



**UNIVERSITAM**  
**Universidad**

## **Revista Internacional de Ciencia Universitam**

**DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN EDUCACIÓN BÁSICA EN COLOMBIA (1994- 2017)**  
**Development of the curriculum in basic education in Colombia (1994- 2017)**

**Dr. Alexander Javier Montes Miranda**



**Revista Internacional de Ciencia**  
**Universitam**

**No. 1**  
**Volumen No. 1**  
**Enero 2019**

*Revista Internacional de Ciencia Universitam*  
*Universitam Universidad*  
*Residencia de Investigación Posdoctoral*  
*Posdoctorado en Educación*

DOI:

[universitam@gmail.com](mailto:universitam@gmail.com)

Estados Unidos Mexicanos



**UNIVERSITAM**  
**Universidad**

## **DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN EDUCACIÓN BÁSICA EN COLOMBIA (1994- 2017)**

### **Development of the curriculum in basic education in Colombia (1994- 2017)**

**Alexander Javier Montes Miranda<sup>1</sup>**

#### **Resumen**

Este artículo, da cuenta de los resultados de la Investigación sobre el Desarrollo del currículo en educación básica en Colombia (1994- 2017), cuyo objetivo fue definir la relación que existe entre los resultados de evaluaciones externas de los aprendizajes de los estudiantes con las políticas de orientación curricular en la educación básica en dicho periodo: se utilizó un diseño de investigación tipo *Ex Post Facto*, que integró una fase preliminar cualitativa (análisis de contenido) y una cuantitativa de carácter correlacional. Dentro de los resultados más relevantes se destaca la comprensión de una política de calidad educativa generada a partir de un proceso cíclico, donde el currículo y la evaluación giran alrededor de los estándares de competencias, así como también se hacen visibles deficiencias estructurales y con poco progreso a nivel de resultados de evaluaciones en las escuelas, lo que implica la necesidad de mayores esfuerzos en esta materia, desde la construcción de la política educativa nacional y las reflexiones y planes institucionales.

**Palabras Clave:** Currículo, Educación Básica, Evaluación, Política educativa

#### **Abstract**

This article gives an account of the results of the Research Development of the curriculum in basic education in Colombia (1994-2017), whose objective was to define the relationship that exists between the results of external evaluations of students' learning and orientation policies. curricular in basic education in that period: an *Ex Post Facto* type method was used, which integrated a qualitative phase (content analysis) and a quantitative one, of a descriptive nature. Among the most relevant results stands out the understanding of a policy of educational quality generated from a cyclical process, where the curriculum and evaluation revolve around competency standards, as well as structural deficiencies and little progress are made visible At the level of results of evaluations in schools, which implies the need for greater efforts in this area, from the construction of the national educational policy and reflections and institutional plans.

**Key words:** Curriculum, Basic Education, Evaluation, Educational Policy

---

<sup>1</sup> *Licenciado en Lengua Castellana, Universidad de Córdoba. Magister en Educación, Universidad de Córdoba. Doctor en Ciencias de la Educación, Rudecolombia (Universidad de Cartagena). Posdoctorado en Educación. UNIVERSITAM. Docente investigador Universidad de Córdoba (Colombia). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7168-6295>. Correo electrónico: [amontes20@gmail.com](mailto:amontes20@gmail.com).*

## INTRODUCCIÓN

En Colombia, la educación Primaria es un ciclo educativo que integra el nivel básico, es decir los cinco primeros años de la escolaridad, a partir de la culminación del preescolar, tiene el objetivo de formar las bases para el aprendizaje escolar de un ser humano, requeridos para los niveles siguientes de escolaridad, Escribano (1992) lo comprende como un ciclo determinante en la construcción de los fundamentos educativos.

La educación Formal es organizada en Colombia con la Ley 115 de 1994, en tres niveles iniciales, a saber: Educación Preescolar, Básica y Media. La educación Preescolar comprende tres grados, aunque el estado establece mínimo uno obligatorio. El nivel de básica, compuesto de nueve grados, considerados obligatorios en el artículo 19 de la misma ley, de los cuales los primeros cinco hacen parte del ciclo de primaria. Mientras que la educación Media se compone de dos grados y tienen orientación vocacional.

En Colombia, desde la OCDE (2016), se evidencian brechas significativas en el acceso y la calidad de la educación: los índices de Calidad educativa es bajo, y las evaluaciones nacionales e internacionales indican que los estudiantes colombianos no reciben una educación de la misma calidad que sus pares en los demás países miembros de la OCDE. Por lo que recomiendan cambios significativos en la política, en el desarrollo de este nivel educativo, en materia docente recomiendan mejorar en los aspectos de currículo, tiempo efectivo en el aula y evaluación de los aprendizajes. Así como también es necesario mejorar la formación de los profesores, y, finalmente, todo el sistema de gestión escolar y finalmente el currículo, componente vertebral que se analizó en esta investigación.

