

**EL DISEÑO CURRICULAR EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN PÚBLICA
PRIMARIA AFRODESCENDIENTES COMO HERRAMIENTA PARA PROMOVER
EL BINOMIO CALIDAD-EQUIDAD, 2015-2019**

Autora: Zully Mildred Cassella Urbano

**UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA
RUDECOLOMBIA – CADE CARTAGENA**

**EL DISEÑO CURRICULAR EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN PÚBLICA
PRIMARIA AFRODESCENDIENTES COMO HERRAMIENTA PARA PROMOVER
EL BINOMIO CALIDAD-EQUIDAD, 2015-2019**

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE
DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

INVESTIGADORA
ZULLY MILDRED CASSELLA URBANO

DIRECTORA NACIONAL
DRA. ANA JULIA BOZO DE CARMONA
UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

COORDIRECTOR INTERNACIONAL
DR. TOMAZ IZQUIERDO RUZ
UNIVERSIDAD DE MURCIA ESPAÑA

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN EN EL CARIBE SIGLOS XIX-XX:
COMPONENTE "HISTORIAS, SOCIEDADES Y CULTURAS
AFROLATINOAMERICANAS Y AFROCARIBES"

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA
RUDECOLOMBIA – CADE CARTAGENA
SEPTIEMBRE 2020

PAGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Agradecimientos

A mi directora, por su apoyo incondicional.

A mis compañeras de estudios y de labor, por compartir conocimiento espacio y angustias.

A mi familia, por sacrificar su tiempo y esperar pacientemente.

Resumen

Este informe corresponde a la investigación “El diseño curricular de I”, con el objetivo general de analizar el aporte pedagógico de los diseños curriculares en la educación básica primaria, de las Instituciones Educativas de los municipios afrodescendientes no certificados de la Entidad Territorial Valle, para promover el binomio calidad-equidad en beneficio de los estudiantes pertenecientes a los estratos más vulnerables de la población, relacionado con cuatro objetivos específicos que dan cuenta del proceso investigativo.

El primer objetivo permitió identificar, en la política educativa colombiana, la concepción del binomio equidad/calidad que se debe implementar en los diseños curriculares de las instituciones públicas, a nivel de básica primaria. En el segundo, analizar el concepto de calidad-equidad de los maestros de la educación básica primaria que subyace en los diseños curriculares de las IE de los municipios afrodescendientes del Valle del Cauca. El tercero, relacionar las concepciones de calidad-equidad incluidas en los diseños curriculares con los resultados de las pruebas estandarizadas, obtenidos en las IE de los municipios afrodescendientes. Y en el cuarto objetivo, se enfoca en presentar estrategias para modificar el diseño y la implementación de la política educativa relacionada con el diseño curricular aplicable a los municipios afrodescendientes, para que se garantice una educación equitativa con calidad.

En la metodología, se trabajó con una modalidad mixta (cuanti-cualitativa), en enfoque etnográfico, holístico, con un diseño explicativo, que permitió la comprensión de los fenómenos socioculturales, ligado a las dinámicas del sistema educativo colombiano en el nivel de básica primaria. La estrategia empleada se basó en estudios de casos múltiples, donde cada institución educativa representa un caso de estudio, con el fin de reforzar su validez interna y a su vez la replicación teórica, como validez externa (Yin, 1989).

Por su parte, para el análisis y tratamiento de los datos, se utilizó software Atlas Ti. Versión 8, dada su especialidad en estudios de carácter cualitativo.

En los resultados de esta investigación se identificaron cinco categorías: políticas educativas, diseños curriculares, calidad-equidad, básica primaria y contextos afrodescendientes, las cuales permitieron el logro de los objetivos específicos mencionados.

Todo lo cual, permitió concluir y presentar estrategias para modificar el diseño y la implementación de la política educativa, con base a los resultados arrojados, y dejar agenda abierta para futuras investigaciones.

Palabras claves: Políticas educativas, Currículo, Calidad-equidad, Contextos Afrodescendientes, básica primaria.

Abstract

This report corresponds to the research "The curriculum as a tool to promote equity based on educational quality", with the general objective of analyzing the pedagogical contribution of the curricular designs in primary basic education, of the Educational Institutions of Afro-descendant municipalities not certified by the Valle Territorial Entity, to promote the quality-equity binomial for the benefit of students belonging to the most vulnerable strata of the population, related to four specific objectives that account for the investigative process.

The first objective made it possible to identify, in Colombian educational policy, the conception of the equity / quality binomial that should be implemented in the curricular designs of public institutions, at the elementary school level. In the second, analyze the concept of quality-equity of the teachers of basic primary education that underlies the curricular designs of the EIs of the Afro-descendant municipalities of Valle del Cauca. The third, relate the concepts of quality-equity included in the curricular designs with the results of the standardized tests, obtained in the EIs of Afro-descendant municipalities. And in the fourth objective, it focuses on presenting strategies to modify the design and implementation of educational policy related to the curricular design applicable to Afro-descendant municipalities, so that an equitable quality education is guaranteed.

In the methodology, we worked with a mixed modality (quanti-qualitative), in an ethnographic, holistic approach, with an explanatory design, which allowed the understanding of sociocultural phenomena, linked to the dynamics of the Colombian educational system at the elementary school level. . The strategy used was based on multiple case studies, where each educational institution represents a case study, in order to reinforce its internal validity and, in turn, theoretical replication, as external validity (Yin, 1989).

For its part, for the analysis and treatment of the data, Atlas Ti software was used. Version 8, given its specialty in qualitative studies.

In the results of this research, five categories were identified: educational policies, curricular designs, quality-equity, basic primary and Afro-descendant contexts, which allowed the achievement of the specific objectives mentioned.

All of which allowed to conclude and present strategies to modify the design and implementation of educational policy, based on the results obtained, and leaves an open agenda for future research.

Keywords: Educational policies, Curriculum, Quality-equity, Afro-descendant contexts, Elementary School.

Tabla de contenido

Resumen.....	5
Lista de Figuras	14
Lista de Tablas	15
Capítulo 1 Introducción	16
1.1. Justificación para realizar el estudio	18
1.2. Perspectivas que aborda el estudio	23
1.3. Estructura de la tesis	25
Capítulo 2: Un marco teórico para abordar la sincronía calidad-equidad en la educación básica primaria.....	28
2.1 Antecedentes Educativos	28
2.2 Marco teórico y conceptual	41
2.2.1 <i>Calidad-equidad en la básica primaria</i>	41
2.2.2 <i>Currículo y Diseño Curricular</i>	55
2.2.3 <i>Proyectos Educativos Institucionales y Proyectos Educativos Comunitarios</i>	60
2.2.4 <i>Contexto propio de las comunidades educativas afrodescendientes colombianas</i> ...67	67
2.3 Categorías de análisis	74
2.4 Preguntas de investigación	75
Capítulo 3. Enfoque Epistemológico y metodología	78
3.1 Enfoque Epistemológico	78
3.2. Métodos de investigación utilizados: etnográfico y estudio de casos	79
3.3. Diseño de la Investigación	81
3.4. Modalidad de la Investigación	82
3.5. Participantes y Contexto	84

	10
3.6. Técnicas e Instrumentos de Investigación	88
3.6.1 <i>Análisis Documental</i>	88
3.6.2 <i>Observación de Campo</i>	90
3.6.3 <i>Instrumentos</i>	92
3.7. Construcción de los datos	96
3.8. Consideraciones Éticas	96
Capítulo 4 Contexto Socio-cultural afrodescendiente	98
4.1 Raza, Etnia e Identidad	98
4.2 Ser negro en América Latina es sinónimo de pobreza	100
4.3 Los Afrodescendientes en Colombia	101
4.4 Políticas Educativas en Contextos Afrodescendientes	104
4.4.1 <i>La Etnoeducación en Colombia</i>	105
4.4.2 <i>Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)</i>	108
Capítulo 5. Calidad/Equidad en las políticas públicas colombianas: referente para los currículos de las IE de básica primaria en contextos afrodescendientes.....	116
5.1 concepto y criterios de calidad educativa para la básica primaria en Colombia.....	116
5.2 Concepto y criterios de equidad para la básica primaria en Colombia	128
5.3 Sincronía calidad/equidad	132
5.4 Calidad/equidad como componente del diseño curricular.	135
5.5 Especificidades de la calidad/equidad para contextos afrodescendientes	141
5.6 Políticas Públicas sobre calidad/equidad en las IE focalizadas	143
Capítulo 6. Concepto de calidad-equidad de los docentes de básica primaria en los currículos de las IE que conforman el estudio de casos	147

6.1 Criterios y concepto de calidad educativa para la básica primaria según	
las percepciones propias de los docentes	148
<i>6.1.1 El marco teleológico y el marco pedagógico de los PEI vigentes en los casos</i>	
<i>de estudio según el análisis documental.....</i>	150
<i>6.1.2 El marco teleológico y el marco pedagógico de los PEI vigentes en los</i>	
<i>casos de estudio según la percepción de los Directivos</i>	156
6.1.2.1 Marco Teleológico	156
6.1.2.2 Marco Pedagógico	162
<i>6.1.3 El marco teleológico y el marco pedagógico de los PEI vigentes en los casos</i>	
<i>de estudio, según la percepción de los Docentes</i>	166
6.1.3.1 Marco Teleológico	166
6.1.3.2 Marco Pedagógico	169
<i>6.1.4 El marco teleológico y el marco pedagógico de los PEI vigentes en los casos</i>	
<i>de estudio, según la percepción de los Tutores</i>	171
6.1.4.1 Marco Teleológico	172
6.1.4.2 Marco Pedagógico	174
6.2 Sincronía calidad-equidad	176
6.3 Calidad-equidad en la construcción del SIEE.....	178
6.4 Especificidades de la calidad/equidad para contextos afrodescendientes	179
6.5 Relación de calidad-equidad en las prácticas de aula de los casos de estudio	181
Capítulo 7. Relación de las concepciones calidad-equidad con los resultados de	
las pruebas estandarizadas	188
7.1 Relación entre calidad, currículo y competencia	188

7.1.1 <i>Competencias básicas de lectura y escritura en los diseños curriculares desde la percepción de los docentes de básica primaria.....</i>	191
7.1.2 <i>Competencias básicas de aritmética en los diseños curriculares desde la percepción de los docentes de básica primaria</i>	198
7.2 Relación del diseño curricular con los resultados de aprendizaje en las pruebas Saber en lenguaje	203
7.3 Relación del diseño curricular con los resultados de aprendizaje en las pruebas Saber en matemáticas	212
Capítulo 8. Discusión de resultados, análisis cruzados de datos e implicaciones	226
8.1 Discusión de resultados sobre el binomio calidad-equidad en las políticas educativas de la básica primaria	226
8.2 Discusión de resultados sobre las concepciones de calidad-equidad en las comunidades educativas afrodescendientes	232
8.3 Discusión de resultados del binomio calidad-equidad y los resultados de medidos por las pruebas estandarizadas Saber 3 y 5	236
8.4 Análisis y discusión de casos cruzados	238
8.4.1 <i>Concepciones de calidad-equidad.....</i>	238
8.4.2 <i>Diseños curriculares de calidad-equidad</i>	239
8.5 Conclusiones y propuestas para el diseño de políticas educativas relacionadas con los diseños curriculares	240
8.6 Implicaciones finales y orientaciones para futuras investigaciones	245
Referencias	246
Anexos	262

Anexo 1: cuestionario de grupo focal para docentes.....	262
Anexo 2: cuestionario de grupo focal para directivo docente.....	263
Anexo 3: Guion de grupo focal para tutores.....	264
Anexo 4: Matriz de Análisis Documental.....	265
Anexo 5: Matriz de Coherencia Curricular.....	266
Anexo 6: Instrumento Para el Mapeo Curricular.....	272
Anexo 7: Resultados Grupos Focales.....	273

Lista de Figuras

Figura 1. Competencias de las Entidades Territoriales Certificadas en Educación, preescolar básica y media.....	33
Figura 2. Población indígena, raizal o palanquera por regiones.....	66
Figura 3. Proceso metodológico de la investigación.....	82
Figura 4. Relación de códigos de análisis documental.....	123
Figura 5. Concepto de Calidad en las políticas educativas en básica primaria.....	125
Figura 6. Concepto de Equidad en las políticas educativas en básica primaria	129
Figura 7. Competencias de las Entidades Territoriales no certificadas	144
Figura 8. Escala del Mapeo Curricular	196

Lista de Tablas

Tabla 1. El Sistema Educativo Público Colombiano.....	30
Tabla 2. El Sistema Educativo Privado Colombiano	31
Tabla 3. ¿Qué hace un currículo de calidad?.....	58
Tabla 4. Categorías de Análisis del proyecto	74
Tabla 5. Tabla de códigos de las categorías de análisis cualitativo	122
Tabla 6. Tabla de co-ocurrencia de las categorías de análisis cualitativo	124
Tabla 7. Categorías y descriptores de Ambientes para el aprendizaje.....	185
Tabla 8. Categorías y descriptores de Practicas Pedagógicas	187
Tabla 9. Resultados mapeo curricular competencias básicas lenguaje	197
Tabla 10. Resultados mapeo curricular competencias disciplinares lenguaje.....	197
Tabla 11. Resultados mapeo curricular competencias socioemocionales lenguaje.....	199
Tabla 12. Resultados mapeo curricular competencias básicas matemáticas	202
Tabla 13. Resultados mapeo curricular competencias disciplinares matemáticas.....	202
Tabla 14. Resultados mapeo curricular competencias socioemocionales matemáticas.....	204

Introducción

La educación constituye el gran eslabón entre el subdesarrollo y la superación económica, social, cívica y cultural. Esta convicción es el eje articulador de este estudio, el cual aborda la sincronía calidad-equidad educativa, en el nivel de la educación básica primaria en regiones de población vulnerable afrodescendiente, en Colombia, a partir del aporte pedagógico de los diseños curriculares.

La realización de este trabajo de investigación obedece a un marcado interés académico y profesional por el estudio de las construcciones legislativas y las concepciones de calidad-equidad educativas, como herramientas para mostrar que la educación es la estrategia más eficaz de desarrollo social, económico, político y cultural en los países denominados por la Organización Mundial del Comercio como “en vías de desarrollo” (OMC, 2016) y particularmente, en Colombia.

Desde 1992, la CEPAL y la UNESCO reconocieron la importancia del tema objeto de este trabajo y presentaron lineamientos, en el contexto latinoamericano y caribeño, para favorecer las vinculaciones sistémicas entre educación, conocimiento y desarrollo. (CEPAL y OREAL/UNESCO, 1992)

Esta tesis doctoral analiza las relaciones y tensiones que se dan entre la calidad, la equidad, el diseño curricular y la cultura afrodescendiente, como factores que habilitan o inhiben la visión educativa y la capacidad de cada una de las instituciones para desarrollar su propuesta curricular en el nivel de básica primaria, en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades donde se alojan.

El desarrollo de la investigación revela una desarticulación entre la aspiración legislativa reflejada en una educación equitativa con calidad y, la práctica pedagógica. Es por esa razón que

este estudio se manifiesta en pro de cuestionar los modelos imperantes y de replantear, al interior de cada institución educativa, su función y responsabilidad en la formación equitativa y de calidad que debe ofrecerse a las nuevas generaciones. El resultado pues, se configura como un aporte a la reflexión sobre las teorías y normas, contrastadas con la realidad en ambientes de poblaciones vulnerables y minoritarias con muchas limitaciones y, sobre la idoneidad de los diseños curriculares para hacer de la educación con calidad una palanca promotora de la equidad socio-económico, cívica y cultural.

El trabajo de investigación se ha desarrollado durante cinco años, lapso que se dedicó, en gran parte, a la recopilación de la información y la construcción de la data. Estas actividades fueron cumplidas con ocasión de mi desempeño como formadora del programa nacional, denominado “Todos a Aprender” adelantado por el Ministerio de Educación Nacional colombiano, desde el 2011, en pro del mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes a través de la transformación de las prácticas de aula. Dicho programa tuvo como propósito identificar los factores susceptibles de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y, por ende, la calidad educativa, lo que me permitió aproximarme a los discursos y prácticas realizados, por los principales actores sociales que participan en las instituciones educativas, y observar, de manera diacrónica, los procesos pedagógicos (ejecución y resultados) cumplidos en ese lapso.

Cabe resaltar, así mismo, que este trabajo cuenta con referentes que le prestan viabilidad, pues tiene como antecedente otro proyecto, ya finalizado, sobre la calidad de la educación desde la perspectiva de las prácticas de aula y el desarrollo de competencias matemáticas, con el objeto de entender las consideraciones dadas en los planes de aula, sobre las estrategias pedagógicas, para el desarrollo de la calidad y equidad con base en el aprendizaje significativo (Cassella, 2015).

Esta introducción constituye el primer capítulo de la tesis. En este espacio se describe el fundamento del interés de esta investigación y cómo se gestó el estudio desde la preocupación por la manifiesta visión educativa territorial en Colombia y los insatisfactorios resultados de aprendizaje, en el nivel de básica primaria en poblaciones vulnerables, en contradicción con los fines y objetivos constitucionales y legales de la educación en dicho país. Se describen la justificación y la perspectiva desde la cual se aborda el problema y se cierra este capítulo introductorio indicando la estructura y los capítulos a los que atiende la redacción del trabajo.

1.1 Justificación para realizar el estudio

En las últimas décadas, la educación se ha consolidado como una prioridad en la agenda global, tal como se evidencia en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/UNESCO, 1990); en el Marco de Acción de Dakar: Educación para todos, adoptado en el Foro Mundial de Educación (UNESCO, 2000) y, finalmente en la Declaración del Milenio, (Organización de las Naciones Unidas/ONU, 2000) en la que los jefes de Estado y de Gobierno, establecieron ocho objetivos de desarrollo del milenio, de urgente satisfacción a nivel mundial.

El primer objetivo contemplado en dicha Declaración es “liberar a todos los hombres, mujeres y niños de las lamentables e inhumanas condiciones de extrema pobreza” (ONU, 200, pp. 4), lo que como meta es un objetivo loable, pero complejo, ya que no es suficiente con aliviar sus efectos inmediatos; se hace necesario quebrantar su lógica, para que, con libertad suficiente, las personas puedan salir por sí mismas de la pobreza y para lograr ese propósito, la educación se revela como la estrategia más eficaz. (Bolívar, 2004).

En este mismo sentido, Hopenhayn y Ottone (2000) reconocen a la educación como el gran eslabón para que el ser humano supere los factores de pobreza y alcance condiciones dignas

de vida. Una evidencia de que la educación permite acceder a otros derechos, es que constituye un factor primordial para el desarrollo, la reducción de la pobreza, la salud, la democracia y la movilidad social, entre otros. Pero, para que esto se dé, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) aclara que se requiere de un sistema justo e incluyente, que conduzca a la apertura de las ventajas de la educación, como una de las mayores estrategias, para que la sociedad sea realmente equitativa (Fields, Malgorzata y Pont, 2007).

Específicamente, un sistema escolar justo, es aquel que puede garantizar, a sus estudiantes, el desarrollo de unas competencias mínimas, sin las cuales no sería un ciudadano de pleno derecho, y aunque no todos podrán alcanzar los mismos niveles de éxito, es necesario que todos tengan garantizados unos mínimos, por debajo de los cuales quedarían excluidos de la vida digna (Bolívar, 2004, pp. 16).

En cuanto a la equidad, la OCDE reconoce dos dimensiones para su desarrollo; la imparcialidad y la inclusión. La primera exige que las circunstancias sociales y personales, como el sexo, la condición socioeconómica o el origen étnico, no sean un obstáculo para realizar el potencial educativo y, la segunda, hace referencia a garantizar un estándar mínimo básico de educación para todos (Fields, Malgorzata y Pont, 2007, p. 14-15).

Sin embargo, es preciso advertir que los esfuerzos enfocados en el acceso a la educación, la universalidad y la finalización de la educación primaria, conjuntamente con la imparcialidad, no garantizan la equidad si no se asegura, paralelamente, la calidad (Marchesi, Tedesco y Coll, 2009).

En el informe de Revisión de políticas nacionales de educación presentado por la OCDE en 2016 (Ministerio de Educación Nacional/MEN, 2016), se muestra que Colombia ha centrado sus políticas educativas, de las dos últimas décadas, en el acceso a la educación con los

propósitos de incrementar el número de estudiantes matriculados en todos los niveles y de aumentar la esperanza de vida escolar. De igual manera, se han enfatizado los resultados del aprendizaje, lo que ha generado, el establecimiento de un sistema de evaluación con mayor articulación.

A pesar de estos avances, Colombia no ha logrado cerrar las brechas existentes entre los niños y jóvenes provenientes de distintos estratos socio-económicos o pertenecientes a etnias y grupos minoritarios; brechas que replican resultados desfavorables, según las pruebas de desempeño educativo, en los grupos de sujetos con mayor grado de vulnerabilidad socio-cultural y económica.

Un ejemplo emblemático refiere a la participación escolar, dado que las desigualdades comienzan en la educación inicial ubicada, por la política educativa, en el intervalo de 3 a 5 años. En efecto, muchos niños en contextos vulnerables, nunca van a la escuela en ese intervalo de edad o, no empiezan a tiempo, lo cual resulta en importantes diferencias en sus resultados de aprendizaje al inicio de la educación básica. En efecto, los datos proporcionados por la OCDE, muestran que la expectativa de la vida escolar de los estudiantes en condiciones de pobreza y vulnerabilidad se disminuye, alcanzando sólo a los seis (6) años; indicador drásticamente diferente al de los doce (12) años de los más niños provenientes de los estratos más ricos. Por otra parte, solo el 9% de los jóvenes provenientes de estratos pobres se matricula en educación superior, en comparación con el 53% de los que tienen mayor capacidad económica. Estas inequidades se explican porque los niños de estratos vulnerables tienen que repetir años o desertar del todo y no progresan en los niveles educativos a un ritmo aceptable. (OCDE, 2016)

Además, aquellos estudiantes que superan la expectativa de vida escolar y continúan en el sistema hasta la edad de 15 años, demuestran un desempeño inferior, comparado con el de sus

pares en los países de la OCDE, lo que se reveló en los resultados de PISA, donde obtuvieron 376 puntos, en comparación con 494 de los países asociados, lo que significa que algo más de la mitad (51%) no alcanzó el estándar mínimo, correspondiente a una participación socioeconómica plena en la edad adulta. (OCDE, 2016).

Es urgente mejorar la calidad de la educación para todos, con el fin de lograr, por esa vía, arrasar con la pobreza extrema que, lapidariamente, ensombrece los diagnósticos de las naciones latinoamericanas en general y de Colombia, en particular.

Para atender este desafío nos parece útil orientar los esfuerzos a la educación primaria. Particularmente al componente del currículo y su construcción, pues éste es la carta de navegación de todas las instituciones educativas. Es a partir de currículo que se responde a preguntas tan fundamentales como: ¿a quién se enseña?, ¿para qué se enseña?, ¿qué se enseña?, ¿cuándo?, y ¿qué, ¿cómo, a quién y para qué se evalúa? En ese sentido, el currículo debe brindar herramientas para comprender el contexto, las finalidades de la educación, las secuencias educativas, el modelo pedagógico, las estrategias metodológicas y los procesos de evaluación en una institución educativa.

Centrar un estudio de concepciones sobre el binomio calidad-equidad de la educación en el diseño curricular, supone abordar una serie de elementos que van más allá del diseño de los planes de estudio, tanto de las áreas obligatorias como de las optativas, el seguimiento de las políticas y referentes nacionales en educación o el cumplimiento de los contenidos de un libro de texto. Pues, el currículo debe pensarse como punto de partida en lo sistémico e interdisciplinar, como un constructo que se elabora con la participación de toda la comunidad educativa, incluyendo la perspectiva del estudiante, como eje central del proceso. Así mismo, el currículo debe consolidarse en la práctica y evaluarse en todos los estamentos de la institución, de forma

periódica, diagnóstica, formativa y sumativa, para constatar si se desarrolla o no de forma pertinente, puesto que el currículo se organiza de acuerdo con su alcance: “el currículo propuesto, el currículo desarrollado y el currículo logrado” (DeZubiría, 2006, p.72).

Por otra parte, considerando que Colombia es un país pluriétnico y pluricultural, parece necesario, aportar conocimiento sobre la realidad que viven los docentes de Educación Básica Primaria en las Instituciones Educativas, con población estudiantil mayoritariamente afrodescendiente. Tal conocimiento permitirá entender las concepciones sobre las políticas educativas y su relación con la calidad-equidad en una realidad contextual, que forzosamente permea la construcción y puesta en práctica del diseño curricular, el cual se encuentra contemplado en el decreto 2249 de 1995, que crea la comisión pedagógica nacional con representantes de las comunidades negras, con funciones de asesorar, acompañar y dar seguimiento a las políticas, planes y proyectos para la etnoducción en todos los niveles, velando por el fortalecimiento de la identidad de dichas comunidades.

Por lo tanto, el estudio, análisis e interpretación de las percepciones que tienen los docentes y directivos docentes de Educación Básica Primaria, acerca del binomio calidad-equidad educativa, como un referente que se refleja al momento de diseñar y aplicar el currículo en las instituciones educativas catalogadas como afrodescendientes de los municipios no certificados del departamento Valle del Cauca, pueden servir como orientación, para contextualizar el diseño de nuevas políticas educativas de calidad, que reconozcan la diversidad contextual y cultural del país, así como los verdaderos problemas, necesidades y carencias de las regiones y poblaciones aisladas geográfica y culturalmente, como son las minorías étnicas.

Como se ampliará posteriormente en esta tesis, el departamento del Valle del Cauca es habitado por una población mayoritariamente afrodescendiente.

1.2 Perspectivas que aborda el estudio

El enfoque de este estudio, se cumple desde tres perspectivas; 1) desde el análisis de las políticas y normas educativas, que fundamentan una concepción de calidad-equidad curricular nacional, en Colombia, para la educación básica y media, 2) desde la autonomía institucional que determina el diseño curricular, con base en las concepciones de los docentes, principales constructores del currículo, sobre la calidad-equidad y 3) desde el análisis de los resultados de aprendizaje en contextos vulnerables como resultado de la aplicación del currículo en términos de la calidad-equidad educativa.

Desde la perspectiva de las políticas educativas, en Colombia, éstas se expresan a través de Leyes, normas, decretos, resoluciones, planes nacionales y regionales y, otros documentos de referencia y apoyo, que orientan la práctica educativa. Dichos documentos son ampliados y/o modificados, de acuerdo con las posturas y proyectos políticos de los mandatarios de turno, en el periodo de tiempo de su gobernabilidad, y de sus concepciones sobre lo que se necesita de la educación y sobre el ciudadano que se quiere formar para el ejercicio cívico y democrático

Por lo que, el estado funge como organizador, financiador y gestor del sistema educativo, con una visión, que obedece a la consideración del ciudadano en tanto consume y, al país, en tanto logre la superioridad mercantil, lo que deja de lado, la consideración de la formación integral, que el mismo estado declara en sus objetivos y fines educativos, en la ley General de Educación (Ley 115, febrero 8 de 1994).

Este contexto genera inquietud sobre la relación de las políticas educativas públicas colombianas que exponen, por un lado, la problemática de la equidad explicativa de la inclusión o exclusión de ciertos grupos en la participación social y, por otro lado, la del conocimiento, el cual se orienta a la producción y, cuyas funciones son las de calificar a los individuos para la

participación en el mercado laboral. (Popkewitz, 2005)

De modo que, el estudio de las políticas educativas y su articulación con la inclusión/exclusión social, no se limitó a las implicaciones que éstas han tenido en las posibilidades de acceso, permanencia y egreso educativo, sino que se abordaron como “dinámicas generalmente asociadas con la estratificación de la distribución del ingreso” (Popkewitz, 1994, p. 307), en torno a las cuales se deben considerar también las “fórmulas” que subyacen a las reformas y que “organizan y confieren valor a ciertos tipos de relaciones sociales y, al mismo tiempo, producen regulación a través de los estilos de razonamiento y de los esquemas de clasificación que se emplean.” (Popkewitz, 1994, p. 307).

Dada la importancia de lo anterior, se inició el trabajo con la revisión de los diferentes textos sobre la política pública educativa vigentes, que incluyen reformas y adecuaciones al diseño curricular, y que responden a las demandas de las políticas internacionales, exigidas como requisito para pertenecer a la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE). Así como los documentos del Banco Mundial y la Unesco, los cuales presentan los análisis y sugerencias, para mejorar la educación en los países en vías de desarrollo como Colombia.

Respecto a la segunda perspectiva sobre la calidad-equidad, trabajada desde la autonomía institucional que determina el diseño curricular, con base en las concepciones de los docentes, principales constructores del currículo; es importante mencionar que, en la misma legislación, se promulga la autonomía del diseño curricular, para cada una de las instituciones educativas colombianas, estipulándose la visión de educación propuesta por la comunidad educativa, plasmada en el marco teleológico, en relación con la concepción que tienen los maestros sobre el binomio calidad-equidad y su selección de contenidos, estrategias, actividades

e instrumentos de evaluación, para el desarrollo de las metas de aprendizaje en todos los niveles, con base en los referentes nacionales.

Se evidencia, así, que es en el currículo donde se determinan los aspectos pedagógicos, didácticos, administrativos, directivos y de gestión comunitaria, que influirán de manera determinante en el desarrollo educativo del contexto de influencia de cada una de las instituciones.

Esta perspectiva, sobre el currículo, se centra en el nivel educativo de básica primaria, ya que es esta edad temprana, la etapa en la cual es configurando el sujeto que se quiere formar para el desarrollo integral del ser y la formación de futuros ciudadanos. Es justo entonces cuando se adquieren las actitudes y valores éticos para participar en la vida social adulta, revelándose así que “la escuela es el lugar idóneo para uniformar a los alumnos y hacerles participar de los valores deseables, es decir, que desean los que gobiernan la sociedad.” Delval (1999, p. 21).

Y la tercera perspectiva, orientada al análisis de los resultados de aprendizaje en contextos vulnerables como resultado de la aplicación del currículo en términos de la calidad-equidad educativa; se analiza tomando como eje comunidades afrodescendientes del Pacífico colombiano, ya que se piensa la educación, como una estrategia de movilidad social y un espacio de reflexión que permita a los estudiantes, en términos de equidad, una vez formados, transformar su entorno. Sin embargo, los indicadores nacionales e internacionales muestran que, en estas comunidades minoritarias, los índices asociados a la movilidad social y condiciones básicas, no alcanzan el promedio logrado por otras comunidades al interior de territorio nacional, según el Departamento Administrativo Nacional de Encuestas (DANE, 2018).

1.3 Estructura de la Tesis

Esta tesis, se divide en ocho capítulos. El capítulo uno corresponde a esta introducción.

El capítulo dos, identificado como el marco teórico, proporciona un recorrido por las fuentes, autores y tendencias que apoyan teóricamente la investigación, así como los antecedentes reflejados en declaraciones y directrices internacionales, políticas, leyes, reglamentos, planes nacionales y departamentales colombianos. Se consideran las implicaciones para el estudio de los referentes teóricos y empíricos creados o adoptados por los académicos, gobiernos y organizaciones en diferentes partes del mundo.

Y, también se identifican las categorías analíticas que organizan la tesis: políticas educativas, el binomio calidad-equidad, el currículo, diseño curricular en la básica primaria y el contexto afrodescendiente colombiano.

Finalmente se introduce la pregunta de investigación.

El capítulo tres, llamado Enfoque epistemológico y metodología, presenta un análisis de la posición epistemológica y la metodología que se adoptó para realizar el estudio. Se expone el diseño explicativo de la investigación, el enfoque etnográfico y se presentan las instituciones educativas que forman parte del estudio de casos. Igualmente, se exponen los tipos, la construcción de los datos y los procesos para su análisis. Además de revelan las consideraciones éticas en el desarrollo de la investigación.

El capítulo cuatro, muestra el contexto sociocultural afrodescendiente de las instituciones que conforman el estudio de casos, se describen las características sociales y culturales de las poblaciones afrodescendientes de los municipios no certificados del Valle del Cauca. También se abordan las políticas educativas, generadas para el reconocimiento y la integración de la cultura afro en términos de la etnoeducación y su autonomía curricular.

En los capítulos cinco, seis y siete, se presentan los datos construidos, los resultados y hallazgos del análisis etnográfico aplicado a las 19 instituciones educativas afrodescendientes

de la entidad territorial Valle, en Colombia, que configuran los casos de estudio.

Los resultados y hallazgos se organizarán alrededor de las preguntas de investigación a las cuales responden los objetivos específicos y de las categorías analíticas definidas en la tesis.

El capítulo ocho, presenta la discusión de resultados, reflexiones, análisis cruzado de datos, e implicaciones del estudio. En este capítulo se presentan las conclusiones y se adelantan propuestas para el diseño de políticas educativas, relacionadas con los diseños curriculares, además de definirse la agenda abierta de problemas e interrogantes para futuras investigaciones.

Capítulo 2

Marco Teórico

2.1 Antecedentes Educativos

La educación en Colombia, se define como un derecho fundamental, para todas y cada una de las personas (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 67) A pesar de ello, se evidencian altos grados de inequidad y segregación poblacional, según los análisis de desarrollo económico, mostrados por los diferentes estamentos tanto a nivel nacional como internacional (CEPAL, 2017; OCDE, 2018; Centro de estudios económicos regionales CEER, 2017).

Una de las cosas más preocupante, que han mostrado los estudios referenciados, es la migración rural hacia lo urbano debida, en gran parte, a las complejas condiciones de vida y de violencia, que padece la población asentada fuera de las grandes ciudades. A pesar de ello, el país sigue siendo considerado rural, ya que existe un rango porcentual entre el 60% y el 70% de la densidad poblacional asentada en municipios categorizados como rurales (OCDE, 2018).

Unido a esto y, a pesar del crecimiento económico del país, el índice de desigualdad relacionado con el Producto Interno Bruto (PIB) per cápita, es más del doble que el promedio de los países miembros de la OCDE y un poco mayor al de los demás países latinoamericanos como Chile, México y Brasil. Lo cual se atribuye, entre otros, a factores como la topografía, dada la escasa eficiencia de la infraestructura vial, que no permite una conexión entre las áreas rurales y urbanas (OCDE, 2018).

Lo anteriormente afirmado, define que las desigualdades sociales y económicas, basadas en la geografía afecten particularmente a las minoría étnicas, ya que estas se encuentran en su mayoría, concentradas en áreas rurales y dispersas, con mayor índice de pobreza, de acuerdo con los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda o CNPV correspondiente al 2018, donde

se muestra que el índice de pobreza multidimensional es más del doble en la población rural, que en la población urbana, acrecentándose en las áreas remotas (DANE, 2019).

Además de ello, Colombia, históricamente, vive en este momento, una transición hacia el posconflicto, después de la firma en el 2016 del acuerdo para la terminación del conflicto armado y la construcción de paz, entre el gobierno y uno de los grupos armados, considerado como el de mayor incidencia en el conflicto, denominado las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC).

Esta coyuntura, deja a los pobladores de las zonas rurales, una sensación de mayor bienestar social y prosperidad económica, dada la promesa del gobierno de una reforma rural integral y la implementación de un Plan Especial de Educación Rural (PEER), con el fin de cerrar brechas entre las áreas rurales y urbanas y mejorar la equidad con calidad educativa, en términos de acceso, permanencia y egreso de cada uno de los niveles de educación estipulados por la Ley (Misión para la Transformación del Campo, 2014).

Es en este contexto, que las políticas públicas educativas en Colombia, han determinado que la educación ante todo es un derecho fundamental, consagrado en la constitución política de 1991, que además se configura como un servicio público de función social, con un estado regulador, que busca el cumplimiento de los fines y objetivos planteados, así como el aseguramiento de las condiciones para el acceso, permanencia y egreso de todos los niveles de la educación básica y media (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2014).

De igual manera, se manifiesta que una función del estado, es velar por la cobertura del servicio, garantizando una educación de calidad para todos, plasmado en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (Decreto

1075 de 2015), que define y determina la organización de la estructura educativa y tipos de educación que se ofrecen en Colombia.

Dicha estructura, en el sector público de la prestación del servicio, está determinada por tres niveles, que comprenden preescolar, básica y media y doce grados de escolaridad que van desde cero hasta once, distribuidos como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1

Sistema Educativo Público Colombiano

CINE		CINE 0				CINE 1				CINE 2				CINE 3			
NIVELES	MATERNO	PREESCOLAR				BÁSICA										MEDIA	
CICLOS						PRIMARIA					SECUNDARIA						
EDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
GRADOS	PRIMERA INFANCIA					0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
						EDUCACIÓN PREESCOLAR Y BÁSICA OBLIGATORIA										EDUCACIÓN MEDIA	

Nota: Ministerio de Educación Nacional (MEN-OAPF).

Esta organización, se estableció de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE), que fue aprobada por la Conferencia General de la UNESCO y se adaptó a Colombia como la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación – Campos de Educación y Formación Adaptada para Colombia CINE-F2013 A.C. (DANE,2018).

Como se puede observar hay diez grados de educación obligatorios para el sector público, de los catorce posibles que muestra la estructura educativa en general y los cuales son acogidos por el sector privado en los niveles de preescolar, básica y media, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2*Sistema Educativo Privado Colombiano*

CINE				CINE 0			CINE 1			CINE 2				CINE 3			
NIVELES				PREESCOLAR			BASICA									MEDIA	
CICLOS							PRIMARIA				SECUNDARIA						
EDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
GRADOS	MATERNO			P	J	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
				EDUCACIÓN PREESCOLAR Y BÁSICA												EDUCACIÓN MEDIA	

Nota: Ministerio de Educación Nacional (MEN-OAPF).

El primer de nivel de escolaridad denominado preescolar comprende los grados de prejardín, jardín y transición, en edades que van desde los tres hasta los cinco años. Pero para el sector público, sólo el grado de transición o grado cero es obligatorio y hace parte de la educación básica.

El segundo nivel está equiparado en las dos opciones que se brindan en Colombia, tanto en el sector privado como en el público; tiene una duración de nueve grados considerados en dos ciclos: primaria y secundaria, que comprenden cinco grados para primaria y cuatro grados para secundaria.

El tercer nivel denominado educación media, tiene una duración de dos grados; décimo y once, en los cuales se determina una especialidad ya sea académica o técnica. Para la educación pública, estos grados no son obligatorios a pesar que esto habilita para ingresar a la educación superior en cualquiera de sus niveles y carreras. Lo que muestra un desnivel frente a la oferta del sector privado.

Todo lo anterior, se encuentra reglamentado en las políticas educativas, que desde la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), brindan los lineamientos generales para la construcción

del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE), que es el que expresa los objetivos del gobierno, así como la gestión a desarrollar, con una construcción basada en ejes, metas e indicadores, que permite evaluar sus resultados (MEN,2014).

Con base en el PNDE, y de acuerdo con la descentralización en el sector educativo, que busca que el Gobierno Nacional y las entidades territoriales coordinen esfuerzos para dirigir, financiar y administrar los servicios educativos estatales, se construyen los diferentes Planes Sectoriales de Educación (PSE), cuya finalidad está relacionada con los objetivos y metas que velan porque “la educación sea un derecho cumplido para toda la población y un bien público de calidad, garantizado en condiciones de equidad e inclusión social por el Estado, con la participación co-responsable de la sociedad y la familia en el sistema educativo” (PNDE, 2016-2026, p.18).

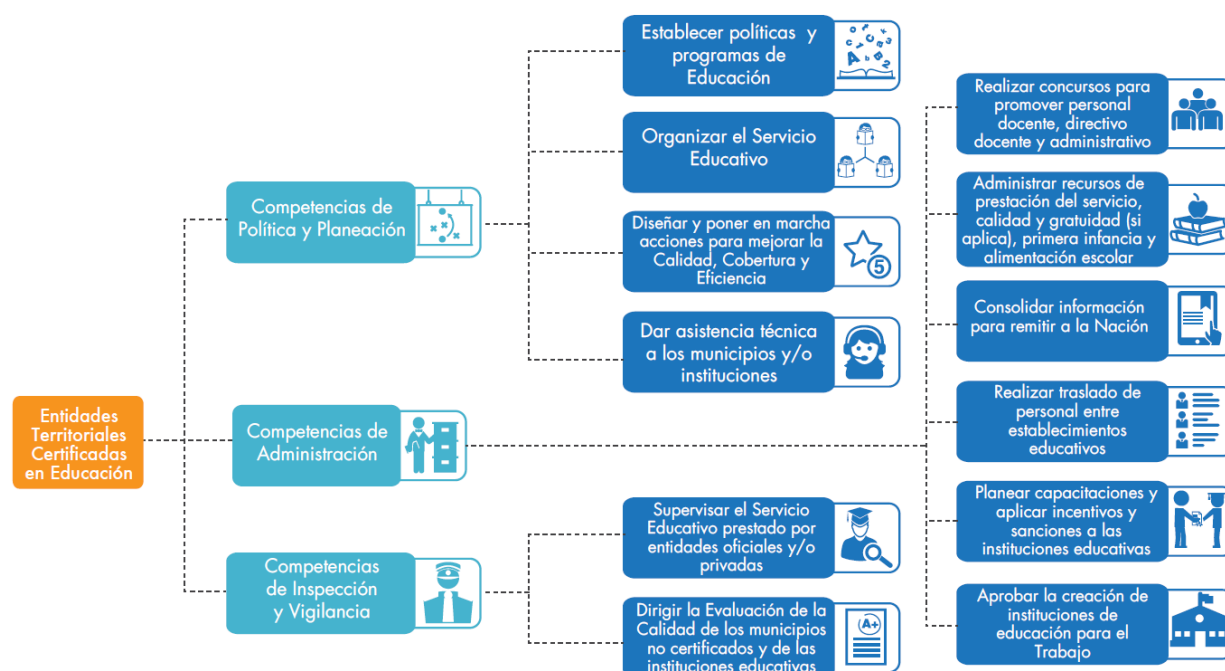
Lo que permite priorizar aspectos contextuales en las diferentes Entidades Territoriales Certificadas (ETC) definidas, en educación, como entidades (municipios y departamentos) con manejo autónomo de los recursos del sistema, la gestión de los recursos humanos del sector y en general, el manejo de las actividades asociadas a la prestación del servicio educativo. La Ley 715 de 2001, en sus artículos 20 y 41 certificó, automáticamente, los municipios con más de 100.000 habitantes. Y posteriormente, en el Decreto 2700 de 2004 se establecieron los criterios de certificación de municipios menores de 100.000 habitantes, los cuales se han ido certificando en concordancia con la norma.

Existen municipios que aún no se han certificado, ellos forman parte de las Entidades Territoriales Certificadas Departamentales, como por ejemplo los ocho municipios afrodescendientes de este estudio que pertenecen a la ETC Valle, hasta el momento.

Estas ETC, deben apoyar y realizar seguimiento a los diferentes Proyectos Educativos Institucionales (PEI) que, en términos de la autonomía de gestión y curricular, proclamada por la Ley 715 y que se muestra en la Figura 1, deberán adecuar los lineamientos y estrategias propuestas por el Plan Sectorial de Educación en coherencia con el Plan Nacional.

Figura 1

Competencias de las Entidades Territoriales Certificadas en Educación, preescolar básica y media



Nota: Figura del seguimiento al Sistema General de Participaciones en educación. Minhacienda, 2017.

De igual manera, la Ley determina la construcción de lineamientos e instrumentos para la evaluación diagnóstica de calidad de la educación, a través de pruebas externas desarrolladas por el Instituto Colombiano para el Fomento a la Educación Superior (ICFES), que se aplican a los estudiantes de básica y media.

Para la evaluación de los docentes y directivos docentes se determinó, por Ley, la creación de un nuevo estatuto docente (Decreto 1278 de 2002), que contempla dos tipos de evaluación: una de desempeño anual y otra de ascenso y reubicación.

En términos de evaluación de la calidad educativa, el gobierno insta a las instituciones a generar una autoevaluación institucional, en periodos preferiblemente anuales, donde se fijan metas sobre las cuatro gestiones institucionales (gestión directiva, gestión administrativa, gestión académica y gestión de comunidad), contempladas en la Guía 34 para el mejoramiento institucional (MEN, 2008).

Sobre esta estructura, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que es el ente público encargado de regular, hacer seguimiento y emitir las normas para el proceso educativo en toda la nación, ha generado estrategias para la motivación de dicha autoevaluación institucional con incentivos económicos como el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), mediante el Decreto 501 de 2016, en su sección 2, subsección 3, que desarrolla los artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015, para el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media. (MEN, Diario Oficial No. 49.829 de 30 de marzo de 2016).

Este índice se crea como un instrumento de medición de la calidad educativa de las instituciones y de las entidades territoriales certificadas, con base en cuatro componentes:

- a) Progreso, que medirá el mejoramiento propio de la institución, comparada con los resultados obtenidos en el año inmediatamente anterior, de acuerdo con las pruebas nacionales, cuyo cálculo se fundamenta en la variación del porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel insuficiente en las áreas de matemáticas y lenguaje, y la variación del porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel avanzado, en las pruebas nacionales estandarizadas Saber 3 y 5, desarrolladas por el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES), que tiene como objetivo, contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, evaluando el desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica anualmente.

- b) Desempeño, que medirá el resultado de un establecimiento educativo en las pruebas nacionales, con base en el puntaje promedio obtenido en las pruebas Saber 3 y 5 en las áreas de matemáticas y lenguaje.
- c) Eficiencia, que medirá la tasa de aprobación estudiantil del establecimiento educativo, con base en el porcentaje de estudiantes que aprueban el año escolar y son promovidos al siguiente año escolar.
- d) Ambiente Escolar, que medirá el puntaje promedio que obtengan los establecimientos educativos en las Encuestas de Factores Asociados que hacen parte de las pruebas Saber 5 y 9.

Todo lo cual, evidencia procesos de evaluación a nivel de estudiantes, docentes, directivos, instituciones y entidades territorial, con una frecuencia anual, con el fin de generar estrategias que conlleven a mejorar tanto la calidad como a promover la equidad educativa.

Alternativo a este proceso de evaluación a nivel nacional, el país se inscribió como candidato para ser miembro de los países de la OCDE y fue aceptado en abril de 2020, como una acción por alcanzar estándares internacionales en las políticas públicas, con miras a mejorar el bienestar y la calidad de vida de sus habitantes, en aspectos cruciales como la educación. Esto permite al gobierno, tener una evaluación comparativa y recomendaciones por los expertos en educación de la OCDE, con el fin de generar estrategias para mejorar la calidad y cerrar las brechas educativas (OCDE, 2020).

De igual manera, se continúa con la aplicación de pruebas internacionales, como la realizada por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) que, en los resultados del 2015, mostró que los estudiantes de zonas rurales en Colombia obtuvieron un puntaje promedio de 38 puntos por debajo de los estudiantes en zonas urbanas del país, lo cual

equivale a más de un año escolar y lo explica basándose en el mayor grado de pobreza en las áreas rurales, adicionando barreras como las de tener menores aspiraciones de acceder a la educación superior y la dificultad de mantener en estas áreas docentes con altos niveles de calidad y amplitud en el currículo (OCDE, 2019).

Con base en todo lo anterior, se puede afirmar que en los últimos años, Colombia se ha propuesto amplios objetivos para promover la calidad y equidad en la educación, con diversas estrategias, como la implementación de la jornada única, que amplía el horario de permanencia de los estudiantes en las instituciones, la cobertura del acceso a la educación, que brinda a los estudiantes además de la gratuidad en la básica, complementos alimenticios durante la jornada escolar, la atención especial al cuidado de la primera infancia, la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y la educación para adolescentes dentro del sistema de responsabilidad penal y el diseño del Programa de Educación en Entornos Rurales (MEN, 2018).

Adicionalmente, se han hecho acercamientos con los docentes y directivos del sector público educativo, tendientes a generar estrategias que permitan mejorar las condiciones laborales, situación que es bastante compleja, dado que esto está ligado con la asignación presupuestal que además de ser limitada, es cambiante de acuerdo con las prioridades del gobierno de turno, lo que indica que, un acuerdo en un periodo presidencial, no necesariamente es el mismo en el siguiente (OCDE, 2018).

Por lo tanto, a pesar de los esfuerzos presupuestales, en educación, hechos por Colombia, que detalla el documento de la OCDE, se requiere redoblar estos esfuerzos y poner la educación como la prioridad en la agenda del Sistema General de Participaciones, ampliando el presupuesto designado, lo que permitiría mejorar la calidad con equidad.

La política educativa colombiana tiene su eje articulador presentado en la Ley General de Educación (Ley 115 de febrero 8 de 1994), la cual fue unificada en el 2015 cuando el estado promulga el “Decreto Único Reglamentario del Sector Educación” (Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015), donde se compila toda la normativa existente hasta ese año en términos de educación, pero no pierde la visión del marco teleológico educativo.

Dicha visión, configura un enfoque epistemológico del binomio calidad-equidad para el desarrollo de los currículos de las instituciones de básica y media, centrado en los 13 fines y objetivos de la educación, contemplados en el artículo 5 Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo. Tales fines se definen en concordancia con los preceptos constitucionales según los cuales la educación es un derecho y debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida. En efecto el artículo 67 de la constitución reza:

corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 67)

De igual manera, los objetivos de la educación en la misma Ley, en el artículo 13, presentan una base común que determina su relación, con el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructurales encaminadas a la formación, prácticas democráticas, el conocimiento de sí mismo, fomento de la solidaridad, respeto a la identidad cultural de los grupos étnicos, entre otros aspectos (Ley 115 de febrero 8 de 1994).

Ya en el artículo 20 de esta misma Ley, cuyo título es “objetivos generales de la educación básica”, se muestran las particularidades de este nivel, en términos de formación, con aspectos generales que indican el acceso al conocimiento, reflexión crítica y creativa, con el fin de

preparar a los estudiantes para los siguientes niveles y, en la vinculación como ciudadanos activos en la sociedad, con formación para el trabajo, el desarrollo de habilidades comunicativas, razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de problemas en tres contextos: la ciencia, la tecnología y la vida cotidiana, unido a la realidad nacional, con el objetivo de consolidar los valores morales, propuestos en los fines de la educación y el fomento hacia el interés de la investigación.

De este modo, Colombia tiene una concepción legislativa medular de la educación basada en la calidad, que se orienta hacia la formación integral del ser humano, centrado en el desarrollo moral, intelectual y físico de los estudiantes, el cual se expresa explícitamente en los trece fines y los objetivos mencionados, relacionados con los valores morales, los derechos, la participación, el conocimiento, la identidad, la investigación, la creatividad, la integración regional, el desarrollo de la capacidad crítica, el avance científico y tecnológico, la conservación y mejoramiento del medio ambiente, la formación para el trabajo, la promoción y preservación de la salud y la investigación, todo ello como base para el ingreso al sector productivo.

Adicionalmente, en el artículo 21 se desglosan los objetivos en los dos ciclos propuestos por la estructura educativa; primaria y secundaria, mostrando 15 de ellos, para el primer ciclo donde se estipula la formación centrada en valores para la convivencia en una sociedad democrática, pluralista y participativa, además de fomentar el deseo de saber, fundamentado en la iniciativa personal tanto del conocimiento, como de la realidad social, desde una perspectiva crítica. Así como la adquisición de elementos para el desarrollo comunicativo al menos en una lengua extranjera y en la materna.

Lo que muestra una visión legal de la educación de calidad, abordada desde la instrumentalización del currículo. En efecto, en los lineamientos curriculares entendidos como

las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN, para el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias fundamentales, definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23; se hace referencia a la selección de contenidos, la definición de actividades y al establecimiento de criterios de evaluación (MEN, 1998), con fines económicos y sociales, basado en propuestas internacionales, en visiones gubernamentales resultado de asesorías foráneas, y se deja de lado el contexto pluriétnico y pluricultural definido en la constitución política.

Todo esto implica que la educación definida por las normas y Leyes colombianas, desde el nivel básico en el ciclo de primaria, está orientada a formar ciudadanos para insertarse en un entorno laboral, reconociendo exclusivamente el sujeto como productor/consumidor, como lo manifiesta Gómez (2008, p.154), "... el ciudadano es esencialmente económico. La ciudadanía no se realiza en el acto de la participación política o cívica sino en el consumo. Se es ciudadano en la medida que se participa en el mercado..."

De igual manera, se evidencia que las normas curriculares, se encuentran centradas en el contenido, más que en el estudiante o el docente, pues solo se tiene en cuenta a éste último como transmisor y responsable del conocimiento y al estudiante como receptor y reproductor, tema que se analizará en el capítulo 5 de esta investigación.

Por todo lo expuesto, parece necesario adelantar un análisis curricular, con el fin de cerrar las brechas persistentes, tanto en cobertura como en calidad y equidad educativa, entre las entidades rurales y urbanas, que afectan directamente a las poblaciones minoritarias, ya que el currículo representa la visión de educación que se quiere desarrollar y el ciudadano que quiere formar a través de ella.

En Colombia, el currículo en los niveles de básica y media, se encuentra regulado estructuralmente bajo la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y los decretos subsecuentes, sin embargo, se da autonomía a las instituciones, para concebir su desarrollo pedagógico y las estrategias didácticas asociadas a la visión educativa de cada una. Esto conlleva que se tome o no, la decisión particular de integrar a los planes de estudio, los referentes curriculares (Ley 115 de 1994, artículo 23), los cuales se asumen como sugerencias, puesto que cada comunidad educativa, en su diseño curricular, apela a la autonomía contemplada en la Ley, para omitir o simplemente dejar enunciados dichos lineamientos, aunque en la práctica se distancien todavía más. Lo que implica, grandes distanciamientos entre el desarrollo de los objetivos y los planes trazados por la administración territorial y la planeación nacional.

Este distanciamiento, depende generalmente del liderazgo pedagógico de las secretarías de educación de las Entidades Territoriales y de los directivos y docentes de las instituciones públicas de básica y media, ya que en su mayoría trabajan de forma aislada en el diseño curricular y prácticas de aula, tanto al interior como al exterior de la institución, sin tener en cuenta la potencialidad de las comunidades de aprendizaje en las redes de maestros, que existen en el país y fuera de él.

A pesar que las políticas educativas colombianas, brindan autonomía en el diseño curricular, obliga, así mismo, a la construcción de los proyectos educativos integrando los referentes de calidad a través de la función de supervisión educativa que detenta el Estado como ente regulador de la educación. Por lo que, cada Institución Educativa debe formular y registrar ante el MEN, su Proyecto Educativo Institucional (PEI), o Proyecto Educativo Comunitario (PEC), en el cual debe que incluir: las leyes, los decretos y los referentes nacionales de calidad: lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia, emanados por el MEN, y

ajustarlos a su contexto en los aspectos contemplados en la guía 34 para el mejoramiento institucional (MEN, 2008).

2.2 Marco Teórico y Conceptual

La construcción del marco teórico y conceptual se presentará atendiendo a cuatro referentes fundamentales de esta investigación: Calidad/equidad en el nivel educativo correspondiente a la básica primaria; Currículo y Diseño curricular, Proyectos Educativos Institucionales y Proyectos Educativos Comunitarios y, Contexto propio de las comunidades educativas afrodescendientes colombianas.

2.2.1 Calidad-equidad en el nivel educativo correspondiente a la básica primaria

La calidad de la educación está directamente relacionada con la equidad en el acceso, permanencia y egreso de todos y cada uno de los que integran la población estudiantil, en todos los niveles educativos, siendo preponderante el primer nivel dado que, como lo manifiesta la OCDE (2016, p.15), la culminación exitosa de este nivel, permite mejorar la expectativa de vida escolar, que en contextos menos favorecidos logrará pasar de nueve años de terminación de la educación básica a doce años de terminación de la educación media y en mayor porcentaje, logrará extenderse hasta completar los diecisiete años para la terminación del pregrado en la educación terciaria.

Esto obedece a que la mayoría de los estudiantes que repiten o desertan en este primer nivel, pertenecen a la población vulnerable de estratos socioeconómicos bajos, e incluso cuando éstos aumentan la tasa de permanencia en la institución educativa, tienden a tener menores desempeños en las competencias básicas (SABER, 2019).

Lo cual es explicado por Blanco (2006, p. 4) quien asocia las desigualdades con la pobreza y con el vivir en zonas rurales o pertenecer a pueblos originarios, como causa y efecto del origen socioeconómico, género y debilitamiento de la escuela pública debido a la creciente

regulación del mercado y privatización de la educación, ampliándose las desigualdades entre escuelas públicas y privadas en términos de recursos humanos y resultados del aprendizaje. Todo lo cual ubica a los niños y jóvenes de tales sectores en una situación de alta vulnerabilidad, que incide en la baja permanencia y egreso de los estudios, en indicadores de altas tasas de abandono y reprobación por género, “aumentando la brecha social y reproduciendo la estratificación y fragmentación presentes en nuestras sociedades”.

El abordaje de la investigación educativa ha cambiado debido a los datos antes indicados pues en los estudios, tanto nacionales como internacionales sobre educación, se evidencia una ampliación de los componentes de análisis o categorías de diferenciación. En efecto, durante dos décadas el interés de los estudios sobre la educación estuvo ligado al grupo social o étnico; ahora, con la introducción de la equidad, el foco de interés se ha complejizado. Y así, se han añadido al grupo social o étnico, otras categorías analíticas tales como: el género, el origen geográfico, la religión, el poder político, los ingresos, la ocupación, entre otros, con grandes diferencias de un país a otro (Cuervo, 2015).

Un ejemplo ilustrativo es la postura del European Group for Research on Equity in Educational Systems (EGREES) (2005, p.12), el cual define un sistema educativo equitativo como “aquel en el que los resultados no estén determinados de ninguna manera por la pertenencia a ningún grupo y en el cual se dé respuesta apropiada (se compense) a los diferentes puntos de origen”

Lo que invita a ver positivamente, el “principio de la diferencia” de Rawls (1971), el cual se basa en que los individuos desiguales deben ser tratados de modo desigual para que la desigualdad se reduzca, teniendo en cuenta las diferentes visiones de la sociedad y de la justicia, para la búsqueda de una mejor sociedad.

En términos de políticas de equidad, la Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC o CEPAL) en relación con los Objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, enfatiza que la necesidad de reducir, significativamente, la desigualdad es un compromiso asumido por todos los países de la región, con un enfoque de "no dejar a nadie atrás", y cualquier avance, dependerá de la implementación de la capacidad de cada país, para movilizar recursos, centrados en aspectos como la inclusión y bienestar social, así como para fortalecer la protección del medio ambiente y la sostenibilidad. Por ello, la CEPAL solicita que se proteja el financiamiento de las políticas sociales, como medio para avanzar en el desarrollo de los objetivos acordados.

Sin embargo, también se constata, en la literatura científica sobre educación, especialmente en el contexto latinoamericano, una tendencia opuesta reflejada en varias investigaciones sobre las reformas educativas. Me refiero a la tendencia según la cual la formación es de "capital humano", de individuos "adaptables" a lo que el mercado internacional de trabajo requiere (Vásquez, 2015).

Esta idea, se ha impuesto como la función social que la educación debe cumplir desde los primeros años de escolarización, lo cual permitió que los organismos financieros internacionales, introdujeran la necesidad de definir a la educación en términos de desempeños medibles y correlacionados con el mercado laboral (Vásquez, 2015, p. 101).

