

**MIRADAS SOBRE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES Y LOS
ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN COLOMBIA
ESTADO DEL ARTE 2002-2016**

**Presentado por:
Diana Patricia Hernández Enciso**

**Asesora
Betty Sandoval Guzmán**

**TRABAJO DE GRADO
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA - MODALIDAD PRESENCIAL
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SEDE BOGOTÁ
2017**

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de grado primeramente a Dios y a la virgen por sus bendiciones y por permitirme crecer cada día como persona y como profesional. Son mi todo y mi camino.

También a mi querido y amado esposo por su apoyo y compromiso para lograr este sueño. Así mismo, por su comprensión en los momentos álgidos durante el desarrollo de este proyecto.

A mis amigas Sonia y Alexa, no hubiera sido lo mismo sin ustedes. Gracias por su compañía y por haber compartido este tiempo juntas.

A mi asesora, por su acompañamiento y orientaciones que aportaron para hacer posible y realidad este logro.

Y a todos los que me apoyaron y animaron siempre.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado de especialización
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional
Título del documento	Miradas sobre los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias en Colombia estado del arte 2002-2016.
Autor(es)	Hernández Enciso, Diana Patricia.
Director	Sandoval Guzmán, Betty.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2017. 216. p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional. Posgrados.
Palabras Claves	LINEAMIENTOS CURRICULARES, ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, DISEÑO CURRICULAR, EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS.

2. Descripción
Este documento presenta un estado del arte sobre los Lineamientos Curriculares (LC) y los Estándares Básicos de Competencias (EBC) en Colombia en el periodo de 2002 a 2016, a partir de las miradas de distintos autores acerca de estos referentes claves para los contextos educativos del país. Cabe precisar que este estado del arte no se centra en indagar un área del conocimiento específica, sino sobre las generalidades que al respecto produjo la comunidad académica en este periodo.

3. Fuentes
Acosta y Aguirre (2014). <i>Vetas reflexivas sobre el manual escolar en cuanto elemento representativo de la cultura de la escuela</i> . Artículo de revista. Revista Pedagogía y Saberes No. 40 - UPN- pp.47-56. Tomado de: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2769/2491 .
Arévalo (2009). <i>Preguntas que invitan a leer desde una dimensión semiótica en educación básica</i> . Artículo de investigación. Revista Enunciación.Vol. 14, No. 1. Pág. 80-89. Tomado de: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3275/4783 .
Arias (2010). <i>Educación ciudadana en Colombia: políticas de la exclusión</i> . Documento. Rollos nacionales. Tomado de: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/910/939
Arias F. y García (2014). <i>Lineamientos curriculares, estándares y competencias en lengua castellana. De la indómita objetividad industrial a la inocua subjetividad de los estudiantes</i> . Artículo de Reflexión. Revista praxis & saber. Tomado de: http://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/4116/3554
Ayala (2010). <i>Propuesta conceptual para la elaboración de un currículo para la lengua de señas colombiana a partir de lineamientos curriculares</i> . Artículo Revista. Revista Horizontes Pedagógicos Vol. 12, No. 1. Tomado de: http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/137/109
Ayala (2015). <i>Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia</i> . Documento. Documentos de trabajo sobre economía regional. Banco de la República. No. 217 . Pág. 7. Tomado de:

http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/dtser_217.pdf

Bustamante (2002). *Una mirada, desde Bourdieu, al lenguaje y a las competencias*. Artículo de investigación. Revista Enunciación. Vol. 7, No. 1. Tomado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2462/3426>.

Bustamante (2003). *Competencias y evaluaciones masivas en Colombia una mirada desde Bourdieu*. Artículo de investigación. Revista Pedagogía y Saberes No. 18 - UPN. P. 33-44. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6047/5008>.

Bustamante (2005). *Competencias en los campos educativo y de estudios sobre el lenguaje*. Artículo de investigación. Revista Enunciación, vol. 10 No. 1. Tomado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/457/698>.

Bustamante y Díaz (2014). *Un instrumento de factores asociables, en el marco de la evaluación de competencias básicas en el D.C*. Artículo revista. Pedagogía y saberes - UPN. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/3309/2870>.

Calderón (2007). *Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los lineamientos curriculares y en los textos escolares de Ciencias Sociales, de la educación en Colombia: Análisis de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Tomado de: http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/675/K_Tesis-PROV12.pdf

Camargo, Uribe y Caro (2010). *Evaluación de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez (2007)*. Artículo de revista. Revista Enunciación Vol. 15 No. 1. pp.783-94. Tomado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3106/4466>.

Castaño (2014). *Diseño de un formato para la planeación de clase que articula: referentes de calidad y el saber pedagógico y disciplinar*. Tesis de investigación. Universidad Nacional de Colombia. Tomado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/45636/1/71382803.2014.pdf>

Díaz Barriga. F. (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: MacGraw Hill, segunda edición.

Fonseca, P. J. (2003) *El Diseño Curricular Flexible y Abierto: Una vía de Profesionalización del docente*. En Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías Contexto Educativo. Año V No. 27. Argentina. Recuperado el 15 de marzo de 2010, de <http://contextoeducativo.com.ar/2003/3/nota-02.htm>.

Forero (2008) *Cualificación de la escritura a través de la producción de diversos tipos de textos*. Artículo revista. Revista Enunciación. Vol. 13, No. 1. Tomado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1269/1716>.

Fundación compartir (2015). *¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de lengua castellana?*. Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro. Documento. Compartir palabra maestra. Tomado de: <http://www.fundaciontelefonica.co/wp-content/uploads/2015/06/LENGUA-CASTELLANA.pdf> y <https://compartirpalabramaestra.org/academia/como-ensenan-los-maestros-colombianos-en-el-area-de-lengua-castellana>.

Funlam (2006). *Lineamientos y Estándares Curriculares*. Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia. SEDUCA.

- Gama, León y Bahamon (2014). *Inclusión de la educación artística en el currículo de formación profesional*. Artículo de revista. Revista Praxis. Tomado de: <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1368/777>.
- Gómez (2014). *Diseño curricular en Colombia. El caso de las matemáticas*. Documento. Tomado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/12341236.pdf>.
- González y Pinto (2008). *Política y realidad: un análisis sobre la evaluación interna en lengua castellana*. Artículo revista. Revista Enunciación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vol. 13 pág:45-52. Tomado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1260/1698>
- Guerra (2007). *Proceso de diseño curricular*. Documento. Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia. SEDUCA – FUNLAM, 2006 - 2008. Tomado de: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/procesodeldisenocurricular.pdf>.
- Hoyos. C. (2000). Aproximación Teórica a los Estados del Arte. En. Un modelo para la investigación documental. Guía teórico - práctica sobre construcción de Estados del Arte. Señal Editora.
- Jiménez (2004). *El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales*. La práctica investigativa en ciencias sociales. Capítulo de libro. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. Tomado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf>.
- Jurado (2014). *Evaluaciones externas sin retroalimentación pedagógica: las escuelas estarán siempre en el mismo lugar*. Artículo de investigación. Revista Pedagogía y Saberes No. 41, Facultad de Educación, pp. 37-43 - UPN. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3311/2872>.
- Londoño, Maldonado y Calderón (2014). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Networks of Knowledge. Bogotá, Colombia.
- Lozano y Ramírez (2005). *Competencias, logros e indicadores de logros: una distinción y una relación necesaria*. Artículo de reflexión. Revista Enunciación.Vol. 10, No. 1. Tomado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/461/706>.
- Llanes, Navarro y Ramírez (2014). *Informe final: Estudio diagnóstico para determinar ¿quiénes son los rectores y directores de las instituciones educativas de la educación preescolar, básica y media en Colombia?*. Documento. Fundación Escuela Nacional de Evaluación E-Valuar. Fundación Compartir. Tomado de: <https://compartirpalabramaestra.org/investigaciones-compartir/estudio-diagnostico-para-determinar-quienes-son-los-rectores-y-directores>
- Luna, E. y López, G. (2011). *El currículo: concepciones, enfoques y diseño*. Revista Unimar. No. 58. ISSN 0120-4327.
- Marín y Machado (2015). *Análisis didáctico fenomenológico como instrumento para la planificación curricular por parte de los docentes de matemáticas de la educación básica primaria*. Tesis de grado. Universidad de Medellín, Departamento de Ciencias Básicas, Maestría en Educación Matemática, Medellín. Tomado de: http://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/2246/T_MEM_19.pdf?sequence=1
- Marquínez (2013). *Una propuesta de desarrollo de competencias en el plan curricular del área de matemáticas de la IE Siete de Agosto en el primer ciclo de educación básica*. Tesis. bdigital unal.

Tomado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/12670/1/7811013.2013.pdf>.

MEN (1998). Lineamientos Curriculares. Indicadores de logros curriculares. Editorial Magisterio, Bogotá.

MEN (2008). *Discusión nacional: la evaluación en Colombia. Foros regionales*. Documento síntesis. Foros Regionales Movilización Plan Decenal Talleres de Discusión Nacional. Tomado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-158490_archivo8.pdf

MEN (2014). Lineamientos Curriculares. Tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>

MEN (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje V.2 (DBA) Lenguaje. Tomado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Mora y Parga (2005). *Evaluación por competencias y estándares de competencia en el campo de la enseñanza de las ciencias y la Educación ambiental*. Artículo de revista. Revista Enunciación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vol. 10, No. 1. Tomado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/455/694>

Morales (2006). *Música y currículo: análisis comparativo de los lineamientos curriculares de la Educación Básica en España y Colombia*. Artículo de revista. Revista redalyc.org. El Artista, núm. 3, noviembre, 2006, pp. 142-160. El Artista, núm. 3, noviembre, 2006, pp. 142-160. Pamplona, Colombia. Tomado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87400311>

Moreno (2005). *La competencia literaria en la cartografía de los lineamientos del MEN*. Artículo revista. Revista Enunciación. Tomado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/458/700> y <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/458/701>.

Ordoñez (2016). *La escuela: única forma de presencia del Estado en los campos colombianos*. Artículo de revista. Revista Magisterio-web. Tomado de: <http://www.magisterio.com.co/articulo/la-escuela-unica-forma-de-presencia-del-estado-en-los-campos-colombianos>

Orozco (2004). *Estándares, enseñanza de las ciencias y control político del saber*. Artículo de revista. Revista Nodos y Nudos, vol. 2, No. 17. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1227/1224>

Palacios (2012). *Los estándares de competencias ciudadanas en Colombia en los libros de texto*. Artículo Revista. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales de la Universidad de Barcelona. Vol. 16. Tomado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-32.htm>

Peñas (2016). *Comparación entre los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y otras normas técnica curriculares*. Artículo educativo. Fundación SIGE (Sistema Integral de Gestión Educativa). Tomado de: <http://santillanaplus.com.co/pdf/comparacion-entre-los-dba-las-normas-tecnicas-curriculares.pdf>

Pérez y Roa (2014). *Aproximación a los fundamentos de la prueba pisa-Lectura y algunas consideraciones en relación con la política curricular de Colombia*. Artículo de revista. Revista pedagogía y saberes No. 41. pp. 23-35. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3310/2871>.

Polanyi, K. (1994). *El sustento del hombre*, Barcelona: Mondadori.

Quiceno y Peñaloza (2014). *El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014*. Artículo revista. Revista Pedagogía y Saberes, No. 41. UPN. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3312/2873>.

Restrepo (2005). *¿Qué significan las competencias en general y las competencias en ciencias sociales?*. Artículo revista. Revista Enunciación. Vol. 10, No. 1. Tomado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/454/692>

Rodríguez, Bojacá, Jaimes, Morales y Pinilla (2002). *Consideraciones preliminares sobre los estándares curriculares en el área de la lengua castellana*. Artículo revista. Revista Enunciación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vol. 7. Tomado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2457/3416>

SEDUCA (2006). *Lineamientos y estándares curriculares*. Documento. Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia. SEDUCA – FUNLAM, 2006 - 2008. Tomado de: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/LineamientosyEstandaresCurriculares.pdf>.

UNESCO (2005). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo 2004 - 2007. Análisis curricular*. Con la colaboración del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Documento. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO Santiago. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la Educación (LLECE). Santiago de Chile. Tomado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001430/143084s.pdf>

Vasco (2002). *¿Objetivos, logros, indicadores, competencias o estándares?*. Ensayo. Asociación Colombiana de Matemáticas Educativa. Seminario sobre estándares curriculares en matemáticas. Tomado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_07pres.pdf.

Villareal (2008). *Análisis de las propuestas y problemáticas que plantean los lineamientos curriculares de matemáticas en Colombia*. Documento. Repositorio Digital de Documentos en Educación Matemática. Universidad de los Andes. Medellín. Universidad de Antioquia. Tomado de: <http://funes.uniandes.edu.co/1847/> y <http://funes.uniandes.edu.co/1847/1/15488197-ANALISIS-DE-LAS-PROPUESTAS-Y-PROBLEMATICAS-QUE-PLANTEAN-LOS-LINEAMIENTOS-CURRICULARES-DE-MATEMATICAS-EN-COLOMBIA.pdf>

Zuluaga (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Anthropos Editorial, Editorial Universidad de Antioquia y Siglo del Hombre Editores. Santafé de Bogotá, Colombia.

4. Contenidos

El documento se estructura a través de cuatro apartados: el primero se titula introducción, en el cual se da a conocer el planteamiento problema, la justificación, la pregunta problema y los objetivos; el segundo se denomina metodología, donde se da a conocer cuál es la metodología para llevar a cabo el estado del arte; el tercero se titula resultados, donde se encontrarán los resultados hallados en el estado del arte; y por último, el apartado cuarto titulado conclusiones, en el cual se exponen las principales conclusiones del estado del arte en el marco de sus objetivos.

5. Metodología

Se desarrolla a partir de una investigación documental específicamente a través de un estado del arte definido desde Jiménez (2004) con enfoque cualitativo.

Para su desarrollo se definieron dos fases, la heurística y la hermenéutica, a través de las cuales se

seleccionan los instrumentos para la consolidación de la información, los cuales son los Resúmenes Analíticos en Educación (RAE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y una matriz del estado del arte.

Para realizar la indagación de los textos, se definieron unas categorías de búsqueda y unos criterios de selección de los textos. La búsqueda fue de forma digital, principalmente a través de bases de datos, catálogos, repositorios, etc., en línea de la Universidad Pedagógica Nacional, la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), la Universidad Distrital, Banco de la República, Universidad de Medellín, Magisterio, Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes, la UNESCO, Redalyc, Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia (UPTC), entre otros.

Como resultado de la indagación se identificaron 40 textos, entre artículos de revistas, documentos y trabajo de grado o tesis, sobre los cuales se realizó el estado del arte y se identificaron los comentarios de autores y/o actores educativos frente a los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencia.

6. Conclusiones

Del estado del arte se pueden destacar las siguientes conclusiones a partir de las miradas de los autores consultados entre 2002 y 2016 sobre los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias.

Como ya se expuso en el apartado anterior, las ideas fuerza relacionadas con las miradas de los autores respecto a los LC y los EBC están relacionadas con el diseño curricular y con la evaluación por competencias.

Con relación al diseño curricular encontramos que, estos buscan orientar pedagógicamente a los docentes en su proceso de diseño y planeación curricular y así mismo, aportan al empoderamiento de los directivos docentes para el desarrollo de los procesos de gestión académico – pedagógica.

Sin embargo, para algunos autores estos referentes tanto en los contenidos como en las herramientas que ofrecen tienen incongruencias conceptuales que no permiten orientar las acciones de diseño curricular y la evaluación de la calidad educativa. Así como también que deben ser contextualizados a las realidades académicas y regionales del país, puesto que se alejan de lo que realmente sucede en los establecimientos educativos.

Por otra parte, las miradas de algunos autores señalan con seguridad que hay apropiación de los LC y EBC por parte de los docentes, lo cual les permite hacer uso de estos referentes en la planeación de aula y los ponen en práctica a través de sus clases. No obstante, otros autores señalan que existen otros docentes que no han apropiación los LC y EBC, en muchas ocasiones porque hay inconformidad entre ellos debido a que no hay un tiempo prudencial para conocerlos y manejarlos antes de la publicación de nuevas orientaciones por parte del MEN, así mismo, refieren la falta de interés, el desconocimiento respecto a su pertinencia e implementación en el aula.

En este mismo sentido, otro de los autores menciona que, si se hace uso de los EBC para el diseño curricular, pero es un uso inapropiado puesto que no se hace un análisis consciente y una selección con pertinencia, sino que se incluyen en las planeaciones de aula por cumplir con los requerimientos institucionales de que aparezcan en las mismas y de esa forma decir que existe una articulación y están apropiados.

Por otro lado, uno de los autores comenta que es necesario diferenciar, en primer lugar, que los Lineamientos no reemplazan el territorio de la práctica y en segundo lugar, que hay que evitar que los trazos de su
 ía (de los lineamientos) puedan aparecer como los únicos

trazados visibles y las únicas vías que orienten en el caminar educativo, puesto que muchas veces el tener un lineamiento definido puede hacer que se olvide que es posible pensar en otros caminos diferentes, esto no quiere decir que haya que omitir la norma, lo que quiere decir es que hay que conocerla pero sin dejar de reflexionar frente a otras posibilidades.

También se encontró en el marco de la formación para la ciudadanía que desde los Estándares de Lenguaje se define lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, por tanto, se puede reconocer que al hablar de formación para la ciudadanía no se habla de una clase específica para ello, si no que se debe promover en las diferentes áreas y una de ella es la de lenguaje.

De otro lado, se pudo encontrar un uso particular de los LC de Lenguaje, los cuales fueron utilizados para la construcción de ejes curriculares para el desarrollo de la Lengua de Señas Colombiana como área curricular. Esto se puede considerar como un tema potencial de investigación para profundizar en otro espacio de formación, es importante aclarar que a partir de este estado del arte solo se tiene esta idea fuerza y no se tiene más información al respecto.

Otro posible tema potencial para investigar, es sobre los LC para el área de Música para el grado cero, los cuales de acuerdo a los autores no hay explícitamente para ese grado sino para los grados 1° en adelante y donde se considera muy importante el aprendizaje por parte de los estudiantes de este tipo de artes en esa edad.

Respecto a los comentarios de los autores sobre los LC y EBC relacionados con las con la evaluación por competencias, se encontraron algunas ideas fuerza muy importantes, una de ellas es sobre el alcance de los Estándares, donde se menciona que los docentes deben tener claro que los EBC permiten definir los criterios para evaluar el nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes, pero no se pueden convertir en metas de aprendizaje, ni objetivos, ni logros.

En ese sentido, los LC y EBC son referentes fundamentales para la gestión de las evaluaciones de los estudiantes en la institución, por tanto, es necesario tener claro que la evaluación no nace de la nada, debe ser un proceso previsto, esperado y buscado.

De otro lado, se menciona que la estrategia de mejorar la calidad de la educación a través de la evaluación no está dando resultados positivos, porque se mantienen las brechas inequidad y exclusión, porque los procesos del aula se centran en atender la superación de las pruebas de evaluación estandarizadas lo cual no garantiza que realmente los establecimientos educativos implementen estrategias alternativas orientadas a mejorar la calidad de la educación desde el desarrollo del ser y saber hacer en la vida cotidiana.

Otra idea fuerza de los comentarios de los autores sobre la evaluación de competencias es que esta está mediada por la cultura y esto hace que no cobre un sentido formativo, sino sancionatorio por estar fuera de la realidad institucional. Un ejemplo de ello, es que los maestros y profesores de los colegios presentan una limitante y es el de la evaluación del progreso de sus alumnos, por el hecho de llevar a cabo un proceso que implica poner unas notas definitivas, o tener que decirle a un estudiante que debe repetir el grado por no alcanzar las competencias establecidas.

Se encontró que una de las explicaciones que se dan frente a los bajos resultados en las pruebas internas y externas es que las prácticas pedagógicas siguen las lógicas memorísticas de los contenidos y no apuntan al desarrollo de las competencias. En últimas, existe la tendencia de implementar currículos por competencias.

Otro elemento a destacar es la incidencia que tiene la formación profesional de los docentes frente a la apropiación de los LC y EBC, donde encontramos que algunos autores afianzan la idea de que se

encuentra que existe un desconocimiento, falta de práctica y de investigación que generan baches conceptuales y normativos propuestas por el MEN respecto a los referentes de calidad en los docentes. Lo anterior, lo relacionan con los niveles de formación de los docentes, ya que algunos de ellos cuentan con formación inicial (las licenciaturas cursadas), otros con formación continua (cuando existe lo que llaman capacitación) y otros han cursado la licenciatura a distancia.

En el marco de la práctica pedagógica de los docentes algunos autores brindan recomendaciones o mecanismos concretos y útiles para que los docentes puedan tener en cuenta, al momento de desarrollar un trabajo didáctico, las competencias, algunas de ellas son: i) Establecer escenarios reales y no ficticios que permitan el trabajo pedagógico/ didáctico. ii) Los estándares formulados por el MEN deben asumirse más como una guía que como una lista por cumplir. Y iii) Las competencias no deberían asumirse como un conjunto de exámenes y resultados de calificaciones para promover o no a los estudiantes, sino como la base que permite llevar a cabo un proceso para acopiar evidencias de desempeño y conocimiento, sirviendo así en el ámbito diagnóstico y como dinamizador de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Este ejercicio de la construcción del estado del arte aportó significativamente a comprender y repensar el sentido de los LC y EBC en el apoyo pedagógico que se brinda a los establecimientos educativos y a las secretarías de educación, teniendo en cuenta que son uno de los elementos base para el desarrollo de acciones de fortalecimiento curricular.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	28	julio	2017
--	----	-------	------

TABLA DE CONTENIDO

Presentación.....	11
Introducción.....	12
Metodología.....	18
Análisis y resultados	26
Conclusiones	60
Referencias bibliográficas.....	66
Anexos.....	72

Lista de esquemas:

Esquema No. 1. Estructura de apartado de resultados según resultados obtenidos.

