, la vida animal y el agua.

En cuanto a los proyectos del área cultural se destacan, por un lado, las actividades artísticas en las que sobresalen experiencias con la pintura y de las cuales se dice que han favorecido el desarrollo integral, tanto en la parte lúdica como en la pedagógica. De otro lado, aparecen iniciativas como la creación de la “Revista Arauquitopia”, la cual involucra la participación de estudiantes y de docentes del colegio como también de otras instituciones del municipio:

**Ilustración 3-5:**

Portada Revista Literaria “Araquitopia”.



Además, hay que mencionar los proyectos de lecto-escritura, que se desarrollan por medio de diversos módulos de lectura (“lectores en acción”; “Trabajos creativos de escritura”; “¡Saca ese escritor que hay dentro de ti!”) que son complementarios de otros proyectos, tales como “La lectura diaria en casa”, en donde el estudiante lee en casa un texto de su interés para luego socializarlo ante sus compañeros.

En relación con los proyectos sobre nutrición se mencionan experiencias como la elaboración del yogurt, que los estudiantes implementan para el consumo en sus hogares o para la venta como ayuda económica. Otras experiencias se pueden encontrar en los grados de primaria donde se identifican proyectos de aula que promueven la alimentación sana en los estudiantes, como también con los padres de familia, a quienes se recalca la importancia de los hábitos de alimentación en el mantenimiento de la buena salud y el adecuado desempeño en las actividades diarias.

El enfoque nutricional del GABO es muy interesante, dado que el proyecto compromete tanto a profesores, estudiantes y padres de familia en las actividades enfocadas a tomar

conciencia y mejorar sus conocimientos sobre una alimentación variada y equilibrada. En algunos casos, los padres de familia han cambiado el menú para los descansos de sus hijos; por ejemplo, los alimentos procesados como gaseosas, maltas, jugos, chitos, galletas, entre otras, han sido cambiados por frutas, jugos naturales, galletas de panadería y en algunas ocasiones los padres se apersonan más en la preparación de las loncheras de sus hijos.

Por último, encontramos los proyectos pedagógicos sobre democracia que estimulan el conocimiento sobre aspectos de la filosofía y la política, pero sobre todo la participación y responsabilidad de los estudiantes en los asuntos de interés público, tales como los eventos programados por el comité de democracia y los liderados dentro del proyecto, de cara a la resolución de situaciones en el camino de sus proyectos de aula.

Pero en general el dilema que subyace en el desarrollo pedagógico de estas iniciativas gira en torno a qué aprenden los estudiantes en los campos de las ciencias naturales, las ciencias sociales, las matemáticas, las artes, la filosofía, como disciplinas cuyos conceptos fundamentales subyacen en los problemas y situaciones que se plantean en las pruebas externas.

### **3.5.4 Los proyectos pedagógicos, ¡si mejoran los aprendizajes!**

*Pregunta: ¿Considera que el trabajo con proyectos pedagógicos contribuye a mejorar los aprendizajes de los educandos?*

En este ítem la totalidad de los consultados respondieron afirmativamente. Ahora bien, vale la pena examinar algunas cuestiones más en detalle. Para un grupo de maestros los proyectos promueven el interés continuo como las vivencias prácticas y reales de las actividades planteadas en los mismos. Otros destacan el cambio de actitud de los estudiantes y la familia luego de llevar a cabo estas iniciativas como, por ejemplo, el ahorro de agua en los hogares, la disminución de la quema de basuras, la disposición final de animales muertos, etc. De la misma forma otros consideran que los educandos se animan a aprender y a aplicar los conocimientos, destacando el carácter autónomo en la toma de decisiones y en la búsqueda de soluciones, lo que motiva la creatividad, desarrolla el

espíritu colaborativo e impulsa la construcción de ideas colectivas para afrontar desafíos comunes.

Para otros consultados, los proyectos pedagógicos son importantes porque permiten potenciar el pensamiento crítico, favorecen una mayor motivación e integración en el proceso de aprendizaje, mejora las habilidades sociales, aumenta la capacidad para integrar en la vida los conocimientos aprendidos y, sobre todo, porque son una rica fuente para el aprendizaje autónomo, la creatividad, el espíritu autocrítico y el emprendimiento. Para estos maestros la motivación es un factor determinante para que los estudiantes se comprometan en la realización de las diferentes actividades con un espíritu cada vez más creativo.

Además, hay profesores que plantean que los proyectos pedagógicos forman a los educandos en valores que les ayudan a crecer amando y cuidando la naturaleza, y también para adoptar una conciencia ecológica que los comprometa en las acciones comunitarias orientadas a la conservación de la biodiversidad del planeta. Los que trabajan en los proyectos culturales comparten que los estudiantes, cuando ven publicados sus trabajos, se sienten muy reconocidos favoreciendo su autoestima y el compromiso con su proyecto de vida. Para estos profesores resulta muy gratificante que los estudiantes se reconozcan a sí mismos como escritores, en medio de la alegría que les produce sus primeras obras. En suma, todas estas experiencias tienen un impacto positivo en el aprendizaje, pues dinamizan más el saber que previamente traen en razón a que, generalmente, los niños que escriben son los que mejor comprensión y enamoramiento por el aprendizaje muestran. Son para estos maestros, los “artesanos del aprendizaje”. Un ejemplo lo aporta el estudiante de 9° grado, Sergio Alexander Torres Martínez, quien con tan solo 16 años deleitó a su comunidad con un bello escrito titulado “Tierras de mágicos relatos”. A continuación un breve fragmento:

**Ilustración 3-6:**

Fragmento literario. Proyectos pedagógicos GABO



**Nota:** Revista Literaria “Araquitopia” (2020) Tomo I, p. 8.

Los profesores que trabajan con estos proyectos pedagógicos están convencidos de que ellos motivan a los educandos a ser protagonistas de su propio aprendizaje; al margen de sus temáticas, contenidos y objetivos, ayudan a desarrollar sus competencias, la autonomía, la creatividad y el espíritu autocrítico, lo que se traduce también en una poderosa herramienta de evaluación para que cada sujeto de la formación pueda evaluarse a fin de detectar los aspectos en los que tiene que mejorar.