Todo lo anteriormente indicado, establece el concepto de calidad en términos de un producto o servicio que se evalúa con inspecciones estandarizadas y que atienden a las demandas del mercado, a lo que la evaluación de la calidad educativa se asoció de manera mecánica; asumiéndose la evaluación, no como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como medida de los resultados con instrumentos estandarizados (Vásquez, 2015).

En función de esto, la OCDE correlaciona las competencias con indicadores que permiten medir, de manera cuantitativa y porcentual, los resultados del aprendizaje, comparando los sistemas educativos, dejando entrever que lo que realmente interesa es garantizar las capacidades para ejecutar acciones requeridas por el mercado laboral y no tanto el proceso formativo de los estudiantes.

Congruentemente, las reformas en Colombia centradas en la calidad y los mecanismos de control que ellas integran, incluyen a todos los actores del proceso educativo, pero hacen énfasis en los docentes, principalmente en los que atienden el nivel básico y medio. Se materializa así, lo descrito por Friedman (1966), el cual manifiesta, que en el sistema escolar “los padres y los hijos son los consumidores y el profesor y el administrador de la escuela, los productores”, responsabilizando tanto a los docentes como a los administradores de la escuela, directamente, de la calidad educativa.

Dado el contexto anterior, surge la necesidad de repensar de manera profunda la tarea educativa y cómo esta se relaciona realmente, con el concepto de calidad en educación, más allá de lo político y económico. Las interrogantes introducidas por Herrera y Builes (2015, p. 287): “¿Cómo pensar hoy día la calidad en la educación? ¿Cómo transmitirla?”, cobran importancia y urgencia.

Y es que, a pesar de la definición misma del Ministerio de Educación, sobre una educación de calidad,

“... es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz, que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad” (MEN, 2011). De igual manera, garantiza que todos los niños alcancen su máximo potencial de aprendizaje y

adquieran las competencias fundamentales que necesitan para su vida y su trabajo (MEN, 2016, p. 1),

Colombia se ha enfocado en introducir instrumentos de regulación, para medir el desempeño de las instituciones educativas, relacionados con los resultados del aprendizaje y de igual manera, fortalecer las evaluaciones internas y los procesos de mejoramiento con la autoevaluación, lo cual desemboca en los Planes de Mejoramiento Institucional o PMI a nivel interno y en las pruebas estandarizadas SABER (MEN, 2016) como evaluación externa de la calidad.

Desafortunadamente, este proceso acepta el resultado de la pruebas SABER, como una evaluación de la calidad, cuando se ha dejado de lado, en el foco de la evaluación, la definición misma planteada por el Ministerio y que permitiría, basados en la formación de ciudadanos, abordar las necesidades contextuales de los estudiantes, en su reconocimiento multidimensional (étnico, ético, de género, religioso y socio-territorial), así como, la capacidad real del docente y de los equipos directivos, como generadores de oportunidades de progreso, que también son factores de evaluación de la calidad educativa, manifestados en el documento de políticas prioritarias de la OCDE (OCDE, 2015).

Esto ha hecho, que se piense el concepto de calidad de manera unisémica, propiciando que los docentes, como lo manifiesta Vásquez (2013), atados a una realidad contextual difícil se conviertan en “hombres de negocios”, mercantilizando su producto, el “saber”, al mejor postor; reclamando aumentos de salario, resistiéndose a la evaluación, desconociendo el contexto y convirtiendo a los estudiantes en simples consumidores facilistas. Situación que, auspicia el gobierno, desconocedor del contexto, con manifestaciones como “fracasan los docentes si el estudiante reprueba”, sin entender que la concepción de calidad, en búsqueda de capital, genera

en sus actores acciones parcializadas, que desconocen las necesidades reales de seres humanos reales.

Es por ello, que Herrera y Builes (2015, p. 288) afirman: “El fenómeno de la educación en Colombia, no es otra cosa que una severa descontextualización de los espacios, contenidos e intereses, que nuestros ciudadanos deben padecer por la servil visión política de nuestra educación”.

Se ha evidenciado, a través de las reformas, una firme intención de conseguir una educación de calidad, pero, exclusivamente, con un sentido técnico de la misma, pues sólo se necesita nombrar y entender las siguientes palabras: programas, estándares, criterios, pautas y principios, para reconocer, su intención exclusivamente administrativa, dejando de lado la necesidad de apropiarse de fenómenos que permitan reconocer el sentido de educar, como una práctica, que va mucho más allá de transmitir conocimientos; es necesario comprender todos los perfiles del ser humano, “desde el saber histórico de su hábitat, hasta la propia consciencia de sí” (Herrera y Builes, 2015, p. 298).

Otro punto de vista es el de Cuervo (2015), quien interpreta que la calidad no puede reducirse a un solo aspecto, ni a la suma de los mismos, debe ser el resultado de una adecuada relación entre factores, elementos, niveles y dimensiones de la educación, dirigidos a determinados intereses: los que se expresan para lograr los fines preestablecidos en el sistema educativo; y los que se acuerdan en el tipo de vida que desea un grupo determinado.

Lo anterior, conduce a afirmar que una educación de calidad, debe satisfacer las necesidades de todos los actores integrados en la sociedad según sus necesidades, tarea que reviste una complejidad tan grande como el concepto que la define, pues la calidad es reconocida como un concepto complejo y polisémico (Cuervo, 2015).

Razón por la cual, se convierte en una real y oportuna necesidad, entender el concepto de calidad de una manera amplia, admitiendo su pluri-interpretación y polisemia, sobre todo cuando se refiere a la educación. Según Harvey y Green (1993), la calidad puede precisarse en dos aspectos: 1. Significa diferentes cosas para diferentes personas y 2. Se relaciona con resultados o productos finales. La calidad puede ser entendida como: excepción, perfección, adecuación al propósito, valor costo-beneficio y transformación. Por lo tanto, determinar los criterios de evaluación de la calidad, requiere de igual manera, entender lo diferentes conceptos de calidad asociados a los diferentes contextos.

Si renunciamos a entender la calidad en la aproximación plural, surgen dificultades propias del contexto como: “el atraso educativo, la espantosa desigualdad económica, la dependencia a tecnologías y modelos extranjeros, la burocratización, recortes de presupuesto y la marginalidad intelectual producto de la unilateralidad epistémica”, (Herrera y Builes, 2015, p. 299) además de generarse una administración educativa que actúa en favor de intereses políticos y económicos, en lugar de intelectuales y sociales.

En la misma línea de pensamiento, es importante considerar que esta época está guiada por el concepto de calidad, como una exigencia a nivel internacional y, como un reto, a nivel nacional, para poder aplicarlo en el quehacer productivo (Vásquez, 2013). Lo que obliga a pensar, si este concepto, hace referencia a un paradigma, a un valor, a una regla, a un ideal, a lo perfecto o, a una situación de placer; pues determinar esta referencia, permite reflexionar con mayor precisión insumos, procesos, el sistema, la institución y su contexto. En este sentido, el punto de partida es importante y diferenciable, como lo manifiesta Vásquez (2013, p. 58): “... se inicia con la necesidad de proveer el servicio educativo a la totalidad de la demanda, pero un servicio bueno en el que predominen los valores, la curiosidad, el aprecio y el gusto por el

conocimiento, la creatividad como forma de motivación intrínseca y autoestima, el respeto al desarrollo de los otros, la aceptación de responsabilidades y la participación en beneficio del desarrollo social, aprendizajes que deben permanentemente ser evaluados para tomar decisiones, desarrollar la cultura de evaluación y rendir cuentas permanentemente a la sociedad.”

De igual manera, desde una visión más holística, Cuervo (2015), interpreta que la calidad de la educación, debe tener en cuenta aspectos relacionados con la calidad de vida, la concepción de educación, la concepción del hombre y de la sociedad, el sentido de la cultura, el rigor del conocimiento, el tipo de maestro y comprensión de la sociedad civil. Así mismo, Pérez (2001) reclama relacionar esos aspectos con la dimensión de la excelencia del saber, con el ambiente, niveles de perfección, la satisfacción de los usuarios y la capacidad del sistema para responder a exigencias mayores y más complejas.

Por eso, hablar de Calidad de la Educación, es una tarea compleja dada la multiplicidad de teorías existentes, pues cada uno las adopta y adapta, para elaborar actitudes y prácticas diferentes, con posiciones absolutistas o relativistas, o globalizadores o contextuales, cada cual con su propia explicación de la naturaleza de la cual se habla (Cuervo, 2015).

Las teorías van, desde aquellas orientadas por un enfoque epistémico basado en la medición, operacionalización y control, (Heckman, Stixrud y Urzua, 2006; Casassus, 2010; Radinger, Echazarra, Guerrero y Valenzuela, 2018, entre otros) hasta las defensoras de la integralidad como una posibilidad de mejora, que invita a la transversalidad del conocimiento con el aporte múltiple de disciplinas, donde la calidad vaya más allá de conceder conocimientos, comprendiendo los contornos humanos, desde el saber histórico del espacio que habita, hasta la propia consciencia de sí (Daros, 2012; León, 2012; Blanco, 2000; García y Mínguez, 2011; entre otros).

Algunos de los modelos de evaluación de la calidad educativa, ampliamente reconocidos son; el European Foundation For Quality Management (EFQM, 2003), basado en la instrumentalidad como fundamento de la calidad, donde el eje central es la conexión entre el propósito y la estrategia de la escuela para ayudar a crear valor sostenible. El japonés Deming (Deming, 1981), basado en el control total de calidad, donde se considera la multidimensionalidad en las necesidades de los usuarios como características medibles del producto. Y el Malcolm Baldrige de Estados Unidos (NIST, 2006), que integra planes de mejoramiento continuo y considera siete puntos claves: 1. Liderazgo, 2. Planificación estratégica, 3. Orientación al usuario, 4. Información y análisis, 5. Orientación a los recursos humanos, 6. Gestión de los procesos y 7. Resultados.

Para esta investigación, el interés radica en entender, el concepto de calidad en la educación, relacionado con la visión holística de Cuervo, teniendo presente los aspectos planteados por el autor y la conexión binomial entre calidad y equidad. Pues como lo afirma Blanco (2000, p. 9), "... una educación no puede ser de calidad si no logra que todos los alumnos, y no sólo parte de ellos, adquieran las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y desarrollen su proyecto de vida en relación con los otros. Es decir, no puede haber calidad sin equidad...".

Es por ello, que se ha tomado como eje central la relación de la calidad en educación con la equidad educativa, para conformar un binomio, que para algunos autores (Blanco 2000, Cuervo 2015 y López, 2015), se considera un principio rector de las relaciones entre las personas, que conviven en un estado democrático y de derecho y cuyo cometido principal siempre debe guiarse por la equidad, la justicia social y la igualdad de toda la ciudadanía.

Esta sincronía entre calidad y equidad, se retoma en el Informe de Monitoreo de Educación para Todos (UNESCO, 2005), el cual establece tres elementos para definir una educación de calidad relacionada con la equidad: a) el respeto del derecho a la educación de todas las personas, como un derecho humano, que debe dar especial atención a los grupos marginados y desfavorecidos; b) la equidad en el acceso, procesos y resultados; y c) la pertinencia de la educación. Así mismo, el informe de seguimiento a la Educación para Todos o EPT, (UNESCO, 2009), enfatiza en la necesidad de superar la desigualdad, que plantea a la equidad como el eje central del programa de la EPT y reconoce que la inequidad en educación es uno de los mayores problemas a nivel internacional (López, 2015).

Esta relación entre igualdad y equidad debe entenderse, basada en el concepto de equidad, la cual mantiene una posición sobre la imposibilidad de tener una igualdad absoluta, realizando un planteamiento, no sobre las desigualdades, sino sobre las consecuencias justas o injustas que pueden derivarse de ellas. Donde equidad significa la igualdad en cierto aspecto y no en todos los aspectos, ya que el absolutismo indicaría que no debe existir ninguna diferencia entre los individuos, negando la realidad social de cada ser. (Cuervo, 2015).

Por lo tanto, las consideraciones sobre la calidad en la educación y la equidad social, se han constituido en uno de los objetos de importancia relevante en la agenda mundial, tal como lo expresan las manifestaciones de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, los informes de educación desarrollados por las organizaciones internacionales como la UNESCO, la UN, la OCDE, entre otras y la IX conferencia de Educación celebrada en la Habana, durante la cual los ministros manifestaron que no puede haber un sistema educativo de calidad, si al mismo tiempo, no se incluyen programas de equidad con una atención diferenciada, que responda a las necesidades de los estudiantes. (UNESCO, 2004)

El gran desafío, entonces, de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, es el derecho a una educación de calidad, con equidad social, donde no existan exclusiones, ya que, al igual que en otras partes del mundo, la calidad de la educación está asociada a eficiencia y eficacia, valorando aspectos como la cobertura, los niveles de conclusión de estudios, la deserción, la repetición y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, especialmente, en lenguaje y matemática (Blanco, 2008, p. 12).

Como se puede evidenciar, en la propuesta de Blanco, la calidad asociada a los indicadores de eficiencia y eficacia, muestra una relación entre, cobertura, egreso, deserción, repitencia y resultados de aprendizaje, lo cual se convierte en un ciclo, dado que, para mejorar el aprendizaje de todos, los programas de educación, deben contemplar el mejoramiento de la gestión y la calidad.

Lo que deja ver, al mismo tiempo que la preocupación por la calidad, se encuentra indisolublemente vinculada a la preocupación también por la distribución equitativa de la calidad, lo cual obliga a una reconceptualización de calidad, desde la demanda por la equidad social y educativa (López, 2015), relacionando el concepto de equidad con justicia social y con educación.

En efecto, hay que entender que la equidad va mucho más allá del concepto de igualdad. En consecuencia, el Estado debe tomar medidas para que se restablezca la igualdad, cuando se presenten situaciones desiguales para permitir el tratamiento igual, en cuanto al acceso, permanencia y egreso del sistema educativo para todos, con una real integración de género, etnia, religión, condición social, económica o política (López, 2015).

En este sentido, la equidad referida a la igualdad de oportunidades, “aparece como una condición de justicia social, cuya responsabilidad, corresponde tanto a los poderes públicos,

como al conjunto de la comunidad escolar” (López, 2015). Ya que, específicamente, un sistema escolar justo, es aquel que puede garantizar, a sus estudiantes, el desarrollo de unas competencias mínimas, sin las cuales no sería un ciudadano de pleno derecho, y aunque no todos podrán alcanzar los mismos niveles de éxito, es necesario que todos tengan garantizados unos mínimos, por debajo de los cuales quedarían excluidos del sistema y de la vida digna (Bolívar, 2004).

Es por ello, que el concepto de equidad utilizado como sinónimo de justicia social por varios autores como (Cuervo, 2015, Bracho y Hernández, 2008, Murillo y Hernández, 2011), ha cobrado, actualmente, gran relevancia, al ser incluido en la agenda pública internacional, con indicaciones de abordar este asunto, de manera inmediata e inaplazable para superar la pobreza y disminuir las brechas sociales, con miras en mejorar el desarrollo de las naciones.

De igual manera, este mismo concepto se ha relacionado con el concepto de inclusión, haciendo que se aumente la complejidad y se confunda la claridad del mismo. La idea de equidad, es fundamental en el concepto de justicia (Rawls, 1999), dando libertad a lo que una comunidad determine como justo. Así mismo, la equidad es una idea política popular (Dworkin, 1981), pues las personas pueden ser iguales en un sentido, pero no en otro, lo que invita a analizar cómo se entiende y aplica el concepto en un contexto particular.

Otro enfoque de estudio de la equidad, es evidenciar el constructo social, sobre conveniencia de la “igualdad de oportunidades” educativas y su tránsito hacia la problemática “igualdad de resultados”, como lo muestra el modelo de igualdad educativa (Farrell, 1999), donde se distinguen cuatro facetas: a) Igualdad de acceso, b) Igualdad de supervivencia, c) Igualdad de resultados, d) Igualdad de consecuencias, o beneficios de los resultados.

En contraposición, Schmelkes (2011, p. 50), asegura que: “igualdad es dar lo mismo a todos, equidad es dar más a los que tienen menos”. Y complementa indicando que “el sistema

sanitario debe ser igualitario, mientras que el sistema educativo no”. En esa línea, el subdirector de educación de la OCDE, Schleicher (2014), indica que, si hay que “tratar a cada alumno, cada escuela, cada profesor de la misma forma, eso no es equidad. La equidad social vendría definida por el hecho de invertir los recursos apropiados donde se necesitan” (Cuervo, 2015).

Para fines de este proyecto, nos enfocaremos en la concepción de equidad de Schmelkes (2011), pues realmente la consideración de la equidad como igualdad, es la que ha generado que el país se enfoque en reformas de tipo estructural físico en las escuelas; brindando el mismo material educativo y las mismas estrategias didácticas, pensadas desde la centralidad, para todas las zonas del país, desconociéndose así su propia diversidad, cuya existencia ha hecho que el país se declare como pluriétnico y multicultural, mientras se desconocen las propias lenguas y culturas profesadas por las minorías sociales y en contextos totalmente diferentes.

De este modo, la equidad educativa debe apuntar al desarrollo de las condiciones necesarias y suficientes, para que toda la población escolar, tenga oportunidades de una educación con calidad reduciendo los efectos, de la desigualdad social y económica.

En efecto, el mayor desafío en América Latina y el Caribe es superar la desigualdad en la calidad de la oferta educativa y en los logros de aprendizaje (UNESCO, 2005) pues el aumento de la cobertura, no ha sido acompañado de “medios efectivos, en la permanencia en el sistema escolar y la satisfacción efectiva de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes” (Blanco, 2006).

Esto invita a pensar detenidamente, basados en la equidad, en como unificar las dos corrientes que se manifiestan en el sistema escolar; por un lado, la corriente de las carencias con altos índices de deserción y fracaso escolar, presente en las familias más vulnerables y en desventaja y, por el otro lado, la corriente de la llamada excelencia, de las familias de clase

media alta, que obtienen los mejores niveles de desempeño, en la evaluación de los resultados de los aprendizajes. Así lo muestran los resultados de las evaluaciones internacionales, donde se manifiesta que los resultados de los niveles de aprendizaje de todos los estudiantes colombianos en lenguaje y matemáticas son bajos, pero, son aún menores en el caso de los estudiantes que provienen de escuelas públicas (UNESCO/PERCE, 2000), situación que persiste en el informe del 2015.

Particularmente, en las políticas educativas, Colombia, al igual que la mayoría de los países, adopta los principios de la “Declaración de Educación para Todos” (UNESCO,1990), a través del Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026), el cual se denominó “El camino hacia la Calidad y la Equidad”, donde se identifican desafíos como: “1. Regular y precisar el alcance del derecho a la educación; 2. El establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles; 3. Impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento; 4. Construir una sociedad en paz, sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género y 5. Dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación”. (Ministerio de Educación Nacional/MEN, 2017, p. 17).

En cuanto al cuarto desafío aquí enunciado, se plantean dos lineamientos estratégico para alcanzar la meta; uno, “Fortalecer la formación ciudadana para asegurar una convivencia sana y respetuosa, de manera que todas las escuelas en Colombia se conviertan en territorios de paz, evitando cualquier forma de marginación y exclusión” y, dos, “la inclusión de personas con discapacidad, el desarrollo de modalidades propias y pertinentes para grupos étnicos, el reconocimiento de la diversidad y la restitución de derechos para niños, jóvenes y adultos en condición de vulneración”.

Desafortunadamente, estos lineamientos se dieron aislados de una revisión contextual, que permitiera garantizar los recursos, materiales y estrategias para su desarrollo (MEN, 2017, p.19).

Así, al hacer referencia a la política educativa de calidad y equidad, es posible, para efectos de este estudio, comprender los fundamentos que conducen al principio de la diferencia de Rawls, entendiendo la diversidad entre comunidades educativas, en la aplicación de una política establecida a nivel internacional y su contextualización nacional, regional y local, con el fin de entender sus dinámicas asociadas a la realidad, sobre todo en comunidades alejadas del entorno de la promulgación de las normas y leyes.

La aplicación de esa política, se cumple en el diseño curricular, el cual, según las leyes y normas colombianas, debe darse como una construcción social, como parte de una concepción cultura, política, ética y de valores, aspectos contemplados en la guía 34 para el mejoramiento institucional, que rige la estructura del currículo la cual debe contemplarse en los diferentes proyectos educativos en los niveles de básica y media (MEN, 2008).

2.2.2 Currículo y Diseño Curricular

Antes de hablar sobre el diseño curricular es necesario revisar el concepto de currículo en términos de la educación, dado que este concepto tiene su génesis fuera del ámbito educativo, pues fue adoptado desde lo económico e integrado a las relaciones educativas, como resultado de los cambios producidos por la revolución industrial, que generó una influencia del enfoque científico industrial, pedagógico experiencial y el desarrollo curricular por objetivos (Lago, Aristizábal Navas y Agudelo, 2014).

En Colombia, esta adopción se hizo a través de políticas educativas, permeadas por la visión anglosajona, emanadas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con dos

estrategias; la profesionalización y la institucionalización. Estas estrategias se iniciaron con la preparación de expertos de la teoría curricular e instituciones que ejecutaran la política educativa. Se cumplieron en dos etapas fundamentales: antes de la década de los noventa, con total centralización del estado como diseñador y con visión curricular conductista y, después, con una visión democrática y construcción conjunta basada en la autonomía institucional, con una concepción de la formación integral, centrado en el ser, convivir y hacer, responsable de sí mismo y de sus actos. (Lago et al., 2014).

En cuanto a la concepción de currículo que se trabajó, en Colombia, se adhirió lo expuesto por Dussel (2010, p.1), quien entiende el currículo como:

documento público que expresa una síntesis de una propuesta cultural formulada en términos educativos, donde el sistema establece qué debe saberse, qué es importante para una sociedad, qué formas del habla se consideran legítimas, qué organización debe hacerse entre saberes, qué comportamientos públicos son adecuados

Para entender el proceso de diseño curricular, en las instituciones públicas de básica y media colombianas, se hace necesario tener dos enfoques: el primero, desde las políticas educativas y, el segundo, desde las concepciones de las comunidades educativas de las instituciones públicas y privadas, ya que son ellos quienes proponen y llevan a la práctica dichos currículos.

De igual manera, se impone entender su construcción, desde dos perspectivas; la que define el currículo, centrado en principios y esquemas universales, en su naturaleza social, sistémica y política y, la que lo determina por juicios sobre la situación y circunstancia específica donde influye, basado en contingencias institucionales, que producen variaciones en la interpretación y la implementación (Goodson, 2003).

En la mayor parte de los diversos estudios y evaluaciones de la educación, las consideraciones se centran en aspectos netamente administrativos, enfatizándose con intensidad consideraciones innegociables tanto a nivel curricular como pedagógico, con el fin de generar mejores resultados de gestión directiva, gestión administrativa, gestión pedagógica y gestión de comunidad (MEN, 2007), y aunque esta última tiene relación directa con el contexto, se le resta importancia en la evaluaciones de impacto, hechas por los organismos externos a las instituciones, y, de igual manera, se subestiman los indicadores en este aspecto.

De igual manera, las consideraciones administrativas se dan por separado de las consideraciones didáctica y pedagógica, ya que el proyecto curricular y el plan de estudios institucional, generalmente, no se relacionan. Se observa, por un lado, el horizonte institucional que involucra la filosofía institucional, la misión, la visión, el perfil del estudiante, el del docente y el pacto de convivencia y, por otro lado, el plan de estudios, el cual, además de ser un ejercicio de enseñanza-aprendizaje, es el que pone en práctica tanto el horizonte institucional, como el pacto de convivencia y toda la política educativa institucional (MEN, 2007).

Es por ello, que el diseño curricular atendiendo a la segunda perspectiva, en términos de su autonomía dada por la Ley, puede desarrollar componentes como el marco teleológico, relacionado con el contexto y la visión de educación a nivel macrocurricular, así como el modelo pedagógico, las interacciones dadas en la malla curricular a nivel mesocurricular y las estrategias didácticas, el proceso e instrumentos de evaluación acorde con la estructura de entrega de resultados a la comunidad educativa a nivel microcurricular (MEN, 2008).

Para que este diseño curricular, se considere de calidad, de acuerdo con las políticas educativas, debe apuntar a lo que propone Stabback (2016), el cual respondiendo a la pregunta ¿qué hace a un currículo de calidad?, define cuatro categorías: a) el desarrollo, b) el propio

currículo, c) la implementación y d) la evaluación. Asociadas a estas categorías, se encuentran las descripciones, que se compilan en el resumen de la tabla 3:

Tabla 3

¿Qué hace un currículo de calidad?

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Desarrollo del currículo	Planificado y sistemático
	Inclusivo y consultivo
	Liderado por profesionales del currículo
	De carácter cíclico
	Sostenible
El propio currículo	Valora a cada niña y cada niño y sostiene que los mismos preocupan por igual.
	Se compone de “contenido” de elevada calidad, pertinente y adecuado y contribuye al desarrollo de competencias.
	Está bien organizado y estructurado
	Se basa en un conjunto de hipótesis sobre la forma en que los niños aprenden.
Implementación del currículo	Nuevas expectativas en:
	Los estudiantes
	Los docentes
	Las escuelas / ambientes de aprendizaje
	Los sistemas educativos y las autoridades
Evaluación del currículo	Sistemática y planificada
	Periódica
	Realizada por personas calificadas y experimentadas.

Nota: fuente OEI/UNESCO, 2016.

De igual forma, la orientación de la UNESCO/OEI, propone que un currículo de calidad, debe responder a las siguientes preguntas:

¿Hay objetivos claros para el currículo?, ¿Está actualizado el currículo?, ¿Es pertinente para las vidas, experiencias, entornos y aspiraciones presentes y futuros de los estudiantes?, ¿Crea un futuro próspero desde el punto de vista social y económico respetando al mismo tiempo el pasado, la historia y las tradiciones culturales del país?, ¿Es el currículo equitativo e inclusivo (es decir, tiene en cuenta la diversidad de los alumnos y de sus necesidades, atiende a los grupos marginados, evita prejuicios)?, ¿Está el currículo centrado en el alumno y está adaptado a él (es decir, tiene en cuenta las necesidades de los alumnos, evita los sesgos y la discriminación, está bien sincronizado con respecto a la edad de los alumnos, contribuye al desarrollo personal y la preparación para la vida, tiene sentido, es significativo para los alumnos, evita sobrecargar a los alumnos)?, ¿Es el currículo abierto y flexible, a fin de poder abordar los nuevos problemas y oportunidades mediante la integración de cuestiones nuevas o emergentes?, ¿Es el currículo coherente y uniforme en todos los diferentes grados, etapas y tramos educativos y en las áreas de aprendizaje o asignaturas? (Stabback, 2016, p.11).

Por su parte, la experiencia chilena, manifestada por Osadón (2018), frente a la implementación de las políticas internacionales, que permitieron mejorar el resultado de las pruebas PISA, entre otras, manifiesta que:

...desde el punto de vista curricular, los efectos de esta forma de entender la mejora educativa, ha reforzado un enfoque restringido de la relación entre currículum prescrito y desarrollo del mismo. Con fuerte énfasis tecnocrático, se ha impuesto una lógica de operación caracterizada por el pragmatismo por conseguir resultados en algunas asignaturas, olvidando otras y, en definitiva, empobreciendo la experiencia formativa de los estudiantes. Una de las derivadas de esto es la consolidación de prácticas centradas en la cobertura curricular y la transmisión de contenidos. Esto último lo ha reconocido recientemente Gysling (2016), quien ha sostenido que en el plano curricular y evaluativo las prácticas docentes se han mantenido en el enciclopedismo, la tecnificación y la fragmentación de los aprendizajes (p. 29).

Esto pone en consideración, la llamada instrumentalidad del currículo, señalada por los diferentes entes gubernamentales a nivel de Latinoamérica, en contraposición, a veces, a los criterios definidos para evaluar desarrollo de competencias por los entes internacionales, que se fundamentan en el campo curricular para diseñar las pruebas de evaluación. (Fernández, 2016). En efecto dichos criterios y entes internacionales apuestan por las concepciones de transversalidad en la conformación del currículo, más allá de las disciplinas (una unidad discursiva especializada) y, por la educación concebida como bien social, como un medio para impulsar el desarrollo económico, enfocado en la flexibilidad curricular (Fernández, 2004).

Es importante tener en cuenta que, en las instituciones educativas, los docentes son quienes tradicionalmente, han diseñado, desarrollado y evaluado el proyecto curricular, en lo concerniente a lo pedagógico. En consecuencia, es necesario enfocar la mirada en este colectivo, el cual deberá considerar como ya lo mencionó Vásquez (2013), al estudiante como centro y finalidad del diseño curricular integrando a éste el estudio del contexto institucional, ponderándolo como un elemento de alta influencia en su concepción.

2.2.3 Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Proyectos Educativos Comunitarios (PEC)

Dadas las deficiencias mostradas en la relación del binomio calidad-equidad, señaladas anteriormente, y considerando la Ley General de Educación, donde se consagra la autonomía institucional, resulta necesario abundar en el eje concerniente a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los cuales se conciben como una estrategia para mejorar y lograr la formación integral del educando.

Para ello, el decreto 1860 de 1994, reglamenta que:

Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un Proyecto Educativo Institucional que exprese la forma como se ha

decidido alcanzar los fines de la educación, definidos por la Ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio (Decreto 1860, 1994, Art. 5).

En este escenario, la política social sectorial dada por el Departamento Nacional de Planeación y la Presidencia de la República en el documento titulado “El Salto Educativo” (1994), generalizó esta estrategia para todas las instituciones de básica y media del país, como la posibilidad de afectar las deficiencias relacionadas con la calidad y equidad de la educación en respuesta a los criterios y sugerencias de las agencias (CEPAL — UNESCO, 1992, p. 131) que ven en la escuela un proyecto que permite garantizar la identidad y una forma de incidir en la calidad de los aprendizajes.

En ese contexto, la elaboración de los PEI, determinó un reto para los maestros colombianos, quienes, en esa época, se enfrentaron a dos paradigmas: uno asumido por docentes con inclinación hacia los procesos de innovación y el manejo de proyectos, pues como lo manifestó Martínez, (1995:16) “El trabajo por proyectos es también una estrategia pedagógica que nos permite avanzar, reconociendo los procesos que se van generando por nuestra acción es, esencialmente, una intención compartida para transformar la realidad para incidir sobre situaciones concretas”

Y otro, asumido por docentes con limitaciones y poca experiencia con los proyectos educativos, que visualizaron una gran exigencia en este proceso; “la elaboración del PEI produce un sentimiento contradictorio entre los docentes. Por una parte, la responsabilidad y la complejidad de las decisiones y, por otra, la posibilidad de decidir sobre el propio trabajo, tanto en el ámbito organizativo como en el de los contenidos de la enseñanza, ya que deben ser discutidos a nivel colectivo” (Cubides, 1995, p. 26)

Con estos paradigmas, los docentes determinaron que las construcciones de los PEI los tomaron por sorpresa, sin la debida capacitación, creando confusión, desánimo y en algunas

oportunidades rechazo, frente a lo cual, el Ministerio de Educación ofreció apoyo a través de expertos, seminarios, asesorías técnicas, textos y manuales. Se enfatizaba, desde el MEN, que los PEI son una construcción colectiva (MEN, 1994) que debe comprometer la intencionalidad de cada uno de los miembros de la comunidad educativa: maestros, alumnos, padres, la localidad en la cual se encuentra la escuela y los planes de desarrollo locales, municipales y regionales.

En este sentido, se propuso que la comunidad educativa, necesitaba tener presente que el PEI comienza con la escritura del documento, producto de un diálogo y una negociación. Su formulación debe responder a los postulados de una pragmática comunicativa: sinceridad, rectitud, verdad, por lo que los PEI pueden ser conocidos, cuestionados y verificados. (Bustamante, 1995a; 1995b).

Se advertía que pensar que el PEI termina en el momento en que se entrega el documento en la Secretaria o en el Ministerio o cuando quede registrado en el Sistema Nacional de Información en 1997, es pensar la estrategia de los Proyectos Educativos Institucionales bajo la óptica instrumental que poco o nada aporta a la calidad y la equidad del sistema educativo. (Bustamante, 1995b).

Frente a esto, la CEPAL-UNESCO, (1992) manifestó que una Institución Educativa que actuara sólo bajo la presión del cumplimiento de la norma, no habría superado el nivel heterónomo de la gestión, y en tal sentido no habría hecho uso del PEI como posibilidad de reivindicación de la autonomía de los procesos pedagógicos a partir del sentir de los actores de la comunidad educativa: “Una verdadera descentralización significa entonces autonomía, sentido de proyecto, identidad institucional e iniciativa y capacidad de gestión radicada dentro de los propios centros educacionales” (CEPAL-UNESCO, 1992, p. 131).

Lo que llevó a repensar la construcción de los PEI, frente a la disruptiva del mandato legal y la posibilidad de ser una herramienta que legitime los derechos consagrados en la Constitución del 91, relacionados con la participación, la democracia, la autonomía y la autogestión (Bustamante, 1995a, p. 38). Ya que, atendiendo a lo segundo, la educación podría convertirse en un Proyecto Cultural que recogiera las expectativas de la comunidad y las resignificara dentro de contextos ampliados, es decir, parte de lo local y lo confronta con acciones que integren lo interdisciplinario y lo transversal, con una visión en las relaciones educativas con otras formas culturales, articulados con cada proyecto sociocultural en momentos y contextos de influencia. (Álvarez, 1995, p. 34).

Estas consideraciones plantearon la conveniencia de generar una estrategia de formación e investigación sobre lo pedagógico, integrando los cuatro componentes incluidos en la guía 34 del plan de mejoramiento institucional (PMI) (MEN, 2009), que evalúan, para el mejoramiento, desde los recursos económicos, la planta física, repitencia, hasta los resultados de aprendizaje en las pruebas nacionales estandarizadas. (Bustamante, 1995b, p. 8).

En ese momento, el reto concerniente a los PEI, en el país, era la construcción de un documento como estrategia de participación de la comunidad educativa, que atendiera a la dinámica contextual, bajo la autogestión y autoconstrucción, que fuera valorada por toda la comunidad educativa.

Veintitrés años después, este documento continúa en constante revisión, pues como muestran las investigaciones y resultados de aprendizaje, los currículos que están documentados a través de los PEI de la básica primaria, en la mayor parte de las instituciones educativas públicas en Colombia, evidencian una serie de deficiencias que permite adjudicarles una

reducida calidad (Radinger, Echazarra, Guerrero y Valenzuela, 2018) expresada en los siguientes aspectos:

1. El diseño curricular no responde a los indicadores de calidad como: a) la eficiencia, en términos de cumplir con todos los objetivos, metas y directrices en educación básica, propuestos y acordados desde el ámbito nacional e internacional; b) la eficacia, centrado en promover cambios positivos para los beneficiarios directos e indirectos y; c) la efectividad social, tendiente a transferir, sostener y avanzar en los cambios propuestos en el contexto de aplicación; todos los cuales deben permitir al estudiante enfrentarse de forma reflexiva, crítica y constructiva, a la gestión del conocimiento, su innovación y la competitividad para insertarse a la sociedad como ciudadanos del mundo. (OCDE, 2016).
2. Los currículos en su mayoría no integran o definen el modelo pedagógico en el que se suscriben las prácticas pedagógicas de la educación básica. En el caso de estar definidos, éstos se articulan a la teoría o tendencia predominante de cada época, desconociendo la relación con las prácticas de aula, los instrumentos y objetivos de la evaluación y el contexto de los estudiantes (DeZubiría, 2006). Los currículos ignoran las condiciones socio-económicas y culturales desfavorables que comparten un porcentaje significativo de los estudiantes, que asisten a estos establecimientos. Algunos factores definatorios de esas condiciones son: a) el desconocimiento del lenguaje propio de comunidades tales como las indígenas, afro o raizales, pues todos los textos escolares enviados a las instituciones públicas, las leyes y normas se encuentran en castellano, a pesar de que esta población representa el 4,01% (1.937.719 personas) del total de la población en Colombia (48.258.494 personas), de

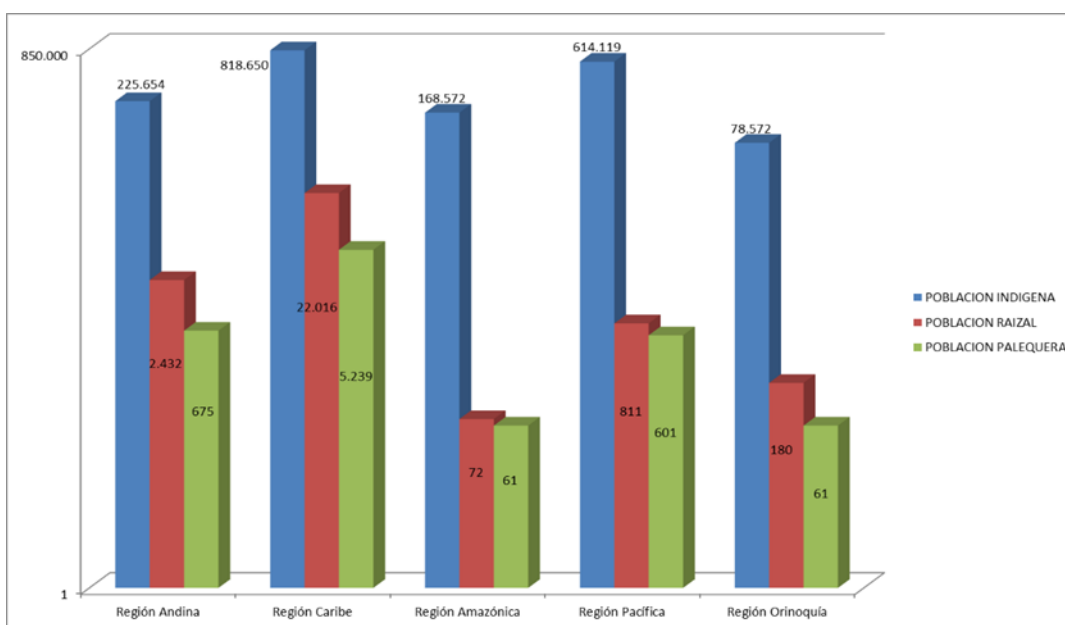
acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda o CNPV correspondiente al 2018 (DANE, 2019). Como se puede ver en la figura 2, existen 25.515 personas reconocidas como raizales, 3.337 como palenqueras¹ y 1.905.617 como indígenas, distribuidas a lo largo y ancho del país, que hablan su lengua nativa, concentradas, en su mayoría, en las regiones Caribe y Pacífica y que no son reconocidas, en la construcción y distribución de los textos entregados por el MEN a través de sus diferentes programas como el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), Programa Todos a Aprender (PTA), entre otros, pese a que, “La Declaración Universal sobre Diversidad Cultural”, en sus principales orientaciones para un plan de acción, propone entre otros “Respetar y proteger los sistemas de conocimiento tradicionales, especialmente los de las poblaciones autóctonas...ya que el patrimonio lingüístico de la humanidad se está reduciendo, en forma cada vez más acelerada”. (UNESCO, 2002, p. 7).

Con el fin de transformar las comunidades educativas, en comunidades de aprendizaje, es necesario diseñar acciones de cambio y mejora para la educación más equitativa, lo que implica integrar la participación colectiva de toda la comunidad, bajo un análisis contextual en los modos de trabajar y en una forma diferente de pensar, esto condujo al desarrollo de Proyectos Educativos Comunitarios, con base en el análisis de la cultura en el ámbito de influencia educativa.

¹ El término Palenqueras hace referencia a los habitantes afrodescendientes del palenque de San Basilio, ubicado en el Departamento de Bolívar, en Colombia, los cuales desarrollaron una cultura y lengua propias considerada como única en América Latina (Moñino y Schwegler:2002) y cuyas condiciones de vida e ingresos son precarios.

Figura 2

Población indígena, raizal o palanquera por regiones



Nota: A partir del resultado del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 (DANE,2019).

El desarrollo del Proyecto Educativo Comunitario (PEC), se fija como base de reflexión para la educación inclusiva y como herramienta para el desarrollo y el cambio escolar. Se concibe el PEC como una herramienta para el desarrollo profesional, que ofrece la oportunidad de cuestionar las prácticas comunes en el contexto institucional y en el marco social y político en que se desarrolla (Ainscow y West, 2006; Ainscow, Dyson, Goldrick, y West, 2012). Se espera contrarrestar los deficientes resultados de aprendizaje en las poblaciones rurales y minoritarias.

Ya que de acuerdo con los trabajos de Bottrel y Goodwin (2011), los procesos de mejora escolar están estrechamente ligados con la comunidad y la mejora de la sociedad está inevitablemente vinculada a la mejora educativa. El proceso de mejora que requiere la educación, implica asumir y definir la participación de todos los interesados, ya sean estos directivos, docentes, estudiantes, familias y miembros de la comunidad social y educativa. Un enfoque en la perspectiva local, ayuda a romper con la tradición de modelos de participación

verticales que profundizan, no sólo la separación de la escuela y su entorno comunitario, sino, de igual manera, la separación del aprendizaje escolar de la vida.

Lo anteriormente indicado pone de manifiesto la capacidad de implicación activa y crítica, en el ámbito educativo, de los miembros de la comunidad en la transformación de la visión de educación y sus prácticas escolares y sociales. Por lo tanto, es necesario que en contextos de ruralidad y de poblaciones minoritarias se conformen Proyectos Educativos Comunitarios, que obedezcan al análisis de la realidad contextual, integrando prácticas pedagógicas cuyo diseño coloque al estudiante como eje del proceso educativo, más allá de las áreas fundamentales obligatorias y de los lineamientos curriculares. Es preciso que los PEC se constituyan en la base del desarrollo social que apunte a la movilidad y al mejoramiento de la calidad de vida de su comunidad.

2.2.4 Contexto propio de las comunidades educativas afrodescendientes colombianas.

En América Latina, existen grupos que se diferencian de otros, porque conservan sus tradiciones y cultura propia, lo cuales se han denominado minorías étnicas, debido a la razón porcentual entre las personas que los grupos étnicos y las que están fuera de estas etnias.

Los principales grupos étnicos de América Latina y el Caribe son; los indígenas y los afrodescendientes, ubicados principalmente en Brasil, Colombia y Venezuela. En estos tres países, los afrodescendientes, presentan los más bajos indicadores económicos y sociales, además de tener un escaso reconocimiento cultural y un escaso acceso a instancias decisorias, y se concentran en ocupaciones manuales en la industria y el empleo doméstico (Hopenhayn y Bello, 2001).

En 1991, la nueva Constitución Nacional, declaró a Colombia como una nación pluriétnica y multicultural, que da reconocimiento legal, a la existencia de las comunidades afrocolombianas (Agudelo, 2007, p.1).

Posteriormente, se sanciona la Ley de Comunidades Negras (Ley 70 de agosto 27 de 1993) por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la constitución política, donde “se reconoce a la población negra como grupo étnico, que tiene derechos sobre unos territorios y posee prácticas culturales propias”. Este reconocimiento incluyó las diferencias raciales como parte de la diversidad cultural, compartida por los diferentes grupos sociales del país: indígenas, rom y negros, pues hasta ese momento, la noción de etnia se usaba sólo para denominar a la población indígena del país (Mosquera, 2015).

Sin embargo, se cuestiona la consideración del paso de la definición legal de raza a etnia, como lo manifiesta Lozano (2013, p. 87): “en aras de estar a tono con las tendencias multiculturales, con la Ley 70 de 1993 ‘Se pasó de la raza a la etnia (...) sin cambiar de contenido’. Las diferencias fenotípicas (color de piel y cabello) definieron la diferenciación cultural. Con base en lo anterior, se pretende sustentar que el pueblo negro tiene una sola identidad étnica y que su lucha es para reivindicarla” (Mosquera, 2015, p. 115).

Dada la diversidad de los orígenes africanos y sus procesos históricos locales, Mosquera (2013), manifiesta que esta población, no es un grupo étnico poblacional homogéneo en el país y asume la clasificación de Lozano (2013, p. 37), en tres grupos: “1- grupos étnicos, 2- sectores de continuidad cultural y 3-sectores no étnicamente diferenciados”. Lo cual considera que recoge las diferentes condiciones geográficas (urbano-rural), los procesos sociales particulares y la congregación de los sujetos. Este tipo de diferenciación, no es descuidada, se trata de mostrar,

además de esas diferencias étnico-raciales, la identificación de los procesos y dinámicas que crean y recrean inequidades, debido a la condición étnico-racial (Lozano, 2013, p. 115).

Es importante resaltar, que estas estructuras que están racializadas, a pesar de ser la concepción social, tienen impactos reales en la vida de los individuos, pues con ello, se establecen jerarquías basadas en la noción de raza y etnia, que determinan como la sociedad agrupa a los individuos con características comunes (Bonilla, 2014).

Como la población objeto de este estudio, es la población afrodescendiente, es necesario caracterizarla y para ello, es relevante presentar algunas precisiones sobre las referencias a este grupo poblacional, pues términos como afrocolombiano(a), negro(a), afrocolombianeidad, negritud o negritudes, son utilizados en numerosas ocasiones, indistintamente, sin tener en cuenta sus implicaciones y la claridad de cuál es la referencia adecuada según el contexto histórico, jurídico, regional y político (MinCultura, 2009, p. 1)

Para este caso particular, nos interesa la población afrodescendiente que según el Ministerio de Cultura (2009, p. 2).

está compuesta por hombres y mujeres con una marcada ascendencia (lingüística y étnica y cultural) africana. Los y las afrocolombianos (as) son algunos de los descendientes de africanos y africanas- provenientes de diversas regiones y etnias de África- que llegaron al continente americano en calidad de esclavos, que incluye una gran diversidad cultural y regional, que a grandes rasgos incluye la población afro de los valles interandinos, de las costas atlántica y pacífica, las zonas de pie de monte caucano, de la zona insular caribeña y las comunidades palenqueras (descendientes de los cimarrones que huyeron y constituyeron palenques, residencias anticoloniales, fortificadas y aisladas en las que se concentraron como esclavos libres); y raizales (descendientes del mestizaje entre indígenas, españoles, franceses, ingleses, holandeses y africanos, en las islas caribeñas de San Andrés, Santa Catalina y Providencia).

Dada la amplitud de localización geográfica, su diversidad de ascendencia y su autorreconocimiento, se presenta la división en etnias y de grupos raciales, que es característica al interior de Colombia, generando segmentación por tipo de raza o etnia, como una línea divisoria invisible, que produce bloques separadores que definen a la población, de acuerdo a características de tipo social, económico, cultural y educativo, lo cual afecta considerablemente su vida laboral (Forero, 2007).

Estos fenómenos de división y exclusión, no han sido lo suficientemente estudiados, a pesar de su existencia casi inmemorial (CIDSE, 2000; DNP, 1997 y Gaviria, 2012). De igual manera, no existen datos estadísticos suficientes que permitan caracterizar social, demográfica, económica y culturalmente, de forma amplia, a los diferentes grupos étnicos de la sociedad, lo que se traslada a la movilidad inter generacional “...las bases de datos con información sobre el desempeño socioeconómico de dos o más generaciones de la misma familia son casi inexistentes en los países en desarrollo” (Gaviria, 2012, p. 12).

En las conclusiones de proyectos de investigación como el de CIDSE de la Universidad del Valle, (CIDSE, 2012) se señala la importancia del desarrollo de estudios que investiguen las condiciones de movilidad y territorialidad de los grupos afrodescendientes, dado el ingreso de nuevos actores sociales a sus entornos como: las plantaciones agro industriales, los empresarios madereros, los comerciantes, que reorganizan la región, de igual manera, la migración rural hacia las ciudades del interior, pues esto ha suscitado profundos cambios en la economía, la sociedad, la política y la cultura en los lugares de destino (Hoffmann, 1999).

Se puede afirmar que, en Colombia, el problema de discriminación es una realidad y la marcan manifestaciones culturales que estigmatizan y enmarcan a los afrodescendientes en una posición baja dentro de la sociedad. Los indicadores socio-económicos muestran que las

personas de este grupo, que se asientan en las zonas rurales, tienen una baja calidad de vida y se caracterizan por una baja productividad, elemento que puede ser una de las causas de que la mayoría de población migre hacia las zonas urbanas, en búsqueda de oportunidades para mejorar su nivel de vida. (Forero, 2007)

Las comunidades afrodescendientes se concentran mayoritariamente, en el departamento del Valle del Cauca, en donde habita aproximadamente el 25% de esta población, razón por la cual esta investigación se focaliza en los municipios del Valle. De igual manera otro factor de escogencia es la información recogida por el Censo de Población y Vivienda (DANE, 2019) en lo relativo a los indicadores de bienestar socioeconómicos, donde se muestra la desventaja y desigualdad de los afrodescendientes, en comparación con el resto de la población nacional (DANE, 2019).

Lo que conlleva a analizar los factores de desventaja y desigualdad, manifestados por la pertenencia a minorías étnicas y raciales. Para la CEPAL, (2005), el hecho de pertenecer a una minoría, implica inequidad, evidenciada en indicadores como la pérdida progresiva de tierras, poca solvencia en economías comunitarias, menor acceso a servicios de educación y salud y menor dinámica en términos de la inserción en el mercado laboral, que se reproducen generacionalmente a través de múltiples canales.

De estos factores el que más incide sobre la inequidad, es el concerniente a barreras en el acceso a la educación, al conocimiento y a empleos de buena calidad, lo cual afecta los ingresos; aunque, existen otros factores que inciden sobre la inequidad, como son la discriminación en términos demográficos y étnicos (Forero, 2007).

Y dado que la educación es una de las inversiones que presenta más altas tasas de retorno; las diferentes dificultades en el acceso, la permanencia y el egreso al nivel educativo, hace que se

generen estadios circulares de la situación, pues cuando no hay un nivel de educación alto, los ingresos no se incrementan (Forero, 2007).

De acuerdo con el SIMAT (Sistema de Matricula de Básica y Media), en la actualidad en el Sistema Educativo, se encuentran matriculados 314.943 estudiantes pertenecientes a la población Negra, 91.605 estudiantes pertenecientes a la población afrodescendiente, 1.632 estudiantes pertenecientes a la población Raizal y 90 estudiantes pertenecientes a la población Palenquera. Para un total de 414.270 estudiantes pertenecientes a las Comunidades NARP (MEN, 2018).

Y aunque las tasas de cobertura más altas corresponden al grupo de edades entre 6 – 11 años, éstas van disminuyendo, sustancialmente, en las edades entre 15-30, lo que indica que los niveles de permanencia y aprobación lo hacen en igual magnitud.

La población afrocolombiana según cifras de DANE, tiene el mayor porcentaje en población que termina el nivel educativo de secundaria, pero el porcentaje alcanzado en la educación media, es superado por la población nacional y por la población sin ninguna etnia. De igual manera en educación superior y posgrado, los indicadores de mayores niveles de privación, valorados en el Censo de Población y Vivienda del 2018, en el factor de pobreza multidimensional de la población NARP, son: Trabajo informal con un 81% del total de la población; Bajo logro educativo con un 51.6%; Rezago escolar con un 36.3% (DANE, 2019).

Por lo tanto, el objetivo de esto proyecto, no es solamente reflexionar sobre las diferencias étnico-raciales, sino, también, identificar dinámicas que recrean las inequidades en educación dada la condición étnico-racial, con implicaciones en las estructuras que establecen jerarquías de raza y etnia. Entre ellos, destaca, justamente, la calidad de la educación que reciben los niños de estas comunidades y como se refleja en su misión de

vida y su desarrollo personal y profesional, lo que nos conduce a estudiar los conceptos de calidad-equidad en los contextos de municipios afrodescendientes.

2.3 Categorías de análisis

Las categorías de análisis en esta tesis fueron inferidas de la propia investigación. En efecto, el proceso investigativo comienza con la experiencia de campo, considerando las evaluaciones de impacto del programa “Todos a Aprender”, enfocado en el mejoramiento del desarrollo de las competencias básicas, medidas a través de las pruebas estandarizadas nacionales Saber 3 y 5, como resultado de los aprendizajes, de los estudiantes de primaria, del cual la investigadora hace parte desde 2012.

A través del análisis y tratamiento de los datos arrojados por el programa, se advirtió el lugar central del diseño curricular para trabajar una educación con calidad que promoviera la equidad, desde la visión meso y microcurricular de cada una de las instituciones educativas ubicadas en el ámbito de interés del estudio, a saber, las instituciones educativas con mayoría estudiantil afrodescendiente.

El proceso de recolección, sistematización, registro y construcción de la data fue abordado, en gran parte, de forma cualitativa utilizándose cuestionarios y grupo focales aplicados a docentes, directivos y tutores asociados con las instituciones educativas focalizadas para este estudio.

Al tratarse de datos cualitativos, se generó una comprensión profunda sobre el material recopilado inicialmente, lo que permitió formar una visión de conjunto previa al proceso de sistematización (Díaz Bravo, 2013), desde donde surgieron nuevos constructos en el proceso de interpretación, lo cual llevó al desarrollo de las siguientes categorías de análisis, relacionadas con los objetivos planteados, las técnicas, la documentación y actores que intervienen en el proceso.

Estas categorías permitieron centrar los resultados, su discusión, interpretación, implicaciones y la proyección de futuras investigaciones. Seguidamente se presenta una tabla que define dichas categorías, asociándolas con los objetivos específicos de investigación a los cuales corresponden, a las técnicas de investigación que se utilizaron para satisfacer dichos objetivos y a los instrumentos relacionados, así como los actores (sujetos del estudio), con las cuales dichas categorías se vinculan.

Tabla 4

Categorías de Análisis del proyecto

CATEGORIAS DE ANALISIS	OBJETIVOS ESPECIFICOS DE INVESTIGACION	TECNICAS DE INVESTIGACION	INSTRUMENTOS Y SUJETOS DE INVESTIGACION	UNIDADES DE ANALISIS*
Concepción de Calidad educativa-equidad	Identificar la concepción del binomio equidad/calidad que, desde la política educativa colombiana, debe implementarse en los diseños curriculares de las instituciones públicas, a nivel de básica primaria.	Revisión y análisis documental	Matriz de análisis documental	<ul style="list-style-type: none"> • Leyes (115, 715) Decretos (1860, 2249,2700, 1290, 4807,1075) • Normas referentes de calidad: EBC, lineamientos curriculares, Guías orientadoras, proyectos de calidad, DBA, mallas de aprendizaje, orientaciones pedagógicas
Política Pública				
Diseños curriculares				
Instituciones públicas de básica primaria				
Contexto afrodescendiente				
Concepciones de calidad educativa - equidad de los maestros	Analizar el concepto de calidad-equidad de los maestros de la educación básica primaria, que subyace en los diseños curriculares de las IE de los municipios afrodescendientes del Valle del Cauca.	Revisión y Análisis documental	Matriz de coherencia curricular y Mapeo Curricular	Documentos oficiales: PEI, SIEE, Planes de Área
Diseños curriculares		Observación directa o de campo	Rejilla de observación (Danielson)	Planes de área
Instituciones públicas de básica primaria		Grupos Focales	Sujetos: Docentes de básica primaria	Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)
Contexto afrodescendiente		Cuestionario	Sujetos: Directivos, docentes de básicas primaria y tutores	Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE)
			Sujetos: Directivos y docentes de básica primaria	Planes de área Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE)
		Entrevista	Guía de Entrevista Sujetos: Tutores	Planes de área Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)

			Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE)
Concepción calidad educativa-equidad		Revisión y análisis documental	Matriz de análisis documental
Diseños curriculares	Relacionar las concepciones de calidad-equidad incluidas en los diseños curriculares con los resultados de aprendizaje de las pruebas estandarizadas, obtenidos en las IE de los municipios afrodescendientes del Valle del Cauca		Reporte de Resultados Departamental pruebas Saber 2015-2017.
Resultados de aprendizaje		Entrevista	Guía de Entrevista
Pruebas estandarizadas			Sujetos: Tutores
Contexto afrodescendiente			
		Cuestionario	Cuestionarios
			Sujetos: Directivos y docentes de básica primaria
			Planes de área
			Planes de Mejoramiento Institucional (PMI)
			Sistema Institucional de Evaluación (SIEE)
Política Pública (diseño e implementación)	Presentar estrategias para modificar el diseño y la implementación de la política educativa relacionada con el diseño curricular aplicable a los municipios afrodescendientes, para que se garantice una educación equitativa con calidad	Construcción de teoría	
Diseño curricular		Desarrollo de interpretaciones y contenidos	
Calidad educativa-equidad		Análisis de documentos y de datos construidos	
Contexto afrodescendiente		Diseño de políticas públicas	

Nota: Construcción propia, *Las unidades de análisis objeto de la investigación incluidas en la tabla son solo las más relevantes. La revisión y análisis documentales recayeron sobre muchas otras fuentes.

2.4 Preguntas de investigación

Varios investigadores, entre ellos Caride, (2005); Gómez, Hincapié y Alvarado, (2008) y MacBeath (2012), afirman que "el aprendizaje se sitúa en amplios contextos socioeconómicos e históricos y está mediado por la cultura local, prácticas y perspectivas" (MacBeath, 2012, p.53), todo lo cual dependen directamente del contexto de influencia de la escuela y sus relaciones sociales, así como de su ubicación al interior del país.

Esto invita a resaltar la influencia del entorno y las concepciones de los participantes en la visión y desarrollo de la educación en la escuela, como fundamento del ciudadano que se

desea formar y de las evoluciones a las que aspiran los países latinoamericanos, en el marco de la superación del subdesarrollo y del logro de los objetivos del milenio.

Este tema no está agotado. El debate sobre la influencia definitiva de la educación como desarrolladora de las capacidades, habilidades, competencias y visión de ciudadanía, que permitan promover o limitar los objetivos del milenio en materia de equidad social, económica, cultural y de oportunidades, en favor de los niños y jóvenes provenientes de estratos vulnerables, continúa.

En el centro del debate se ubica el diseño curricular idóneo. Sin analizar y aprehender aquella red de relaciones, cualquier diseño curricular quedaría incompleto y no lograría el objetivo de calidad-equidad propuesto por la educación en el mundo, en general y, en Colombia, en particular.

Por todo lo anterior, el objetivo principal de este estudio es “analizar el aporte pedagógico de los diseños curriculares en entornos afrodescendientes, para promover el binomio calidad-equidad en beneficio de los estudiantes más vulnerables de la población”, de modo que se pueda identificar la necesidad de integración del contexto y la cultura de grupos minoritarios, como base para el diseño curricular en términos de la pluriétnia y multiculturalidad en el país, permitiéndose así la transformación del niño como resultado del ingreso y egreso del sistema educativo.

Por lo tanto, se diseñaron las siguientes preguntas para abordar el problema de investigación. La primera atiende el objetivo principal de la investigación y se enuncia así:

¿Cómo puede constituirse la construcción de los diseños curriculares de la educación básica primaria, en las instituciones públicas colombianas, en una herramienta pedagógica que

promueva el binomio calidad-equidad, en beneficio de los estudiantes de municipios afrodescendientes no certificados de la Entidad Territorial Valle?

De esta pregunta, se derivan otras interrogantes relevantes, las cuales también serán dilucidadas en el marco de este estudio, a saber:

¿Cuál es la concepción del binomio equidad/calidad que, según la política pública colombiana, debe implementarse en los diseños curriculares de las instituciones públicas, a nivel de básica primaria?