Del mismo modo, La UNESCO (2016) presenta recomendaciones de política a los países latinoamericanos en el campo de la educación a partir del análisis de los resultados del TERCE, de modo que se convierta en fuente clave para los dirigentes de estos sistemas en tales países. A partir de componentes estructurales del sistema, tales como obligatoriedad de la educación, financiamiento, toma de decisiones basada en evidencia, primera infancia, repetición y atención al rezago educativo, formación docente y tecnologías de información y comunicación. En cuanto a las variables reconocibles en las escuelas, se advierten características propias que moldean el potencial de alcanzar los propósitos que se les encomiendan, entre los que cabe mencionar las desigualdades de aprendizaje al interior de la escuela, tenencia y uso de libros de

texto y cuadernos, infraestructura y servicios de la escuela, uso del tiempo, procesos escolares y prácticas docentes.

Para efectos de conocer el avance de la investigación referente a la relación que existe entre los resultados de evaluaciones externas de los aprendizajes de los estudiantes con las políticas de orientación curricular en la educación básica en Colombia, se revisaron los principales estudios en materia de calidad de la educación en América latina, donde se destaca la preocupación general por los bajos índices, las condiciones preocupantes de equidad y las brechas importantes entre educación pública- privada, y urbana - rural, destacando la urgencia de definición de políticas educativas consistentes que tengan la calidad educativa como su principal meta, para lo cual deben abordar los factores antes señalados.

Una de las investigaciones más visibles en este campo fue realizada por Bello (2001), quien destaca la desigualdad del sector como uno de los factores determinantes en las dinámicas escolares en Latinoamérica, lo cual ha incidido en problemáticas como: se ha avanzado en cobertura, sin embargo se evidencian graves problemas en calidad, lo que amplía las condiciones de desigualdad social. Los avances en cuanto a la erradicación del analfabetismo han surtido buenos resultados, con ello logros destacables en educación para adultos. Por su parte, la formación del talento humano también tiene desventajas frente a otras regiones del mundo. Al respecto Decibe (2003) propone la urgencia de realización de esfuerzos para el mejoramiento de la calidad educativa en América Latina a partir de la definición de políticas estructurales que concilien la relación entre calidad y cobertura del sistema.

En lo que atañe a Colombia, estudios como los de la OEI (2008), también reconocen los avances en Cobertura educativa, destacando lo positivo de dicho progreso toda vez que ha permitido la inclusión al sistema de poblaciones rezagadas o minoritarias, sin embargo, llaman la atención por la necesidad del país de fortalecer su política para garantizar la Universalización de la cobertura y el mejoramiento de la calidad de la educación en condiciones de equidad, se recomienda, allí mismo, mejorar inversión, modelos educativos y fortalecimiento de la educación básica primaria como prioridad.

En definitiva, la educación básica primaria es comprendida en estos estudios, tanto de América Latina como de Colombia, como el nivel donde deben centrarse los esfuerzos de la política educativa, a razón de las deficiencias en materia de calidad, como se ha señalado.

Sobre ello, Álvarez y Topete (2004), reconocen que la Educación Básica representa una garantía social que los estados deben promover en condiciones de equidad y calidad, de manera que responda a las necesidades de las comunidades. Lo anterior, en la medida que reconocemos a este nivel educativo a la luz de Álvarez y otros (2000) como la encargada de garantizar las necesidades básicas de aprendizaje de los seres humanos, así como también del establecimiento de las condiciones necesarias para aprender a aprender y de la fundamentación de los valores sociales, la participación, y el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos. Así también, Escribano (1992), aclara el nivel de autonomía de este ciclo educativo y de su importancia y relación con el desarrollo de la escolaridad de los sujetos.

A propósito de calidad de la educación, Mariño (2002), por ejemplo lo entiende como un concepto pluridimensional, que implica diversos atributos, porque su definición está ligada a la demarcación de sus atributos, desde la perspectiva de los usuarios.

Frente a esta diversidad de visiones, Montes (2013) reconoce tres enfoques desde los cuales la investigación ha definido el concepto de calidad, el primero vinculado con las prácticas de mercado y la satisfacción del cliente, como una manera de aplicar en el contexto educativo las comprensiones del sector industrial, privilegiando indicadores de cobertura, efectividad y eficiencia, este enfoque es visible en los estudios de Municio (2000) y Barrios (2011). El segundo enfoque señalado en Montes (2013), se posiciona en la relación de la política y la economía, de manera que es prioridad el análisis de costo beneficio a propósito de las decisiones políticas. En tercer lugar, se evidencia un enfoque que relaciona la calidad de la educación con el cumplimiento de los fines educativos definidos al interior de la propia dinámica educativa, tal como se señala en los estudios de De Miguel (1997), Buendía y otros (2000), Beresaluce (2008) y Pérez (2002).

Existen otras comprensiones del concepto de calidad educativa, como las propuestas por Bricall (2000) desde diversos modelos, tales como: el concepto de calidad como concepto de excelencia y distinción, como conformidad de un programa, como la adecuación a un objetivo o finalidad, relación eficiencia- costo y aptitud para satisfacer las necesidades de los destinatarios.