Todas estas observaciones se relacionan también con la teoría y la práctica pedagógica que hacen que el estudiante conozca el por qué y el para qué de las cuestiones naturales y sociales, y también el cómo se realizan estos procesos en contextos históricos y situaciones específicas, y hace que entonces el estudiante busque nuevas estrategias para el mejoramiento. Así entendido, el conocimiento que se produce de esta forma hace que los educandos vean el mundo de modos diferentes y por tanto se enriquezcan las perspectivas sobre la realidad y sus entornos. En resumen, los proyectos pedagógicos son

---

vistos también como una metodología para iniciarlos en la investigación por lo que resulta necesario su implementación en todas las instituciones escolares.

Todavía cabe señalar que los maestros están convencidos de que los proyectos pedagógicos desarrollan habilidades en los diferentes entornos a través de la observación, la exploración y en el momento mismo de crear. Más aún piensan que sí contribuyen a mejorar los aprendizajes de los educandos, pues en las experiencias señaladas logran integrar las áreas de salud y nutrición, lenguaje, ciencias naturales, artística y educación física, propiciando así la transversalidad curricular.

Cada proyecto trabajado en el aula se convierte –según estos testimonios– en un puente entre el diario vivir y el colegio que involucra a toda la comunidad (docentes, estudiantes y padres de familia) en un escenario educativo natural que les permite integrar sus conocimientos con la creatividad y los saberes populares con la práctica continúa. En definitiva, todos los docentes piensan que enseñar a través de proyectos si contribuye a mejorar los aprendizajes de los educandos porque se traducen en actividades motivadoras extra clase para compartir sus vivencias que, en últimas, son las que aportan los argumentos e ideas para el trabajo académico y cultural en el aula.

Un ejemplo de proyecto de alto impacto lo constituye la elaboración de “yogurt artesanal artemisa”, procesado a base de frutos exóticos de la región sin que llegue a alterar el producto durante su conservación. Esta iniciativa es adelantada por el Grupo de Investigación “Ondas – Grupo Azul”, el cual se enfocó inicialmente en conocer e identificar los mejores frutos que se cosechan en el Departamento de Arauca (Borojó, papaya, arazá y mango) y que por diversas razones no son aprovechadas por la comunidad.

**Ilustración 3-7:**

El programa es acompañado por la docente co-investigadora Nibia Rozo



**Nota:** Nibia Yudiht Rozo Chona. Arauquita, 2022

Este proyecto reviste un alto impacto en la comunidad pues además de formar para el aprovechamiento y obtención de los beneficios que aportan las frutas nativas de esta vasta región, promueve a su vez el uso adecuado de la dieta alimentaria al tiempo que impulsa la creación de empresa comunitaria con el objetivo de mejorar los ingresos económicos de las familias más vulnerables.

**Ilustración 3-8:**

El programa incentiva el aprovechamiento de las frutas de la región



**Nota:** Nibia Yudiht Rozo Chona. Arauquita, 2022

### 3.5.5 Experiencias alternativas de evaluación

*Pregunta: En caso de trabajar con proyectos ¿qué estrategias de evaluación utiliza para identificar los aprendizajes previstos? y si no han sido alcanzados, ¿qué hace?*

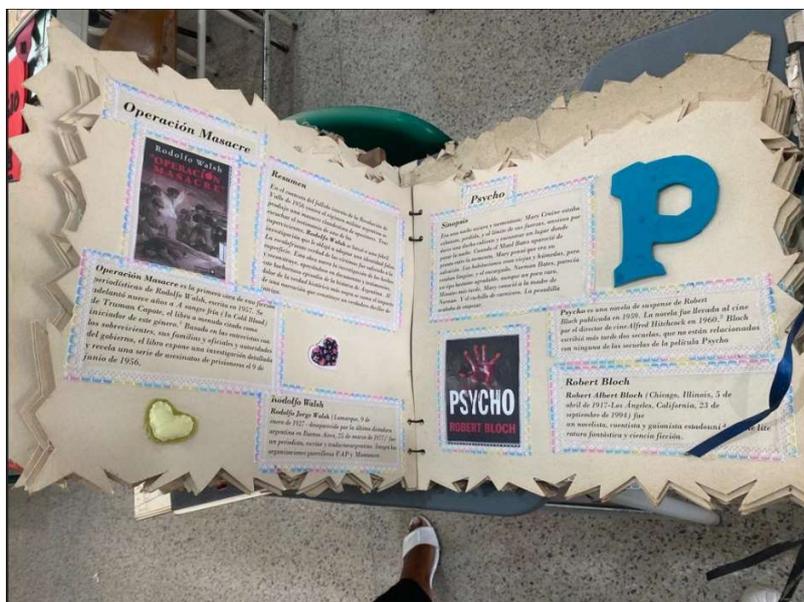
Los profesores que lideran proyectos miden su éxito apelando a la identificación de indicadores principales. Para ello trazan actividades que permitan la recolección y análisis de datos y adicionalmente establecen un plan cronológico para monitorear los logros de forma continuada. En caso de no alcanzar las metas de aprendizaje se procede a analizar las falencias para luego crear estrategias que mantengan motivado al estudiante.

Otros docentes optaron por facilitar el aprendizaje a través de prácticas flexibles adaptadas a los intereses de los estudiantes como estrategia de apropiación del conocimiento. En la mayoría de los casos se lleva a cabo la evaluación mediante la observación de resultados *in situ*, con evidencias de lo realizado en las jornadas escolares o fuera de las clases, en actividades donde se evalúa lo visto en clase. Más aún, en algunos casos se programan exposiciones para que los estudiantes presenten avances o resultados de sus proyectos.