¿Cómo perciben los maestros de educación básica primaria de las IE de los municipios afrodescendientes del Valle del Cauca, el binomio calidad-equidad que ellos trasladan a los diseños curriculares que construyen y practican?

¿Cómo se relacionan las concepciones de calidad-equidad incluidas en los diseños curriculares con los resultados de las pruebas estandarizadas, obtenidos en las IE de los municipios afrodescendientes del Valle, Colombia?

Esto llevó a la pregunta final, donde se implican las políticas educativas y su relación con los lineamientos curriculares para el nivel de básica primaria en clave propositiva. La respuesta a esta pregunta aspira impactar el plano de la praxis educativa y socio-cultural:

¿Cuáles estrategias pueden proponerse para modificar el diseño y la implementación de la política educativa relacionada con el diseño curricular aplicable a los municipios afrodescendientes, para que se garantice una educación equitativa con calidad?

Capítulo 3

Enfoque Epistemológico y metodología

3.1 Enfoque epistemológico

El presente proyecto de investigación, será abordado desde una aproximación epistemológica que reconoce el modelo dialéctico del conocimiento, pues aceptamos que la realidad no es objetiva, ni neutra. Los hechos, las prácticas, las relaciones que nos proponemos estudiar siempre resultarán teñidos, en el proceso de conocerlos o de aprehenderlos, por las experiencias, valores, sensaciones, creencias, intereses, sentimientos y actitudes de los sujetos interactuantes en los procesos –educativos- investigados. Esto explica que la interpretación del binomio calidad-equidad educativas, tal como se hace presente en el imaginario de los directivos y docentes de las instituciones focalizadas, den sentido a la relación manifiesta con los diseños curriculares y a su interpretación del horizonte institucional en los documentos educativos oficiales; Planes Educativos Institucionales, Planes de Área, entre otros.

Los diseños curriculares, en este proyecto, son considerados como una herramienta pedagógica en la cual se evidencian los modos de pensamiento, sobre la calidad y equidad, los cuales pueden coadyuvar u obstaculizar la posibilidad para que los estudiantes alcancen una vida digna, desiderátum que debe ser la meta innegociable de la visión institucional.

Ante esta situación, tenemos que trascender la linealidad causa-efecto y la explicación de las realidades a partir de la identificación objetiva y mensurable de sus componentes a las que nos acostumbró el positivismo, para utilizar métodos que lleguen a la captación íntima de cómo son vividos, en su concreción, aquellos diseños curriculares en una realidad caracterizada por contextos de pobreza, violencia, hambre y carencias de todo tipo que conducen al fracaso de los

niños como estudiantes, en las pruebas que miden su desempeño y, lo que es peor, como seres humanos con potencial para desarrollar una existencia plena.

Este es el desafío epistemológico que aceptamos resueltamente, para declarar nuestra orientación hacia la visión dialéctica y holística de los problemas educativos que nos ocupan.

Adherimos un enfoque holístico, ya que el proyecto describirá los fenómenos estudiados (interpretaciones y significados del binomio equidad/calidad, su interrelación con los currículos y el impacto de ambos referentes en la superación de la pobreza), incluyendo todas sus dimensiones, pues partimos de la premisa según la cual, lo particular, sólo puede comprenderse en función del contexto abarcador, que constituye su nicho. “Se trata de que el contexto holista específico es diferente en cada realidad, y es el contexto el verdadero asignador de significados a las cosas” (Martínez, 2000, p. 35).

3.2 Métodos de investigación utilizados: etnográfico y estudio de casos

El proyecto es un estudio de casos etnográfico, el cual se escogió en función de la naturaleza del problema, que se orientó a las comunidades vulnerables afrodescendientes en Colombia. Los casos de estudio estuvieron representados por varias escuelas de la entidad territorial del Valle con mayoría estudiantil afrodescendiente, en cada una de las cuales se abordó el currículo relacionado con la complejidad de las múltiples variables de cada contexto, como lo étnico, la cultura, el nivel socioeconómico, las interrelaciones en el aula, el desarrollo de competencias básicas y socioemocionales, los niveles y ritmos de aprendizaje, los niveles de reprobación y deserción.

Debido a la densidad poblacional del departamento Valle del Cauca, evaluamos que la mejor manera de comprender el sistema educativo de la básica primaria y el sistema cultural regional, era a través de la escogencia de comunidades educativas que tuvieran características

particulares: su adscripción al sector educativo público y su población mayoritaria afrodescendiente para abordar, allí y desde allí, la concreción del binomio calidad/equidad en los diseños curriculares de esas comunidades educativas, adentrándonos en sus contextos reales de vida.

Contribuyó a ese posicionamiento la relación con el contexto de la investigadora, quien, por más de seis años ha trabajado directamente en este ámbito educativo, en una posición a cargo de la formación de maestros a partir de la reflexión de las prácticas de aula, en la básica primaria en el departamento del Valle del Cauca, lo que indica que el muestreo fue intencionado y enfocado en la investigación etnográfica.

En consecuencia, el estudio de casos que se cumplió, en este proyecto, fue del tipo 4 según la clasificación de Yin (1994), es decir fue un estudio múltiple e integrado. Cada caso fue analizado a partir de varias unidades de análisis, como: Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el apartado del Horizonte Institucional, Plan de Área del currículo educativo de la básica primaria, Sistema de Evaluación Institucional (SIE), Plan de Mejoramiento Institucional, Normas y Leyes curriculares del sistema educativo colombiano, las cuales se integraron en el estudio como herramientas para describir la promoción de la calidad-equidad en las poblaciones afrodescendientes más vulnerables.

Además, la investigación tuvo un alcance exploratorio (Yin, 1994) pues construimos la hipótesis según la cual la concepción de calidad/equidad reflejada en los currículos es causa de la persistencia o superación del círculo de pobreza que caracteriza los contextos afrodescendientes en Colombia.

El método etnográfico fue una constante de la investigación dado que el interés principal fue conocer a profundidad, el entorno de la comunidad educativa afrodescendiente de los

municipios no certificados de la entidad Territorial Valle, intentando develar las creencias sociales, culturales, éticas, religiosas y científicas que influyen en las concepciones de equidad-calidad de los actores del proceso educativo para incorporarlas al diseño curricular de las instituciones focalizadas en el nivel de básica primaria.

Se escogió este tipo de estudio, puesto que reúne varias características propias de este proyecto: a) Es holístico, se mira con una visión amplia, y se comienza una búsqueda por comprender lo complejo; b) Se centra en las relaciones dentro de un sistema y cultura; c) Hace referencia a lo personal, e inmediato; d) Se interesa por la comprensión de un escenario social concreto (Rodríguez, Gil y García, p. 1996).

3.3 Diseño de la investigación

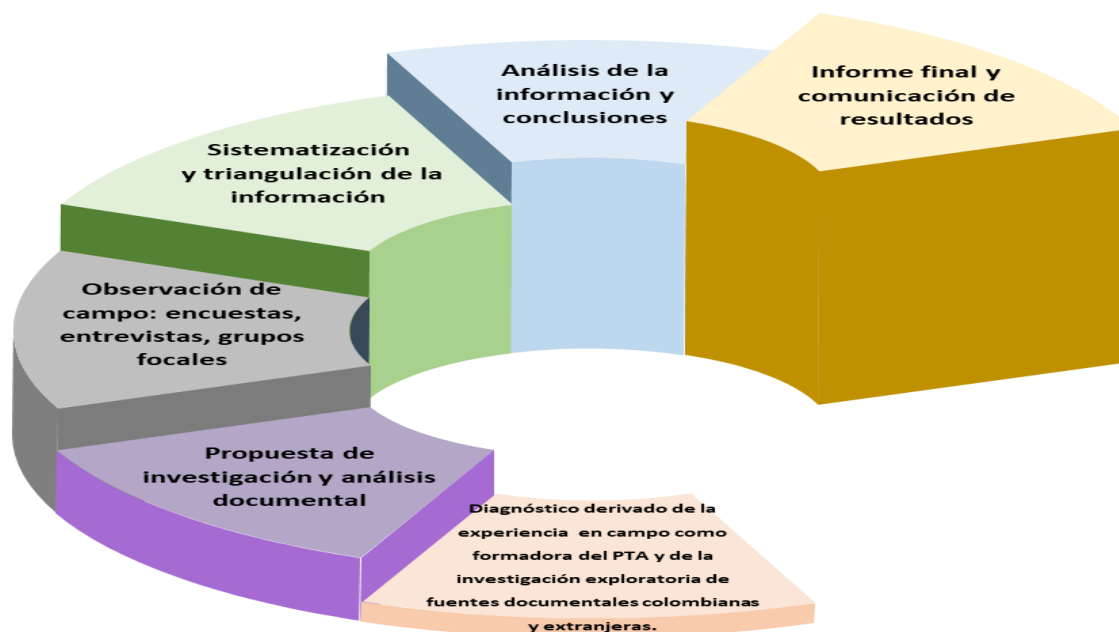
El diseño de la investigación adoptó una perspectiva explicativa, dado que este tipo de investigación tiene como objetivo, identificar las causas reales de un problema, con un marcado interés en descubrir las razones detrás de los hechos, con el fin de construir y ampliar las razones detrás de la teoría sobre el diseño curricular y su relación con los conceptos de calidad-equidad, abordando las diferente explicaciones con el fin de determinar la mejor respuesta relacionada con las evidencias encontradas, dada la necesidad de comprobar las predicciones de la teoría desde las leyes, normas educativas, currículos, planes educativos, entre otras fuentes estudiadas.

Adherimos lo expresado por Abreu, (2012, p. 195) cuando manifiesta que “La investigación explicativa construye y elabora teorías y agrega valor a las predicciones y a los principios científicos. Esto se logra usando el método científico para probar la evidencia para utilizarla en la ampliación de una idea propuesta o para utilizarla para llegar a nuevas áreas y temas, así como los nuevos temas que la ciencia desarrollar para mejorar la calidad de vida de la

sociedad”. El proceso cumplido desde el diseño, hasta la redacción de este informe se refleja en la Figura 3.

Figura 3

Proceso metodológico de la investigación



Nota: fuente construcción propia

3.4 Modalidad de la investigación

La modalidad de esta investigación es mixta; se utilizaron procedimientos cuantitativos y cualitativos, aunque la recolección y/o construcción de la mayor parte de los datos, atendió a procedimientos cualitativos.

Por otra parte, la investigación cualitativa es de más amigable adaptación al estudio de casos, al menos, por dos razones: por tratarse de temas que son únicos y que tienen determinadas características que ameritan un estudio profundo y un acercamiento más real del contexto donde se desarrolla el fenómeno a investigar (Jiménez, 2016) y, porque tiene como objetivo “la comprensión, de las complejas relaciones que se dan en la realidad” (Stake, 1999, p. 42)

Según Ruiz (2012), el objetivo de la investigación cualitativa es la construcción y captación de significado a partir del manejo de la información de manera flexible y desestructurada y su orientación es holística y concretizadora. Esas características se mostraron en este proyecto dado que, su aspiración fue captar y comprender los significados del binomio calidad-equidad reflejados en el currículo y en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), a partir de la información oculta en el contexto, las posturas, las tensiones y las articulaciones con la normativa colombiana, con una orientación que permitió develar su efecto sobre la superación de la pobreza económica y cultural.

El método escogido permitió ahondar en el reconocimiento tanto de las políticas educativas, como de los enfoques conceptuales y pedagógicos, que tiene la comunidad educativa sobre los factores de equidad y calidad y su relación con el diseño curricular como herramienta pedagógica.

De igual manera en el desarrollo de la investigación, se utilizó tanto la triangulación metodológica, como la triangulación de datos (Okuda y Gómez, 2005). Dado que se aplicaron diferentes métodos para analizar el diseño curricular como herramienta para lograr la sincronía calidad-equidad educativas y, se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos para la construcción de los datos. Una vez finalizados esos procesos se procedió a cumplir la verificación y contrastación de la información obtenida de los distintos actores del entorno institucional educativo y en los diferentes momentos, mediante el cruce de los hallazgos y resultados derivados de la aplicación de los diferentes métodos y técnicas de investigación.

La triangulación metodológica, según Okuda y Gómez, (2005) y Arias (2000), puede hacerse en el diseño o en la recolección de los datos y de dos formas; dentro de métodos (within-method) y entre métodos (across-method or betwen-method).

En esta investigación fue utilizada la triangulación de datos tanto en el diseño como en la recolección. En cuanto a la triangulación en el diseño de datos, entendida como el uso de diferentes fuentes de datos, para determinar categorías de análisis relacionadas, lo cual permite dar mayor confiabilidad al tratamiento de los datos cualitativos y cuantitativos (Arias, 2000), porque se cotejaron los datos obtenidos de diferentes fuentes tales como las varias unidades de análisis, las posturas de los directivos docentes, docentes y tutores de una misma institución, así como la triangulación de los datos obtenidos en las demás instituciones de la Entidad Territorial objeto de estudio.

En cuanto a la triangulación en la recolección, se utilizaron las dos modalidades. La forma “within-method”, dado que se combinaron datos cualitativos y cuantitativos. Y, también se aplicó la forma “across-method” ya que, se combinaron más de dos formas para la construcción de datos cualitativos, con una misma intencionalidad, sobre la misma categoría de análisis, aunque con la participación de actores o sujetos diversos. Por ejemplo, la categoría concepción de calidad-equidad fue trabajada, en una primera aproximación, a través del análisis documental; pero además se utilizaron la observación, la entrevista y, el cuestionario aplicados a diferentes sujetos de la para esclarecer distintas unidades de análisis. Finalizado este proceso, se compararon y contrastaron resultados y hallazgos para obtener la validación de lo hallado.

3.5 Participantes y contextos

Para este proyecto de investigación se tomó una muestra de 19 Instituciones Educativas pertenecientes a los municipios no certificados afrodescendientes de la entidad territorial Valle, en Colombia, aunque la población es de 46 Instituciones Educativas, ubicadas en los ocho municipios categorizados como afrodescendientes por su porcentaje de población autorreconocida como tal.

Estos municipios se denominan no certificados, de acuerdo con el decreto de requisitos y procedimientos para la certificación (Decreto 2700, de 2004), del Ministerio de Educación Nacional, que establece los requisitos y procedimientos para la certificación de los municipios que al 31 de diciembre de 2002 contaban con menos de 100.000 habitantes.

Los requisitos para la certificación son: a) Tener un Plan de desarrollo municipal armónico con las políticas nacionales; b) que los Establecimientos educativos se hayan organizados para ofrecer el ciclo de educación básica y media completa; c) que la planta de personal esté definida de acuerdo con los parámetros nacionales; y d) que exista la capacidad institucional, para asumir los procesos y el sistema de información del sector educativo.

La certificación de un municipio, para efectos de administrar el servicio público educativo, se otorga por parte del gobernador del departamento o, en los eventos previstos en la ley, por el Ministro de Educación Nacional, mediante acto administrativo motivado.

Lo anterior determina, como lo manifiesta el parágrafo 2 del mismo decreto, la asignación de los recursos del Sistema General de Participaciones al municipio certificado y ordena el giro directo a esa entidad territorial, que le corresponde de acuerdo con la matrícula certificada en la vigencia anterior y atendiendo al monto por niño atendido reconocido para la respectiva tipología. Generándose así la descentralización en el manejo propio de los recursos, para no depender del gobierno central.

Queda claro, entonces, que los municipios focalizados para la investigación no están certificados por lo cual requieren de una estructura central para la validación y asignación de recursos, para los proyectos diseñados que tengan relación con las cuatro gestiones institucionales integradas al currículo; administrativa, directiva, pedagógica y de comunidad. Lo

que genera grandes inequidades representadas en mayores trámites y demoras para la adquisición de materiales pedagógicos y de estructura física de las instituciones, entre otros.

Así mismo, la categorización de municipios afrodescendientes, obedece al censo poblacional realizado por el DANE, en el cual se indica la cantidad de habitantes y sus condiciones de etnia y raza y al interés del Estado Colombiano por determinar el bienestar social, económico, cultural y democrático de las partes que componen la sociedad, empezando por los individuos y por la unidad básica para el funcionamiento social y económico del país, desde el ente territorial más pequeño, que es en este caso el municipio.

Desde el Departamento Nacional de Planeación (DPN) se ha implementado la clasificación socio económica de los habitantes de cada ente territorial, con fundamento en distintos parámetros (Gutiérrez, 2017) atendiendo la idea según la cual el bienestar de los hogares puede influenciar el comportamiento de una región.

Desafortunadamente, esta categorización no incluyó, como lo manifiesta Gutiérrez (2017, p. 23), el criterio de pobreza multidimensional y pobreza extrema, de los habitantes para así destinar de mejor manera los recursos por transferencias del estado, e incluir a los habitantes más desfavorecidos de los municipios de categoría 6, que coinciden con ser municipios no certificados en el ámbito educativo y que el autor manifiesta:

... que en general deben ser personas que no cuentan con un nivel educativo para hacerse a un mejor oficio y así mejorar su ingreso y su parte de la renta disponible para que puedan tener un poder de adquisición ayude a mejorar sus condiciones de servicios de salud, vivienda y educación, que en discusión son los que ayudan a mejorar la calidad de vida de los hogares en general (p. 24)

Los factores y criterios anteriormente explicados justificaron la selección de los municipios objeto de la investigación. Pero, además, se agregó otro factor concerniente a la clasificación cultural que apunta a las manifestaciones e identidades sociales, las cuales

coinciden con los indicadores económicos del país, en el sentido de que estos municipios no han logrado avanzar en su condición socio- económica en la última década.

Así mismo, la selección de las instituciones, se realizó de forma intencionada debido a la diversidad del contexto, dado que algunos grupos pertenecen a instituciones rurales y, otros, a instituciones urbanas, con el fin de analizar la influencia en las estrategias relacionadas con el ámbito escolar, familiar y social de los estudiantes.

De dichas Instituciones se tomaron , exclusivamente, las sedes que imparten básica primaria en los grados de primero a quinto considerando que el 85% de los 8130 estudiantes provienen de la ruralidad con un nivel socioeconómico categorizado en un rango de 1 a 3, la cual es una aproximación a la diferencia jerarquizada de pobreza a riqueza, según la Ley del régimen de servicios públicos domiciliarios (Ley 142, de 1994), que toma como base las características físicas de la vivienda para asignar los estratos.

Las edades de los estudiantes de la básica primaria, comprende entre los 6 y 11 años, con algunos casos de extra edad (niños o niñas por encima de la edad promedio en cada grado), en el que cada grupo en las Instituciones Educativas, está conformado en su mayoría por niñas.

La selección de las 19 instituciones educativas que conformaron la muestra obedeció a los siguientes criterios, relacionados con los objetivos de la investigación: a) Instituciones pertenecientes al sector público educativo; b) Instituciones que atienden una población estudiantil ubicadas en los estratos más vulnerables categorizados como 1, 2 y 3; c) Instituciones que estén ubicadas en contextos de población mayoritaria afrodescendiente; d) Instituciones que tengan una población estudiantil mayor al 50% autorreconocidos como afrodescendiente; e) Instituciones que tengan población de estudiantes mixta o de ambos géneros; f) Instituciones con diferentes niveles de desempeño, según las pruebas SABER y el indicador de calidad ISCE

(Índice Sintético de Calidad Educativa). Todo lo anterior, con el fin de tener un amplio espectro, para el estudio de variables a analizar.

3.6 Técnicas e Instrumentos de Investigación

El presente proyecto de Investigación hizo uso, como técnicas de investigación, del análisis documental y la observación de campo. Dado que se estudiarán documentos, con el fin de reconocer teorías asociadas a las concepciones de calidad-equidad, desde lo macrocurricular hasta lo microcurricular y así mismo, de forma inmediata, la realidad a través de: cuestionarios, entrevistas, grupos focales y observación directa no participante.

3.6.1 Análisis Documental

Los documentos sobre los que recayó el análisis en este proyecto fueron:

- Leyes, normas, resoluciones, documentos de apoyo curricular emitidos por el Gobierno nacional o local con competencia en la materia educativa.
- Planes nacionales, departamentales o regionales y otros documentos de política pública educativa
- Documentos reglamentarios de las instituciones, como lo son los Proyectos Educativos Institucionales y Planes de Área de 1° a 5°.
- Datos de los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales, denominadas pruebas Saber 3 y 5, de los años 2012-2017

Formatos de Planeación de Área. En torno a este documento es importante aclarar que, en las políticas educativas, no se determina el instrumento de planeación, dado que esto hace parte de la autonomía curricular, sin embargo el MEN ha entregado referencias curriculares, donde se indican unos aspectos mínimos de la estructura del instrumento de planeación el cual debe contemplar lo siguiente: a) *Información general*: que tiene la finalidad de determinar el

encargado de la planeación, el número de sesiones planeadas y el grado o grados al cual va dirigida la planeación; b) *Estándares a Trabajar*: esto se diseñó, con el objetivo de precisar la inclusión en las prácticas de aula de los documentos de referencia y de apoyo del MEN; c) *Diagnóstico del aula*: en este apartado se pretende evidenciar ,si el maestro tiene en cuenta la caracterización de su grupo de estudiantes a la hora de planear; d) *Materiales y recursos educativos*: esto se diseñó con el fin de determinar si el docente incluye y le da uso pedagógico a los textos y materiales entregados por el MEN y otros adicionales a la hora de planear; e) *Metodología*: permite evidenciar las estrategias didácticas del maestro tanto en el aula como fuera de ella para la atención de la población estudiantil en su diversidad (género, étnica, NEE y palenque); f) *Evaluación formativa*: posibilita evidenciar si el maestro evalúa de acuerdo con el Decreto 1290 de evaluación educativa (Decreto 1290, 2009), y las estrategias para hacerlo.

La recolección de las normas y leyes de la educación pública, se llevó a cabo a través de la exploración por Internet de la base de datos del Ministerio de Educación Nacional y la base de datos del Diario Oficial en Colombia.

Por su parte, la recolección de los documentos de Proyecto Educativo Institucional (PEI), se hizo mediante solicitud a cada uno de los directivos docentes de las instituciones educativas focalizadas para el proyecto de investigación.

De igual manera, los Planes de Área de las diferentes instituciones focalizadas se cumplió mediante solicitud a cada docente de la básica primaria de las instituciones educativas focalizadas para el proyecto de investigación.

Los documentos de políticas públicas, referentes a la educación, tanto a nivel nacional como territorial, se recolectaron a través de las bases de datos oficiales, como: de la Secretaría de

Educación, Portales de datos abiertos de Colombia y sistemas de información en educación como el SIMAT (Sistema Integrado de Matricula).

Se realizó un análisis documental externo centrado en la descripción bibliográfica, a través de las siguientes etapas: a) Examen previo de los documentos mencionados para conocerlos en detalle y definir su pertinencia y significación; b) Identificación del tipo de documento; c) Selección del nivel de descripción que se va a utilizar; d) Precisión de los elementos de interés, en este caso las concepciones de calidad y equidad educativas; e) Transcripción de los datos con exactitud; f) Traslación de dichos datos al soporte documental elegido, donde se completan con su registro o catalogación (Guinchat y Menou, 1989).

En un segundo momento, se llevó a cabo un análisis documental interno o de contenido, donde se hizo énfasis en la trazabilidad del desarrollo de los conceptos de calidad, equidad, currículo y su relación con los factores sociales de las poblaciones vulnerables focalizadas para el desarrollo de este estudio.

Este análisis se abordó, mediante la relectura y registro escrito, con el método de análisis cualitativo de contenido, lo cual permitió, como lo manifiesta Krippendorf (1990: 28), “formular a partir de unos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”.

3.6.2 Observación de Campo

Cuestionarios: Dentro de esta investigación se aplicaron dos cuestionarios, de preguntas abiertas, semiestructurada y dirigida a los directivos docentes y docentes de la básica primaria de las instituciones focalizadas por el proyecto (ver anexo 1 y 2), lo cual permitió identificar las concepciones de calidad-equidad educativa relacionadas con el diseño curricular en cada una de las instituciones educativas.

Entrevistas: Se aplicó una entrevista semiestructurada (ver anexo 3), a los docentes tutores de las diecinueve Instituciones Educativas focalizadas, pues si bien los tutores son personas externas a la Institución, están integradas al contexto en el día a día. El guion, se estructuró en torno a once preguntas abiertas, con el fin de captar diferentes aspectos de los entrevistados, como son las opiniones, actitudes y percepciones de los participantes, sobre la evidencia de la coherencia de lo propuesto en los planes de área, los instrumentos de la evaluación y las prácticas de aula con foco en la concepción calidad-equidad educativa. Por lo que, se puede realizar la recopilación de la información de manera detallada pues la persona que se entrevista ofrece la información de manera oral, sobre el tema de interés.

Grupos focales: se realizaron tres grupos focales, uno con directivos, uno con docentes de básica primaria y uno con docentes tutores asignados a las Instituciones Educativas de los municipios afrodescendientes no certificados de la entidad Territorial Valle.

El grupo de los directivos estuvo conformado por 19 Directivos docentes, líderes de las Instituciones Educativas, dada su relación con el diseño, desarrollo y evaluación del currículo, y su posición como presidentes del consejo académico encargado de ajustar parcial o totalmente el currículo institucional de acuerdo con el Plan de Mejoramiento como resultado de la autoevaluación institucional.

El grupo de los docentes y los tutores se constituyó respectivamente por:

- a) Docentes tutores asignados a cada una de las Instituciones Educativas focalizadas, para un total de 19, que realizan acompañamiento institucional a los docentes en la básica primaria.
- b) Docentes de básica primaria por cada Institución Educativa, para un total de 57, que se seleccionarán de acuerdo con los siguientes criterios: Compromiso y apropiación

del sistema educativo particular de cada una de las Instituciones Focalizadas; Desarrollo de habilidades sociales; Compromiso con los estudiantes, es decir, el seguimiento permanente a sus estudiantes y estar actualizados frente a su desempeño y dificultades tanto académicas como personales.

Observación no participante: Se observó una clase de un docente seleccionado para ser encuestado en cada Institución Educativa focalizada, lo cual permitió observar y registrar las estrategias didácticas, el uso de materiales y productos, la incorporación del horizonte institucional y la concepción de calidad-equidad de la institución en su discurso, aplicado al cumplimiento de la planeación de clase. Para ello se utilizó la rejilla de observación de las prácticas de aula, propuesta por el Marco Profesional de Danielson. (Danielson, 2013).

3.6.3 Instrumentos

Para alcanzar el primer objetivo específico: “Identificar la concepción del binomio equidad/calidad que, desde la política educativa colombiana, debe implementarse en los diseños curriculares de las instituciones públicas, a nivel de básica primaria”, se utilizaron los siguientes instrumentos y proceso para la recolección de la información:

Matriz de coherencia curricular: Con la descripción de la información documental se usará esta matriz para identificar la coherencia curricular, definida como el grado de relación existente entre los componentes seleccionados del currículo para su análisis (Castañeda, Bastidas y Castro, 2012). La matriz permite identificar en este estudio, el grado de relación entre los principios del PEI, el perfil del docente, el perfil del estudiante y los planes de estudio. (Ver anexo 5).

Se desarrollará una escala valorativa para evaluar cuán explícito se presenta la concepción del binomio calidad-equidad y su relación con el perfil de los estudiantes en

condiciones de vulnerabilidad, teniendo en cuenta la matriz de coherencia, los valores de dicha escala serán: Existencia, si se encuentra la concepción, pero no hay una relación con el perfil del estudiante; Coherencia, si además de existir, se evidencia una relación directa; Pertinencia, denota la coherencia y su adecuación al contexto real de los estudiantes.

Mapeo Curricular: basados en el análisis del contenido documental, se explorará, la coherencia entre los propósitos de formación del Proyecto Curricular con los planes de área, las competencias del perfil del estudiante, los objetivos de los niveles de estudio que ofrece la Institución y su relación con los referentes nacionales curriculares y los documentos de apoyo curricular, con el propósito de describir grados de presencia o ausencia de estos propósitos y su relación con la calidad-equidad educativa (ver anexo 6).

Los valores de dicha escala de acuerdo con Castañeda, Bastidas y Castro, (2012) serán: 2 si el concepto calidad-equidad, relacionado con las competencias del perfil de estudiante, se presenta de manera explícita en los Planes de Área; 1 si el concepto calidad-equidad, relacionado con las competencias del perfil de estudiante, se encuentra de manera implícita o no queda totalmente claro y 0 si no se encuentran elementos en el documento, vinculados con el concepto calidad-equidad, relacionado con las competencias del perfil de estudiante.

Con base en lo anterior se utilizó la matriz de análisis documental (ver anexo 4) y de coherencia curricular que permitió hacer un rastreo de términos y de contenido de las concepciones de calidad-equidad, en su estructura y enfoque en los documentos oficiales al interior de la institución y las políticas, normas curriculares al exterior de la misma, así como la existencia, pertinencia y coherencia de estas concepciones, relacionadas con las cuatro gestiones educativas del currículo de cada una de las instituciones.

Esto dejó datos cualitativos que permiten explicar en la construcción matricial, las relaciones de coherencia de los conceptos y su desarrollo en los diseños curriculares. De igual manera, las relaciones de existencia de los mismos.

Para alcanzar el segundo objetivo específico: “Analizar el concepto de calidad-equidad de los maestros de la educación básica primaria, que subyace en los diseños curriculares de las IE de los municipios afrodescendientes del Valle del Cauca”, se determinó utilizar los siguientes instrumentos y proceso para la recolección de la información:

Cuestionarios: Se diseñaron y aplicaron cuestionarios a los docentes y directivos docentes. Cada cuestionario contenía 10 preguntas abiertas, a partir de las cuales se revelaron las concepciones de calidad-equidad que influyeron en la construcción del Proyecto Educativo Institucional, los Planes de Área, el SIE, PMI (Proyecto de Mejoramiento Institucional) y las estrategias didácticas, relacionadas con el desarrollo de la clase y las rutinas de aula, como medio para mejorar las competencias del perfil de los estudiantes.

Guía de Entrevista: Se aplicó un guía para la entrevista con los docentes tutores, que desarrollan acompañamiento al aula a los docentes de la básica primaria de las instituciones focalizadas, la cual comprendió doce preguntas abiertas, que tienen como objetivo indagar las percepciones de los tutores sobre la coherencia de lo estipulado en los planes de área, el SIE y horizonte institucional y la práctica desarrollada en el aula de la básica primaria

Rejilla de Observación: A partir de la observación de las guías de clases, se realizaron notas de campo con los siguientes criterios: Prácticas educativas que favorecen la formación integral (Axiológica, socio-afectiva, cognitiva); estrategias didácticas que favorecen la formación integral (Participación, dialogo, escucha, interés por el estudiante); aplicación del modelo pedagógico dentro de la clase relacionada con el horizonte institucional y los valores propuesto

por cada IE; incorporación de algunos principios y valores de la institución en su discurso. Se estructuró la respectiva descripción de cada criterio según lo observado en la rejilla de observación del Marco Profesional Danielson (Danielson, 2012).

Software de Análisis: La información resultado de los grupos focales y las entrevistas se registraron por medio de grabaciones de audio que se transcribieron guardando la confidencialidad propuesta por el proyecto y luego, con apoyo del software Atlas ti, se realizó el análisis cualitativo a partir de las categorías y subcategorías emergentes (Anexo 4) que permitieron organizar de manera detallada la información.

Para alcanzar el tercer objetivo: “Relacionar las concepciones de calidad-equidad incluidas en los diseños curriculares con los resultados de las pruebas estandarizadas, obtenidos en las IE de los municipios afrodescendientes”, se utilizaron los siguientes instrumentos:

Mapeo Curricular: con base en el análisis del contenido documental, se exploró, la coherencia entre los propósitos de formación del Proyecto Curricular con los planes de área, las competencias del perfil del estudiante, los objetivos de los niveles de estudio que ofrece la Institución y su relación con los resultados de aprendizaje evaluados en las pruebas estandarizadas centradas en las competencias básicas y disciplinares en las áreas de lenguaje y matemáticas, con el propósito de describir grados de relación y nivel de desempeño, de estos propósitos y su relación con la calidad-equidad educativa (ver anexo 6).

Guía de Entrevista: en la guía para la entrevista aplicada a los docentes tutores, existen algunas preguntas que tienen como objetivo, indagar las percepciones sobre el uso pedagógico de los resultados de aprendizaje mostrados en las pruebas Saber y el ajuste curricular propuesto a través del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), verificando la coherencia de lo estipulado en los ajustes a los planes de área y el Sistema Institucional de Evaluación (SIE).

Cuestionarios: En las preguntas del cuestionario hay algunas enfocadas en indagar sobre la relación de los resultados de aprendizaje analizado de las pruebas Saber y su uso pedagógico, que permite el desarrollo del PMI, SIE y la derivación en sus prácticas de aula, como medio para mejorar las competencias básicas evaluadas en las pruebas nacionales.

3.7 Construcción de los datos

La estrategia para la construcción de los datos, se desarrolló en tres etapas fundamentales: la descripción, que incluyó el ordenamiento conceptual y sus relaciones con el objeto de estudio; la codificación, que se hizo de manera abierta, alrededor de las mismas categorías en los diferentes documentos y diálogos desarrollados y, la comparación constante, con base en la observación documental a través de documentos oficiales internos y externos a cada institución educativa y la observación de campo que permitió estudiar la realidad mediante cuestionarios, entrevistas, grupos focales y observación directa no participante.

Por su parte, en la observación de campo a través de las entrevistas y cuestionarios, se construyeron datos cualitativos que permitieron cumplir el análisis sobre las concepciones y percepciones de los directivos, docentes y tutores sobre las relaciones de calidad-equidad plasmadas en los diseños curriculares y su ejecución en las prácticas pedagógicas.

Por otra parte, en la comparación de los resultados de aprendizaje de las pruebas estandarizadas nacionales se construyeron datos cuantitativos, basados en el porcentaje de estudiantes ubicados en los niveles de desempeño de las competencias básicas y su relación con los currículos institucionales aterrizados a través de las prácticas de aula.

3.8 Consideraciones éticas

Durante el desarrollo de la investigación fue advertida la preocupación sobre la posición de la autora como investigadora interna y sobre cómo mis percepciones y creencias podrían

influir en los procesos y hallazgos de la investigación, toda vez que el objeto de la misma estaba relacionado con el rol de formadora en un programa que intervenía las instituciones incluidas en el estudio. Precisamente, fue la observación de su bajo desempeño en las pruebas estandarizadas en el nivel de básica primaria, lo que llevó a seleccionar una muestra intencionada de las instituciones para que no hubiera un sesgo de aquellas que se desempeñaban de mejor o peor manera con la focalización del programa.

Fui consciente de la vulnerabilidad de los encuestados quienes compartían información relevante y podían sentirse evaluados por el Ministerio de Educación, en representación mía. En consecuencia, aunque el estudio arrojó posturas diametralmente opuestas, estas no influyeron en la observación de campo pues no se realimentaron las acciones observadas como medida de objetividad.

Todo el estudio se llevó a cabo de forma consensuada, de acuerdo con los intereses de los docentes, la disponibilidad para participar en el estudio y consideraciones de respeto y permiso para la observación tanto de prácticas como de guías de aprendizaje.

Se consideraron la confidencialidad y anonimato de los datos particulares de los docentes que participaron tanto en la encuesta como en la observación, con el fin de separar los resultados de la investigación de las instituciones y la identificación individual tanto como fue posible. Se solicitó y obtuvo un consentimiento informado de los participantes, garantizándoles que solamente se usarían los datos para fines investigativos.

Al tratarse de una investigación con un riesgo mínimo o nulo, se considera que el estudio no reviste peligro o daño alguno para los y las participantes de forma inmediata o futura, ya que esto no está relacionado con las actuaciones oficiales de la investigadora y los participantes.

Capítulo 4

Contexto Socio-cultural afrodescendiente

Este capítulo tiene como objetivo, proporcionar el contexto sociocultural de la población en la que se enmarca este estudio. Analiza el entorno social y de políticas públicas, en el que operan las instituciones focalizadas, teniendo en cuenta sus características, factores de liderazgo y el nivel socioeconómico, que determinan la visión educativa y el diseño curricular que rige en las instituciones estudiadas.

Así mismo, se hará énfasis en la evidencia disponible en estudios e informes de organismos nacionales e internacionales, así como documentos oficiales de política educativa, incluidos los decretos educativos, documentos de referencia del Ministerio de Educación y datos estadísticos oficiales, que permitirá caracterizar de manera multidimensional a la población en estudio, con el fin de comprender su entorno.

4.1 Raza, Etnia e Identidad

Para entender el contexto de la población en estudio, es necesario desarrollar un acercamiento a la comprensión de términos como raza, etnia e identidad, ya que esto brinda un marco de referencia para acercarnos al reconocimiento de las personas que integran las comunidades educativas focalizadas en el estudio.

El concepto de raza, según Anderson (1983), se encuentra más asociado a la ideología de clase como acción política que justifica procesos de dominación, que, a las características fenotípicas o biológicas de clasificación de los diferentes grupos y culturas, donde se afirmaba que las medidas anatómicas y el color de piel, obedecían a supuestos niveles de inteligencia o de civilización.

A diferencia de raza, la etnia es un concepto relacionado con la cultura de un pueblo o nación que comenzó a usarse como reemplazo de la palabra raza, aunque no es un sinónimo, porque mientras raza se refiere a características fenotípicas, etnia se refiere a cultura. (Bello y Rangel, 2001).

El uso indiscriminado de estas palabras, radica en la discusión sobre, si tales características culturales son adquiridas o forman parte de un conjunto biológico, que relaciona la palabra raza con la institucionalización política de la exclusión y opresión de las personas en los regímenes segregacionistas y que fue el punto de partida para la Carta de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU, la cual rechazó “las desigualdades sociales o negación de derechos civiles, políticos y culturales, para determinados grupos de personas, sociedades o culturas basado en tales criterios” (ONU, 1948, artículos 1-3).

A pesar de ello, persiste en pleno siglo XXI, el uso de las palabras como raza y etnia, de manera indiscriminada y peyorativa, vinculadas, históricamente, a la “negación del otro” (Calderón, Hopenhayn y Ottone, 1996), configurándose, en la modernidad latinoamericana y caribeña, como forma de discriminación cultural, ligada a la exclusión social y política, expresada en hechos como la inequidad en la distribución del ingreso y en el sesgo elitista en las relaciones de poder (Hopenhayn y Bello, 2001).

El hecho es que, en América Latina, existen grupos que se diferencian de otros, porque conservan sus tradiciones y cultura propias, a los cuales se han denominado minorías étnicas, debido a la razón porcentual entre estos grupos y los que están fuera de ellos. Se distinguen entre los principales, los indígenas y los denominados “afrodescendientes”, ubicados principalmente en Brasil, Colombia y Venezuela.

En estos tres países, los afrodescendientes, presentan los más bajos indicadores económicos y sociales, además de tener un escaso reconocimiento cultural y acceso a instancias decisorias, y se concentran en ocupaciones manuales en la industria y el empleo doméstico, razón por la cual no se integraron a la construcción de la identidad nacional, que, por mucho tiempo, no contempló lo indígena y lo negro (Hopenhayn y Bello, 2001).

Con base en lo anterior, en las poblaciones estudiadas, categorizadas desde lo político y cultural como afrodescendientes y donde la mayoría está constituida por la raza negra, se evidencia que al interior de sus comunidades presentan una dificultad para autorreconocerse, lo que se muestra tanto en el análisis documental a través de la matriz de coherencia curricular, en la gestión comunitaria, donde en la mayoría de las IE no hay una ruta clara y apropiada para la atención a los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, y en manifestaciones de docentes y tutores como:

“yo soy negra a mucho honor, no me interesa que me adhieran a africanos que desconozco”

“negro es un color, no una identificación de un ser humano, yo soy afrodescendiente, pues mis ancestros fueron esclavos que trajeron de África”

Esto de igual manera, muestra un desconocimiento de los conceptos de raza, etnia y sus diferencias, pues algunos manifiestan con orgullo que son negros, mientras que otros muestran la palabra “negro”, como sinónimo de racismo y se ofenden por el simple hecho de mencionarla, por lo que se identifican como afrodescendientes, lo que se evidenció en los grupos focales y en la observación no participante, donde aspectos de planificación de las guías de aprendizaje en el tópico de autorreconocimiento de los niños, en el proyecto transversal de sexualidad, no se hizo claridad sobre los conceptos de raza y etnia, su énfasis se ubicó en que los niños pudieran determinar su género (niño, niña), su reino de la naturaleza (animal, vegetal) y su especie

(hombre), sin hacer alusión a raza o a etnia, pues los docentes manifestaron que eso” podría ser malinterpretado por parte de los cuidadores en estos tiempos de aprendizaje en casa”.

Por lo que hablar de identidad se complejiza aún más, ya que existen diferencias de autorreconocimiento, mientras que algunos se identifican como afrodescendientes o afrocolombianos, otros determinan que no son descendientes de africanos, y que tampoco se les considera colombianos, pues en las decisiones importantes del país, no los tienen en cuenta.

Que, de igual manera, debido a las diferentes migraciones por motivos sociales y económicos, estas poblaciones tampoco se identifican como Vallecaucanos, a pesar de habitar este entorno geográfico algunos desde su nacimiento, pues según (Morris, 2017, p. 27-57) “la posesión de la tierra, es lo que te hace pertenecer”. Y como la mayoría de las tierras de los municipios afrodescendientes del Valle del Cauca están constituidas por una “multiplicidad de tierras colectivas, pertenecientes algunas a comunidades indígenas, otras reservas forestales, tierras del Estado y la propiedad privada de mestizos” (Hoffmann, 2007), con pocas tierras pertenecientes a comunidades negras propiamente dichas, ya que la propiedad privada en el Valle del Cauca y particularmente en los municipios de estudio, está concentrada en los dueños de los ingenios azucareros que pertenecen en su mayoría a los mestizos.

Como lo manifiesta Hofmann, estas comunidades, están mal preparadas para manejar la diversidad territorial, por lo que, han quedado atrapadas entre su papel tradicional de gobierno local y su aspiración en sus reivindicaciones territoriales, lo que lleva a establecer relaciones complejas de rivalidad (2007, p. 51-62), evidenciando las relaciones desiguales establecidas entre estas poblaciones y los representantes gubernamentales, tanto a nivel local como a nivel nacional y que en su mayoría son blancos o mestizos, lo que hace que esta población no se sienta identificada como parte del país.

Lo que evidencia en estas comunidades estudiadas, no se encuentra claridad de autorreconocimiento, ni un consenso claro que permita determinar su raza, etnia o identidad, factor determinante para su autoestima, que influye en el reclamo de sus derechos fundamentales entre ellos la educación inclusiva, lo que ha acrecentado la estigmatización a nivel nacional y latinoamericano.

4.2 Ser negro en América Latina es sinónimo de pobreza

Según un estudio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), "la pobreza, la marginalidad y la exclusión se han convertido en una característica estructural" para indígenas y negros. En ese estudio, se demuestra que la mayoría de esta población, vive en situación de pobreza y no tiene, una educación que considere sus particularidades culturales, lingüísticas y religiosas, dado que, en la mayoría de los casos, les han arrebatado sus tierras y recursos naturales, obligándolos a emigrar a los centros urbanos, con trabajos precarios, mal remunerados y de muy baja calidad (CEPAL, 2000).

Este informe de la CEPAL del año 2000, sigue estando vigente en las comunidades de este estudio, pues en los municipios afrodescendientes del Valle del Cauca, se muestra que los indicadores socioeconómicos, comparados con las otras poblaciones del mismo departamento, se encuentran por debajo de la media departamental, como lo demostró el estudio de caracterización "Recogiendo Voces" del 2017, desarrollado por la Gobernación del Valle del Cauca.

De igual manera, esto se refleja en el estudio de la Universidad del Valle, Facultad de ciencias sociales y económicas (CIDSE, 1999), donde se muestra la migración rural de esta población hacia las ciudades del interior con profundas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales en los lugares de destino influyendo en la dinámica regional, donde se

configuran y emergen nuevos actores en las recomposiciones territoriales previstas por la Ley, introduciendo localmente nuevos discursos identitarios de carácter étnico, cultural o racial.

Así mismo, en la caracterización de la población estudiantil, que llevan a cabo cada año las IE focalizadas, se muestra en la principal ocupación de los padres de familia de los niños matriculados en la básica primaria, en estos ocho municipios afrodescendientes, que se centra en la agricultura, relacionada con la explotación de la caña de azúcar y cultivos de pancoger, así como la albañilería.

Dado que el departamento del Valle del Cauca, tiene el mayor número de sembrado de caña del país (Montoya, 2011), y que la globalización ha impuesto la modernización en la producción del azúcar, se ha tercerizado la mano de obra, lo que ha llevado a modificar las relaciones laborales, desencadenando en bajos salarios, pérdida de garantías laborales y de bienestar para las familias de los corteros. Hecho que influye en las condiciones socioeconómicas de las familias dedicadas a estas labores, que hacen que ser negro sea sinónimo de ser pobre económicamente hablando.

Según Bello y Rangel (2000), la discriminación étnico-racial es herencia del colonialismo hispano-criollo, denominado "colonialismos internos", los cuales han ido cambiando, con el tiempo, tanto para los indígenas como para los afrodescendientes, pues la migración hacia lo urbano ha creado nuevas áreas con concentraciones mayoritarias de esos grupos poblacionales al interior de las ciudades, circunstancia que les proporciona una noción de pertenencia y adaptación a una comunidad, pues no se ve la migración como un sinónimo de desarraigo cultural o pérdida de identidad.

Desafortunadamente, estas nuevas áreas poblacionales, integradas en lo urbano, han traído consigo factores de desigualdad y exclusión, como lo manifiestan los Informes del Comité

de las Naciones Unidas para la Eliminación de la Discriminación Racial, donde se indica que la violencia en Colombia, se ha concentrado en áreas donde viven comunidades indígenas y afrocolombianas, con aumento de grupos armados y militarización por parte del gobierno produciéndose una violación de los derechos humanos, destrucción de la autonomía cultural e identidad de los habitantes, con asesinatos frecuentes de líderes afrocolombianos(ONU,1999c).

Por lo que ha recomendado que “Colombia debe tomar medidas urgentes contra la segregación racial en áreas urbanas ,donde muchos afrocolombianos viven en extrema pobreza; implemente el sistema de acción afirmativa para asegurar el aumento de las oportunidades de empleo (sector público y privado) para las comunidades minoritarias e indígenas; y, por último, promueva el bienestar de las poblaciones desplazadas (ONU, 1999c).

Situación que se recrea en este año (2020), puesto que las comunidades afrodescendientes de este estudio, se encuentran localizadas en las áreas urbanas de los municipios focalizados, sobre todo en Guacarí, Candelaria, Florida y Pradera, formando asentamientos muchas veces, sin las condiciones básicas (agua, energía, vivienda, vías) para una vida digna.

De igual manera, en las IE de estos municipios, se evidencia a través del Plan de Mejoramiento Institucional, (PMI) en el proyecto de convivencia escolar, múltiples dificultades entre los estudiantes pertenecientes a estas comunidades y los demás que integran la población estudiantil, resultando situaciones de bullying o acoso escolar, físico y verbal. Con incidencias, graves que han requerido la intervención de organismos externos a las IE, como el ICBF y la policía de infancia y adolescencia, de manera frecuente.

En términos de educación, los investigadores manifiestan, que además de problemas de acceso y cobertura, se agregan los de "pertinencia" pedagógica, y aunque hay avances en este aspecto en países como Bolivia, Guatemala y Chile, que comienzan a respetar las diferencias

culturales, el bilingüismo y valorar las diferencias, (Bello y Hopenhayn, 2001), aún falta mucho por avanzar en Colombia.

Lo cual, se evidencia en los PEI, donde tanto los planes de área como los planes de aula de estas IE focalizadas, no consideran fundamentalmente, la inclusión e integración de la diversidad, la lengua materna y la cultura, como parte de las metas de aprendizaje y el reconocimiento del ser en una propuesta holística de la educación, más allá del reconocimiento de las competencias socioemocionales en algunos casos y en otros casos inexistentes.

Lo mismo sucede en el ámbito de la salud. La discriminación étnica es un factor predominante en el acceso y atención hospitalaria a pesar de los avances en el reconocimiento de los derechos territoriales de los afrodescendientes contemplados en la constitución colombiana, resultado de la lucha contra la discriminación y exclusión por razones de raza y etnicidad. Sin embargo, hasta ahora muchas declaraciones en Latinoamérica son sólo eso, declaraciones sin efectos reales (Lozano, 2013).

En el estudio de la CEPAL, se concluye que “para superar la pobreza, los Estados ya no pueden buscar fórmulas sólo en el plano de las estrategias tradicionales, sino que deben reformular su relación histórica con los pueblos minoritarios como los afrodescendientes” (ONU, 1999c).

Y a pesar de que esta recomendación fue dada hace ya 21 años, en Colombia, las políticas continúan en el plano de las estrategias tradicionales en educación, con un avance mostrado desde lo estructural y administrativo, pues se reconoce a la población afrodescendiente, como parte integral del Estado y se les otorga derechos territoriales (Ley de Comunidades negras, Ley 70 de 1993). Sin embargo, no existe un reconocimiento pedagógico de las mismas, más allá de la obligatoriedad de la cátedra de estudios afrocolombianos, que algunas veces se queda enmarcada

en contenidos disciplinares del área de ciencias sociales y otras veces se ejecuta como proyecto de conmemoración en una semana o un día específico para tal fin.

4.3 Los Afrodescendientes en Colombia

Como la población objeto de este estudio, es la población afrodescendiente colombiana, es importante hacer una caracterización, adicional a las precisiones sobre las referencias a este grupo social, especificado en el capítulo 2, mencionando sus indicadores de condiciones de vida y distribución del ingreso, que permitirá comprender la situación de los hogares que conforman las comunidades educativas de estos entornos y asociarlas a las dinámicas de acompañamiento de padres y cuidadores en el proceso educativo.

Los indicadores de condiciones de vida y distribución del ingreso, se encuentran directamente relacionados con la calidad del empleo de estas poblaciones, como lo muestran estudios económicos como el de Mora y Marulanda (2014), sobre el análisis de la calidad del empleo en la población afrodescendiente colombiana, en el que se determina que las diferencias marcadas entre la composición de los hogares afrocolombianos y no afrocolombianos, reflejan principalmente una desigualdad socioeconómica, lo cual se relaciona con la ubicación geográfica de estas poblaciones.

Lo afirmado se encuentra asociado a los siguientes factores: a) la inmigración urbana de mujeres adultas con sus hijos en busca de oferta escolar, dada la inexistencia o deficiencia en sus lugares de origen, lo que da como resultado, la fragmentación de la unidad familiar; b) el impacto del conflicto armado y la violencia sobre los flujos migratorios campo-ciudad, que da como resultado una población con abundancia de mujeres adultas, niños y ancianos, y déficit de hombres jóvenes y adultos, víctimas de las masacres y del reclutamiento forzado en los diferentes ejércitos. (Urrea-Giraldo, 2006):

De igual manera, estos estudios indican que ser afrodescendiente disminuye la probabilidad de tener empleos de calidad alta y media y aumenta la probabilidad de tener empleos de mala calidad, lo afecta el bienestar y la calidad de vida de los individuos, que desencadena en una baja movilidad social, perpetuando estas dinámicas.

Factores que influyen, en la determinación de entorno social como lo muestran Bayer, Ross y Topa (2005) y Brock y Durlauf (2002), donde indican que es posible que individuos que viven en zonas deprimidas, conformen redes sociales deterioradas, incrementando la posibilidad de tener un empleo de mala calidad en 2,8 %, situación que refuerza la discriminación por raza que existe en el mercado laboral.

Este panorama, tiene una directa relación con los niveles educativos, puesto que la educación incrementa la probabilidad de tener empleos de calidad; por tanto, el fortalecimiento de la educación constituye una estrategia para la creación activa de empleo digno. (Mora y González, 2011) y Guataqui, Camacho y Dussán, 2012)

Las políticas para el acceso, permanencia y egreso de la población en edad escolar, la evaluación de la calidad educativa, la pertinencia de la educación superior y la formación para el trabajo, acompañada de políticas dirigidas al incremento de la productividad empresarial, podrían generar que individuos más capacitados, encuentren empleo de mejor calidad en un mercado laboral más dinámico. (Guataqui, Camacho y Dussán, 2012)

Es este panorama que rige las dinámicas de los hogares afrocolombianos de los niños adscritos a las instituciones públicas de la básica primaria, de los municipios de estudio, lo que influye en el bajo acompañamiento que da la familia como corresponsables de la educación, disminuyendo los niveles de desempeño de los estudiantes en sus resultados de aprendizaje.

Pues la mayoría de estos hogares son monoparentales; la madre es el sustento y jefe de la casa por lo cual el niño se encuentra acompañado, en casa, por adultos mayores u otros niños de su misma edad, circunstancia que hace imposible, en muchas ocasiones, el desarrollo de tareas dejadas en la escuela y conlleva al aumento de las tasas de repitencia y deserción de esta población, que perpetúa el ciclo de la baja calidad de vida.

4.4 Políticas Educativas en Contextos Afrodescendientes

Como ya se ha referido, en las sociedades actuales, la aceptación de los grupos étnicos reconocidos en su diferencia es todavía un ideal, pues aún siguen marginados en sus territorios y trasladados a ser parte de sistemas educativos, con los que no se sienten representados (Carrillo, 2016).

Entidades internacionales como la ONU y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) han desarrollado políticas para garantizar en un marco legal, los derechos de estas poblaciones a la educación. Lo que ha permitido que en muchos países se cambien las políticas internas, favoreciendo la interculturalidad.

Sin embargo, establecer normas sobre educación, no implica mejorar las prácticas educativas dirigidas a la población afrodescendiente, ya que estas deben estar acompañadas de estrategias y seguimiento gubernamental, de manera que se garantice el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Se evidencia entonces, la importancia de reflexionar sobre la legislación y la normatividad nacional colombiana, teniendo en cuenta la participación de todos los grupos minoritarios, ya que son estos los que interpretan el contexto en el que viven, para su aplicación efectiva. Lo que desencadenaría la coherencia de los documentos oficiales, institucionales como

el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), los planes de área, la gestión de aula, textos y materiales educativos, de las IE focalizadas en este estudio.

De acuerdo con las directrices de la UNESCO, enfocadas en la educación intercultural, se debe ampliar el aprendizaje sobre otras culturas, para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia en sociedades de diversidad étnica (UNESCO, 2006) cuyo aprendizaje debe basarse en la implementación del diálogo y "la relación con los otros, que también son libres" (Bernal, 2003, p. 98).

Por su parte, Marín (2007), manifiesta que "desde esta perspectiva, y como resultado de esta relación de entendimiento y consenso, se produce una interrelación profunda entre las minorías, que son portadoras de diversidad cultural y la sociedad de acogida, que suele representar la cultura mayoritaria." (p. 80).

En ese orden de ideas, el convenio 169 de la OIT señala que la educación intercultural debe abarcar el ámbito pedagógico, la vida escolar, la capacitación docente, los programas, las lenguas en las que se enseña y los materiales educativos utilizados.

Esto, se puede ampliar desde la visión de Sumida y Valdiviezo (2014), en la necesidad de elementos adicionales como el aprendizaje mutuo, basado en el conocimiento de la historia de la comunidad y la superación del miedo a las diferencias. Todo lo cual, debe estar propuesto en la visión educativa inscrita en el marco teleológico de cada una de las IE, de los municipios afrodescendientes del Valle del Cauca, que desafortunadamente aún no se evidencian en los PEI, ni en los PEC, estudiados.

4.4.1 La Etnoeducación en Colombia

La Constitución de 1991, reconoce los derechos para la promoción y protección de la diversidad cultural, los cuales pueden dividirse en tres categorías:

Para la promoción del autogobierno de las minorías; para la participación política de las minorías y para la protección y promoción de la expresión, defensa y reproducción del patrimonio cultural de las minorías. (Bonilla, 2006, pp. 29-30).

Con base en lo anterior, Colombia emite en 1995, el Decreto Etnoeducativo (Decreto 804, 1995) relacionado con la Ley General de Educación, que reglamenta el enfoque y estipula la educación para grupos indígenas inicialmente:

La Educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.

(Capítulo 1.1)

Adicionalmente, en un capítulo posterior, expresa que la etnoeducación se enfatizará en la interculturalidad, para que los grupos que se beneficien de ella, se identifiquen con la cultura a la que pertenecen y sean capaces de interactuar con otras comunidades, en pro de un aprovechamiento recíproco basado en el respeto; y además debe conducir a una comprensión de los fenómenos sociales y naturales que afectan al ámbito nacional e internacional.

Este decreto, además integra la diversidad lingüística como un principio fundamental dentro de la etnoeducación, ya que la concibe "como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones". (Capítulo 2 párrafo 2). Lo que permite, un marco legal de bilingüismo que no excluye otras formas de habla.

De igual manera, esta legislación brinda facultades de autonomía, a los centros de educación indígena para que desarrollen su Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y respondan

a los problemas y necesidades de las comunidades a través del reconocimiento de su potencial social y formación integral de la comunidad, en su visión global de vida (Rodríguez, Chaparro, & Martínez, 2003)

A pesar de la amplitud legislativa al respecto, la etnoeducación se ha convertido en una dificultad, entre los pueblos indígenas y el Estado, pues cada uno ve en ella, el instrumento de consolidación de proyectos tanto comunitarios como políticos. Sólo que mientras, por un lado, las comunidades, sienten amenazada su cultura e impuestos valores y creencias hegemónicas; por el otro lado, el Estado, percibe una progresión amplia en la concepción de diversidad y multiculturalidad.

En el caso de las poblaciones afrodescendientes, estas fueron integradas a esta normatividad, declarándose comunidades, municipios e instituciones afrodescendientes de acuerdo con su población mayoritaria en el decreto 2249 de 1995, que crea la Comisión Pedagógica Nacional de Afrocolombianos, con el fin de dar las mismas garantías que fueron otorgadas a los indígenas.

Luego de amplios debates al interior de las comunidades afrocolombianas, se da un acuerdo en Julio de 2001, entre las mesas de trabajo a nivel nacional, integradas por el MEN y los representantes afrocolombianos, con la creación de la Cátedra de estudios afrocolombianos, obligatoria en todo el territorio nacional y, en el 2002, se promulga el Decreto 165 que permite incluir las comunidades ROM y Palenqueras y otras, como resultado de la presión de los grupos étnicos, para que se cumplan las Leyes y principios de la etnoeducación.

Estas circunstancias ponen de relieve el término etnodesarrollo, que se entiende como “la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de

su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones” (Bonfil, 1995, p.134).

Desafortunadamente, al surgir la etnoeducación como política educativa, se ha producido bajo “una lógica de excepcionalidad y no como parte integral de la política educativa, sin presentar marcos comunes en lo pedagógico o político o plantear procesos de articulación” (Rojas y Castillo, 2005, p. 96).

Por ello, al no tener un direccionamiento claro sobre la educación, se generan enormes vacíos, que deber ser asumidos directamente por las comunidades, quienes, al no encontrar respuesta satisfactoria, imponen las lógicas generales de la nación. Esto ha dado como resultado que la etnoeducación no se haya incorporado a las prácticas educativas públicas institucionales de las IE focalizadas, más allá de una cátedra de estudios afrocolombianos.