MIRADAS SOBRE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES Y LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN COLOMBIA ESTADO DEL ARTE 2002-2016

Presentación

Este documento presenta un estado del arte sobre los Lineamientos Curriculares (LC) y los Estándares Básicos de Competencias (EBC) en Colombia en el periodo de 2002 a 2016, a partir de las miradas de distintos autores acerca de estos referentes claves para los contextos educativos del país. Cabe precisar que este estado del arte no se centra en indagar un área del conocimiento específica, sino sobre las generalidades que al respecto produjo la comunidad académica en este periodo.

El documento se estructura a través de cuatro apartados: el primero se titula *introducción*, en el cual se da a conocer el planteamiento problema, la justificación, la pregunta problema y los objetivos; el segundo se denomina *metodología*, donde se da a conocer cuál es la metodología para llevar a cabo el estado del arte; el tercero se titula *resultados*, donde se encontrarán los resultados hallados en el estado del arte; y por último, el apartado cuarto titulado *conclusiones*, en el cual se exponen las principales conclusiones del estado del arte en el marco de los objetivos planteados.

Introducción

En el contexto educativo colombiano, el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha emitido los referentes de calidad denominados: Lineamientos Curriculares (LC) y los Estándares Básicos de Competencias (EBC) derivados de la ley 115 de 1994. Tales referentes tienen el propósito de apoyar a la gestión académica de los establecimientos educativos y guiar a los directivos docentes y docentes en su quehacer.

Los Lineamientos Curriculares, de acuerdo con el MEN (2014) son orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares diseñadas para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de algunas de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación que en su artículo 23 menciona:

“Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental, 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, 3. Educación artística, 4. Educación ética y en valores humanos, 5. Educación física, recreación y deportes, 6. Educación religiosa, 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, 8. Matemáticas y 9. Tecnología e informática” (p. 8).

En este sentido los Lineamientos Curriculares se erigen como referentes para el proceso de diseño de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y los planes de estudio (por ciclos, niveles y áreas), teniendo como base el contexto educativo y

la experiencia, formación y acciones de investigación de los actores de la comunidad educativa. Estos Lineamientos se publicaron en el año 1998, a la fecha existen de las siguientes áreas:

- Ciencias sociales
- Cátedra de estudios afrocolombianos
- Constitución política y democracia
- Educación artística
- Ciencias Naturales y Educación Ambiental
- Matemáticas
- Lengua castellana
- Idiomas extranjeros
- Educación ética y valores humanos
- Educación física
- Preescolar
- Indicadores de logros curriculares

Los Estándares Básicos de Competencias (EBC) constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña, adolescente y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo, convirtiéndose así en otro referente para que los directivos docentes, docentes y secretarías de educación adelanten y orienten el desarrollo de los procesos de la gestión académica y lo relacionado con los procesos curriculares. Los EBC están

construidos para las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas y por grupos de grados, es decir, de 1° a 3°, de 4° a 5°, de 6° a 7°, de 8° a 9°, y de 10° a 11°. (MEN, 2014)

De acuerdo con el MEN (2014), para la formulación de estos Estándares se tuvo como punto de partida los lineamientos curriculares, donde se busca establecer unos referentes comunes que, al precisar los niveles de calidad a los que tienen derecho todos los niños, niñas y jóvenes del país, orienten la búsqueda de la calidad de la educación por parte de todo el sistema educativo. En tal sentido, los EBC se constituyen en una guía para:

- El diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula;
- La producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar;
- El diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución;
- La formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio.

En este contexto, los Estándares son un marco para la evaluación externa, puesto que se realizan pruebas estandarizadas a los estudiantes de las competencias que son evaluables, y a partir de los resultados que estas arrojan se espera que los establecimientos educativos desarrollen estrategias de mejoramiento

para aquellas competencias que no están siendo alcanzadas y que se requieren mejorar para lograr adquirir las competencias básicas de cada área y grado.

Desde lo expuesto por el MEN, los EBC en las áreas fundamentales del conocimiento son el producto de un trabajo interinstitucional y mancomunado entre el Ministerio de Educación Nacional y las facultades de Educación del país agrupadas en Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación). También se contó con la participación de muchos actores, entre los cuales se destacan maestros adscritos a instituciones de educación básica y media del país, así como de investigadores, redes de maestros, asociaciones y organizaciones académicas y científicas, y profesionales de varias secretarías de Educación.

En este marco la concepción y finalidad de los LC y EBC desde la mirada del MEN, como a se mencionó, nos da una idea de lo que este ente gubernamental pretende con estos referentes en los establecimientos de educación básica y media del país, donde se evidencia que busca aportar a los diferentes actores educativos, principalmente a directivos docentes y docentes, con unas herramientas base para adelantar los procesos curriculares y de evaluación de las competencias de los estudiantes.

La publicación y vigencia de estos referentes tiene un largo periodo de existencia en el que se supone que han sido apropiados o conocidos por los actores de la comunidad educativa para consolidar la calidad de la educación; los Lineamientos Curriculares (LC) tienen 19 años de vigencia y los Estándares Básicos de Competencias (EBC) 11 años desde su tercera versión.

En mi caso como profesional del MEN apoyando acciones relacionadas con el acompañamiento pedagógico a establecimientos educativos y secretarías de educación en relación con el uso y apropiación de referentes para el fortalecimiento curricular, he podido constatar la articulación de estos referentes con otros propuestos por el Ministerio, por ejemplo los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que son definidos de la siguiente manera:

“Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo. Los DBA se organizan guardando coherencia con los **Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC)**. Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados” (MEN, 2016, p. 6).

Desde la perspectiva de esta investigación los DBA desde el año 2015 son un referente de calidad más que aporta al docente a en su proceso de planeación académica y que como se puede ver en la definición están diseñados en coherencia con los LC y EBC. Se considera que los DBA como referente de calidad pueden ser abordados en investigaciones diferenciadas y que en esta investigación sólo relacioné la definición como un ejemplo de la articulación en el diseño de referentes “nuevos” con los LC y EBC.

Por lo anterior y dado que hago parte de este sector en permanente contacto con este tipo de referentes, me surgió la necesidad a nivel personal y profesional de

indagar de forma general por lo que otros actores educativos comentan de los LC y EBC, sin especificar puntualmente un elemento o área del conocimiento, puesto que no me interesa como tal ahondar en ello sino tener una mirada amplia de lo que son, su alcance y en la realidad como son vistos por otros. Si excluir tampoco a aquellos que en sus escritos se enfoquen en un área específica. En este mismo sentido, si otros autores desean acercarse de alguna manera o identificar sobre autores que han escrito sobre estos referentes este estado de arte es una fuente de información para ello.

A partir de lo anterior, este estado del arte busca acercarse a la respuesta de la siguiente pregunta ***¿Cuáles son las miradas que se han construido alrededor de los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias en Colombia en el periodo 2002 - 2016?***

Para dar respuesta a esta pregunta problema, se plantearon los siguientes objetivos, a nivel general *identificar las miradas acerca de los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias en Colombia en el periodo de 2002 a 2016*; y a nivel específico se propusieron los siguientes objetivos:

- 1. Construir un estado del arte sobre las miradas de diferentes autores respecto a los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias, a través de una revisión documental.*
- 2. Determinar las ideas fuerza más recurrentes a partir de las miradas sobre los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias, a partir de la revisión documental.*

Metodología

En este apartado se presenta la metodología propuesta para desarrollar el estado del arte en cuanto al tipo de investigación, el enfoque, las fases desarrolladas, los instrumentos utilizados, las categorías de búsqueda, los criterios de selección de los textos, los lugares donde se realizó la indagación y el número de fuentes de información hallados, entre otros aspectos.

Tipo de investigación y enfoque

La investigación se desarrolló mediante una investigación documental, específicamente bajo la modalidad de estado del arte. De acuerdo a Londoño, Maldonado y Calderón (2014), *“el estado del arte se puede definir como una modalidad de la investigación documental que permite el estudio del conocimiento acumulado escrito dentro de un área específica; su finalidad es dar cuenta del sentido del material documental sometido a análisis, con el fin de revisar de manera detallada y cuidadosa los documentos que tratan sobre un tema específico* (Pág. 6).

Así mismo Jiménez (2004), menciona que los estados de arte:

“ [...] representan el primer paso de acercamiento y apropiación de la realidad como tal, pero, ante todo, esta propuesta metodológica se encuentra mediada por los textos y los acumulados que de las ciencias sociales ellos contienen. En consecuencia, los estados del arte no se acercan a la principal fuente del conocimiento social, que es la realidad, la experiencia como tal y la cotidianidad; más bien, parten de un producto de lo dado y acumulado por las ciencias sociales, y se basan en una propuesta hermenéutica en los procesos de interpretación inicial de la realidad y de su investigación” (p. 31).

Este mismo autor, expone que cuando se aborda un problema o un tema desde el estado del arte, se está refiriendo a la necesidad hermenéutica de remitirnos a textos que reflejan los resultados de procesos investigativos. También, que con los estados del arte se *“comprueba que sólo se problematiza lo que se conoce, y para conocer y problematizar un objeto de estudio es necesaria una aprehensión inicial mediada por lo ya dado, en este caso el acumulado investigativo condensado en diversos textos e investigaciones que antecedieron mi inclinación temática”* (p. 32). Así mismo, nos ilustra que en los estados del arte *“se establece la necesidad de revisar y cimentar los avances investigativos realizados por otros, aclarar rumbos, contrastar enunciados provisionales y explorar nuevas perspectivas de carácter inédito, ya sea con respecto a los objetos de estudio, sus formas de abordaje, percepciones, paradigmas y metodologías, incluyendo el tipo de respuestas al que se ha llegado”* (p. 33).

Teniendo en cuenta lo expuesto por estos autores, este estado del arte se desarrolló desde un enfoque cualitativo, a través de la exploración, entendimiento y comprensión de la información disponible en artículos de revistas, tesis, trabajos de grado y documentos, respecto a las miradas de autores que dan a conocer sus ideas frente a lo que analizan, vivencian o cuestionan de los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia.

Se definió trabajar sobre las miradas teniendo en cuenta que es un aspecto amplio que abarca las diferentes ideas de los autores que han trabajado el tema durante el periodo definido para el estado del arte y no se sesga a una sola idea, si

no que contempla las múltiples producciones académicas al respecto.

Como se mencionó en el apartado anterior, la definición de la temática para el desarrollo de este estado del arte así como de las categorías de búsqueda, surgen del interés y la necesidad personal y profesional de comprender los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias no solo en cuanto a su definición teórica, sino también sobre las ideas que exponen los diferentes autores que han investigado sobre ellos.

Adicionalmente, es necesario tener en cuenta que para la selección de los textos, documentos, artículos de revistas, etc. para este estado del arte se contemplaron los siguientes criterios:

- a) Relación con el sector educativo, es decir, que los artículos provinieran de revistas educativas/pedagógicas, así mismo, que los documentos y los trabajos de grado, tesis tuvieran ese mismo marco.
- b) Información bibliográfica completa (año de publicación, autor, título, entre otros).
- c) Generaran credibilidad como fuente de información.

Fases

Esta investigación se realizó a partir de dos fases, la heurística inicialmente y posteriormente, la hermenéutica, las cuales se describen a continuación:

- ***Fase heurística:***

Esta fase de acuerdo a Londoño et.al (2014) quienes citan a Polanyi (1994), significa descubrir, encontrar e indagar en documentos o fuentes históricas, la información necesaria para procesos investigativos y la resolución de problemas en diversos ámbitos científicos, con el fin de describir procedimientos sin rigurosidad o no formales [...].

A través del desarrollo de esta fase, se definieron las categorías de búsqueda e indagación de los textos y los instrumentos para la recolección de la información, se presentan a continuación:

Categorías iniciales de búsqueda:

Teniendo en cuenta que la temática de este estado del arte se refiere a las miradas de los diferentes autores frente a los LC y EBC; surgieron estas categorías y fueron utilizadas desde un inicio identificando los textos, documentos, artículos de revistas, etc., que los mencionaban con el fin de tener un amplio panorama sobre las fuentes de información a las cuales se podía acceder. Las categorías fueron:

- Lineamientos Curriculares.
- Estándares Básicos de Competencias.

Luego de realizar un primer momento de búsqueda de fuentes de información con las categorías iniciales, se identificó que por la generalidad de las mismas no eran suficientes las fuentes de información halladas, por tanto, fue necesario recurrir a otras categorías más específicas constituyéndose entonces la necesidad de crear

las categorías emergentes de búsqueda.

Categorías emergentes de búsqueda:

Las categorías emergentes se utilizaron en un segundo momento de búsqueda. Para establecer tales categorías se definió como criterio la relación con la temática del estado del arte, las cuales son:

- Estándares Básicos de Competencias en el diseño curricular.
- Evaluación por competencias.
- Políticas educativas para el diseño curricular.

Por accesibilidad, disponibilidad y tiempos para el desarrollo del estado del arte, la búsqueda e indagación de las fuentes de información se realizó de forma digital, principalmente a través de bases de datos, catálogos, bibliotecas, repositorios en línea, etc., de la Universidad Pedagógica Nacional, el índice de revistas de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), la Universidad Distrital, Banco de la República, Universidad de Medellín, Magisterio, Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes, la UNESCO, Redalyc, Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia (UPTC), página web de Magisterio.com.co, documento de Fecode, entre otros. Así mismo, se realizó una búsqueda de documentos físicos en la biblioteca del Ministerio de Educación Nacional donde se recurrió a la exploración de tres documentos pero no se logró acceder a información relacionada con el tema de este estado del arte.

Como se dijo anteriormente, el estado del arte inició a partir de la definición de la temática y así mismo de las categorías de búsqueda de las fuentes de información, unas de estas categorías definidas desde un inicio y otras que emergieron posteriormente, permitieron obtener como resultado la identificación de 40 fuentes de información para construir el estado del arte (anexo 1), entre artículos de revistas, artículos de resultados de investigación, tesis o trabajos de grado, documentos, entre otros. Los textos que se tienen en cuenta para este estado del arte son los hallados a partir de la indagación, seguramente existirán otros muchos que no fueron encontrados a través de los medios de búsqueda y que pueden ser tenidos en cuenta en la continuación de este estado del arte, si así es definido en otro momento.

La búsqueda digital se planteó inicialmente para un periodo de 2012 a 2016, pero al desarrollar la indagación, esta arrojó un número limitado de fuentes de información, lo cual hizo que el periodo de tiempo fuera ampliado y estuviera sujeto a las fuentes halladas, por tanto el periodo de tiempo definitivo es de **2002 a 2016**.

Frente a este periodo, existen fuentes de información por cada uno de los años elegidos, existiendo solo un bache entre los años 2010 y 2012, es decir, que para el año 2011 no se encontraron publicaciones como tal referidas a la temática de este estado del arte, por lo menos en los lugares de búsqueda a los cuales se recurrió. Así mismo, es importante aclarar que la mayoría de autores encontrados son de los años 2002 - 2003 respecto a los EBC, por tanto los aspectos por fortalecer que mencionan ya pueden haberse ajustado en la versión 2006.

Instrumentos:

Una vez obtenidas las fuentes de información se determinaron los instrumentos a utilizar para la organización y clasificación de la información recolectada, que son:

Resumen Analítico en Educación (RAE):

En el presente Estado del Arte, se elaborará un RAE por cada una de las fuentes de información recabadas. De acuerdo a lo expuesto por la Universidad Pedagógica Nacional (2012) el RAE es:

“[...] la condensación de información contenida en documentos y estudios en materia educativa de una manera que facilite al lector o usuario, la aprehensión y análisis del documento en cuestión. Se redactan en un lenguaje claro, sencillo y preciso, guardando la fidelidad posible al texto teniendo siempre en cuenta que se trata de un análisis. Por ello, quienes elaboran resúmenes son el personal formado en educación, y en diferentes disciplinas con conocimiento en educación y del sector educativo. Los resúmenes analíticos no deben ser muy extensos, máximo de cuatro (4) páginas; el modelo debe ir sin encabezados” (pág. 1).

Desde la propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional (2012, págs. 3 a la 5) se tiene definida una estructura que se presenta en el anexo 2.

Matriz de consolidación del estado del arte:

Con el fin de facilitar la organización y clasificación de la información recabada a partir de las fuentes de información escogidas, se construyó una *matriz*

de consolidación del estado del arte (anexo 3), la cual fue base para el desarrollo de los Resúmenes Analíticos en Educación (RAE).

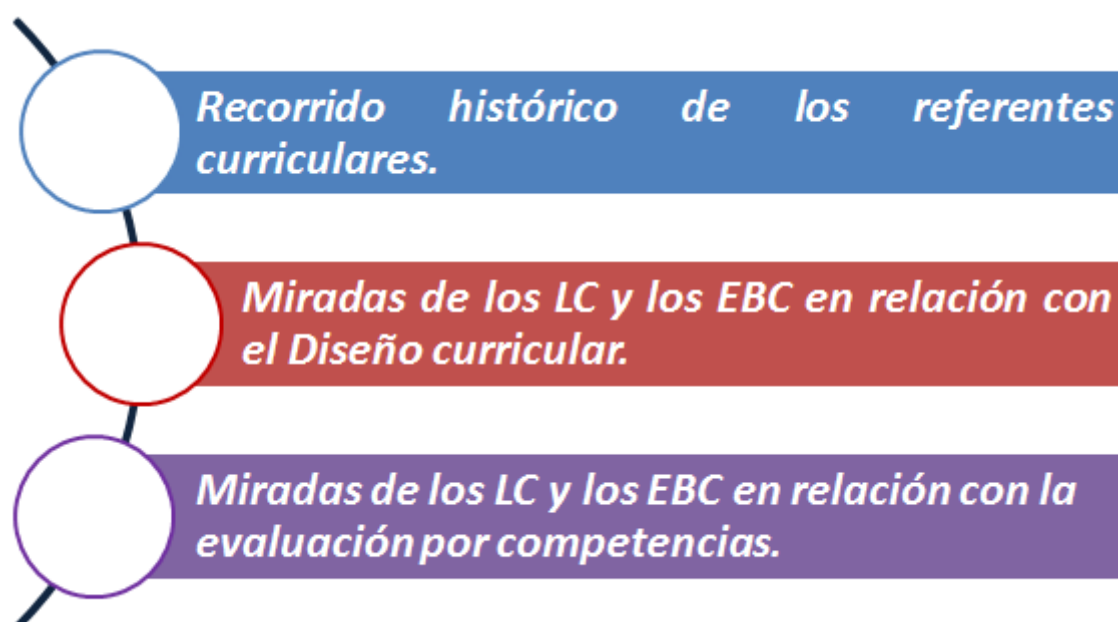
- ***Fase hermenéutica:***

Esta fase, también según Londoño et.al (2014), es la capacidad para traducir e interpretar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece. Que en cuanto a la dimensión teoría-práctica es un método que incluye orientaciones para comprender e interpretar la realidad. Con el desarrollo de esta fase en el *estado del arte* se determinaron las ideas fuerza más recurrentes a partir de las miradas de los diferentes autores respecto a los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias.

Análisis y resultados

A continuación se presenta el análisis y los resultados obtenidos a través del estado del arte, donde se dan a conocer las ideas fuerza a partir de las miradas expuestas por los diferentes autores respecto a los lineamientos curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC).

Teniendo en cuenta el número de artículos y autores indagados y con el fin de facilitar la comprensión de este apartado, se estructura de acuerdo como aparece en el siguiente esquema:



Esquema No. 1. Estructura de apartado de resultados según resultados obtenidos.

Estos tres puntos se definieron porque permiten articular las miradas de los distintos autores respecto a los LC y EBC. Cabe señalar que de los 4 artículos revisados en su mayoría se relacionan con **el diseño curricular y la evaluación de**

competencias, por tanto, son las ideas fuerza que articulan las miradas expuestas por los autores consultados en el periodo definido para el estado del arte.

Recorrido histórico de los referentes curriculares

Para comenzar este apartado me parece importante iniciar compartiendo un breve recorrido histórico a partir de lo expuesto por diferentes autores respecto a las publicaciones de los referentes para el diseño curricular, dentro de los cuales se encuentran los LC y los EBC. Esta información complementa la noción sobre estos últimos y permite reconocer su lugar en el contexto normativo para el diseño curricular.

Para iniciar, desde la indagación realizada se encuentra a Restrepo (2005) quien expone sobre los lineamientos curriculares de 1983 específicamente del área de las ciencias sociales. Para el autor la reforma curricular de ese año llamaba la atención en torno al enfoque integral de las ciencias sociales y una perspectiva conceptual que dejara atrás dos vicios: el de centrar la enseñanza en una historia sin geografía o una geografía sin historia y el de articular la pedagogía como una memorización de fechas o de lugares.

Continuando con el recorrido histórico, se cita a Gómez (2014) quien presenta las diferentes políticas y referentes educativos en Colombia, complementando lo anterior presentado por Restrepo:

- En el año 1994, se publica la Ley (115) general de educación por parte del

MEN, a través de las cuales se estipulan las directrices en todo lo concerniente con la educación para todos los agentes educativos.

- En el año 1996, se publican los indicadores de logro curriculares por parte del MEN, en su primera versión.
- En 1998 se publicaron los Lineamientos curriculares de la lengua castellana y humanidades, matemáticas, ciencias naturales educación ambiental por parte del Ministerio de Educación Nacional.
- En el mismo año 1998, se publican los indicadores de logro curriculares por parte del MEN, los cuales son un punto central del PEI y del plan de estudios.
- En el año 2002, el MEN publica los Estándares para la excelencia en la educación para las áreas de matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales y educación ambiental para la educación preescolar, básica y media.
- En el año 2003, el MEN publicó los Estándares básicos de matemáticas y lenguaje para la educación básica y media en su segunda versión.
- En el año 2006, el MEN publicó los Estándares básicos en su tercera versión.
- En el año 2015, el MEN publicó los Derechos Básicos de Aprendizaje como un complemento a los estándares básicos y a los lineamientos.

Este recorrido histórico permite ubicar cronológicamente a los LC y los EBC y además, la existencia de otros referentes relacionados.

Miradas de los LC y EBC en relación con el diseño curricular:

A continuación se presentan las ideas fuerza de los LC y EBC en relación con el diseño curricular, que se refieren principalmente a las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias y educación ambiental, artística o artes, lengua de señas, ciudadanas, entre otras.