Incluso, en la estrategia utilizada para la evaluación, se enfatiza mucho en la observación, la participación, el compromiso y el liderazgo del estudiante en cuanto al proyecto pedagógico asignado, y si no han sido alcanzadas las metas las estrategias a implementar se sustituyen por unas nuevas (por ejemplo, la elaboración de carteles) que motiven al estudiante para que asuma un mayor compromiso con alcanzar los objetivos de la evaluación. Un ejemplo de cartel es el siguiente:

**Ilustración 3-9:**

Elaboración de carteles. Estrategias de evaluación GABO

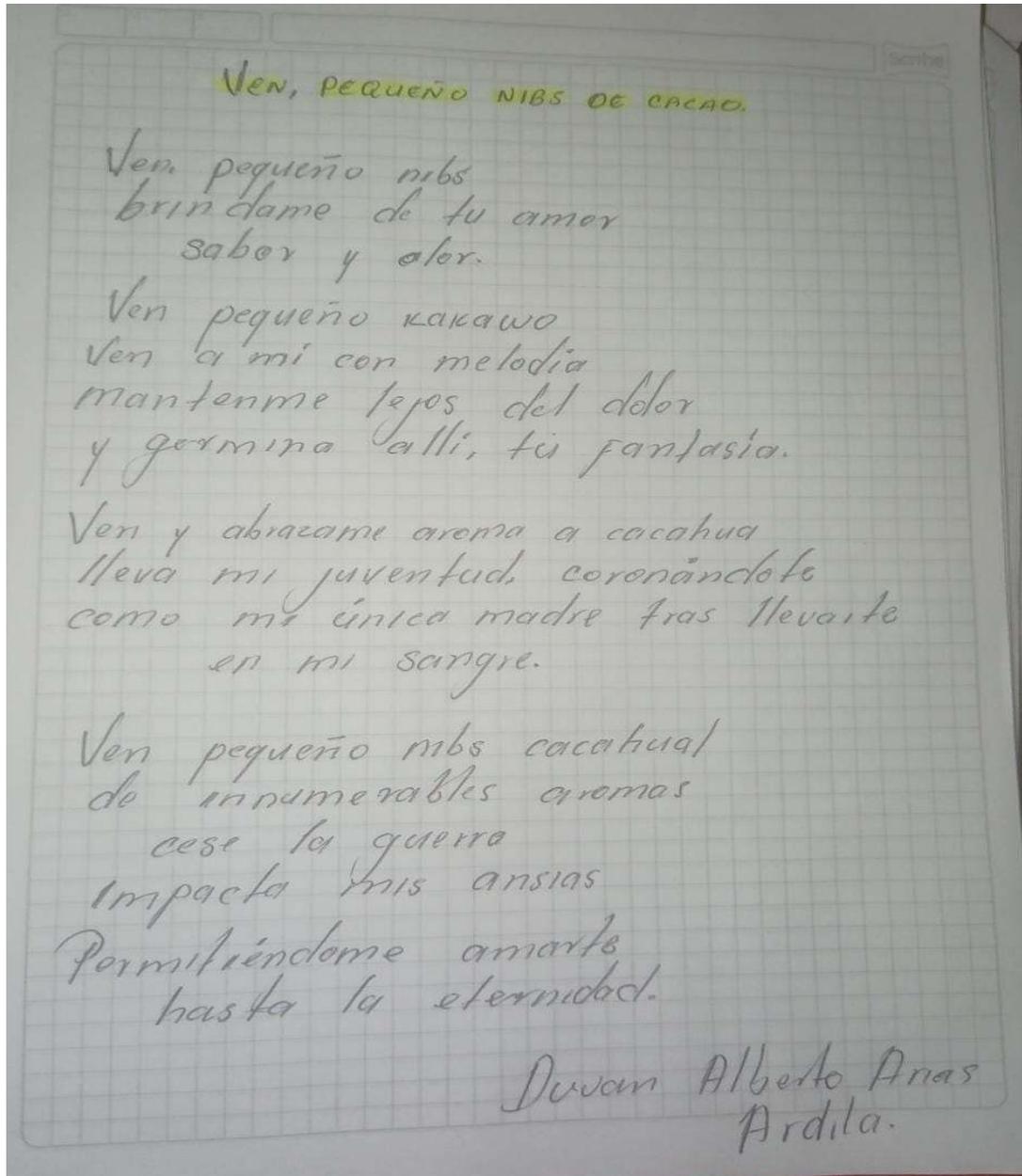


**Nota:** Foto tomada por Nancy Aparo Cazarán. Arauquita, 2022

En relación con las publicaciones, los proyectos apuntan a la idea de que los estudiantes disfruten el ejercicio de la escritura. Más que evaluar, el propósito es que el educando sienta que su obra vale la pena. Es más, el asunto de la evaluación pasa a un segundo plano cuando lo relevante es incentivar la autoestima necesaria para desarrollar libremente las capacidades lecto-escritoras, algo que desde luego no impide que los escritos de los estudiantes se presenten a un examen colectivo sobre su calidad. Un caso de escritura es el del estudiante Duván del de grado 11°:

**Ilustración 3-10:**

Proyecto de lecto-escritura.



**Nota:** Imagen tomada del cuaderno del estudiante Duvan Alberto Arias Ardila. Arauquita,

2022

A pesar de que no todas las clases se desarrollan con proyectos, varios profesores afirman que en virtud de ellos es posible un ejercicio de evaluación que supere los criterios estrictamente cognitivos. Así que ellos encuentran en esta práctica pedagógica la oportunidad de evaluar aspectos como la responsabilidad y la expresión (bien sea oral o escrita), como también su creatividad en el manejo de algún tema, entre otras consideraciones. De acuerdo con estos docentes, después de darle la oportunidad a un estudiante que no logró desarrollar una actividad pasan a analizar las razones por las cuales el niño o adolescente no presentó el resultado esperado, y, dependiendo de la argumentación y la reincidencia, toman entonces la decisión sobre la calificación que deben asignar.

En lo que toca a las cuestiones metodológicas, varios profesores coinciden en valorar más el liderazgo con el que los estudiantes asumen los proyectos pedagógicos. En consecuencia, prefieren los maestros destacar aspectos como la proactividad, la forma como exponen su producto y, sobre todo, las estrategias con las que los defienden. Al decir de ellos, la evaluación de estos proyectos les gusta porque sus exposiciones muestran dos cosas importantes: uno, apreciar cómo el estudiante expone su experiencia, es decir, cómo lo da a conocer o cómo puede vender ese producto a los demás, y, dos, cómo los evaluadores aprenden a valorar otras opciones de respuesta interpelando así los tipos de preguntas y sus contenidos, lo que posibilita a su vez abrir un diálogo de saberes entre maestros y alumnos.