Por lo tanto, la etnoeducación se da como una política del multiculturalismo adoptado por la nación, frente a las demandas de la movilización social, indígena principalmente, promoviendo representaciones alternas de ciudadanía, pero con la cual el Estado “intenta cooptar los discursos subalternos y someterlos bajo su régimen” (Rojas y Castillo, 2005, p. 54), sin promover transformaciones que permitan, nuevas formas de representación de una ciudadanía diferenciada.

Se presenta entonces, una incapacidad institucional para llevar a cabo un enfoque educativo diferencial en un sistema paralelo, que no contempla articulación con el nacional, ni desarrollos normativos que le permitan su evolución, haciendo que la garantía de los derechos de educación de estas poblaciones quede en entredicho, pues el reconocimiento cultural no es prioridad, puesto que el enfoque nacional, está centrado en el desarrollo de las competencias desconociéndose, así, el contexto que se promociona con la Ley.

4.4.2 Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)

En mayo de 2001, se presentaron los lineamientos curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como respuesta a las demandas sociales de las poblaciones negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras para transformar la educación, con base en los principios constitucionales de multiculturalidad, reivindicando los aportes a la historia de este grupo social (MEN, 2001).

Esta cátedra se plantea como garantía del derecho de las poblaciones negras, palenqueras, afrocolombianas y raizales a proyectos educativos guiados según sus propias necesidades e intereses, y al reconocimiento y valoración de la multiculturalidad, de la presencia y aportes de las poblaciones negras en el país (Rojas, 2008).

La Cátedra surge como resultado de la Ley 70 de 1993, conocida como Ley de comunidades negras, en concordancia con la Ley 115 de 1994 o Ley general de educación, con el Decreto 1122 de 1998, que establece en su Artículo 1°:

Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la CEA, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto (Decreto 1122, 1998, Art. 1).

Lo que indica que la aplicación es de carácter obligatorio, en todos los establecimientos educativos del país, como una estrategia que debe darse en todo el sistema educativo y no, exclusivamente, en donde exista una población mayoritaria negra, afrocolombiana o raizal.

Para lo cual se establecieron una serie de orientaciones de contenido y metodológicas, relacionadas con materiales educativos, determinados en el artículo 2 del decreto:

La CEA comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos

curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, Constitución Política y democracia. También podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos que permitan correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo.

Parágrafo. En armonía con lo dispuesto por el artículo 43 del Decreto 1860 de 1994, las instituciones educativas estatales deberán tener en cuenta lo establecido en este artículo, en el momento de seleccionar los textos y materiales, para uso de los estudiantes.

Teniendo en cuenta estos artículos en el decreto, se aborda lo siguiente: 1) la cátedra afrocolombiana es de obligatorio cumplimiento en todos los establecimientos educativos públicos y privados del país, en todos los niveles; 2) debe afectar el currículo de manera integral o mediante proyectos pedagógicos, por lo tanto no debe entenderse como una asignatura aislada; 3) Existe una diferencia entre la CES y la etnoeducación, que a pesar de ser complementarios tienen objetivos particulares que los diferencian.

Así mismo, hay que tener presente que sus objetivos, no son particulares de un sector, sino de toda la sociedad colombiana, pues como lo manifiesta el mismo Ministerio de Educación Nacional “La CEA es una propuesta educativa de amplio espectro para ubicar no sólo en el plan de estudios, sino en el Proyecto Educativo Institucional y en todas las actividades curriculares, para impregnar toda la vida escolar (2001, p.31).

En este sentido, se establece la diferencia entre proyectos desarrollados directamente por los miembros de una comunidad perteneciente un grupo étnico, para fortalecer su autonomía y proyecto de vida, que es a lo que se denomina etnoeducación y, los proyectos que pretenden dar a conocer los aportes de la población afrocolombiana en diversos campos de la vida nacional y

eliminar las formas de racismo y discriminación, que es lo que se interpreta como aplicación de la CEA.

Desafortunadamente, a pesar del carácter obligatorio y la definición de los objetivos de transversalización de la Cátedra, ésta ha tenido escasos desarrollos en el sistema educativo nacional, dado que en términos legales la norma es condición de posibilidad, pero no garantiza el cumplimiento de la política.

Por ello, como lo manifiesta Rojas (2008), los recursos asignados para la institucionalización de la cátedra no se están dando, ya que dependen más de la voluntad de docentes aislados que, de decisiones institucionales de carácter permanente, relacionada con la ausencia de una decisión de orden político desde la institucionalidad educativa nacional y local, que los incluya de manera concreta en los programas y acciones del sector.

Es este panorama, el que se evidencia en los planes de área de las IE focalizadas de este estudio, pues la cátedra de estudios afrocolombianos, se encuentran inscrita en la mayoría de estas instituciones en el plan de área de ciencias sociales, como un conjunto de actividades relacionadas con la historia y reconocimiento geográfico de las poblaciones negras, palenqueras y raizales. Y en las demás IE, esta cátedra se evidencia en actividades anuales propuestas como “la semana o algunas veces el día de la afrocolombianeidad”, totalmente aislada de las metas de aprendizaje y de los criterios de evaluación propuestos en los diferentes PEI o PEC, que se desarrollan en el año escolar.

Unido a ello, se evidencia una deficiencia de los procesos de formación docente, producción de material didáctico, fomento a la investigación educativa y otras acciones que permitirían profundizar en el cumplimiento de los propósitos de la política de educación para grupos étnicos. Pues varios de los docentes del Valle del Cauca en el nivel de básica, ciclo de

primaria un solo docente se hace cargo de todas las áreas fundamentales, lo que dificulta el direccionamiento de la cátedra y la producción de material didáctico pertinente para el desarrollo de metas de aprendizaje propuestas, en el ámbito de la afrocolombianidad.

En el campo de las prácticas educativas esto sigue siendo un proyecto en construcción, dado su poco conocimiento de integración didáctica al currículo por gran parte de los docentes a nivel departamental y su poca relación los objetivos y fines educativos, que determinan las metas de aprendizaje, que de igual manera afectan los criterios, estrategias e instrumentos de evaluación en este nivel educativo.

Capítulo 5

Calidad/Equidad en las políticas públicas colombianas: referente para los currículos de las IE de básica primaria en contextos afrodescendientes

Este capítulo está dedicado a presentar los resultados y hallazgos de la investigación en torno al primer objetivo específico. Por lo tanto, se responderá al siguiente interrogante: ¿Cuál es la concepción del binomio equidad/calidad que, según la política pública colombiana, debe implementarse en los diseños curriculares de las instituciones públicas, a nivel de educación básica primaria?

5.1 Concepto y Criterios de la Calidad Educativa para la Básica Primaria en Colombia

Los resultados del análisis documental, sobre las políticas públicas educativas colombianas para la básica primaria, centrado en identificar la concepción y los criterios que subyacen a la calidad educativa, muestran que la Ley 115 de 1994, estructura la organización filosófica, epistémica y operativa de la educación, relacionada con la Constitución Política de 1991, la cual promulga la educación como un servicio público que tiene una función social y que es un derecho de todos (Constitución Política de Colombia, 1991, Art.67).

También promulga la constitución que la educación “formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” (Constitución Política de Colombia, 1991, Art.67).

Con base en lo anterior y en términos de la organización filosófica, la Ley 115 muestra el concepto de la educación, vista ante todo como “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”. (Art. 1. Ley 115 de 1994).

Lo que indica una visión filosófica de la educación relacionada con el desarrollo humano en todas sus dimensiones, que permitirá que éste transforme su entorno y a su vez que se modifique a sí mismo y construya su propio sistema de relaciones sociales.

Los fundamentos de dicha visión, se encuentran en la Ley 115, abordados desde los trece fines y veintidós objetivos comunes, generales y específicos del nivel básico ciclo de primaria, así como en los propósitos que orientan la educación rural y para el trabajo, los cuales toman en cuenta satisfacer las necesidades y aspiraciones personales, así como los motivos, intereses, condiciones y desarrollo de capacidades, conocimientos y valores personales y comunitarios (Ley 115, 1994, Arts. 16, 20, 21, 37 y 56).

Con base en ello, la legislación educativa colombiana, se propuso una visión de la educación, que tiene como objetivo principal lograr, de forma pertinente, la inserción activa del individuo a la sociedad, con una convivencia armónica, con sus semejantes. En concordancia con lo señalado por John Dewey (1987):

Creo que el individuo, al que es preciso educar, es un individuo social, y que la sociedad es una unión orgánica de individuos. Si removemos del niño el factor social, sólo nos queda una abstracción: si de la sociedad removemos el factor individual, no nos queda otra cosa que una masa inerte y sin vida (p. 84-86).

En cuanto a la organización operativa, basada en la postura filosófica y epistémica de la educación, se presentan dos modalidades educativas vigentes; la educación formal, que permite la expedición de títulos académicos en los siguientes niveles: a) Preescolar; b) Básica (Primaria y Secundaria); c) Media y d) Superior y, la educación para el trabajo y desarrollo humano, que centra su atención en promover habilidades y destrezas para el ingreso al sector productivo (Ley 115, 1994; Ley 30 de 1992).

Se decreta, además, una corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia para la educación, la cual será “obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica” (Constitución política de Colombia, 1991, Art. 67).

Resulta importante señalar que el concepto de calidad unido al de educación, en la legislación colombiana, asocia la visión de educar con el desarrollo de la competitividad dentro de los distintos campos sociales, como lo muestra la política de mejoramiento de la calidad, presentada en los PNDE desde el 2003, de acuerdo con las normas generales de la Ley 115, que en su artículo 72, reglamentan su construcción, con el fin de dar cumplimiento a lo mandatos constitucionales y legales.

Así mismo, en su artículo 4, de la Ley 115, define la calidad del mejoramiento educativo, en términos de los siguientes factores: la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. (Decreto 907, 1996).

El Decreto 907 (1996), reglamenta la inspección y vigilancia de la calidad educativa, que determina en su ejecución, un conjunto de operaciones relacionadas con la asesoría, la supervisión, el seguimiento, la evaluación y el control, sobre los requerimientos de pedagogía, administración, infraestructura, financiación y dirección para la prestación del servicio educativo que garanticen su calidad, eficiencia y oportunidad y permitan a sus usuarios, el ejercicio pleno de su derecho a la educación (Decreto 907, 1996, Art. 4).

En contraposición al propósito de la educación, relacionada con la formación integral propuesta en el artículo 1; el artículo 37 de la Ley 115 de 1994, refiere a que la educación tiene

como función preparar a los educandos para una vida laboral, como una oportunidad de progreso productivo relacionado con la formación en competencias, que dejan de lado, algunos fines educativos, los cuales se plantean en la misma Ley, que están orientados hacia el desarrollo del ser y del convivir para mejorar las condiciones sociales.

Esto ha permitido, que se adicione la visión económica de las tendencias mundiales, que realizan demandas cognitivas para el trabajo, con miras al desarrollo económico de la nación, lo que ha resultado en el ajuste de las intenciones educativas, con lo propuesto por la OCDE y otros organismos internacionales.

Como consecuencia, se revela una visión de calidad educativa centrada en la competitividad, (EBC, 2003; DBA, 2015; Decreto 501 de 2016) que se relaciona directamente con los procesos y resultados del mismo sistema pero que se evalúa, básicamente, con el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, lo que deja de lado, la valoración de las instituciones, de sus contenidos, de sus impactos y de sus procesos.

Como base para el desarrollo de la visión de calidad propuesta, la política educativa ha puesto especial atención, durante los últimos diez años, en la Universalización de la Educación Básica Primaria, orientada a mejorar su cobertura y calidad (PNDE, 2016). Para garantizar esto, se hace una relación desde lo económico a través del Sistema General de Particiones (Ley 715 de 2001), con los decretos de gratuidad (Decreto Ley 4807 de 2011), Programa de Alimentación Escolar (PAE, 2014), Transporte Escolar (Decreto 1079 de 2015) y Jornada Única (Decreto 501 de 2016), que coadyuvan a equilibrar las circunstancias de las poblaciones menos favorecidas, ubicadas en contextos de difícil acceso y zonas de conflicto armado.

Lo cual se evidencia en el análisis documental mostrado en la Tabla 5, que es la Tabla de códigos resultado del análisis cualitativo sobre las concepciones de calidad, equidad, diseño

curricular y contexto afrodescendientes en la política educativa colombiana, que comprende documentos desde la legislación hasta los de referencia y de apoyo emanados por el MEN, que fueron analizados en el software Atlas ti 8.

Evidenciando en el análisis por códigos, una relación mayor del concepto de calidad educativa, en los documentos de ley con rangos de frecuencias absolutas entre 3 y 280, lo cual indica que la legislación es consistente sobre la referencia al concepto de calidad, no siendo así en los documentos de referencia como los lineamientos curriculares y estándares de competencia, donde la frecuencia cae a rangos entre 2 y 49 en los párrafos de estos documentos, como se muestra en la Figura 4.

De igual manera, se muestra que el contexto afrodescendiente solo es mencionado en los documentos de referencia con una frecuencia absoluta en rangos de 33 y 113, no siendo así en la legislación donde se presenta la frecuencia cero.

En cuanto al diseño curricular, se aborda tangencialmente en el Decreto único reglamentario del sector educativo, con una frecuencia absoluta de 44 espacios donde se menciona el diseño curricular, relacionado con la calidad y equidad educativa. No se presenta ninguna frecuencia en los documentos de referencia y apoyo emanados por el MEN.

Esto indica que el concepto de calidad se encuentra fraccionado en los documentos de las políticas educativas de la educación básica primaria y que no hay una cohesión conceptual entre la legislación y los documentos de referencia, pues se diluye el enfoque holístico de la calidad y pasa a ser instrumental objetivado por el resultado del aprendizaje que a su vez se centra en el conocimiento de las disciplinas básicas en este nivel educativo.

Lo que influye a su vez en la conceptualización sobre calidad de la comunidad educativa de las IE focalizadas en el diseño curricular, lo cual aborda la calidad bajo la misma estructura de

las políticas educativas, quedando la visión holística en el marco teleológico y la visión instrumental en los planes de área.

De igual manera al hacer un análisis de co-ocurrencia entre estos conceptos se halló que, están poco relacionados en los documentos analizados, como se muestra en la Tabla 6, ya que entre las mayores frecuencias de co-ocurrencia, que presenta esta tabla (con rangos de valores de 0 a 10), se encuentra que existe una cohesión completa entre calidad y equidad educativa. Pero no en relación con el contexto o con el diseño curricular.

Tabla 5

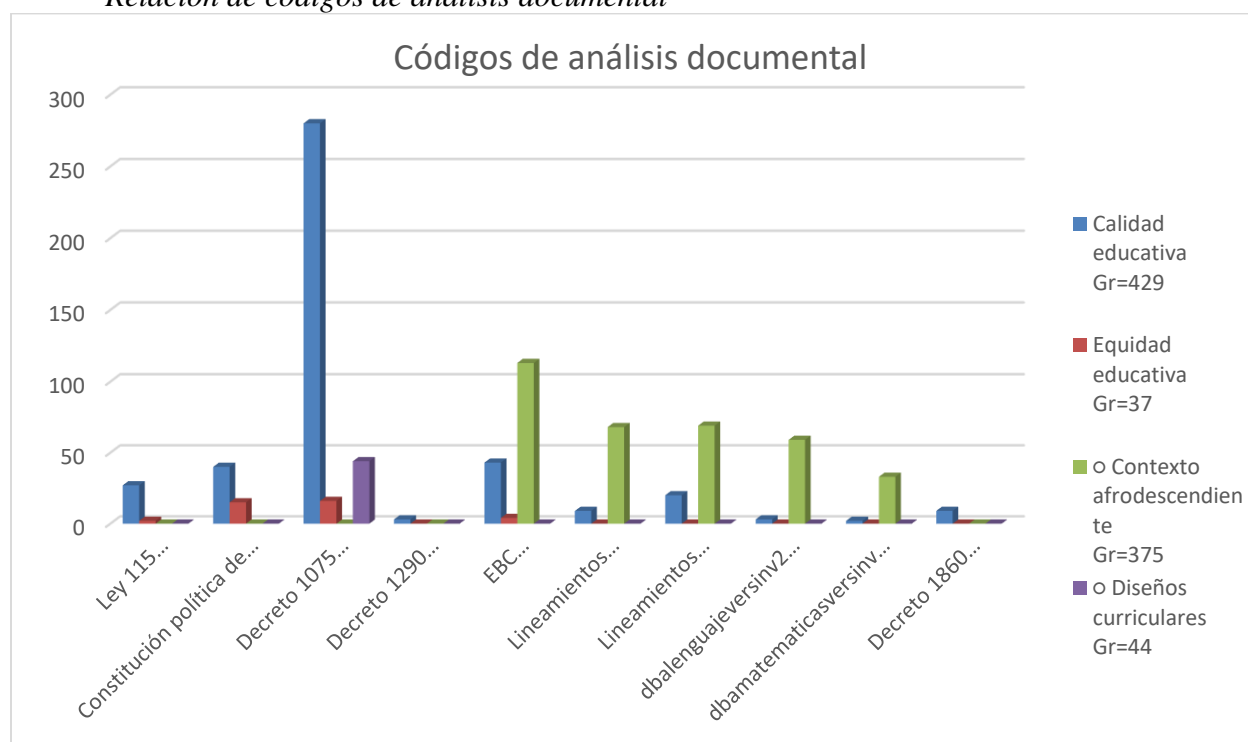
Tabla de códigos de las categorías de análisis cualitativo

	Calidad educativa Gr=429	Equidad educativa Gr=37	○ Contexto afrodescendiente Gr=375	○ Diseños curriculares Gr=44	Totales
Ley 115 Gr=29	27	2	0	0	29
Constitución política de Colombia Gr=55	40	15	0	0	55
Decreto 1075 Gr=332	280	16	0	44	340
Decreto 1290 Gr=3	3	0	0	0	3
EBC Gr=153	43	4	113	0	160
Lineamientos curriculares matemáticas Gr=77	9	0	68	0	77

Lineamientos curriculares lenguaje Gr=86	20	0	69	0	89
dbalenguajeversinv2 Gr=62	3	0	59	0	62
dbamaticasversinv2 Gr=35	2	0	33	0	35
Decreto 1860 Gr=9	9	0	0	0	9
Totales	436	37	342	44	859

Nota: fuente, Atlas ti, elaboración propia

Figura 4
Relación de códigos de análisis documental



Nota: fuente, Atlas ti, elaboración propia

Tabla 6*Tabla de co-ocurrencia de las categorías de análisis cualitativo*

	○ Calidad educativa Gr=438	○ Equidad educativa Gr=37	○ Contexto afrodescendiente Gr=375	○ Diseños curriculares Gr=44
○ Concepción de Calidad educativa Gr=438	0	10	7	1
○ Concepción de Equidad educativa Gr=37	10	0	2	0
○ Contexto afrodescendiente Gr=375	7	2	0	0
○ Diseños curriculares Gr=44	1	0	0	0

Nota: fuente, Atlas ti, elaboración propia

Con base en estos documentos, se hizo la identificación de la concepción de la calidad en las leyes y normas educativas relacionadas, enfocadas directamente con la básica primaria, donde se fundamentan las bases para el aprendizaje y se encontró que el concepto de calidad se vincula, principalmente, con aspectos netamente organizativos.

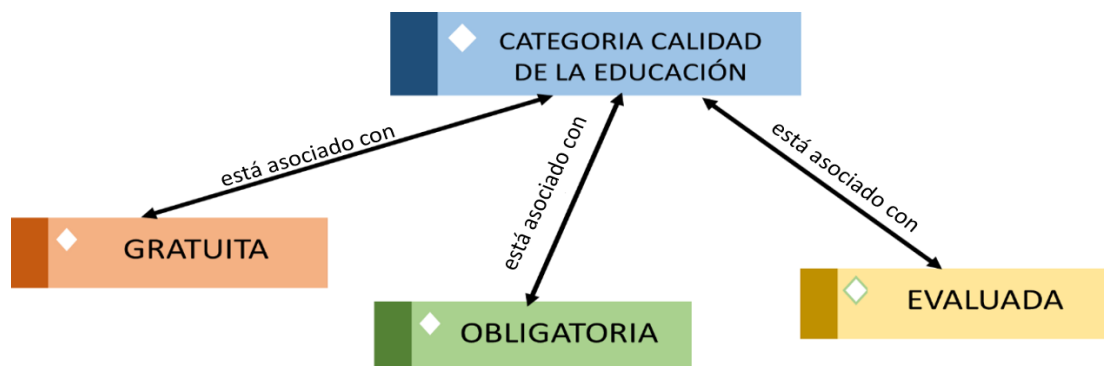
Estos procesos organizativos, tal como se muestra en la Figura 5, se centran en estrategias de gratuidad, obligatoriedad y evaluación de los aprendizajes en los niveles de básica y media, con base en las recomendaciones internacionales dadas por organismos como la ONU y la OCDE, entre otros (MEN, 2018).

En efecto, el propósito de garantizar la calidad atiende a satisfacer el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar, a los niños, las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo, a través de las leyes de gratuidad, obligatoriedad e inclusión (Decreto Ley 4807 de 2011; Ley 115 de 1994; Decreto 1075 de 2015; Decreto 501 de 2016) pero se ignoran o invisibilizan otros elementos que, en nuestro criterio, tendrían que ser parte esencial del concepto de calidad en Colombia. Por ejemplo, se deja de lado, la calidad

como garante de las condiciones de egreso del estudiante y su continuidad hacia el siguiente nivel de educación, así como el objetivo principal de la Ley que es el de formar integralmente al estudiante, para que se inserte en la sociedad en armonía con sus semejantes.

Figura 5.

Concepto de Calidad en las políticas educativas en básica primaria



Nota: Elaboración propia, datos en Atlas Ti

Otro hallazgo importante en cuanto a la calidad educativa contemplada en la política pública colombiana se refiere a la evaluación de la misma, que se enfoca en la enseñanza, el desempeño profesional de los directivos y docentes, así como en la eficacia de los textos, estrategias pedagógicas y materiales empleados en la educación, además de la infraestructura física de las instituciones (Ley 115 de 1994). También, la evaluación se asocia con la formación docente y con el proceso de mejoramiento profesional según los artículos 109, 110 y 113 de la misma ley.

Las políticas educativas colombianas integran el proceso evaluativo como medición de la calidad, al interior y al exterior del sistema educativo, a través de la Ley General de Educación, en los artículos 80 y 84; creando el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación en coordinación con el ICFES y las entidades territoriales (Ley 115 de 1994), como garantía del cumplimiento de los fines y objetivos de la educación y para propender a la mejor formación de los estudiantes.

Con el Decreto 1290 de abril 16 de 2009, se reglamenta la evaluación de la calidad educativa, centrada en la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes de la educación básica y media. Se determina que cada IE debe crear, en términos de la autonomía, su propio sistema institucional de evaluación, el cual debe obedecer los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

En este decreto se relaciona la calidad, en tres ámbitos de aplicación de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes:

1. Internacional: con la promoción en la participación en pruebas, que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales.
2. Nacional: pruebas censales estandarizadas, con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos.
3. Institucional: como proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes. (Art. 1 Decreto 1290 abril 16 de 2009).

Así mismo, la evaluación se aplica a los docentes de básica primaria anualmente, denominándose la misma como evaluación de desempeño, según el Decreto 1278 junio 19 de 2002, el cual es el estatuto de profesionalización para docentes y directivos que ingresaron al sistema a partir del 2002.

Dicho decreto contempla que la evaluación docente debe aplicarse en relación con la concepción de calidad educativa, la cual determina que una mejor cualificación de los docentes, está directamente relacionada con los mejores aprendizajes de los estudiantes y por ende mejores resultados (Zabalza, 2008).

De igual forma, el decreto ordena que toda institución educativa pública debe desarrollar el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), basado en la Guía 34 del MEN, como resultado de

su autoevaluación, en relación con los cuatro componentes de gestión administrativa: pedagógica, directiva, administrativa y de comunidad (MEN, 2008).

Lo que evidencia que la evaluación educativa se desarrolla, relacionada con el concepto de calidad, vinculado a los resultados de aprendizajes de los estudiantes, los estándares de competencia y desempeño, la cualificación docente, entendida como proceso de profesionalización y, la singularidad de la institución educativa derivada de su autoevaluación como presupuesto del desarrollo de su plan de mejoramiento.

Denotándose, una evaluación centrada igualmente en aspectos de operacionalización de la calidad educativa, con un enfoque en los resultados de los aprendizajes, en términos de las competencias relacionadas con el sector productivo, con una visión de ciudadano netamente económico.

El enfoque del concepto de calidad y de los criterios para su evaluación, orientados por resultados de aprendizaje trae aparejada otra consideración. Me refiero a la brecha que parece producirse entre los resultados de aprendizaje, el diseño de políticas y las herramientas particulares que dichas políticas ponen a disposición de las escuelas para la evaluación de la calidad.

Tal es el caso del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), que se aplicó como una medida obligatoria, en el periodo 2015-2017, pero luego se dejó a la autonomía de las secretarías de educación y ese trabajo quedó, como un ejercicio particular, en el cual no se evidencia el proceso de seguimiento y acompañamiento, a pesar de que el ISCE logró que las IE pensaran la educación en términos de calidad, ya que este sistema de evaluación y mejora proponía, en una evaluación más compleja, integrar resultados de aprendizaje y procesos de gestión, conducentes

a indagar sobre algunos aspectos de la diversidad del aprendizaje y situación de egreso de los estudiantes. Todo ello, en concordancia con la visión de educación de la Ley 115.

Desafortunadamente tres de los cuatro componentes que se evaluaban estaban centrados en resultados de las pruebas estandarizadas en lenguaje y matemáticas, valorando exclusivamente el entorno de las competencias.

Por lo que, este sistema de evaluación, si bien es una oportunidad para la autoevaluación y diseño de planes de mejoramiento, aún es una herramienta insuficiente, pues para lograr una evaluación integral de los aprendizajes, se requiere analizar, a profundidad, los diseños curriculares en los cuales aún no se ha avanzado en el diseño de políticas de calidad educativa.

Todo lo anterior, da cuenta de una concepción de calidad, en la legislación, centrada en la operatividad y evaluación instrumental del funcionamiento del sector educativo, con una marcada visión técnica, que está en disrupción con los mismos fines y objetivos de la educación propuestos en los primeros artículos de la Ley General de Educación, donde se determina una concepción integral centrada en la formación holística de los estudiantes.

Concepción esta que se recupera en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo del 2016, cuyo apartado segundo contempla la calidad en términos de construcción multidimensional:

En este contexto, entendemos que la calidad en educación es una construcción multidimensional. Ésta solo es posible si desarrollamos simultánea e integralmente las dimensiones cognitiva, afectiva, social, comunicativa y práctica, de los colombianos y de la sociedad como un todo. Es, por tanto, una imagen que se construye con diferentes puntos de vista que convergen en ideas colectivamente creadas y aceptadas, que impulsan el cambio en la sociedad hacia el desarrollo humano integral y sostenido (MEN-PNDE, p. 15).

De igual manera, dicho plan, determina que la educación debe ser una prioridad, en términos de la asignación presupuestal, para cerrar las brechas sociales, mejorar la calidad de

vida y los ingresos de los colombianos, garantizando la calidad de la educación y destinando recursos, que deben ser direccionados hacia “la calidad, gratuidad, investigación y transparencia en el sistema educativo” (MEN-PNDE, 2016, p. 16).

La concepción de calidad se construye, pues, con una visión holística de las dimensiones humanas, valorando la pertinencia con el contexto, con el fin de compensar las desventajas socioeconómicas y lograr los resultados deseados para todos.

También tiene en cuenta que la construcción de la calidad, debe darse desde todos los estamentos en corresponsabilidad con lo económico, político y estructural de la educación e incluyendo a la familia. Esta aspiración del PNDE, aún no ha visto en la legislación el sustento que permitirá hacer realidad esta visión de calidad, aquí plasmada.

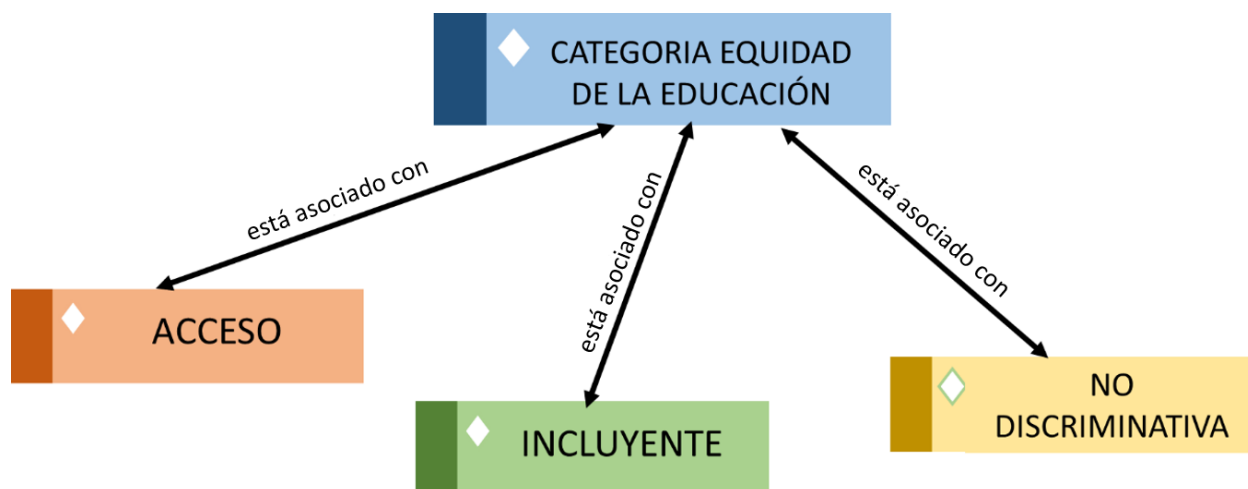
5.2 Concepto y criterios de equidad para la básica primaria en Colombia

En los documentos analizados de las políticas educativas, al rastrear el concepto de equidad, se encontró que este concepto está relacionado con la inclusión y la no discriminación lo cual se muestra en la figura 6. La equidad, de forma coincidente con la calidad, gira en torno al acceso, pero también se trata de la permanencia, lo cual se encuentra en concordancia con lo manifestado por la OCDE, donde se reconocen dos dimensiones para su desarrollo; la imparcialidad y la inclusión.

Sin embargo, se dejan de lado, las condiciones de egreso y la calidad del servicio educativo diferenciado, el cual obedece a la concepción de equidad en términos de justicia social, propuesto por Schmelkes, (2011, p 50) “igualdad es dar lo mismo a todos, equidad es dar más a los que tienen menos”.

Figura 6

Concepto de Equidad en las políticas educativas en básica primaria



Nota: fuente elaboración propia datos en Atlas Ti.

En la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se promulga la inclusión como base de la equidad, para el acceso de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes a los niveles educativos y se compromete al Estado, la sociedad y a la familia a promoverlo: “Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento”(Ley 115 de 1994, Art. 4).

De igual manera, este concepto de equidad relacionado con la inclusión, se encuentra propuesta en los fines y objetivos comunes de la educación, en sus artículos 5, 13 y 14, donde se considera que la equidad debe ser el resultado de la formación del estudiante, el cual debe desarrollar aspectos como el respeto por la equidad de los sexos, la tolerancia y la no discriminación de género.

Así mismo, se encuentran referencias a la equidad en la Ley Estatutaria 1618 de 2013, la cual promulga que el estado debe “garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa

y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009” (Ley 1618, 2013, Título I).

Esta concepción de la inclusión relacionada con la equidad, se basa en los artículos 13,44, 47 y 67, de la Constitución Política Colombiana, el código de la Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), Ley 1618 de 2013, Ley 115 de 1994, Decreto 1075 de 2015, Ley 1618 de 2013, donde se promulga que el servicio educativo, se encuentra dirigido a todas las personas sin exclusión alguna, integrando aquellas que presentan limitaciones físicas y psicomotoras, con capacidades excepcionales y en rehabilitación, al aula regular (Decreto 1421 de 2017).

Por lo tanto, en las políticas educativas, la concepción de equidad se encuentra relacionada, en primera instancia, con la inclusión.

Sin embargo, no se contemplan en la legislación, aspectos relacionados con la formación y cualificación docente, los cuales permitirían garantizar las metas educativas propuestas en términos de la inclusión manifestada, aunque si se prescribe que en los proyectos educativos institucionales, de las IE públicas y privadas, “se incluya un enfoque diferencial que permita garantizar que las personas con discapacidad se beneficien en igualdad de condiciones y en términos de equidad con las demás personas del respectivo plan, programa o proyecto” (Ley 1618, 2013, Art. 5).

Esto revela un diseño curricular alternativo, pues esta concepción de equidad como inclusión, abarca un universo de situaciones particulares de los estudiantes, que requieren de apoyos complementarios de otras áreas como la psicología, terapia ocupacional, fonoaudiología entre otras, las cuales no se encuentran garantizadas totalmente en las IE públicas a nivel nacional, pues de acuerdo con la legislación en la básica primaria, en los grados de primero a tercero, se unifica un plan de estudio, con un solo maestro direccionador del currículo.

Unido a este concepto de inclusión desde la integración de estudiantes con discapacidad, se adiciona la integración de los diferentes grupos sociales; campesinos, negros, afrocolombianos e indígenas, contemplados en la Ley 115 de 1994, Decreto 804 de 1995, Decreto 1122 de 1998.

De acuerdo con la resolución 2343 de 1996, se considera a los grupos sociales desde su concepción étnica, cultural, territorial, social y lingüística, por lo que, se manifiesta que la pertinencia educativa debe integrar el contexto sociocultural, adaptando los indicadores de desempeño propios, que permitirán desarrollar habilidades comunicativas en su lengua materna.

Esta consideración requiere de maestros cualificados en lenguas indígenas, raizales, palenqueras y demás dialectos y lenguas que se hablen en el territorio colombiano, para permitir el desarrollo adecuado de las habilidades comunicativas de esta población y el logro de las metas de aprendizaje relacionadas con la calidad educativa, la cual, como quedó explicado, propende al desarrollo de competencias para ser activo en el ámbito laboral. Sin el desarrollo de aquellas habilidades comunicativas y, el subsecuente dominio de tales competencias, la población hablante de las lenguas originarias volvería a ser víctima de inequidad educativa.

El otro aspecto relacionado con la equidad, desde las políticas educativas, es la no discriminación por razones de género, raza, etnia cultura, origen social, orientación sexual, religión o capacidades excepcionales, en condiciones de respeto, tolerancia y reconocimiento de la diversidad como fundamento de la formación integral de los estudiantes; expresado en la Ley 115 de 1994; Decreto 1860 de 1994; Ley 70 de 1993; PNDE, 2016, con fundamento en los principios contenidos en los artículos 1, 7 y 70 constitucionales.

Sin embargo, en esas mismas políticas educativas, no se encuentran direccionamientos sobre cómo abordar este concepto en los colegios, más allá de la obligatoriedad en el cumplimiento de los proyectos transversales de educación ambiental, educación para la

sexualidad y construcción de ciudadanía, formación en derechos humanos, así como la construcción de manuales de convivencia, a los que no se le hace control y seguimiento efectivo por parte de los estamentos gubernamentales.

Esto vulnera la garantía de la equidad ligada con la justicia social, pues la falta de direccionamiento y regulación, en el cumplimiento del desarrollo de estos proyectos, es lo ha permitido una baja formación pertinente en la escuela, relacionada con el concepto de equidad educativa.

Lo que indicaría que, en Colombia, se evidencian esfuerzos desde la política educativa, hacia la formación de principios, valores y derechos humanos, en beneficio del principio de diferencia, que, a pesar de estar contemplado desde la Constitución Política del 91, hasta los nuevos Decretos del 2011, esto aún es tarea pendiente, pues persiste este desafío en el PNDE del 2016, como el desafío estratégico número siete (p. 10), que promulga:

Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género (p. 6).

Se revela un compromiso del Gobierno Nacional, los gobiernos regionales y locales, la comunidad educativa, el sector privado y la sociedad, en general, para el logro de este desafío, otorgándosele a la educación el importante rol de ser la base del desarrollo social y económico, y, por consiguiente, el mecanismo más eficaz para promover la equidad, la movilidad social y el fortalecimiento institucional (North; 1990) y, la herramienta más poderosa para el fortalecimiento de las habilidades y destrezas del individuo (S en, 1999).

Al igual que la calidad, esta visión de equidad fundamentada en el acceso y permanencia se ha cumplido de manera limitada, sin que se haya hecho una reflexión de fondo sobre las condiciones de egreso de los estudiantes que se incluyen al aula regular, lo cual completaría todo el proceso asegurando una verdadera equidad educativa.

5.3 Sincronía calidad/equidad en la política educativa colombiana para la básica primaria

Las políticas educativas, para el nivel de básica primaria, se han enfocado en la concepción de calidad centrada en los aspectos de gratuidad, obligatoriedad y evaluación de los aprendizajes, direccionados hacia la organización del servicio, el acceso y la permanencia; con estrategias de eliminación de los cobros académicos, aumento en las tasas de cobertura de los niveles iniciales, descentralización educativa y la autonomía curricular (Ley 115, 1994; Decreto 1860, 1994; Ley 4807 de 2011).

En cuanto a la concepción de equidad, se muestra relacionada con la inclusión y la no discriminación, centrada, también, en el acceso y permanencia, cuyas estrategias se manifiestan en incluir en el aula regular del sistema escolar, a estudiantes con discapacidad y manifestar en la ley la no discriminación. Se declara punible la discriminación por racismo y se señala el desarrollo de programas de gobierno para la atención a la diversidad (Ley 115, 1994; Ley 1346 de 2009; Ley 1618, 2013).

Siendo el punto de encuentro lo operativo, ya que ambos conceptos, se abordan desde el acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, lo que deja un vacío, en la norma, en torno al desarrollo del binomio calidad-equidad, propuesto por autores como Blanco, 2012 y Schmelkes, 2011, quienes sostienen que ambos conceptos deben integrarse ineludiblemente, ya que no es suficiente garantizar uno sin el otro.

Ejemplo de ello, es el Decreto 501 de 2016 que determina la Jornada única escolar, como estrategia de mejoramiento de la calidad educativa, pero solo hace referencia a la equidad como relación técnica de número de estudiantes y docentes para la prestación del servicio, en su subsección 3 denominada índice de calidad, quedando representada, la calidad, como tiempo de permanencia en la escuela y la equidad como el acceso a la misma exclusivamente.

Parecen desconocerse, así, los otros aspectos contemplados en la Ley, como la inclusión y la no discriminación, situaciones que deben ser consideradas más allá de las cifras, dada la alta complejidad en su desarrollo como garantía de la equidad educativa.

Visión que se repite en la Ley 1753 de 2015, la cual determina la medición de la calidad educativa en la básica primaria y con base en sus resultados, se brindan estímulos económicos a los docentes pertenecientes a las IE, que hayan logrado superar el nivel obtenido el año inmediatamente anterior, propuesto en el índice sintético de calidad educativa (ISCE). Así mismo, se promulga el Decreto 914 de 2016, donde se relaciona la calidad y equidad educativa, en términos de la planta de docentes tutores del programa Todos a Aprender, que tiene como foco la transformación de las prácticas de aula, desconociendo la valoración de la equidad como factor del mejoramiento educativo.

Lo que muestra que la legislación se centra en aspectos de equidad, sólo relacionados desde la operatividad de la educación, como el Plan de Alimentación Escolar (PAE), el transporte escolar, la provisión de educadores en zonas afectadas por el conflicto armado (Decreto 882 de 2017), distribución de recursos (Decreto 923 de 2016), implementación de las cátedras de paz (Decreto 1038 de 2015) y de estudios afrocolombianos.

Por lo que, se evidencia que no existe una sincronía entre calidad-equidad, expresada en las políticas educativas colombianas, sino que solo se presenta una relación parcial entre estos conceptos desde la función operativa en la organización del servicio educativo (Ley 115 de 1994). Pero la vinculación conceptual se da de manera aislada en términos de acceso y permanencia en el sistema, sin garantía del desarrollo del proceso, como ya se ha manifestado

Esto da como resultado que las políticas educativas, no contemplan a la equidad como requisito primordial para el desarrollo y la evaluación de la calidad; si lo hicieran se permitiría la

construcción de planes de mejoramiento institucionales y nacionales, que contemplaran aspectos de equidad relacionados con la inclusión y no discriminación, integrando proyectos educativos que atendieran a la pertinencia de la educación, más que al simple enfoque de la cobertura y acceso al nivel básico.

Pues, aunque se propone la equidad como la base para la construcción de una sociedad en paz, desde los PND, incluyendo el más reciente del 2016, en su desafío estratégico número siete: “Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género” (PNDE, 2016, p. 17), se sigue haciendo caso omiso de esta afirmación tan fundamental en Colombia, a la hora de construir indicadores de calidad educativa, para la evaluación de la educación, por lo que la equidad, continúa siendo un desafío, relegado al texto en la Ley.

5.4 Calidad/equidad como componente del diseño curricular.

Las concepciones de calidad y equidad, en las políticas educativas colombianas, que se desarrollan en la Ley 115, de manera jerárquica, obedecen exclusivamente a la función operativa del servicio educativo, aunque la misma Ley enuncia que deberían estar centradas en una visión de la educación desde la formación integral del educando, como visión macrocurricular en el sistema educativo.

Esta visión, en su construcción epistémica, se desdibuja en los Decretos y Leyes promulgados posteriormente, los cuales se enfocan en una visión de la educación centrada en el desarrollo de competencias, desde donde se visualiza al educando en función de su actividad económica en el ejercicio de la ciudadanía.

Esta característica de la reglamentación envía un mensaje desarticulado a los docentes y directivos docentes, a la hora de diseñar el currículo en las instituciones educativas de la básica

primaria, a las cuales, adicionalmente, la ley brinda una autonomía regulada para el diseño y desarrollo del currículo.

Esta visión de autonomía es regulada, dado que, para el nivel de básica primaria, el diseño curricular debe estar en concordancia con las Leyes, lineamientos y documentos de apoyo en las consideraciones de todas sus fases, desde el macrocurrículo que integra el marco teleológico contextual hasta el microcurrículo, con el diseño de estrategias, criterios e instrumentos para las prácticas de aula.

Pues, por un lado, indica que la construcción curricular debe darse en términos de la formación integral del ser en su macrocurrículo, mientras que en el mesocurrículo, el cual está regulado principalmente por el Decreto 1860, se da un enfoque instrumental del mismo, obligando a las IE públicas a organizar la malla curricular, con doce áreas fundamentales obligatorias, con un enfoque de asignatura exclusivamente, lo que no permite, la autonomía para relacionar la visión educativa propuesta por la comunidad en su diseño, con el contexto y los hallazgos para satisfacer las necesidades de los estudiantes en el ámbito de influencia, de cada IE.

Lo que traslada al microcurrículo, una visión de la enseñanza enfocada en el conocimiento disciplinar de cada asignatura y el desarrollo de competencias asociadas, que vuelve a dejar de lado el enfoque holístico de la formación integral. Puesto que, la construcción de los planes de área de cada una de las asignaturas fundamentales y complementarias, en el nivel de básica primaria, está regulado por el Decreto 1860, los referentes de calidad, (lineamientos curriculares, Estándares Básicos de Competencia) y los documentos de apoyo, (Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), Mallas de Aprendizaje y Orientaciones pedagógicas)

emanados por el MEN y que se encuentran centrados en una visión exclusivamente competitiva del estudiante.

Como normativa, en términos de currículo, la Ley 115 en su artículo 73, define que todas las IE deben construir el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de forma que permita materializar fines, objetivos y aspectos generales de la visión de educación, que garanticen una educación de calidad en todos los niveles que se ofrezcan en la institución, así como los recursos, las estrategias pedagógicas, el reglamento y sistema de gestión en contextos específicos en el cual se presta el servicio educativo. (Art. 73. Ley 115 de 1994).

El PEI, referido en la Ley, persigue que cada institución logre transformar el articulado legislativo en lo pedagógico, lo cultural, y organizativo-administrativo, bajo las cuatro gestiones determinadas por la Guía 34 para el mejoramiento de la calidad educativa (MEN,2008), tomando como base la participación de la comunidad educativa y la autonomía, con el fin de generar identidad a partir de la diversidad, tanto en lo curricular como en lo cultural.

Esta visión de calidad referida en el artículo 73, para la construcción del currículo, se relaciona con garantizar, por un lado, la visión de educación indicada en la Ley 115 de formación integral y, por otro lado, los aspectos pedagógicos y didácticos de las áreas fundamentales declaradas en el Decreto 1860, que están relacionadas con la visión de competencias, así como los proyectos transversales declarados en el artículo 13 de esta misma Ley, que tienen una visión educativa, para la convivencia social armónica.

El problema consiste en que lo indicado muestra una falta de coherencia curricular, pues el macro currículo debe apuntar a la formación integral de los estudiantes, mientras que el meso currículo construye una malla curricular sin puntos de convergencia, netamente centrada en el conocimiento disciplinar, con proyectos transversales que apuntan al desarrollo de la convivencia

armónica. Esto genera dificultad para el desarrollo de una estructura pedagógica cohesiva, coherente y congruente con el contexto asociado. Dado que las políticas educativas, no brindan una línea pedagógica clara para la construcción de los PEI.

Un resultado perverso de este escenario es que las comunidades étnicas, no se adhieren a estos PEI, ya que no responden a sus necesidades de acuerdo con su cosmovisión y las consideraciones educativas fundamentales para su desarrollo humano las cuales no se pueden adaptar al currículo planteado por las políticas nacionales, pues desconocen su contexto, imponiéndoles una visión de la educación diferentes a la suya. En lugar de adaptar las políticas a estos grupos étnicos, en términos de la equidad, generando estrategias para que logren un desarrollo educativo globalizado, los obligan a adaptar sus currículos para responder a los conceptos de calidad-equidad construidos por el estado. Situación que es igual de compleja para otras comunidades como los campesinos.

Agravándose esta situación, porque se asigna la regulación curricular, a las secretarías de educación departamentales certificadas (SED), que, en muchos casos, por la cantidad de IE adscritas para su atención, no logran desarrollar un acompañamiento oportuno o no cuentan con el personal suficiente e idóneo para hacerlo.

Por todo ello, las políticas educativas tuvieron que ampliar la ley y modificar la construcción obligatoria de estos PEI, como respuesta a las luchas y propuestas de las comunidades indígenas, que propusieron el Proyecto Etnoeducativo Comunitario (PEC), como un “proceso dinámico y progresivo de profundización de un diálogo entre comunidad y escuela que transforma la noción de qué es escuela, de cómo la comunidad se apropia de ella, de cuál es el papel de un maestro en la comunidad y de cuál es el papel de la educación en una sociedad indígena” (PEBI, 2004, p.75),

Esto conllevó a determinar que las IE, ubicadas en un contexto indígena u otro correspondiente a las poblaciones con característica emanadas en la Ley 21 de 1991, pueden construir un Proyecto Etnoeducativo Comunitario, que contemple la visión educativa construida en la comunidad.

Sin embargo, en términos de calidad educativa y, como apoyo a la construcción curricular, desde el MEN, se han producido documentos de referencia de calidad educativa basados en la concepción de calidad que promulga el desarrollo de competencias básicas y disciplinares, los cuales deben ser atendidos tanto en los PEI, como en los PEC. Esto desvirtúa el espíritu de la Ley, que contempla la autonomía curricular en respuesta a la visión de educación de estas comunidades y la integración de sus saberes ancestrales, obligándolos a responder a indicadores de calidad-equidad estipulados a nivel nacional, a través de las pruebas estandarizadas Saber, el ISCE y la asignación presupuestal de Sistema General de Participaciones (SGP).

Adicionalmente, deben responder a estrategias de evaluación estipuladas por el Decreto 1290 de 2009, con documentos de apoyo que proponen los estándares básicos de competencia, los derechos básicos de aprendizaje, las mallas de aprendizaje y las orientaciones pedagógicas, así como la matriz de referencia que da una visión sobre la evaluación de los resultados de aprendizaje estandarizada denominada Saber, que se aplica a los grados 3 y 5, de manera censal.

Todo lo cual genera una multiplicidad de interpretaciones para el diseño curricular, por lo que los directivos y docentes, de acuerdo al contexto, desarrollan currículos que se enfocan en criterios de calidad particulares, en los cuales se integra a veces el criterio de equidad. Cuando dicha integración se cumple, tanto la calidad como la equidad se relacionan, exclusivamente, con las visiones de los docentes que se encuentran centradas en la organización del servicio

educativo, en términos administrativos y directivos, planteados desde la interpretación de la Ley, que pierde el foco de la visión de educación propuesta, de los que diseñan

En este sentido, Maldonado (2010) indica que estos principios orientados hacia la formación del ser con visión holística, donde se reconoce la diversidad y la convivencia claves para la construcción de país en condiciones de posconflicto y desarrollo, riñen con la estructura del proceso pedagógico de los planes de estudio, centrados en la concepción de competencia dada desde la misma norma legal, pues esto se relaciona con la formación del ser en términos de producción y el estudiante es contemplado como actor económico sustancialmente.

El argumento de Maldonado, se evidencia con mayor profundidad, en las comunidades étnicas, pues la ley indica que se adapte el contexto sociocultural a los indicadores de desempeño, con el fin de desarrollar habilidades comunicativas en la lengua materna (Resolución 2343 de 1996), lo que indica la necesidad de organizar un currículo por competencias en lengua indígena y no, la construcción del currículo basado en el contexto cultural indígena más allá de las competencias, teniendo en cuenta la riqueza cultural de su lenguaje.

Y aunque la Ley 115, determina que el estudiante es el centro del desarrollo curricular, solo se advierte su accionar en la evaluación de los aprendizajes exclusivamente, lo que desplaza el concepto de equidad, dejándolo en términos de una relación administrativa de la educación propuesta por la ley 115, desconociendo su relación pedagógica y didáctica que también se propone en el Decreto 1860 y los lineamientos curriculares.

Por lo tanto, se deben dar discusiones a nivel nacional y regional, para que la legislación aborde aspectos sobre la construcción de los diseños curriculares, que tengan en cuenta al estudiante como actor principal de este proceso, reconociéndolo en su diversidad y como eje articulador del proceso, tal como lo propone el PNDE de 2016.

Parece conveniente, proponer un currículo que atienda “la formación de ciudadanos críticos, creativos, con valores y actitudes éticas, respetuosos de la diversidad y dispuestos a participar activa, democrática y productivamente en la vida social” (PNDE, 2016, p. 19), desplazando al actual currículo que se encuentra centrado en el contenido disciplinar.

En términos de equidad y, teniendo en cuenta que ese ciudadano descrito por la Ley General de Educación, interactúa en un mundo globalizado, es apenas necesario agregar que todo sujeto en formación debe tener acceso a la información y herramientas para su desarrollo investigativo, con el fin de adquirir habilidades y destrezas en el manejo de la información, de forma crítica, que le permitan argumentar sus ideas y solucionar conflictos de maneras alternativas, que lo conduzcan a aprender con el acercamiento a otros contextos a través de la tecnología, como se encuentra definido en la meta del PND al 2026, cuando se alude al desarrollo de “currículos educativos pertinentes, que hagan uso cada vez más de tecnologías de la información y las comunicaciones” (p. 28)

5.5 Especificidades de la calidad/equidad para contextos afrodescendientes

Las poblaciones propias de contextos afrodescendientes, se encuentran reguladas por las mismas políticas educativas a nivel nacional. Adicionalmente, se encuentran sujetas a la Ley 21, relativa al desarrollo de la etnoeducación; al Decreto 804 de 1995, en el ámbito pedagógico y a la Ley 70 de 1993 que, mediante el Decreto 1122 de 1998, declara como obligatoria, en todo el territorio nacional, la cátedra de estudios afrocolombianos.

En lo que respecta a la educación básica, como se ha dicho, la Ley General de Educación (1994), declara objetivos específicos centrados en el desarrollo de una formación integral, relacionada con las diversas áreas del conocimiento que se deben integrar al plan de estudios de este nivel.

Particularmente, los objetivos de la básica primaria, se centran en propiciar la formación de los niños para la interacción y el desarrollo humano, como herramienta en el logro de una educación de calidad, que de igual forma aplica para los contextos afrodescendientes.

En estos objetivos, se declara la formación en valores, el deseo de conocimiento, el cuidado de la persona y del medio ambiente, la promoción de la cultura, el respeto por la Ley y los valores (Ley 115,1994).

De igual manera, se promueve la contextualización del PEI, para responder a las necesidades del contexto, basado en una autonomía regulada, como se presentó en el apartado anterior, donde cada IE, pedagógicamente, debe enfatizar en los planes y programas particularizando la respuesta a las necesidades educativas de cada comunidad.

Por lo que, se da apertura para la construcción del PEC, que evidencia la reflexión en comunidad sobre la visión de educación y su desarrollo pedagógico en las comunidades declaradas étnicas como la indígena, afrodescendientes, raizales y palenqueras (Ley 21 de 1991).

En virtud de lo anterior, el diseño curricular debe contemplar una caracterización de la población de influencia, en términos de reconocimiento de sus necesidades y generar propósitos que se correlacionen con el impacto que debe brindar la educación, para la transformación de todo ser en ciudadano tal como pretende el currículo según la Ley General de Educación (1994).

Lo que indica que, en la construcción del currículo, es necesario que se integren aspectos de promoción social en relación con la eliminación de todo tipo de discriminación y desigualdad dadas por raza, sexo, estrato socioeconómico, género y étnicas y que se tenga en cuenta el entorno sociocultural, para que se tomen como punto de partida en la planificación del currículo (Decreto 1860, Decreto 1290, Resolución 2343).

Todo lo anterior, se vincula con la concepción de calidad educativa, relacionada con la operacionalización de la educación, quedando pendiente las construcciones pedagógicas y didácticas particulares del contexto afrodescendiente, más allá de la obligatoriedad de la cátedra de estudios afrocolombianos, como una manifestación del reconocimiento de las acciones sociales de este grupo en el país.

Hasta ahora, la contextualización afrodescendiente en términos pedagógicos luce reducida a la obligatoriedad de la cátedra de estudios afrodescendientes, que, en la generalidad de las IE, se incluye a partir de grado 4, asociada al área de ciencias sociales, lo que niega su carácter transversal.

Así mismo, se desconoce este contexto en la aplicación de las pruebas estandarizadas y la evaluación de calidad que se hace a través del ISCE y que se revierte en reconocimientos económicos para las IE.

5.6 Políticas Públicas sobre calidad/equidad en las IE focalizadas

Las IE focalizadas en este estudio, se encuentran bajo la cobertura de la Ley 115 en términos de organización y fundamentación epistemológica de la educación y, categorizadas como IE pertenecientes a municipios no certificados adscritas a la ETC Valle como organizadora departamental. Dicha entidad determina el manejo de los recursos para la educación por obra de la Ley 715 del Sistema General de Participaciones (SGP) como base para el desarrollo de la equidad, ver figura 7.

En efecto, la Ley 715 del 2000, en su artículo 8, determina que los recursos de estas instituciones, por pertenecer a la categorización de municipios no certificados, son administrados por el departamento y el SGP, determina la distribución de los recursos para la educación con base en los criterios de: población atendida, población por atender en condiciones

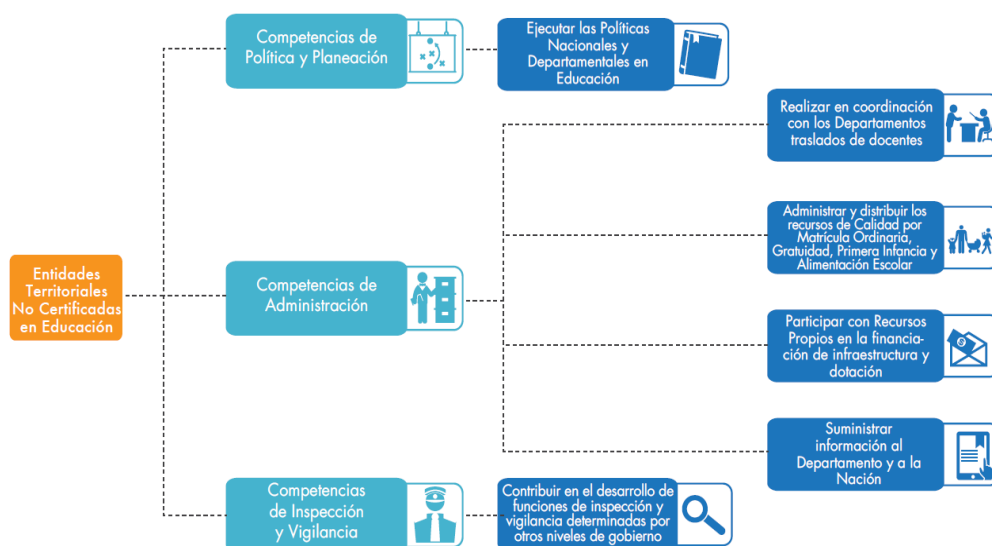
de eficiencia y equidad, lo cual se relaciona con la categorización que hace anualmente el MEN, basada en dos componentes, funcionamiento y calidad y eficiencia en el uso de los recursos.

De acuerdo con estos criterios, la asignación presupuestal está determinada por la cantidad de estudiantes que son atendidos por cada IE, de manera tal que a mayor número de estudiantes es mayor el presupuesto asignado, así como la eficiencia de la IE, que se mide en el número de estudiantes que ingresan versus el número de estudiantes que egresan en cada nivel y el ISCE, que valora los resultados del aprendizaje.

Lo cual evidencia una relación directa entre los factores de calidad determinados en la Ley y, la asignación presupuestal, situación que deja en desventaja a las IE de zona rural, pues la cantidad de estudiantes atendidos, es mucho menor que en las zonas urbanas lo que promueve la inequidad en el presupuesto asignado a cada IE, teniendo en cuenta estos factores.

Como medio para equilibrar el reparto de los recursos de calidad, el Decreto 1122 de 2011 reglamentó cambios manifestados en el CONPES 141 que determina la distribución enfocada en: a) la matrícula total atendida; b) el número de sedes con matrícula reconocida; c) las condiciones de buen desempeño académico (medido con ISCE) y d) mejoras en el desempeño académico (basados en variaciones en los mismos indicadores).

Por lo que, las IE, que constituyen casos de este estudio, deben mejorar en las pruebas Saber, en el ISCE y aumentar el número de estudiantes para mejorar su asignación presupuestal y con ello, mejorar sus componentes administrativos para la dotación de materiales educativos, acondicionamiento físico, planta profesoral, computadores y demás elementos y herramientas para el desarrollo de las actividades.

Figura 7*Competencias de las Entidades Territoriales no certificadas*

Nota: Figura del seguimiento al Sistema General de Participaciones en educación. Minhacienda, 2017

Todo lo anteriormente indicado, relaciona las concepciones de calidad-equidad, desde los indicadores de la Ley, con la asignación presupuestal por parte del gobierno, situación que, según los directivos y docentes, se convierte en un círculo vicioso, pues sin materiales, herramientas y dotación física, no se puede mejorar la calidad y sin calidad no hay presupuesto.