Antes de hacer referencia a dichas ideas, es pertinente citar a Luna y López (2011) con el fin de tener una base conceptual sobre el diseño curricular; ellos exponen que el diseño curricular “permite organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa; para tal efecto, hace una adecuada articulación entre los componentes del Proyecto Educativo Institucional PEI, para llegar a definir los aspectos concernientes al componente Pedagógico” (pág. 71).

De acuerdo a estos autores, este proceso pone en diálogo tres componentes institucionales: la gestión curricular, la gestión estudiantil y el desarrollo comunitario y administrativo; donde al docente “le compete el diseño, la puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral del estudiante a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes de los sujetos en formación” (pág. 71).

Luna et.al (2011) citan a dos autores para definir puntualmente que es el diseño curricular, uno de ellos es Díaz Barriga (1993) quien menciona:

“el concepto de diseño curricular se refiere a la estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente, donde es preciso considerar el conjunto de fases o etapas que se debe integrar en el proceso conducente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular particular. El punto central, la concreción de este proyecto, se

vislumbra en su praxis, debiendo ser flexible, adaptable y en gran medida, originada por los principales actores del acto educativo” (p.8).

El otro autor es Fonseca (2009), quien expresa:

“el Diseño Curricular puede entenderse como una dimensión curricular que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que, al ejecutarse, pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y, en su evaluación, posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 12).

En ese sentido, los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias buscan orientar pedagógicamente a los docentes en su proceso de diseño y planeación curricular, donde en uno de sus pasos definen metodologías de enseñanza a partir de la identificación de aquellos conocimientos y competencias específicas que a través de sus prácticas de aula los estudiantes deben alcanzar, lo cual se relaciona con la definición de pedagogía de Zuluaga (1999), es "la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas" (p. 144).

Teniendo claridad sobre qué es el diseño curricular y su relación con las dos categorías principales de este estado del arte (LC y EBC), a continuación se describen las ideas que exponen los diferentes autores.

Para empezar, se presenta un documento publicado por SEDUCA (2006) como resultado del “Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia”; a través de este documento se busca compartir los conceptos que sustentan los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias expedidos por el

MEN con el fin de aportar al empoderamiento de los directivos docentes en los procesos de gestión académico– pedagógica. En el documento se expone que:

“[...] con los lineamientos y estándares curriculares se pretende atender la necesidad de dar orientaciones y criterios nacionales sobre las estructuras curriculares de las áreas académicas, el enfoque de cada una para comprenderla y asumirla pedagógicamente y la función de ellas para la formación y el desarrollo humano integral de las personas, según las épocas y las demandas socio-culturales de un mundo en permanente cambio y transformación” (p.2).

SEDUCA expresa que el MEN con la emisión de los lineamientos y estándares curriculares “abandona el rol de diseñador de un currículo único nacional para asumir el de orientador y facilitador de ambientes de participación”, como se dice en el documento, este rol motiva a las comunidades educativas a desplegar su creatividad, a reconocer los contextos socioculturales propios y las posibilidades de construir propuestas educativas estructuradas y fundamentadas, con control y seguimiento, evaluadas y sistematizadas (p. 2).

En ese mismo sentido, Villareal (2005) expone que los lineamientos curriculares aún tienen mucho que ofrecer a la comunidad educativa, sus planteamientos, referentes y posibilidades, los cuales como dice el autor son un eje generador de propuestas de aula que permiten el desarrollo del pensamiento de los estudiantes (p. 5). Así mismo, menciona que se debe hacerse un análisis a conciencia para identificar su modo de aplicación, la cual depende meramente de la motivación y conciencia del docente que adelanta las prácticas de aula.

Un ejemplo de práctica de aula que desarrolla los estándares de lenguaje lo presenta Forero (2008) en su artículo dando a conocer los resultados del proyecto

de aula titulado "Las aventuras de Correcaminos", que surgió como una propuesta para fortalecer el proceso de escritura en un grupo de estudiantes de primaria, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y expectativas. El autor menciona que al revisar las respuestas de los estudiantes se percibe que ellos saben qué aprendieron, que son conscientes de las competencias construidas y de los logros alcanzados. Así mismo, se desarrolló lo que propone el MEN (2000:40) citado por el autor, "el desarrollo de valores, saberes y formas de ver el mundo, los procesos cognoscitivos y afectivos, la socialización y la regulación social", porque los estudiantes sintieron que se aprendió de una manera divertida, participativa y útil, que adicionalmente, fortalecieron valores como la solidaridad, el respeto y la autonomía y además, hubo cambios en su forma de pensar y de trabajar.

Otro ejemplo, lo presenta la Fundación Compartir (2015) específicamente para el área de lenguaje, el cual es:

"Es importante señalar que desde la promulgación de los lineamientos curriculares para el área de Lengua castellana en 1998, el trabajo didáctico se ha centrado en Unidades Complejas como el texto o el texto con función comunicativa. Realmente el trabajo abstracto sobre unidades aisladas, por fuera de una situación comunicativa, ya es poco frecuente, lo cual constituye un avance en la pedagogía del lenguaje en el país. Estamos, al parecer, frente a pedagogías que abordan los textos con función, orientados desde intencionalidades y situados en contextos discursivos concretos" (p. 41)

Otro comentario y que difiere con la publicación de la Fundación Compartir es la de Arévalo (2009), quien menciona que desde nuestras culturas se han utilizado las fábulas y cuentos para potenciar las competencias de la lengua materna e iniciar la lectura y la escritura, "un número considerable de experiencias didácticas en las

escuelas del país, los estándares del lenguaje y los lineamientos curriculares para el área de lengua castellana, así lo sugieren y confirman” (p.81). Sin embargo, el autor menciona que:

“[...] es necesario considerar que la presencia en las aulas de los textos y géneros citados no garantiza lecturas complejas, interactivas, dialógicas y creativas que potencien la defensa de las inferencias generadas antes, durante y después de la lectura. Múltiples estudios confirman la lectura simplificada o limitada de cuentos o fábulas, ejercicio que se restringe a la identificación de personajes (principales y secundarios) y a los ambiguos conceptos de inicio, nudo y desenlace, como definitorios de la estructura narrativa” (p. 81)

De acuerdo a lo indagado por el autor en los Lineamientos Curriculares para el área de lengua castellana sobre a lo planteado anteriormente, encontró que:

“Respecto a la dimensión semiótica, quizás sea ésta en la que menos se ha incursionado como apoyo para acercar a los estudiantes a la lectura y al análisis literario. Cuando se ha intentado orientar las clases desde allí se ha caído también en abusos terminológicos y en esquemas rígidos, reduciendo lo semiótico a la mera clasificación de unidades textuales, sin empujar el proceso hacia propuestas de interpretación. En algunos libros de texto aparecen términos como semas, sememas, actantes, funciones narrativas, sin ninguna mediación de orden conceptual y epistemológico. De otro lado, lo semiótico se ha asociado con los análisis estructuralistas, cuando la desestructuración textual es sólo un momento del análisis semiótico”.
(p. 81)

A partir de esto, desde los lineamientos curriculares se evidencia que efectivamente existe un uso inadecuado de los textos, de las terminologías en las aulas de clase y que se requiere fortalecer el análisis semiótico desarrollado por los docentes en el aula.

En esa misma línea Moreno (2005) menciona que en el contexto colombiano, “es indiscutible que al hablar de la enseñanza de la literatura debemos referirnos a

los Lineamientos curriculares de Lengua castellana”, estos lineamientos abrieron un debate e hicieron visible el problema de ¿Qué textos estudiar? y ¿Cómo estudiarlos?, sin embargo de acuerdo al autor este problema ya era latente en el día a día, solo que ahora es más visible. Para él, es necesario diferenciar dos cosas, por un lado, que los Lineamientos no reemplazan el territorio de la práctica y por otro lado, que hay que evitar que los trazos de su cartografía (de los lineamientos) puedan aparecer como los únicos trazados visibles y las únicas vías que orienten en el caminar. “Los trazados sobre un territorio muchas veces hacen olvidar que es posible pensar en otros trazados, otros senderos, otras cartografías”.

En los comentarios anteriores se reconocen las ideas sobre los LC y EBC en relación con el diseño curricular, en cuanto al aporte que estos referentes hacen a las prácticas de aula o los elementos que hay que fortalecer para que así sea.

A continuación encontraremos algunos autores que exponen que los LC y EBC deben ser más precisos y tienen incongruencias conceptuales que no permiten orientar las acciones de diseño curricular.

Por ejemplo, respecto a las inconsistencias conceptuales, las autoras Rodríguez, Bojacá, Jaimes, Morales y Pinilla (2002), realizaron una investigación sobre “consideraciones preliminares sobre los estándares curriculares en el área de la lengua castellana”, donde expresan que en los EBC se detectan inconsistencias conceptuales que son necesario precisar.

Esta afirmación resulta de la revisión que las autoras realizan a las “concepciones teóricas que orientan el documento, los objetivos, los ejes de

formación, los estándares propuestos y las temáticas sugeridas” en la primera versión de los EBC en el año 2002. A partir de esta revisión y de forma constructiva, manifiestan “las inconsistencias, las contradicciones y los vacíos conceptuales”, respecto a los elementos revisados, lo cual esperan que aporte a corto y a mediano plazo con elementos para la reflexión, el análisis y la discusión por parte de la comunidad educativa y, que a largo plazo aporte a la reformulación de los EBC por parte del Estado. También mencionan que:

“Valoramos como fundamental replantear el carácter monológico y unidireccional del documento y situar a los maestros, no sólo como responsables de "organizar las temáticas" o de "crear proyectos de aula", sino como gestores del cambio, para lo cual se requiere ampliar los espacios de participación de los docentes en la formulación de las políticas educativas e incentivar el sentido de profesionalidad que los sitúa en el compromiso colectivo de lograr mayores niveles de calidad educativa” (p. 11).

Respecto a la precisión de los referentes, Ayala (2015) en su artículo titulado “Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia” como resultado de una investigación del Banco de la República, que parte de identificar que Colombia en conjunto con otros países, es uno de los países que en la prueba PISA del año 2012 obtuvo el menor puntaje en el componente de matemáticas, así mismo, registró en el puntaje de esta misma prueba entre todos los países participantes la mayor brecha de género. En ese sentido, una de las preocupaciones del MEN de acuerdo al autor, es la baja calidad educativa que ofrecen los establecimientos educativos, y que por tanto desde este ente gubernamental se han diseñado estrategias encaminadas a superar las deficiencias en la calidad educativa, donde una de ellas

se encamina al mejoramiento a través de las evaluaciones censales que los estudiantes desarrollan a lo largo del periodo escolar.

Siguiendo con este mismo autor Ayala (2015), estas evaluaciones son útiles puesto que permiten identificar debilidades y fortalezas que son base para el diseño de planes de mejoramiento institucionales para fortalecer lo que esté débil. El autor realiza un acercamiento y análisis al Sistema Nacional de Evaluación (SNE) colombiano específicamente en los resultados de las pruebas de matemáticas de SABER 11° en comparación con las pruebas PISA.

A partir del análisis realizado por Ayala (2015) identifica que por un lado, los docentes y directivos docentes deben ser más conscientes y dar la importancia necesaria a la evaluación interna y externa, y por otro lado, se requiere tomar medidas que apunten a mejorar el alcance y los resultados del Sistema Nacional de Evaluación con miras al mejoramiento de la calidad educativa. Precisar los estándares básicos de competencias, de tal manera que se garantice la adecuada medición de la calidad de la educación con miras a alcanzar las competencias consideradas internacionalmente como las más importantes, así como potencializar el diseño de planes de mejoramiento que apunten a la reducción de las brechas de género y los bajos rendimientos.

Otras autoras que menciona que a los LC y EBC les falta claridad son Quintero y Machado (2015), quienes en su investigación “análisis didáctico fenomenológico como instrumento para la planificación curricular por parte de los docentes de matemáticas de la educación básica primaria”, mencionan sobre la falta

de claridad de los lineamientos curriculares y los Estándares Básicos de Competencias, porque para muchos docentes (específicamente de Antioquia, Colombia) hablar de planificación curricular requería partir de una reflexión sobre su organización en contenidos para llevarlo lo mejor que se pueda al aula, donde para su implementación deben considerar diferentes elementos, algunos de ellos son: las exigencias estatales y sociales, el afrontar dificultades y obstáculos en cuanto a lo académico, lo pedagógico, lo disciplinar y lo didáctico.

Estas autoras, citan a Rico (1997), quien plantea que “los docentes no disponen de herramientas conceptuales adecuadas y suficientes desarrolladas, a partir de las cuales realizar una buena planificación. Estas deficiencias provocan las dificultades señaladas en el uso del concepto de currículo, considerado como un conjunto de objetivos, contenidos, metodología y evaluación (p. 42)”.

A partir de lo que citan de este autor, exponen que sumado a ello, los LC y los EBC del área de matemáticas, no proporcionan información clara para realizar la integración de los pensamientos y sistemas matemáticos en la planificación de temas y unidades, y que pedagógicamente hablando, es una dificultad para involucrar los contenidos de matemáticas en la planeación curricular, además, del poco dominio del conocimiento matemático que tienen los docentes, que se traduce a que la enseñanza del área en básica primaria se centre en el desarrollo de conceptos a través de la “mecanización de ejercicios”.

En ese sentido, exponen en su artículo que en el año 2004 el MEN propuso unos estándares básicos de competencias definidos como "criterios claros y

públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer en cada una de las áreas y los niveles", los cuales según los autores, en el fondo querían uniformar las competencias, porque por un lado, "para superar la anarquía y la confusión que algunos tuvieron al creer que la autonomía curricular educativa podía interpretarse como soberanía, lo cual había conducido a no tener unos mínimos curriculares comunes en las regiones y en el país"; y por otro lado, "para generar procedimientos unificados en los ámbitos nacional e internacional, que pudieran salir al paso a resultados de evaluaciones nacionales del ICFES e internacionales" (p. 74).

Complementando estas afirmaciones, los autores a modo de conclusión presentan unas recomendaciones concretas y útiles para los docentes que pueden tener en cuenta al momento de desarrollar un trabajo didáctico de las competencias, las cuales tomo textuales del artículo (p.83):

- Toda competencia está fundamentada en estándares básicos que deben describir el grado de competencia esperado.
- Los estándares formulados por el MEN deben asumirse más como una guía que como una lista por cumplir a "rajatabla". Es desde las autonomías y desde los PEI que debe asumirse cómo se incorporará un currículo base que sea coherente con las disposiciones nacionales, el orden internacional y la propia realidad local.
- Se requiere establecer una serie de criterios en torno de la pluralidad de competencias que permitan establecer juicios respecto al ser competente o al ser incompetente.
- Establecer actividades de las cuales puedan extraerse elementos sobre las competencias logradas tanto en el trabajo colectivo como en el individual.
- Establecer escenarios reales y no ficticios que permitan el trabajo pedagógico/ didáctico.
- Las competencias no deberían asumirse como un conjunto de

exámenes y resultados de calificaciones para promover o no a los estudiantes, sino como la base que permite llevar a cabo un proceso para acopiar evidencias de desempeño y conocimiento, respecto a un grado de competencia, es decir, que su función está más en servir en el ámbito diagnóstico y como dinamizador de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

- Evaluar por competencias debe ser un trabajo de colectivos docentes, que tenga por lo menos estos pasos: definición de las competencias, recolección de evidencias y comparación con distintos grados de desarrollo para formar la competencia, y establecimiento de un juicio acerca de si puede calificarse como competente o incompetente a un estudiante.
- Los grados de competencias se establecen para períodos largos, incluso de varios años. Por tanto, debería considerarse la pertinencia de aprobado o reprobado, no desde la trayectoria del año lectivo, por lo cual podría defenderse períodos de dos, tres o cuatro años para llegar a un grado determinado de competencias.

Otro autor que se refiere a la uniformidad u homogeneización de la propuesta de los estándares, pero sobretodo de la versión del año 2002 “estándares para la excelencia en la educación” es Orozco (2004), que en su artículo titulado “estándares, enseñanza de las ciencias y control político del saber”, expone que “las críticas a estos estándares, producto de la resistencia de la comunidad educativa, se han dirigido a mostrar la falta de participación del profesorado, el reduccionismo de las concepciones y, el sentido retrógrado, homogeneizador y antidemocrático de la propuesta presentada por el MEN” (p. 4). En otro apartado de forma más explícita, menciona que los estándares ya sea de contenido, de oportunidad o de desempeño, buscan uniformar la cultura, lo cual implica “empobrecerla y asumir en la educación una perspectiva reduccionista” (p. 9).

A partir de estos diferentes autores, podemos identificar con ejemplos concretos las miradas sobre los LC y EBC en la relación con el diseño curricular en

áreas como matemáticas y lenguaje, ya sea por aquellos que reconocen elementos que aportan y dan a conocer recomendaciones para su uso, como también aquellos que exponen sus apreciaciones frente a lo que consideran que son estos referentes y las confusiones que pueden generar.

Otros autores encontrados exponen que para ser usados como referentes curriculares, deben ser contextualizados a las realidades académicas y regionales del país, veamos quiénes:

Marín y Machado (2015) en su artículo “análisis didáctico fenomenológico como instrumento para la planificación curricular por parte de los docentes de matemáticas de la educación básica primaria”, exponen que los Lineamientos Curriculares generan un aislamiento del contexto y de las actividades de clase, en cuanto se aíslan los contenidos tanto dentro de la misma red conceptual como de otras disciplinas, lo que impide dar a los conceptos matemáticos el enfoque funcional y realista que se espera para el desarrollo de competencias (p. 65).

Con este mismo hilo conductor sobre la falta de contextualización de los dos referentes, está Ordoñez (2016), quien en su artículo “la escuela: única forma de presencia del Estado en los campos colombianos”, da a conocer lo que un maestro ganador de premio compartir expone frente al tema: “nosotros no somos obsecuentes seguidores de la directriz ministerial: los lineamientos curriculares, los estándares básicos y los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje), pero sí se sirven de ellos. Pensamos que aunque están bien planteados, hay que hacerles ajustes. Así que se tienen como referente. Creemos que la educación se debe intervenir

desde el lineamiento que traza el ministerio, pero ajustándose a la realidad particular (párrafo 17).

En consonancia con lo que expone Ordoñez, los siguientes autores Llanes, Duarte, Navarro y Ramírez (2014) encontraron como uno de los resultados de su investigación con un grupo de participantes en la ciudad de Buga (Valle del Cauca, Colombia) que para los directivos docentes un concepto que era difícil de entender o que es contradictorio es el de “pertinencia”, en palabras de ellos:

“El concepto de pertinencia choca porque el Estado dice: esta es la educación: estándares, lineamientos, pero a veces esto no es lo que se necesita en las regiones... En el momento histórico que estamos hay visiones distintas, pero en el MEN o las SE esto no se discute. El conflicto está en la visión que cada uno tiene de la pertinencia... vivimos en un concepto de educación ideal, pero no sabemos si eso es lo que requerimos. Grupo focal rectores Buga” (p. 50-51)

Esto que mencionan los participantes del grupo focal se relaciona totalmente con lo que se ha mencionado frente a la necesidad de contextualizar los referentes para su trabajo en el establecimiento educativo, pero además, que el Ministerio de Educación sea más preciso y claro con el uso de los términos para facilitar el desempeño del rol de los agentes educativos.

Otro autor encontrado y que se refiere al uso contextualizado de los referentes en el diseño curricular es Guerra (2007), menciona que a los directivos docentes de un establecimiento educativo como profesionales de la educación y conscientes de sus responsabilidades les corresponde “propiciar la reflexión sobre el siguiente cuestionamiento: ¿cómo asumir en sus propuestas educativas las políticas, lineamientos y estándares curriculares, propuestos por el Ministerio de

Educación Nacional?” (p. 9). Esto porque según el autor los diseños curriculares no surgen en abstracto y alejados de (p. 13):

- Las concepciones educativas,
- De las políticas y lineamientos de un sistema educativo nacional,
- De las condiciones de los contextos socio-culturales,
- De las verdaderas necesidades de formación de los estudiantes,
- De los equipos humanos que constituyen una determinada comunidad educativa y,
- De los principios pedagógicos y didácticos que los sustentan.

Este autor complementa lo anterior diciendo que al realizar el diseño de los currículos (de las áreas y de los proyectos de aula) es necesario:

“[...] establecer claramente los propósitos de formación en relación con los contextos, las problemáticas sociales y culturales, los intereses de los estudiantes, padres de familia y de los mismos docentes, que permitan formular preguntas de investigación y estrategias metodológicas a desarrollar; además, es necesario seleccionar y organizar los contenidos de la cultura pertinentes (lineamientos y estándares curriculares) con las problemáticas sociales y culturales a comprender y transformar, así como los proyectos investigativos con los cuales se hace la mediación socio-cultural y se pone en acción el proceso formativo” (p. 36).

Este planteamiento refuerza los anteriores sobre la necesidad de tener en cuenta el contexto para el diseño de los referentes de calidad. En cuanto a las ideas fuerza respecto a los LC y EBC en relación el diseño curricular también Guerra (2007) aporta con lo siguiente:

“El hacer explícitas las relaciones entre los lineamientos, estándares y competencias (planteados por el Ministerio de Educación Nacional para las áreas académicas) y las verdaderas necesidades de formación de los estudiantes en una comunidad educativa determinada, permite hablar de adaptación curricular, es decir, de la adaptación de los lineamientos, estándares y competencias a las verdaderas necesidades educativas de los estudiantes, por grados y niveles, y las posibilidades de alcanzarlas, de acuerdo con sus saberes previos y contextos socio-culturales de los mismos. De ahí la importancia de hacer diagnósticos para iniciar procesos de diseño curricular” (p.41).

Continuando con otras ideas fuerza, se encontró que las investigaciones arrojan que existen incoherencias entre las propuestas del estado y lo que sucede en el aula, ya que aunque existen los referentes no hay un seguimiento y acompañamiento para su integración en las prácticas de aula, sobre esto González y Pinto (2008) en su artículo “política y realidad: un análisis sobre la evaluación interna en lengua castellana”, mencionan que la relación que existe entre la evaluación interna que realizan los docentes y las políticas del estado, es decir, los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencia es polémica, porque existen contradicciones entre dichas políticas del Estado y lo que realmente sucede en el aula.