Con respecto a otras cuestiones, tales como las tecnológicas, algunos profesores aseguran que el uso de herramientas digitales permite llevar a cabo proyectos más acordes con los desafíos de las “sociedades del conocimiento”. Adicionalmente, sostienen que los entornos virtuales son propicios para realizar diferentes modalidades de evaluación orientados a identificar los tipos de aprendizaje y también posibilitan lograr una interacción entre el conocimiento y el estudiante lo que, según ellos, contribuye a una experiencia de aprendizaje mucho más significativo. Por ejemplo, para uno de los docentes consultados:

El uso de herramientas tecnológicas permite llevar a cabo los proyectos planteados y propuestos, adicionalmente se logra realizar diferentes tipos de evaluación que permiten identificar los diferentes tipos de aprendizaje propuestos, también

logrando una interacción entre el conocimiento y el estudiante, logrando así un aprendizaje mucho más significativo (Formulario de consulta No. 11, 2022, p. 2).

### Ilustración 3-11:

#### Formulario de Consulta No. 11

<p>Consulta</p> <p><b>Respuestas</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A lo largo de mi experiencia docente, considero la evaluación cuantitativa y cualitativa como los más adecuados, ya que, a la hora de implementarlas en el aula con una herramienta para obtener información sobre el progreso, desempeño o logro de los estudiantes. Asimismo, la evaluación es el desenlace del proceso de enseñanza-aprendizaje y es una parte integral de la dotación continua de retroalimentación, control y evidencia del desempeño y la calidad de la enseñanza para tomar decisiones para mejorar las intervenciones educativas como docentes.</li> <li>2. No conozco pruebas diferentes al ICPEE en la región.</li> <li>3. Las pruebas saber 11 efectivamente evalúan los aprendizajes estipulados en los derechos básicos de aprendizaje. Ahora lo que no se puede afirmar es que la prueba saber 11 sirva para medir el nivel de aprendizaje o inteligencia de los estudiantes, ya que esta prueba al ser de respuesta de selección múltiple, los resultados también pueden darse por el factor suerte.</li> <li>4. En mis años de trabajo en la institución Educativa Gabriel García Márquez desde primera ha trabajado proyectos de aula enfocados a promover la alimentación sana en los estudiantes, así mismo, recalar en los padres de familia que los hábitos de alimentación depende en gran medida el estado de salud y el desarrollo de las actividades diarias.       <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Destaco de este proyecto aula las actividades con estudiantes y padres de familia enfocadas a tomar conciencia y mejorar sus conocimientos sobre una alimentación variada y equilibrada. En algunos casos, los padres de familia han cambiado el menú de desayunos de sus hijos, los alimentos procesados como las gaseosas, malts, jugos, chinos, galletas, entre otros, han sido cambiados por frutas, jugos naturales, galletas de panadería y en algunas ocasiones los padres preparan la lunchera para los niños.</li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>b. Los proyectos pedagógicos sí contribuyen a mejorar los aprendizajes de los educandos, en este caso integra las áreas de salud y nutrición, ciencias naturales, artística, educación física, permitiendo la transversalidad en estas áreas. Cada proyecto trabajado en el aula se convierte en un puente entre el diario vivir y el colegio, involucra a toda la comunidad (docentes, estudiantes y padres de familia) en un escenario educativo real que les permite involucrar sus conocimientos, creatividad y saberes en un proceso práctico.</li> <li>c. El uso de herramientas tecnológicas permite llevar a cabo los proyectos planteados y propuestos, adicionalmente se logra realizar diferentes tipos de evaluación que permiten identificar los diferentes tipos de aprendizajes propuestos, también logrando una interacción entre el conocimiento y el estudiante, logrando así un aprendizaje mucho más significativo.</li> </ol>
---	---

**Nota:** Imagen tomada del archivo de registros de la investigación

Finalmente, sin menoscabo de los valores colectivos que se evalúan en los proyectos pedagógicos, un grupo de docentes defiende el acompañamiento personalizado de los estudiantes, que da lugar al surgimiento progresivo de los aprendizajes. Para ellos, si bien se desarrollan varios proyectos pedagógicos en el aula, con temas integrados, más allá de los aprendizajes previstos se construyen otros aprendizajes.

## Conclusiones

Los resultados expuestos en el capítulo tercero indican que pese a las dificultades que puede inducir un acogimiento acrítico a los lineamientos curriculares y a los Estándares Básicos de Competencia (EBC), estos documentos no son un obstáculo para lograr la autonomía de los maestros. Aprendimos, por consiguiente, que las grandes transformaciones en el quehacer institucional no están subordinadas a las disposiciones externas y que pese a las contradicciones y tensiones que pueda manifestar la política educativa, ella misma provee las herramientas para que la comunidad se convierta en protagonista de los cambios culturales que la escuela reclama.

Aunque nuestra hipótesis por ende no resultó del todo cierta, sobre todo, en lo que respecta a la autonomía escolar, si pudimos constatar dificultades en lo que concierne a la continuidad del proceso de estructuración del PEI – GABO. Vale la pena resaltar la importancia de experiencias regionales como la Prueba Chigüiro en lenguaje (lectura y escritura). En efecto, la experiencia con una prueba propia reveló que los estudiantes obtienen mejores resultados con preguntas contextualizadas, pero se observó que la mitad de los estudiantes lee de manera inferencial por lo que se recomienda investigar sobre lo qué pasa con la otra mitad. En esta misma dirección se sugiere sistematizar los escritos de los estudiantes para luego contrastarlos con los resultados de la prueba de lectura. Esto con el objeto de elaborar estrategias pedagógicas que acompañen los grados 10° y 11°. Por último, el informe del grupo externo acompañante interpeló la falta de monitoreo in situ en la aplicación de esta prueba.