De igual manera, con base en la calidad educativa, la Ley establece, en términos pedagógicos, el liderazgo de los directivos docentes en las IE, los cuales tienen la competencia de dirigir el diseño curricular que se presenta en los Proyecto Etnoducativo Comunitarios (PEC) (Decreto 1075 de 2015). En términos de desarrollo pedagógico, estas instituciones, por ser declaradas en entornos afrodescendientes, se encuentran adscritas políticamente al desarrollo de un proyecto etnoducativo comunitario (Ley 21 de 1991), el cual integra para su construcción a toda la comunidad en su visión de educación y desarrollo de proyectos transversales como ejes articuladores del proceso pedagógico integrando la cátedra de estudios afrocolombianos y la reciente cátedra para la paz (Decreto 1122 de 1998 y Ley 1732 de 2015, Decreto 1038 de 2015).

Lo cual indica que las concepciones de calidad-equidad educativas de las IE focalizadas, deben atender, en su diseño curricular, a la legislación mencionada anteriormente con base en la autonomía conferida por la misma Ley, con una obligación de promover la equidad mayor a las demás IE de otros contextos en relación con la concepción manifestada por Schmelkes, de “dar más a los que tiene menos”.

Ya que, deben en términos organizativos estructurar aspectos que permitan mejorar su asignación presupuestal, mejorando su ISCE y en términos pedagógicos promover una educación de calidad que permita mejorar el desarrollo humano en su diversidad con principios de calidad, que ayuden a la movilidad social y el desarrollo económico de su entorno.

Desafortunadamente, las IE focalizadas se encuentran ubicadas en contextos, que están caracterizados por una alta fluctuación de la población estudiantil, debido a la migración de sus familias por cuestiones de empleo (tiempo de cosecha), desplazamientos (grupos armados o delincuencia común) y otros factores que fueron descritos en el capítulo 4, por lo que la población atendida no es constante, situación que influye en las asignaciones de presupuesto, de docentes y de directivos. Esto explica por qué, en varios de los casos de estudio, no está completa la planta de docentes.

Así mismo, existe baja dotación de materiales e insumos para el desarrollo pedagógico y didácticos de las propuestas de aprendizaje. Lo que se refleja en los resultados de aprendizaje que se tratarán en el capítulo 7.

Solo uno de los casos de estudio, tiene una población estudiantil, que permite una asignación presupuestal holgada para la adquisición de materiales, herramientas, docentes, directivos y adecuación la planta física de la IE.

Por lo tanto, administrativamente en términos de calidad-equidad, estas IE se encuentran en desventaja, lo que desencadena la inequidad educativa, pues al faltar docentes, se generan espacios y tiempos donde los estudiantes, no tiene un apoyo docente permanente, generando deficiencia en el aprendizaje.

De igual manera, al no contar con la adecuación física, se encuentran aulas de clase con sobrepoblación, lo que influye en un bajo ambiente de aprendizaje, debido a los distractores, que no permiten una concentración adecuada para el proceso.

Según los docentes, la limitación de las herramientas pedagógicas y didácticas en el aula, en estos contextos de familias vulnerables, limita el aprendizaje ya que no se puede pedir a la familia que compren los implementos para el desarrollo de estrategias alternativas a la clase magistral, lo que a su vez redonda en el bajo resultado del aprendizaje.

Capítulo 6

Concepto de calidad-equidad de los docentes de básica primaria expreso en los currículos de las IE que conforman el estudio de casos

Este capítulo está dedicado a presentar los resultados y hallazgos de la investigación en torno al segundo objetivo específico que analiza el concepto de calidad-equidad de los maestros, de la educación básica primaria, que subyace en los diseños curriculares de las IE de los municipios afrodescendientes del Valle del Cauca que. Por lo tanto, se responderá al siguiente interrogante: ¿Cómo perciben los maestros de educación básica primaria de las IE de los municipios afrodescendientes del Valle del Cauca, el binomio calidad-equidad que ellos trasladan a los diseños curriculares que construyen y practican?

Se encuentra organizado en cinco secciones: en la primera se presentan las percepciones de los maestros sobre los conceptos y criterios de calidad-equidad educativa y como esto se refleja en los Proyectos Educativos de la básica primaria de los casos de estudio. La segunda sección, presenta la sincronía entre calidad-equidad, hallada en las concepciones de los maestros y lo que se ha plasmado en los diseños curriculares para la básica primaria de los casos de estudio. En la tercera sección, se identifica la calidad-equidad como componentes del diseño del Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) en la básica primaria. La cuarta sección muestra las relaciones del binomio calidad-equidad aplicadas en los contextos afrodescendientes de los casos de estudio y la quinta sección, presenta la relación de las concepciones de calidad-equidad en las prácticas de aula de los casos estudiados.

6.1 Criterios y concepto de calidad educativa para la básica primaria según las percepciones propias de los docentes

La calidad del currículo educativo se encuentra definida en la Ley nacional colombiana y, también, en documentos y declaraciones de entidades internacionales como la OEI/UNESCO, (2016). En tales referentes se indica que un currículo de calidad se compone de contenidos pertinentes y adecuados al contexto contribuyendo al desarrollo de competencias e integrando una diversidad de estrategias para lograr que los niños aprenden. Debe ser planificado, inclusivo; valorar a cada uno de los niños y niñas, y preocuparse por ellos de manera equitativa.

Esta investigación se inspiró en esa definición para identificar las concepciones de calidad educativa propias de los docentes de básica primaria adscritos a las instituciones educativas incluidas en los casos de estudio. A tal efecto se aplicó el análisis documental a los Proyectos Educativos oficiales en dos de sus apartados: el marco teleológico y el marco pedagógico.

Los Proyectos Educativos son los documentos oficiales, que evidencian el diseño curricular y que deben estar contruidos basados en las leyes y normas colombianas, integrando los catorce puntos que determina el Decreto 1860. Sin embargo, tales Proyectos Educativos, lo que reflejan son las concepciones propias de los docentes en todos los aspectos, incluidos los que nos ocupan relativos a la calidad y la equidad educativas. Tal afirmación deriva de la misma Ley que en su artículo 77 de la Ley 115, proclama la autonomía institucional para la organización del currículo. Y es por esa razón que un objetivo de esta tesis, fue develar y exponer aquellas concepciones que son, propiamente, el material con el cual son contruidos los diseños curriculares, independiente de la retórica y los contenidos discursivos expresados por las políticas públicas, las leyes y las declaraciones internacionales.

Además, para aprehender tales concepciones, sobre los marcos teleológico y pedagógico de los Proyectos Educativos, se cumplió una observación de campo de los directivos, docentes y tutores asignados a las IE, que configuran los casos de estudio, a través de grupos focales, cuestionarios y entrevistas.

Los datos obtenidos se sometieron a la triangulación metodológica para garantizar la validación del análisis, a partir de dos o más categorías propuestas, lo que se ha realizado mediante el uso de diversos enfoques metodológicos; la triangulación de la investigación cualitativa y cuantitativa se ha concretado en el nivel de los resultados producidos (Flick, 2004).

Permitiendo relacionar las concepciones de los docentes, con lo que se encuentra escrito en su diseño curricular, en los documentos oficiales institucionales y sus prácticas de aula.

En cuales se evidencia, una baja cohesión y coherencia entre lo que se discute sobre calidad-equidad, desde las concepciones de los maestros, en los cuestionarios y entrevistas, lo que se propone en los diferentes Proyectos Educativos de los casos de estudio en sus marcos teleológicos y pedagógicos de los proyectos de estudio y lo que se desarrolla en la práctica de aula, distanciándose aún más de la concepción inicial.

En el dialogo con los docentes a través de los cuestionarios y entrevistas, se indica que el diseño curricular de los PEI, fue una construcción colectiva de toda la comunidad, donde se integraron docentes de todas las áreas, padres de familia y estudiantes. Sin embargo, cuando se enfrenta el texto escrito con el dialogo de los sujetos de estudio, se detecta la poca apropiación de los constructos allí plasmados, por ejemplo, la comprensión del modelo pedagógico, que se manifiesta en los marcos teleológicos de los proyectos educativos.

Así mismo, las manifestaciones de la calidad-equidad educativa propuestas en la misión y visión institucional que se devela de la oralidad de los docentes y directivos, en algunos

momentos, difiere de lo que está escrito en los documentos oficiales institucionales (PEI, planes de área, sistema de evaluación, manuales de convivencia), lo cual genera subdivisiones de posturas pedagógicas y didácticas de los docentes al interior de las IE, que redundan en gestiones de aula que no ayudan a puntos de encuentro pedagógico para el desarrollo de la transversalidad del conocimiento y a la unificación de estrategias que permitirán un mejor resultado de los aprendizajes.

A pesar de estas diferencias, los puntos de convergencia se encuentran en la estructuración del PEI desde la Ley, ya que la mayoría de directivos y docentes convergen en el reconocimiento de la estructura de los PEI, los cuales deben integrar los proyectos transversales de Ley, los planes de áreas de las doce áreas fundamentales, las cátedras de paz y de estudios afrodescendientes, así como la construcción de los SIEE.

En donde hay una baja convergencia es en la necesidad de desarrollar los planes de aula, ya que algunos evidencian como cierta y otros no, dado que la Ley no especifica la obligatoriedad de este documento como oficial.

6.1.1 El marco teleológico y el marco pedagógico de los PEI vigentes en los casos de estudio según el análisis documental

El Marco Teleológico está integrado al diseño curricular, que compone todas las misiones educativas de los PEI y PEC y la concepción de la educación promulgada por la Ley 115. Según esta ley, la educación se identifica 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.

Es importante agregar que la misma ley remite a la constitución colombiana para enfatizar que la educación está dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a

campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

Este marco teleológico expreso e implícito en los PEI y PEC de las 19 instituciones que hacen parte de los casos de estudio, declara la búsqueda de la excelencia o niveles de liderazgo, en un periodo de tiempo cercano al 2030, con base en el desarrollo de competencias laborales, científicas, tecnológicas, ciudadanas y principios éticos y confesionales.

En 14 de los 19 casos de estudio, se declaran las políticas y objetivos de calidad, que se enfocan en mejorar continuamente los procesos de formación integral, desarrollar equipos de trabajo cualificado y motivado, mejorar las instalaciones y recursos pedagógicos, brindar una educación de calidad fundamentada en los principios institucionales con enfoque laboral y, construir un proyecto de vida, todo lo cual se encuentra contenido en las normas legales colombianas (Ley 115, 1994, Arts. 16, 20, 21, 37 y 56). Se evidencia que este apartado tiene consideraciones más relacionadas con las gestiones directivas y administrativas que con las gestiones pedagógicas y de comunidad.

Los otros 5 casos complementarios de este estudio, no consideran este apartado en su Proyecto Educativo, algunos lo enuncian en sus planes de área como parte de los objetivos y visión pedagógica de las asignaturas, lo que representa una multiplicidad de posturas al interior de la IE, sin que se genere una construcción institucional sobre la formación de los estudiantes y los otros indican que está en construcción, por lo tanto, no lo abordan como definitivo en sus proyectos educativos.

El marco teleológico incluye la postura epistemológica, que se relaciona con la visión de educación propuesta por la comunidad, de acuerdo con la caracterización de sus necesidades, los

objetivos institucionales, los fines y objetivos de la educación y los valores y principios declarados en los PEI.

En relación con la postura epistemológica de los diseños curriculares, en todos los casos de estudio se evidencia que esta construcción se hizo fundamentada en una visión humanista, relacionada con los principios y valores institucionales, que indican su conexión con la formación en la diversidad y con el mejoramiento de la calidad de vida, contribuyendo al crecimiento personal, familiar y social (Ley 115, 1994, Arts. 78 y 79; Decreto 1860, 1994, Art. 14).

Sin embargo, esta postura epistemológica en 8 de los casos de estudio, no se encuentra alineada con la misión y visión declarada. Ya que, por un lado, se indica como verdad la necesidad de la formación integral de los niños, incluyendo el derecho al acceso al conocimiento, para que se integren a la sociedad con base en las relaciones de convivencia adecuadas, en el desarrollo del ser, saber, saber hacer y del convivir. Por otro lado, se cree que esto no es posible, dada las condiciones familiares, por ello, en sus planes de áreas la construcción del conocimiento, se hace centrada en el desarrollo de competencias socioemocionales, que desplazan en términos desarrollo de las disciplinares, por la postura de los docentes, sobre la necesidad de la construcción del ser, antes que del saber o saber hacer.

Y esto no sería un problema, si no se diera la simplificación del conocimiento disciplinar a la trasmisión de saberes y reproducción del mismo, en términos de memoria y ejecución algorítmica de procesos.

Por lo tanto, las misiones que hablan de construcción del ser como objeto económico del saber relacionado con las competencias laborales exclusivamente, manifestadas en estas misiones y visiones, de los proyectos institucionales, deja de lado toda la postura de formación

integral declarada en su construcción epistémica, descrita en las introducciones de los PEI y que se encuentran relacionada con la LEY 115.

Formar hombres y mujeres integrales, competentes en la sociedad del conocimiento, con una sólida formación técnica industrial, que les posibilite desempeñarse con éxito en su vida laboral (PEI05, 2018, p. 15)

Como se observa en esta misión, su orientación está enfocada en la construcción del saber hacer y del saber, dejando de lado el ser y el convivir, aunque se declara como formación integral lo que se encuentra relacionada con esta visión:

Estar posicionada para el año 2025, como uno de las principales IE pioneros en la formación de carreras técnicas y tecnológicas, mediante convenios con..., que posibiliten satisfacer las necesidades laborales de los educandos (PEI05, 2018, p. 15)

En el apartado de los objetivos institucionales del Proyecto Educativo, se evidencia que, en 16 de los casos de estudio, se contemplan aspectos relacionados con la formación en competencias laborales y desarrollo de competencias socioemocionales. Solamente en 3 de los casos de estudio se consideran, adicionalmente, la integración del saber popular de la comunidad, relacionada con el afianzamiento de los conceptos de sostenibilidad, desarrollo humano y compromiso social.

Situación afortunada, dado los contextos en los cuales se encuentran instaladas estas IE, pues la referencia a pertenecer a entornos afrodescendientes desde la Ley, como se ha acotado en apartados anteriores, significa el compromiso de integrar el contexto al desarrollo del diseño curricular, no solo en cifras, si no como parte fundamental del proceso educativo con miras al desarrollo de los resultados de aprendizaje, ejemplo de esto es el siguiente objetivo:

Abrir el... a la comunidad, ofreciéndole una participación afectiva, a través de la construcción de talleres de conocimiento ancestral, que vayan en ayuda a la protección y formación de sus hijos y el libre desarrollo personal y social (PEI07, 2018, p. 9)

Lo cual evidencia a la institución en la gestión comunidad como función educativa en el compromiso de extender la educación en el área de influencia, integrando la comunidad a la escuela.

En todos los casos, los fines y objetivos de la educación se transcriben directamente desde la Ley General de Educación (Ley 115, 994, Art. 5).

Los valores y principios que rigen a las IE de 17 de los casos de estudio, se manifiestan relacionados con el horizonte institucional, en términos del desarrollo de valores éticos, sociales, civiles morales y de convivencia. Siendo convergente la responsabilidad, el respeto y la autonomía en todos los casos (Decreto 1860, 1994, Art. 14).

En los dos casos complementarios, este aspecto no fue considerado en el Proyecto Educativo. Lo que deja un vacío en la construcción de la visión institucional, sobre la educación del ser y del convivir, y que se desarrollan desde los aspectos particulares y desde la posición de cada docente y directivo, generando multiplicidad de interpretaciones desde y hacia los estudiantes sobre las consideraciones de los ambientes de convivencia y funcionamiento institucional.

En cuanto al marco Pedagógico, se transcribe, en todos los casos de estudio, la definición de educación formal y la estructura de los niveles de estudio de la Ley 115 y del Decreto 1860 y, se relacionan los programas de educación en los cuales se desarrolla una articulación. Bien sea para el trabajo de la media técnica, en 15 de los casos estudiados, o de atención pedagógica, como el Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR), Programa Todos a Aprender (PTA) y Proyectos Ambientales Escolares (PRAE). Los 4 casos restantes no presentan la articulación con la media técnica, pero si articulan con el PTA y PRAE.

Se declaran modelos pedagógicos en 18 de los casos estudiados, que integran toda la gama propuesta en las teorías conceptuales, pasando por el tradicional hasta los modelos

flexibles de la escuela integral, que se inscriben en los cuatro pilares de la educación (Ser, conocer, hacer y vivir juntos). El caso de estudio complementario faltante, no reporta construcción teórica del modelo pedagógico.

A pesar de declarar el modelo pedagógico en 9 de los casos, este modelo no se define específicamente en un apartado, se extrajo del análisis de todo el documento, donde se relacionan estrategias y posturas pedagógicas en la malla curricular.

En algunos de estos casos se confunde el enfoque con el modelo pedagógico, generando distanciamiento con las estrategias que se aplican en los planes de área. En la mayoría de los casos el enfoque se presenta relacionado con el modelo, pero distanciado del análisis contextual y de las dinámicas sociales.

Lo que se evidencia como una transcripción de posturas epistemológicas de los modelos desarrollados teóricamente, hacia el documento institucional, sin que medie una transposición del contexto caracterizado en el modelo pedagógico asumido. Pues la postura para escoger un modelo pedagógico requiere un análisis de los recursos disponibles, estrategias en ambientes de aprendizaje y metas de aprendizaje a desarrollar, así como la integración de presaberes de los estudiantes y la dinámica de aula, lo que permitirá alcanzar los objetivos planteados por la institución.

En referencia a la construcción del Sistema de Institucional de Evaluación Educativa (SIEE), se muestra que, en todos los casos de estudio, existe un documento que atiende al Decreto 1290 de 2009, donde se indica, en términos de la autonomía, la construcción de un sistema de evaluación educativa. En el análisis documental se encontró que los criterios de evaluación en la básica primaria obedecen en un alto porcentaje a la heteroevaluación, dejando de lado la coevaluación y autoevaluación promulgada por la ley (Decreto 1290, 2009, Art. 4).

Así mismo en 13 de los casos estudiados, estos criterios, no se encuentran directamente relacionados con las metas de aprendizaje propuestas en los planes de estudio. Pues se leen criterios como; “Revisión de cuadernos, Revisión de tareas, Responsabilidad...” (SIEE11, 2018, p. 10). Relacionados con la meta; valora y promueve autónomamente su propio desarrollo.

Para los 6 casos restantes, estos criterios se relacionan exclusivamente con los contenidos propuestos en las áreas del conocimiento, sin integrar aspectos del hacer y convivir. Lo que resta importancia a la visión educativa de la formación integral de los estudiantes, pues se concentra en el saber exclusivamente.

A continuación, se muestran los resultados de las percepciones de los directivos, docentes y tutores sobre la concepción de calidad en los diseños curriculares, en la básica primaria de estos contextos, desde lo dialogado en los cuestionarios y entrevistas aplicadas, relacionados con el marco teleológico y pedagógico de los proyectos educativos.

6.1.2 El marco teleológico y el marco pedagógico de los PEI vigentes en los casos de estudio según la percepción de los Directivos

En este apartado presentaremos los resultados de los cuestionarios aplicados a los directivos de las instituciones educativas seleccionadas como casos de estudio. Los resultados fueron generados a través del software Atlas Ti, para el manejo de cuestionarios de tipo cualitativo, con el fin de identificar las categorías de análisis; concepciones de calidad-equidad, diseño curricular, básica primaria, políticas educativas y contextos afrodescendientes, posteriormente se ubicaron algunas apreciaciones puntuales de los sujetos de estudio, para ampliar el análisis y ejemplificar la respuesta dada

6.1.2.1 Marco Teleológico: a este marco se adhieren preguntas consideradas en los cuestionarios, para los grupos focales de directivos, que hacen alusión a la interpretación de su

diseño curricular, basadas en el horizonte institucional, como reflejo de una construcción colectiva direccionada por el directivo, como líder pedagógico de las IE, con niveles de participación de toda comunidad educativa, que integra la misión, la visión y los objetivos y principios institucionales, aspectos que se relacionan en la Ley como garantes de la calidad-equidad educativas, centrados en la visión integral de las IE.

Se hicieron preguntas, que hacían alusión a los siguientes aspectos: interpretación del horizonte institucional, determinación de la participación de la comunidad en el diseño curricular, al conjunto de decisiones curriculares para la integración del contexto sociocultural del estudiante, al desarrollo de la autonomía de los estudiantes y al desarrollo de competencias básicas, disciplinares y socioemocionales.

Respecto a la primera pregunta que buscaba indagar por la interpretación del horizonte institucional, todos los directivos declararon conocer el Horizonte Institucional, sin embargo, algunos de ellos manifestaron no sentirse identificados, dado que se construyó cuando ellos no estaban en la IE como directivos.

Pero que sienten, que ese horizonte manifiesta la caracterización del educando como parte central del proceso educativo, dado que se han hecho algunas resignificaciones al PEI, de la diferentes IE, sobre todo por el cambiar de los tiempos y la fluctuación de las poblaciones estudiantiles de los estudios de casos, donde los directivos creen que esas nueva misiones y visiones se enfocan en dar respuesta a la realidad económica del país, como principal eje de la visión educativa en estos tiempos.

Donde sobresalen algunas apreciaciones como:

“Se interpreta de una forma donde el educando es la parte central para el bienestar de su comunidad, para ser hombres, mujeres capaces de mejorar y transformar el entorno tanto en lo económico, político y social.”

“El Horizonte Institucional lo hemos construido buscando dar cumplimiento a las expectativas de los estudiantes y así promover el desarrollo social y económico de la comunidad”

Sin embargo, las respuestas en su totalidad, se enfocaron hacia lo operativo, dejando de lado la interpretación teleológica y pedagógica de su propio ethos institucional.

Todo lo anterior es congruente con el análisis documental, que por un lado muestra la construcción del horizonte institucional enfocado en dar respuesta al entorno económico y tangencialmente al entorno social, y por otro a una postura que minimiza los valores, principios éticos y sociales, como garantes del desarrollo integral del ser, en una mínima expresión y consideración.

En cuanto a la segunda pregunta sobre la participación de la comunidad educativa en la actualización del proyecto educativo, todos los directivos manifestaron la inclusión de los docentes, directivos, padres de familia y estudiantes a este proceso, mediante convocatorias escritas y verbales, indicado la importancia de la participación con miras en el futuro de sus hijos.

Al indagar sobre, la relación del horizonte institucional con las prácticas de aula, los directivos en su mayoría, no lograron identificar este propósito, lo cual permite evidenciar que no hubo suficiente ilustración, al interior de las comunidades que construyeron ese horizonte.

Así mismo, se evidencia que la participación de la comunidad en la construcción del marco teleológico del PEI como lo relaciona la Ley 115, esporádicamente integró al sector productivo, como actores en esa actualización.

Algunas respuestas destacadas, que integran las concepciones manifestadas fueron:

“La participación de la comunidad educativa es clave con sus aportes, como conocedores de su contexto porque ellos buscan el bienestar de sus hijos, este se construyó en conjunto con ellos y son nuestro pilar.”

“La Institución Educativa realiza procesos de convocatoria a padres de Familia, estudiantes, docentes y demás estamentos de la comunidad educativa los cuales realizan aportes, que posteriormente son discutidos y analizados por los equipos y comisiones que se crean para tal fin.”

Frente al conjunto de decisiones curriculares relacionadas con el contexto sociocultural de los estudiantes, indagados en la pregunta número tres los directivos manifestaron, en su mayoría, que el contexto sociocultural es el referente para actualizar, modificar y ajustar el PEI, lo cual se relaciona con las gestiones educativas manifestadas por la guía 34 del MEN, que en este punto se consideran la pedagógica y la comunitaria como prioridad.

Estas consideraciones de los directivos, se focalizan de nuevo en los aspectos estructurales, pues no se hace la interrelación, con la visión educativa plasmada en el horizonte institucional y tampoco se manifiesta una postura crítica frente a la pertinencia, de la construcción del horizonte, relacionado con el contexto sociocultural de la población cubierta por esa visión educativa.

Así mismo, su enfoque se relaciona con la visión del egresado, más que en el desarrollo del proceso educativo en los niveles inferiores, de igual manera se piensa en el estudiante como actor económico y en el desarrollo de competencias disciplinares. En baja medida se consideraron la integralidad del conocimiento y de los saberes comunitarios a la dinámica curricular.

Algunas manifestaciones de los directivos a considerar:

“Desde lo curricular se tiene que el contexto sociocultural determina aquellas modificaciones o cambios que permitan actualizar el desarrollo curricular para que los estudiantes alcancen las competencias propuestas, culminando con el proyecto de grado como requisito para obtener el título de bachiller.”

“Teniendo en cuenta las necesidades no solo de formación de nuestros estudiantes sino de los cambios que se dan en la sociedad gracias a los avances tecnológicos y científicos se ha sometido a revisión el proceso de desarrollo curricular centrando la atención no en los contenidos sino en el desarrollo de competencias considerando que cada asignatura se convierte en el pretexto para el desarrollo de las competencias de los estudiantes.”

En la pregunta número cuatro, se indagó sobre la autonomía de los estudiantes, lo cual se plantea como objetivo específico de la educación básica primaria y como requisito indispensable desde la Ley 115 (1994, Art. 21), que debe estar considerado en los diseños curriculares en las IE desde su marco teleológico. Los resultados arrojaron que es un aspecto poco considerado en los PEI, desde la perspectiva de los directivos, para la construcción del horizonte institucional, dejando esto a las consideraciones pedagógicas y didácticas que se desarrollan al interior de cada área del conocimiento.

Pues se manifiesta que la formación en la autonomía, debe encontrarse en la definición de los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje, ligados al apoyo al estudiante, en relación con la identificación de las necesidades de aprendizaje. Lo que desvirtúa la construcción de sus propias visiones epistémicas sobre la educación, cuando consideran que se está formando integralmente al educado y se relega la formación en autonomía exclusivamente a los procesos didácticos de las áreas del conocimiento.

Estas consideraciones, se encuentran asociadas más a las dinámicas comportamentales que a las pedagógicas, pues, aunque se expresa que la formación es una cuestión de los procesos

educativos, en ellos, se manifiesta inmersa en actitudes del comportamiento, como distribución de tiempo y espacios para la acción del aprendizaje.

Solo uno de los directivos, consideró la importancia de la formación en la autonomía en todo el currículo, como base para la adquisición de habilidades, que le permitan al estudiante insertarse en la sociedad, como un ser integro, considerada de manera holística y no exclusivamente comportamental.

Se muestran algunas de estas apreciaciones:

“Siendo sincero lo que menos reflejan los planes de estudio es la autonomía de los estudiantes.

Más bien se apuesta por desarrollar todos los días una cultura del trabajo autónomo en el aula o en casa. Se trabaja en el autocontrol de los chicos en relación con la parte personal y social, sin que sea la bandera del plan de estudios.”

Respecto a evidenciar en el proyecto educativo, el desarrollo de las competencias básicas, disciplinares y socio-emocionales, desde la perspectiva de los directivos, como referencia para indagar sobre el liderazgo pedagógico, se pudo identificar que, desde el marco de competencias, relacionados con la Leyes y normas colombianas, los directivos identificaron las competencias enfocadas en aspectos, emocionales, sociales, artísticas, ciudadanas, de autorregulación-autoevaluación.

Sin integrar las competencias disciplinares o de proyectos transversales obligatorios desde la Ley, como parte fundamental del currículo.

Tangencialmente se hizo alusión a los documentos referentes de calidad del MEN, en el cual se construyen los estándares básicos de competencia y que son evaluados a través de los estudiantes en las pruebas nacionales Saber, con las cuales categorizan a las IE, en aspectos administrativos y presupuestales.

De igual manera no se mencionaron las competencias básicas en su integración en la malla curricular, como puntos de encuentro de las áreas disciplinares, los proyectos transversales y las cátedras de paz y de estudios afrodescendientes.

Se dan algunas apreciaciones, como:

“Mediante la adquisición y desarrollo de las competencias teniendo en cuenta el enfoque técnico de la IE en cada una de las 5 especialidades que han iniciado su proceso de exploración en los primeros años de formación de la básica secundaria.”

“En la planeación, desarrollo de las clases, en la ejecución de las diferentes actividades planeadas en el cronograma, en el proceso evaluativo de los aprendizajes y en el seguimiento social y emocional del estudiante.”

6.1.2.2 Marco Pedagógico: a este marco pedagógico, se adhieren preguntas consideradas en los cuestionarios, para los grupos focales de directivos, que hacen alusión a la interpretación de su diseño curricular, basadas en la relación entre el perfil de los estudiantes y los docentes en el proceso pedagógico, las estrategias diseñadas para el análisis de los resultados de las pruebas de evaluación tanto internas como externas a la IE, la evidencia en el plan de área, del desarrollo de las competencias básicas, disciplinares y socio-emocionales y aspectos fundamentales que se consideraron en la construcción del SIEE, desde la visión del directivo como líder pedagógico de la IE.

Respecto a la primera pregunta que buscaba indagar por la relación del perfil de estudiante construido en el diseño curricular, con el perfil del docente, en el diseño pedagógico y didáctico de los planes de área, como primer enlace entre el marco teleológico y el pedagógico. Los directivos docentes en su mayoría hicieron una descripción del perfil del egresado, relacionándolo con los objetivos y principios educativos, que se encontraban en sus proyectos educativos.

Se muestra en la perspectiva de los directivos, una concepción de perfil del estudiante, desde la promoción de los valores para la convivencia, en primera instancia, luego se centra en el desarrollo de habilidades para el conocimiento donde se involucran los temas o contenidos a enseñar, dejando de lado las actitudes en el proceso de aprendizaje y la promoción de altas expectativas frente al aprendizaje.

Pero no se evidencia una mención a los perfiles del estudiante en los niveles inferiores, de básica primaria y secundaria, solo se hace referencia a la media vocacional. Tampoco una relación clara entre el perfil de los docentes y el del estudiante que se quiere formar, dejando este aspecto exclusivamente en el marco teleológico sin que trascienda al marco pedagógico.

Algunas respuestas de los directivos que se destacan:

“Se relaciona la formación integral del estudiante asumiendo los valores institucionales como: el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y el liderazgo, los cuales garantizan su desempeño académico, personal y social, con la aplicación de la pedagogía activa que posibilita el desarrollo de sus habilidades para el conocimiento, cuidado de su entorno y el fortalecimiento de la imagen de la región como Corredor Turístico del Valle del Cauca. Hay una trazabilidad desde la educación básica hasta la media del fortalecimiento académico en cada una de las áreas para que los estudiantes interioricen la importancia de continuar sus estudios en la institución y obtener su doble titulación como técnicos en turismo, avalados por el SENA.”

En relación con las estrategias para el uso pedagógico de los resultados de las pruebas internas y externas, los directivos respondieron, que se desarrolla un ejercicio de análisis cuantitativo de los resultados de las pruebas Saber, donde se promueve la focalización de debilidades y fortalezas de los resultados y con base en ello, se aplican simulacros de este tipo de pruebas para mejorar el desempeño de los estudiantes.

Así mismo, manifestaron la aplicación de talleres y evaluaciones “tipo ICFES”, que hacen alusión a evaluaciones tipo test, con única respuesta y selección múltiple e indican que se hace seguimiento a estos resultados, para lograr el mejoramiento institucional alrededor de las pruebas. Lo que indica un uso pedagógico de resultados, asociado más al mejoramiento en las pruebas externas, que al análisis de la adopción de estrategia didácticas para implementar en el aula.

En la mayoría de las apreciaciones de los directivos, no se hizo mención al uso pedagógico de los resultados de las pruebas internas, su utilización, se restringe a la promoción de los estudiantes.

Se destacan algunas apreciaciones, como:

“Las pruebas internas y externas se analizan para partir de los resultados, obtener algunas estrategias de trabajo, buscando fortalecer las debilidades...enriqueciendo así los planes de aula frente a una necesidad de mejora.”

“Se realizan pruebas diagnósticas, pruebas tipo ICFES, simulacros y a partir de esos resultados se hacen énfasis en las falencias que presentan los estudiantes y se realizan estrategias para su mejoramiento, además se profundiza la comprensión lectora”.

En cuanto a la evidencia en el Plan de área sobre el desarrollo de competencias básicas, disciplinares y socio-emocionales, como garantes de la calidad-equidad, propuesta por las políticas educativas colombianas, los directivos manifestaron que estas se encuentran incluidas en la definición de los proyectos transversales, las áreas del conocimiento y la promoción de actividades, basadas en los valores, la convivencia, el entorno, las situaciones socio-emocionales que afectan de sobremanera el desarrollo y el aprendizaje del estudiante.

Lo que involucra una visión de las competencias direccionadas exclusivamente a su entorno pedagógico, dejando la responsabilidad de su construcción y formación a los docentes

sin participación de toda la comunidad educativa, que permitiría una construcción más integradora y amplia de las competencias.

De acuerdo a las respuestas, se destacan algunas apreciaciones, como:

“En que las propuestas pedagógicas de las actividades a desarrollar sean acordes y coherentes con los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje.”

“El plan de área bueno ya que realmente con él se alcanzan las competencias básicas, disciplinares y socio-emocionales.”

Dada las consideraciones de las competencias a desarrollar en el proceso educativo manifestado en la respuesta anterior, se propone conocer las percepciones de los directivos sobre la construcción del SIEE, en la siguiente pregunta, con el fin de explicar cuál es la concepción de los docentes para la construcción de los criterios de evaluación y cuales aspectos se consideraron como fundamentales, para su desarrollo.

Según lo manifestado por los directivos el documento del SIEE, se construyó con la participación de toda la comunidad educativa, integrando padres de familia, estudiantes, docentes y directivos, enfocados en la composición de una evaluación formativa, como estrategia de refuerzo para las dificultades de aprendizaje.

Como conclusión de este apartado, se evidencia que las concepciones de calidad-equidad desde la percepción de los directivos para el diseño curricular, tiene una marcada segmentación entre el marco teleológico y el pedagógico, con una visión de la formación integral en el desarrollo de comportamientos y habilidades para que el estudiante sea activo económicamente en su entorno.

De igual manera, los directivos tienen en su discurso la visión del estudiante al egresar de la educación media y desconocen o no hacen referencia al estudiante en su proceso de los niveles inferiores de la básica primaria o en los niveles medios de la básica secundaria.

Dada la función operativa de los directivos, se evidencia en un marcado direccionamiento hacia la gestión administrativa y directiva de los aspectos pedagógicos de la institución y un bajo reconocimiento de la comunidad en el desarrollo pedagógico, pues su participación se integra más en lo administrativo, que en el liderazgo pedagógico.

6.1.3 El marco teleológico y el marco pedagógico de los PEI vigentes en los casos de estudio, según la percepción de los Docentes

Atendiendo a la triangulación de datos respecto a los actores o sujetos del proceso investigativo, se aplicaron, de igual manera, cuestionarios a los docentes.

Los cuestionarios fueron enfocados a la concepción de calidad en el diseño curricular en la básica primaria, centrado en la gestión pedagógica y de comunidad, con relevancia en aspectos del reconocimiento e integración del contexto a las metas de aprendizaje, desde los dos marcos propuestos; el marco teleológico y el marco pedagógico.

6.1.3.1 Marco Teleológico: a este marco se adhieren preguntas consideradas en los cuestionarios, para los grupos focales de docentes, que aluden de igual manera a la interpretación de su diseño curricular, en relación con el contexto de los estudiantes en el desarrollo de los planes de área, la participación en la construcción del horizonte institucional, como reflejo de una construcción colectiva, con el fin de verificar la coherencia y cohesión del marco teleológico y el pedagógico, centrados en la visión integral de las IE.

En búsqueda de la explicación sobre la concepción del marco teleológico, como base de la calidad-equidad educativa, se hicieron las mismas preguntas, con un enfoque en el desarrollo de los planes de área, sobre la interpretación del horizonte institucional, donde los docentes declararon conocerlo, sin embargo, algunos de ellos manifestaron de igual manera no sentirse identificados, dado que se construyó por un equipo reducido en su representación particularmente de la básica secundaria y no se vio reflejada las particularidades de la básica primaria.

Sin embargo, sienten que ese horizonte obedece a la caracterización del educando y su contexto familiar, el cual responde a las necesidades planteadas.

Donde sobresalen algunas apreciaciones como:

“Cada grupo y cada estudiante tiene una realidad social, familiar, emocional y cognitiva, por ello el nuestro plan de área institucional contempla esto desde una perspectiva pedagógica con enfoque social - constructivista. Lo cual implica varios aspectos de los cuales yo destacó que sea principalmente flexible y participativa. Lo que implica modificaciones metodológicas y en contenidos atendiendo a lo que se va logrando y a la participación tanto de padres como de estudiantes.”

Así mismo, la determinación de la participación de los docentes en la construcción y actualización del PEI, pasa por un ejercicio de construcción activa, donde se identifican debilidades y fortalezas, que se están viviendo en la comunidad educativa y en la institución a través de los denominados jefes de área, que manifiestan las inquietudes del resto de los docentes.

Llama la atención, que los casos de estudio son IE identificadas en contextos afrodescendientes y sin embargo solo 3 de ellas han construido PEC y el resto tienen PEI, que no responde completamente a las consideraciones de participación y análisis del contexto de los estudiantes.

Esta participación se enfoca en la obligatoriedad de pertenecer al consejo académico dejando de lado la participación activa de todos los miembros de la comunidad docente.

Las decisiones pedagógicas, enunciadas por los docentes, indican que se reconocen los entornos en los cuales viven los niños y las niñas, desde sus arraigos socioculturales, raciales y sus necesidades para definir el desarrollo de actividades y estrategias con enfoque étnico y

cultural. Sin embargo, esto difiere de lo consignado en los planes de área, donde se evidencia una construcción de contenidos y estrategias asociadas a ellos.

La mayoría de las decisiones pedagógicas relacionadas con el contexto sociocultural, enunciadas por los docentes, se enfocaron en la visión de corresponsabilidad del estado y la familia en el desarrollo del proceso pedagógico, teniendo en cuenta los niveles de aprendizaje, con el estudiante como actor pasivo de su proceso.

En baja medida se consideraron la integralidad del conocimiento y de los saberes comunitarios a la dinámica pedagógica.

Ya en términos de evaluación educativa como proceso de la calidad, los docentes manifiestan que se promueven actividades institucionales de autoevaluación, en todas sus gestiones, como medida para el desarrollo de los planes de mejoramiento institucional (PMI), relacionados con la calidad-equidad educativa, que permite elaborar sus planes operativos anuales (POA), donde se proponen unas metas a corto plazo, seleccionadas de las planteadas en el documento, como de mayor urgencia para ser atendidas.

Por su parte la autonomía del estudiante, se promueve en el aula desde la participación, activa, considerando las necesidades y situaciones que afectan el entorno para el desarrollo de sus aprendizajes. Con ello se aspira saber hasta dónde se puede dar autonomía al estudiante.

Estas manifestaciones, que visualizan la concepción sobre la autonomía del estudiante en el nivel de básica primaria, evidencian un temor a ceder el control de la clase a los estudiantes, por parte de los docentes, situación que es común en las 19 IE focalizadas, por lo que la autonomía se direcciona hacia el desarrollo de los contenidos, y se indica que la autonomía debe dosificarse.

De acuerdo a la respuesta, se destacan algunas apreciaciones, como:

“La autonomía de los estudiantes se evidencia en el desempeño que estos realizan en la aplicación de estrategias, modos de proceder ante las diferentes situaciones de aprendizaje que se le presentan.”

“Desde el plan de aula se estiman actividades introductorias, de conceptualización y de profundización articuladas desde las áreas disciplinares, partir de allí, se fortalecen las habilidades cognitivas y socio-emocionales de cada estudiante y con estrategias que suman al fortalecimiento de la autorregulación, independencia y por ende de la autonomía.”

Todo ello, lleva a evidenciar, que las concepciones de calidad-equidad educativa manifestadas en el marco teleológico, desde percepción de los docentes, se enfoca en las consideraciones comportamentales, que deben ser reguladas puesto que los estudiantes aún no están capacitados para afrontar aspectos de autonomía en el aula y de construcción del conocimiento, dada sus edades. Lo que difiere de sus propios marcos teleológicos donde se menciona una formación integral basada en la autonomía.

6.1.3.2 Marco Pedagógico: a este marco pedagógico, se asociaron preguntas que indagan sobre la construcción pedagógica de los planes de área y su relación con el marco teleológico, que influye en las prácticas de aula y las consideraciones de aspectos evaluativos, que se evidencian en los resultados de aprendizaje, lo cual se considera un indicador de la calidad-equidad educativa.

En este apartado se consideraron preguntas que buscan explicar la interpretación de su diseño curricular, basadas en la relación entre el perfil de los estudiantes y el suyo propio en el proceso pedagógico, las estrategias diseñadas para el análisis de los resultados, la evidencia del desarrollo de las competencias básicas, disciplinares y socio-emocionales y aspectos fundamentales que se consideraron en la construcción del SIEE.

Respecto a la relación entre los perfiles, los docentes interpretan el perfil del estudiante enfocado en el desarrollo de sus propios aprendizajes, con una concepción en la promoción de habilidades y destrezas para la gestión y autorregulación en el aula, lo que consideran como garantía de los aprendizajes.

Al igual que los directivos, los docentes no hacen mención a sus perfiles y como estos se relacionan con el de los estudiantes para el desarrollo de las expectativas para el aprendizaje. Por lo que no queda claro, cómo se desarrolla la asignación del docente a cada grado, con miras en garantizar el adecuado desarrollo del proceso educativo.

“En mi caso en particular mi institución propende por un perfil constructivista social etnoeducativo y considero que se acoplan al máximo en la manera y estrategias de formación que se tienen en cuenta a la hora de formular y estructurar los proyectos de aula”

“Cada estudiante presenta un perfil diferente y nosotros como sus guías debemos explorar en ellos sus distintas formas de interactuar en distintas culturas, de acuerdo al medio dónde se desenvuelve.”

Al igual que los directivos, los docentes enfocan el uso pedagógico de resultados de las pruebas externas en el desarrollo de estrategias, relacionadas con la identificación de las debilidades y fortalezas, para preparar a los estudiantes en las pruebas externas tipo ICFES, donde se deben hacer ejercicios de socialización, de evaluación y seguimiento en los planes para lograr mejores resultados, asociados más al mejoramiento en las pruebas, que al análisis de la adopción de estrategia didácticas para implementar en el aula.

Por su parte, las estrategias de autoevaluación institucional en el PMI, se enfocan en la valoración de las cuatro gestiones educativas, con propuestas a corto, mediano y largo plazo, desde un análisis de resultados de aprendizaje, vistos exclusivamente desde aspectos instrumentales de la IE.

“Al final de cada año se evalúa las gestiones en consejo académico ampliado de acuerdo a la guía 34, de allí se determina cuáles son los componentes con indicadores en 1 y 2, de acuerdo al análisis de la causa y de acuerdo a esto los equipos de cada gestión proponen objetivos y un plan de acción para realizar el mejoramiento”

Con base en las respuestas de los docentes, se evidencia un marcado direccionamiento hacia la gestión de aula, como consideración de la calidad en la educación, dejando de lado el acompañamiento reflexivo de la práctica de aula y sus logros de aprendizaje.

También, existe una marcada segmentación entre el marco teleológico y el pedagógico, con una visión de la formación integral centrada en el desarrollo de comportamientos y habilidades para que el estudiante se autorregule en el aula y desarrolle comportamientos adecuados, para la recepción efectiva del conocimiento lo cual es transmitido por el docente.

Por lo que la concepción de calidad-equidad desde la percepción del maestro es el logro de la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes y su respuesta operativa de los mismos, sin que medie un proceso reflexivo de lo que se aprende.

6.1.4 El marco teleológico y el marco pedagógico de los PEI vigentes en los casos de estudio, según la percepción de los Tutores

Continuando con la triangulación de métodos y datos se realizaron entrevistas a los tutores del programa Todos a Aprender, que acompañan *in situ* a los docentes, enfocados en la transformación de las prácticas de aula, relacionados con la observación no participante, para complementar la concepción de calidad-equidad en el diseño curricular de la básica primaria, y su ejecución en el aula desde la gestión pedagógica, con relevancia en aspectos del reconocimiento e integración del contexto a las metas de aprendizaje, desde los dos marcos propuestos; el marco teleológico y el marco pedagógico.

6.1.4.1 Marco Teleológico: a esta categoría se adhirieron preguntas que consideraban evidencias en la dinámica institucional del marco teleológico, en el comportamiento de los docentes en sus prácticas de aula, dado que el diseño curricular debe ser vivido en el ambiente escolar al interior de cada nivel y grado de las IE.

Frente a ello, la mayoría de los tutores manifestaron que no se evidenciaba plenamente en el aula de clase el horizonte institucional, dado que las prácticas se enfocaban en una formación instrumental y algorítmica de los procesos de enseñanza, desde una visión vertical de la educación, que interpreta al docente como transmisor del conocimiento y al estudiante como receptor del mismo, aunque existe un trabajo enfocado en el desarrollo de los principios y valores institucionales.

En el acompañamiento al aula, se evidencia un fuerte trabajo en el desarrollo de las competencias socioemocionales, puesto que se invierte más de la mitad de la clase en situaciones de convivencia y adecuación del entorno para la escucha de las instrucciones, que a veces no se dan por completo.

En este nivel la integración del contexto sociocultural se da a través de actividades particulares como el día de la familia, la afrocolombianidad y otros aspectos de carácter festivo o conmemorativo, relacionado con las fiestas patrias o proyectos pedagógicos puntuales.

Desde las concepciones de calidad-equidad educativa, enfocados en el marco teleológico, se reconocen aspectos de promoción en el aula sobre la apertura a la diversidad y aceptación de las diferencias, promoción de los valores y principios institucionales, diversidad de actividades para el desarrollo del aprendizaje, aplicación de las estrategias del PTA, articulación de las instituciones con diferentes programas a nivel de la alcaldía.

En los últimos cinco años, se ha dado la apertura a reconocer la evaluación como un proceso, con aspectos asociados a la evaluación formativa y sumativa del aprendizaje, reconociendo las diferencias que existen en los procesos formativos de los estudiantes, que se deben identificar muy bien para ajustar las pedagogías.

La visualización del futuro de los estudiantes, se identifica por parte de los tutores, en la inclusión del proyecto de vida en los diferentes PEI, como un proyecto transversal al que aportan varias áreas del conocimiento, lo cual se relaciona directamente con la modalidad de la institución que se concreta en el nivel de la media vocacional. Sin embargo, no hay evidencias, en los niveles inferiores, que puedan dar cuenta del proceso a través del cual el estudiante va construyendo su proyecto de vida desde el primer grado de escolaridad.

Frente a la evidencia del accionar de los estudiantes, con base en los propósitos y principios institucionales en el día a día, los tutores manifiestan que frecuentemente se promueven en el aula, lo cual desarrolla una buena apropiación sobre todo en los grados primero a tercero, dado que tienen una sola docente, que se encarga de las áreas fundamentales y eso permite que sea frecuente la promoción de estos valores.

En los grados de cuatro y quinto, este proceso va decayendo, ya que hay varios docentes que se integran al grupo y cada uno de ellos presenta una dinámica diferente lo cual rompe con la frecuencia en la promoción de los valores y principios con los estudiantes.

Todo lo anterior, muestra que la concepción de calidad-equidad en el marco teleológico, vista por otro docente que acompaña las prácticas pedagógicas, evidencia acciones en el aula, que rompen con lo escrito en el PEI, y en los planes de área, en el desarrollo de las clases, ya que la dinámica escolar se centra en la gestión de aula la mayor parte del tiempo, dejando de lado las

estrategias didácticas, que permiten el desarrollo autónomo de los estudiantes, desde el primer grado de escolaridad.

Pues en las manifestaciones de los tutores, la calidad en el aula desde la dinámica de interacciones se enfoca en la estructura tradicional, de trasmisión de los conocimientos y no permite un mayor protagonismo de los estudiantes en su proceso educativo.

6.1.4.2 Marco Pedagógico: a esta categoría se adhieren preguntas, que indagan sobre las dimensiones del proceso evaluativo, las estrategias que se desarrollan en el aula y relaciones docente estudiante.

Las manifestaciones de los tutores indican, que en términos generales en la básica primaria se logra evidenciar que todas las dimensiones se interrelacionan con la práctica pedagógica sin que esto signifique que se dan al mismo tiempo y en todas las horas de clase, ni en todas las sedes de las instituciones. Lo anterior se promociona de acuerdo con las dinámicas particulares de los docentes, sobre todo en grupos que son atendidos por varios docentes.

El proceso evaluativo, manifestado por los tutores, pasa por estrategias evaluativas, que consideran el proceso formativo a través de la aplicación diversas técnicas orales y escritas. Aunque se conservan en este nivel, varias prácticas que conducen a la revisión de aspectos estéticos más que de construcción del conocimiento como por ejemplo la revisión del cuaderno.

Un aspecto congruente manifestado por todos los tutores, es que se integran los resultados de las pruebas externas, al desarrollo didáctico en el aula, como medio para responder a la evaluación de la prueba Saber implementada por el ICFES, con el fin de lograr buenos resultados.

Entre los aspectos a mejorar en la interrelación docente- estudiante, estudiantes-estudiantes, se evidencia la necesidad de construir valores tales como el respeto, la comprensión

por el otro, las relaciones afectivas con los padres de familia, desde el hogar. Aspecto que la mayoría de los docentes enfocan, como un distractor para el desarrollo del aprendizaje y la convivencia en el aula.

Todo lo anterior, indica en términos pedagógicos que en el aula el concepto calidad-equidad en las percepciones de los docentes en su práctica pedagógica, se enfoca en este nivel en la gestión de aula, que desplaza a las gestiones pedagógicas y didácticas necesarias para que se desarrolle un aprendizaje significativo.

De igual manera, no se evidencia como una fortaleza por parte de los tutores la concepción de equidad en términos de inclusión del contexto sociocultural de los estudiantes al desarrollo de sus prácticas de aula, aunque si se hace desde la manifestación de la no discriminación por sexo, por género o por etnia.

En general, al hacer la triangulación de los resultados se encuentra que la calidad-equidad relacionada con los diseños curriculares en términos de lo que la legislación manifiesta, en el marco teleológico y interrelación con el marco pedagógico, se hayan inconsistencias en la apreciación de los directivos, docentes y tutores entre ellos y en relación con lo escrito en los PEI y PEC.

Pues los directivos evidencian que la calidad-equidad debe verse desde lo instrumental, como base fundamental para el logro de los objetivos y la visión de educación, lo que indica que sin recursos no es posible una educación de calidad.

Por su parte los docentes, desconocen el marco teleológico en el desarrollo pedagógico, dejan los aspectos como la visión, misión, principios y objetivos en relación con la convivencia en el aula exclusivamente y aunque consideran que esto afecta el desarrollo del aprendizaje, no hacen una integración de esto, a las estrategias del aula, lo que indica un privilegio por el

conocimiento disciplinar, más que por la formación en ciudadanía, como referente de la formación integral.

6.2 Sincronía calidad-equidad

Para el desarrollo de este apartado, se tiene en consideración los datos de los apartados anteriores, con referencia al análisis documental y la observación de campo, a través de los cuestionarios y entrevistas, desarrollados por los diferentes sujetos de investigación.

En este análisis, se encontró que los diseños curriculares que se muestran en los documentos oficiales, presentan diversos conceptos de calidad y de equidad en términos educativos, aunque están explícitos en todos los marcos teleológicos de todos los estudios de casos y se relacionan con lo estipulado por la Ley 115. Ya que algunos de ellos, consideran la calidad con un enfoque instrumental, mientras que otros lo consideran en términos de resultados de aprendizajes netamente de contenidos y otros enfocados en la convivencia.

En las IE, se atiende a la promoción de la inclusión y la no discriminación, como base del concepto de equidad y se manifiestan las metas institucionales como proceso de la calidad educativa, que se encuentran relacionadas con el impacto en el entorno social, cultural y económico de sus estudiantes.

Y aunque se promueve la inclusión, no se integra al diseño del currículo, las condiciones de egreso de estos estudiantes, cuando finalizan cada nivel, ni cuando termina el ciclo de básica primaria, lo que no le garantiza el acceso a la secundaria con niveles adecuados en su aprendizaje, más allá de la promoción automática de indicadores de desempeño.

En los planes de área de los casos de estudio abordados, el concepto de calidad está manifiesto en la estructura de las metas de aprendizaje, pero no presenta una relación directa entre los objetivos institucionales de calidad y el plan de estudios.

Tampoco se presenta una apropiación del modelo pedagógico, ni de la cultura de planeación cooperativa para la transversalidad de áreas en puntos de encuentro y las estrategias didácticas empleadas por todos los docentes, como evidencias de la calidad educativa fundamento del aprendizaje significativo.

Esta cuanto a la equidad, en términos de la inclusión, en la gestión pedagógica de la mayoría de los planes de área y prácticas de aula, no se evidencian planes alternos o estrategias didácticas diferenciadas para los casos excepcionales y/o con limitaciones físicas y/psicomotoras, que permitan el desarrollo de metas de aprendizaje de los niños que se encuentran integrados al aula regular en la básica primaria determinado por ley (Decreto 1421 de 2017; Ley 1618, 2013, Art. 5).

De igual manera en solo cuatro de los casos estudiados, se encontraron estrategias integradoras de la cultura de los diferentes grupos sociales, que deben integrarse al aula por ley (Ley 115 de 1994, Decreto 804 de 1995, Decreto 1122 de 1998) y que, de acuerdo al contexto, se convierte en una población flotante, dada por las cosechas.

Por lo tanto, esa sincronía entre calidad-equidad en los documentos oficiales de los diecinueve casos de estudio, en su mayoría se explicita en la estructura administrativa y directiva, pero desaparece en lo pedagógico y la comunidad.

En cuanto a lo expresado por los directivos, docentes y tutores, se evidencia que las manifestaciones de la sincronía entre calidad-equidad, abordan aspectos de calidad en el desarrollo pedagógico y didáctico, pero no se tienen en cuenta aspectos de equidad, que permitan el alcance de las metas de aprendizaje a todos los estudiantes. En los que el acceso a las IE y al aula está garantizado, pero no se garantizan las estrategias pedagógicas, que conlleven al aprendizaje significativo de cada uno de los estudiantes, sin importar las condiciones de ingreso.

La equidad se manifiesta desde lo administrativo en el acceso y permanencia, en lo pedagógico y didáctico se asumen las mismas estrategias para todos los estudiantes sin diferenciación alguna, y se incluyen algunos proyectos transversales asociados a las áreas del conocimiento como ciencias naturales y ciencias sociales, lo cual se desconoce en las otras áreas, por lo tanto, pierden la calidad de transversal, en todos los casos de estudio de la básica primaria.

Siendo al igual que en la política educativa, el punto de encuentro entre la calidad-equidad es lo operativo ya que ambos conceptos, se abordan desde el acceso, permanencia y promoción de los estudiantes, de un grado a otro.

Aunque en dos de las IE estudiadas, se tiene una consideración de la calidad y la equidad relacionada con las estrategias pedagógicas y didácticas para el desempeño de los estudiantes relacionado con el contexto institucional, siendo preferente lo laboral, lo que influye en el diseño curricular en términos del perfil del egresado.

6.3 Calidad-equidad en la construcción del SIEE

Como normativa, para el diseño del currículo, la Ley 115 y el Decreto 1290 determina que cada institución educativa debe construir el Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE), con fundamentos en los resultados de aprendizaje. Esto debe construirse, tomando como base la participación de toda la comunidad educativa y la autonomía curricular.

En términos de Evaluación, el decreto 1290, indica que la evaluación de los resultados de aprendizaje, se aplicará al interior y exterior de las instituciones educativas, en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, pero que en nivel de básica primaria, se aplicarán a nivel nacional únicamente en los grados 3 y 5, de manera censal.

Por ello, cada IE debe construir criterios de evaluación e indicadores de desempeño de acuerdo con el diseño curricular propuesto por la comunidad educativa.

En el análisis documental aplicado a los SIEE, con la matriz de coherencia curricular, se encontró que los criterios de evaluación, en su mayoría no responden a los conceptos de calidad-equidad adaptados por los mismo directivos y docentes de los casos estudiados, pues en relación con las preguntas del marco pedagógico para los directivos d) ¿Cuáles aspectos fundamentales se consideraron en la construcción del Sistema Institucional de Evaluación?, sus respuestas mostraron que para la construcción se tuvieron en cuenta “la definición de los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje, ligados al apoyo al estudiante en relación con la identificación de las necesidades de aprendizaje”

Por su parte los docentes, manifestaron se tuvieron en cuenta “la participación de la comunidad educativa, para la elaboración de los criterios, se tuvieron en cuenta los contenidos de aprendizaje”

Y frente a ello los tutores detectaron como un aspecto a mejorar la “actualización conceptual en estrategias de inclusión o dificultades de aprendizaje”, en el desarrollo del proceso evaluativo.

Sin embargo, en la construcción de su diseño curricular, se evidencia la necesidad de integrar la evaluación formativa y las herramientas para su desarrollo, lo cual debe estar acorde con los sistemas de información para las emisiones del boletín periódico que se entrega al padre de familia donde se relacionan los resultados de aprendizaje.

En términos generales, la construcción del SIEE, se encuentra en proceso de resignificación en todos los casos de estudio, dado que no hay una relación entre los criterios, las metodologías y los instrumentos para su aplicación, que obedezca a lo mandatorio en la legislación y como resultado de la calidad-equidad en el aprendizaje.

Pues al igual, que toda la población estudiantil en el nivel de básica primaria, se evalúa la calidad educativa en relación con los resultados de aprendizaje a través de las pruebas estandarizadas nacionales Saber, bajo la misma visión educativa relacionada con el desarrollo de competencias básicas y disciplinares.

6.4 Especificidades de la calidad/equidad para contextos afrodescendientes

En los estudios de caso, los cuales pertenecen a contextos afrodescendientes, se especifica desde la Ley, que deben desarrollar un proyecto etnoeducativo comunitario (Ley 21 de 1991), construido por toda la comunidad educativa, en el cual se debe buscar una relación horizontal con otras culturas que conforman a Colombia, donde se integre al aula la experiencia histórica, las practica y valores de los diferentes grupos, en un proyecto educativo intercultural, que permita superar las prácticas educativas homogeneizantes y excluyentes.

Este Proyecto Educativo Comunitario (PEC), debe integrar la visión de educación construida por la comunidad, como garante del concepto de equidad educativa, el desarrollo de proyectos transversales como ejes articuladores del proceso pedagógico, la cátedra de estudios afrocolombianos y la reciente cátedra para la paz (Decreto 1122 de 1998 y Ley 1732 de 2015, Decreto 1038 de 2015). Todo ello, relacionado con la contextualización de la educación a la realidad cultural, social, geográfica y ambiental de las comunidades, integrando procesos de socialización comunitarios, en espacios de interacción y complemento para la formación de los estudiantes.

Y a pesar que los docentes y directivos reconocen la normatividad que rige para los contextos afrodescendientes y sus características especiales en el ámbito pedagógico, solo en tres de los casos de estudio, se considera la integración del saber cultural al desarrollo del diseño curricular, como base de los conceptos de calidad-equidad, adicionalmente al cumplimiento de la

cátedra de estudios afrocolombianos, que en 13 de los casos de estudio se relaciona en el currículo a partir de secundaria, unido a la asignatura de historia, en el área de Ciencias Sociales.