Así mismo, Palacios (2012), en su artículo “los estándares de competencias ciudadanas en Colombia en los libros de texto”, menciona que existe una incongruencia entre los objetivos educativos y lo que sucede en los salones de clase, lo cual es atribuido a la falta de seguimiento del estado, puesto que no vigilan la producción de textos y su articulación con los referentes (EBC).

Respecto a esto que menciona esta autora sería muy valioso realizar una

estudio investigativo frente a los textos que el MEN está entregando para las áreas de lenguaje y matemáticas desde el año pasado, con el fin de identificar u articulación con los LC y EBC. En esta investigación ese no es el objetivo como tal, sin embargo, referencio a Palacios (2012) porque fue una de las autoras que se encontraron y que en su escrito referencia a los LC y EBC.

En esa misma línea, pudimos reconocer otros planteamientos de autores que mencionan que: no hay apropiación por parte de los docentes de los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias, ya que no se articulan de forma tal que los docentes las apropien y las hagan parte de su práctica cotidiana, y otros autores que mencionan que si hay apropiación de ellos, porque los docentes las conocen y articulan a sus propuestas curriculares. Estos planteamientos de los autores permiten identificar dos miradas cada una con un sustento y argumentación, conozcamos cuales.

Por su lado, está González et.al (2008), quienes explican que los docentes entrevistados en su investigación exponen que una dificultad para la apropiación es la publicación de referentes nuevos como los Estándares Básicos de Competencias, sin tener en cuenta que los anteriores, es decir, los Lineamientos Curriculares no se han apropiado. Que puntualmente existe inconformidad de los docentes frente a los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias, por desconocimiento respecto a su pertinencia, escasa apropiación y puesta en funcionamiento en las prácticas e incomprensión sobre la intencionalidad que las motiva. Sin embargo, estas autoras mencionan que algunos docentes conocen más

los Estándares Básicos de Competencias que los Lineamientos Curriculares, porque hablan con mayor propiedad de los primeros aunque ese conocimiento no se vea reflejado en sus prácticas.

También Castaño (2014) en su artículo “diseño de un formato para la planeación de clase que articula: referentes de calidad y el saber pedagógico y disciplinar”, presenta que existe:

“[...] poca apropiación por parte del gremio docente de los referentes de calidad, entendidos estos como LC (1998) y EBC (2006), ya que luego de dieciséis años de construcción para los primeros y nueve para los segundos, con la firme intención de que fuesen abordados como referentes teóricos, que planteaban las bases o sustentos disciplinares para los docentes en ejercicio; lamentablemente no han cumplido aún su propósito, debido a la autonomía que estos dan para su apropiación y aplicación, es decir, se dejó a los docentes la tarea juiciosa de leerlos, estudiarlos y sobre todo incorporarlos en los planes de área y a la misma clase; pero para pocos maestros y me incluyo, penosamente no son la plataforma para nuestro quehacer” (p. 2).

Los comentarios de Jurado (2014), se articulan con lo que se viene presentando frente a la no apropiación de los referentes, en este caso él en su artículo y a partir de la investigación realizada desde el Grupo de Investigación en Evaluación, se centra más en lo relacionado con la formación de los docentes donde menciona que existe un desconocimiento de los enfoques que la agencia gubernamental (el MEN) promueve para lograr la formación de lectores críticos, lo que se relaciona con los niveles de formación de los docentes; algunos de ellos cuentan con formación inicial (las licenciaturas cursadas), otros con formación continua (cuando existe lo que llaman capacitación) y otros han cursado la licenciatura a distancia. De acuerdo con lo que expone el autor, la falta de práctica y

de investigación generan esos baches conceptuales y normativos en los docentes.

Respecto al planteamiento de que si se tienen apropiados estos referentes, Quintero et.al (2015) mencionan que existe una relación directa de los Estándares Básicos de Competencias con la planificación curricular, ya que los logros y las actividades se formulan en correspondencia con ellos. Los docentes tienen en cuenta los Estándares a nivel conceptual y procedimental para el diseño de unidades didácticas, existe una apropiación.

Por último, se encontró a algunos autores que exponen sobre el uso inapropiado de los Estándares Básicos de Competencias por parte de los docentes en el proceso de diseño curricular, uno de los autores consultados, expone que los docentes no hacen un análisis riguroso de los Estándares para su inclusión en las planeaciones curriculares, sino que los seleccionan sin criterio y sin intencionalidad, dando por hecho su apropiación en cuanto estos se mencionan en sus currículos.

Ese autor es Peñas (2016) que en su artículo “comparación entre los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y otras normas técnicas Curriculares”, menciona que los Estándares Básicos de Competencias son generalmente utilizados en las prácticas de diseño curricular como una “casería de desempeños”, es decir, primero se listan los contenidos y luego se busca el proceso o subproceso del Estándar. El docente considera que ya está desarrollando un currículo alineado con los Estándares, porque literalmente copio y pego en su currículo lo dicho en los mismos, pero al hacer una lectura minuciosa se nota que no alcanza a agotarlo.

También se encuentran los autores Acosta y Aguirre (2014) que mencionan

que buscan determinar los procesos de disciplinarización que se desarrollan en la escuela, más que interesarse en contrastar los lineamientos del sistema educativo con su ejecución en la escuela o mostrar la coherencia entre el discurso magisterial y las prácticas en el aula. La disciplinarización la ven en dos sentidos: el primero, “como la constitución de ciertas normas que regulan el proceso de mediación que intervienen en la transmisión de contenidos en la clase” y, el segundo, son los conflictos y tensiones presentados entre las políticas educativas (escolaridad oficial, currículo oficial, planes de estudio, etc.) y las prácticas de aula.

Otros autores indagados y que se pueden referenciar en este punto son los que expongo a continuación, que nos dan a conocer sus miradas pero desde tres lugares específicamente, las competencias ciudadanas, la lengua de señas y el arte.

Uno de estos autores es Palacios (2012), este autor menciona que la escuela juega un papel central en la formación ciudadana, ya que el contexto escolar puede ser un escenario para la “construcción de agentes sociales, capaces de pensar y actuar políticamente en el estado y frente a él”. Este autor en su artículo presenta los resultados de su investigación donde realizó una exploración a libros de texto donde se trabaja la formación para la ciudadanía. Como resultados de su búsqueda encontró que en los libros orientan frente al desarrollo de actividades que hacen parte de este tipo de competencias, pero que no dejan claro los criterios que guían su escogencia en un proyecto, así como también identificaron que los objetivos trabajados en los textos son una copia textual de los estándares básicos de competencias.

También, de acuerdo al autor existe una incoherencia entre el propósito en la formación ciudadana que aparece en el documento de los estándares y lo que se observó en el análisis de los libros de texto, lo cual indica una incongruencia entre los objetivos educativos y lo que sucede en los salones de clase, que puede ser producto de la falta de seguimiento y control por parte del MEN a las editoriales que producen los textos, que en su mayoría son privadas y por tanto limitan la posibilidad de hacer seguimiento y control; sin embargo, el autor sugiere que el MEN trabaje en conjunto y oriente a estas empresas privadas para que tengan en cuenta los referentes al momento de producir los textos.

A diferencia del anterior, Arias Gómez (2010) expone que tanto los lineamientos como los estándares han propuesto sobre las competencias ciudadanas. Respecto a lo que dicen los lineamientos, el autor expone que tres de ellos, que son: constitución política y democracia, Ética y Afrocolombianidad, hablan sobre ciudadanía. Y en cuanto a los estándares, exponen que no es función exclusiva de la escuela la “formación cívica y que es precisamente fuera de ella donde la ciudadanía alcanza su cabal expresión”.

Otros autores que exponen sobre la formación ciudadana son Arias B. y García R. (2014) citando al MEN (2002:1), exponen que los “Estándares del Lenguaje como un documento institucional especifican lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal, se consolidan como una meta y una medida [...] que expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse” (p. 280).

En cuanto a lo relacionado con el arte y la lengua de señas como lo mencioné anteriormente, Ayala (2010) presenta la forma en como fueron contruidos los “ejes curriculares para el desarrollo de la Lengua de Señas Colombiana como área curricular en los procesos educativos de los niños, niñas y jóvenes Sordos que acceden a la Educación formal en Colombia” (p. 1).

Para el desarrollo de los ejes curriculares se realizó un análisis a los Lineamientos Curriculares del área de Lenguaje los cuales fueron usados como referente curricular y conceptual para la propuesta curricular de la lengua de señas, la cual se ajusta a las necesidades de una lengua viso gestual y se presentan en cuatro ejes: Gramática y estructura lingüística de la Lengua de Señas Colombiana, el discurso en Lengua de Señas Colombiana, Cultura Sorda y comunidad y géneros literarios posibles en Lengua de Señas Colombiana (p. 1). En este sentido, la propuesta de Lineamientos curriculares para la Lengua de Señas presenta la misma estructura de Lineamientos curriculares de lenguaje del MEN, la cual se articula con el área mediante ejes que dan las características fundamentales para la construcción de los planes de estudio de las asignaturas.

Por otra parte, Morales (2006) con relación a los lineamientos curriculares del área de artística específicamente para la música, plantea que desde la constitución política se dispone la obligatoriedad de la educación desde los 5 a los 15 años, creándose el “Grado Cero”, como una modalidad alternativa de atención preescolar. Dada la importancia del desarrollo del área de la música en los primeros años de vida, se hace necesario desarrollar un análisis de los Lineamientos Curriculares

para el área de Música que presenta el MEN en el año 2000.

Para desarrollar este análisis, se realizó una comparación con lo desarrollado en España y Cataluña respecto con los procesos pedagógico-musicales, con la finalidad de identificar aspectos para mejorar las directrices del currículo colombiano en cuanto a la educación musical del primer grado escolar. Como resultados del análisis realizado, se identificaron los siguientes ajustes a realizar a los lineamientos curriculares colombianos:

- “Se deben plantear sugerencias didácticas, evaluativas, contenidos y objetivos que sean específicamente para el grado cero, ya que los contenidos y objetivos que presenta este documento de Lineamientos Curriculares, corresponden a lo que se debe desarrollar durante el primer bloque de grados, que abarca el grado preescolar o cero y los cursos primero, segundo y tercero de primaria” (p. 147).

“Las orientaciones didácticas y evaluativas que se analizaron fueron seleccionadas de las sugerencias metodológicas y evaluativas que presentan los Lineamientos Curriculares para toda la etapa escolar, desde el grado cero, incluyendo la básica primaria, básica secundaria y educación media” (p. 147).

Para finalizar Gama, León y Bahamon (2014), sobre los LC de educación artística desarrollaron una investigación con estudiantes universitarios de diferentes áreas del conocimiento que realizan la interpretación a las formas y los colores desde su experimentación donde cada uno hace una representación abstracta de los colores y las letras, y su interpretación con las formas. Lo central de esto es que

estos jóvenes están formados bajo procesos tradicionales en educación artística, donde la opción de interpretar los colores era inválida.

Todo lo anterior les permite plantear la necesidad de reevaluar el sistema educativo que se centra solo en unas áreas específicas del saber y deja de lado otras áreas que aportarían a la formación profesional de los jóvenes. Puntualmente sobre los lineamientos curriculares del MEN (2007) y los estándares de competencia básicos los autores plantean: que existe una diversidad de escenarios sobre las construcciones conceptuales, proceso de pensamiento y la dinámica de las áreas del conocimiento, sobre estas últimas exponen: cualquiera sea la actividad artística (música, teatro, pintura, danza, culinaria, artesanía, etc.), los lineamientos curriculares plantean el desarrollo de cuatro ejes de formación: el pensamiento contemplativo, la reflexión conceptual, la simbolización y el juicio crítico.

Miradas de los LC y EBC en relación con la evaluación de competencias:

Como ya se mencionó otra idea fuerza encontrada a partir de la mirada de los distintos autores es la evaluación por competencias.

Uno de los autores indagados es Calderón (2007), quien menciona en su documento que el MEN propone la evaluación mediante cuatro grupos de competencias, los cuales son: cognitivas, procedimentales, interpersonales (o socializadoras) e intrapersonales (o valorativas). A partir de esta categorización, el MEN propuso los estándares de competencia, los cuales precisan unos indicadores

que orientan a la comunidad educativa frente a las reglas de juego de la evaluación. Como lo menciona Gómez (2014) los estándares permiten evaluar el nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes, pero no se pueden convertir los estándares en metas, objetivos ni logros, son un referente para, más no lo son como tal.

A su vez, Mora y Parga (2005), quienes en su artículo *evaluación por competencias y estándares de competencia en el campo de la enseñanza de las ciencias y la Educación ambiental*, hacen énfasis en “*las necesidades de una evaluación por competencias acordes con una reforma de los currículos de ciencias y educación ambiental en concepciones complejas y globales, y su articulación a la formación del profesorado, sustentadas en la innovación y la investigación docente en el aula*” (p. 73).

En el documento sobre la descripción y el análisis del “*Sistema Nacional de Evaluación en Colombia para el caso específico del componente de matemáticas*” Ayala (2015), evidencia que no se están alcanzando los logros esperados de dicho sistema, pues no se observa que la estrategia de mejorar la calidad de la educación a través de la evaluación esté dando resultados positivos, *porque la calidad no mejora en las instituciones educativas y las brechas de género no se reducen en el caso de matemáticas*. En ese sentido presenta que:

“[...] se requiere tomar medidas que apunten a mejorar el alcance y los resultados del Sistema Nacional de Evaluación con miras al mejoramiento de la calidad educativa. Precisar los estándares básicos de competencias, de tal manera que se garantice la adecuada medición de la calidad de la educación con miras a alcanzar las

competencias consideradas internacionalmente como las más importantes, así como potencializar el diseño de planes de mejoramiento que apunten a la reducción de las brechas de género y los bajos rendimientos” (p. 26-27).

En esa misma línea el MEN (2008) en un documento síntesis titulado *“discusión nacional: la evaluación en Colombia. Foros regionales”*, diferentes docentes de las regiones mencionan que *“los EBC no son coherentes con el proceso de evaluación, puesto que no se tiene en cuenta el contexto particular en el que vive el estudiante, no es sensible a las situaciones problema reales y tangibles.*

Las anteriores apreciaciones son valiosas y comprensibles por parte de los docentes, sin embargo la UNESCO (2005) un referente internacional, nos da luces más claras sobre cómo debe ser y cuál es el rol de la evaluación a partir de su explicación de la dimensión evaluativa de los lineamientos, que expongo a continuación:

“La evaluación debe ser formativa, continua, sistemática y flexible, centrada en el propósito de producir y recoger información necesaria sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en el aula y por fuera de ella. El papel de los docentes, institución y familia consiste en interpretar y valorar las informaciones obtenidas para tomar decisiones encaminadas a la cualificación de los aprendizajes de los alumnos y las estrategias (...)” Y en otro aparte se señala: “La evaluación debe ser más una reflexión que un instrumento de medición para poner etiquetas a los individuos... Aunque debe incluir la adquisición de informaciones, importan más las formas de actuación y las actitudes de los estudiantes, se debe evaluar continuamente al estudiante en comportamientos que muestren su trabajo cotidiano, su actitud, su interés; incluyendo elementos tan variados como concepciones, comprensión de conocimientos básicos, formas de comunicación, capacidad para aplicar conocimientos, para interpretar, plantear y resolver problemas, participación en tareas colectivas (...)” (p. 84).

Siguiendo con la UNESCO, algunos de los aspectos mencionados anteriormente, hacen parte de los llamados factores asociados, que son aquellos aspectos que inciden en los aprendizajes de los estudiantes y los resultados de la evaluación. Sobre este aspecto los autores Bustamante y Díaz (2014) mencionan que la evaluación puede tener un simple horizonte cognitivo o un propósito ético y que al examinar factores asociados al logro de los estudiantes permite *“detectar novedades, reiteraciones, causalidades y argumentos desde los cuales se pretende objetivar las decisiones políticas en educación”*.

Quiceno y Peñaloza (2014) presentan a la evaluación como un dispositivo, una técnica, una estrategia, un sistema, un saber. Lo cual se ve desde los discursos, en las instituciones y en las prácticas.

“Evaluar es una operación que va del sujeto en sí mismo hasta el sujeto como multiplicidad, del acto propio hasta los actos de los demás, del gobierno de sí hasta el gobierno de otros, de la autonomía hasta la heteronomía, de una acción hasta todas las acciones. El campo de subjetividad es poblado por el gran campo de objetividad (objetivos generales, lineamientos, estrategias, planificación, estándares) y la superposición entre los dos, la articulación de los dos campos son estructurados por los cuatro dispositivos señalados, la sociedad, la información, la globalización y la gestión. Estos cuatro dispositivos crean el gran dispositivo de la evaluación (saber de sí, de los otros y de los demás), que se impone como la mejor forma de educar” (p.50).

Bustamante (2002) a través de su artículo haciendo un análisis de las evaluaciones masivas de lenguaje en Colombia desde las bases teóricas de Bourdieu, expone que:

“[...] destacamos que no hay medición de la competencia sino bajo ciertos criterios; que la competencia es una dimensión cultural; que, en cuanto tal, depende de la estratificación social y del tratamiento de las

diferencias; que la cultura no es un bien social, sino que la hay "legítima" e "ilegítima" y que, para que haya esa clasificación hay que producirla y vigilarla; que en la escuela, circulan los productos lingüísticos dominantes; que otros usos lingüísticos, aquellos que traen los estudiantes, están sancionados de antemano; que los capitales culturales no dominantes condenan al fracaso escolar a sus portadores, quienes no tienden a aumentarlos; que el fracaso es sancionado incluso por el mismo condenado; que las diferencias, lejos de aminorarse, se reproducen; que el tiempo de exposición a la escuela es diferencial socialmente y que esa diferencia es garantía de estabilidad escolar" (p.56).

A partir de lo anterior, se puede identificar la evaluación desde otro lente, un lente que lo caracteriza por estar fuera de la realidad, porque como lo expone el autor la evaluación de competencias está mediada por la cultura y esto hace que la evaluación no cobre un sentido formativo sino sancionatorio.

Para Vasco (2002) el principal problema que se les presenta actualmente a los maestros y profesores de los colegios es el de la evaluación del progreso de sus alumnos, el hecho de tener que poner unas notas definitivas, o tener que decirle a un estudiante que debe repetir el grado. Por esto menciona el autor, que muchos educadores y algunos miembros muy influyentes de la Federación Colombiana de Educadores FECODE han solicitado al MEN que expidiera una resolución que fije todos los contenidos, u objetivos, o logros, o indicadores de logro, grado por grado, para la educación básica y media.

En relación con el tema de evaluación de pruebas externas, desde el MEN se ha generado una herramienta que es el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) por niveles académicos. Esta herramienta es también como los DBA una oportunidad investigativa respecto a su uso pedagógico, su aporte y su articulación

con los LC y EBC. Dentro de los autores indagados ninguno de ellos hace referencia a esta herramienta.

Lozano y Ramírez (2005) definen el logro desde los lineamientos curriculares como lo que se desea potenciar y alcanzar con la acción educativa, su alcance no ocurre de modo accidental u ocasional, puesto que la acción pedagógica supone la generación intencional de ambientes de aprendizaje acordes con los propósitos trazados. En otras palabras y citando al MEN (1998) el logro es "*aquello que se espera obtener durante los procesos de formación del educando, es decir, algo previsto, esperado y buscado... hacia lo cual se orienta la acción pedagógica*" (p. 23)

Nuevamente Bustamante (2005) sobre la evaluación plantea desde una mirada crítica del lugar de la competencia en el campo educativo colombiano; él menciona que la noción de competencia hace serie con palabras como "objetivos", "indicadores de logro", "estándares"; estas palabras que para él no son maduras en dinámicas educativas o pedagógicas, sino que son impuestas desde una norma que parece venir de otros campos como ajuste fiscal, políticas de descentralización, de cobertura, de evaluación.

Este autor en un artículo del 2003 ya había mencionado sobre la evaluación y los estándares teniendo en cuenta a Bourdieu, que las evaluaciones masivas y los estándares de lenguaje ocultan los efectos de la desigualdad social, aislando el lenguaje de las condiciones sociales que posibilitan las competencias. En esa misma línea, el autor menciona que las evaluaciones sólo se trata de saber cuál es la calidad de la educación, pero que para ello no siempre se han implementado

evaluaciones masivas y periódicas, además, que esos procesos evaluativos suceden en el mundo entero.

Por otra parte tenemos a Pérez y Roa (2014) que en su artículo dan a conocer los resultados de una investigación que se ocupa de analizar los vínculos entre pruebas internacionales, calidad educativa y políticas públicas. Ellos mencionan que en la orientación curricular del País, la perspectiva es más discursiva que cognitiva, sin que lo cognitivo pierda relevancia, tanto en los lineamientos curriculares como en los estándares básicos de competencia (2006), los resultados muestran algo diferente y pues se espera que los procesos cognitivos básicos de la lectura se trabajen en las propuestas pedagógicas de los establecimientos educativos.

En este mismo sentido para el área de lenguaje, Camargo, Uribe y Caro (2010) desarrollaron un proyecto que arroja sobre la *“necesidad de replantear las prácticas docentes en torno a la didáctica de la producción de textos escritos (narrativos o no) y de acoplarlas significativamente a los Lineamientos y Estándares Curriculares, sobre todo en cuanto a la concepción del texto como acto de comunicación y de la escritura como proceso”* (p. 81). Esto se obtiene a partir de identificar diferentes posibles causas de acuerdo a las autoras:

- En la escuela no se hace lo suficiente para desarrollar las competencias relacionadas con la producción de textos escritos.
- La falta de claridad de los docentes sobre los enfoques que orientan las prácticas pedagógicas relacionadas.

- El desconocimiento de modelos procesuales de comprensión lectora y de producción escrita y,
- La debilidad de las instituciones educativas para implementar sistemas de seguimiento y evaluación por competencias, que incluyan los requerimientos de los Lineamientos curriculares de lengua castellana y los estándares básicos de competencias en lenguaje.