Por lo que se refiere a la *evaluación sumativa*, como vimos en el último capítulo, ésta quedó eclipsada por la *evaluación formativa* y, es más, pudimos verificar la coexistencia de múltiples enfoques de evaluación que podríamos englobar como “alternativos” pero que, en realidad, corresponden con los derroteros que los mismos proyectos pedagógicos, desde su autonomía, establecen como criterios de valoración de los aprendizajes. Esto no quiere decir, por supuesto, que los docentes deliberadamente desatiendan los indicadores de calidad que miden por igual a todos los estudiantes. Por el contrario, nuestro trabajo de campo mostró la relevancia que los docentes del GABO les otorgan a las pruebas externas, tanto nacionales como regionales. Por otro lado, corresponde señalar también que la

evaluación sumativa no desaparece en razón a la arraigada tradición de la calificación numérica y por la función estadística que cumplen todavía los boletines. Esto es observable en el formato cuantitativo de la presentación de informes y notas académicas que todavía está presente en el GABO.

Experiencias, como la Prueba Chigüiro, se constituyen en una opción para reafirmar la autonomía e idiosincrasia de las comunidades escolares locales y, al mismo tiempo, como una forma de evaluar la calidad educativa aplicando instrumentos que puedan identificar el aprendizaje con parámetros más generales. Con estas consideraciones podemos pasar a responder ahora las preguntas que guiaron desde el inicio nuestra pesquisa.

Frente a la cuestión del por qué los lineamientos generales no corresponden siempre con las necesidades formativas locales, debemos decir que se debe a que, en ocasiones, son las interpretaciones cerradas y lineales de algunos directivos y docentes las que determinan esta circunstancia. De nuevo, la falta de apropiación del concepto de autonomía escolar termina pesando en las situaciones descritas a partir del planteamiento de nuestro problema de investigación.

Acerca de la cuestión de si se vulnera la autonomía escolar cuando un PEI se somete a la estandarización curricular, es obvio que la respuesta es afirmativa, pero es pertinente la pregunta cuando previamente hemos advertido las situaciones al asumir el PEI desde una racionalidad instrumental al servicio de la gestión eficiente en clave empresarial. Aunque no sea el caso de El GABO no podemos soslayar la subjetividad neoliberal, algo con lo que la escuela debe lidiar a diario en función de la promoción de sus propios valores pedagógicos, comunitarios y culturales.

Por lo que se refiere al problema de si el currículo del GABO garantiza el aprendizaje de sus educandos, parece que en buena medida logra este propósito a la luz de la evaluación desde adentro de los proyectos pedagógicos, pero al mismo tiempo se observa que tiene ante sí el gran desafío de mejorar sus resultados en el desempeño de pruebas externas como la Saber 11. Si bien los factores como la desigualdad social y la marginalidad regional influyen, no quiere decir que el PEI – GABO se constituya en una alternativa para transformar la cultura educativa del país.

Todas las anteriores cuestiones permiten, finalmente, responder a la pregunta de cómo la evaluación externa afecta los proyectos pedagógicos del GABO. Como vimos en el capítulo tercero, todo indica que poco o nada afectan los desarrollos de los «proyectos». Qué tanto este hecho es en sí mismo positivo o negativo, es algo que otros estudios pueden establecer de cara a la ampliación del estado de la cuestión sobre el PEI – GABO. Por lo pronto, nuestras *generalizaciones empíricas* también apuntan a ubicar los resultados y las conclusiones en el marco del conocimiento existente en esta materia.

Para finalizar solo queda proponer algunas recomendaciones apuntando hacia una nueva fase en el proceso de resignificación y reestructuración del PEI – GABO. La primera va dirigida al personal directivo de la institución, en el sentido de que apropien el espíritu de lo que está consignado en el artículo 14 del Decreto 1860 y que está referido al contenido del proyecto educativo institucional. En este sentido, la norma exhorta a los establecimientos educativos a que elaboren y pongan en práctica, “con la participación de la comunidad educativa”, un PEI que exprese la forma en cómo dicha comunidad ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, siempre en atención a las condiciones sociales, económicas y culturales en las que se desenvuelven. Sin embargo, el ejercicio de esta autonomía va de la mano con la exigencia de la mejora continua con la calidad de la educación. En tiempos de crisis y de oportunidades para impulsar cambios, los cuerpos directivos de las escuelas no pueden sucumbir ante las rigideces administrativas, técnicas y burocráticas. Hoy más que nunca requerimos liderazgos capaces de pensar la política pública a la luz de las necesidades de articular los procesos institucionales de mejora educativa con la comunidad, el territorio con la región, el departamento de Arauca con el país.

La segunda recomendación la queremos hacer a todos nuestros colegas docentes que con su denodada dedicación mantienen a flote el horizonte pedagógico en nuestro municipio de Arauquita. Requerimos elevar todavía más nuestras capacidades académicas frente a las exigencias de un contexto socio – político cada vez más complejo para nuestros niños, niñas y adolescentes. Para ello la tarea es actualizar las visiones curriculares y sistematizar las experiencias pedagógicas y la evaluación de los aprendizajes en la perspectiva de mejorar la calidad educativa del GABO y del municipio.

Finalmente, nuestro último llamado es para los estudiantes, los padres y madres de familia, de quienes se espera una mayor participación en el proceso de dinamización del PEI – GABO. Sin el concurso de toda la comunidad educativa no será posible llevar a cabo la transformación cultural que nuestra escuela necesita.

# A. Anexo: Instrumento de consulta

Preguntas a los docentes de El Gabo para caracterizar los procesos de evaluación y las experiencias de proyectos pedagógicos

Araucita, septiembre de 2022

Universidad Nacional - UN

Maestría en Educación

## CONSULTA

Con el ánimo de resignificar y aportar a la reestructuración del PEI en la I.E. Gabriel García Márquez, propendo con esta encuesta contribuir a la investigación que debe brindar evidencias en procura de conocer los procesos evaluativos y, avanzar en una aproximación de lo que concebimos como proyecto pedagógico. Para ello, entonces, se propone esta indagación que pregunta por una parte esencial de nuestra labor docente.