Aunque en los 19 casos de estudio, se manifestó que el PEI, responde a las necesidades del contexto, con una reflexión en comunidad, sobre la visión de educación y su desarrollo pedagógico (Ley 21 de 1991). Desafortunadamente, en los 16 casos de estudio, no se encuentran especificidades particulares en términos de desarrollo pedagógico para el contexto afrodescendiente, en la básica primaria de en estas comunidades categorizadas como tal, ni en el análisis documental, ni en la observación de campo realizada.

Lo que invita al desarrollo de un análisis contextual apropiado, y a la resignificación de los PEI, que defina los objetivos y propósitos educativos relacionados con la realidad social y cultural de sus estudiantes, donde se considere la cultura como eje fundamental del proceso educativo y a partir de allí construir procesos de aprendizaje significativos.

6.5 Relación de calidad-equidad en las prácticas de aula de los casos de estudio

Los resultados de las concepciones de calidad-equidad educativa a nivel microcurricular, en las prácticas de aula, relacionan los diseños curriculares, plasmados en los documentos oficiales, con las prácticas de aula, como medio para el logro de las metas educativas propuestas y como garante de la calidad educativa, ya que centra su objetivo en el logro de los aprendizajes significativos.

Como parte de la triangulación de métodos y de datos, se hizo la observación no participante de una clase, en cada uno de los estudios de caso y dada la situación de covid-19, se complementó esto con la observación de las guías de aprendizaje, que fueron las utilizadas como medio para el desarrollo de las clases a distancia en todos los estudios de casos.

En este proceso se utilizó como instrumento la rejilla de observación del marco profesoral Danielson (Danielson, 2013), la cual se centra en una observación de clase de manera reflexiva y participante, que se lleva a cabo en tres momentos; planeación, observación y realimentación, con el fin de transformar las prácticas de aula centrada en el acompañamiento in situ. Se utiliza esta rejilla dado que es un instrumento validado a nivel internacional para la observación de las prácticas de aula, en el cual se puede evidenciar una práctica de calidad.

Este marco ha sido utilizado por muchas instituciones educativas y grupos de maestros para identificar cuáles son las características de un maestro excelente. O sea que sirve para entender cómo planea; cómo enseña; como se comunica; cómo crea ambientes amables y respetuosos; cómo usa la evaluación para el crecimiento de sus estudiantes entre otros aspectos, un maestro excelente. Por eso, el marco sirve para realizar un ejercicio de autoreflexión, para compararse con prácticas consideradas de alto nivel y por consiguiente, para mejorar en la propia práctica docente (Danielson, 2003, p. 3).

Dado que en este estudio, se utilizó como medio para dar validez a la investigación y no como proceso principal para la recolección y construcción de los datos, esta investigación se enfocó en la observación no participante, sin desarrollar el proceso de planeación de la clase anticipada con el docente, ni complementar con la realimentación de lo observado, más allá del dialogo en los grupos focales, en los cuales se tomaron aspectos detectados para conocer las impresiones de los directivos, docentes y tutores sobre casos particulares, sin dar recomendaciones o reflexiones al docente observado.

En la estructura del análisis de la observación no participante, se tuvieron en cuenta dos de los cuatro apartados del marco profesoral; ambientes para el aprendizaje y prácticas pedagógicas, ya que son estas las que están directamente relacionadas con la observación en el aula y se encuentran enfocadas en la concepción de calidad emanada desde la Ley.

En los ambientes para el aprendizaje, se obtuvieron resultados que clasifican a los docentes observados en tres de los cuatro niveles, determinados por el marco profesoral; inicial, crecimiento y Profundización, no se encontró ninguna práctica o guía en el nivel consolidación, por ello, no se hace alusión a esto:

Ambientes para el aprendizaje

En ambientes para el aprendizaje, el marco profesoral determina que este, está integrado por, cinco subcategorías que obedecen a diez descriptores, como se muestra a continuación en la

Tabla 6:

Tabla 7

Categorías y descriptores de Ambientes para el Aprendizaje

Ambientes para el aprendizaje	
<i>Categorías</i>	<i>Descriptores</i>
2a. Ambiente de respeto y empatía	<ul style="list-style-type: none"> • Interacciones entre el profesor y los estudiantes • Interacciones entre los estudiantes
2b. Cultura de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • La importancia de los contenidos y del aprendizaje • Expectativas del aprendizaje • Orgullo de los estudiantes en el trabajo
2c. Manejo de procedimientos de clase	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de grupos de enseñanza. • Gestión de las transiciones • Entrega de materiales • Rutinas de salón de clase
2d. Manejo del comportamiento de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas • Seguimiento del comportamiento de los estudiantes • Respuestas al mal comportamiento del estudiante
2e. Organización del espacio físico	<ul style="list-style-type: none"> • Seguridad y accesibilidad • Disposición de los muebles y el uso de los recursos físico

Nota: fuente, Marco Profesoral Danielson

Las observaciones de los ambientes de aprendizaje, se ubicaron en los siguientes niveles:

Inicial: En todos estos aspectos, se evidencian patrones de interacción en el salón de clase, tanto entre el profesor y los estudiantes como entre los estudiantes, poco positivos, con falta de compromiso hacia el aprendizaje, manifestado en las actitudes de los estudiantes, por su parte los docentes tienen expectativas bajas sobre el rendimiento general de los estudiantes, con pérdidas de tiempo de enseñanza por las rutinas y procedimientos ineficientes de clase.

Crecimiento: en todos estos aspectos analizados, se evidencian inconsistencias ocasionales con una visión sobre los resultados de aprendizaje relacionados con la capacidad natural de los estudiantes para el logro de las metas propuestas en las asignaturas. De igual forma, se invierte tiempo de enseñanza en las rutinas y procedimientos de la clase, que son parcialmente eficaces e inconsistentes. Lo que riñe con lo propuesto en los planes de área en general y las propias concepciones de calidad-equidad en el desarrollo de las prácticas de aula.

Profundización: donde las interacciones profesor-estudiante son amables y muestran interés y respeto entre las partes, siendo apropiadas para las edades y niveles de desarrollo, pero los estudiantes se manifiestan tímidos para tomar iniciativas intelectuales. Se denota una cultura de aprendizaje valorado por todos con altas expectativas sobre el aprendizaje, con roles definidos entre los estudiantes que permiten lograr las metas definidas y ayudan a un ambiente de aula adecuado con el uso preciso del lenguaje. Se definen rutinas y procedimientos de la clase efectivas para las metas propuestas, se da una estructura organizativa en grupos cooperativos, que permite mejorar los aprendizajes de aquellos que se encuentran en diferentes niveles.

Este aspecto no pudo ser valorado en las guías de aprendizaje dado que los estudiantes se encontraban en su casa, debido a la situación de distanciamiento social por la pandemia del COVID-19.

Prácticas pedagógicas

En las prácticas pedagógicas, el marco profesoral determina que estas, está integrado por, cinco subcategorías que obedecen a diecisiete descriptores, como se muestra a continuación:

Tabla 8

Categorías y descriptores de Practicas Pedagógicas

Prácticas Pedagógicas	
<i>Categorías</i>	<i>Descriptores</i>
3a. Comunicación con el estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Las expectativas de aprendizaje • Instrucciones para desarrollar las actividades • Aclaraciones de contenido • El uso del lenguaje oral y escrito
3b. Uso de las estrategias de preguntas y discusión	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de discusión • Participación de los estudiantes
3c. Involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades y tareas. • Agrupación de estudiantes • Materiales y recursos didácticos • Estructura y velocidad de la clase
3d. Uso de la evaluación como estrategia pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de evaluación • Seguimiento del aprendizaje de los estudiantes • Retroalimentación para los estudiantes • Auto-evaluación y seguimiento
3e. Flexibilidad y capacidad de respuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuste de la clase • Respuestas a los estudiantes • Persistencia

Nota: fuente, Marco Profesoral Danielson

Las observaciones de los ambientes de aprendizaje, se ubicaron en los siguientes niveles:

Inicial:

En todos estos aspectos, se evidenció que el docente no manifiesta el propósito de la clase de forma clara a los estudiantes, donde se desarrollan preguntas poco efectivas para el desarrollo del aprendizaje entre el docente y los estudiantes y entre los estudiantes, los cuales no parecen conocer los criterios de evaluación, situación que les impide saber que tienen que hacer y cómo hacerlo y al preguntar el docente ignora a algunos de ellos. Lo cual va en detrimento de la

equidad educativa, ya que resta participación a todos los estudiantes y no se asegura de que todos logren comprender las metas de aprendizaje.

Crecimiento:

En todos estos aspectos analizados, se evidencian intentos del docente para explicar el propósito de la clase con un éxito limitado, con poca participación de los estudiantes y baja frecuencia en la explicación del vocabulario académico y las preguntas del profesor llevan a los estudiantes a respuesta única establecidas de antemano, los estudiantes trabajan en equipos cooperativos de forma parcial, donde parecen haber comprendido parcialmente los criterios de evaluación.

Profundización:

Donde el propósito de la clase, se les comunica a los estudiantes con precisión, las instrucciones y procedimientos son explicados y modelados con claridad, de igual manera, se plantean preguntas de bajo nivel, pero también diseñadas para promover el pensamiento y la comprensión de los estudiantes y las actividades de aprendizaje están totalmente alineadas con los aprendizajes esperados y la evaluación continua que permiten desafiar el pensamiento de los estudiantes.

En términos de práctica pedagógica ninguna observación pudo ser categorizada en el nivel más alto de la valoración de Danielson, dado que hay dificultades en la práctica radicada en el lenguaje que se maneja con los estudiantes, para que ellos comprendan los propósitos de la clase o de la guía de aprendizaje, así como el nivel de las preguntas que se hacen a los estudiantes y entre ellos, que no siempre llevan a desarrollar el desafío cognitivo que permita un aprendizaje significativo, más allá de la memoria, de igual manera se evidenció la dificultad en el

desarrollo de los textos instructivos tanto orales como escritos para el desarrollo de la clase o de la guía, que permita interacciones del estudiante y el logro de las metas propuestas.

Dadas estas observaciones de clase y de guías de aprendizaje, basadas en la rejilla de observación, que tiene como objetivo generar una reflexión desde la práctica pedagógica, con indicadores de calidad educativa, mostraron un desempeño que no alcanzó en ninguno de los aspectos el nivel de consolidación, lo que indica la necesidad de continuar fortaleciendo estas prácticas, que en términos de calidad garanticen;

a) Un ambiente de respeto y empatía en el aula, fomentado por medio de las interacciones con los estudiantes y entre ellos. Pues la manera, como el docente les responde a los estudiantes y como permite el trato entre ellos, son base para el respeto y la empatía, ya que el respeto, que los estudiantes demuestran al docente es diferente al cumplimiento de las normas de clase y eso debe fomentarse en este nivel educativo.

b) El tiempo para el aprendizaje se maximiza, porque las rutinas y procedimientos de clase son eficientes y los estudiantes apoyan al docente en la organización de los grupos, en las transiciones entre actividades y en la entrega de materiales.

c) El profesor une el propósito de aprendizaje de la clase con el plan de estudios; las instrucciones y procedimientos son claros y anticipa posibles malentendidos o dudas de los estudiantes, donde se explica de manera completa y clara, en los que se involucra a los estudiantes y estos contribuyen a ampliar el contenido explicando conceptos a sus compañeros de clase.

Y en términos de equidad, se pueda garantizar un ambiente donde todos los estudiantes se sientan valorados, seguros y cómodos para tomar riesgos intelectuales; porque no temen ser

humillados o ridiculizados, ya sea por parte del docente o de sus compañeros ya que el docente, apoya las iniciativas de todos y cada uno de los estudiantes.

b) La cultura del salón de clase se orientada hacia la importancia del aprendizaje, con altas expectativas por parte del docente para que todos y cada uno aprender y los estudiantes asumen esta responsabilidad añadiendo detalles y/o ayudando a sus compañeros a usar el lenguaje de manera precisa.

c) Los estudiantes tienen un papel activo en el control de su propio comportamiento, donde la intervención del docente es más preventiva y se sensibiliza ante el mal comportamiento de los estudiantes y detecta necesidades individuales, que son atendidas.

Capítulo 7

Relación de las concepciones calidad-equidad con los resultados de las pruebas estandarizadas

Este capítulo está dedicado a presentar los resultados y hallazgos de la investigación en torno al tercer objetivo específico que relaciona las concepciones de calidad-equidad incluidas en los diseños curriculares con los resultados de aprendizaje de las pruebas estandarizadas, obtenidos en las IE de los municipios afrodescendientes. Por lo tanto, se responderá al siguiente interrogante: ¿Cómo se relacionan las concepciones de calidad-equidad incluidas en los diseños curriculares con los resultados de las pruebas estandarizadas, obtenidos en las IE de los municipios afrodescendientes del Valle, Colombia?

7.1 Relación entre calidad, currículo y competencia

Para dar respuesta a la pregunta sobre el impacto de las concepciones de calidad-equidad en los diseños curriculares, con los resultados de las pruebas estandarizadas saber, en la básica primaria, primero hay que poner en concordancia el diálogo entre la calidad, el currículo y la competencia en educación.

Pues desde la UNESCO (2012) se enfoca el concepto de competencia relacionado con la verificación de los resultados de aprendizaje en las competencias básicas, que comprenden nociones de lectura, escritura y aritmética centrado en el saber hacer, lo que permitirá resolver situaciones en la cotidianidad, concepto que retoma la prueba Saber 3 y 5 para evaluar la calidad educativa.

Por su parte, la calidad en educación es considerada desde la UNESCO como la “condición de cada persona, niño o joven para aprovechar sus necesidades de aprendizaje, que

contemplan herramientas para el aprendizaje y contenidos básicos, para que los seres humanos puedan sobrevivir “(1990).

Por lo que se considera que la base de la calidad, está relacionada con las necesidades del aprendizaje, de eficacia, de eficiencia y de equidad, como lo muestra la misma UNESCO:

La equidad toma las medidas sistemáticas para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de desventaja, y la eficacia hace referencia al logro de los objetivos de los niveles de acceso deseados y el mejoramiento del rendimiento escolar mediante la utilización óptima de los recursos (UNESCO, 1990, p. 8).

Por lo tanto, la relación entre la calidad-equidad, se hace evidente en el enunciado de la UNESCO, donde la equidad facilita la calidad.

En relación con el currículo las metas de la Educación Para Todos, expone la importancia de la calidad educativa, en relación con los resultados de las pruebas estandarizadas y el currículo significativo:

Conviene destacar también las ventajas de un currículo significativo, orientado hacia la adquisición de las competencias básicas, así como la incorporación de sistemas de evaluación de los progresos de aprendizaje, que sean capaces de relacionar los contenidos aprendidos con las competencias exigidas (OEI, 2010, p. 101).

Esto asume una concepción de currículo que gira alrededor de una mirada de Estado evaluador, pues se prevé controlar un modelo de currículo que se adapte a los resultados de las pruebas estandarizadas.

Por lo tanto, las políticas educativas internacionales proponen que los currículos, en términos de la calidad educativa, logren relacionar los contenidos de aprendizaje con las

competencias, situación que se acoge en Colombia desde las políticas nacionales y la entidad evaluadora (ICFES).

Lo que se relaciona con los currículos de los casos de estudio, ya que estos deben estar estructurados de acuerdo con la Ley 115 en términos de calidad y esta es evaluada según la concepción legislativa centrada en el desarrollo de competencias básicas, mediante la prueba estandarizada Saber 3 y 5, con el fin de diagnosticar el desempeño de las competencias en las áreas de lenguaje y matemáticas. Lo cual está correlacionado con las políticas internacionales de la UNESCO y la EPT.

Lo anterior indica que si el currículo, no se encuentra diseñado con los términos de calidad-equidad, que atienden al desarrollo de competencias, los resultados de aprendizaje no serán los deseados.

Lo que, se contrapone con la concepción del contexto afrodescendiente, donde se afirma que el currículo, no debe centrarse en el desarrollo de competencias, si no en una visión holística del ser, como Niño y Gamma (2014), quienes proponen la construcción de un proyecto educativo cultural que forme a los individuos en un rol de transformación de su medio, comprometido con su propia formación y autoevaluación, para trascender a la construcción de una ciudadanía más incluyente, trabajadora, de entornos solidarios y justos (p. 165).

Así mismo, se piensa en un concepto de competencia, que proponga la formación de habilidades basadas en los intereses de los estudiantes, en relación directa entre el mundo interno y el de su contexto, asumiendo que las prácticas pedagógicas deben reflexionar alrededor de las problemáticas que viven los estudiantes en su ámbito familiar, del barrio, la localidad, la ciudad, la región y el país (Barnett, 2001).

Esto es justamente lo que genera el distanciamiento entre la concepción de calidad-equidad en los diseños curriculares de las IE de entornos afrodescendientes y las evaluaciones estandarizadas que se aplican en la básica primaria, pues, por un lado, las pruebas tienen una visión de resultado y no de proceso y por otro su enfoque está inmerso exclusivamente en el conocimiento de las disciplinas y no en el desarrollo del ser.

Sin embargo, por mandato legislativo, los diseños curriculares deben ajustarse al desarrollo de las competencias básicas, disciplinares y socioemocionales, en su microcurrículo, como ya se ha dicho.

Es por ello, que explicaremos la concepción de calidad, equidad relacionada en los currículos por competencias de los casos de estudio y como esto se refleja en los resultados de las pruebas saber, que se aplican en la básica primaria.

7.1.1 Competencias básicas de lectura y escritura en los diseños curriculares desde la percepción de los docentes de básica primaria

El propósito es vincular el aporte pedagógico de estos diseños con los resultados de aprendizaje a nivel nacional, como indicador de la calidad-equidad educativa en la educación básica primaria.

Como ya se ha enunciado en capítulos anteriores, desde las políticas educativas colombianas, se brindan una serie de recursos que referencian y apoyan el diseño curricular por competencias de las áreas fundamentales en la educación básica y media. Entre ellas el área de humanidades, que se encuentra integrada por las asignaturas de lenguaje e idioma extranjero.

Particularmente, en la básica primaria la prueba estandarizada Saber, solo evalúa la asignatura de lenguaje, es por ello que el análisis sobre el desarrollo de competencias básicas,

que atienden a la calidad-equidad en el diseño curricular, se hará en torno a la asignatura de lenguaje.

Según el MEN, la planeación del área o asignatura debe actualizarse antes de iniciar cada ciclo o año, con base en el diagnóstico de la institución, expresado en el plan de mejoramiento institucional (PMI), que se proyecta a tres años y, debe relacionarse en los planes operativos anuales (POA), todo lo cual debe ser integrado al PEI, teniendo en cuenta los referentes de calidad (MEN, 2017).

De igual manera, manifiesta el MEN, en la estrategia de integración de componentes curriculares, (EICC), relacionado con la propuesta de la OIE, que “La educación de calidad implica un desarrollo integral de los estudiantes en el marco del fomento de competencias básicas del estudiante, para responder a los retos individuales y a los que el mundo actual plantea.” (MEN,2017).

Con base en los acuerdos de confidencialidad, se hizo una codificación de las IE correspondientes a los casos de estudio, con una enumeración del 1 al 19, que representa a cada una de ellas, lo que se relaciona de igual manera con sus documentos oficiales, de tal manera que el proyecto Educativo 01 (PEI01), obedece al plan de área 01 (PA01) y este a su vez a la Institución Educativa 01 (IE01):

Teniendo en cuenta la necesidad de relacionar la calidad, el currículo y las competencias, se hizo el análisis documental de los planes de área de lenguaje y matemáticas, basados en el desarrollo de las competencias básicas de lectura, escritura y aritmética, utilizando el instrumento del mapeo curricular (Anexo 6), el cual responde al rastreo del desarrollo de competencias; básicas, disciplinares, laborales y socioemocionales en los documentos, la cuales serán valoradas con una escala descriptiva que va de 0 a 2 (Castañeda, Bastidas y Castro, 2012), donde 2

equivale a que el concepto calidad-equidad, se encuentra explícito en el documento, 1 equivale a si el concepto calidad-equidad, se encuentra de manera implícita o no queda totalmente claro y 0 si no se encuentran elementos en el documento, vinculados con el concepto calidad-equidad, relacionado con las competencias, lo cual se muestra en la Figura :

Figura 8

Escala del Mapeo Curricular

GRADO DE PRESENCIA DE LA COMPETENCIA	VALORACIÓN	DEFINICIÓN
Presencia	2	La competencia en relación con las metas de aprendizaje del estudiante, se encuentra de manera explícita en el área del conocimiento
Regularmente presente	1	La competencia se encuentra implícitamente o no queda completamente clara.
Ausencia total	0	No existen elementos vinculados a la competencia

Nota: construcción propia con base en Castañeda, Bastidas y Castro (2012)

Los indicadores reflejados en la tabla se relacionan con el margo teleológico del proyecto educativo, a partir de la declaración explícita de las competencias laborales, disciplinares y socioemocionales constitutivas de las metas de aprendizaje del estudiante, el cual le permitirá ingresar al entorno laboral y contribuir al desarrollo económico de las comunidades de influencia, tal como se manifiesta en todos los PEI de los casos de estudio.

En 14 de los 19 casos de estudio, se declaran explícitamente las competencias básicas, en concordancia con las metas de aprendizaje del estudiante, relacionadas con los objetivos, contenidos, metodología, evaluación del área y horizonte institucional. En los 5 casos complementarios no se evidencia una declaración explícita de las competencias en relación con el perfil del estudiante, como se muestra en la Tabla 8:

Tabla 9*Resultados mapeo curricular competencias básicas lenguaje*

CASO	PA01	PA02	PA03	PA04	PA05	PA06	PA07	PA08	PA09	PA10	PA11	PA12	PA13	PA14
VALORACIÓN	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1

En relación con las competencias básicas que se evidencian en los planes de área de los casos de estudio, se detectó que, a pesar de estar mencionadas y relacionadas con los resultados de aprendizaje, estas no se encuentran desarrolladas como transversales, lo que indica que se generan estrategias aisladas para el desarrollo de habilidades lectoras, por ejemplo, exclusivamente en lenguaje, generando segmentación del conocimiento y disminuyendo su característica transversal.

En 12 de los 19 casos de estudio, se declaran explícitamente las competencias disciplinares, en concordancia con el perfil de las metas de aprendizaje del estudiante, relacionadas con los objetivos, contenidos, metodología, evaluación del área y horizonte institucional, en los 7 casos complementarios no se evidencia una declaración explícita de las competencias en relación con el perfil del estudiante, como se muestra en la Tabla 9:

Tabla 10*Resultados mapeo curricular competencias disciplinares lenguaje*

CASO	PA01	PA02	PA03	PA04	PA05	PA06	PA07	PA08	PA09	PA10	PA11	PA12
VALORACIÓN	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1

En relación con las competencias disciplinares que se evidencian en los planes de área de los casos de estudio, se detectó que, a pesar de estar mencionadas y relacionadas con los resultados de aprendizaje, estas no se encuentran en concordancia con los referentes nacionales y

documentos de apoyo emanados por el MEN, como tampoco con la evaluación de la prueba nacional Saber 3 y 5.

Como ejemplo; en los documentos de referencia se hace alusión al estándar de producción textual, que tiene como factores producción textual oral y producción textual escrita, con enunciados identificadores que aluden a la producción de textos orales y/o escritos, que responden a diferentes necesidades comunicativas (MEN-EBC, 2006, p. 30) a lo cual están asociados varios subprocesos. Esto es evaluado desde la prueba Saber, con una estructura que determina; competencia lectora, componentes semántico, sintáctico y pragmático; competencia escritora con los mismos componentes.

En los planes de área se encontró que la estructura de esta competencia se simplifica, se disgrega o se invisibiliza, en varios sentidos. En los PA, que simplifican la competencia, se muestra relacionada con responder a una sola necesidad comunicativa. En los que se disgrega se muestra centrada en un solo proceso ya sea lector o escritor. Y, en los que se invisibiliza, se muestra un listado de contenidos que desarrollan procesos de codificación y decodificación sin acercarse al desarrollo de la producción textual.

En los pronunciamientos de los docentes sobre el desarrollo de competencias básicas de lectura y escritura, en el nivel de básica primaria aducen la importancia del desarrollo de competencias socioemocionales, ya que están influyen en la concentración y disposición para el proceso de producción textual, el cual es evaluado en la prueba Saber, a través de la lectura y la escritura.

En 17 de los 19 casos de estudio, se declaran explícitamente las competencias socioemocionales, en concordancia con el perfil de las metas de aprendizaje del estudiante, relacionadas con los objetivos, contenidos, metodología, evaluación del área y horizonte

institucional, en los 2 casos complementarios no se evidencia una declaración explícita de las competencias en relación con el perfil del estudiante, como se muestra en la Tabla 10:

Tabla 11

Resultados mapeo curricular competencias socioemocionales lenguaje

CASO	PA 01	PA 02	PA 03	PA 04	PA 05	PA 06	PA 07	PA 08	PA 09	PA 10	PA 11	PA 12	PA 13	PA 14	PA 15	PA 16	PA 17
VALORACIÓN	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1

En estas competencias, socioemocionales que se evidencian en los planes de área de los casos de estudio, se detectó, que, a pesar de estar mencionadas y relacionadas con los resultados de aprendizaje, estas no se encuentran completamente en línea con la postura epistemológica de la misión y visión declaradas en los PEI y en algunos casos no se relacionan directamente con el área de una manera explícita.

Lo que podría explicar el bajo desempeño de los estudiantes en el proceso de lectura y escritura en los grados tercero y quinto, medidos en la prueba Saber, ya que el docente invierte más tiempo del deseado atendiendo situaciones de convivencia en el aula, que desarrollando estrategias de lectura y escritura, que involucren la lectura multimodal.

En la observación de campo, con los directivos, docentes y tutores, se desarrollaron diálogos, con preguntas que hacían alusión al desarrollo de las competencias básicas y disciplinares, en el marco pedagógico y teleológico de las IE.

Las respuestas estuvieron centradas en el desarrollo de los comportamientos más que desde las competencias básicas y disciplinares, por parte de los directivos docentes, de igual manera por parte de los docentes, que, en su generalidad, dan más importancia a este aspecto, que al desarrollo de competencias básicas. Ya que las competencias básicas y disciplinares, se

ven alteradas por las socioemocionales, pues estas son necesarias para poder orientar la formación, sin que afecte el aprendizaje.

En consecuencia, los tutores, manifiestan que en las practicas observadas, se consideran competencias socioemocionales en mayor proporción, que las básicas y disciplinares, dada la edad de los estudiantes, con estrategias múltiples para el desarrollo de competencias básicas y disciplinares, tanto al interior como fuera del aula en la mayoría de las IE de los casos de estudio.

Lo que se corrobora el mapeo curricular presentado y a su vez es un obstáculo para el desarrollo de las competencias básicas de lectura y escritura. Pues mientras los docentes, de básica primaria están enfocados en el desarrollo de competencias socioemocionales, las pruebas Saber evalúan competencias básicas, que enfrentan a los estudiantes a lectura de diferentes textos, donde se el ICFES, presume una fluidez lectora, en los estudiantes que relaciona con el tiempo de duración de la prueba y un desarrollo de competencias que enfrenta a los estudiantes a una comprensión lectora a nivel inferencial. Esto, ha dado como resultado que los estudiantes de grado tercero y algunos de grado quinto no alcancen a desarrollar completamente la prueba, debido a su fluidez lectora y su nivel de lectura.

Pues el impacto de las concepciones de los docentes sobre la calidad relacionadas con las competencias básicas, en el diseño de los planes de área, se direccionan a la construcción de contenidos que privilegian aspectos de codificación y reglas gramaticales, los cuales también son evaluados, pero con diferentes estrategias y no son el centro de la evaluación externa.

Por ello, es necesario que se revise el diseño curricular por competencias y las estrategias de aula, en lenguaje que permitan un desarrollo de competencias básicas, entendiendo que el proceso de la lectura no es exclusivo de lenguaje, que se pueden desarrollar estrategias en las otras áreas que permitan alcanzar las competencias básicas, con niveles de calidad.

7.1.2 Competencias básicas de aritmética en los diseños curriculares desde la percepción de los docentes de básica primaria

Al igual que en el apartado anterior, se explica la integración de la concepción calidad-equidad que subyace en el diseño curricular en el área de matemáticas de los casos de estudio.

Matemáticas pertenece al área fundamental del mismo nombre, donde se enseñan asignaturas como geometría, estadística, física, trigonometría y aritmética. En la básica primaria se diseña como área y asignatura, enfocada exclusivamente en la aritmética, aunque es autonomía de la IE, adicionar asignaturas, de acuerdo con la Ley 115.

En la prueba estandarizada Saber, se evalúa el área más allá de la aritmética, lo que indica que evalúa los cinco pensamientos estructurados en los Estándares Básicos de Competencias (EBC), que integran la aritmética, la geometría, lo variacional, lo métrico y algebraico.

Lo que igual difiere de lo propuesto en los planes de área, pues en la mayoría de ellos, se considera como fundamental la aritmética que se asocia con procesos algorítmicos y deja de lado las concepciones de la geometría, lo métrico, lo algebraico y lo variacional.

Para determinar las concepciones de calidad-equidad educativa, en los diseños curriculares de matemáticas en los casos de estudio, se hizo un enfoque en la dimensión académica y pedagógica, como parte integral de los Proyectos Educativos, en términos de la integración de componentes curriculares (PICC), manifestada por la política educativa.

El análisis documental de los planes de área de matemáticas, de igual forma, se hizo con el mapeo curricular (Anexo 6), en el desarrollo de competencias, en la misma escala descriptiva y con las mismas relaciones, donde se encontró lo siguiente.

En 10 de los 19 casos de estudio, se declaran explícitamente las competencias básicas, en concordancia con las metas de aprendizaje del estudiante, relacionadas con los objetivos,

contenidos, metodología, evaluación del área y horizonte institucional, en los 9 casos complementarios no se evidencia una declaración explícita de las competencias en relación con las metas de aprendizaje, como se muestra en la Tabla 11:

Tabla 12

Resultados mapeo curricular competencias básicas matemáticas

CASO	PA01	PA02	PA03	PA04	PA05	PA06	PA07	PA08	PA09	PA10
VALORACIÓN	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1

En relación con las competencias básicas que se evidencian en los planes de área de los casos de estudio, se detectó, que a pesar de estar mencionadas y relacionadas con los resultados de aprendizaje, estas no se encuentran desarrolladas como transversales, lo que indica que se generan estrategias aisladas para el desarrollo de habilidades matemáticas por ejemplo pensamiento espacial, exclusivamente en geometría, generando segmentación del conocimiento y disminuyendo su característica transversal.

En 13 de los 19 casos de estudio, se declaran explícitamente las competencias disciplinares, en concordancia con el perfil de las metas de aprendizaje del estudiante, relacionadas con los objetivos, contenidos, metodología, evaluación del área y horizonte institucional, en los 6 casos complementarios no se evidencia una declaración explícita de las competencias en relación con el perfil del estudiante, como se muestra en la Tabla 12:

Tabla 13

Resultados mapeo curricular competencias disciplinares matemáticas

CASO	PA01	PA02	PA03	PA04	PA05	PA06	PA07	PA08	PA09	PA10	PA11	PA12	PA12
VALORACIÓN	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2

En relación con las competencias disciplinares que se evidencian en los planes de área de los casos de estudio, se detectó que, a pesar de estar mencionadas y relacionadas con los resultados de aprendizaje, estas no se encuentran en concordancia con los referentes nacionales y documentos de apoyo emanados por el MEN, como tampoco con la evaluación de la prueba nacional Saber 3 y 5.

En los planes de área se encontró que la estructura de las competencias disciplinares se simplifica, se disgrega o se invisibiliza, en varios sentidos. En los PA, que simplifican la competencia, se muestran exclusivamente los contenidos algorítmicos aritméticos. En los que se disgrega se muestra el desarrollo del pensamiento numérico enfocado en la suma, sin relación con el desarrollo del pensamiento métrico, por ejemplo, en el cual también se pueden dar aspectos operativos de adición. Y en los que se invisibiliza, se muestra un listado de contenidos que alude a las operaciones sin relación con contenidos, procesos y competencias.

En los pronunciamientos de los docentes sobre el desarrollo de competencias básicas en pensamiento matemático, en el nivel de básica primaria aducen la importancia del desarrollo de competencias socioemocionales, ya que están influyen en la concentración y disposición para el proceso de conteo, representación y operación con números, el cual es evaluado en la prueba Saber, a través los pensamientos matemáticos.

En 18 de los 19 casos de estudio, se declaran explícitamente las competencias socioemocionales, en concordancia con el perfil de las metas de aprendizaje del estudiante, relacionadas con los objetivos, contenidos, metodología, evaluación del área y horizonte institucional. En 1 caso complementario no se evidencia una declaración explícita de las competencias en relación con el perfil del estudiante, como se muestra en la Tabla 13:

Tabla 14*Resultados mapeo curricular competencias socioemocionales matemáticas*

CASO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18
VALORACIÓN	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2

En las competencias socioemocionales que se evidencian en los planes de área de los casos de estudio se detectó que, a pesar de estar mencionadas y relacionadas con los resultados de aprendizaje, estas no se encuentran completamente, en línea la misión y visión declaradas en los PEI y en algunos casos no se relacionan directamente con el área de una manera explícita. Sin embargo, se evidencia la importancia que los diseños dan a estas competencias.

En la observación de campo, con los directivos, docentes y tutores, se desarrollaron diálogos, con preguntas que hacían alusión al diseño curricular, relacionadas con las competencias básicas y disciplinares, en el marco pedagógico y teleológico de las IE.

Lo que podría explicar el bajo desempeño de los estudiantes en el proceso de conteo, representación y operatividad aritmética en los grados tercero y quinto, medidos en la prueba Saber, ya que el docente invierte más tiempo del deseado atendiendo situaciones de convivencia en el aula, que desarrollando estrategias para el desarrollo de pensamiento métrico-variacional utilizando diferentes niveles de representación. Lo que es coherente con la observación no participante desarrollada en el aula.

Los directivos contemplan el mismo enfoque de promoción de los valores para la convivencia y los docentes determinan que es importante el comportamiento del estudiante sobre todo en esta área del conocimiento ya que según ellos, se requiere mayor concentración para alcanzar las metas propuestas y donde se hace más evidente la visión de corresponsabilidad del

estado y la familia, dada la provisión de material concreto para el desarrollo del área y el acompañamiento en los ejercicios que se dejan como tarea.

Los tutores manifiestan que, en términos pedagógicos, los docentes promueven estrategias didácticas centradas en competencias socioemocional, pues en esta área se dificulta la concentración en el aula, dada la manipulación del material concreto y la cantidad disponible para el niño pues, en varios casos, deben compartir estos materiales por la escasez de los mismos y la falta de presupuesto para su adquisición, en estos entornos.

Lo que se corrobora el mapeo curricular presentado y muestra una dificultad en la construcción de estrategias para el desarrollo de competencias en el pensamiento matemático.

Pues mientras los docentes, de básica primaria están enfocados en el desarrollo de competencias socioemocionales, las pruebas Saber evalúan competencias básicas, que enfrentan a los estudiantes a la resolución de problemas en contextos de la vida real, de otras ciencias y de las matemáticas mismas, donde se el ICFES, presume una capacidad de habilidades algorítmicas que influyen en el tiempo de la prueba y un desarrollo de competencias que enfrenta a los estudiantes a una resolución de problemas, que van más allá de la simplicidad algorítmica, lo que da como resultados que los niños se concentren en el proceso de la suma o cualquier otra operación y no terminen por completo la prueba. Unido a ello, si tienen dificultad de fluidez lectora y nivel de comprensión, les tomará más tiempo entender la situación problema y poder resolverla.

Es importante, que se determine el impacto negativo de las concepciones de los docentes sobre la calidad relacionadas con las competencias básicas, en el diseño de los planes de área, ya que estos privilegian los algoritmos, limitando procesos de comprensión y resolución de problemas de nivel superior.

Por ello, es necesario que se revise el diseño curricular por competencias y las estrategias de aula, en matemáticas, que permitan un mejor desarrollo de las competencias básicas.

7.2 Relación del diseño curricular con los resultados de aprendizaje en las pruebas Saber en Lenguaje

Las pruebas saber enfocan la evaluación de las competencias básicas en lenguaje en la comunicación lectora y escritora, donde ambas se basan en tres componentes, el semántico que invita a los estudiantes a descubrir significados en un texto, el sintáctico, que hace referencia a las formas de escritura y el pragmático que se centra en el hacer. Se presenta el histórico de los resultados de las pruebas Saber 3 y 5 en el área de lenguaje de los casos de estudio donde se ha evaluado, censalmente, a todos los estudiantes que se encontraban matriculados en ese grado, en el año de aplicación de la evaluación, de la siguiente manera:

Área	Competencias	Componentes
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativa lectora • Comunicativa escritora 	<ul style="list-style-type: none"> • Semántico • Sintáctico • Pragmático

Estas pruebas son diseñadas y aplicadas por el ICFES, y a partir del 2017 la prueba Saber 3°, 5° y 9° tuvo cambios en su implementación y valoración a nivel individual, pues antes de ese año, a todos los estudiantes no se les evaluaban las mismas competencias. En el caso del grado tercero, presentaban una sola prueba que podía ser de matemáticas o lenguaje, de manera aleatoria, y los de grado quinto, respondían preguntas de dos áreas de tres posibles: matemáticas, lenguaje y/o ciencias naturales/pensamiento ciudadano, con lo cual se conformaba un resultado global de cada área para cada IE.

A partir del 2017, todos los estudiantes, son evaluados, únicamente, en las áreas de matemáticas y lenguaje, con una metodología denominada “diseño de bloque incompletos

balanceados” (BIBs), donde cada estudiante, responde un bloque o subconjunto completo de preguntas que miden competencias específicas, que tiene un número por bloque, con un mismo rango de dificultad y miden una misma construcción conceptual. (ICFES, 2018).

En cuanto a los resultados, el ICFES, entrega a cada IE, los resultados por área, grado y la información sociodemográfica y de factores asociados, relacionada con el cuestionario que se aplica a los estudiantes, lo que ayuda a generar dos tipos de indicadores con base en los resultados; indicadores básicos e indicadores de contexto (ICFES, 2018, p.8).

Para la presentación de los resultados, se agruparon los datos por municipio, con el fin de realizar una comparación relacionada con el contexto de influencia de las IE. En el 2018 y 2019, no hay resultados de pruebas.

Resultados área lenguaje, grado 3, Municipio Candelaria

GRADO 3			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	16%	13%	15%
MINIMO	33%	40%	46%
SATISFACTORIO	33%	34%	28%
AVANZADO	18%	14%	11%

Nota: fuente (ICFES, 2018)

Resultados área lenguaje, grado 5, Municipio Candelaria

GRADO 5			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	16%	13%	15%
MINIMO	40%	40%	46%
SATISFACTORIO	32%	34%	28%
AVANZADO	11%	14%	11%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Durante los tres años evaluados por la prueba Saber, en las competencias lectora y escritora para los grados 3 y 5 del municipio de candelaria, muestran que más del 40% en el

grado tercero y más 50% en el grado quinto, del total de los niños que presentaron la prueba tuvieron desempeños en los niveles de insuficiente y mínimo durante los tres años consecutivos.

Lo que indica que estos niños tuvieron dificultades para evidenciar lo siguiente:

Competencia comunicativa lectora; da cuenta de las estrategias pertinentes y adecuadas para la producción de un texto en una situación de comunicación. Prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y posible enunciatario del texto. Comprende los mecanismos de uso y control, que permiten regular el desarrollo de un tema. Prevé temas, contenidos e ideas atendiendo a un propósito de comunicación. Propone el desarrollo de un tema a partir de un propósito. Da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto, para lograr su coherencia y cohesión,

Competencia comunicativa escritora: Evalúa información explícita e implícita de una situación de comunicación, Reconoce elementos implícitos de una situación de comunicación en un texto. Compara textos de diferentes formatos y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido. Recupera información implícita del contenido de un texto. Identifica la estructura explícita de un texto (silueta textual).

Todo lo cual no se logra con acciones dirigidas a la codificación y aspectos gramaticales, exclusivamente, por lo que hay una distancia en términos de resultados de aprendizaje y las metas de aprendizaje construidas en los diseños curriculares, de los casos de estudio asociados a este municipio.

Al relacionar estos resultados con los PEI, de las IE, que pertenecen a este municipio, se evidencia que, estos mismos casos, están categorizados en la matriz de coherencia curricular en 1, lo que indica que no hay en esos planes de área una relación explícita de las competencias básicas y las metas de aprendizaje que debe desarrollar el estudiante en el área.

Lo que indica un impacto negativo en la concepción que relaciona la calidad, el currículo y las competencias.

Resultados área lenguaje, grado 3, Municipio Dagua: IE

GRADO 3			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	19%	20%	18%
MINIMO	33%	30%	39%
SATISFACTORIO	35%	27%	28%
AVANZADO	13%	23%	14%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Resultados área lenguaje, grado 5, Municipio Dagua: IE

GRADO 5			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	19%	17%	12%
MINIMO	51%	49%	49%
SATISFACTORIO	26%	26%	29%
AVANZADO	4%	7%	9%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Durante los tres años evaluados por la prueba Saber, en las competencias lectora y escritora para los grados 3 y 5 del municipio de Dagua, muestran que más del 45% en el grado tercero y más 60% en el grado quinto, del total de los niños que presentaron la prueba tuvieron desempeños en los niveles de insuficiente y mínimo durante los tres años consecutivos.

Que, al comparar con el municipio de Candelaria, tienen un nivel inferior en el desempeño de las competencias lectora y escritora.

Y al relacionar estos resultados con los PEI, de las IE, que pertenecen a este municipio, se evidencia que, estos mismos casos, están categorizados en la matriz de coherencia curricular en en 1 la mayoría y algunos en 2, lo que indica que algunos planes de área no hay una relación explícita de las competencias básicas y las metas de aprendizaje que debe desarrollar el estudiante en el área y otros en los que sí existe esa relación, pero que en las prácticas de aula se

desvirtúa lo consignado en los planes de área. Lo que indica un impacto negativo en la concepción que relaciona la calidad, el currículo y las competencias.

Resultados área lenguaje, grado 3, Municipio El Cerrito: IE

GRADO 3			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	20%	20%	20%
MINIMO	33%	22%	42%
SATISFACTORIO	34%	32%	29%
AVANZADO	13%	26%	9%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Resultados área lenguaje, grado 5, Municipio El Cerrito: IE

GRADO 5			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	22%	20%	18%
MINIMO	40%	38%	53%
SATISFACTORIO	21%	27%	24%
AVANZADO	17%	15%	6%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Durante los tres años evaluados por la prueba Saber, en las competencias lectora y escritora para los grados 3 y 5 del municipio de El Cerrito, muestran una tendencia a desmejorar, ya que pasaron del 52% en 2015 al 62% en 2017 con desempeños en los niveles mínimo e insuficiente para el grado tercero. Y para el grado quinto pasaron del 62% al 71%, del total de los niños que presentaron la prueba con desempeños en los niveles de insuficiente y mínimo.

Y al relacionar estos resultados con los PEI, de las IE, que pertenecen a este municipio, se evidencia que, estos mismos casos, están categorizados en la matriz de coherencia curricular en 1 en su totalidad, lo que indica en los planes de área no hay una relación explícita de las competencias básicas y las metas de aprendizaje.

Lo que indica un impacto muy negativo en la concepción que relaciona la calidad, el currículo y las competencias del diseño curricular.

Resultados área lenguaje, grado 3, Municipio Florida: IE

GRADO 3			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	23%	14%	24%
MINIMO	31%	28%	39%
SATISFACTORIO	29%	29%	24%
AVANZADO	17%	30%	13%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Resultados área lenguaje, grado 5, Municipio Florida: IE

GRADO 5			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	25%	20%	15%
MINIMO	44%	40%	48%
SATISFACTORIO	23%	27%	23%
AVANZADO	8%	13%	14%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Durante los tres años evaluados por la prueba Saber, en las competencias lectora y escritora para los grados 3 y 5 del municipio de Florida, muestran una tendencia lenta hacia la mejora, ya que pasaron del 69% en 2015 al 63% en 2017 con desempeños en los niveles mínimo e insuficiente para el grado tercero.

Y para el grado quinto, muestran una tendencia a desmejorar pues pasaron del 54% al 63%, del total de los niños que presentaron la prueba con desempeños en los niveles de insuficiente y mínimo.

Y al relacionar estos resultados con los PEI, de las IE, que pertenecen a este municipio, se evidencia que, estos mismos casos, están categorizados en la matriz de coherencia curricular en 1 y algunos en 2, lo que indica en los planes de área no hay una relación explícita de las competencias básicas y las metas de aprendizaje y en los PEI, que si existe esa relación se da en

muy pocas ocasiones. Lo que indica un impacto muy negativo en la concepción que relaciona la calidad, el currículo y las competencias del diseño curricular.

Resultados área lenguaje, grado 3, Municipio Guacarí: IE

GRADO 3			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	13%	5%	16%
MINIMO	28%	21%	38%
SATISFACTORIO	42%	43%	29%
AVANZADO	18%	30%	18%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Resultados área lenguaje, grado 5, Municipio Guacarí: IE

GRADO 5			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	22%	19%	17%
MINIMO	40%	43%	50%
SATISFACTORIO	27%	27%	26%
AVANZADO	11%	11%	8%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Durante los tres años evaluados por la prueba Saber, en las competencias lectora y escritora para los grados 3 y 5 del municipio de El Cerrito, muestran una tendencia muy marcada a desmejorar, ya que pasaron del 41% en 2015 al 54% en 2017 con desempeños en los niveles mínimo e insuficiente para el grado tercero. Y para el grado quinto pasaron del 62% al 77%, del total de los niños que presentaron la prueba con desempeños en los niveles de insuficiente y mínimo.

Y al relacionar estos resultados con los PEI, de las IE, que pertenecen a este municipio, se evidencia que, estos mismos casos, están categorizados en la matriz de coherencia curricular algunos en 1 y otros en 0, lo que indica en los planes de área no hay una relación explícita de las competencias básicas y las metas de aprendizaje. Esto brinda un impacto muy negativo en la concepción que relaciona la calidad, el currículo y las competencias del diseño curricular.

Resultados área lenguaje, grado 3, Municipio Pradera: IE

GRADO 3			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	26%	25%	22%
MINIMO	32%	29%	32%
SATISFACTORIO	28%	29%	25%
AVANZADO	14%	18%	21%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Resultados área lenguaje, grado 5, Municipio Pradera: IE

GRADO 5			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	22%	18%	15%
MINIMO	43%	40%	50%
SATISFACTORIO	26%	29%	24%
AVANZADO	8%	13%	11%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Durante los tres años evaluados por la prueba Saber, en las competencias lectora y escritora para los grados 3 y 5 del municipio de Pradera, muestran una tendencia leve a la mejora, ya que pasaron del 58% en 2015 al 54% en 2017 con desempeños en los niveles mínimo e insuficiente para el grado tercero.

Y para el grado quinto una tendencia a desmejorar, ya que pasaron del 65% al 75%, del total de los niños que presentaron la prueba con desempeños en los niveles de insuficiente y mínimo.

Y al relacionar estos resultados con los PEI, de las IE, que pertenecen a este municipio, se evidencia que, estos mismos casos, están categorizados en la matriz de coherencia curricular algunos en 1 y otros en 2, lo que indica en algunos planes de área no hay una relación explícita de las competencias básicas y las metas de aprendizaje.

Lo que indica un impacto muy negativo en la concepción que relaciona la calidad, el currículo y las competencias del diseño curricular.

Resultados área lenguaje, grado 3, Municipio Yotoco: IE

GRADO 3			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	23%	8%	18%
MINIMO	35%	30%	41%
SATISFACTORIO	35%	39%	24%
AVANZADO	8%	23%	17%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Resultados área lenguaje, grado 5, Municipio Yotoco: IE

GRADO 5			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	15%	14%	13%
MINIMO	42%	44%	56%
SATISFACTORIO	36%	31%	22%
AVANZADO	7%	12%	9%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Durante los tres años evaluados por la prueba Saber, en las competencias lectora y escritora para los grados 3 y 5 del municipio de Yotoco, muestran una tendencia a desmejorar, ya que pasaron del 58% en 2015 al 69% en 2017 con desempeños en los niveles mínimo e insuficiente para el grado tercero. Y para el grado quinto pasaron del 67% al 69%, del total de los niños que presentaron la prueba con desempeños en los niveles de insuficiente y mínimo.

Y al relacionar estos resultados con los PEI, de las IE, que pertenecen a este municipio, se evidencia que, estos mismos casos, están categorizados en la matriz de coherencia curricular en 1 en su totalidad, lo que indica en los planes de área no hay una relación explícita de las competencias básicas y las metas de aprendizaje.

7.3 Relación del diseño curricular con los resultados de aprendizaje en las pruebas Saber en Matemáticas

Se presenta el histórico de los resultados de las pruebas Saber 3 y 5 en el área de matemáticas de los casos de estudio, en donde se ha evaluado, censalmente, a todos los estudiantes que se encontraban matriculados en ese grado en el año de aplicación de la evaluación, de la siguiente manera:

Área	Competencias	Componentes
Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> Razonamiento y argumentación Comunicación, representación y modelación Planteamiento y resolución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> Númérico-variacional Geométrico-métrico Aleatorio

Donde se evidencia que las competencias a evaluar se encuentran relacionadas con los EBC, de acuerdo con los procesos matemáticos, que de igual manera fueron agrupados para esta prueba, y así mismo con los componentes que obedecen a los pensamientos matemáticos, declarados en los lineamientos curriculares.

Para la presentación de los resultados, se agruparon los datos por municipios, con el fin de realizar una comparación relacionada con el contexto de influencia de las IE.

Resultados área matemáticas, grado 3, Municipio Candelaria: IE

GRADO 3			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	25%	18%	17%
MINIMO	36%	23%	35%
SATISFACTORIO	25%	25%	29%
AVANZADO	14%	35%	19%

Nota: fuente (ICFES, 2018)

Resultados área matemáticas, grado 5, Municipio Candelaria: IE

GRADO 5			
	2015	2016	2017

INSUFICIENTE	47%	34%	16%
MINIMO	28%	32%	40%
SATISFACTORIO	15%	20%	32%
AVANZADO	11%	14%	11%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Durante los tres años evaluados por la prueba Saber, en las competencias razonamiento, comunicación y resolución de problemas para los grados 3 y 5 del municipio de Candelaria, muestran una leve tendencia a mejorar dado que pasaron del 61% en el 2015 al 52% en 2017 del total de los niños que presentaron la prueba en el grado tercero, ubicados en los niveles de insuficiente y mínimo. Por su parte en el grado quinto se pasó del 75% en el 2015 al 56% en el 2017 del total de los niños que presentaron la prueba tuvieron desempeños en los niveles de insuficiente y mínimo.

Lo que indica que estos niños tuvieron dificultades para evidenciar lo siguiente:

Competencia comunicativa razonamiento; describir tendencias que se presentan en un conjunto a partir de los datos que los describen. Establecer conjeturas acerca de la posibilidad de ocurrencia de eventos. Establecer diferencias y similitudes entre objetos bidimensionales y tridimensionales de acuerdo con sus propiedades. Establecer conjeturas que se aproximen a las nociones de paralelismo y perpendicularidad en figuras planas. Generar equivalencias entre expresiones numéricas. Usar operadores y propiedades de los números naturales. Relacionar objetos tridimensionales con sus respectivas vistas.

Competencia comunicación: Clasificar y ordenar datos. Describir características de conjunto a partir de los datos que lo representen. Identificar atributos de objetos que son susceptibles de ser medidos. Reconoce el uso de los números naturales en diferentes contextos.

Resultados de aprendizaje que no se logran con acciones dirigidas a la memorización y procesos algorítmicos exclusivamente, por lo que se evidencia una distancia amplia en términos

de resultados de aprendizaje de las pruebas Saber y las metas de aprendizaje construidas en los diseños curriculares, de los casos de estudio asociados a estos municipios.

Al relacionar estos resultados con los PEI, de las IE, que pertenecen a este municipio, se evidencia que, estos mismos casos, están categorizados en la matriz de coherencia curricular algunos en 1 y otros en 2, lo que indica que en algunos planes de área se evidencia una relación explícita de las competencias básicas y las metas de aprendizaje y en otros no se evidencia esa relación de manera explícita.

Lo que indica un impacto muy negativo en la concepción que relaciona la calidad, el currículo y las competencias del diseño curricular.

Resultados área lenguaje, grado 3, Municipio Zarzal: IE

GRADO 3			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	19%	11%	16%
MINIMO	31%	22%	35%
SATISFACTORIO	33%	34%	32%
AVANZADO	17%	33%	17%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Resultados área lenguaje, grado 5, Municipio Zarzal: IE

GRADO 5			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	21%	18%	13%
MINIMO	43%	46%	47%
SATISFACTORIO	25%	25%	30%
AVANZADO	11%	11%	10%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Durante los tres años evaluados por la prueba Saber, en las competencias lectora y escritora para los grados 3 y 5 del municipio de Zarzal, muestran una tendencia leve a

desmejorar, ya que pasaron del 50% en 2015 al 51% en 2017 con desempeños en los niveles mínimo e insuficiente para el grado tercero. Y para el grado quinto pasaron del 64% al 70%, del total de los niños que presentaron la prueba con desempeños en los niveles de insuficiente y mínimo.

Y al relacionar estos resultados con los PEI, de las IE, que pertenecen a este municipio, se evidencia que, estos mismos casos, están categorizados en la matriz de coherencia curricular algunos en 1 y otros en 2, lo que indica que en los planes de área no hay una relación explícita de las competencias básicas y las metas de aprendizaje.

Mostrando un impacto negativo en la concepción que relaciona la calidad, el currículo y las competencias del diseño curricular.

Lo que indica un impacto levemente positivo en la concepción que relaciona la calidad, el currículo y las competencias en el diseño curricular del área.

Resultados área matemáticas, grado 3, Municipio Dagua: IE

GRADO 3			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	19%	20%	18%
MINIMO	33%	30%	39%
SATISFACTORIO	35%	27%	28%
AVANZADO	13%	23%	14%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Resultados área matemáticas, grado 5, Municipio Dagua: IE

GRADO 5			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	19%	17%	12%
MINIMO	51%	49%	49%
SATISFACTORIO	26%	26%	29%
AVANZADO	4%	7%	9%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Durante los tres años evaluados por la prueba Saber, en las competencias razonamiento, comunicación y resolución de problemas para los grados 3 y 5 del municipio de Dagua, muestran una leve tendencia a desmejorar dado que pasaron del 52% en el 2015 al 57% en 2017 del total de los niños que presentaron la prueba en el grado tercero, ubicados en los niveles de insuficiente y mínimo.

Por su parte en el grado quinto se presenta una tendencia leve a mejorar, se pasó del 70% en el 2015 al 61% en el 2017 del total de los niños que presentaron la prueba tuvieron desempeños en los niveles de insuficiente y mínimo.

Al relacionar estos resultados con los PEI, de las IE, que pertenecen a este municipio, se evidencia que, estos mismos casos, están categorizados en la matriz de coherencia curricular algunos en 1 y otros en 2, lo que indica que en algunos planes de área se evidencia una relación explícita de las competencias básicas y las metas de aprendizaje y en otros no se evidencia esa relación de manera explícita.

Lo que indica un impacto levemente positivo en los desempeños del grado quinto en el área de matemáticas sobre la concepción que relaciona la calidad, el currículo y las competencias en el diseño curricular del área.

Resultados área matemáticas, grado 3, Municipio El Cerrito: IE

GRADO 3			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	20%	20%	20%
MINIMO	33%	22%	42%
SATISFACTORIO	34%	32%	29%
AVANZADO	13%	26%	9%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Resultados área matemáticas, grado 5, Municipio El Cerrito: IE

GRADO 5			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	22%	20%	18%
MINIMO	40%	38%	53%
SATISFACTORIO	21%	27%	24%
AVANZADO	17%	15%	6%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Durante los tres años evaluados por la prueba Saber, en las competencias razonamiento, comunicación y resolución de problemas para los grados 3 y 5 del municipio de El cerrito, muestran una tendencia a desmejorar dado que pasaron del 53% en el 2015 al 62% en 2017 del total de los niños que presentaron la prueba en el grado tercero, ubicados en los niveles de insuficiente y mínimo.

Por su parte en el grado quinto se presenta una tendencia a desmejorar, se pasó del 62% en el 2015 al 71% en el 2017 del total de los niños que presentaron la prueba tuvieron desempeños en los niveles de insuficiente y mínimo.

Al relacionar estos resultados con los PEI, de las IE, que pertenecen a este municipio, se evidencia que, estos mismos casos, están categorizados en la matriz de coherencia curricular todos en 1, lo que indica que en los planes de área no se evidencia una relación explícita de las competencias básicas y las metas de aprendizaje.

Lo que indica un impacto muy negativo en los desempeños del grado quinto en el área de matemáticas sobre la concepción que relaciona la calidad, el currículo y las competencias evaluadas en las pruebas Saber, en el diseño curricular del área del municipio.

Resultados área matemáticas, grado 3, Municipio Florida: IE

GRADO 3			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	23%	14%	24%
MINIMO	31%	28%	39%
SATISFACTORIO	29%	29%	24%
AVANZADO	17%	30%	13%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Resultados área matemáticas, grado 5, Municipio Florida: IE

GRADO 5			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	25%	20%	15%
MINIMO	44%	40%	48%
SATISFACTORIO	23%	27%	23%
AVANZADO	8%	13%	14%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Durante los tres años evaluados por la prueba Saber, en las competencias razonamiento, comunicación y resolución de problemas para los grados 3 y 5 del municipio de Florida, muestran una leve tendencia a desmejorar dado que pasaron del 54% en el 2015 al 63% en 2017 del total de los niños que presentaron la prueba en el grado tercero, ubicados en los niveles de insuficiente y mínimo. Por su parte en el grado quinto, se pasó del 69% en el 2015 al 73% en el 2017 del total de los niños que presentaron la prueba tuvieron desempeños en los niveles de insuficiente y mínimo.

Al relacionar estos resultados con los PEI, de las IE, que pertenecen a este municipio, se evidencia que, estos mismos casos, están categorizados en la matriz de coherencia curricular todos en 1, lo que indica que en los planes de área no se evidencia una relación explícita de las competencias básicas y las metas de aprendizaje y en otros no se evidencia esa relación de manera explícita.

Generando un impacto negativo sobre la concepción que relaciona la calidad, el currículo y las competencias en el diseño curricular del área y los resultados de aprendizaje.

Resultados área matemáticas, grado 3, Municipio Guacarí: IE

GRADO 3			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	13%	5%	16%
MINIMO	28%	21%	38%
SATISFACTORIO	42%	43%	29%
AVANZADO	18%	30%	18%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Resultados área matemáticas, grado 5, Municipio Guacarí: IE

GRADO 5			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	22%	19%	17%
MINIMO	40%	43%	50%
SATISFACTORIO	27%	27%	26%
AVANZADO	11%	11%	8%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Durante los tres años evaluados por la prueba Saber, en las competencias razonamiento, comunicación y resolución de problemas para los grados 3 y 5 del municipio de Guacarí, muestran una leve tendencia a desmejorar dado que pasaron del 41% en el 2015 al 54% en 2017 del total de los niños que presentaron la prueba en el grado tercero, ubicados en los niveles de insuficiente y mínimo. Por su parte en el grado quinto, se pasó del 62% en el 2015 al 77% en el 2017 del total de los niños que presentaron la prueba tuvieron desempeños en los niveles de insuficiente y mínimo.