Además de dar a conocer las posibles causas, también proponen sugerencias para fortalecer el problema; a los directivos sugieren fomentar la investigación educativa en el aula, apoyar a la formulación, desarrollo y evaluación de proyectos de aula, insistir en el trabajo en torno a los Lineamientos curriculares de lengua castellana y los estándares básicos de competencias en lenguaje, propiciar la capacitación de todos los docentes y desarrollar un liderazgo en cuanto a los procesos de lectura y escritura en todas las áreas. Para los docentes, sugieren desarrollar la investigación en el aula, trabajar en redes académicas, generar hábitos de lectura y escritura y desarrollar un estudio crítico de los Lineamientos curriculares de lengua castellana y los estándares básicos de competencias en lenguaje.

Marquínez (2013) citando a Funlam (2006) expone en su artículo que tanto los lineamientos como los estándares curriculares siendo guías para el diseño del Proyecto Educativo Institucional (PEI), son referentes fundamentales para las evaluaciones de la institución y del Instituto Colombiano para el Fomento de la

Educación Superior (ICFES).

Aquí cerramos la idea fuerza de relación entre los referentes y la evaluación por competencias, donde encontramos diversas miradas y planteamientos al respecto, dentro de los cuales se rescatan dos: uno que menciona que los estándares permiten evaluar el nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes, pero no se pueden convertir los estándares en metas, objetivos ni logros y son referentes fundamentales para las evaluaciones de la institución.

Conclusiones

Del estado del arte se pueden destacar las siguientes conclusiones a partir de las miradas de los autores consultados entre 2002 y 2016 sobre los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias.

Como ya se expuso en el apartado anterior, las ideas fuerza relacionadas con las miradas de los autores respecto a los LC y los EBC están relacionadas con el diseño curricular y con la evaluación por competencias.

Con relación al diseño curricular encontramos que, estos buscan orientar pedagógicamente a los docentes en su proceso de diseño y planeación curricular y así mismo, aportan al empoderamiento de los directivos docentes para el desarrollo de los procesos de gestión académico – pedagógica.

Sin embargo, para algunos autores estos referentes tanto en los contenidos como en las herramientas que ofrecen tienen incongruencias conceptuales que no permiten orientar las acciones de diseño curricular y la evaluación de la calidad educativa. Así como también que deben ser contextualizados a las realidades académicas y regionales del país, puesto que se alejan de lo que realmente sucede en los establecimientos educativos.

Por otra parte, las miradas de algunos autores señalan con seguridad que hay apropiación de los LC y EBC por parte de los docentes, lo cual les permite hacer uso de estos referentes en la planeación de aula y los ponen en práctica a través de sus clases. No obstante, otros autores señalan que existen otros docentes que no han apropiación los LC y EBC, en muchas ocasiones porque hay

inconformidad entre ellos debido a que no hay un tiempo prudencial para conocerlos y manejarlos antes de la publicación de nuevas orientaciones por parte del MEN, así mismo, refieren la falta de interés, el desconocimiento respecto a su pertinencia e implementación en el aula.

En este mismo sentido, otro de los autores menciona que si se hace uso de los EBC para el diseño curricular, pero es un uso inapropiado puesto que no se hace un análisis consciente y una selección con pertinencia, sino que se incluyen en las planeaciones de aula por cumplir con los requerimientos institucionales de que aparezcan en las mismas y de esa forma decir que existe una articulación y están apropiados.

Por otro lado, uno de los autores comenta que es necesario diferenciar, en primer lugar, que los Lineamientos no reemplazan el territorio de la práctica y en segundo lugar, que hay que evitar que los trazos de su ía (de los lineamientos) puedan aparecer como los únicos trazados visibles y las únicas vías que orienten en el caminar educativo, puesto que muchas veces el tener un lineamiento definido puede hacer que se olvide que es posible pensar en otros caminos diferentes, esto no quiere decir que haya que omitir la norma, lo que quiere decir es que hay que conocerla pero sin dejar de reflexionar frente a otras posibilidades.

También se encontró en el marco de la formación para la ciudadanía que desde los Estándares de Lenguaje se define lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, por tanto se puede

reconocer que al hablar de formación para la ciudadanía no se habla de una clase específica para ello, si no que se debe promover en las diferentes áreas y una de ella es la de lenguaje.

De otro lado, se pudo encontrar un uso particular de los LC de Lenguaje, los cuales fueron utilizados para la construcción de ejes curriculares para el desarrollo de la Lengua de Señas Colombiana como área curricular. Esto se puede considerar como un tema potencial de investigación para profundizar en otro espacio de formación, es importante aclarar que a partir de este estado del arte solo se tiene esta idea fuerza y no se tiene más información al respecto.

Otro posible tema potencial para investigar, es sobre los LC para el área de Música para el grado cero, los cuales de acuerdo a los autores no hay explícitamente para ese grado sino para los grados 1° en adelante y donde se considera muy importante el aprendizaje por parte de los estudiantes de este tipo de artes en esa edad.

Respecto a los comentarios de los autores sobre los LC y EBC relacionados con las con la evaluación por competencias, se encontraron algunas idea fuerza muy importantes, una de ellas es sobre el alcance de los Estándares, donde se menciona que los docentes deben tener claro que los EBC permiten definir los criterios para evaluar el nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes, pero no se pueden convertir en metas de aprendizaje, ni objetivos, ni logros.

En ese sentido, los LC y EBC son referentes fundamentales para la gestión de las evaluaciones de los estudiantes en la institución, por tanto es necesario tener

claro que la evaluación no nace de la nada, debe ser un proceso previsto, esperado y buscado.

De otro lado, se menciona que la estrategia de mejorar la calidad de la educación a través de la evaluación no está dando resultados positivos, porque se mantienen las brechas inequidad y exclusión, porque los procesos del aula se centran en atender la superación de las pruebas de evaluación estandarizadas lo cual no garantiza que realmente los establecimientos educativos implementen estrategias alternativas orientadas a mejorar la calidad de la educación desde el desarrollo del ser y saber hacer en la vida cotidiana.

Otra idea fuerza de los comentarios de los autores sobre la evaluación de competencias es que esta está mediada por la cultura y esto hace que no cobre un sentido formativo, sino sancionatorio por estar fuera de la realidad institucional. Un ejemplo de ello, es que los maestros y profesores de los colegios presentan una limitante y es el de la evaluación del progreso de sus alumnos, por el hecho de llevar a cabo un proceso que implica poner unas notas definitivas, o tener que decirle a un estudiante que debe repetir el grado por no alcanzar las competencias establecidas.

Se encontró que una de las explicaciones que se dan frente a los bajos resultados en las pruebas internas y externas es que las prácticas pedagógicas siguen las lógicas memorísticas de los contenidos y no apuntan al desarrollo de las competencias. En últimas, existe la tendencia de implementar currículos por competencias.

Otro elemento a destacar es la incidencia que tiene la formación profesional de los docentes frente a la apropiación de los LC y EBC, donde encontramos que algunos autores afianzan la idea de que se encuentra que existe un desconocimiento, falta de práctica y de investigación que generan baches conceptuales y normativos propuestas por el MEN respecto a los referentes de calidad en los docentes. Lo anterior, lo relacionan con los niveles de formación de los docentes, ya que algunos de ellos cuentan con formación inicial (las licenciaturas cursadas), otros con formación continua (cuando existe lo que llaman capacitación) y otros han cursado la licenciatura a distancia.

En el marco de la práctica pedagógica de los docentes algunos autores brindan recomendaciones o mecanismos concretos y útiles para que los docentes puedan tener en cuenta, al momento de desarrollar un trabajo didáctico, las competencias, algunas de ellas son: i) Establecer escenarios reales y no ficticios que permitan el trabajo pedagógico/ didáctico. ii) Los estándares formulados por el MEN deben asumirse más como una guía que como una lista por cumplir. Y iii) Las competencias no deberían asumirse como un conjunto de exámenes y resultados de calificaciones para promover o no a los estudiantes, sino como la base que permite llevar a cabo un proceso para acopiar evidencias de desempeño y conocimiento, sirviendo así en el ámbito diagnóstico y como dinamizador de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Este ejercicio de la construcción del estado del arte aportó significativamente a comprender y repensar el sentido de los LC y EBC en el apoyo pedagógico que se

brinda a los establecimientos educativos y a las secretarías de educación, teniendo en cuenta que son uno de los elementos base para el desarrollo de acciones de fortalecimiento curricular.

Referencias bibliográficas

Acosta y Aguirre (2014). *Vetas reflexivas sobre el manual escolar en cuanto elemento representativo de la cultura de la escuela*. Artículo de revista. Revista Pedagogía y Saberes No. 40 - UPN- pp.47-56. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2769/2491>.

Arévalo (2009). *Preguntas que invitan a leer desde una dimensión semiótica en educación básica*. Artículo de investigación. Revista Enunciación.Vol. 14, No. 1. Pág. 80-89. Tomado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3275/4783>.

Arias (2010). *Educación ciudadana en Colombia: políticas de la exclusión*. Documento. Rollos nacionales. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/910/939>

Arias F. y García (2014). *Lineamientos curriculares, estándares y competencias en lengua castellana. De la indómita objetividad industrial a la inocua subjetividad de los estudiantes*. Artículo de Reflexión. Revista praxis & saber. Tomado de: http://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/4116/3554

Ayala (2010). *Propuesta conceptual para la elaboración de un currículo para la lengua de señas colombiana a partir de lineamientos curriculares*. Artículo Revista. Revista Horizontes Pedagógicos Vol. 12, No. 1. Tomado de: <http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/137/109>

Ayala (2015). *Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia*. Documento. Documentos de trabajo sobre economía regional. Banco de la República. No. 217 . Pág. 7. Tomado de: http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/dtser_217.pdf

Bustamante (2002). *Una mirada, desde Bourdieu, al lenguaje y a las competencias*. Artículo de investigación. Revista Enunciación.Vol. 7, No. 1. Tomado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2462/3426>.

Bustamante (2003). *Competencias y evaluaciones masivas en Colombia una mirada desde Bourdieu*. Artículo de investigación. Revista Pedagogía y Saberes No. 18 - UPN. P. 33-44. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6047/5008>.

Bustamante (2005). *Competencias en los campos educativo y de estudios sobre el lenguaje*. Artículo de investigación. Revista Enunciación, vol. 10 No. 1. Tomado

de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/457/698>.

Bustamante y Díaz (2014). *Un instrumento de factores asociables, en el marco de la evaluación de competencias básicas en el D.C.* Artículo revista. Pedagogía y saberes - UPN. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/3309/2870>.

Calderón (2007). *Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los lineamientos curriculares y en los textos escolares de Ciencias Sociales, de la educación en Colombia: Análisis de casos.* Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Tomado de: http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/675/K_Tesis-PROV12.pdf

Camargo, Uribe y Caro (2010). *Evaluación de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez (2007).* Artículo de revista. Revista Enunciación Vol. 15 No. 1. pp.783-94. Tomado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3106/4466>.

Castaño (2014). *Diseño de un formato para la planeación de clase que articula: referentes de calidad y el saber pedagógico y disciplinar.* Tesis de investigación. Universidad Nacional de Colombia. Tomado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/45636/1/71382803.2014.pdf>

Díaz Barriga. F. (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo.* México: MacGraw Hill, segunda edición.

Fonseca, P. J. (2003) *El Diseño Curricular Flexible y Abierto: Una vía de Profesionalización del docente.* En Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías Contexto Educativo. Año V No. 27. Argentina. Recuperado el 15 de marzo de 2010, de <http://contextoeducativo.com.ar/2003/3/nota-02.htm>.

Forero (2008) *Cualificación de la escritura a través de la producción de diversos tipos de textos.* Artículo revista. Revista Enunciación. Vol. 13, No. 1. Tomado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1269/1716>.

Fundación compartir (2015). *¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de lengua castellana?* Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro. Documento. Compartir palabra maestra. Tomado de: <http://www.fundaciontelefonica.co/wp-content/uploads/2015/06/LENGUA-CASTELLANA.pdf> y <https://compartirpalabramaestra.org/academia/como-ensenan-los-maestros-colombianos-en-el-area-de-lengua-castellana>.

Funlam (2006). *Lineamientos y Estándares Curriculares.* Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia. SEDUCA.

Gama, León y Bahamon (2014). *Inclusión de la educación artística en el currículo de formación profesional*. Artículo de revista. Revista Praxis. Tomado de: <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1368/777>.

Gómez (2014). *Diseño curricular en Colombia. El caso de las matemáticas*. Documento. Tomado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/12341236.pdf>.

González y Pinto (2008). *Política y realidad: un análisis sobre la evaluación interna en lengua castellana*. Artículo revista. Revista Enunciación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vol. 13 pág:45-52. Tomado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1260/1698>

Guerra (2007). *Proceso de diseño curricular*. Documento. Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia. SEDUCA – FUNLAM, 2006 - 2008. Tomado de: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/procesodeldisenocurricular.pdf>.

Hoyos. C. (2000). Aproximación Teórica a los Estados del Arte. En. Un modelo para la investigación documental. Guía teórico - práctica sobre construcción de Estados del Arte. Señal Editora.

Jiménez (2004). *El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales*. La práctica investigativa en ciencias sociales. Capítulo de libro. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. Tomado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf>.

Jurado (2014). *Evaluaciones externas sin retroalimentación pedagógica: las escuelas estarán siempre en el mismo lugar*. Artículo de investigación. Revista Pedagogía y Saberes No. 41, Facultad de Educación, pp. 37-43 - UPN. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3311/2872>.

Londoño, Maldonado y Calderón (2014). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Networks of Knowledge. Bogotá, Colombia.

Lozano y Ramírez (2005). *Competencias, logros e indicadores de logros: una distinción y una relación necesaria*. Artículo de reflexión. Revista Enunciación. Vol. 10, No. 1. Tomado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/461/706>.

Llanes, Navarro y Ramírez (2014). *Informe final: Estudio diagnóstico para determinar ¿quiénes son los rectores y directores de las instituciones educativas de la*

educación preescolar, básica y media en Colombia?. Documento. Fundación Escuela Nacional de Evaluación E-Valuar. Fundación Compartir. Tomado de: <https://compartirpalabramaestra.org/investigaciones-compartir/estudio-diagnostico-para-determinar-quienes-son-los-rectores-y-directores>

Luna, E. y López, G. (2011). *El currículo: concepciones, enfoques y diseño*. Revista Unimar. No. 58. ISSN 0120-4327.

Marín y Machado (2015). *Análisis didáctico fenomenológico como instrumento para la planificación curricular por parte de los docentes de matemáticas de la educación básica primaria*. Tesis de grado. Universidad de Medellín, Departamento de Ciencias Básicas, Maestría en Educación Matemática, Medellín. Tomado de: http://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/2246/T_MEM_19.pdf?sequence=1

Marquínez (2013). *Una propuesta de desarrollo de competencias en el plan curricular del área de matemáticas de la IE Siete de Agosto en el primer ciclo de educación básica*. Tesis. bdigital unal. Tomado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/12670/1/7811013.2013.pdf>.

MEN (1998). Lineamientos Curriculares. Indicadores de logros curriculares. Editorial Magisterio, Bogotá.

MEN (2008). *Discusión nacional: la evaluación en Colombia. Foros regionales*. Documento síntesis. Foros Regionales Movilización Plan Decenal Talleres de Discusión Nacional. Tomado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-158490_archivo8.pdf

MEN (2014). Lineamientos Curriculares. Tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>

MEN (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje V.2 (DBA) Lenguaje. Tomado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Mora y Parga (2005). *Evaluación por competencias y estándares de competencia en el campo de la enseñanza de las ciencias y la Educación ambiental*. Artículo de revista. Revista Enunciación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vol. 10, No. 1. Tomado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/455/694>

Morales (2006). *Música y currículo: análisis comparativo de los lineamientos curriculares de la Educación Básica en España y Colombia*. Artículo de revista.

Revista redalyc.org. El Artista, núm. 3, noviembre, 2006, pp. 142-160. El Artista, núm. 3, noviembre, 2006, pp. 142-160. Pamplona, Colombia. Tomado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87400311>

Moreno (2005). *La competencia literaria en la cartografía de los lineamientos del MEN*. Artículo revista. Revista Enunciación. Tomado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/458/700> y <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/458/701>.

Ordoñez (2016). *La escuela: única forma de presencia del Estado en los campos colombianos*. Artículo de revista. Revista Magisterio-web. Tomado de: <http://www.magisterio.com.co/articulo/la-escuela-unica-forma-de-presencia-del-estado-en-los-campos-colombianos>

Orozco (2004). *Estándares, enseñanza de las ciencias y control político del saber*. Artículo de revista. Revista Nodos y Nudos, vol. 2, No. 17. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1227/1224>

Palacios (2012). *Los estándares de competencias ciudadanas en Colombia en los libros de texto*. Artículo Revista. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales de la Universidad de Barcelona. Vol. 16. Tomado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-32.htm>

Peñas (2016). *Comparación entre los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y otras normas técnica curriculares*. Artículo educativo. Fundación SIGE (Sistema Integral de Gestión Educativa). Tomado de: <http://santillanaplus.com.co/pdf/comparacion-entre-los-dba-las-normas-tecnicas-curriculares.pdf>

Pérez y Roa (2014). *Aproximación a los fundamentos de la prueba pisa-Lectura y algunas consideraciones en relación con la política curricular de Colombia*. Artículo de revista. Revista pedagogía y saberes No. 41. pp. 23-35. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3310/2871>.

Polanyi, K. (1994). *El sustento del hombre*, Barcelona: Mondadori.

Quiceno y Peñaloza (2014). *El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014*. Artículo revista. Revista Pedagogía y Saberes, No. 41. UPN. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3312/2873>.

Restrepo (2005). *¿Qué significan las competencias en general y las competencias en ciencias sociales?*. Artículo revista. Revista Enunciación. Vol. 10, No. 1. Tomado

de:
70

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/454/692>

Rodríguez, Bojacá, Jaimes, Morales y Pinilla (2002). *Consideraciones preliminares sobre los estándares curriculares en el área de la lengua castellana*. Artículo revista. Revista Enunciación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vol. 7. Tomado de:

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2457/3416>

SEDUCA (2006). *Lineamientos y estándares curriculares*. Documento. Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia. SEDUCA – FUNLAM, 2006 - 2008. Tomado de:

<http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/LineamientosyEstandaresCurriculares.pdf>.

UNESCO (2005). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo 2004 - 2007. Análisis curricular*. Con la colaboración del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Documento. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO Santiago. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la Educación (LLECE). Santiago de Chile. Tomado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001430/143084s.pdf>

Vasco (2002). *¿Objetivos, logros, indicadores, competencias o estándares?*. Ensayo. Asociación Colombiana de Matemáticas Educativa. Seminario sobre estándares curriculares en matemáticas. Tomado de:

http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_07pres.pdf.

Villareal (2008). *Análisis de las propuestas y problemáticas que plantean los lineamientos curriculares de matemáticas en Colombia*. Documento. Repositorio Digital de Documentos en Educación Matemática. Universidad de los Andes. Medellín. Universidad de Antioquia. Tomado de:

<http://funes.uniandes.edu.co/1847/>

<http://funes.uniandes.edu.co/1847/1/15488197-ANALISIS-DE-LAS-PROPUESTAS-Y-PROBLEMATICAS-QUE-PLANTEAN-LOS-LINEAMIENTOS-CURRICULARES-DE-MATEMATICAS-EN-COLOMBIA.pdf>

Zuluaga (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Anthropos Editorial, Editorial Universidad de Antioquia y Siglo del Hombre Editores. Santafé de Bogotá, Colombia.

ANEXOS

Anexo 1. Resumen fuentes de información.