La otra tendencia importante en esta materia, tiene que ver con la definición de indicadores o atributos de la calidad, como una forma de comprender los elementos que la integran, ello ayuda a entender un concepto pluridimensional como este. En esta tendencia se encuentra la investigación de Pérez (2002), quien plantea la definición de los indicadores de eficacia,

relevancia, procesos y medios, para comprender la calidad educativa. Así mismo, Buendía, et al. (2000), establece, al respecto, los siguientes factores: autonomía de los Centros Docentes, dirección y la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los mismos, las perspectivas profesionales de los docentes, evaluación del Sistema Educativo y la función inspectora.

En este mismo sentido, De Miguel (1997), reconoce la comprensión de este fenómeno a la luz del indicador de eficacia, en relación con el cumplimiento de los fines que la escuela tiene por encargo. Finalmente, Barber y Mourshed (2008) plantean tres grandes factores que son determinantes para garantizar la calidad de un sistema educativo, a saber: tener a las personas más aptas para ejercer la docencia; desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes; y garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños.

Por su parte, en la revisión a las investigaciones relacionadas con el currículo, como una dimensión asociada a las políticas de calidad de la educación en Colombia, es importante reconocer la apuesta de Tyler (2011), para quien el currículo es una necesidad de respuesta a los mecanismos de producción. Lo que implica un vínculo especial entre política educativa y dinámicas económicas y empresariales, entendido en virtud de uno de los enfoques de calidad propuestos por Montes (2013). Por otro lado, Díaz (2012) analiza la concepción del currículo asociada al plan de estudios. No obstante para Tadeo da Silva (1999), en la construcción de este campo es preciso vincular procesos de carácter social ligadas a la generación de desigualdades, como raza, sexo, género y minorías. Mientras que para Johnson (1967), el currículo se refiere a la serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira a lograr

Con base en el anterior panorama que refleja una situación de serias deficiencias en las políticas de evaluación educativa en Colombia y su impacto en la calidad de la enseñanza en las aulas, y por otra parte, debido a la existencia de pocos estudios que profundicen en esta problemática, el presente estudio tuvo como objetivo definir la relación que existe entre los resultados de las evaluaciones externas de los aprendizajes de los estudiantes con las políticas de orientación curricular en la educación básica en Colombia en el período comprendido de 1994 a 2017 y describir el desarrollo y propósitos que ha tenido la política de desarrollo curricular en Colombia de 1994 a 2017.

## **MÉTODO**

## **PARTICIPANTES**

**El estudio se llevó a cabo en** los Establecimientos educativos oficiales del Municipio de Montería, 60 Instituciones Educativas que ofrecen los niveles de preescolar, Básica y Media.

**La población de estudio fue conformada por** 60 líderes pedagógicos que se encuentren orientando procesos curriculares en dichos establecimientos

**La muestra** se integró por 37 sujetos que desempeñan el rol de tutores asignados a los Establecimientos educativos que hacen parte de la muestra. Los cuales tienen el rol de acompañar y hacer seguimiento a los procesos curriculares.

## **PROCEDIMIENTO**

La presente investigación fue un estudio *Ex Post Facto* tipo descriptivo correlacional ya que se trató de una búsqueda sistemática empírica, en la cual no se tuvo control directo sobre las variables independientes, porque ya habían acontecido sus manifestaciones y por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones de ellas, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes.

Para el desarrollo del estudio se efectuó una primera fase de investigación preliminar cualitativa, de carácter hermenéutico y luego una fase cuantitativa de carácter descriptivo correlacional, como se define a continuación.

### **FASE 1 - CUALITATIVA**

#### **Definición del corpus de análisis**

Para el desarrollo de esta primera fase se efectuó el análisis de contenido cualitativo de los documentos de política educativa desarrollados en Colombia en el periodo de tiempo estudiado. Empleando los siguientes criterios: **Suficiencia:** cantidad relevante de documentos, y **Calidad:** pertinencia de los mismos frente a las categorías estudiadas.

Los documentos revisados fueron: *Decreto 1860 de 1994, Resolución 2343 de 1996, Decreto 0230 de 2002, Decreto 1290 de 2009, Estándares básicos de competencias de 2006*, todos emitidos por el Ministerio de Educación del Gobierno de Colombia.

#### **Sistema de categorías y códigos.**

El planteamiento de las categorías y los códigos da cuenta de maneras de organizar el raciocinio con miras a la comprensión del objeto de estudio. Por lo anterior, a continuación se relacionan las categorías y códigos de esta continuación, en coherencia con los objetivos específicos planteados previamente en la tabla 1.

Tabla 1 Sistema de categorías.

Categorías	Sub categoría
<b>Curricular</b>	Objetivos
	Contenidos
	Evaluación

Fuente: elaboración propia

Posteriormente se llevó a cabo la **FASE 2** con el análisis estadístico de los datos bajo la hipótesis: *Los resultados de evaluaciones externas de los aprendizajes de los estudiantes influyen en las políticas de orientación curricular en la educación básica en Colombia* y las definiciones operacionales se describen a continuación:

**Políticas de orientación curricular en la educación básica en Colombia.** Entendido como los documentos oficiales de política en materia curricular que orientan este proceso en las escuelas. Periodo comprendido de 1994 a 2017.