Al relacionar estos resultados con los PEI, de las IE, que pertenecen a este municipio, se evidencia que, estos mismos casos, están categorizados en la matriz de coherencia curricular algunos en 1 y otros en 2, lo que indica que en algunos planes de área se evidencia una relación

explícita de las competencias básicas y las metas de aprendizaje y en otros no se evidencia esa relación de manera explícita.

Generando un impacto negativo en los desempeños del grado quinto en el área de matemáticas sobre la concepción que relaciona la calidad, el currículo y las competencias en el diseño curricular del área.

Resultados área matemáticas, grado 3, Municipio Pradera: IE

GRADO 3			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	26%	25%	22%
MINIMO	32%	29%	32%
SATISFACTORIO	28%	29%	25%
AVANZADO	14%	18%	21%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Resultados área matemáticas, grado 5, Municipio Pradera: IE

GRADO 5			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	22%	18%	15%
MINIMO	43%	40%	50%
SATISFACTORIO	26%	29%	24%
AVANZADO	8%	13%	11%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Durante los tres años evaluados por la prueba Saber, en las competencias razonamiento, comunicación y resolución de problemas para los grados 3 y 5 del municipio de Pradera, muestran una leve tendencia a desmejorar dado que pasaron del 59% en el 2015 al 54% en 2017 del total de los niños que presentaron la prueba en el grado tercero, ubicados en los niveles de insuficiente y mínimo.

Por su parte en el grado quinto se presenta estabilidad, con el 65% del total de los niños que presentaron la prueba tuvieron desempeños en los niveles de insuficiente y mínimo.

Al relacionar estos resultados con los PEI, de las IE, que pertenecen a este municipio, se evidencia que, estos mismos casos, están categorizados en la matriz de coherencia curricular algunos en 1, lo que indica que en los planes de área no se evidencia una relación explícita de las competencias básicas y las metas de aprendizaje.

Generando un impacto negativo en los desempeños del grado quinto en el área de matemáticas sobre la concepción que relaciona la calidad, el currículo y las competencias en el diseño curricular de las IE del municipio y los resultados de aprendizaje evaluados en la prueba.

Resultados área matemáticas, grado 3, Municipio Yotoco: IE

GRADO 3			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	23%	8%	18%
MINIMO	35%	30%	41%
SATISFACTORIO	35%	39%	24%
AVANZADO	8%	23%	17%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Resultados área matemáticas, grado 5, Municipio Yotoco: IE

GRADO 5			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	15%	14%	13%
MINIMO	42%	44%	56%
SATISFACTORIO	36%	31%	22%
AVANZADO	7%	12%	9%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Durante los tres años evaluados por la prueba Saber, en las competencias razonamiento, comunicación y resolución de problemas para los grados 3 y 5 del municipio de Yotoco, muestran una tendencia a desmejorar dado que pasaron del 58% en el 2015 al 69% en 2017 del

total de los niños que presentaron la prueba en el grado tercero, ubicados en los niveles de insuficiente y mínimo.

Por su parte en el grado quinto se presenta una tendencia leve a desmejorar, se pasó del 77% en el 2015 al 79% en el 2017 del total de los niños que presentaron la prueba tuvieron desempeños en los niveles de insuficiente y mínimo.

Al relacionar estos resultados con los PEI, de las IE, que pertenecen a este municipio, se evidencia que, estos mismos casos, están categorizados en la matriz de coherencia curricular algunos en 1 y otros en 2, lo que indica que en algunos planes de área se evidencia una relación explícita de las competencias básicas y las metas de aprendizaje y en otros no se evidencia esa relación de manera explícita.

Lo que indica un impacto negativo en los desempeños del grado quinto en el área de matemáticas sobre la concepción que relaciona la calidad, el currículo y las competencias en el diseño curricular del área.

Resultados área matemáticas, grado 3, Municipio Zarzal: IE

GRADO 3			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	20%	15%	17%
MINIMO	27%	19%	33%
SATISFACTORIO	29%	24%	24%
AVANZADO	24%	42%	26%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Resultados área matemáticas, grado 5, Municipio Zarzal: IE

GRADO 5			
	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	33%	40%	48%
MINIMO	31%	21%	30%
SATISFACTORIO	22%	19%	12%
AVANZADO	15%	20%	10%

Nota: fuente (ICFES, 2018).

Durante los tres años evaluados por la prueba Saber, en las competencias razonamiento, comunicación y resolución de problemas para los grados 3 y 5 del municipio de Zarzal, muestran una leve tendencia a desmejorar dado que pasaron del 47% en el 2015 al 50% en 2017 del total de los niños que presentaron la prueba en el grado tercero, ubicados en los niveles de insuficiente y mínimo.

Por su parte en el grado quinto se presenta una tendencia a desmejorar, se pasó del 64% en el 2015 al 78% en el 2017 del total de los niños que presentaron la prueba tuvieron desempeños en los niveles de insuficiente y mínimo.

Al relacionar estos resultados con los PEI, de las IE, que pertenecen a este municipio, se evidencia que, estos mismos casos, están categorizados en la matriz de coherencia curricular todos en 1, lo que indica que los planes de área se evidencia una relación explícita de las competencias básicas y las metas de aprendizaje y en otros no se evidencia esa relación de manera explícita.

Generando un impacto negativo positivo en los desempeños del grado quinto en el área de matemáticas sobre la concepción que relaciona la calidad, el currículo y las competencias en el diseño curricular del área.

Se evidencia que en todos los resultados de las pruebas Saber asociados a los municipios afrodescendientes muestran un impacto negativo, con leves tendencias, que no inciden en el mejoramiento general del desarrollo de competencias que se evalúan en la prueba.

Al comparar esto con las concepciones de calidad-equidad educativa propuestas a nivel mesocurricular, en los planes de área, se evidencia una baja tendencia de mejoramiento, lo que se interpreta en términos de baja calidad educativa.

Como parte de la triangulación de métodos y de datos, se hizo el análisis de resultados de aprendizaje de las pruebas estandarizadas Saber 3 y 5 que obedecen a la evaluación de algunas de las competencias disciplinares en lenguaje y matemáticas, propuestas por la legislación colombiana en el desarrollo curricular de la básica primaria, como medio para alcanzar una educación de calidad, que atienda a las demandas de la globalidad actual en términos de competitividad.

Para ello, se hizo una agrupación por municipio, con el fin de relacionar los planes de área con el contexto afrodescendiente el cual es el ámbito de influencia de los casos de estudio. En esa agrupación quedaron ocho municipios no certificados del Valle del Cauca, declarados como afrodescendientes, de acuerdo con el reconocimiento de la población estudiantil, con más del 50% de los estudiantes con familias autorreconocidas como NARP, de acuerdo con el censo nacional de vivienda y población. Los ocho municipios son: Candelaria, Dagua, Florida, El Cerrito, Guacarí, Pradera, Yotoco y Zarzal, en los cuales los casos de estudio se encuentran ubicados en su mayoría en zonas rurales del municipio.

En un primer momento, al analizar los planes de área de lenguaje y matemáticas, se encontró que, de acuerdo con el mapeo de coherencia curricular, estos se centraban en el desarrollo de las competencias disciplinares, relacionadas con el contenido, más que con las evidencias de los resultados de aprendizaje y el desarrollo de competencias básicas. Así mismo, se observó que en los planes de área las competencias básicas se confunden con las disciplinares en todos los casos de estudio, pues las integran a las dos áreas fundamentales exclusivamente.

De igual manera, la valoración de las competencias socioemocionales, ocupa un lugar preponderante en el diseño curricular, desplazando algunas veces el desarrollo de la disciplina y los desempeños académicos.

Esto es trascendental en la medida que no existe una coherencia entre lo propuesto por la ley y los diseños curriculares que deben atender a la concepción de calidad, propuesta en los proyectos educativos y direccionada desde la legislación.

Pues mientras en la mayoría de los planes de área de los casos de estudio, se están privilegiando los contenidos, entendidos como temas, la prueba Saber está valorando las evidencias de las competencias descritas anteriormente. Esto hace que haya una disrupción entre lo que están aprendiendo los estudiantes y lo que se les está evaluando externamente, sin que esto signifique que se deba enseñara para aprobar la prueba Saber.

Lo que conlleva a afirmar que las concepciones de calidad en los currículos y lo propuesto desde la Ley, tienen pocos puntos de encuentro en el desarrollo pedagógico. De igual manera se evidencia que la equidad como medio para garantizar la calidad, se encuentra ausente en el desarrollo mesocurricular de los PEI, ya que esta se considera en el macrocurrículo.

Capítulo 8

Discusión de resultados, análisis cruzados de datos e implicaciones

En este capítulo final, se desarrolla la discusión sobre los resultados presentados en los capítulos 5, 6 y 7, de acuerdo con las respuestas ofrecidas a las preguntas de investigación planteadas, donde la primera, segunda y tercera preguntas de investigación se integrarán en el análisis de los casos cruzados. Esto con el objetivo de sacar conclusiones y discutir las implicaciones del estudio para el desarrollo del diseño curricular como herramienta pedagógica que promueva el binomio calidad-equidad en contextos afrodescendientes y proponer algunas estrategias para el desarrollo de políticas en la básica primaria.

Por tanto, al final del Capítulo, se mostrará la importancia de este estudio para el desarrollo de un diseño curricular que promueva el binomio calidad-equidad en el contexto afrodescendiente y se indicará la agenda abierta de problemas e interrogantes para futuras investigaciones.

8.1 Discusión de resultados sobre el binomio calidad-equidad en las políticas educativas de la básica primaria

Este apartado responde al primer objetivo específico de la investigación, que busca identificar la concepción del binomio equidad/calidad planteada desde la política educativa colombiana, la cual debe implementarse en los diseños curriculares de las instituciones públicas, a nivel de básica primaria. Lo cual se presenta en tres secciones que abordan esta concepción curricular desde los niveles macro, meso y microcurricular.

Es de anotar que estos apartados no presentan análisis aislado, dado que cada uno es complementario del otro, lo cual abarca la generalidad del sistema educativo en la básica primaria colombiana.

El primero dedicado a la comprensión sobre la visión educativa que obedece al macrocurrículo nacional desde la Leyes y normas a en el periodo fijado.

El segundo sobre la organización estructural de la educación o mesocurrículo y

El tercero sobre las construcciones pedagógicas del microcurrículo.

El diseño curricular como se ha expuesto, se estructura en tres aspectos; el macrocurrículo, que define las formas de selección, organización y distribución de la visión educativa, el mesocurrículo que es el que determina la estructura de programas, proyectos y planes educativos adecuados a un contexto específico donde se debe priorizar las necesidades educativas básicas y el microcurrículo que orienta las construcciones pedagógicas y didáctica de manera específica en el aula.

Esta estructura desde las políticas educativas evidencia una construcción conceptual de la visión educativa relacionada con el macrocurrículo, centrada en la formación integral, con componentes de humanidad, dignidad con unos derechos y deberes asociados al proceso educativo, que indica, la respuesta a la pregunta educativa ¿Qué persona se quiere formar?, ¿Qué características debe tener esa persona que es formada en el sistema?, las cuales deberán interrelacionarse con las preguntas pedagógicas, que se abordarán más adelante.

Puesto que la respuesta ya está dada por la Ley, las comunidades educativas asociadas a las Instituciones Educativas del sector, deben entonces desarrollar un análisis inverso, que permita contextualizar al ser humano que se quiere formar, en todas las dimensiones propuestas por la legislación, donde el individuo debe ser el factor para la construcción de la visión educativa, relacionado con la sociedad desde y para su formación, como factor esencial del cambio, que redunde en el mejoramiento de las calidades de vida (Ley 115, 1994).

Ello propone, entender qué es la formación integral o en su defecto como se forma un individuo integral, relacionado con el desarrollo humano, la dignidad y la cultura. En los contextos educativos de la básica primaria, generalmente, se deja de lado la relación de formación integral que vincula al estudiante con la sociedad en la que se encuentra inmerso, lo cual es vital para lograr el objetivo de formar un ser consciente de su relación, como individuo, con la sociedad y el conocimiento.

Esta visión de formación integral, en la política educativa se interrelaciona con el concepto de calidad educativa, que se advierte desde los enfoques de gratuidad, obligatoriedad y evaluación en términos administrativos, lo cual desconoce, aspectos pedagógicos y didácticos, que permitirán el verdadero desarrollo de la calidad en la formación integral.

La gratuidad se ha ido dando de manera paulatina, pues se inició con la básica y luego se extendió hasta la educación media, deuda pendiente con la educación superior, para que realmente se cumpla en términos de políticas educativas la calidad en la educación, atendiendo a la educación para todos (Ley 1450, 2011).

La obligatoriedad en la Ley se contempla en 10 años de educación básica y aunque los dos años restantes del ciclo que pertenecen a la educación media son gratuitos, no son obligatorios, lo que genera deserción de muchos estudiantes, que no logran terminar y por lo tanto, no tienen acceso a la educación técnica o universitaria.

Situación que desemboca en una alta concentración del empleo informal por falta de mano de obra cualificada, que es una exigencia del empleo, formal y de igual manera en los bajos ingresos, que no garantizan una movilidad social y una mejor calidad de vida.

La evaluación educativa, como garante del cumplimiento de metas de desarrollo social y económico adquiridos con entes internacionales, se ha centrado en evaluar resultados del

aprendizaje de los estudiantes de los ciclos básica y media, tanto a nivel nacional como internacional y de los docentes del reciente estatuto, de manera anual y como requisito para la reubicación salarial, aunque se impulsa una evaluación institucional con frecuencia anual, esta no es tomada en cuenta para las decisiones de políticas públicas en educación.

De manera tal que, los resultados de una calidad educativa en términos de política pública, se centran en los resultados de los estudiantes y de los docentes, dejando de lado la multiplicidad de otros aspectos que se relacionan con la calidad.

Relacionado con esta visión de formación y el concepto de calidad se adhiere a ellos dos, el concepto de equidad, que se piensa por un lado desde la inclusión, con una apertura mandatoria del aula regular a todos los seres humanos que deseen formarse, sin distinción alguna de raza, etnia, limitaciones físicas o psicomotoras. Sin embargo, no se integra a esto las condiciones particulares de adecuaciones físicas en los establecimientos, que permitan ambientes de aprendizaje seguros, para los que los requieran, así como apoyos del sector salud, con profesionales especializados en el tratamiento de las particularidades de estos estudiantes.

Y por otro, la equidad se reconoce desde la no discriminación, con igualdad de derechos desde la diversidad de credos, orientaciones sexuales, culturales y políticas, que deben convivir en el aula de clase, en un país como Colombia declarado pluriétnico y pluricultural.

Sin embargo, es necesario el desarrollo de planes y programas que contribuyan a este concepto de equidad, de una manera más contundente, pues en las aulas de clase se evidencia un incremento en el índice de inequidad, relacionado con la discriminación, situación que se complejiza fuera de la clase.

Todos los aspectos anteriores se valoran, desde el macrocurrículo, en la visión de educación que se requiere para formar integralmente.

Una vez entendida la concepción de calidad-equidad en la visión de la educación desde las políticas educativas, que obedece al macrocurrículo, se analiza esta misma concepción en las estructuras curriculares, las cuales obedecen al mesocurrículo, que en la básica primaria, se encuentra regulado por el Decreto 1860 de 1994, retomado en el Decreto 1075 de 2015, el cual con base en la formación integral, estructura los niveles, ciclos y grados de la educación, así como, la construcción del Proyecto Educativo que debe cumplir los catorce puntos relacionados, de obligatorio cumplimiento (Decreto 1860, 1994, Art. 13).

Entre ellos, se encuentra el análisis del contexto, que permitirá develar las necesidades de los estudiantes, la visión de educación relacionada con el contexto institucional y la estructura administrativa, directiva y pedagógica.

Además de la organización estructural pedagógica, que obedece al mesocurrículo, se evidencia la concepción de la calidad, orientada a la prestación de servicios complementarios como transporte, alimentación, culturales y recreación dirigida (Decreto 1075, 2015, Art. 2.3.3.1.4.4), así mismo, se encuentra asociada a las funciones del rector, al Sistema Nacional de Acreditación, la Formación Docente y el JUNE, como órgano consultivo de acreditación.

Esto indica que los aspectos de calidad-equidad educativa en la legislación que atiende al mesocurrículo, se encuentran focalizados en la gestión administrativa y la gestión directiva, que deja de lado las otras dos gestiones institucionales la pedagógica y la comunidad, siendo estas las de mayor relevancia en concordancia con el objetivo del servicio educativo.

Así mismo, se evidencia la promulgación de doce áreas fundamentales, centradas en disciplinas del conocimiento, lo que indica una estructura regulada por la composición del 80% de estas áreas y el 20% restante de áreas complementarias, en las cuales la legislación ha integrado cinco proyectos transversales de obligatorio cumplimiento (Decreto 1860, 1994, Art.

36). Estos proyectos transversales obedecen al desarrollo de la educación ambiental, la educación sexual y el reconocimiento de los derechos humanos (Ley 115, 1994, Art. 14), con objetivos del desarrollo cultural y social. Adicionalmente, se integraron al mesocurrículo mediante la Ley 70 la cátedra de estudios afrocolombianos y la cátedra para la paz (Ley 1732, 2015).

En términos de calidad-equidad con base en el mesocurrículo, la Ley determina una estructura fraccionada de áreas del conocimiento, proyectos educativos y cátedras específicas, sin promover la integralidad del conocimiento, lo que redundaría en la desestructuración pedagógica por áreas, proyectos y cátedras, que no permiten la transversalidad desde lo pedagógico y didáctico, ya que adicionalmente a la subdivisión del conocimiento, se asumen los proyectos asociados a las áreas fundamentales exclusivamente.

Para el microcurrículo, la legislación brinda a las comunidades educativas una serie de referentes y de documentos de apoyo, que orientan el diseño curricular, con base en competencias básicas, disciplinares, socioemocionales y laborales. Lo que obliga a resignificar el macrocurrículo y el mesocurrículo ya que ambos obedecen a otras posturas epistémicas basadas en las construcciones de la Ley.

Esto ha generado grandes interrogantes en los diseñadores de los currículos, pues por un lado se está atendiendo a una formación integral desde el macrocurrículo, por otro se indica una estructuración de la malla curricular por disciplinas, enfocadas en el contenido, con puntos de encuentro exclusivamente a través de los proyectos transversales obligatorios y por otro lado con un microcurrículo centrado en el desarrollo de competencias.

Como conclusión de este apartado, se puede decir que el concepto de calidad-equidad, en las políticas educativas, adolece de una coherencia y cohesión entre los niveles curriculares, dado que a nivel macro apunta como calidad, a una educación determinada como un proceso de

formación integral, en su nivel meso determina la estructura segmentada en áreas, proyectos y cátedras que no conservan una integralidad del conocimiento, ni una transversalidad pedagógica y didáctica y en su nivel micro, se indica una metas de aprendizaje relacionadas con la calidad educativa, vista desde el desarrollo de competencias.

8.2 Discusión de resultados sobre las concepciones de calidad-equidad en las comunidades educativas afrodescendientes

Este apartado responde al segundo objetivo específico de la investigación, que busca analizar el concepto de calidad-equidad de los maestros de la educación básica primaria, que subyace en los diseños curriculares de las IE de los municipios afrodescendientes del Valle del Cauca. El cual se presenta en cuatro secciones que abordan esta concepción desde los niveles macro, meso, microcurricular y su proceso evaluativo. Se organizaron en apartados por la sistematización realizada, pero presentan una unidad que da cuenta del objetivo propuesto.

El primer apartado se dedica a la comprensión sobre la visión educativa, de los docentes de básica primaria que obedece al diseño curricular centrado en el macrocurrículo, como resultado del análisis contextual evidenciado en el marco teleológico de los proyectos educativos en cada estudio de casos y su relación con la regulación normativa. En el segundo apartado, se analiza la organización estructural de los planes de área o mesocurrículo y su relación con la visión de educación propuesta por el macrocurrículo. En el tercero se analizan las construcciones pedagógicas y didácticas del microcurrículo a través de las prácticas de aula y guías de aprendizaje analizadas y el cuarto apartado, analiza las propuestas evaluativas presentadas en la construcción del Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE).

Como se evidenció en el apartado de resultados los marcos teleológicos de las 19 IE estudiadas, plasmados en sus respectivos PEI y/o PEC analizados, tienen dificultades en su

coherencia y cohesión frente a la visión de educación caracterizada por la población de influencia y la planteada por la legislación, ya que en los apartados Misión, Marco Metodológico y Enfoque educativo hay una distancia entre las necesidades del estudiante, presentadas en la caracterización de la institución y lo propuesto por la IE en su visión, misión, perfil de egresado y lo estipulado en la Ley en 15 de las 19 IE estudiadas, lo que indica un poca reflexión de estos aspectos en sus comunidades educativas como responsables de su construcción.

Esto indica, la necesidad de realizar un estudio al interior de la comunidad, que logre poner en concordancia la visión educativa, que responde a preguntas epistemológicas y contextuales de estos municipios, con el modelo pedagógico el cual permitirá responder a esas necesidades detectadas, e integrar las dimensiones culturales, étnicas y sociales de su entorno.

En ese mismo orden de ideas, es necesario la apropiación por parte de la comunidad educativa de la visión de educación, propuesta en el PEI, que permita generar una coherencia horizontal al interior de los diseños de los planes áreas, las prácticas de aula y las concepciones de evaluación.

Por lo tanto, la falta de evidencia de la calidad-equidad relacionadas en estas propuestas educativas, permite determinar que no hay una concepción clara frente al diseño macrocurricular, que entrelace el contexto y las teorías pedagógicas en la básica primaria.

Por su parte, en el análisis de los cuestionarios y entrevistas, centrados en la concepción de calidad-equidad, relacionado con el macrocurriculo, persiste el distanciamiento entre concepciones y aspectos asociados a lo social y cultural, con la definición de competencias, la convivencia, los entornos y propósito de vida entre directivos, docentes y tutores. Lo que dificulta la apropiación y unificación de la misión y visión educativa plasmada en los PEI o PEC estudiados.

De igual manera, el perfil de los estudiantes propuestos en los proyectos educativos, y enunciados por los docentes, directivos y tutores, se centra mayoritariamente en la identificación de debilidades para fortalecer, con aspectos de los entornos, sociales, familiares, lo cual se debe ver reflejado en los proyectos pedagógicos y planes de la institución. Dejando de lado aspectos de capacidades excepcionales y la integración cultural.

Como conclusión de este apartado se muestra una baja apropiación por parte de los docentes y en menor cantidad de los directivos, respecto a las concepciones epistémicas sobre las visiones educativas y su relación con aspectos del marco teleológico, centrados en la misión, visión, modelo pedagógico y perfil del estudiante, propuestos en los PEI o PEC, que de igual manera se encuentran poco estructurados y con falta de coherencia y cohesión, frente al objetivo planteado en el proyecto educativo. Así mismo, llama la atención que de estos estudios de caso solo haya tres con construcciones de PEC, dado que todas estas IE se encuentran en entornos mayoritariamente afrodescendientes.

Lo que indica, que las concepciones de calidad-equidad que tienen los docentes, no se encuentran directamente relacionados con el diseño macrocurricular, propuesto en el marco teleológico de las instituciones educativa estudio de casos, plasmados en los Proyectos Educativos.

A pesar que la Ley 115 de 1994, ha manifestado que el estudiante es el centro del ethos educativo, en los planes de área de las 19 IE, se evidenció un desarrollo netamente de contenido, tanto en Lenguaje como en Matemáticas, dando prioridad a los contenidos disciplinares, lo que ha dejado de lado, esa visión educativa de la legislación.

De igual manera, en las concepciones de los docentes y directivos, se manifiesta lo mismo, ejemplo de ello:

“Siendo sincero lo que menos reflejan los planes de estudio es la autonomía de los estudiantes. Más bien se apuesta por desarrollar todos los días una cultura del trabajo autónomo en el aula o en casa. Se trabaja en el autocontrol de los chicos en relación con la parte personal y social, sin que sea la bandera del plan de estudios”. (docente)

Lo que indica la desarticulación entre lo diseñado y lo ejecutado en el aula de clase, que tiende a ser un hábito general en lo escrito en los planes de área y lo manifestado por los docentes y directivos de los casos de estudio. Aunque en el macrocurrículo se define en su misión, una formación que propende por la autonomía del estudiante. Esto indica claramente, que el macrocurrículo y el mesocurrículo presentan una desarticulación conceptual y operativa, en los estudios de caso.

En relación con la calidad-equidad, los docentes no encuentran necesario que se aborden desde los planes de área, dado que su visión está centrada en el contenido y en el resultado del aprendizaje basado en los contenidos, no en la formación integral y autónoma, manifestada por sus propios proyectos educativos.

Sin embargo, después de los diálogos realizados con los consejos académicos los cuales se encuentran conformados en su totalidad por docentes y directivos, se hicieron compromisos para realizar un trabajo de reflexión y adecuación de estos documentos.

Como conclusión de este apartado, se puede decir que los planes de área se encuentran aislados en sus componentes pedagógicos y didácticos de la visión de educación plasmado en los proyectos educativos, lo que se distancia de las concepciones de calidad-equidad propuestas desde la Ley.

Pues, por un lado, se da una propuesta pedagógica centrada exclusivamente en los contenidos del conocimiento, con estrategias didácticas que obedecen a modelos y enfoques

pedagógicos no correlacionados con la visión de educación y el declarado en los macrocurrículos de los PEI.

Y por otro, los criterios de evaluación, no están relacionados directamente con la visión de educación propuesta en el marco teleológico, ni totalmente con las metas de aprendizaje direccionadas al desarrollo de competencias que se indican en los referentes de calidad. Estos criterios, se encuentran alineados con el contenido, desde la memorización, la definición y los resultados.

Igualmente, los instrumentos para la aplicación de las evaluaciones, no se encuentran directamente, relacionados ni con las estrategias, ni con el modelo pedagógico, prestando la atención exclusivamente al contenido.

8.3 Discusión de resultados del binomio calidad-equidad y los resultados de aprendizaje medidos por las pruebas estandarizadas Saber 3 y 5

Este apartado responde al tercer objetivo específico de la investigación, que busca relacionar las concepciones de calidad-equidad incluidas en los diseños curriculares con los resultados de aprendizaje de las pruebas estandarizadas, obtenidos en las IE de los municipios afrodescendientes.

Los resultados mostrados en el capítulo 7, indican que los niveles de desempeño de los estudiantes de las instituciones educativas de los casos de estudio de esta tesis, se ubican en su mayoría en niveles de mínimo en insuficiente con un rango porcentual entre el 40 y 53% de la totalidad de los estudiantes evaluados, situación que es más preocupante en matemáticas, donde se evidencia un porcentaje mayor de estudiantes ubicados en estos niveles, que en la prueba de lenguaje y que persiste desde el 2015 hasta el 2017, puesto que en el 2018 la prueba no se hizo censal y en el 2019 no se desarrolló por cambio de estructura de la misma.

Estos resultados dejan al descubierto que las concepciones de calidad educativa no están alineadas entre las políticas en su concepción de evaluación a través de la prueba estandarizada y las IE evaluadas, pues los resultados de aprendizaje al interior de las instituciones en las mismas áreas del conocimiento, con un diseño curricular que integran los referentes nacionales y documentos de apoyo de manera literal, no se relacionan con los datos obtenidos a través de la prueba Saber.

Esto indica que no es suficiente, en términos microcurriculares, integrar los referentes nacionales al diseño de los planes de área, si estos no están articulados con el sistema de evaluación, en los criterios, las estrategias e instrumentos para evaluar los resultados.

Pues de los 19 estudios de caso, en 16 de ellos se evidenció la integración de los referentes de calidad, en los planes de área de lenguaje y matemáticas, sin embargo, en el sistema de evaluación estos referentes no se evidenciaron en los criterios, ni estrategias de evaluación.

Las diferencias se presentan desde la concepción de criterios de evaluación entre la prueba Saber y los sistemas de evaluación, pues mientras la prueba Saber considera en el área de lenguaje la postura de desarrollo de competencia lectora y escritora en sus componentes pragmáticos, sintáctico y semántico, los sistemas de evaluación los consideran de manera aislada y poco relacionada.

Por su parte en matemáticas, la prueba Saber se centra en los procesos matemáticos combinándolos y aplicándolos a los pensamientos, mientras que los sistemas de evaluación de las instituciones se centran en los pensamientos matemáticos enfocados en los contenidos, dejando de lado los procesos, lo cual genera un abismo en términos de resultados de aprendizaje.

De igual manera, se evidencia la falta de relación entre los sistemas de evaluación de las instituciones y el desarrollo pedagógico y didáctico de las áreas del conocimiento, así como de estas y la visión educativa del proyecto educativo y todo ello con la prueba estandarizada.

8.4 Análisis y discusión de datos cruzados

En la siguiente subsección, se describe el enfoque utilizado para organizar el análisis de casos cruzados mediante el empleo de los tres conceptos macro, determinados en los criterios de análisis con el fin de explicar los hallazgos de las diez y nueve instituciones de los estudios de casos, para destacar las similitudes y diferencias entre las instituciones.

8.4.1 Concepciones de calidad-equidad

Las concepciones de calidad equidad en las comunidades educativas de las 19 IE, recopiladas a través de los grupos focales de directivos y docentes, cuyos resultados se discutieron en el capítulo 6, manifiestan puntos de encuentro:

La identificación de factores que estaría incidiendo en esa interpretación del horizonte institucional, como base para el desarrollo de una educación pertinente de calidad, en términos de la relación que se debe dar entre la formación, la realidad del estudiante y el medio, pasa por la verbalización de los directivos y docentes de la necesidad de integrar aspectos caracterizados del contexto en el que el estudiante vive, asociados a la comunidad en la que habita y aspectos sociales que inciden en la configuración de la visión educativa, de manera general.

Sin embargo, al contrastar esta manifestación de los directivos y docentes con lo escrito en los PEI o PEC, esta verbalización se desdibuja en el 50% de estas instituciones.

La determinación de la participación de la comunidad educativa en la actualización del proyecto curricular y los Planes de Área, como proceso que atiende a los planes de mejoramiento

institucional (PMI), basados en el aseguramiento de la calidad, pasa por aspectos relacionados con las necesidades identificadas, de los estudiantes y de la institución educativa, también se tiene en cuenta la participación de los padres de familia, y los docentes, como actores principales en esa actualización.

Situación que se evidencia como proceso en ejecución de todos los casos estudiados y que integra al representante estudiantil en un 70% de ellos.

La integración del contexto sociocultural de los estudiantes en el diseño curricular, como base de la equidad educativa, se relaciona con la definición de competencias, que identifican la convivencia, los entornos y el propósito de vida, para la formación integral de lo estudiantes pronunciados en el pacto de convivencia de los proyectos educativos.

Sin embargo, este contexto no se encuentra relacionado con el desarrollo pedagógico de los planes de área, las prácticas de aula y los criterios de evaluación para el desarrollo de los resultados de aprendizajes.

La relación del perfil del estudiante y el docente en los planes de área, pasa por aspectos asociados al desarrollo del proceso educativo, con la identificación de debilidades para fortalecer, en los entornos, sociales y familiares, lo cual se debe ver reflejado en los proyectos pedagógicos, y planes de la institución.

8.4.2 Diseños curriculares de calidad-equidad

Los diseños curriculares que integran las concepciones de calidad equidad en las comunidades educativas de las 19 IE, con base en el análisis documental y a través de los grupos focales de directivos y docentes, cuyos resultados se discutieron en el capítulo 6, manifiestan puntos de encuentro:

La integración en los proyectos educativos del desarrollo de las competencias básicas, disciplinares y socio-emocionales, se evidencian en los planes de área de las áreas fundamentales obligatorias, centradas en el desarrollo emocional, artístico, ciudadano, de autorregulación- autoevaluación de los estudiantes.

Sin embargo, esto se encuentra listado en los planes de área, pero no hay relación con las estrategias didácticas en el aula de clase, ni con los diseños de guías de aprendizaje en el 70% de los casos estudiados.

Respecto a los aspectos fundamentales que se consideran en la construcción del Sistema Institucional de Evaluación, estos se relacionan con como: los proceso integrales que incluyen la planeación, ejecución y evaluación para el aprendizaje, donde se tienen en cuenta la participación, de la comunidad educativa.

Sin embargo, la comunidad educativa se encuentra representada en directivos y docentes, lo que deja de lado la representación de los padres de familia, la comunidad en el área de influencia y la representación de los estudiante.

8.5 Conclusiones y propuestas para el diseño de políticas educativas relacionadas con los diseños curriculares

Luego de culminar el desarrollo de la presente investigación, se muestran las conclusiones surgidas alrededor del objetivo principal de la investigación abordado: analizar el aporte pedagógico de los diseños curriculares en la educación básica primaria, de las Instituciones Educativas de los municipios afrodescendientes no certificados de la Entidad Territorial Valle, para promover el binomio calidad-equidad en beneficio de los estudiantes pertenecientes a los estratos más vulnerables de la población.

Atendiendo al primer objetivo específico, del resultado del análisis documental de las Leyes, normas y referentes de calidad educativa, se evidenció que existen tres enfoques epistémicos de las concepciones de calidad-equidad, el primero desde la Ley General articuladora de la educación, que consideran el enfoque de calidad educativa, desde una formación integral, holístico y autónoma, el segundo desde los Decretos que organizan el sistema educativo en los que se desarrolla la calidad en términos instrumentales del currículo, que atiende a las gestiones administrativas y directivas, con una visión de la formación estructural disciplinaria e instrumental y el tercero desde los documentos referentes de calidad, que determinan estos conceptos enfocados desde el desarrollo de competencias básicas y disciplinares entendiendo a la formación del ser humano con visión económica.

Respecto al segundo objetivo, en términos del análisis documental de los PEI, Planes de Área de lenguaje y matemáticas y los SIEE en las instituciones focalizadas para este estudio, donde se analizó las concepciones de calidad-equidad de los docentes de básica primaria, participantes en el grupo focal y de la información arrojada por los cuestionarios, se evidenció claramente que las concepciones de calidad-equidad no se relacionan con las caracterizaciones del contexto afrodescendiente, unas veces agropecuario, otras minero, turístico e industrial y altamente fluctuante.

Estas concepciones no se relacionan con las construcciones de los planes de área y de los SIEE, en sus criterios de evaluación, estrategias y técnicas para la evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de los mismos con las estrategias didácticas propuestas para el desarrollo de las metas de aprendizajes.

Así mismo, se evidenció que, en los planes de área, se listan los referentes de calidad, pero que en la estructura desarrolladas por niveles y grados éstos se convierten en contenidos o

desaparecen de las estrategias pedagógicas y didácticas en el desarrollo de los planes de estudio, lo que no atiende a las metas de aprendizaje desarrolladas en términos de la calidad educativa, dado que no existe la pertinencia de los planes frente a los resultados de aprendizaje.

En lo manifestado por los docentes, directivos y tutores, se evidencia que a pesar de verbalizar los conceptos del marco teleológico, estos no se encuentran realmente desarrollados en el proyecto educativo, de igual manera, en pocas IE, menos de 5 de ellas, algunos docentes sí reconocen el modelo pedagógico y su relación con la visión de educación de su proyecto educativo al igual que aplican estrategias pedagógicas coherentes con lo anterior, pero son caso aislados y no se evidencia un trabajo cooperativo entre los docentes ni entre las áreas, para la integralidad el conocimiento. Como tampoco integran el contexto afrodescendiente más allá del desarrollo de la cátedra de estudios afrodescendientes que se integra a partir del grado cuarto de primaria.

El análisis de la construcción del SIEE, se abordó desde la determinación de los criterios de evaluación y las técnicas e instrumentos de evaluación relacionados con el modelo pedagógico determinado en los PEI y las metas de aprendizaje propuestas en los planes de área como indicador de calidad-equidad educativas. Lo cual mostró una desarticulación, entre estos aspectos, pues los documentos se centraron en los contenidos disciplinares, dejando de lado el desarrollo de las competencias básicas y la caracterización de los estudiantes.

Respecto al tercer objetivo específico de investigación, al comparar los resultados de aprendizaje mostrados en las pruebas estandarizadas, se evidencia una alta distancia entre los resultados de aprendizaje a nivel nacional versus los resultados de aprendizaje institucional en las mismas áreas del conocimiento, a pesar que los diseños de los planes de área integran los referentes de calidad.

Lo anterior se explica por la falta de cohesión y coherencia entre el diseño estipulado en los planes de área y las prácticas pedagógicas en el aula y esto con los instrumentos, estrategias y técnicas de evaluación.

Existe una evidente confusión conceptual e interpretativa que tienen los actores en relación con los conceptos de calidad-equidad y su relación con lo propuesto por las políticas públicas, para el diseño curricular que atiendan a determinar este diseño como una herramienta pedagógica para promover el binomio propuesto. Situación que se refleja en las experiencias de aula de los docentes de la básica primaria y sus construcciones del SIEE, a pesar que cuentan con el programa Todos a Aprender desde hace más de cinco años, que se ha enfocado en promover las transformaciones de las prácticas de aula.

Frente a estas conclusiones, se propone lo siguiente relacionado con las categorías de análisis estipuladas en este estudio:

Desde la primera categoría de análisis que se determina en las políticas educativas, se propone generar un proceso de reflexión, que permita desarrollar un marco conceptual coherente, que atienda a un solo enfoque epistémico de calidad-equidad y con una visión holística de formación integral, en toda su propuesta de desarrollo curricular para la básica primaria.

En ese sentido, es necesario que se presente en las políticas educativas una estructura de niveles de desarrollo de aprendizaje, en el que se definan específicamente grado a grado las metas de aprendizaje y no por niveles como se presentan en los EBC. Estas metas deben estar relacionadas con la formación integral, propuesta en el macrocurrículo y asociadas a documentos de obligatorios y no en documentos de apoyo los cuales no son de cumplimiento obligatorio.

En la segunda y tercera categoría de análisis que define el diseño curricular en la básica primaria, se propone que los PEI se transformen en documentos que definan, diseñen y adopten

de manera participativa el contexto afrodescendiente, en relación con la caracterización de la población que integren de manera flexible la atención a la diferencia y equidad en el desarrollo de metas de aprendizaje que logren el egreso de estas poblaciones vulnerables.

Lo que indica, la necesidad de desarrollar unos currículos flexibles y pertinentes, con planes de estudio que permitan establecer, el proceso aprendizaje de calidad, que responda a los resultados de aprendizaje definidos en las metas institucionales, que de igual manera se relacionen con las metas departamentales y nacionales, teniendo en cuenta el contexto socioeconómico, lo cual conllevaría la superación de los factores que obstaculizan el desarrollo de un currículo de calidad con equidad.

Esto requiere, una articulación entre las instituciones, las secretarías y el ministerio enfocadas en una misma meta educativa, desde la construcción de currículos que atiendan a las cuatro gestiones propuestas, que determinan una relación presupuestal, administrativa, pedagógica, didáctica y de cualificación docente, porque lo que se evidenció en esta investigación es que, los PEI o PEC, en la mayoría de los casos están desactualizados y descontextualizados.

Los directivos docentes y algunos docentes manifestaron la necesidad de resignificar el actual horizonte institucional, ya que no responde a las exigencias y necesidades del contexto, razón por la cual plantean la reestructuración curricular y el enfoque pedagógico.

Así mismo, es necesario que se haga una reflexión sobre los conceptos de calidad y equidad en su relación binomial y esto integrado a lo pedagógico de tal manera que sea lo administrativo y económico al servicio de lo pedagógico y no al revés como se está haciendo actualmente.

En las IE de estos municipios que pertenecen a la ETC Valle, se requieren procesos de articulación para la construcción de comunidades de aprendizaje, que permitan una construcción colectiva del currículo, dado que se encuentran en contextos similares y esto promovería la discusión pedagógica y tener acceso a más estrategias didácticas, que integren una diversidad de instrumentos para el desarrollo de la clase y su proceso evaluativo, desde las experiencias significativas que se pueden compartir entre ellas.

8.6 Implicaciones finales y orientaciones para futuras investigaciones

Entre las implicaciones de este estudio, se hace necesario reflexionar sobre el concepto de calidad de la educación desde la misma política educativa colombiana, que permita centrar la mirada en los objetivos y fines de la educación, que se relacione directamente con los instrumentos de evaluación a nivel nacional.

Es preciso estudiar las implicaciones del diseño curricular en la educación básica primaria, a partir de las tendencias exigidas por los entes internacionales y los efectos de las evaluaciones externas que han determinado dicha dinámica.

Queda pendiente el análisis de las prácticas educativas, la construcción de los criterios, estrategias e instrumentos de evaluación relacionados con el macrocurrículo y la estructura del mesocurrículo, en términos de la calidad-equidad educativa a nivel territorial, nacional y relacionarlo con las exigencias a nivel internacional, que permita una proyección de los estudiantes en un contexto globalizado.

Es necesario, que se configuren mesas de trabajo que atiendan a los desafíos del PNDE, donde la comunidad científica colombiana que reconoce su territorio, se convierta en interlocutor del estado para la definición de la política educativa.

Referencias

- Agudelo, S. (2007). De la democracia racial brasilera al multiculturalismo colombiano. Inclusión y exclusión de las poblaciones negras en Colombia. Paper presented at the “*Democracia racial. Experiencia brasileira, actualidades para a América latina y Europa*”. V Congreso europeo CEISAL de latinoamericanistas, Bruselas. Recuperado de: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/reconocimientopueblosnegros/docs/168.pdf>
- Banco Mundial, Colombia. (2019). *Ending Learning Poverty: What will it take?*. Washington D.C.: Banco Mundial. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553>
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Raczynski, D. (2003). ¿Quién dijo que no se puede? *Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación - Unicef. Recuperado de: http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/
- Blanco Guijarro, M. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(3), 1–15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Bonilla-Silva, E. (2014). *Racism without Racists. Color Blind Racism and the persistence of racial Inequality in the USA*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers Inc. Second Edition.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREAL)/UNESCO (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, Naciones Unidas Ed. 270 pp.

- Cordero Aguilar, H. (2004). Educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 6, 23–38.
Recuperado de: <https://doi.org/10.15359/ree.2004-6.2>
- Cubides, Hilda. “Una experiencia de construcción del PEI en el Colegio Carlos Arango Vélez”, en *Educación y Cultura*, No. 38, p. 31.
- Cuervo, B. (2015). *Evaluación de la Calidad de la Educación en los Centros educativos públicos de Medellín: dimensiones de organización y certificación* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10550/47835>
- De la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46, enero-junio, 1-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455010>.
- Delval, J. (1999). Los fines de la educación. Madrid. Ed. Siglo XXI 7ª edición.
https://issuu.com/pedagogiayeducacion/docs/los_fines_de_la_educaci_n/31
- Dewey, J. (1911). *A Cyclopedia of Education* in Dewey Middle Works 6 edition , Carbondale and Edwardsville. Southern Illinois University Press.
- Dubet, F. (2005) “*Exclusión social, exclusión escolar*”, en: Julián J. Luengo (compilador) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*; Barcelona, España, Ediciones Pomares.
- Dussel, I. (2014) ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>.

ECLAC (2017). Afrodescendent populations: guaranteeing rights through a broader approach to inequality. *Social Panorama of Latin America*. Recuperado de:

<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/41599>.

European Group for Research on Equity in Educational Systems (EGREES), (2005). Equity in European Educational Systems A set of indicators. A project supported by the European Commission Directorate General of Education and Culture. *Project Socrates SO2-610BGE*. 2nd edition. Bélgica: Department of Theoretical and Experimental Education University of Liège. Recuperado de:

https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewiv4ergiqPpAhURT6wKHST6ANMQFjAAegQIAhAB&url=http%3A%2F%2Fwww.aspe.ulg.ac.be%2Fequite%2Ffichier%2Fpdf%2F2005PDF_ENGLISH.pdf&usg=AOvVaw3a82BAJQ9dTWCv-cHZne17iE.

Fernández-Cruz, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 8(1), 20.

Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es//index.php/profesorado/article/view/42114>

Fernández, A. (2016). El proceso de configuración del campo curricular en Colombia entre 1994 y 2010: una investigación basada en la producción escrita de autores/as más representativos/vas (Tesis Doctoral), Universidad de Antioquia. Recuperado de:

<http://hdl.handle.net/123456789/2254>.

Flórez, G. (2016). Justicia Curricular: Significados e Implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*. 46, 1-17. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/998/99843455010/index.html>.

Friedman, (1966). Capitalismo y libertad. Madrid. *Editions Rialph*, (original title Capitalism and Freedom). *The University of Chicago Press*, 1962. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3395848.pdf>.

Garcilazo, J. (2011) El estudio de casos como estrategia de investigación aplicada a las organizaciones. *III Jornadas de Administración del NEA y I Encuentro Internacional de Administración de la Región Jesuítico*. Guaraní, 9 (1 y 2), 34-41. Recuperado de:

https://www.academia.edu/3141268/El_estudio_de_casos_como_estrategia_de_investigacion_aplicada_a_las_organizaciones.

Gaviria, A. (2012). Documentos CEDE. *Movilidad Social en Colombia*. Universidad de los Andes. Facultad de Economía. Edición electrónica, 43, 32. Recuperado de:

<https://economia.uniandes.edu.co/publicaciones/dcede2012-43.pdf>.

Goodson, I. (2003). Estudio del curriculum, casos y métodos. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n08a11difranco.pdf>

Herrera, M. y Builes, S. (2015). Reflexiones sobre el concepto calidad aplicado a la educación.

Plumilla Educativa, 16, 286-306. Recuperado de:

<http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1612/1659> .

Hurtado, L. y Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES: Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55. Recuperado de:

<http://www.revistas.ces.edu.co/index.php/movimientoysalud/article>.

Hoffmann, O. 2007. Capítulo 2. La región del pacífico. Entre “marginalidad” y “particularidad”. en Comunidades negras en el Pacífico colombiano: Innovaciones y dinámicas étnicas.

Quito: Institut français d'études andines. doi:10.4000/books.ifea.5702.

- Hopenhayn, M. y Ottone, E. (2000) El gran eslabón, educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI. Buenos Aires: *Fondo de Cultura Económica*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2085-gran-eslabon-educacion-desarrollo-umbral-siglo-xxi>.
- Hopenhayn, M. y Bello, A. (2001). Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe, *Editorial CEPAL-ONU*, 63. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5987/1/S01050412_es.pdf.
- Lago, D., Aristizábal, M., Navas, M. y Agudelo, N. (2014). Evolución del campo del curriculum en Colombia (1970-2010). En A. Díaz-Barriga y J. García (coordinadores). *Desarrollo del currículum en América Latina: experiencia de diez países*. (pp. 105-151). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Lozano, R. (2013). *Orden racial y teoría crítica contemporánea*. Un acercamiento teórico-crítico al proceso de lucha contra el racismo en Colombia. Santiago de Cali: Universidad del Valle, p. 113.
- López, K. (2015). *Gestión de las Políticas Educativas emanadas por el Ministerio de Educación, para el mejoramiento de la calidad Educativa: Análisis desde la perspectiva teórica y de los agentes integrantes (estudiantes, docentes, directivos y apoderados) en la unidad educativa del Liceo Armando Quezada Acharan* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/40010>.
- Martínez, M. (2000) Análisis Crítico de una metodología holística utópica. *Acción Pedagógica*, 9 (1 y 2), 34-41. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28294268_Analisis_critico_de_una_metodologia_holistica_utopica.

Martínez, F. “Posible itinerario para trabajar por proyectos”, en *Alegría de Enseñar* No. 22, MEN-FES, Cali, 1995.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Ministerio de Educación. *Mejorar La Calidad de La Educación en Todos Los Niveles*, 1. Recuperado de:

<http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-278740.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. DBA

V.2. Recuperado de: <http://colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349446.html>.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Colombia, la mejor educada en el 2025*:

líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. 128.

Recuperado de:

<http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/LINEAMIENTOS-ATENCION-EDUCATIVA-EDICION-01-ENE2015-VERSION-ELECTRONICA.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2017). *El Camino hacia la Calidad y la Equidad. Plan*

Nacional Decenal de Educación 2016-2026. 37-66. Recuperado de:

http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010b). *Proyectos Etnoeducativos: marco de*

planificación para grupos étnicos 2014-202. 33. Recuperado de:

<http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-235111.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN. (2018) *Informe de Gestión 2017*, Oficinas Asesoras de Planeación y Comunicaciones. Primera Edición. Bogotá, Colombia

<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-278740.html>

Misión para la Transformación del Campo. (octubre de 2014). Saldar la deuda histórica con el campo. Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo.

<https://www.dnp.gov.co/programas/agricultura/Paginas/mision-para-la-transformaciondel-campo-colombiano.aspx>

Morris, M. (2017). The Question of Land: Dispossession and possession in Ethnographic Inquiry. *Revista Colombiana de Antropología*, 53,1, 27-57.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v53n1/0486-6525-rcan-53-01-00027.pdf>.

Mosquera, J. (2015). Develando lo que dicen sobre raza y etnia las revistas de salud pública de Colombia. *Revista CS*, 16 (agosto), 109-129. DOI:

<https://doi.org/10.18046/recs.i16.1939>.

OCDE, & MINEDUCACION. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. *Organización Para La Cooperación y El Desarrollo Económico, Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Ministerio de Educación Nacional (MINEDUCACIÓN).

Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

OECD. (2019). PISA 2018. Results (Volume I): What Students Know and Can Do. Programme For International Student Assessment (PISA). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE Publishing*, Paris. Recuperado de:

<https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

- OCDE, & MINEDUCACION. (2018). *Revisión de recursos escolares: Colombia*. Organización Para La Cooperación y El Desarrollo Económico, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356787.html>
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA. *OECD Publishing*, Paris. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA. *OECD Publishing*. París. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- Odile, H. (2010). Organización social, dinámicas culturales e identidades de las poblaciones afrocolombianas. *HAL Boletín Socioeconómico*. 134-141. Recuperado de: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00461865>.
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005), Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (1), 118-124. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>.
- Organización de Naciones Unidas. (2000). Asamblea General de las Naciones Unidas, 8va sesión plenaria, Resolución A/RES/55/2 del 8 de septiembre. Nueva York: ONU. Recuperado de: https://www.un.org/es/events/pastevents/millennium_summit/.
- Osandón, L. (2018). Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018). *Reflexiones en curso Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*. OEI UNESCO. 20. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265296>.
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas evaluativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, 18 (2), 261-288. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/9205>.

- Popkewitz, Thomas S. (1994). "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas" *Revista de Educación*, no. 305, Madrid, Ministerio de Educación. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=493>
- Popkewitz, Thomas S. y Lindblad Sverker (2005) "Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación" en: Luengo, Julián J. (compilador) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona-México, Ediciones Pomares.
- Ramón, M. (2015). Inclusión y equidad: una educación que multiplica oportunidades. *Entreculturas*, 34, 428-453. Recuperado de:
https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/131655/1/ENTRECULTURAS_Inclusion_y_equidad_Una_ed.pdf.
- Reina, V. (2002). Los fines de la educación en el siglo XXI. Una respuesta desde la pedagogía de John Dewey (1859-1952). *Revista Colombiana de Educación*.
[Doi:10.17227/01203916.5456](https://doi.org/10.17227/01203916.5456).
- Ministerio de Hacienda (MinHacienda), (2017). Sistema General de Participaciones. Monitoreo al Seguimiento. Educación.
http://www.urf.gov.co/webcenter/portal/SistemaGeneralParticipaciones/pages_SGP/monitoreoyseguimientodelsgp/Seguimiento/educacin
- Rodríguez, G., Gil, J. y García E. (1996). Metodología de la *Investigación*. España: Editorial Aljibe. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez.

Soriano, E. (2012). Planteamiento intercultural del currículum para su calidad educativa. *REICE:*

Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,

10(4), 50-60. Recuperado de:

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661441/REICE_10_4_4.pdf?sequence=1.

Slee, R. (2012) *Disability, Class and Poverty: School Structures and Policing Identities*. En C.

Christensen & E. Rizvi (editores). *Disability and the Dilemmas of Education and justice*.

Buckingham: Open University Press. Recuperado de:

<https://wje.org.nz/index.php/WJE/article/view/349>.

Stabback, F. (2016). Qué hace a un currículo de Calidad. *Reflexiones en progreso sobre*

Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje. Oficina Internacional

de Educación de la UNESCO 46(2), 212-219. Recuperado de:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa.

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva y

equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. *Foro Mundial*

Sobre Educación, 1–5. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>

UNESCO. (2002). Declaración Universal sobre diversidad cultural: una visión, una plataforma

conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo. *Cumbre Mundial sobre el*

Desarrollo Sostenible Johannesburgo. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

UNESCO. (2005). *El imperativo de la calidad*. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. París: *UNESCO*. Recuperado de:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169>

UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar, Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación. 26-28 de abril de 2000 en Dakar (Senegal). París: *UNESCO*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa.

UNESCO. (2004). La Educación para Todos: panorama Socioeducativo: Cinco visiones sugerentes sobre América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: PRELAC/UNESCO. Recuperado de:

https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/revista_prelac_espanol_0.pdf

UNESCO. (2002). Declaración Universal sobre diversidad cultural una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo. *Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible Johannesburgo*. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

Valero, P. (2017). El deseo de acceso y equidad en la educación matemática *Revista Colombiana de Educación*. 73. 97-126. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413651843006>.

Vásquez, A. (2013). Calidad y Calidad Educativa. *Investigación Educativa*, 17(2), 49–72.

Recuperado de:

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/download/8206/7157/>

Vásquez, G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 60, 93–124. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.larev.2014.10.001>.

Anexos

Anexo 1: cuestionario de grupo focal para docentes

Este es un instrumento del Proyecto de Investigación “El Diseño Curricular en las Instituciones de Educación Pública Primaria Colombianas Afrodescendientes como herramienta para promover el Binomio Calidad-Equidad”. (Tesis Doctoral Programa Ciencias de la Educación, Universidad de Cartagena). La información que usted proporcione será confidencial y utilizada sólo para fines académicos. Agradecemos su colaboración.

Institución Educativa: _____ **Municipio:** _____

Localidad del Grupo Focal: _____ **Horario Grupo Focal:** _____

1. ¿Cómo se interpreta en el plan de área la relación entre la formación, el desarrollo de la autonomía, las competencias básicas y la realidad del estudiante y su medio?
2. ¿Cómo se determina la participación de los docentes en la actualización del PEI?
3. ¿Cuál es el conjunto de decisiones pedagógicas relacionadas con el contexto socio cultural de los estudiantes?
4. ¿Cuáles son las estrategias para el uso pedagógico en los planes de aula, de resultados de pruebas internas y externas?
5. ¿Cuáles son las estrategias de autoevaluación institucional, en el componente pedagógico, relacionadas con el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)?

Anexo 2: cuestionario de grupo focal para directivo docente

Este es un instrumento del Proyecto de Investigación “El Diseño Curricular en las Instituciones de Educación Pública Primaria Colombianas Afrodescendientes como herramienta para promover el Binomio Calidad-Equidad”. (Tesis Doctoral Programa Ciencias de la Educación, Universidad de Cartagena). La información que usted proporcione será confidencial y utilizada sólo para fines académicos. Agradecemos su colaboración.

Institución Educativa: _____ **Municipio:** _____

Localidad del Grupo Focal: _____ **Horario Grupo Focal:** _____

1. ¿Cómo se interpreta en el Horizonte Institucional la relación entre la formación, la realidad del estudiante y su medio?
2. ¿Cómo se determina la participación de la comunidad educativa en la actualización del Proyecto Curricular y el PEI?
3. ¿Cuál es el conjunto de decisiones curriculares relacionadas con el contexto socio cultural de los estudiantes, que evidencie el desarrollo de competencias básicas, disciplinares y socio-emocionales?
4. ¿Cuáles son las estrategias de autoevaluación institucional, relacionadas con el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) y la construcción del Sistema Institucional de Evaluación (SIE)?
5. ¿Cómo se evidencia en el Plan de Estudios, el desarrollo de la autonomía de los estudiantes?

Anexo 3: Guion de grupo focal para tutores

Este es un instrumento del Proyecto de Investigación “El Diseño Curricular en las Instituciones de Educación Pública Primaria Colombianas Afrodescendientes como herramienta para promover el Binomio Calidad-Equidad”. (Tesis Doctoral Programa Ciencias de la Educación, Universidad de Cartagena). La información que usted proporcione será confidencial y utilizada sólo para fines académicos. Agradecemos su colaboración.

Institución Educativa: _____ **Municipio:** _____

Localidad del Grupo Focal: _____ **Horario Grupo Focal:** _____

1. ¿De qué manera las diferentes clases acompañadas contribuyen al logro de los objetivos del PEI?
2. ¿Qué aspectos se evidencian en el día a día del Horizonte Institucional?
3. ¿Qué aspectos en el acompañamiento al aula de clase, logran identificar del SIE?
4. ¿Se logra identificar en las prácticas acompañadas, las siguientes dimensiones contempladas en el SIE?

DIMENSIÓN	OBSERVACIÓN
Dimensión socio-afectiva	
Dimensión axiológica	
Dimensión cognitiva	

5. ¿Consideran que la Institución Educativa logra el objetivo de la educación integral? ¿En qué aspectos lo han notado?

6. Todo lo que les enseña la institución, es decir; lo contemplado en el horizonte institucional, los proyectos transversales, las mallas curriculares y el SIE. ¿Cómo creen que se articula con el futuro de los estudiantes?

Anexo 4: Matriz de Análisis Documental

Este es un instrumento del Proyecto de Investigación “El Diseño Curricular en las Instituciones de Educación Pública Primaria Colombianas Afrodescendientes como herramienta para promover el Binomio Calidad-Equidad”. (Tesis Doctoral Programa Ciencias de la Educación, Universidad de Cartagena). La información que usted proporciones será confidencial y utilizada sólo para fines académicos. Agradecemos su colaboración.

Institución Educativa: _____

Documento: _____		
ASPECTO	CONCEPCION CALIDAD-EQUIDAD	ENUNCIADO
ESTRUCTURA		
ENFOQUE		
OBJETIVOS		
COMPONENTES		
ANALISIS		

Anexo 5: Matriz de Coherencia Curricular

Este es un instrumento del Proyecto de Investigación “El Diseño Curricular en las Instituciones de Educación Pública Primaria Colombianas Afrodescendientes como herramienta para promover el Binomio Calidad-Equidad”. (Tesis Doctoral Programa Ciencias de la Educación, Universidad de Cartagena). La información que usted proporciona será confidencial y utilizada sólo para fines académicos. Agradecemos su colaboración.