No.	FUENTE DE INFORMACIÓN
1	<p>Título: Política y realidad: un análisis sobre la evaluación interna en lengua castellana. Autor: Mónica González y Bibiana Pinto. Año de publicación: 2008 Tipo de fuente de información: Artículo revista. Fuente de información: Revista Enunciación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vol. 13 pág:45-52. Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1260/1698</p>
2	<p>Título: Consideraciones preliminares sobre los estándares curriculares en el área de la lengua castellana. Autor: Grupo de investigación "Lenguaje, Identidad y Cultura". Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (Participantes en la elaboración del documento, integrantes del grupo de investigación: María Elvira Rodríguez E, Blanca Bojacá, Gladys Jaimes, Rosa Morales y Raquel Pinilla) Año de publicación: 2002 Tipo de fuente de información: Artículo revista. Fuente de información: Revista Enunciación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vol. 7. Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2457/3416</p>
3	<p>Título: Los estándares de competencias ciudadanas en Colombia en los libros de texto Autor: Nancy Palacios Mena. Año de publicación: 2012 Tipo de fuente de información: Artículo Revista. Fuente de información: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales de la Universidad de Barcelona. Vol. 16. Enlace: http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-32.htm</p>
4	<p>Título: Discusión nacional: la evaluación en Colombia. Foros regionales. Autor: MEN Año de publicación: 2008 Tipo de fuente de información: documento síntesis Fuente de información: MEN. Foros Regionales Movilización Plan Decenal Talleres de Discusión Nacional. Enlace: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-158490_archivo8.pdf</p>
5	<p>Título: Comparación entre los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y otras normas técnica curriculares. Autor: Carlos Andrés Peñas (Director pedagógico). Año de publicación: 2016. Tipo de fuente de información: Artículo educativo. Fuente de información: Fundación SIGE (Sistema Integral de Gestión Educativa). Enlace: http://santillanaplus.com.co/pdf/comparacion-entre-los-dba-las-normas-tecnicas-curriculares.pdf</p>
6	<p>Título: Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. Autor: Jhorland Ayala García. Año de publicación: 2015. Tipo de fuente de información: Documento. Fuente de información: Documentos de trabajo sobre economía regional. Banco de la República. No. 217 . Pág. 7. Enlace: http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/dtser_217.pdf</p>

7	<p>Título: Análisis didáctico fenomenológico como instrumento para la planificación curricular por parte de los docentes de matemáticas de la educación básica primaria.</p> <p>Autor: Federico Marín Quintero y Liliana Patricia Machado Álvarez.</p> <p>Año de publicación: 2015.</p> <p>Tipo de fuente de información: Tesis de grado.</p> <p>Fuente de información: Universidad de Medellín, Departamento de Ciencias Básicas, Maestría en Educación Matemática, Medellín.</p> <p>Enlace: http://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/2246/T_MEM_19.pdf?sequence=1</p>
8	<p>Título: Evaluación por competencias y estándares de competencia en el campo de la enseñanza de las ciencias y la Educación ambiental.</p> <p>Autor: William Manuel Mora Penagos y Diana Lineth Parga Lozano.</p> <p>Año de publicación: 2005.</p> <p>Tipo de fuente de información: Artículo de revista.</p> <p>Fuente de información: Revista Enunciación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vol. 10, No. 1.</p> <p>Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/455/694</p>
9	<p>Título: Estándares, enseñanza de las ciencias y control político del saber.</p> <p>Autor: Juan Carlos Orozco Cruz.</p> <p>Año de publicación: 2004.</p> <p>Tipo de fuente de información: Artículo de revista.</p> <p>Fuente de información: Revista Nodos y Nudos, vol. 2, No. 17.</p> <p>Enlace: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1227/1224</p>
10	<p>Título: La escuela: única forma de presencia del Estado en los campos colombianos.</p> <p>Autor: Sandra Patricia Ordoñez.</p> <p>Año de publicación: 2016.</p> <p>Tipo de fuente de información: Artículo de revista.</p> <p>Fuente de información: Revista Magisterio-web.</p> <p>Enlace: http://www.magisterio.com.co/articulo/la-escuela-unica-forma-de-presencia-del-estado-en-los-campos-colombianos</p>
11	<p>Título: Diseño de un formato para la planeación de clase que articula: referentes de calidad y el saber pedagógico y disciplinar.</p> <p>Autor: Gabriel Jaime Castaño Uribe.</p> <p>Año de publicación: 2014.</p> <p>Tipo de fuente de información: Tesis de investigación.</p> <p>Fuente de información: Universidad Nacional de Colombia</p> <p>Enlace: http://www.bdigital.unal.edu.co/45636/1/71382803.2014.pdf</p>
12	<p>Título: Análisis de las propuestas y problemáticas que plantean los lineamientos curriculares de matemáticas en Colombia.</p> <p>Autor: Jorge Eliécer Villareal.</p> <p>Año de publicación: 2008.</p> <p>Tipo de fuente de información: Documento</p> <p>Fuente de información: Repositorio Digital de Documentos en Educación Matemática. Universidad de los Andes.</p> <p>Enlace: Medellín: Universidad de Antioquia. Enlaces: http://funes.uniandes.edu.co/1847/ y http://funes.uniandes.edu.co/1847/1/15488197-ANALISIS-DE-LAS-PROPUESTAS-Y-PROBLEMAS-QUE-PLANTEAN-LOS-LINEAMIENTOS-CURRICULARES-DE-MATEMATICAS-EN-COLOMBIA.pdf</p>

13	<p>Título: Segundo estudio regional comparativo y explicativo 2004 - 2007. Análisis curricular. Autor: UNESCO. Con la colaboración del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Año de publicación: 2005. Tipo de fuente de información: Documento Fuente de información: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO Santiago. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la Educación (LLECE). Santiago de Chile. Enlace: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001430/143084s.pdf</p>
14	<p>Título: Informe final: Estudio diagnóstico para determinar ¿quiénes son los rectores y directores de las instituciones educativas de la educación preescolar, básica y media en Colombia? Autores: Lucía Llanes, Patricia Duarte, Hugo Navarro y Yesid Ramírez. Año de publicación: 2014. Tipo de fuente de información: Documento Fuente de información: Fundación Escuela Nacional de Evaluación E-Valuar. Fundación Compartir. Enlace: https://compartirpalabramaestra.org/investigaciones-compartir/estudio-diagnostico-para-determinar-quienes-son-los-rectores-y-directores</p>
15	<p>Título: Educación ciudadana en Colombia: políticas de la exclusión. Autores: Diego Hernán Arias Gómez Año de publicación: 2010. Tipo de fuente de información: Documento Fuente de información: Rollos nacionales. Enlace: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/910/939</p>
16	<p>Título: Propuesta conceptual para la elaboración de un currículo para la lengua de señas colombiana a partir de lineamientos curriculares. Autores: Jaime Alberto Ayala Cardona Año de publicación: 2010. Tipo de fuente de información: Artículo Revista Fuente de información: Revista Horizontes Pedagógicos Vol. 12, No. 1 Enlace: http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/137/109</p>
17	<p>Título: Música y currículo: análisis comparativo de los lineamientos curriculares de la Educación Básica en España y Colombia. Autores: Morales Ortiz, Blanca Luz Año de publicación: 2006. Tipo de fuente de información: artículo Fuente de información: Revista redalyc.org. El Artista, núm. 3, noviembre, 2006, pp. 142-160. El Artista, núm. 3, noviembre, 2006, pp. 142-160. Pamplona, Colombia. Enlace: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87400311</p>
18	<p>Título: Lineamientos curriculares, estándares y competencias en lengua castellana. De la indómita objetividad industrial a la inocua subjetividad de los estudiantes. Autores: Franklin Yessid Arias Bedoya y María Alejandra García Romero. Año de publicación: 2014. Tipo de fuente de información: Artículo de Reflexión Fuente de información: Revista praxis & saber. Enlace: http://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/4116/3554</p>

19	<p>Título: Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los lineamientos curriculares y en los textos escolares de Ciencias Sociales, de la educación en Colombia: Análisis de casos.</p> <p>Autores: Jorge Hernán Calderón López</p> <p>Año de publicación: 2007.</p> <p>Tipo de fuente de información: tesis doctoral</p> <p>Fuente de información: universidad de Sevilla</p> <p>Enlace: http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/675/K_Tesis-PROV12.pdf</p>
20	<p>Título: La competencia literaria en la cartografía de los lineamientos del MEN.</p> <p>Autores: Juan Moreno Blanco</p> <p>Año de publicación: 2005.</p> <p>Tipo de fuente de información: Artículo revista</p> <p>Fuente de información: Revista Enunciación</p> <p>Enlaces:</p> <p>http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/458/700</p> <p>http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/458/701</p>
21	<p>Título: Un instrumento de factores asociables, en el marco de la evaluación de competencias básicas en el D.C.</p> <p>Autores: Guillermo Bustamante Zamudio y Luis Guillermo Díaz Monroy</p> <p>Año de publicación: 2014.</p> <p>Tipo de fuente de información: Artículo revista</p> <p>Fuente de información: Pedagogía y saberes - UPN</p> <p>Enlace: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/3309/2870</p>
22	<p>Título: El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014.</p> <p>Autores: Humberto Quiceno Castrillón y Martha Lucía Peñaloza T.</p> <p>Año de publicación: 2014.</p> <p>Tipo de fuente de información: Artículo revista</p> <p>Fuente de información: Revista Pedagogía y Saberes, No. 41. UPN</p> <p>Enlace: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3312/2873</p>
23	<p>Título: Competencias, logros e indicadores de logros: una distinción y una relación necesaria</p> <p>Autores: Ivoneth Lozano y José Luis Ramírez</p> <p>Año de publicación: 2005.</p> <p>Tipo de fuente de información: Artículo de reflexión</p> <p>Fuente de información: Revista Enunciación.Vol. 10, No. 1.</p> <p>Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/461/706</p>
24	<p>Título: ¿Qué significan las competencias en general y las competencias en ciencias sociales?</p> <p>Autores: Gabriel Restrepo</p> <p>Año de publicación: 2005.</p> <p>Tipo de fuente de información: Artículo revista</p> <p>Fuente de información: Revista Enunciación.Vol. 10, No. 1.</p> <p>Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/454/692</p>
25	<p>Título: Cualificación de la escritura a través de la producción de diversos tipos de textos</p> <p>Autores: Nadia Zherizada Forero Galeano</p> <p>Año de publicación: 2008.</p> <p>Tipo de fuente de información: Artículo revista</p> <p>Fuente de información: Revista Enunciación.Vol. 13, No. 1.</p> <p>Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1269/1716</p>

26	<p>Título: Preguntas que invitan a leer desde una dimensión semiótica en educación básica. Autores: Luis Fernando Arévalo Viveros Año de publicación: 2009. Tipo de fuente de información: Artículo de investigación Fuente de información: Revista Enunciación.Vol. 14, No. 1. Pág. 80-89 Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3275/4783</p>
27	<p>Título: Una mirada, desde Bourdieu, al lenguaje y a las competencias. Autores: Guillermo Bustamante Año de publicación: 2002. Tipo de fuente de información: Artículo de investigación Fuente de información: Revista Enunciación.Vol. 7, No. 1. Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2462/3426</p>
28	<p>Título: Evaluaciones externas sin retroalimentación pedagógica: las escuelas estarán siempre en el mismo lugar. Autores: Fabio Jurado Valencia Año de publicación: 2014. Tipo de fuente de información: Artículo de investigación Fuente de información: Revista Pedagogía y Saberes No. 41, Facultad de Educación, pp. 37-43 - UPN Enlace: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3311/2872</p>
29	<p>Título: Competencias en los campos educativo y de estudios sobre el lenguaje. Autores: Guillermo Bustamante Año de publicación: 2005. Tipo de fuente de información: Artículo de investigación Fuente de información: Revista Enunciación, vol. 10 No. 1 Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/457/698</p>
30	<p>Título: Competencias y evaluaciones masivas en Colombia una mirada desde Bourdieu. Autores: Guillermo Bustamante Año de publicación: 2003. Tipo de fuente de información: Artículo de investigación Fuente de información: Revista Pedagogía y Saberes No. 18 - UPN. P 33-44. Enlace: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6047/5008</p>
31	<p>Título: ¿Objetivos, logros, indicadores, competencias o estándares? Autores: Carlos E. Vasco U. Año de publicación: 2002. Tipo de fuente de información: ensayo Fuente de información: Asociación Colombiana de Matemáticas Educativa. Seminario sobre estándares curriculares en matemáticas. Enlace: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_07pres.pdf</p>
32	<p>Título: Vetas reflexivas sobre el manual escolar en cuanto elemento representativo de la cultura de la escuela. Autores: Jackson Acosta Valdeleón y Jorge Alejandro Aguirre Rueda Año de publicación: 2014. Tipo de fuente de información: Artículo de revista Fuente de información: Revista Pedagogía y Saberes No. 40 - UPN- pp.47-56. Enlace: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2769/2491</p>

33	<p>Título: ¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de lengua castellana?. Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro. Autores: Fundación compartir. Año de publicación: 2015. Tipo de fuente de información: Documento Fuente de información: Compartir palabra maestra - Fundación compartir</p> <p>Enlaces: http://www.fundaciontelefonica.co/wp-content/uploads/2015/06/LENGUA-CASTELLANA.pdf https://compartirpalabramaestra.org/academia/como-ensenan-los-maestros-colombianos-en-el-area-de-lengua-castellana</p>
34	<p>Título: Lineamientos y estándares curriculares. Autores: SEDUCA Año de publicación: 2006. Tipo de fuente de información: Documento Fuente de información: Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia. SEDUCA – FUNLAM, 2006 - 2008</p> <p>Enlace: http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/LineamientosyEstandaresCurriculares.pdf</p>
35	<p>Título: Proceso de diseño curricular Autores: Jorge William Guerra Montoya Año de publicación: 2007. Tipo de fuente de información: Documento Fuente de información: Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia. SEDUCA – FUNLAM, 2006 - 2008.</p> <p>Enlace: http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/procesodeldisenocurricular.pdf</p>
36	<p>Título: Aproximación a los fundamentos de la prueba pisa-Lectura y algunas consideraciones en relación con la política curricular de Colombia. Autores: Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas. Año de publicación: 2014. Tipo de fuente de información: Artículo de revista Fuente de información: Revista pedagogía y saberes No. 41. pp. 23-35.</p> <p>Enlace: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3310/2871</p>
37	<p>Título: Evaluación de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez (2007). Autores: Zahyra Camargo Martínez, Graciela Uribe Álvarez y Miguel Ángel Caro Lopera. Año de publicación: 2010. Tipo de fuente de información: Artículo de revista Fuente de información: Revista Enunciación Vol. 15 No. 1. pp.783-94.</p> <p>Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3106/4466</p>
38	<p>Título: Una propuesta de desarrollo de competencias en el plan curricular del área de matemáticas de la IE Siete de Agosto en el primer ciclo de educación básica. Autores: Hugo Iván Marquínez Gruezo. Año de publicación: 2013. Tipo de fuente de información: Tesis Fuente de información: bdigital unal.</p> <p>Enlace: http://www.bdigital.unal.edu.co/12670/1/7811013.2013.pdf</p>

39	<p>Título: Inclusión de la educación artístca en el currículo de formación profesional. Autores: Gama, León y bahamon Año de publicación: 2014 Tipo de fuente de información: Artículo de revista Fuente de información: Revista Praxis.</p>
	<p>Enlace: http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1368/777</p>
40	<p>Título: Diseño curricular en Colombia. El caso de las matemáticas. Autores: Pedro Gómez Año de publicación: 2014 Tipo de fuente de información: Documento Fuente de información:</p>
	<p>Enlace: https://core.ac.uk/download/pdf/12341236.pdf</p>

Anexo. 2. Estructura del Resumen Analítico en Educación (RAE)

7. Información General	
Tipo de documento	
Acceso al documento	
Título del documento	
Autor(es)	
Director	
Publicación	
Unidad Patrocinante	
Palabras Claves	

8. Descripción

9. Fuentes

10. Contenidos

11. Metodología

12. Conclusiones

Elaborado por:	
Revisado por:	

Fecha de elaboración del Resumen:	dd	mm	aaaa
--	----	----	------

MATRIZ DE CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO DEL ARTE

No.	Categoría	Fuente de información	Palabras claves	Resumen fuente de información	Ideas fuerza
1	EBC	<p>Título:Política y realidad: un análisis sobre la evaluación interna en lengua castellana.</p> <p>Autor:Mónica González y Bibiana Pinto.</p> <p>Año de publicación:2008</p> <p>Tipo de fuente de información:Artículo revista.</p> <p>Fuente de información:Revista Enunciación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vol. 13 pág:45-52.</p> <p>Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1260/1698</p>	<p>Evaluación interna, lengua castellana, política educativa, prácticas de aula.</p>	<p>De acuerdo a las autoras este artículo presenta los resultados finales de la investigación titulada "Política y realidad: un análisis sobre la evaluación interna en la Lengua Castellana".</p> <p>Así mismo, explican que la investigación está centrada en la evaluación interna en el área de Lengua Castellana como proceso mediado por las políticas del Ministerio de Educación Nacional. Donde para los investigadores, surge la necesidad de establecer la relación entre la intencionalidad expresada en las normas y su efectiva incidencia en las prácticas de aula, para lo cual desarrollaron un estudio de caso etnográfico en la Institución Educativa OEA realizado durante el año 2015 (pág. 45).</p>	<p>En el artículo se expone sobre la relación que tiene la evaluación interna y las políticas del Estado. Las autoras definen la evaluación como "un proceso inherente a las prácticas académicas y todos los docentes la realizan constantemente para determinar los procesos de aprendizaje de sus educandos". (Pág. 46)</p> <p>Para los docentes esta relación es polémica, porque para ellos existen contradicciones entre dichas políticas del Estado y lo que se realiza en el aula. Además, de que el Estado expide nuevas normas sin pensar en cómo los diferentes actores del sistema las apropian, y más aún, si no han apropiado las antiguas.</p> <p>Las autoras, mencionan que "surge la inconformidad de algunos docentes frente a tales políticas, bien sea por desconocimiento respecto a su pertinencia, por su escasa apropiación y puesta en funcionamiento en las prácticas o por su incomprensión sobre la intencionalidad que las motiva". (Pág. 46)</p> <p>A partir de lo anterior, los investigadores definieron indagar sobre el grado de apropiación logrado por los docentes sobre las políticas educativas referentes de la evaluación y su incidencia en las prácticas de aula. Los investigadores a través de sus instrumentos comprendieron de qué modo se orientan en el aula las actividades del lenguaje propuestas en los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias, y establecer qué se evalúa y qué estrategias se emplean para ello. En este camino concluyeron que pese a los cambios de las políticas del Estado, los docentes realizan la</p>

				<p>evaluación tradicional.</p> <p>Frente a los Estándares Básicos de Calidad de Lenguaje (2003), se evidenció que son asumidos como una forma para promover y desarrollar las cuatro habilidades básicas del lenguaje y al mismo tiempo como norma que se implementa en la institución. Según algunos entrevistados estos referentes normativos constituyen una forma de organización académica que les permite trabajar las cuatro habilidades básicas: Leer, escribir, hablar y escuchar. Resaltan al respecto el énfasis otorgado a la producción de textos en cuanto al aspecto gramatical y las actividades que permiten hacer uso de la imaginación.</p> <p>En síntesis, se concluye que los docentes conocen un poco más sobre la propuesta de los Estándares Básicos de Calidad de Lenguaje que sobre los lineamientos curriculares de Lengua Castellana porque hablan con mayor propiedad de los primeros, así dicho conocimiento no se vea reflejado en sus prácticas.</p>
--	--	--	--	--

2	EBC	<p>Título:Consideraciones preliminares sobre los estándares curriculares en el área de la lengua castellana. Autor:Grupo de investigación "Lenguaje, Identidad y Cultura". Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (Participantes en la elaboración del documento, integrantes del grupo de investigación: María Elvira Rodríguez E, Blanca Bojacá, Gladys Jaimes, Rosa Morales y Raquel Pinilla) Año de publicación:2002 Tipo de fuente de información:Artículo revista. Fuente de información:Revista Enunciación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vol. 7. Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2457/3416</p>	Estándares curriculares, lengua castellana.	<p>El artículo expresa de manera crítica y constructiva el punto de vista del Grupo en torno a la propuesta del Ministerio de Educación Nacional, sobre estándares curriculares para la lengua castellana. Se revisan las concepciones teóricas que orientan el documento, los objetivos, los ejes de formación, los estándares propuestos y las temáticas sugeridas. Se ponen de manifiesto las inconsistencias, las contradicciones y los vacíos conceptuales con el ánimo de, aportar criterios de reflexión y análisis que posibiliten una discusión más amplia por parte de la comunidad académica que conlleve a su reformulación por parte del Estado.</p>	<p>En el los EBC se detectan inconsistencias conceptuales que es necesario precisar, con el objeto de tener referentes claros para orientar la reflexión y la acción de la comunidad educativa.</p>
3	EBC	<p>Título:Los estándares de competencias ciudadanas en Colombia en los libros de texto Autor:Nancy Palacios Mena. Año de publicación:2012 Tipo de fuente de información:Artículo Revista. Fuente de información:Revista electrónica de geografía y ciencias sociales de la Universidad de Barcelona. Vol. 16. Enlace:</p>	Formación ciudadana, libros de texto.	<p>La escuela juega un papel central en la formación ciudadana, si se tiene en cuenta que desde el contexto escolar se puede aportar a la construcción de agentes sociales, capaces de pensar y actuar políticamente en el estado y frente a él. La intención del artículo es compartir algunos planteamientos, producto del análisis de la inclusión de la propuesta del estado colombiano para la formación de la ciudadanía, consignada en los estándares básicos de competencias ciudadanas publicados por el ministerio de educación en el año 2004, se ha llevado a los libros de texto en la educación básica secundaria (6º a 9º), desde la pregunta ¿Cómo se aborda en los libros de texto la</p>	<p>Como uno de los resultados de esta investigación es: que en los libros dirigidos a los docentes, los temas de las actividades pertenecen a los tres grupos de competencias ciudadanas, pero no hay claridad sobre los criterios que guían su escogencia dentro de un proyecto, concebido desde el libro en formación de la ciudadanía. Los objetivos para la formación ciudadana en los libros estudiados se reducen a una copia textual de los estándares formulados en el documento ministerial.</p> <p>Lo que demuestran algunas actividades de competencias ciudadanas es que se ponen en los libros de texto para complementar temas, que por espacio no se ubicaron</p>

		<p>http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-32.htm</p>		<p>propuesta estatal de formación para la ciudadanía? Se parte de dos premisas, la primera, que pese a las críticas al uso de los textos escolares, estos todavía son la principal herramienta de trabajo de muchos maestros colombianos, y la segunda, que aunque los libros introduzcan cambios en la forma de diagramación y presentación, no logran romper con las formas tradicionales de concebir la enseñanza y el aprendizaje.</p>	<p>anteriormente. Hay actividades de competencias ciudadanas en las cuales no se nombra ni el estándar ni las competencias a las que se apunta, simplemente aparecen en el libro de forma aislada y desarticulada. Estas actividades aparecen incluso como forzadas y pegadas en libros sin ningún tipo de reflexión pedagógica.</p> <p>La incoherencia entre el propósito en la formación ciudadana plasmado en el documento de los estándares y lo que se observó en el análisis de los libros de texto, pone de presente la discusión de la incongruencia que hay entre los objetivos educativos y lo que realmente ocurre en los salones de clase, producto entre algunos otros aspectos de la falta de seguimiento y evaluación a las políticas educativas del estado, si como se mencionó al comienzo, los libros de texto son todavía una de las principales herramientas de trabajo de los maestros colombianos, aunque estos sean producidos por editoriales privadas que impiden acciones de vigilancia y control, si debiera haber desde el ministerio de educación una especie de acompañamiento y asesoría que garanticen que la introducción de las competencias ciudadanas en los textos no sea un componente más que se le agrega al libro para llenar un requisito, o con fines comerciales, argumentando que está actualizado con los últimos requerimientos legales.</p>
--	--	--	--	--	---

4	EBC	<p>Título:Discusión nacional: la evaluación en Colombia. Foros regionales. Autor:MEN Año de publicación:2008 Tipo de fuente de información:documento síntesis Fuente de información:MEN. Foros Regionales Movilización Plan Decenal Talleres de Discusión Nacional. Enlace: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articulos-158490_archivo8.pdf</p>	Evaluación, EBC, políticas nacionales.	Este documento es una síntesis de los foros regionales sobre el foro educativo del año 2008 "discusión nacional: la evaluación en Colombia"	En este documento se menciona que desde los foros regionales y sus participantes, hay un reconocimiento de los estándares básicos de competencias como un herramienta útil para la evaluación, no obstante, las opiniones resaltan el hecho de que el proceso no es coherente con la propuesta de competencias, dado que la evaluación por lo general no incorpora el contexto particular en el que vive el estudiante, no es sensible a las situaciones problema reales y tangibles.
5	EBC	<p>Título:Comparación entre los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y otras normas técnica curriculares. Autor:Carlos Andrés Peñas (Director pedagógico). Año de publicación:2016. Tipo de fuente de información:Artículo educativo. Fuente de información:Fundación SIGE (Sistema Integral de Gestión Educativa). Enlace: http://santillanaplus.com.co/pdf/comparacion-entre-los-dba-las-normas-tecnicas-curriculares.pdf</p>	Derechos básicos de aprendizaje, currículo, Estándares básicos de competencia, Lineamientos curriculares.	En el caso de los estándares básicos de competencia (EBC), es importante que las instituciones eviten las prácticas de diseño curricular que coloquialmente se podrían catalogar como "casería de desempeños". Es aquel tipo de diseño curricular donde primero se listan contenidos y luego se busca qué proceso o subproceso del estándar, habla sobre algo relacionado. El inconveniente radica en que el educador cree que ya está desarrollando un currículo alineado con las políticas públicas, porque literalmente copio y pego en su currículo lo dicho en los EBC; sin embargo, con una lectura más minuciosa del ejemplo propuesto se nota que no alcanza a agotarlo.	En el caso de los estándares básicos de competencia (EBC), es importante que las instituciones eviten las prácticas de diseño curricular que coloquialmente se podrían catalogar como "casería de desempeños". Es aquel tipo de diseño curricular donde primero se listan contenidos y luego se busca qué proceso o subproceso del estándar, habla sobre algo relacionado. El inconveniente radica en que el educador cree que ya está desarrollando un currículo alineado con las políticas públicas, porque literalmente copio y pego en su currículo lo dicho en los EBC; sin embargo, con una lectura más minuciosa del ejemplo propuesto se nota que no alcanza a agotarlo.