#### **Resultados de evaluaciones externas de los aprendizajes de los estudiantes**

Se entiende como los resultados obtenidos por los estudiantes colombianos, en esta región del país en las pruebas *Saber*, realizadas por el ICFES en Colombia y en las pruebas PISA, Realizadas por la OCDE.

#### **INSTRUMENTOS**

El cuestionario utilizado en la presente Investigación fue de construcción propia, razón por la cual fue sometido a la Prueba de Validez Alpha de Cronbach en la que se obtuvo un valor de .837, lo que indica que el instrumento tiene un nivel de fiabilidad más que aceptable.

#### **ANÁLISIS DE LOS DATOS**

**Fase 1:** Para el análisis de contenido del corpus seleccionado, esta investigación empleó el Software Atlas Ti. Versión 7, especializado en análisis de datos cualitativos,

**Fase 2:** Los datos de naturaleza cuantitativa se analizarán mediante un coeficiente de correlación empleando el software para tratamiento estadístico PSPP versión 1.0.1 de la GNU.

#### **RESULTADOS**

Considerando los objetivos de la investigación y la metodología usada, se describirán primero los resultados cualitativos, de acuerdo a las categorías definidas y finalmente el análisis cuantitativo que establece la relación entre Evaluación y Desarrollo Curricular.

#### **El currículo en la educación básica primaria en Colombia**



En este apartado se analiza la concepción y desarrollo del currículo en la educación básica primaria en Colombia a partir de las políticas educativas desde el año 1994 hasta el año 2015, desde las categorías Objetivos, Contenidos y evaluación, para comprender con qué propósito se ha reglamentado, cuál es el sentido del currículo, cuál ha sido el enfoque de contenidos y competencias y qué desarrollo de la evaluación en este marco ha habido en dicha política.

En términos curriculares La Ley 115 de 1994 también define los principios generales, inicia por la concepción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el cual cada establecimiento educativo debe materializar los fines, aspectos generales y proyectos mediante los cuales garantizarán educación de calidad en todos los niveles que ofrece, además de los recursos docentes didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, este proyecto, debe responder a las necesidades de los educandos y de las características de los contextos específicos de formación, además de ser factible y evaluable (Art. 73. Ley 115 de 1994).

De este modo, se materializa, en la política reciente colombiana, la idea de currículo, puntualmente, entendido, en esta ley como “el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional” (Art.76 Ley 115 de 1994).

Dicha conceptualización curricular, es desarrollada en el decreto 1860 de 1994, el decreto 1290 de 2009, los lineamientos curriculares de las diferentes áreas y los estándares básicos de competencias, a lo cual se dedicará un capítulo especial en el presente estudio. Sin embargo, la misma ley brinda autonomía escolar en materia curricular a los Establecimientos educativos para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la Ley, adoptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

### **De la concepción del currículo a la estandarización de competencias**

En 1994, año en que se expidió la Ley 115, también se conoció el decreto 1860, encargado de desarrollar las nociones de currículos planteadas en la ley general de educación en los apartes referenciados anteriormente; de esta manera se presentan los criterios para la elaboración del currículo entendido como el producto de un conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral y a la identidad cultural nacional en los establecimientos educativos. (Art. 33. Decreto 1860 de 1994).

Esta norma, reconoce la necesidad de los Establecimientos educativos de mantener actividades de desarrollo curricular que permitan el diseño y la evaluación del currículo, en el marco de la autonomía que les confiera la ley; y, que además, estas respondan a las necesidades y características propias del medio sociocultural donde se apliquen.

No obstante la autonomía señalada, el diseño curricular debe integrar las consideraciones de este decreto: Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la Ley 115 de 1994, los indicadores de logro que defina el MEN (Resolución 2343 de 1996), los lineamientos que expida el Ministerio de Educación Nacional para el diseño de las estructuras curriculares, los procedimientos para su conformación; y la organización de las diferentes áreas que se ofrezcan. (Art. 33. Decreto 1860 de 1994).

Para la comprensión de estos principios curriculares se iniciará por las definiciones específicas en materia de Planes de estudio, en coherencia con la Ley 115 desarrollados en el decreto 1860, entendido como el conjunto de áreas, asignaturas y los proyectos pedagógicos que integran el PEI.

Hasta este momento, la política educativa había integrado diferentes conceptos respecto al diseño curricular. En primer lugar la identificación de los contenidos, temas y problemas de cada asignatura y proyecto pedagógico (Art. 38. Decreto 1860 de 1994), haciendo un énfasis especial en el desarrollo de unidades temáticas, lo cual cambió en 1996 con la Resolución 2343 de 1996, donde se plantearon los indicadores de logro por conjunto de grados, que hacía visible una nueva política en materia del modelo de formación por competencias, decisivo en las políticas actuales en el campo curricular.