GESTIÓN DIRECTIVA (Direccionamiento estratégico, cultura institucional, Clima, Gobierno escolar y relaciones con el contexto)	EXISTENCIA	COHERENCIA	PERTINENCIA
La Misión, visión y principios institucionales están en el marco de integración del contexto			
Las metas institucionales son medibles y alcanzables relacionadas con el entorno			
Toda la comunidad educativa reconoce el horizonte institucional y lo apropia			
Existe una política de inclusión a la diversidad de los estudiantes			
Se evidencia un proyecto curricular articulado			
Se hace uso pedagógico de la información institucional para el desarrollo de ajustes y planes de mejoramiento			
Se desarrolla al menos trianual la autoevaluación institucional y los ajustes del resultado de la misma			
Hay un consejo directivo y sesiona con frecuencia			
Hay un consejo académico con representación de toda la comunidad educativa			
Se ha conformado las comisiones de evaluación y promoción y sesiona con frecuencia			
Hay un comité de convivencia y sesiona con frecuencia			

Hay un consejo estudiantil y sesiona con frecuencia			
Hay consejo de padres de familia y sesiona con frecuencia			
Existe la escuela de padres con cronograma estipulado			
Hay representantes de los estudiantes por grado y por nivel			
Hay rutas de atención para situaciones de convivencia apropiadas por la comunidad educativa			
La comunidad educativa apropia el manual de convivencia y sesiona para ajustarlo			
Hay políticas y rutas claras para el manejo de conflictos			
Hay políticas claras sobre el ingreso y matrícula de los estudiantes			
Hay políticas claras sobre la permanencia y egreso de los estudiantes en un nivel educativo			
Hay un SIE, claramente definido y se evidencia en el aula de clase			

Fuente: elaboración propia con base en la Guía 34: para el mejoramiento institucional MEN(2008)

GESTIÓN ACADÉMICA (Diseño curricular, prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento académico)	EXISTENCIA	COHERENCIA	PERTINENCIA
Hay relación directa entre los objetivos institucionales y el plan de estudios.			
Hay un enfoque metodológico claro y es apropiado por toda la comunidad educativa			
La intensidad horaria de las asignaturas están acordes con las necesidades de la comunidad educativa			
Se evidencian en el diseño de los planes de áreas, los proyectos transversales obligatorios			

La práctica evaluativa se encuentra acorde con el SIE de la institución			
Existen políticas claras sobre los procesos de acompañamiento a los estudiantes con bajo desempeño.			
Hay una cultura evaluativa definida y apropiada por toda la comunidad educativa			
Hay un cronograma y procesos de planeación de las clases, claro y apropiado por todos los docentes.			
Hay una cultura de planeación cooperativa para la transversalidad de áreas en puntos de encuentro.			
Los planes de aula se encuentran directamente relacionados con las prácticas y la convivencia en el aula			
Las evaluaciones en el aula integran las etapas de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.			
Hay un seguimiento de resultados de aprendizaje que permite generar procesos de mejoramiento continuo			
Se hace uso pedagógico de los resultados internos y externos			
Hay registro de seguimiento a los estudiantes con repitencia y deserción			
Se tiene apropiado el modelo pedagógico y las estrategias didácticas por todos los docentes.			
Se evidencia en la gestión de aula del horizonte institucional.			
Hay una ruta clara para la acción de los profesionales de apoyo con estudiantes y docentes.			

En las prácticas educativas se evidencia la integración del perfil del estudiante.			
Se generan procesos de apropiación del horizonte institucional con los estudiantes			
Se desarrollan estrategias didácticas con renovación frecuente como medio de actualización de prácticas de aula.			

Fuente: elaboración propia con base en la Guía 34: para el mejoramiento institucional MEN(2008)

GESTIÓN ADMINISTRATIVA (Administración de la planta física, de los recursos, de los servicios, talento humano, apoyo financiero a las demás gestiones)	EXISTENCIA	COHERENCIA	PERTINENCIA
Hay reglas claras y apropiadas por la comunidad educativa para el proceso de matrícula.			
Hay un archivo de datos organizado de toda la comunidad educativa			
Hay un cronograma de entrega de boletines y se cumple regularmente			
Se hace seguimiento al uso de espacios y se adecuan dado el caso.			
Hay una ruta clara sobre la adquisición de recursos y materiales didácticos y se evalúa periódicamente			
Hay un cronograma de mantenimiento a los equipos de la institución educativa			
Hay una ruta y valoración de los servicios de restaurante, transporte y profesionales de apoyo de forma frecuente			
Existen procesos y procedimientos claros en la institución para la atención a los docentes y son efectivos			

Se apoya al docente para el desarrollo de su formación en ejercicio de manera permanente			
Se hace una asignación académica de los docentes de acuerdo con su perfil y formación			
Se evidencia el sentido de pertenencia de la comunidad educativa a la institución			
Hay una ruta y procesos claros para la evaluación de desempeño de los docentes y se encuentra apropiada por ellos			
Hay estímulos institucionales para la exaltación del buen desempeño de toda la comunidad educativa			
Se elabora y ejecuta apropiadamente el presupuesto anual del FSE			
Hay una contabilidad clara y se comunica a toda la comunidad educativa anualmente en la rendición de cuentas			
Hay uso de los recursos de aprendizaje de manera articulada y relacionado con los objetivos institucionales			

Fuente: elaboración propia con base en la Guía 34: para el mejoramiento institucional MEN(2008)

GESTIÓN COMUNIDAD (Relaciones de la institución con la comunidad, participación, convivencia, atención a las necesidades educativas especiales y prevención de riesgos)	EXISTENCIA	COHERENCIA	PERTINENCIA
Hay una ruta clara y apropiada por la comunidad para la atención a grupos poblaciones minoritarios o en situación de vulnerabilidad.			
Hay una ruta clara y apropiada para la atención a los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos			
La institución genera procesos de diálogo e integración de las			

necesidades y expectativas de los estudiantes			
Hay escuela de padres de familia conformada y activa.			
La oferta de servicios de la institución es pertinente con el entorno en el que se encuentra			
Hay un uso adecuado de los espacios físicos y medios institucionales para la promoción de la comunidad			
La institución contribuye a la mejora de la calidad de vida de la comunidad			
La institución promueve la participación activa de todos los estudiantes en la vida activa de la misma			
Los docentes apoyan y participan las actividades de la comunidad de manera activa			
Se evidencia la integración de la familia a institución educativa			
Hay una ruta clara y apropiada, con procesos definidos para la prevención de riesgos físicos			
Hay una ruta clara y apropiada, con procesos definidos para la prevención de riesgos psicosociales			
Hay una ruta clara, demarcada y apropiada para la evacuación en caso de algún siniestro			
Existe un sistema de integración y articulación empresa-egresados e institución educativa			
Hay una estrategia apropiada de apoyo para los estudiantes con necesidades educativas especiales NEE			

Fuente: elaboración propia con base en la Guía 34: para el mejoramiento institucional MEN(2008)

Anexo 6: Instrumento Para el Mapeo Curricular

Este es un instrumento del Proyecto de Investigación “El Diseño Curricular en las Instituciones de Educación Pública Primaria Colombianas Afrodescendientes como herramienta para promover el Binomio Calidad-Equidad”. (Tesis Doctoral Programa Ciencias de la Educación, Universidad de Cartagena). La información que usted proporcione será confidencial y utilizada sólo para fines académicos. Agradecemos su colaboración.

Nombre de la Institución Educativa: _____

Nombre del Área del Conocimiento: _____

COMPETENCIAS DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	RELACIÓN CON EL HORIZONTE INSTITUCIONAL	TOTAL
Competencias básicas							
Competencia disciplinares							
Competencias Laborales							
Competencias socio-emocionales							

Fuente: elaboración propia con base en Castañeda, Mena & Rubilar (2012, p. 80)

Escala del Mapeo Curricular

GRADO DE PRESENCIA DE LA COMPETENCIA	VALORACIÓN	DEFINICIÓN
Presencia	2	La competencia del perfil del estudiante se encuentra de manera explícita en el Área del conocimiento
Regularmente presente	1	La competencia se encuentra implícitamente o no queda completamente clara.
Ausencia total	0	No existen elementos vinculados a la competencia

Fuente: Castañeda, Mena & Rubilar (2012, p. 79)

Anexo 7: Resultados Grupos Focales

Los resultados fueron generados a través del paquete de análisis estadístico Atlas. Ti para el manejo de encuestas de tipo cualitativo. Se generaron las gráficas tipo nube por cada pregunta del cuestionario y entrevista desarrolladas de acuerdo a las respuestas dadas de la población objetivo de directivos, docentes y tutores, para identificar categorías o factores dentro del análisis, posteriormente se ubicaron algunas apreciaciones puntuales de los encuestados para ampliar el análisis y de especificar más en la respuestas dadas. A continuación los resultados de acuerdo a las repuesta de los instrumentos aplicados.

7.1 Cuestionario directivos docentes

Este cuestionario tiene como objetivo: ***recopilar los conceptos de calidad-equidad que subyacen en el diseño curricular desde la percepción de los directivos.***

Pregunta 1: ¿Cómo se interpreta en el Horizonte Institucional la relación entre la formación, la realidad del estudiante y su medio?

De acuerdo a la respuesta de los directivos docentes, se identifican algunas apreciaciones, como:

“ Se interpreta de una forma donde el educando es la parte central para el bienestar de su comunidad, para ser hombres, mujeres capaces de mejorar y transformar el entorno tanto en lo económico, político y social.”

“Atraves de un proceso de diagnóstico situacional con la participación de la comunidad educativa se contextualiza la realidad vivida por la I E que dió respuesta a la problemática relacionada con aspectos académicos y administrativos que trataron de plasmarse, en el horizonte institucional, de acuerdo a esto se decidió manejar dos tipos de modalidad, informática con articulación del SENA y académico para la educación de adultos como estrategia para disminuir el analfabetismo en la región.”

“El Horizonte Institucional lo hemos construido buscando dar cumplimiento a las expectativas de los estudiantes y así promover el desarrollo social y económico de la comunidad”

“Organizando planes y proyectos con la participación activa de todos los estamentos de la comunidad, para lograr el desarrollo integral de los estudiantes que ingresen a la institución para que adquieran una formación que les permita interactuar en su entorno social.



Nube de palabras ante la pregunta: ¿Cómo se interpreta en el Horizonte Institucional la relación entre la formación, la realidad del estudiante y su medio? **Fuente:** Elaboración propia

Pregunta 2. ¿Cómo se determina la participación de la comunidad educativa en la actualización del Proyecto Curricular y el PEI?

De acuerdo a la respuesta de los directivos docentes, se identifican algunas apreciaciones, como:

“La participación de la comunidad educativa es clave con sus aportes, como conocedores de su contexto por que ellos buscan el bienestar de sus hijos, este se construyó en conjunto con ellos y son nuestro pilar.”

“La Institución Educativa realiza procesos de convocatoria a padres de Familia, estudiantes, docentes y demás estamentos de la comunidad educativa los cuales realizan aportes, que posteriormente son discutidos y analizados por los equipos y comisiones que se crean para tal fin.”

“Mediante la organización de los diferentes estamentos de la comunidad buscando que todos participen de manera activa en la discusión de cada uno de los aspectos relacionados con la revisión de Proyectos y planes de área así como también la revisión y pertinencia que tiene el Horizonte Institucional que fundamenta nuestro PEI.”

“Se determina la participación de la comunidad educativa a través de los estamentos de participación como CD, CA, Consejo de padres, Consejo Estudiantil, Personero y sector productivo entre otros apropiándose del proyecto curricular y el PEI.”



Nube de palabras ante la pregunta: ¿Cómo se determina la participación de la comunidad educativa en la actualización del Proyecto Curricular y el PEI? Fuente: Elaboración propia

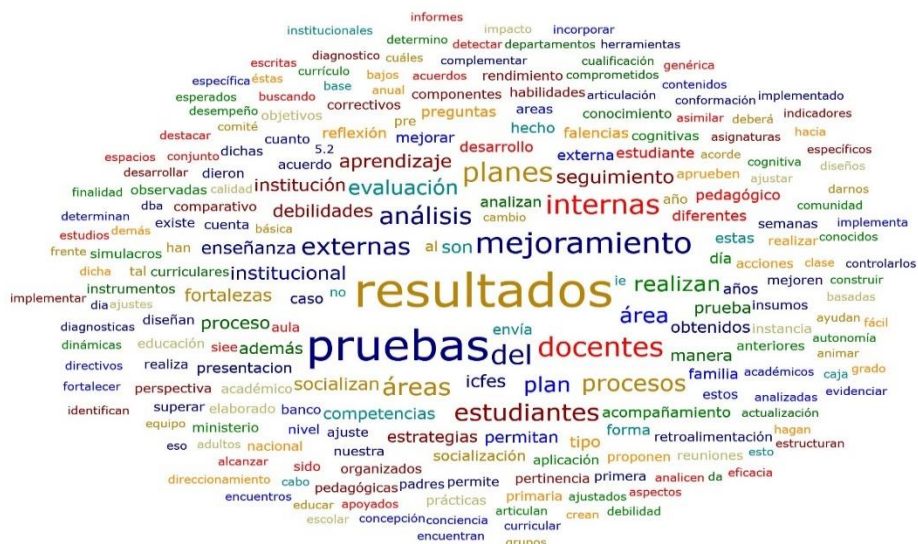
Pregunta 3. ¿Cuál es el conjunto de decisiones curriculares relacionadas con el contexto socio cultural de los estudiantes?

De acuerdo a la respuesta de los directivos docentes, se identifican algunas apreciaciones, como:

“Desde lo curricular se tiene que el contexto sociocultural determina aquellas modificaciones o cambios que permitan actualizar el desarrollo curricular para que los estudiantes alcancen las competencias propuestas, culminando con el proyecto de grado como requisito para obtener el título de bachiller.”

“Teniendo en cuenta las necesidades no solo de formación de nuestros estudiantes sino de los cambios que se dan en la sociedad gracias a los avances tecnológicos y científicos se ha sometido a revisión el proceso de desarrollo curricular centrandolo la atención no en los contenidos sino en el desarrollo de competencias considerando que cada asignatura se convierte en el pretexto para el desarrollo de las competencias de los estudiantes.”

“Las decisiones curriculares se toman con fundamento en la integración de los procesos de la gestión académica y comunitaria que garantizan la inclusión de la institución a través de sus instrumentos de desarrollo curricular en los escenarios económicos, políticos, culturales y sociales que hacen parte del entorno del estudiante y que se hace evidente a través de los proyectos pedagógicos transversales.”



Nube de palabras ante la pregunta: ¿Cuáles son las estrategias para el uso pedagógico de resultados de pruebas internas y externas? Fuente: Elaboración propia

Pregunta 6. ¿Cuáles son las estrategias de autoevaluación institucional, relacionadas con el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)?

De acuerdo a la respuesta de los directivos docentes, se identifican algunas apreciaciones, como:

“Desde el Plan de Mejoramiento Institucional, dirigido por el Rector (a); se genera el espacio para que directivos y docentes se encarguen de planificar, dirigir, coordinar, controlar y garantizar el éxito del proceso de auto evaluación con miras a la preparación del camino exitoso de La Institución Educativa José Félix Restrepo. Las estrategias son:

Promover la participación y el compromiso de los diferentes estamentos institucionales en las actividades auto evaluativas.

Capacitar a la comunidad académica para que se cree un clima de confianza y seguridad que facilite la mirada crítica y responsable de sus miembros en torno a la auto-evaluación, evitando así malentendidos y conflictos.

Planificar, organizar, dirigir, coordinar, orientar y controlar las actividades de auto-evaluación institucional, identificando las Fortalezas y Debilidades que permitan el desarrollo de Planes de Mantenimiento y de Mejoramiento, así como el control permanente de su cumplimiento.

Diseñar y proponer los planes de trabajo anual desde las diferentes áreas del saber, en materia de auto-evaluación.”

“1-El principal es el que los estudiantes y los padres tenga participación activa en la construcción de cómo quieren que los docentes evalúen a sus hijos.

2-Concertamos el modelo de calificación. con una evaluación formativa donde se refuerza constantemente las dificultades presentadas por el estudiante.”

“Se tienen en cuenta la individualidad de los estudiantes, las necesidades que cada uno tiene de acuerdo al contexto donde interactúan y sobre todo la construcción de su proyecto de vida.”

“criterios de evaluación y promoción, estrategias de valoración integral de los estudiantes, enfoque metodológico, recursos , seguimiento al mejoramiento de los desempeños de los estudiantes, procesos de evaluación, estrategias de apoyo a los estudiantes, acciones para el cumplimiento de los procesos evaluativos, comisión de evaluación y promoción, escala evaluativa, periodicidad entrega de informes a los padres de familia, estructura informe, registro de evaluación institucional, instancias, procedimientos y mecanismos de atención, quejas y reclamos, mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción y ajustes al SIE.”

“Los establecidos en el artículo 2.3.3.3.4 del Decreto 1075 de 2015 (artículo 4 del Decreto 1290 de 2009)

- 1. Los criterios de evaluación y promoción.*
- 2. La escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional.*
- 3. Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.*
- 4. Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar.*
- 5. Los procesos de autoevaluación de los estudiantes.*
- 6. Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes.*
- 7. Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación.*
- 8. La periodicidad de entrega de informes a los padres de familia.*
- 9. La estructura de los informes de los estudiantes, para que sean claros, comprensibles y de información integral del avance en la formación.*
- 10. Las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y promoción.*
- 11. Los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los estudiantes.”*

Pregunta 2. ¿Cómo se determina la participación de los docentes en la actualización del PEI?

De acuerdo a la respuesta de los docentes, se identifican algunas apreciaciones, como:

“El PEI está en proceso de cambio a PEC y la participación en esta actualización hasta el momento es por designación del rector.”

“La participación de nosotros los Docentes se evidencia en la actualización del PEI, ya que nosotros hacemos parte de la comunidad educativa y conocemos directamente el contexto de los estudiantes, sus necesidades, lo que nos permite enriquecerlo.”

“Considero que la participación de nosotros los docentes en esta actualización ha sido muy pertinente, hemos tratado de conocer el contexto y la realidad de los estudiantes para realizar los ajustes necesarios que logren transformar y mejorar la realidad y calidad de vida de nuestros educandos.”

“Se determina en la participación activa de los docentes ya que son parte principal del proceso de enseñanza aprendizaje y son quienes construyen los planes de áreas teniendo en cuenta las exigencias del MEN. además mantiene en una constante actualización.”

“Como en nuestra sede somos pocos docentes se asigna un representante por área y este socializa las actualizaciones a los demás. De manera permanente se está realizando la revisión y actualización de los planes de área presentando los informes y documentos correspondientes.”

“la participación de los docentes en la actualización de PEI se determina por el conocimiento que adquiere cada vez de sus estudiantes en cuanto a lo que necesitan aprender conforme a las necesidades que demanda el contexto.”



Nube de palabras ante la pregunta: 2.¿Cómo se determina la participación de los docentes en la actualización del PEI? Fuente: Elaboración propia

Pregunta 3. ¿Cuál es el conjunto de decisiones pedagógicas relacionadas con el contexto socio cultural de los estudiantes?

De acuerdo a la respuesta de los docentes, se identifican algunas apreciaciones, como:

“Cuando realizamos actividades pedagogicas cada docente prepara su material enfocado a la zona donde trabaja pero luego nos compartimos ideas tomando como objetivo principal lo que mas se ajuste al contexto socio cultural de los estudiantes”.

“Las decisiones pedagógicas relacionados con el contexto socio cultural se ajustan de acuerdo a la zona donde se trabaja con enfoque étnico y cultural.”

“La educacion de los estudiantes debe ser un comprmiso, entre padres, docentes. tambien se debe elaborar proyectos pedagogicos que tengan que ver con el contexto del estudiante.”

“Dentro de las decisiones pedagógicas que se relacionan con el contexto sociocultural de los estudiantes se contemplan aquellas que tienen que ver con el desarrollo de competencias y habilidades que les permita desenvolverse en su medio de forma productiva (modalidad agropecuaria).”

“Las decisiones pedagógicas relacionadas con el contexto están reflejadas en el énfasis que se ha dado a la institución y que ha ido cambiando de acuerdo a la necesidad, en este momento se esta estructurando enfocado al turismo que es el contexto sociocultural del entorno de nuestros estudiantes”

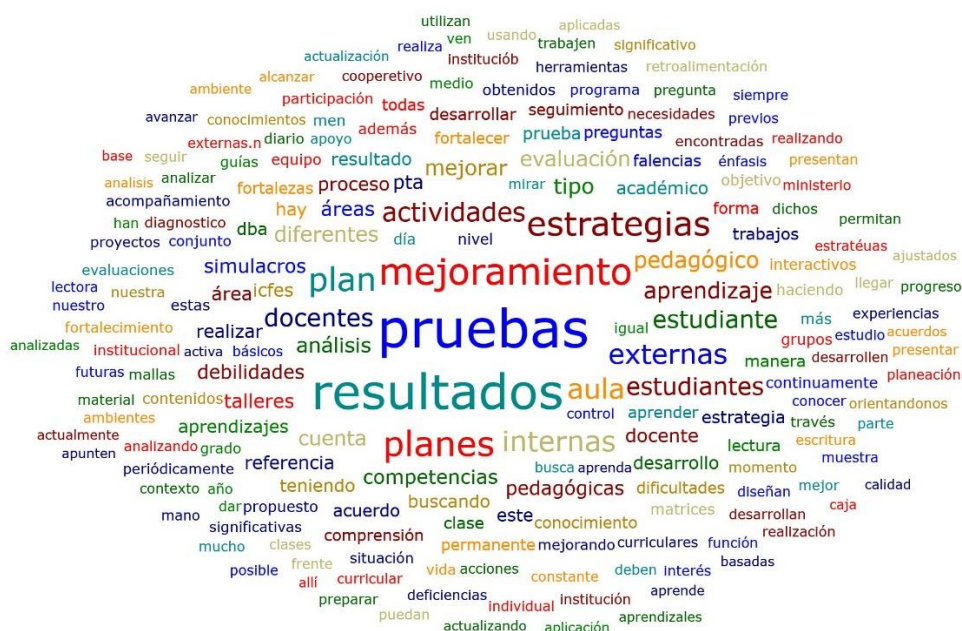
“Todas las decisiones tomamos para el proceso pedagógico van determinadas a las necesidades diferenciales de cada estudiante teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje, las inteligencias múltiples y sobre todo el contexto en donde el estudiante vive.”

“Más que decisiones enfatizo en acciones pedagógicas encaminadas a leer el contexto en el que nos desenvolvemos y aterrizar nuestro quehacer a las condiciones y situaciones que vivencian las familias en el plano socio cultural. Reconocer que muchos niños vivencian situaciones de maltrato, precariedad económica, familias disfuncionales y hacinamiento entre otras condiciones que desde luego inciden en su convivencia y desempeño.”

“Las pruebas internas y externas se analizan para partir de los resultados, obtener algunas estrategias de trabajo, buscando fortalecer las debilidades...enriqueciendo así los planes de aula frente a una necesidad de mejora.”

“Las estrategias para el uso pedagógico en os planes de aula de resultados de pruebas internas y externas son: -Los planes de mejoramiento en las diferentes áreas del conocimiento”

“Se realizan pruebas diagnósticas, pruebas tipo icfes, simulacros y a partir de esos resultados se hacen énfasis en las falencias que presentan los estudiantes y se realizan estrategias para su mejoramiento, además se profundiza la comprensión lectora”.



Nube de palabras ante la pregunta: 5. ¿Cuáles son las estrategias para el uso pedagógico en los planes de aula, de resultados de pruebas internas y externas? Fuente: Elaboración propia

Pregunta 6. ¿Cuáles son las estrategias de autoevaluación institucional, en el componente pedagógico, relacionadas con el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)?

De acuerdo a la respuesta de los docentes, se identifican algunas apreciaciones, como:

“Antes de finalizar el año escolar se realiza una autoevaluación en todo el ámbito institucional dividido en grupos de docentes que se encargan de cada estamento: administrativo, académico, comunitario, financiero, proyección social.”

“en el plan de mejoramiento se evidencian los resultados de la autoevaluación institucional dando prioridad a los de bajos resultados y elaborando el POA que se ejecutará durante el año lectivo mediante equipos de áreas de gestión para tal fin, estas se reúnen cada mes para socializar los avances”.

“La estrategias de autoevaluación, en el componente pedagógico, en el componente pedagógico relacionadas con el PEI son: Utilizar la metodología de prueba saber semanalmente en las áreas que le competen, para la comprensión del estudiante. Plantear conceptos básicos en las clases para concretar el saber y hacer la transversalidad con las demás áreas y proyectos. Seguir fortaleciendo el proyecto institucional YO SOY. Realizar evaluaciones de carácter formativo.”

“La estrategia de autoevaluación institucional, en el componente pedagógico, relacionadas con el Plan de Mejoramiento Institucional es la revisión constante del currículo y las competencias fortalecidas en el aula, para ello se establecen encuentro para revisión y actualización de los planes de área, de ahí, surgen acciones estratégicas contempladas en los documentos denominados Plan de Acción del área, donde las áreas de gestión institucional deben asumir compromisos y garantizar de esta manera lo dispuesto en el PMI.”.

“Las estrategias de autoevaluación para el componente pedagógico relacionadas con el PMI son las que propone el PTA al focalizar las deficiencias académicas, también se refieren al fortalecimiento de las acciones metodológicas que involucren los saberes previos, los ritmos de aprendizaje. Entonces de hacen simulacros, olimpiadas matemáticas, juegos didácticos, actividades integradora y manejo de prueba saber semanal.



Nube de palabras ante la pregunta: 6. ¿Cuáles son las estrategias de autoevaluación institucional, en el componente pedagógico, relacionadas con el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)? Fuente: Elaboración propia

Pregunta 7. ¿Cómo se evidencia en el Plan de Aula, el desarrollo de la autonomía de los estudiantes?

De acuerdo a la respuesta de los docentes, se identifican algunas apreciaciones, como:

Pregunta 8. ¿Cómo se evidencian el Plan de Área, el desarrollo de las competencias básicas, disciplinares y socio-emocionales?

De acuerdo a la respuesta de los docentes, se identifican algunas apreciaciones, como:

“En que las propuestas pedagógicas de las actividades a desarrollar sean acordes y coherentes con los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje.”

“El plan de área bueno ya que realmente con el se alcanzan las competencias básicas, disciplinares y socio-emocionales.”

“En el plan de área se evidencia el desarrollo de las competencias básica , disciplinares y socio-emocionales, cuando el niño es capaz de resolver actividades formuladas por el docente de manera responsable y dinámica”

“Esta tres competencias van por encima del un aprendizaje de las otras áreas, debido a que el niño o niña debe estar bien cimentados en el amor y demás valores humanos y éticos.”

“El plan de Área se evidencia en Escuela Nueva con las Actividades, objetivos y guías que son complementadas con refuerzos en el tablero con las áreas optativas y no existen competencias socio emocionales, puesto que el comportamiento es con una excelente disciplina.”

“Se evidencia cuando se aterrizan los conocimientos al contexto permitiendo q los estudiantes participen activamente en el desarrollo de sus competencias logrando obtener aprendizajes significativos que incluyen sus emociones y el acompañamiento y apoyo de la familia.”

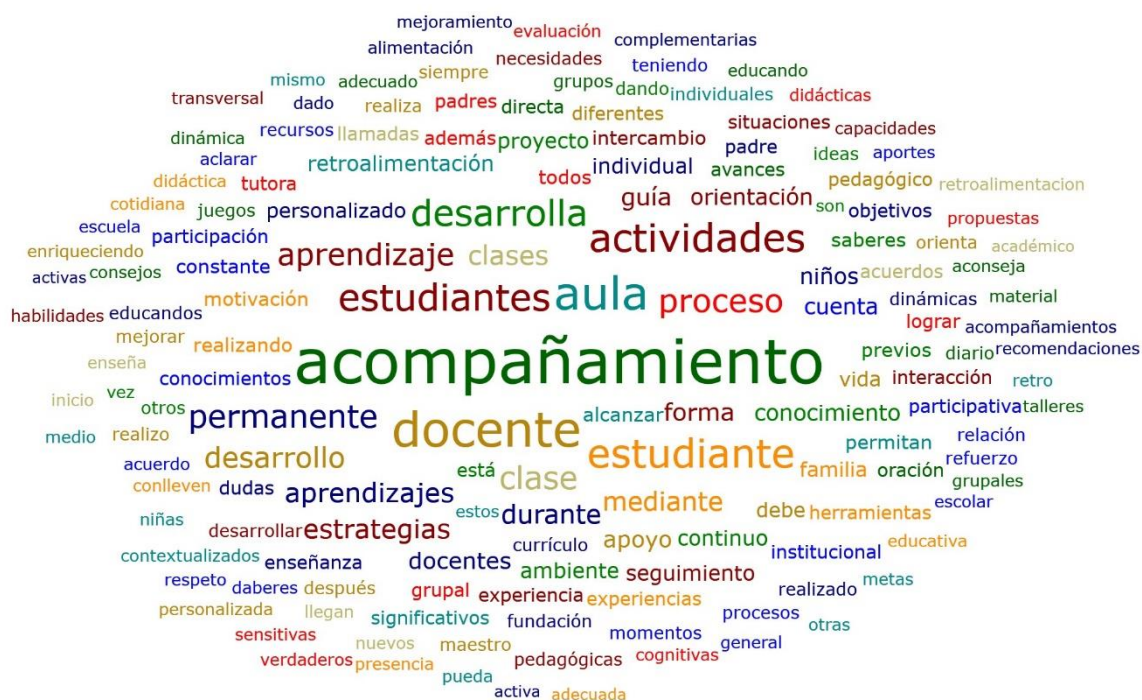
“Se evidencia en la estructuración del plan, es decir, en la selección de los DBA, lineamientos curriculares, estándares, competencias, propios de cada área, competencias ciudadanas, laborales, ejes temáticos, modelo pedagógico, estrategias de inclusión, niveles de desempeño, las actividades de nivelación y profundización, así como las diferentes formas de evaluación de nuestro S.I.E. , los proyectos transeversales, todo esto cuidadosamente integrado en un conjunto, dividido en cuatro periodos de manera secuencial progresiva”.

“El acompañamiento en el aula debe desarrollarse de manera didáctica y participativa donde el docente y el estudiante aportan en la construcción de conocimiento de forma recíproca y flexible.”

“El acompañamiento se desarrolla con la planeación de las actividades de manera contextualizada, además de brindarles en la medida de lo posible material de trabajo pertinente y adecuado para la adquisición en lo posible de aprendizajes significativos para los educandos”

“Como docente el acompañamiento en el aula la realizo de la siguiente manera:

- *Realizo una adecuada ambientación propiciando un ambiente agradable para los niños y niñas*
- *Establecer acuerdos en conjunto con los niños al inicio de la clase*
- *También mostrar los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar*
- *Tener claridad en las actividades a desarrollar*
- *Permitir que los estudiantes interactúen entre ellos, valorando los aportes de cada uno y orientarlos que le permitan reflexionar*
- *Lluvia de ideas partiendo de sus saberes previos que lo conlleven a la construcción de nuevos aprendizajes o fortalecerlo.”*



Nube de palabras ante la pregunta: 10. ¿Cómo se desarrolla el acompañamiento al aula? Fuente: elaboración propia

7.3 Resultados Entrevistas

Pregunta 1: ¿De qué manera las diferentes clases acompañadas contribuyen al logro de los objetivos del PEI?

De acuerdo a la respuesta de los directivos docentes, se identifican algunas apreciaciones, como:

*“ Las clases acompañadas contribuyen:
Evaluar las características particulares del sistema educativo a escala Institucional.
• Calificar las deficiencias educativas de la Institución.
• Identificar los factores que originan las deficiencias educativas de la Institución.
• Proporcionar las bases para establecer las metas de desarrollo de la Institución.
• Caracterizar a una institución educativa de otras similares.
• Identificar los problemas, necesidades y potencialidades de la realidad de la Institución..”*

“Las clases acompañadas fortalecieron el proyecto educativo institucional en los momentos de las secciones de trabajo situado en donde los directivos docentes participaron y analizaron estrategias que apoyaban a repensar los procesos pedagógicos y derivaron retos para la formación docente..”

“Consideramos que uno de los objetivos principales de toda institución enmarcados en su PEI es preparar a los estudiantes para participar activamente en la vida social y cultural, de allí que nuestros acompañamientos brinden herramientas a los maestros y directivos para generar aprendizajes útiles, significativos y contextualizados en los niños y niñas.

Sin embargo, en algunos casos las necesidades o focos en los que se centran las clases acompañadas no se planean ni desarrollan desde los objetivos descritos en el PEI particular de cada institución, de hecho es muy común que los docentes no usen este documento como una referencia constante cuando planean sus clases, encontrando afirmaciones como por ejemplo, “ ...es que el PEI de esta institución no está actualizado” “el PEI completo solo lo tiene el-la rectora, y como es tan largo, los docentes no lo tenemos”, “llegué aquí cuando el PEI ya estaba, no participe en su elaboración y aunque lo he pedido nadie me lo ha entregado”

“• En la medida que cada educando se desempeña acorde a lo programado por su docente y en correspondencia con el propósito social de sus comunidades, en nuestro caso el contexto etnoeducativo, que tantas solicitudes le hace a la comunidad Bonaerense y propiamente a los territorios del pacifico. Por otro lado, cuando los docentes identifican de forma periódica las necesidades de sus educandos, desde los diferentes análisis que se realizan y a partir de este principio, en concordancia con el PEI el cual busca Estudiantes empoderados de lo propio y agentes de cambio con liderazgo social y humano.

La Institución Educativa fomenta y estimula la interacción entre los individuos y su medio de acuerdo a los lineamientos de la Ley 115 en materia de gobierno escolar y dan instrumentos en el Pacto de Convivencia. La institución vela por el cumplimiento de la educación integral del niño, como son entre otras cosas la formación del carácter personalidad, conciencia social, sexual, ambiental y ética, por medio de proyectos como el “yo soy” se articulan todas las áreas brindando al estudiante herramientas que lo llevan hacer partícipe del cumplimiento de la misión y la visión del IE.

En los colegios de énfasis comercial se trabajan las competencias laborales en diferentes actividades del proyecto empresarial.”

“Se evidencian aspectos de avance en cada uno de los análisis de los aprendizajes a mejorar. Las docentes y directivos docentes buscan y aplican diferentes mecanismos para superar dificultades apoyándose en las estrategias que da el programa Todos a Aprender con sus diferentes referentes de calidad..”

“El día a día del horizonte institucional evidencia una búsqueda por el cumplimiento de los contenidos curriculares y la búsqueda de herramientas pedagógicas que contribuya al fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje en algunos casos en línea con la misión, visión y el modelo pedagógico institucional..”

“Toda IE en su misión, visión, principios, valores, perfil del estudiante, presenta elementos claves para la búsqueda del mejoramiento continuo, esto implicaría el desarrollo de una cultura de actualización pedagógica y didáctica, pero también de evaluación en todos los procesos tanto de aprendizaje, como de enseñanza y los administrativos, que le permitan contribuir en la formación de un ser integral, de principios y con conocimientos de su mundo y sus realidades, que puede transformarlas positivamente.

Sin embargo, en el día a día de muchas de las instituciones educativas, el Horizonte se reduce a tener en pasillos y aulas de manera “visible” la misión y visión descritas en el PEI como un elemento más de las instalaciones de cada sede. Al inicio del año escolar se leen y se hacen actividades para la comprensión de los diferentes elementos que conforman el horizonte, pero pocas veces lo que significan se apropia por todos los estudiantes y solo se retoman en clase de ética, o cuando hay dificultades en la convivencia, pero no como parte vital del día a día, como lo que deben ser: Horizonte..”

<p>La disponibilidad para entrar en diálogo, en cualquier tipo de situaciones que se presenten a diario en la Institución Educativa</p>	<p>Los docentes manifiestan que existen los espacio para propiciar el dialogo en la comunidad educativa, dispuesto para resolver cualquier situación que se presente en la institución, siguiendo el conducto regular, y también contamos con el comité de convivencia, el personero, el consejo de estudiantes, quienes también sirven de mediadores.</p>
<p>Apropiación de las tendencias científicas, tecnológicas y culturales con miras en el progreso comunitario</p>	<p>Los docentes manifiestan que se hace el esfuerzo por promover la apropiación de las tendencias científicas, tecnologías y culturales a pesar de las dificultades que se pueden presentar.... <i>“Se participa en diferentes actividades, salidas pedagógicas, proyecto Ondas, Proyecto Pileo, convenio con el SENA, presentación y socialización del trabajo de investigación grado 10° y 11°”</i></p>
<p>Estrategias didácticas tanto en el aula, como fuera de ella para la atención de la población en su diversidad (género, étnica, NEE y palenque)</p>	<p>Los docentes manifiestan que se desarrollan estrategias didácticas en el aula como afuera de esta para la atención de la población diversa... <i>“Se utilizan diferentes estrategias para el proceso enseñanza-aprendizaje como: consultas, investigaciones sencillas, trabajos en clase, exposiciones, consultas.”</i></p>

¿qué aspectos se incentivan más en la comunidad?

Los docentes manifiestan que :

- *Establecer metas y acción claras en la ruta EE*
- *Diseño de planeación basado en la novedad EE*
- *Mantener el horizonte EE a partir de los ejes programáticos*
- *Aplicar las líneas del programa PTA*
- *Articulación de la EE con diferentes programas a nivel de la alcaldía.”*

Se promueven las siguientes actividades en la Institución Educativa:

“1. Proyecto pileo: (El proyecto surge de la necesidad de fomentar en los estudiantes hábitos de lectura, escritura y oralidad para que puedan expresarse asertiva, argumentativa y constructivamente, este se desarrolla con lecturas diarias articulado con el área de medio ambiente).

2. Celebraciones de fechas especiales.(Por medio de un cartel, actos culturales y comparsas)

3. Pruebas externas Supérate -Avancemos (Cronogramas establecidos por el ICFES y la SED, algunas de estas tiene la posibilidad de presentarlas offline pero en su mayoría son online)”

¿cuál es la estrategia para desarrollarlo?

Se promueven las siguientes actividades en la Institución Educativa:

“Se puede decir, que en primer principio se puede evaluar y planear su transformación, en donde un diagnóstico y estado del arte de la realidad, darían las pautas, seguido se crearía los equipos responsables de su desarrollo, teniendo en cuenta que todos son responsables, pero coordinado por unos que lleven la batuta.

Investigación

Aplicación de las posibles estrategias de cambio

Socialización

Adopción

Institucionalización

Seguimiento

Divulgación

Serian estas, las posibles estrategias de transformación.

En la educación básica se emplean como estrategias las asambleas y las exposiciones como mecanismos de interacción entre los estudiantes y docentes.”

“una de las tantas estrategias que utilizan las docentes es el desarrollo de cada uno de los centros de los textos del programa PTA, en los textos de matemáticas como también los de lenguaje los retos y desafíos al ejecutarlos ahí están las diferentes estrategias como son las de las de trabajo cooperativo, practicas interpersonales y grupales, la coevaluación, heteroevaluacion, autoevaluación entre otros.”

¿Se ha visto avances?, ¿Cómo se pueden identificar los avances? ¿Qué aspectos hay por fortalecer?

Los docentes manifiestan que :

“Los posibles avances están definidos desde la investigación y todos los procesos que los mismos implican, teniendo como referente las diferentes gestiones y propuestas de algunos docentes. El desempeño de los estudiantes es una evidencia del grado de avance de los estudiantes, así como también de los docentes en cuanto el uso de los recursos. Se prioriza el fortalecimiento de la formación disciplinar ya que, al ser los docentes formados en educación básica, en ocasiones se resta importancia a temáticas que son de dominio disciplinar y valorados sus competencias por el ICFES. Así mismo, es indispensable el fortalecimiento de la evaluación formativa, que es uno de los elementos de mayor dificultad para docentes.”

“El avance se ha visto en las distintas pruebas de desempeño a nivel local, regional y nacional por medio de los aprendizajes superados que se muestran en los resultados. Toca fortalecer el pensamiento espacial sistema geométrico, y el pensamiento numérico. Y en lenguaje la lectura inferencial. “

Pregunta 4. ¿Qué aspectos en el acompañamiento al aula de clase, logran identificar del SIE?

De acuerdo a la respuesta de los directivos docentes, se identifican algunas apreciaciones, como:

“La gestión de aula se ha visto transformada, permitiéndole a los estudiantes adaptarse a los procesos de la misma clase, La evaluación formativa les está permitiendo a ambos repensarse desde su quehacer, siendo más flexibles, pero en correspondencia de una clase propia, a tal punto que los cambios se comentan a lo largo del EE y sus diferentes sedes. Por lo tanto no se puede olvidar que la práctica pedagógica es el eje central y es entonces de que los estudiantes se notan más conectados, las formas de evaluar han cambiado, mostrándole al estudiante otras formas y otras oportunidades.

Planeaciones aterrizadas a la luz de los referentes de calidad, en el 10% de los docentes, se identifica la aplicación de la evaluación formativa, la gestión y tiempos en el aula como mecanismos de éxito en las mismas..”

“Durante los acompañamientos de aula se logra evidenciar que los docentes emplean el SIE para diseñar la planeación de clase y establecer los criterios de evaluación, en la práctica pedagógica emplean la evaluación sumativa y la evaluación formativa así:

AUTOEVALUACIÓN como: “proceso mediante el cual cada estudiante evalúa sus propias acciones”.

COEVALUACIÓN: “Evaluación mutua que se hace entre los integrantes de un grupo para evaluar el avance de sus logros y de sus desaciertos”.

HETEROEVALUACIÓN: A través de ésta el docente determina los avances o retrocesos del proceso “enseñanza-aprendizaje.” Con el fin de evaluar el desempeño cognitivo, personal y social del estudiante.

Emplean preguntas orientadoras, estimulan a los estudiantes para que participen y argumenten sus respuestas las cuales se socializan por medio de exposiciones individuales y grupales.

Seguimiento a los aprendizajes, informes periódicos, actividades de apoyo , actividades de nivelación, planes de mejoramiento y actividades flexibles para estudiantes que presentan de dificultades de aprendizaje.”

emociones, tanto de ira, temor, alegría, amor, entusiasmo... al leer, jugar, cantar, armar, trabajar en equipo. Estas acciones le dan la oportunidad al niño de escoger, decidir, valorar, y dar seguridad en sus acciones al relacionarse con los demás.”

“Esta es una dimensión que se fortalece en la práctica docente en los primeros años de la vida escolar, a través de diversas estrategias en pro de la identificación y control de las emociones, demostrar afecto y valorar las diferencias; sin embargo, este interés pedagógico y didáctico disminuye en muchas aulas al tiempo que la preocupación por lo académico aumenta. Pero continúa estando presente cuando de evaluación se habla, pues se valora esta dimensión independientemente de si se propone e implementa una estrategia clara para desarrollar en los estudiantes este tipo de habilidades y competencias relacionadas con la dimensión socio-afectiva.”

Dimensión axiológica

Los docentes manifiestan que la Institución educativa promueve la aplicación de los valores para mejorar las relaciones de los estudiantes y de la comunidad educativa.

“En cuanto a la dimensión axiológica, referente a los valores, a lo ético, lo moral y espiritual. Se trata de inculcarle a los muchachos todos estos aspectos, pero creo que no se identifican mucho en cuanto a la parte moral y espiritual.”

“La relación maestro-estudiante gira en torno a los valores morales y éticos: el respeto a la diferencia (los ritmos de aprendizaje), a la cultura que trae el educando desde el seno familiar y a sus creencias religiosas. El trato equitativo y respetuoso entre los participantes en las prácticas de aula se hace evidente a lo largo de este proceso.”

Dimensión cognitiva

Los docentes manifiestan trabajar desde el ser para hacer, y reconociendo las diferencias que presenta los estudiantes para el aprendizaje.

“Se trabaja desde las dimensiones del SER el SABER y el SABER HACER además del CONVIVIR. Se procura responder y estar en relación con los referentes de calidad del MEN. En muchos casos se procura responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, lo que ellos quieren conocer o desean saber. se exalta el buen rendimiento académico de los estudiantes.”

“Se evidencia conocimiento didáctico del contenido por parte de los docentes, sin embargo, las metodologías no son acorde al modelo pedagógico. Se asume la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, se tiende a una integración entre la evaluación formativa y sumativa.”

“Desde la planeación se establecen los objetivos de aprendizaje que darán cuenta de la adquisición y manejo de los saberes, habilidades y competencias de los estudiantes en las prácticas de aula desarrolladas. Al igual se formulan los desempeños que permiten dar cuenta en qué nivel de apropiación del aprendizaje se ubica al estudiante.”

Pregunta 5. ¿La manera como se evalúa, ayuda a mejorar a todos los estudiantes? ¿Cómo?

De acuerdo a la respuesta de los directivos docentes, se identifican algunas apreciaciones, como:

“Consideramos que la evaluación que se realiza ayuda a todos los estudiantes, porque estamos implementando la evaluación formativa, que evalúa para mejorar y o para reprobado, se utiliza diferentes formas de evaluación, además de la autoevaluación y la heteroevaluación, pero se podría mejorar siendo un poco más flexible, reflexiva y continua.”

“Se evalúa usando las competencias con proyección formativas, en tal sentido, la idea es orientar al aprendiente sobre aspectos relacionados con actividades y trabajos. El ¿cómo?, está asociada con la metodología, es decir, talleres, exposiciones, la idea es presentarle al estudiante acciones que facilite su aprendizaje.”

“Teniendo en cuenta que la evaluación es formativa e integral se tiene en cuenta las siguientes estrategias valorativas:

- *Participación y compromiso frente a las actividades desarrolladas.*
- *Puntualidad tanto en el ingreso a clases, como en la entrega de trabajos.*
- *Asistencia a clases.*
- *Interés por el área y/o asignatura y demás actividades extracurriculares de la institución.*
- *Aplicación de técnicas de autocorrección de pruebas y trabajos.*
- *Cumplimiento con las actividades de apoyo para la superación de las debilidades en las fechas estipuladas para tal fin.*
- *Actitud de respeto y seriedad en clase.*
- *Sana convivencia dentro y fuera de la Institución.*
- *Respeto para con los compañeros, docentes, padres de familia y/o acudientes, administrativos y servicios generales dentro y fuera del aula.*
- *Apreciación positiva por el trabajo personal y de los demás.*
- *Actitud de respeto a las observaciones dadas por Docentes o Directivos Docentes.*
- *Promueve un clima agradable para el trabajo escolar.*
- *Proceder positivamente frente a los deberes y obligaciones establecidos en el Pacto de Convivencia.”*

Pregunta 8. ¿Qué fortalezas y aspectos por mejorar encuentran en las interrelaciones docente- estudiante, estudiante-estudiante?

De acuerdo a la respuesta de los directivos docentes, se identifican algunas apreciaciones, como:

“Lo contemplado en el horizonte institucional se articula de distintas maneras con el futuro de los estudiantes pues tiene influencia en sus posiciones políticas e ideológicas, en su manera de concebir el mundo, en las competencias éticas, académicas y laborales que desarrolla lo que incide en la movilidad social y en la preparación para enfrentar los nuevos desafíos con resiliencia, entereza mental y disciplina. Igualmente, influye de manera determinante en el desarrollo de competencias comunicativas, en los procesos de autoaprendizaje y en la generación de nuevas ideas.”

“Que, en muchos casos, estas relaciones están basadas en el respeto y el reconocimiento y el valor por el otro. Considero que un aspecto que se debe mejorar en las relaciones docente-estudiante y viceversa es el buen trato. El buen clima de aula es un aspecto que debe ser teniendo en cuenta desde la SEM para su implementación. En diversas instituciones se manejan relaciones sanas basadas en el respeto, sin embargo, en muchas de ellas aún es visible la presencia del maestro autoritario. Situación que no promueve el respeto, la cordialidad y el afecto necesarios para el logro de aprendizajes en ambientes emocionales saludables.”

“La fortaleza es el respeto mutuo entre ellos el deseo en su mayoría por aprender, por mejorar mayor vinculación de los padres de familia en los procesos de los estudiantes..”



Nube de palabras ante la pregunta: ¿Qué fortalezas y aspectos por mejorar encuentran en las interrelaciones docente- estudiante, estudiante-estudiante? Fuente: Elaboración propia

Pregunta 9. Menciona tres fortalezas y tres aspectos por mejorar que existan en el ambiente humano del aula de clase

En la Tabla a continuación se relaciona de acuerdo a la respuesta dada por los docentes, los aspectos que consideran fortalezas y los aspectos por mejorar.

Fortalezas	Por mejorar
Dialogo	Trabajar más en las emociones del estudiante.
Acompañamiento	Intensificar el trabajo colaborativo
Estímulo	Trabajar más la evaluación formativa
colaboración	Tolerancia
unidad	Disposición por parte del estudiante
compañerismo	Más conocimiento del contexto
La responsabilidad, el respeto por el otro y el cumplimiento de deberes.	ser: más tolerantes, disciplinados y fundamentos en el proceso de enseñanza – aprendizaje
El ANCA	Seguir fortaleciendo la inclusión.
Respeto hacia sí mismo, hacia la familia y las personas de su entorno escolar con quienes se relaciona.	Aplicar estrategias de gestión de aula que permitan una participación activa y ordenada en el aula de clase.
Respeto por la diversidad social y el cuidado del medio ambiente.	Desarrollar diariamente actividades socioemocionales que permitan al estudiante interactuar con su propio yo y el de los demás.
Motivación en el inicio de las clases.	En ocasiones calidad en la gestión del tiempo.
Identificación de saberes previos.	Uso de las tic.
Recursos pedagógicos en los momentos de la clase.	Reacción frente a las faltas del otro
Identificación de saberes previos.	Disposición para otras propuestas, sobre todo de agentes externos
Recursos pedagógicos en los momentos de la clase.	Confiar en la capacidad y potencial de otros

Las interrelaciones personales docente - estudiante son buenas, existe un ambiente de trabajo en el aula que se sustenta en el respeto, la comunicación asertiva, la colaboración y la ayuda mutua. En referencia a las interrelaciones estudiante- estudiante de manera general son aceptables y obedecen a los principios de sana convivencia, aprendizaje colaborativo y solidaridad. No obstante, en algunos casos debe seguirse trabajando en la mejora de sus competencias comportamentales.	Apertura al cambio, poca innovación, actualización conceptual en estrategias de inclusión o dificultades de aprendizaje.
Trabajo docente en equipo	Consistencia en la implementación de normas y correctivos frente al comportamiento de los estudiantes. Trabajo desde el cooperativismo.
Intención de hacer lo mejor posible	Sesiones de clase centradas en contenidos o temas descontextualizados.
Respuesta acorde a lo direccionado por la Institución	Formación a docentes frente al uso de tecnologías y recursos didácticos de reciente adquisición.
Receptividad, Responsabilidad, compromiso.	Se puede pensar en conocer mucho más los intereses y situaciones fuera de la escuela de los estudiantes, para a su vez diseñar estrategias que potencialicen aprendizajes desde esos intereses o situaciones.
Ambiente de respeto y empatía Cada estudiante es un ser único y merecedor de la atención	El error, la equivocación, ha de ser vista tanto por docentes como por estudiantes en un elemento de evaluación que permita estimular el aprendizaje y no de ridiculizar o influir en la autoestima.
Acciones pedagógicas hacia una cultura de aprendizaje.	Establecer rutinas que aporten seguridad y fortalezcan el sentido de pertenencia.
Uso de los recursos didácticos disponibles en cada sede.	En algunos casos, promover y mejorar el buen trato.
Docentes capaces de ver en la colectividad de sus clases, las particularidades en sus estudiantes y con esa mirada logran tener paciencia, pero también niveles de exigencia flexibles a la realidad de sus estudiantes.	La implementación efectiva de programas para la resolución de conflictos desde Educación Inicial hasta grado 11°
Docentes y estudiantes que respetan los acuerdos y contratos pedagógicos dentro de las aulas de clase.	

Estudiantes que respetan y apoyan el aprendizaje de otros estudiantes.

La comprensión de cómo convivir con los demás.

El apoyo y reconocimiento mutuo entre docente y estudiantes.

La comunicación permanente y respetuosa con la comunidad educativa.

Pregunta 10. ¿Se puede evidenciar en el accionar de los estudiantes los propósitos y principios institucionales?

De acuerdo a la respuesta de los directivos docentes, se identifican algunas apreciaciones, como:

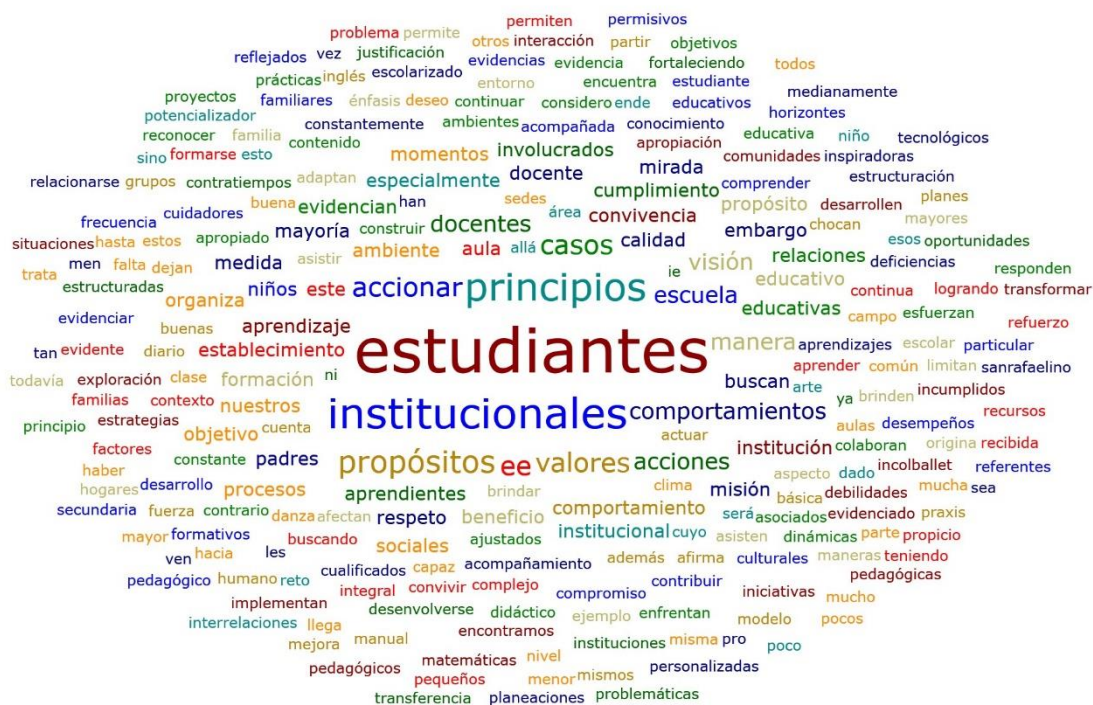
“En algunos momentos de la praxis educativa acompañada se evidencian los propósitos de la institución, en la básica secundaria, es mucho más complejo, porque no todos los estudiantes de este nivel tienen la misma visión de estudiantes, son incumplidos, asisten de manera no continua y los padres de familia no colaboran en este aspecto, son permisivos y buscan que se les brinden oportunidades cuando sin justificación alguna dejan de asistir al establecimiento educativo..”

“Los establecimiento educativos se esfuerzan por brindar a las comunidades educativas procesos formativos de calidad, con docentes cualificados, planes de área ajustados a los referentes de calidad del MEN, ambientes de aprendizaje y planeaciones de clase estructuradas con momentos de exploración, estructuración, transferencia y refuerzo, pero aún hace falta continuar fortaleciendo el uso de los recursos tecnológicos y el inglés, también se debe reconocer los factores asociados, el contexto, situaciones familiares, sociales y culturales que limitan procesos pedagógicos.”

“Si se evidencia en el diario convivir de los estudiantes y las interrelaciones entre ellos, dado que se trabaja con mucha frecuencia la apropiación de los mismos. En buena medida los estudiantes responden a las estrategias pedagógicas y adaptan su comportamiento hacia el respeto del Manual de Convivencia, por ende, su comportamiento se ha escolarizado y permite que las dinámicas institucionales se desarrollen sin mayores contratiempos..”

“En el actuar de los estudiantes, más bien se evidencian con mayor fuerza, los valores y principios de las familias, que en algunos casos chocan con los de la institución y en cuyo caso de manera constante se enfrentan a iniciativas de muchos docentes que implementan desde acciones personalizadas, hasta proyectos de aula en pro de transformar esos comportamientos y maneras de comprender y construir relaciones entre ellos y con otros dentro y fuera de las aulas.

Sin embargo, también se encuentra con algunas sedes e incluso algunas instituciones, especialmente cuando se trata de grupos pequeños, en donde los propósitos y principios institucionales se ven reflejados en los comportamientos de sus estudiantes y sus docentes logrando un clima o ambiente no solo potencializador de las buenas relaciones de convivencia, sino además de prácticas inspiradoras.”



Nube de palabras ante la pregunta: ¿Se puede evidenciar en el accionar de los estudiantes los propósitos y principios institucionales? Fuente: Elaboración propia

Pregunta 11. ¿Cómo considera que se ve a los estudiantes de la Institución al interior del municipio y sus alrededores? ¿Cómo los identifican? ¿Por qué?

De acuerdo a la respuesta de los docentes, se identifican algunas apreciaciones, como:

“Nuestros estudiantes por ubicarse en un barrio urbano marginal, donde la mayoría de las familias son de estrato económico 0,1,2; sus padres no son estudiados, son estigmatizados, la mayoría de la municipalidad los consideran irrespetuosos, rebeldes, groseros, mal educados, poco estudiados que están por el mal camino y es verdad que los estudiantes en su gran mayoría no tiene las condiciones que tienen estudiantes de otros barrios, pero nuestros estudiantes en su gran mayoría son respetuosos, tolerantes, saben convivir y quieren salir adelante.”

“Los veo como seres con pocas oportunidades, poca visión, ya que las artes que se les orientan no llenan sus intereses y/o necesidades, lo poco que se les ofrece no tiene

sentido para ellos, en ese sentido es importante reorganizar parte del currículo, que aporte a las necesidades e intereses de los estudiantes.”

“En general, como estudiantes de buen proceder, con sus excepciones ya que los estudiantes realizan grandes esfuerzos por superar las barreras sociales y limitaciones del sistema educativo, sin embargo, cuando hay la disposición necesaria y el acompañamiento de las familias, emerge una combinación efectiva, que los ayuda a dar un paso adelante en la configuración de sujeto estudiante digno de progreso y ejemplo social..”

“En su generalidad, los reconocen como estudiantes que pertenecen al sector oficial donde laboran seres humanos que contribuye a la formación de estudiantes íntegros pero que carece de recursos suficientes para crear ambientes propicios que permitan potencializar los aprendizajes de los educandos y desarrollar sus talentos, sus habilidades y aptitudes, contribuyendo así, a cumplir la misión de impactar positivamente su entorno familiar y social. Sin embargo, dentro del grupo de egresados sobresalen aquellos que ejercen labores y profesiones de acuerdo a los talentos que lograron desarrollar en la época escolar.

Empero, se evidencia una gran diferencia entre los estudiantes del sector oficial versus el sector privado. Esto obedece a razones anteriormente descritas como es la falta de recursos en pro del aprendizaje, las plantas físicas deterioradas de algunas IEO, limitantes en la tecnología y ciencias, tiempo real de estudio durante el año escolar, formación del maestro en áreas diferentes a las encargadas en su pensum académico, etc..”



Nube de palabras ante la pregunta: ¿Cómo considera que se ve a los estudiantes de la Institución al interior del municipio y sus alrededores? ¿Cómo los identifican? ¿Por qué? Fuente: Elaboración propia.