1. De acuerdo con los enfoques sobre la evaluación, ¿cuál considera el más adecuado para la región y cómo lo implementa en el aula?
2. ¿Conoce alguna prueba de evaluación externa que se aplique en la región, diferente a las que aplica el ICFES? Si la conoce ¿cuál es su percepción?
3. ¿Cree usted que las pruebas Saber 11° evalúan los aprendizajes estipulados en los lineamientos curriculares y en los estándares básicos de competencia?  
¿Recuerda un ejemplo?
4. El art. 36 del Decreto 1860 de 1994, en uno de sus apartes dice que: *“Un proyecto pedagógico cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activo los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en las diversas áreas”*. Con relación a este enunciado, ¿usted desarrolla actividades que puedan considerarse como proyecto pedagógico, en el aula y por fuera del aula?
  - a. ¿Qué experiencia destacada puede compartir sobre los proyectos pedagógicos que ha liderado con sus estudiantes?
  - b. ¿Considera que el trabajo con proyectos pedagógicos contribuye a mejorar los aprendizajes de los educandos?
  - c. En caso de trabajar con proyectos ¿qué estrategias de evaluación utiliza para identificar los aprendizajes previstos? y si no han sido alcanzados, ¿qué hace?

Gracias por su colaboración!

Todo este esfuerzo por el bien de nuestra institución.

## B. Anexo: Instrumento de sistematización

Matriz de análisis de los resultados de la consulta de los docentes de El Gabo (versión resumida)

RESUMEN		PREGUNTAS		
<p><b>RESUMEN DE LA CONSULTA DE LOS DOCENTES DEL INSTITUCIÓN EDUCATIVA "CARLOS LÓPEZ MORALES" MUNICIPIO DE EL GABO, GUAYAS</b></p> <p>Unión de Párrafos</p> <p>Elaborado por: Lic. Lidia Rodríguez</p> <p>Fecha: 18 de mayo de 2024</p>	<p>1. ¿Cómo se relaciona el currículo con la realidad local y cultural de las escuelas y los docentes?</p> <p>2. ¿Cómo se relaciona el currículo con la realidad local y cultural de las escuelas y los docentes?</p>	<p>3. ¿Cómo se relaciona el currículo con la realidad local y cultural de las escuelas y los docentes?</p>	<p>4. ¿Cómo se relaciona el currículo con la realidad local y cultural de las escuelas y los docentes?</p>	<p>5. ¿Cómo se relaciona el currículo con la realidad local y cultural de las escuelas y los docentes?</p>
<p><b>RESUMEN DE LA CONSULTA DE LOS DOCENTES DEL INSTITUCIÓN EDUCATIVA "CARLOS LÓPEZ MORALES" MUNICIPIO DE EL GABO, GUAYAS</b></p> <p>Unión de Párrafos</p> <p>Elaborado por: Lic. Lidia Rodríguez</p> <p>Fecha: 18 de mayo de 2024</p>	<p>1. ¿Cómo se relaciona el currículo con la realidad local y cultural de las escuelas y los docentes?</p> <p>2. ¿Cómo se relaciona el currículo con la realidad local y cultural de las escuelas y los docentes?</p>	<p>3. ¿Cómo se relaciona el currículo con la realidad local y cultural de las escuelas y los docentes?</p>	<p>4. ¿Cómo se relaciona el currículo con la realidad local y cultural de las escuelas y los docentes?</p>	<p>5. ¿Cómo se relaciona el currículo con la realidad local y cultural de las escuelas y los docentes?</p>
<p><b>RESUMEN DE LA CONSULTA DE LOS DOCENTES DEL INSTITUCIÓN EDUCATIVA "CARLOS LÓPEZ MORALES" MUNICIPIO DE EL GABO, GUAYAS</b></p> <p>Unión de Párrafos</p> <p>Elaborado por: Lic. Lidia Rodríguez</p> <p>Fecha: 18 de mayo de 2024</p>	<p>1. ¿Cómo se relaciona el currículo con la realidad local y cultural de las escuelas y los docentes?</p> <p>2. ¿Cómo se relaciona el currículo con la realidad local y cultural de las escuelas y los docentes?</p>	<p>3. ¿Cómo se relaciona el currículo con la realidad local y cultural de las escuelas y los docentes?</p>	<p>4. ¿Cómo se relaciona el currículo con la realidad local y cultural de las escuelas y los docentes?</p>	<p>5. ¿Cómo se relaciona el currículo con la realidad local y cultural de las escuelas y los docentes?</p>

# C. Anexo: Consultas diligenciadas por los docentes de El Gabo (muestra)

<p style="text-align: center;"><b>ENCUESTA</b></p> <p>Con el ánimo de resignificar y aportar a la reestructuración del PEI en la I.E. Gabriel García Márquez, proponiendo con esta encuesta contribuir a la investigación que debe brindar evidencias en procura de conocer los procesos evaluativos y, avanzar en una aproximación de lo que concebimos como proyecto pedagógico. Para ello, entonces, se propone esta indagación que pregunta por una parte esencial de nuestra labor docente.</p> <p>1. De acuerdo con los enfoques sobre la evaluación, ¿cuál considera el más adecuado para la región y cómo lo implementa en el aula?</p> <p>R. La <b>evaluación formativa</b> es un proceso permanente y sistemático en el que se recoge y analiza información para conocer y valorar los procesos de aprendizaje y los niveles de avance en el desarrollo de las competencias donde incluye conocer la realidad del estudiante.</p> <p>2. ¿Conoce alguna prueba de evaluación externa que se aplique en la región, diferente a las que aplica el ICIFES? Si la conoce, ¿cuál es su percepción? NO</p> <p>3. ¿Cree usted que las pruebas Saber 11* evalúan los aprendizajes estipulados en los lineamientos curriculares y en los estándares básicos de competencia? ¿Recuerda un ejemplo?</p> <p>R. No la evalúan ya que se desconoce los planteamientos de cada institución y generalizan sin tener en cuenta los diferentes ambientes que rodean a los estudiantes.</p> <p>4. El art. 36 del Decreto 1860 de 1994, en uno de sus apartes dice que: "Un proyecto pedagógico cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activo los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en las diversas áreas". Con relación a este enunciado, ¿usted desarrolla actividades que puedan considerarse como proyecto pedagógico, en el aula y por fuera del aula?</p> <p>a. ¿Qué experiencia destacada puede compartir sobre los proyectos pedagógicos que ha liderado con sus estudiantes?</p> <p>R. Oramentary embellecer un espacio que pertenece a su ambiente escolar, donde hubo articulación de la comunidad</p>	<p style="text-align: right;">Araucaria, septiembre de 2022    Universidad Nacional - UN    Maestría en Educación</p> <p>educativa y la participación constante y activa de niños y padres de familia durante todo el año.</p> <p>b. ¿Considera que el trabajo con proyectos <b>pedagógicos</b>, contribuye a mejorar los aprendizajes de los educandos?</p> <p>R. Notablemente ya que se manifiesta el interés continuo y las vivencias prácticas y reales de las diferentes actividades que el proyecto plantea.</p> <p>c. En caso de trabajar con proyectos ¿qué estrategias de evaluación utiliza para identificar los aprendizajes previstos? y si no han sido alcanzados, ¿qué hace?</p> <p>R. Identificar los indicadores principales que miden el éxito del <b>proyecto</b>. Trazar las actividades para la recolección y análisis de datos. Establecer un plan cronológico para monitorear el éxito del <b>proyecto</b> de forma continua. <b>Si no</b> alcanzarlos analizar las falencias y crear estrategias que mantengan motivado el desarrollo del mismo.</p> <p style="text-align: center;">¡Gracias por su colaboración! Todo este esfuerzo por el bien de nuestra institución.</p>
--	---