6	EBC	<p>Título: Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. Autor: Jhorland Ayala García. Año de publicación: 2015. Tipo de fuente de información: Documento. Fuente de información: Documentos de trabajo sobre economía regional. Banco de la República. No. 217 . Pág. 7. Enlace: http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/dtser_217.pdf</p>	<p>Evaluación, calidad de la educación, brechas de género, pruebas PISA, pruebas SABER</p>	<p>Colombia pertenece al grupo de países con el menor puntaje en el componente de matemáticas de la prueba PISA del año 2012. Registró, además, la mayor brecha de género en el puntaje de la misma prueba entre los 65 países participantes. Por tal razón, el presente documento describe y analiza el Sistema Nacional de Evaluación en Colombia para el caso específico del componente de matemáticas. De acuerdo con el análisis, se evidencia que no se están alcanzando los logros esperados del Sistema Nacional de Evaluación, pues no se observa que la estrategia de mejorar la calidad de la educación a través de la evaluación esté dando resultados positivos. La calidad no mejora en las instituciones educativas y las brechas de género no se reducen en el caso de matemáticas.</p>	<p>[...] Se requiere tomar medidas que apunten a mejorar el alcance y los resultados del Sistema Nacional de Evaluación con miras al mejoramiento de la calidad educativa. Precisar los estándares básicos de competencias, de tal manera que se garantice la adecuada medición de la calidad de la educación con miras a alcanzar las competencias consideradas internacionalmente como las más importantes, así como potencializar el diseño de planes de mejoramiento que apunten a la reducción de las brechas de género y los bajos rendimientos.</p>
7	EBC Y LC	<p>Título: Análisis didáctico fenomenológico como instrumento para la planificación curricular por parte de los docentes de matemáticas de la educación básica primaria. Autor: Federico Marín Quintero y Liliana Patricia Machado Álvarez. Año de publicación: 2015. Tipo de fuente de información: Tesis de grado. Fuente de información: Universidad de Medellín, Departamento de Ciencias Básicas, Maestría en Educación Matemática, Medellín. Enlace: http://repository.udem.edu.co/bitstream</p>	<p>Organizadores del currículo, Análisis Didáctico, Fenomenología Didáctica, unidad didáctica, planificación curricular</p>	<p>La planificación curricular (PC) constituye una de las actividades y competencias más importantes de los docentes en los distintos niveles de la educación escolar en general. Por esta razón en el trabajo de maestría que presentamos proponemos reflexionar con los participantes sobre los aportes que puede hacer el Análisis Didáctico Matemático (ADM) en general, y el Análisis Didáctico Fenomenológico (ADF) en particular, al desarrollo de los procesos de PC y de formación profesional relativa a la PC por parte de los docentes de matemáticas de EBP. Para esto nos enmarcamos en la propuesta teórica de los organizadores del currículo (Rico, 1998; Castro, 2001; Rico y Segovia, 2001; Bedoya, 2002) y sobre el ADF (Freudenthal, 1983; Puig, 1997). Desde el punto de vista metodológico se trabajó mediante estrategias de investigación y sistematización de experiencias educativas, que articulan en</p>	<p>En esta investigación los resultados arrojan: que se evidencia una relación directa con los EBC en la planificación curricular, puesto que los logros están formulados en correspondencia con los estándares, así como las actividades que se presentan. Así mismo, los contenidos que están enlistados tanto conceptuales como procedimentales son los sugeridos por este documento. Se evidencia entonces una apropiación y uso adecuado de los EBC para el diseño de las unidades didácticas, puesto que los docentes los usan como referentes conceptuales a la hora de determinar contenidos o logros para las actividades de clase.</p> <p>Los autores mencionan que: para el desarrollo de la planificación curricular los documentos como EBC (Estándares Básicos de Competencias) y los Lineamientos Curriculares del área de Matemáticas no proporcionan información clara para realizar de manera efectiva la integración de los pensamientos y</p>

/handle/11407/2246/T_MEM_19.pdf?sequence=1

el diseño procesos de investigación acción y estudio de casos. Se llevaron a cabo talleres de formación docente en los que se propuso la planificación de una unidad didáctica (UD) sobre el CME (Conocimiento Matemático Escolar) de estadística descriptiva para grado quinto, a fin de analizarlas a la luz de las nociones conceptuales y concepciones de los maestros sobre el proceso de PC.

sistemas matemáticos en la planificación de temas y unidades.

Esta situación que se traduce a nivel pedagógico en una dificultad marcada para involucrar de la mejor manera los “contenidos” de las Matemáticas en la planeación curricular, además, de que los docentes poco dominan el conocimiento matemático por lo que la enseñanza de esta área en primaria solo apunta al desarrollo de los conceptos que no pasan de la mera mecanización de ejercicios.

Así pues, la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas es producto de la planeación de temas aislados, memorísticos y poco aplicables a las situaciones de vida de nuestros niños, por la concepción errónea que los docentes tienen sobre el currículo y la gran dificultad de poder llevar los lineamientos y estándares de competencias al aula, es decir, las falencias pedagógicas y didácticas de los docentes para enfocar las estrategias de enseñanza al aprendizaje por competencias, que se enfatice en la adquisición de habilidades como conocer, aplicar y razonar.

Los planes de estudio del área de matemáticas, si bien son coherentes en la inclusión de los estándares, la relación de contenidos responde al orden dado por los libros de texto de las editoriales comerciales del maestro de turno, por lo que su actualización corresponde únicamente a los cambios de formato requeridos por políticas educativas, sin mediar la presentación de contenidos y las planeaciones de aula de los maestros.

En cuanto a los LC los autores presentan: que los LC generan un aislamiento del contexto y de las actividades de clase en cuanto se aíslan los contenidos tanto dentro de la misma red conceptual como de otras disciplinas, lo que impide dar a los conceptos matemáticos el enfoque funcional y realista que se espera para el desarrollo de competencias.

					<p>"Aunque los LC anteceden los EBCM, los docentes expresan no tenerlos como referente para la planeación curricular. En el documento recuerdan que la función de este documento es dar recomendaciones sobre las formas de enseñanza de los maestros, además de proponer la realización de unidades y proyectos estadísticos que resulten interesantes y motivadores para los estudiantes, siendo los más motivadores los que consideran temas externos a las matemáticas, los que favorecen procesos interdisciplinarios, además de dar un enfoque funcional al conocimiento matemático construido.</p> <p>Así pues, aunque los docentes consideren en sus planeaciones actividades relacionadas con lo que se expone en los LC, éstas se desprenden más por recomendación de los libros."</p>
--	--	--	--	--	--

8	EBC	<p>Título: Evaluación por competencias y estándares de competencia en el campo de la enseñanza de las ciencias y la Educación ambiental.</p> <p>Autor: William Manuel Mora Penagos y Diana Lineth Parga Lozano.</p> <p>Año de publicación: 2005.</p> <p>Tipo de fuente de información: Artículo de revista.</p> <p>Fuente de información: Revista Enunciación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vol. 10, No. 1.</p> <p>Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/455/694</p>	<p>Evaluación, competencias, estándares básicos, modelo pedagógico/didáctico, formación inicial y permanente del profesorado.</p>	<p>Este artículo hace énfasis, en las -necesidades de una evaluación por competencias acordes con una reforma de los currículos de ciencias y educación ambiental en concepciones complejas y globales, y su articulación a la formación del profesorado, sustentadas en la innovación y la investigación docente en el aula. Está dividido en tres partes. En la primera muestra el escenario de cambios en la evaluación desde la década de 1960 hasta la actualidad, haciendo énfasis en la evaluación por competencias y su relación con los estándares básicos para el área de ciencias naturales. En la segunda parte presenta algunas experiencias internacionales que plantean reformas curriculares unidas a los cambios en la evaluación. En la tercera parte, a manera de conclusión, muestra la necesidad de una formación docente inicial y permanente adecuada para enfrentar dichos cambios</p>	<p>Los autores mencionan: El MEN (2002) al comienzo habló de estándares para la excelencia de la educación, después (MEN 2004) modificó la propuesta al hablar ya de estándares básicos de competencia y definirlos como "criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer en cada una de las áreas y los niveles".</p> <p>En el fondo, esta propuesta quiso uniformar las competencias quizá por dos razones: primero, para superar la anarquía y la confusión que algunos tuvieron al creer que la autonomía curricular educativa podía interpretarse como soberanía, lo cual había conducido a no tener unos mínimos curriculares comunes en las regiones y en el país; y segundo, para generar procedimientos unificados en los ámbitos nacional e internacional, que pudieran salir al paso a resultados de evaluaciones nacionales del ICFES e internacionales, por ejemplo, los TIMSS.</p> <p>Los autores exponen: El documento del MEN (2004) muestra los estándares de competencia en ciencias naturales y ciencias sociales: me aproximo al conocimiento como científico o científica, natural o social; manejo conocimientos propios de las ciencias naturales o las ciencias sociales, con sus tres ejes básicos: entorno vivo, entorno físico y ciencia, tecnología y sociedad; y desarrollo compromisos personales y sociales.</p> <p>En consecuencia, presenta unas ciencias que indican las acciones de pensamiento y de producción concreta que los estudiantes formarían en relación con el saber, el saber hacer y el saber ser, respectivamente. Si bien esta idea concuerda con muchas perspectivas constructivistas que persiguen como objetivo que los contenidos sean entendidos desde lo</p>
---	-----	--	---	--	--

					<p>conceptual y desde lo metodológico y lo actitudinal; sin embargo, no se plantea el modo en que debe darse la articulación entre sí, ni cómo hacerlo con los estándares en ciencias sociales. Es decir, uno de los aspectos que se presentaba como un gran avance en cuanto a la perspectiva interdisciplinaria implícita, terminó como una invitación más a sumar que a combinar los campos de las ciencias naturales y las ciencias sociales. Así mismo, lo ambiental y la educación ambiental quedan reducidos a lo que se llama ciencia, tecnología y sociedad, sin explicar si obedece al enfoque conocido en el ámbito internacional como C/T/S.</p> <p>Los autores dicen que: Otro problema de estos estándares se relaciona con la presentación de una lista de cosas en vez de lineamientos conceptuales mínimos que garanticen la unidad en la diversidad permitiendo desde las autonomías tomar decisiones curriculares.</p> <p>Estos mismos autores señalan que: es importante señalar que frente a los desafíos de la humanidad tanto en el ámbito local como en el global, en Colombia sólo ahora se inicia un proceso de reflexión crítica al respecto. Si bien, y como lo dice Vasco (2003), las evaluaciones por indicadores de logro, competencias y estándares, en vez de parecer disyuntivas, parecen complementarias, hace falta claridad entre investigadores, el profesorado y padres de familia. Esto requiere procesos de reflexión y formación para hacer de la evaluación una actividad clara y compartida, como se intentará mostrar en el siguiente apartado.</p> <p>Asimismo en su artículo los autores mencionan que: También es posible inferir otras recomendaciones concretas que son útiles a la hora de pensar en un trabajo didáctico de las competencias:</p> <ul style="list-style-type: none">- Toda competencia está fundamentada en estándares básicos
--	--	--	--	--	--

					<p>que deben describir el grado de competencia esperado.</p> <ul style="list-style-type: none">- Los estándares formulados por el MEN deben asumirse más como una guía que como una lista por cumplir a rajatabla. Es desde las autonomías y desde los PEI que debe asumirse cómo se incorporará un currículo base que sea coherente con las disposiciones nacionales, el orden internacional y la propia realidad local.
--	--	--	--	--	---

9	EBC	<p>Título: Estándares, enseñanza de las ciencias y control político del saber. Autor: Juan Carlos Orozco Cruz. Año de publicación: 2004. Tipo de fuente de información: Artículo de revista. Fuente de información: Revista Nodos y Nudos, vol. 2, No. 17. Enlace: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1227/1224</p>	<p>Estándares, enseñanza de las ciencias, ideología, currículo, constructivismo.</p>	<p>La ideología neoconservadora y el proyecto neoliberal avanzan en su propósito de control político del saber mediante una intervención directa de la institucionalidad escolar. En su tarea actualizan, a través de políticas globales, el taylorismo de la educación y las visiones instrumentales del currículo. La tecnología educativa encuentra un nuevo escenario de realización en la escuela colombiana a propósito de la expedición de los estándares básicos de competencias. La forma que asumen en el contexto de la enseñanza de las ciencias reafirman la dependencia científica y tecnológica nacional y reproducen los modelos reduccionista, memorísticos y descontextualizados de la enseñanza.</p>	<p>El autor menciona que todas estas reformas están alimentadas por la ideología neoconservadora que apuntala el proyecto económico neoliberal y que pretende asegurar el control político del saber para homogeneizar la educación según los esquemas extranjeros. De igual modo, se señala que desde allí se fomenta el reduccionismo de unos currículos vistos como obligatorios a escala nacional y se reduce la autonomía y la valoración de la innovación docente, al minimizarla frente a las ambiciones económicas de los mercados editoriales, entre otros.</p> <p>También sostiene que las críticas a los estándares básicos de competencias, producto de la resistencia de la comunidad educativa, se han dirigido a mostrar la falta de participación del profesorado, el reduccionismo de las concepciones y el sentido retrógrado, homogeneizador y antidemocrático de la propuesta presentada por el MEN, en particular en el documento de 2002.</p>
10	EBC, LC Y DBA	<p>Título: La escuela: única forma de presencia del Estado en los campos colombianos. Autor: Sandra Patricia Ordoñez. Año de publicación: 2016. Tipo de fuente de información: Artículo de revista. Fuente de información: Revista Magisterio-web. Enlace: http://www.magisterio.com.co/articulo/la-escuela-unica-forma-de-presencia-del-estado-en-los-campos-colombianos</p>	<p>experiencia, premios compartir, proyecto.</p>	<p>Entrevista con Rubén Darío Cárdenas, ganador del Premio Compartir 2016 en la categoría Gran Rector, por su gestión de once años al frente del colegio María Auxiliadora de La Cumbre, Valle del Cauca.</p> <p>Una historia de aval y de esperanza para todos aquellos que, en las apartadas zonas rurales de nuestro territorio, tengan el deseo de contribuir desde la educación a la construcción de un nuevo país, restableciendo el campo como escenario de paz y de progreso.</p>	<p>Proyecto: La escuela: un proyecto de transformación cultural. ¿Cómo se articula el currículum a través de los cinco ejes que constituyen el proyecto? Nosotros no somos obsecuentes seguidores de la directriz ministerial: los lineamientos curriculares, los estándares básicos y los DBA (derechos básicos de aprendizaje), pero sí nos servimos de ellos. Pensamos que aunque están bien planteados, hay que hacerles ajustes. Así que los tenemos como referente. Creemos que la educación se debe intervenir desde el lineamiento que traza el ministerio, pero ajustándolo a la realidad particular.</p>

11	EBC Y LC	<p>Título: Diseño de un formato para la planeación de clase que articula referentes de calidad y el saber pedagógico y disciplinar. Autor: Gabriel Jaime Castaño Uribe. Año de publicación: 2014. Tipo de fuente de información: Tesis de investigación. Fuente de información: Universidad Nacional de Colombia Enlace: http://www.bdigital.unal.edu.co/45636/1/71382803.2014.pdf</p>	<p>planeación de clase, corrientes pedagógicas, teorías del aprendizaje, referentes de calidad, transformación de las prácticas y calidad educativa.</p>	<p>Esta propuesta de diseño para la planeación y/o estructuración de la clase se fundamenta en tres aspectos que son: el saber pedagógico, el saber disciplinar y los referentes de calidad brindados por el MEN, es así como estos elementos se articulan dando al docente en ejercicio mayor consciencia de su quehacer (la clase) reconociendo los modelos pedagógicos más relevantes en el sistema educativo Colombiano y algunas de las teorías y/o enfoques del aprendizaje predominantes en la actualidad; permitiéndole fortalecerse desde lo disciplinar, apropiándose de los lineamientos curriculares, definiendo concepciones, tomando posturas y sobre todo reconstruyéndolos y adaptándolos al sistema junto con sus estándares básicos de competencias, logrando la actualización y contextualización de saberes, ya que al parecer el docente olvidó las referencias bibliográficas que soportan su saber y solo es un transmisor de saberes en su aula de clase.</p>	<p>En este orden de ideas quiero expresar con conocimiento de causa como docente vinculado a una Institución Educativa oficial el problema relacionado con la poca apropiación por parte del gremio docente de los referentes de calidad, entendidos estos como LC (1998) y EBC (2006), ya que luego de dieciséis años de construcción para los primeros y nueve para los segundos, con la firme intención de que fuesen abordados como referentes teóricos, que planteaban las bases o sustentos disciplinares para los docentes en ejercicio; lamentablemente no han cumplido aún su propósito, debido a la autonomía que estos dan para su apropiación y aplicación, es decir, se dejó a los docentes la tarea juiciosa de leerlos, estudiarlos y sobre todo incorporarlos en los planes de área y a la misma clase; pero para pocos maestros y me incluyo, penosamente no son la plataforma para nuestro quehacer.</p>
----	----------	--	--	---	--

12	LC	<p>Título: Análisis de las propuestas y problemáticas que plantean los lineamientos curriculares de matemáticas en Colombia. Autor: Jorge Eliécer Villareal. Año de publicación: 2008. Tipo de fuente de información: Documento Fuente de información: Repositorio Digital de Documentos en Educación Matemática. Universidad de los Andes. Enlace: Medellín: Universidad de Antioquia. Enlace: http://funes.uniandes.edu.co/1847/</p>	lineamientos curriculares, matemáticas,	<p>El documento presenta un análisis de los lineamientos curriculares de matemáticas a la luz de los fundamentos teóricos que los sustentan para, de esta manera, mostrarlos como una alternativa válida de desarrollo del área.</p>	<p>Desde el apareamiento de los lineamientos curriculares de matemáticas, hace ya doce años, se han venido presentando muchas posiciones sobre la dificultad y casi imposibilidad de aplicarlos en el aula de clase, han sido “muy bonitos en el papel pero inaplicables en la práctica”, como dicen los maestros. Entre los planteamientos que se han hecho para justificar esta dificultad se encuentra la cantidad desmedida de estudiantes en las aulas, la poca motivación que tienen los estudiantes, el que solamente el cinco por ciento pierdan el año que hace que no haya un esfuerzo en el estudio del área, la falta de formación de los docentes en las metodologías planteadas y otras más.</p> <p>Se puede decir que todas estas justificaciones guardan dentro de sí una gran cantidad de razón, pero lo que no es justificable es que por ellas no se haya podido implementar unos lineamientos que brindan unas muy buenas posibilidades de avanzar en la enseñanza y aprendizaje del área, además de generar procesos claves en el desarrollo del pensamiento de los jóvenes que se encuentran en las aulas.</p> <p>Lo primero que hay que tener en cuenta a la hora de hacer juicios sobre los lineamientos curriculares es intentar comprender el alcance que estos tienen y los fundamentos teóricos que los sustentan para, sobre esta base, definir la forma en que se pueden llevar a la realidad estas ideas.</p> <p>CONCLUSIONES Los lineamientos curriculares tienen mucho que ofrecer aún a la comunidad educativa del país, sus planteamientos, referentes y posibilidades son un eje generador de propuestas de aula que permitan el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Las posibilidades que pueden brindar los lineamientos curriculares deben tener como base un análisis concienzudo de cada uno de los aspectos que desarrolla para sobre esta base</p>
----	----	--	---	--	--

				<p>agrupar las propuestas de aplicación. Los lineamientos curriculares, sin ser la panacea, permiten el desarrollo de propuestas de aula que activan las capacidades de los estudiantes a niveles solo limitados por el deseo de los docentes que enfrentan estos procesos.</p>
--	--	--	--	---