### **Objetivos del Currículo en la educación Básica primaria en Colombia**

La Ley General de Educación (1994) hace una primera definición del concepto de currículo en la educación colombiana, entendiéndolo como un sistema que involucra criterios, planes de estudio, programas y metodologías, asociados también con las personas y procesos que se involucran en el sistema educativo institucional, materializado en un Proyecto educativo. Esta perspectiva totalizante, alineada con la concepción del currículo definida por Díaz (2008) y Díaz (2012), demuestra una perspectiva del currículo integradora, alejada de la perspectiva de planes de estudio.

Como puede notarse, la perspectiva del currículo en el marco de la política educativa colombiana, tiene principios orientadores al desarrollo del sujeto como ser social, que reconoce la diversidad y la convivencia, claves para la construcción de país en condiciones de conflicto y desarrollo. Además del desarrollo de la autonomía.

En definitiva, la política educativa Colombiana hace énfasis en la contextualización de dicho proyecto educativo para responder a las necesidades del contexto, por lo cual, en el ejercicio de la misma Autonomía curricular, que la Ley 115 de 1994 otorga a los Establecimientos educativos, estos deben proponer énfasis especiales en estos planes y programas, particulares para cada comunidad educativa. En virtud de lo anterior, la concepción del currículo desde cualquier enfoque lleva implícito un debate de la contextualización y la pertinencia.

*El PEI define los énfasis de la institución y orienta la forma como se planifican, desarrollan y valoran sus propósitos educativos, los cuales a su vez se insertan en el proyecto de Nación, tal como lo exige nuestra Constitución Política. (Estándares Básicos de Competencias. 2006)*

### **Modelo de formación por competencias en la educación Colombiana**

Como se analizó anteriormente, el sistema de competencias viene a ser la columna vertebral del diseño curricular en Colombia, producto de los efectos de la Globalización en el sistema educativo como lo propone Niño y Gama (2014). Para ello, el Ministerio de Educación definió un conjunto de competencias estandarizadas por conjunto de grados para orientar la enseñanza en los mismos, lo cuales deben ser referente para la planeación, desarrollo y evaluación de los procesos pedagógicos en el aula. Todo esto debe estar contenido en el Proyecto educativo institucional de acuerdo a lo definido en el Decreto 1860 (1994). En coherencia con ello, la Ley 115 (1994) establece el concepto de Plan de estudios, como el desarrollo de la planeación de las áreas obligatorias ya referenciadas.

*El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. (Ley 115 de 1994)*

El primer ejercicio de estandarización de los aprendizajes esperados, en el marco de las políticas analizadas, fue planteado en la resolución 2343 (1996), donde se definieron los Indicadores de logros por conjunto de grados en cada una de las áreas obligatorias y fundamentales del currículo. Este primer referente les decía a los maestros que enseñar, de manera que sus programas respondieran a estos propósitos.

*Los logros por grado y los indicadores de logros específicos, serán formulados por las instituciones educativas, según su proyecto educativo institucional (Resolución 2343 de 1996)*

Para el año 2006 el Ministerio de Educación Nacional, consolidó la política definida como Estándares Básicos De Competencias (2006), que integra tres componentes conceptuales claves en su denominación: estándares, asociados a la unificación y modelo de un proceso o fenómeno; Básicos, entendidos como lo esencial o fundamental que debe contener; y Competencias, que da cuenta del modelo pedagógico sobre los cuales está pensado el sistema educativo, comprendido como un saber hacer.

Así, los estándares responden a una necesidad de medición, que viene a ser principio de la concepción de la calidad implícita en la política educativa colombiana a lo que Torres (2011), citando a Ritzer (1993), define como Macdonización de la educación, quiere decir, que deben ser el indicador de medida de la evaluación para saber qué tan lejos o cerca estamos frente a una convención de educación de calidad definida desde fuera de la institución educativa. Este tendencia hace parte de la necesidad que tiene el estado moderno de intereses en supervisar y controlar, como lo plantea Barnett (2001).

Desde los análisis realizados por Niño y Gama (2014) las dinámicas referenciadas han venido haciendo parte de los discursos de la calidad de la educación, lo cual no ha representado cambios sustantivos ni miradas distintas en la formación de las personas, salvo una respuesta directa el mundo al sector laboral.

Al respecto, Del Rey (2012), sobre la formación por competencias aclara que busca que el individuo pueda adaptarse a un mundo difícil, pero especialmente a las dinámicas económicas propuestas en las relaciones con el mercado.

## **La evaluación Sumativa: el enfoque de la medición**

Este enfoque de la evaluación ha tenido mayor desarrollo en la política educativa de calidad, por ser considerado mecanismo de medición de la misma calidad educativa del país en todos los niveles, a partir de la creación del ICFES, Organismo Gubernamental colombiano que tiene la misión garantizar un sistema de evaluación del sistema educativo en sus diferentes niveles, además de la promoción de estudios que favorezcan la calidad de la educación; y del encargo de la Ley General de la Educación (1994) en esta materia, fue estimado esta perspectiva de la evaluación como la base del mejoramiento de la calidad y de los aprendizajes.