<p>Columbia</p> <p><b>Respuestas</b></p> <p>1. A lo largo de mi experiencia docente, considero la evaluación <b>cuantitativa</b> y <b>cualitativa</b> como los más adecuados, ya que, a la hora de implementarlos en el aula son una herramienta para obtener información sobre el progreso, desempeño y logro de los estudiantes. Así mismo, la evaluación es el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y es una parte integral de la dotación continua de retroalimentación, control y evidencia del desempeño y la calidad de la enseñanza para tomar decisiones para mejorar las intervenciones educativas como docentes.</p> <p>2. No conozco pruebas diferentes al ICIFES en la región.</p> <p>3. Las pruebas saber 11 efectivamente evalúan los aprendizajes estipulados en los estándares básicos de aprendizaje. Ahora lo que no se puede afirmar es que la prueba saber 11 sirva para medir el nivel de aprendizaje o inteligencia de los estudiantes, ya que esta prueba al ser de respuesta de selección múltiple, los resultados también pueden darse por el factor suerte.</p> <p>4. En mis años de trabajo en la Institución Educativa Gabriel García Márquez desde primera he trabajado proyectos de aula entorno a promover la alimentación sana en los estudiantes, así mismo, recalcar en los padres de familia que de los hábitos de alimentación depende en gran medida el estado de salud y el desarrollo de las actividades diarias.</p> <p>a. Destaco de este proyecto a las actividades con estudiantes y padres de familia enfocadas a tomar conciencia y mejorar sus conocimientos sobre una alimentación sana y equilibrada. En algunos casos, los padres de familia han cambiado sus hábitos de descansar de sus hijos, los alimentos procesados como las gaseosas, masitas, jugos, chitos, galletas, entre otros, han sido cambiados por frutas, jugos naturales, galletas de panadería y en algunas ocasiones los padres preparan la lonchera para los niños.</p>	<p>b. Los proyectos pedagógicos sí contribuyen a mejorar los aprendizajes de los educandos, en este caso usé en las áreas de salud y nutrición, ciencias naturales, artística, educación física, permitiendo la transversalidad en estas áreas. Cada proyecto trabajado en el aula se convierte en un puente entre el diario vivir y el colegio, involucra a toda la comunidad (docentes, estudiantes y padres de familia) en un escenario educativo real que les permite involucrar sus conocimientos, creatividad y saberes en un proceso práctico.</p> <p>c. El uso de herramientas tecnológicas permite llevar a cabo los proyectos planteados y propuestos, adicionalmente se logra realizar diferentes tipos de evaluación que permiten identificar los diferentes tipos de aprendizaje propuestos, también logrando una interacción entre el conocimiento y el estudiante, logrando así un aprendizaje mucho más significativo.</p>
---	--

## Bibliografía

- Aragón, Gustavo; Castaño, A. (2016). El lugar de la literatura en los Derechos Básicos de Aprendizaje. In *Sobre los aprendizajes fundamentales* (pp. 33–48). Editorial Kimpres S.A.S. [http://lenguaje.red/docs/2020/Los\\_aprendizajes\\_fundamentales.pdf](http://lenguaje.red/docs/2020/Los_aprendizajes_fundamentales.pdf)
- Atorresi, Ana; Barriga, Carlos; Bustamante, Guillermo; Duarte, Nohora; Jaimes, Gladys; Jurado, Fabio; Ortíz, José; Pinilla, Raquel; Rodríguez, María; Rodríguez, J. (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional?* (F. Jurado (ed.)). Universidad Nacional de Colombia.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *DEO. Panorama de la efectividad en el desarrollo* 2020. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Panorama-de-la-Efectividad-en-el-Desarrollo-DEO-2020.pdf>
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 45–70.
- Bustamante, G. (2003). Estándares curriculares y autonomía. *Revista Colombiana de Educación*, 44(23 de febrero), 12. <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/01203916.7763>
- Congreso de la República de Colombia. (n.d.). *Ley 115 de 1994*. Retrieved August 20, 2023, from [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Constitución Política de Colombia [C.P.]*. (1991). <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf>
- De Zubiría, J. (2009). *El concepto de ciclo en la Pedagogía Dialogante. La experiencia del Instituto Alberto Merani*. *Revista Internacional Del Magisterio*. [https://www.academia.edu/4785341/El\\_concepto\\_de\\_ciclo\\_en\\_la\\_Pedagogía\\_Dialogante#:~:text=Para terminar En síntesis%2C un,social%2C lingüístico y praxiológico determinado.&text=Los ciclos deben articular el,%2C valorativas%2C praxiológicas y sociales.](https://www.academia.edu/4785341/El_concepto_de_ciclo_en_la_Pedagogía_Dialogante#:~:text=Para%20terminar%20un,social%20lingüístico%20y%20praxiológico%20determinado.&text=Los%20ciclos%20deben%20articular%20el,%20valorativas%20praxiológicas%20y%20sociales.)