*El Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo (Ley 115 de 1994).*

Esta perspectiva ha adquirido mayor desarrollo, especialmente con la implementación de la estandarización del sistema educativo, por lo que el decreto 1290 (2009), establece que son los mismos estándares de competencias el fundamento para el diseño de estas evaluaciones censales, que tienen como propósito clave la medición de la calidad en las áreas definidas como fundamentales por el organismo evaluador. Para el caso de la básica primaria, se evalúan a los estudiantes de los grados 3 y 5, especialmente en las áreas de lenguaje y matemáticas.

*El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos (Decreto 1290 de 2009).*

Vale la pena recalcar, que este principio de la estandarización que también determina esta evaluación también es implementado en diversos grados de la educación básica, media y finalmente, se aplica una evaluación en la educación superior, conocida inicialmente como pruebas ECAES y recientemente como pruebas SABER PRO.

*A nivel nacional la evaluación de los estudiantes involucra tres tipos de pruebas: las pruebas saber, el examen de Estado para el ingreso a la educación superior y los exámenes de calidad de la educación superior ECAES. (Política Nacional de Formación docente 2012)*

## **Evaluación externa y desarrollo del currículo en Colombia**

Esta segunda fase de la investigación, de naturaleza cuantitativa, buscaba Definir la relación que existe entre los resultados de evaluaciones externas de los aprendizajes de los estudiantes con las políticas de orientación curricular en la educación básica en Colombia en el periodo comprendido de 1994 a 2017. Por tanto a continuación se establece el análisis de las variables de dicha relación y análisis.

Vale la pena señalar, que la fuente de datos para el análisis fueron actores de las instituciones educativas integradoras de la muestra, con funciones de acompañamiento en el diseño curricular.

### **Evaluación externa y los resultados Institucionales**

Con el propósito de confirmar o rechazar la hipótesis sustantiva se efectuó un *Análisis de Regresión Simple*, para lo cual se correlacionó la ESCALA de Políticas de Evaluación Externa con respecto a la Escala de Resultados del Establecimiento Educativo, y se obtuvo un valor de significancia o valor P de .723 en los coeficientes de correlación, valor que al ser superior que .05 indica que no existe una correlación significativa entre las dos variables en estudio. Es decir las políticas de evaluación externa no influyen en los resultados del centro educativo, desde la perspectiva de los docentes (Tabla No. 1).

**Tabla 1. (Evaluación de Resultados del Establecimiento Educativo).**

	Suma de Cuadrados	df	Cuadrado medio	F	Sign.
Regresión	.92	1	.92	.13	.723
Residual	253.35	35	7.24		
Total	254.27	36			

Igualmente en el análisis de correlación entre la Escala de Políticas de Evaluación y Escala de Resultados Nacionales, y se obtuvo un valor de significancia o valor P de .512 en los coeficientes de correlación, valor que al ser superior que .05 indica que no existe una correlación entre las dos variables en estudio. Es decir tampoco los Resultados Nacionales tienen algún tipo de influencia en los resultados del centro educativo (Tabla No. 2). .

**Tabla 2. Coeficientes (Evaluación de Resultados Nacionales)**

	Coeficientes No Estandarizados		Coeficientes Estandarizados		t	Sign.
	B	Error Estándar	Beta			
(Constant)	44.02	2.27	.00		19.35	.000
Nivel de Evaluación Políticas Publicas	-.85	1.28	-.11		-.66	.512

Es decir, de acuerdo al presente estudio y desde la perspectiva de los docentes participantes en la encuesta, las Políticas de Evaluación Externa no impactan ni en los resultados nacionales ni tampoco en los resultados de evaluación del centro educativo.

Lo anterior, permite inferir que existe una deficiencia estructural en cuanto al impacto de la política de evaluación de los estudiantes definida en Colombia desde el marco nacional. Toda vez que no está generando los impactos esperados frente a resultados en los niveles institucionales ni globales.

Sin embargo resulta interesante confirmar que en el caso de la variable de control de los años de experiencia docente respecto a la Escala de Resultados del Establecimiento Educativo, se obtuvo una correlación altamente significativa. Es decir, la experiencia docente si influye en cómo se evalúan los resultados del centro educativo.

Este análisis, da cuenta de la necesidad de generar una política educativa en materia de evaluación que parta de las reflexiones de los maestros donde se aproveche la experiencia de los maestros experimentados al interior de los establecimientos educativos.

Con respecto a la Escala de Evaluación en General, los participantes consideraron que tanto las Políticas de Evaluación, los Resultados Nacionales y los Resultados del Establecimiento Educativo, son Buenos (16.22%) y Excelentes (35.14%) en un 56.76 por ciento. Un 35.14 por ciento los considero como Regulares y solamente el 8.11 por ciento de los participantes consideraron los resultados como Deficientes (Tabla 3).

Lo anterior da cuenta de una percepción mayoritariamente positiva de los avances en materia de calidad educativa que están teniendo los establecimientos educativos, sin embargo quedan

brechas importantes en este ejercicio dado el alto grado de percepción negativa, en coherencia con las relaciones anteriores.

**Tabla 3. Nivel de Evaluación de Resultados Establecimiento Educativo.**

<b>Etiqueta de Valor</b>	<b>Valor</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje Válido</b>	<b>Porcentaje Acumulado</b>
DEFICIENTE	1	11	29.73	29.73	29.73
REGULAR	2	15	40.54	40.54	70.27
BUENO O EXCELENTE	3	11	29.73	29.73	100.00
Total		37	100.0	100.0	

Sin embargo, en el análisis por escalas se refiere que en el caso de Políticas de Evaluación los participantes las consideraron como Buenas y Excelentes solamente en un 10.81 por ciento, 43.24 como regulares y un alto porcentaje las catalogó definitivamente como Deficientes.

En términos generales hay una valoración positiva sobre los avances que en materia de evaluación está teniendo el país, desde esta perspectiva, se reconoce un enfoque Formativo e integral de la evaluación, que tienen como propósito la valoración de la persona desde sus diversas dimensiones individuales y sociales, dado su carácter cualitativo e integral, declarado en los mismos principios de la misma normatividad.

Así mismo, los avances en materia de estandarización de los criterios de evaluación, que para este caso daban cuenta de una perspectiva cualitativa, con escala universal y común para todos los colegios del país. Del mismo modo esto generó una mayor conciencia por el ejercicio de la evaluación.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La presente investigación tuvo como objetivos definir la relación que existe entre los resultados de evaluaciones externas de los aprendizajes de los estudiantes con las políticas de orientación curricular en la educación básica en Colombia en el periodo comprendido de 1994 a 2017, así como también, describir el desarrollo y propósitos que ha tenido la política de desarrollo curricular en Colombia en dicho periodo.

Al respecto, es preciso señalar que el desarrollo de la política educativa colombiana en el ciclo básico pueden resumirse en un proceso cíclico que integra tres componentes, a saber: la evaluación, el currículo estandarizado y las prácticas pedagógicas. Aquí se analizó el segundo



de esos componentes, con la tesis de que la estandarización es una respuesta al campo de poder económico externo de la escuela, y su interés por universalizar los aprendizajes de los estudiantes, alineado con las tensiones ideológicas entre el neoliberalismo y neoconservadurismo.

En primer lugar, es importante fijar la atención a la tensión señalada anteriormente, desde la perspectiva de Apple (2001) consiste en la lucha de la oposición de los valores del mercado con las ideologías conservadoras que apelan a principios tradicionales.

En Colombia, ha habido un importante desarrollo del modelo de formación por competencias en el marco de la política curricular, que ha ido desde la definición de indicadores de logros, poco después de la Ley General de Educación (1994), pasando por la definición de los Estándares Básicos de Competencias (2006), que proponían competencias comunes para ciclos internos de los niveles educativos, llamados conjuntos de grados, hasta llegar a la política reciente de los Derechos Básicos de Aprendizaje, que le dicen al maestro los saberes a desarrollar grado a grado.

Lo anterior, ha ido generando mayor número de detalle al maestro de lo que debe enseñar, poniendo en manos del estado la definición de los saberes y metodologías propios de un diseño curricular que dejaba mayor número de decisiones en el maestro y la comunidad educativa, este rol protagónico del estado es denominado por Apple (2001) entendido como una visión opuesta entre nosotros y ellos. Los primeros son representantes de las élites que garantizan la ley y el orden, y los segundos se refieren a personas improductivas, los otros que no aportan, las poblaciones minoritarias, los pobres. Traducido al campo educativo como quienes reciben, la educación definida por estas élites educativas, políticas y económicas.

A partir de lo anterior, puede interpretarse la creciente influencia ideológica de los modelos económicos en el interior de los sistemas educativos, se trata de una determinación desde el lenguaje hasta los procesos, a los que Díaz (2010), define como la homologación del lenguaje economicista y mercantil de la empresa privada en el discurso de la educación. De esta manera, el concepto de estandarización en el marco de la calidad industrializada tiene que ver con la producción de resultados homogéneos, en esta medida, para Apple (2001) este proceso hace parte del proyecto más amplio de cuyo objetivo es satisfacer las demandas de la economía.

Así las cosas, los estándares responden a una necesidad de medición, que viene a ser principio de la concepción de la calidad implícita en la política educativa colombiana a lo que Torres (2011) define como Macdonización de la educación, quiere decir, que deben ser el indicador de medida de la evaluación para saber qué tan lejos o cerca estamos frente a una convención de educación de calidad definida desde fuera de la institución educativa. En tanto que las competencias para Niño y Gama (2014) hacen parte de un sistema de globalización, relacionadas con los campos ideológico, económico, social, político y cultural.

Estamos hablando, de un principio ideológico vinculado al desarrollo de las políticas educativas propuestas desde la perspectiva de la estandarización y la uniformidad, con lo cual, para Niño y Gama (2014), también se estandarizan costumbres, valores educativos y demás sistemas culturales que tiene injerencia directa en la vida personal y colectiva de los sujetos y de los países.