- De Zubiría, J. (2013). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Editorial Magisterio.
- Departamento de Planeación Nacional. (2020). *Triage poblacional*. Departamento del Arauca. <https://terridata.dnp.gov.co/unfpatriage.html>
- Dehaene, S, (2018). *Cómo aprendemos*. Siglo XXI.
- Formarte. (2015). *Errores comunes al contestar preguntas de selección múltiple*. Blog. <https://formarte.edu.co/blog/errores-comunes-al-contestar-preguntas-de-seleccion-multiple/>
- González, L. (2008). Articulación educativa y aprendizaje a lo largo de la vida. *Altablero*, 48(Diciembre 2008-Enero 2009). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-183899.html>
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL.
- Hombres, R. (2000). Neoliberalismo y educación. *Revista Educación y Cultura*, 55(Noviembre), 17–25. [https://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas\\_1-100/Educacion y Cultura 55.pdf](https://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion y Cultura 55.pdf)
- Jaramillo, Juan; Jurado, Fabio; Rey, S. (2009). *Los horizontes de un plan decenal en educación: Cómo construirlo*. Universidad Nacional de Colombia.
- Jurado, Fabio; Rodríguez, Enrique; Barriga, Carlos; García, Gloria; García, Á. (2011). *Hacia la integración curricular: El enfoque por ciclos en la escuela*. Universidad Nacional de Colombia.
- Jurado, F. (2009). El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 343–354. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220343A>
- Jurado, F. (2012). *Sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*. Universidad Nacional de Colombia.
- Jurado, F. (2016). El Derecho a los Aprendizajes “Básicos”: La lectura crítica en la educación para la democracia. In *Sobre los aprendizajes fundamentales* (pp. 49–58). Editorial Kimpres S.A.S. [http://lenguaje.red/docs/2020/Los\\_aprendizajes\\_fundamentales.pdf](http://lenguaje.red/docs/2020/Los_aprendizajes_fundamentales.pdf)
- Laval, C. (2018). *Foucault, Bourdieu y la cuestión neoliberal*. Gedisa.
- Meier, T. (2013). ¡Por qué las pruebas estandarizadas no son adecuadas, son malas! *Educación y Cultura*, 98(Abril), 60–62. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Frevistavirtual.fecode.edu.co%2Fimages%2Frevistas\\_1-](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Frevistavirtual.fecode.edu.co%2Fimages%2Frevistas_1-)

- 100%2FEducacion%2520y%2520Cultura%252098.pdf&clen=7335481&chunk=true
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas*. [http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/1080/1/Ministerio\\_de\\_Educacion\\_lineamientos\\_generales\\_de\\_procesos\\_curriculares.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/1080/1/Ministerio_de_Educacion_lineamientos_generales_de_procesos_curriculares.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Estándares Básicos de Competencia*. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Referentes-de-calidad/340021:Estandares-Basicos-de-competencia>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (n.d.-a). *Decreto 230. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103106\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (n.d.-b). *Resolución 01600. “Por el cual se establece el Proyecto de Educación para la Democracia en todos los niveles de la Educación Formal”*. [http://intranet.bello.gov.co:8081/intranet/start/sig/Normograma/resoluciones/Resoluciones\\_Nacionales/1994/resolucion\\_1600\\_de\\_1994.pdf](http://intranet.bello.gov.co:8081/intranet/start/sig/Normograma/resoluciones/Resoluciones_Nacionales/1994/resolucion_1600_de_1994.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (n.d.-c). *Resolución Número 2343. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/35dbc824-2492-4430-928d-555a3465aa52/content>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *Decreto 1860. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061\\_archivo\\_pdf\\_decreto1860\\_94.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional & Universidad de Antioquia. (2016). *Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje* (p. 64). <https://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com/2018/07/fundamentaciocc81n-lenguaje-de-dba-y-mallas-curriculares.pdf>

- Niño, Libia; Bustamante, Guillermo; Carrillo, I. et. al. (1995). *Evaluación, Proyecto Educativo y Des - Centralización en la educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Niño, Libia; Tamayo, Alfonso; Díaz, José; Gama, A. (2014). *Estándares y evaluación ¿medición o formación?* (1st ed.). Universidad Pedagógica Nacional.
- Nuevo Equipo PEI - GABO. (2002). *Proyecto Educativo Institucional - PEI*.
- Observatorio de gestión educativa. (2021). *Resultados de las Pruebas Saber 11° 2020*.  
<https://bibliotecadigital.fundacionexe.org.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=142>
- Polo, P. (2000). Neoliberalismo y profesorado. *Revista Educación y Cultura*, 55(Noviembre), 7–16. [https://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas\\_1-100/Educacion\\_y\\_Cultura\\_55.pdf](https://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion_y_Cultura_55.pdf)
- Rodríguez, A. (2002). *La educación después de la Constitución del 91. De la reforma a la contrareforma*. Cooperativa editorial magisterio.
- Rojas, C. (2013). Lo irónico de las pruebas Saber. *Educación y Cultura*, 98(Abril), 41–42.  
[chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Frevistavirtual.fecode.edu.co%2Fimages%2Frevistas\\_1-100%2FEducacion%2520y%2520Cultura%252098.pdf&clen=7335481&chunk=true](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Frevistavirtual.fecode.edu.co%2Fimages%2Frevistas_1-100%2FEducacion%2520y%2520Cultura%252098.pdf&clen=7335481&chunk=true)
- VV. AA. (2022). *Segundo Plan Decenal De Educación del Municipio de Arauquita 2022 - 2023. Prueba Chigüiro. Lenguaje (Lectura y escritura) Guía 1. Explicación y fundamentación de la prueba*. Secretaría de Educación Municipal de Arauquita - Editorial Aula de Humanidades.