En estos términos, alineado con la visión de Del Rey (2012), la formación por competencias centra su enfoque de formación en el principio de competitividad distinto de la formación para la vida, mediada por la convivencia respetuosa y la participación, importante especialmente para contextos como el de Colombia donde el conflicto ha estado presente en la historia reciente y ha incido en los modos de vida y la escuela.

Por las razones anteriores, se evidencia un proceso cíclico, donde el currículo y la evaluación giran alrededor de los estándares de competencias. Condición que hace más visible el modelo circular definido en la tesis de este apartado.

Por todo lo anterior, puede concluirse que Colombia ha definido un sistema de Competencias estandarizadas para el diseño de los programas de las áreas fundamentales, que al tiempo determinan la evaluación externa de los estudiantes, por lo cual, se ha construido un enfoque de calidad desde la medición de esas competencias estandarizadas, vertebral en el sistema educativo.

Existe un que un propósito de alinear la planeación de los programas escolares con estos referentes curriculares y con la evaluación que realizan los organismos nacionales e internacionales.

La evaluación de los estudiantes en el aula tiene dos características fundamentales que han permanecido vigentes en todo el desarrollo de la política en esta materia: Continua e integral.

La evaluación se asocia a las posibilidades de mejoramiento tanto de la institución como de los estudiantes, así como de generar insumos para la valoración de los aprendizajes hasta determinar la promoción de los estudiantes; no obstante, la misma política hacía prácticamente automática la promoción de los estudiantes independiente de los resultados de dicha evaluación.

Por su parte, frente a las percepciones que tienen los docentes sobre las políticas nacionales de evaluación y su relación con las escuelas se pudo concluir que existe muy poco impacto de las políticas nacionales de evaluación en los resultados institucionales, no obstante los maestros perciben avances positivos en esta materia.

Del mismo modo, se reconocen deficiencias estructurales y con poco progreso a nivel de resultados de evaluaciones en las escuelas, lo que implica la necesidad de mayores esfuerzos en esta materia, desde la construcción de la política educativa nacional y las reflexiones y planes institucionales.

## **REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS**

Álvarez, F. y otros. (2000). (Compils). Neoliberalismo vs. Democracia. Madrid: La Piqueta.

Álvarez, I. Y Topete, C. (2004). Búsqueda de la calidad de la educación Básica, Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategias de gestión. En: Revista Latinoamericana de estudios educativos. México: Centro de Estudios Educativos. vol. XXXIV, N° 003; pp. 11-36.

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

Barber, M y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Chile: McKinsey & Company. 2008.

Barrios, N. (2011). *Calidad de las escuelas bolivarianas en Venezuela*. Tesis Doctoral. Universidad de León. España.

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

- Beresaluce, R. (2008). La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante. España.
- Buendía, L. et al. (2000). La mejora de la calidad en centros educativos. En: Revista de Investigación Educativa. España: Universidad de Murcia. Vol. 18, Nº 2; pp. 647-651.
- Decibe, S. (2003). Educación Básica: las reformas pendientes. En: Revista Iberoamericana de Educación. Brasil: Organización de estados Iberoamericanos. Enero a abril, Nº 31; pp. 94-126.
- De Miguel, M. (1997). *La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico*. En: Revista de Investigación Educativa. España: Universidad de Murcia. Vol. 15, Nº 2; pp. 145-178.
- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión sobre el rendimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, A. (2012). *Curriculum, entre utopía y realidad*. Editorial: AMORRORTU. México
- Díaz, J. (2010). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. volumen 12, número 2.
- Díaz, R. (2008). *Currículo y evaluación en la universidad del modelo neoliberal*. En Revista Opciones Pedagógicas, 39. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Escribano, A. (1992). Modelos de enseñanza en la educación básica. Tesis doctoral. Universidad Complutense De Madrid. España.
- Johnson, M. (1967) *Definitions and models in curriculum theory*. Educational Theory 17, 127-140
- Mariño, H. (2002). *Calidad Lecciones a aprendidas. Guías empresariales*. Bogotá: Alfaomega-cambio.
- Montes, A. (2013). *La educación básica en Colombia: Una mirada a las políticas educativas*. Saber Ciencia y Libertad, 8(2), 141-155.
- Municio, P. (2000). Evaluación de la calidad en educación. Buenos Aires: Narcea- Consudec.
- Niño, L. y Gama, A. (2014). *Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación*. Itinerario Educativo, número 64. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- OCDE. (2016). *La educación en Colombia. Revisión a las políticas nacionales de educación*. Bogotá, Colombia.

- OEI (2008). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pérez, O. (2002). *Alternativas para mejorar la calidad de la educación en el estado del Táchira*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Torres, J. (2011). *La justicia Curricular*. Madrid: Morata.
- Tyler, R. (2011). *Principios básicos del currículo*. Retrieved from [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_Tyler\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Tyler_Unidad_1.pdf).
- UNESCO (2016). *Recomendaciones de política educativa en América Latina en base al TRECE*. Santiago de Chile