13	EBC Y LC	<p>Título: Segundo estudio regional comparativo y explicativo 2004 - 2007. Análisis curricular.</p> <p>Autor: UNESCO. Con la colaboración del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.</p> <p>Año de publicación: 2005.</p> <p>Tipo de fuente de información: Documento</p> <p>Fuente de información: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO Santiago. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la Educación (LLECE). Santiago de Chile.</p> <p>Enlace: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001430/143084s.pdf</p>	<p>currículo, textos, instrumentos de evaluación</p>	<p>En la perspectiva de la misión del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y en el marco del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), este documento apunta al cumplimiento de dos de los objetivos específicos planteados en la propuesta general, realizada por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). En primer término, analizar los documentos oficiales del currículo, determinados textos escolares y, de ser posible, algunos instrumentos de evaluación utilizados en cada país participante, identificando elementos comunes y, si la información analizada lo permite, establecer distinciones entre ellos. En segundo término, fundamentar, a partir de dicho análisis, los dominios conceptuales y procesuales que definirán una estructura de prueba común para todos los países participantes en el estudio, en las áreas de lenguaje, matemática (grados 3° y 6°) y ciencias naturales (grado 6°).</p> <p>Una estructura de prueba construida sobre los criterios compartidos en los currículos, textos y enfoques sobre la evaluación en la región permite, además de promover estudios posteriores que apunten a la integración latinoamericana en torno a lo que se debe saber y aprender desde un lenguaje común y acciones compartidas, evitar las comparaciones arbitrarias e impulsar estudios longitudinales, a partir de los resultados alcanzados. En consecuencia, la pertinencia de este estudio radica en la posibilidad de responder a las necesidades de construir instrumentos de prueba atractivos para los niños latinoamericanos que permitan establecer lo que han aprendido y lo que requieren aprender. Asimismo, propiciar la reflexión sobre los referentes conceptuales pertinentes</p>	<p>Lenguaje</p> <p>Disciplinar:</p> <p>Los lineamientos curriculares en el área de lengua castellana se proponen, como su nombre lo indica, servir de referente conceptual en el enfoque, considerado como el más adecuado para orientar el área en los distintos grados (desde preescolar hasta el grado once). El horizonte de la semiótica y de la lingüística del texto sirve de sustento teórico, tanto en relación con la lectura, la escritura, la oralidad, la escucha y el análisis del texto literario y los no literarios. Por eso, se reitera la importancia de estudiar la lengua desde el uso en sus contextos particulares. En general, se sugiere abordar el lenguaje a partir del diálogo entre los textos, como una manera de hacer posible la lectura crítica de una obra y trabajar en profundidad la producción escrita. La lectura es asumida como un movimiento cognitivo que presupone el paso de la literalidad a la inferencialidad, y de ésta a la criticidad.</p> <p>Pedagogía:</p> <p>Los lineamientos curriculares privilegian un trabajo pedagógico desde las competencias (comunicativa, textual, literaria...) más allá de los listados de contenidos para enseñar. Con este propósito se consideran cinco ejes de trabajo: 1. los procesos de construcción de sistemas de significación; 2. los procesos de interpretación y producción de textos; 3. los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; 4. los procesos de la interacción y los culturales implicados en la ética de la comunicación, y 5. los procesos del desarrollo del pensamiento. En general, los lineamientos curriculares invocan una pedagogía activa y constructivista, y proponen un trabajo desde la pedagogía de proyectos.</p> <p>En el año 2002 el Ministerio de Educación promulgó los estándares curriculares para el área de lengua castellana e hizo</p>
----	----------	---	--	--	---

			<p>para que los planes de formación docente generen de manera efectiva un compromiso con la cualificación de la escuela y los materiales didácticos.</p> <p>Para este primer análisis se recurrió a la información sobre currículo, evaluación y textos escolares remitida por cada uno de los países interesados en el estudio, a saber: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Es necesario aclarar que no todos los países enviaron la información correspondiente a textos escolares y pruebas, lo que dificultó el alcance de los análisis en algunos de ellos. Una vez realizada la revisión de la información, por áreas curriculares y por países, se inició la construcción de las rejillas de análisis con las cuales visualizar los aspectos comunes y las diferencias en cuanto a concepción de área o disciplina, aspectos pedagógicos y enfoques de evaluación, a través de los cuales evidenciar el horizonte educativo de cada uno de los países. Con fundamento en esta descripción se determinaron, por grados y 8 áreas, los dominios y los contenidos conceptuales y procesuales comunes, que servirán de referentes para la elaboración de la estructura de la prueba.</p> <p>Un estudio de esta naturaleza constituye una oportunidad para definir de manera consensuada el conjunto de los referentes básicos para la evaluación; asimismo, se busca que los países de la región cuenten con elementos de análisis que les permitan reflexionar en torno a los currículos y hacer visibles, mediante la evaluación, las habilidades de los estudiantes para afrontar situaciones de la vida; se trata, en síntesis, de propender por el nivel de logro de los objetivos educacionales en América Latina y el Caribe.</p>	<p>una consulta sobre su viabilidad. En el año 2003, luego de que grupos de maestros e investigadores en el área objetaran los anteriores, el Ministerio expidió unos nuevos estándares denominados Estándares Básicos de Lenguaje; los cuales son asumidos como vigentes para la planeación curricular a partir del año 2003. Dichos estándares se organizan alrededor de cinco factores: 1. producción de textos; 2. comprensión de textos; 3. literatura como abordaje desde la perspectiva estética del lenguaje; 4. otros sistemas de simbólicos y 5. ética de la comunicación, que se plantea como un factor transversal al área.</p> <p>Mateemáticas:</p> <p>La dimensión disciplinar</p> <p>El documento de lineamientos curriculares (Ministerio de Educación Nacional, 1998), después de proponer algunas consideraciones relativas a la naturaleza de la matemática, al quehacer matemático en la escuela y argumentar acerca del porqué aprender y enseñar matemáticas, presenta una discusión sobre los procesos de aprendizaje de las matemáticas y reflexiona sobre la dimensión cultural de las matemáticas escolares. Resalta la importancia de considerar el conocimiento matemático como una herramienta para desarrollar habilidades de pensamiento, reconocer la existencia de un núcleo de conocimientos matemáticos básicos que debe dominar el ciudadano de hoy, valorar la importancia de procesos constructivos y de interacción social y privilegiar como contexto del hacer matemático en la escuela la resolución de problemas. Se propone considerar tres grandes aspectos para organizar el currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procesos generales: relacionados con el aprendizaje y considerados transversales, se mencionan: el razonamiento, la resolución y planteamiento de problemas, la comunicación, la modelación, y la elaboración, comparación y ejercitación de procedimientos
--	--	--	---	---

- Conocimientos básicos: ligados a procesos específicos que desarrollan el pensamiento matemático, relacionados con el pensamiento numérico, ensamiento espacial, pensamiento métrico, pensamiento variacional y pensamiento aleatorio, y con los sistemas propios de las matemáticas.
- Contextos: relacionados con los ambientes que rodean al estudiante y que les dan sentido a las matemáticas que aprende.

El documento estándares curriculares (Ministerio de Educación Nacional, 2003) de estándares básicos pretende orientar los desarrollos curriculares, consolidar y promover cambios en la enseñanza de las matemáticas y orientar en el conjunto de decisiones institucionales con respecto al currículo: ¿qué tipo de contenidos?, ¿qué proyectos?, ¿en qué marco contextual?, ¿para qué tipo de alumnos?, ¿con qué metas de formación? En este documento se refleja el enfoque de los lineamientos curriculares en el sentido de organizar el currículo relacionando los procesos generales y los conocimientos básicos.

La dimensión pedagógica

En el documento de lineamientos curriculares se expresa: “Las matemáticas, lo mismo que otras áreas del conocimiento, están presentes en el proceso educativo para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes...” Se propone, entonces, que la educación matemática propicie aprendizajes de mayor alcance, que no hagan solamente énfasis en conceptos y procedimientos, sino en procesos de pensamiento aplicables y útiles para aprender a aprender. Pero además se afirma que es importante tener en cuenta que mediante el aprendizaje de las matemáticas, los alumnos no sólo desarrollan su capacidad de pensamiento, sino que adquieren poderosos instrumentos para explorar la realidad, representarla, explicarla y predecirla. En consecuencia, deben propiciar en el alumno la capacidad para

					<p>la aplicación de sus conocimientos fuera del ámbito escolar, para su adaptación a situaciones nuevas y para la toma de decisiones. Se deben relacionar los contenidos de aprendizaje con la experiencia cotidiana y presentarlos en un contexto de situaciones problemáticas.</p> <p>La dimensión evaluativa Respecto a la evaluación en los lineamientos se expresa: “La evaluación debe ser formativa, continua, sistemática y flexible, centrada en el propósito de producir y recoger información necesaria sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en el aula y por fuera de ella. El papel de los docentes, institución y familia consiste en interpretar y valorar las informaciones obtenidas para tomar decisiones encaminadas a la cualificación de los aprendizajes de los alumnos y las estrategias (...)” Y en otro aparte se señala: “La evaluación debe ser más una reflexión que un instrumento de medición para poner etiquetas a los individuos... Aunque debe incluir la adquisición de informaciones, importan más las formas de actuación y las actitudes de los estudiantes, se debe evaluar continuamente al estudiante en comportamientos que muestren su trabajo cotidiano, su actitud, su interés; incluyendo elementos tan variados como concepciones, comprensión de conocimientos básicos, formas de comunicación, capacidad para aplicar conocimientos, para interpretar, plantear y resolver problemas, participación en tareas colectivas (...)”.</p>
--	--	--	--	--	--

14	EBC Y LC	<p>Título:Informe final: Estudio diagnóstico para determinar ¿quiénes son los rectores y directores de las instituciones educativas de la educación preescolar, básica y media en Colombia?</p> <p>Autores:Lucía Llanes, Patricia Duarte, Hugo Navarro y Yesid Ramírez.</p> <p>Año de publicación:2014.</p> <p>Tipo de fuente de información:Documento</p> <p>Fuente de información:Fundación Escuela Nacional de Evaluación E-Valuar. Fundación Compartir.</p> <p>Enlace: https://compartirpalabramaestra.org/investigaciones-compartir/estudio-diagnostico-para-determinar-quienes-son-los-rectores-y-directores</p>	<p>caracterización, rectores, directores,</p>	<p>El estudio diagnóstico para determinar ¿quiénes son los rectores y directores de las instituciones educativas de la educación preescolar, básica y media en Colombia? realizado por la Fundación Evaluar acopia información para caracterizar a los rectores y directores del sector oficial y privado del país, identificar sus expectativas frente a su labor, a su profesión, a las IE que dirigen y reconocer algunos de sus requerimientos para lograr mejores resultados en su gestión. A continuación se presentan los principales hallazgos.</p>	<p>El concepto de pertinencia choca porque el Estado dice: esta es la educación: estándares, lineamientos, pero a veces esto no es lo que se necesita en las regiones... En el momento histórico que estamos hay visiones distintas, pero en el MEN o las SE esto no se discute. El conflicto está en la visión que cada uno tiene de la pertinencia... vivimos en un concepto de educación ideal, pero no sabemos si eso es lo que requerimos. Grupo focal rectores Buga.</p>
----	----------	---	---	---	--

15	EBC Y LC	<p>Título: Educación ciudadana en Colombia: políticas de la exclusión. Autores: Diego Hernán Arias Gómez Año de publicación: 2010. Tipo de fuente de información: Documento Fuente de información: Rollos nacionales. Enlace: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/910/939</p>	<p>Ciudadanía, formación ciudadana, educación ciudadana, competencias ciudadanas.</p>	<p>El presente escrito es una reflexión sobre las políticas educativas colombianas que prescriben la formación ciudadana. La argumentación se construye a partir de la constante relación que hay entre la escuela, la conformación del Estado-nación y la comprensión de la ciudadanía como una construcción social que media dicha relación. Se miran los lineamientos educativos y los estándares en función del modelo de ciudadano y de sociedad en vigencia.</p>	<p>Este documento habla sobre la formación para la ciudadanía. En uno de sus apartados se refiere puntualmente en como se ha desarrollado en las últimas décadas: constitución política de 1991: "en todos los EE oficiales y privados están obligados al estudio de la Constitución y la instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana". Ley 115/1994: cuerpo a las disposiciones constitucionales sobre educación. Se apuesta por una escuela democrática (art. 13), el objetivo de todos y cada uno de los niveles es "fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad" (gobierno escolar - representación estudiantil). Lineamientos curriculares (1998): MEN expide lineamientos de las áreas básicas. Tres de ellos, constitución política y democracia, Ética y Afrocolombianidad, hablan sobre ciudadanía. Los primeros formula una ambigua pretensión, pues en la presentación se indica que hay quienes proponen que estos lineamientos pueden ser apropiados por quienes se interesan en desarrollar educación ciudadana, aunque debe precisarse que no fue ésta la idea inicial. Estándares de competencias (2004): Se coincide con los estándares básicos de competencias al decir que no es función exclusiva de la escuela la formación cívica y que es precisamente fuera de ella donde la ciudadanía alcanza su cabal expresión</p>
----	----------	---	---	--	---

16	LC	<p>Título:Propuesta conceptual para la elaboración de un currículo para la lengua de señas colombiana a partir de lineamientos curriculares.</p> <p>Autores:Jaime Alberto Ayala Cardona</p> <p>Año de publicación:2010.</p> <p>Tipo de fuente de información:Artículo Revista</p> <p>Fuente de información:Revista Horizontes Pedagógicos Vol. 12, No. 1</p> <p>Enlace: http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/137/109</p>	<p>Lengua de Señas Colombiana, Lengua, Lineamiento curricular, Persona Sorda.</p>	<p>Presentación de los ejes curriculares para el desarrollo de la Lengua de Señas Colombiana como área curricular en los procesos educativos de los niños, niñas y jóvenes Sordos que acceden a la Educación formal en Colombia. Los resultados de esta investigación parten del análisis realizado a los Lineamientos curriculares del área de Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional los cuales sirven de referente curricular y conceptual para una propuesta que se ajusta a las necesidades de una lengua viso gestual y se presentan en cuatro ejes: Gramática y estructura lingüística de la Lengua de Señas Colombiana, el discurso en Lengua de Señas Colombiana, Cultura Sorda y comunidad y géneros literarios posibles en Lengua de Señas Colombiana.</p>	<p>La propuesta de Lineamientos curriculares para la LSC presenta la misma estructura de Lineamientos planteada por el Ministerio de Educación Nacional, MEN en la cual se articula el área mediante ejes, que dan las características fundamentales para la construcción de los planes de estudio de las asignaturas y se tomo como referente los lineamientos en Lengua Castellana dada su coincidencia en cuanto lengua con la LSC y se construyeron cuatro ejes que se presentan este articulo. parrafo anterior incluido aquí.</p> <p>En este orden de ideas, cada uno de los cuatro ejes propuestos como articuladores de la propuesta de Lineamientos Curriculares en LSC, parten de la estructura dada por el MEN 1997 para la Lengua Castellana y hace los ajustes propios de una lengua viso gestual sin escritura, de manera que se reconozcan las particularidades de el sistema propio de comunicación de las personas sordas y al que tienen derecho dentro de la educación formal regular.</p>
17	LC	<p>Título:Música y currículo: análisis comparativo de los lineamientos curriculares de la Educación Básica en España y Colombia.</p> <p>Autores:Morales Ortiz, Blanca Luz</p> <p>Año de publicación:2006.</p> <p>Tipo de fuente de información:artículo</p> <p>Fuente de información:Revista redalyc.org. El Artista, núm. 3, noviembre, 2006, pp. 142-160. El Artista, núm. 3, noviembre, 2006, pp. 142-160. Pamplona, Colombia.</p> <p>Enlace: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87400311</p>	<p>Educación artística, educación musical, preescolar, grado cero, lineamientos curriculares.</p>	<p>Con la constitución política de Colombia de 1991, se planteó la obligatoriedad de la educación desde los 5 a los 15 años, creándose el "Grado Cero", como una modalidad alternativa de atención preescolar. Dada la importancia del desarrollo musical durante esta etapa, se hace necesario desarrollar un análisis de los Lineamientos Curriculares para el área de Música que presenta el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el año 2000. Debido a que España y Cataluña han desarrollado propuestas destacadas con relación a los procesos pedagógico-musicales, mediante esta investigación se pretende realizar un análisis comparativo entre los componentes curriculares del Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación y Ciencia de España, del Currículum de Educación Infantil de Cataluña, y de los Lineamientos Curriculares del Área de Educación Artística de Colombia, con la finalidad de mejorar las directrices del</p>	<p>En los Lineamientos Curriculares de Educación artística de Colombia, se plantea que para contribuir en el crecimiento armónico e integral de los educandos, se hace necesario que los procesos musicales se den paralelamente al crecimiento y a las características afectivas, motrices, psicológicas e intelectuales de los estudiantes, respondiendo a su cotidianidad y a lo que se escucha en el ambiente que rodea a los educandos.</p> <p>El área de educación Artística está integrada por Música, Artes Plásticas y Visuales, Artes Escénicas y Danza. Debido a la falta de especialistas en las diferentes facetas artísticas, en cada escuela se imparte mínimo una de las asignaturas del área, según sea la especialidad del maestro de artes con que cuenta la institución.</p>

			<p>currículo colombiano en cuanto a la educación musical del primer nivel de escolaridad.</p>	<p>Dentro de los ajustes que se deben efectuar para la mejora de Lineamientos Curriculares de Educación Artística en cuanto a la asignatura de música para el grado preescolar o Grado Cero, se deben plantear sugerencias didácticas, evaluativas, contenidos y objetivos que sean específicamente para el grado cero, ya que los contenidos y objetivos que presenta este documento de Lineamientos Curriculares, corresponden a lo que se debe desarrollar durante el primer bloque de grados, que abarca el grado preescolar o cero y los cursos primero, segundo y tercero de primaria.</p> <p>Así mismo, cabe resaltar que se hace necesario presentar unas sugerencias y orientaciones didácticas y evaluativas que correspondan a las necesidades particulares para el grado cero. Las orientaciones que se analizaron para esta investigación, fueron tomadas de las sugerencias didácticas generales para el desarrollo de la música durante todos los grados de escolaridad, incluyendo el preescolar, la básica primaria, básica secundaria y educación media. En el documento de los Lineamientos Curriculares para el área de educación Artística, esto no se especifica para el grado Cero, sino se plantea en forma general para todos los grados de escolaridad.</p> <p>Los Lineamientos Curriculares de Educación Artística presentan las siguientes particularidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos y objetivos que se analizaron, corresponden a lo propuesto en los Lineamientos Curriculares de Educación Artística para el primer bloque de grados, que incluye el Grado Cero, y los niveles primero, segundo y tercero de básica primaria. • Las orientaciones didácticas y evaluativas que se analizaron fueron seleccionadas de las sugerencias metodológicas y evaluativas que presentan los Lineamientos Curriculares para toda la etapa escolar, desde el grado cero, incluyendo la básica
--	--	--	---	---

				primaria, básica secundaria y educación media.	
18	EBC Y LC	<p>Título:Lineamientos curriculares, estándares y competencias en lengua castellana. De la indómita objetividad industrial a la inocua subjetividad de los estudiantes.</p> <p>Autores:Franklin Yessid Arias Bedoya y María Alejandra García Romero.</p> <p>Año de publicación:2014.</p> <p>Tipo de fuente de información:Artículo de Reflexión</p> <p>Fuente de información:Revista praxis & saber.</p> <p>Enlace: http://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/4116/3554</p>	competencias, lineamientos curriculares, estándares, lengua castellana.	<p>La educación por competencias constituye un enfoque curricular que, además de controversial, instaura prácticas y pensamientos específicos en los centros educativos: su origen desde las teorías conductistas y su conexión con el campo económico ponen de manifiesto objetivos formativos que, entre tanto, llevan a reflexionar sobre las prácticas docentes y los currículos institucionales. Estos propósitos ligados a proyectos como la educación para el trabajo y los ciclos propedéuticos, ponen de manifiesto las intenciones implícitas presentes en el sistema educativo, donde las particularidades de los estudiantes ceden ante los imperativos económicos nacionales. En el presente texto de reflexión se busca explorar y determinar el “desfase conceptual” que existe entre una educación marcada por los ideales de la lógica mercantil, y una dirigida a la formación estética y sociopolítica del sujeto; esto a partir de la lectura de documentos legales como los Lineamientos Curriculares, los Estándares de Competencias de Lengua Castellana, la Ley 39 de 1903, la Ley General de Educación y la lectura de diversos teóricos de la pedagogía tales como Paulo Freire y Gimeno Sacristán.</p>	<p>Los Estándares del Lenguaje son un documento institucional que “especifica lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal, se consolidan como una meta y una medida [...] que expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse” (MEN, 2002:1). Dicha política pública busca, además, propiciar una comprensión teórica y conceptual de cada área específica del saber, a la vez que intenta instituir un plan metodológico que guíe a las instituciones y, por ende, a los docentes, por una ruta específica y «conveniente» en el transcurso de lo que se denomina como educación primaria, básica y media.</p> <p>Es perjudicial, entonces, la inmersión de las competencias (por lo menos como están concebidas), con todas sus implicaciones discursivas y prácticas, en algo tan subjetivo y experiencial como el acto de leer; al respecto dice Barnett (2001): “Las ideas de competencia, resultados, desempeños y actividades no encajan bien con la comprensión. Resulta tentador decir que esta no es observable. Al estar tan interesado en la acción y el comportamiento como tales, deja de lado por completo [...] el modo como la acción se carga de pensamiento, de acción y comprensión” (115).</p> <p>Ahora bien, conociendo ambos conceptos es lícito exponer algunas de las contradicciones internas de dicho documento. Principalmente se observa una ruptura entre sus proposiciones explícitas enfocadas a la significación y los postulados observados en las competencias que los mismos lineamientos proponen, esta desavenencia se produce debido a que,</p>

mientras las primeras (las proposiciones) se refieren a discursos en situaciones reales de comunicación, a observar una dimensión ética, estética y significativa del lenguaje (conversión de experiencia en significado), los segundos (los postulados), que se cimientan en las cuatro habilidades propuestas en el mismo texto (leer, escribir, hablar, escuchar), atomizan el abordaje de los contenidos y no logran soslayar lo prescriptivo.

Proponemos además los siguientes puntos de recapitulación:

- Las palabras no son solo ardidés para la comunicación; estas configuran campos conceptuales particulares que se inmiscuyen en las prácticas y las tendencias de los individuos; de allí que sea necesario revisar y reflexionar acerca del término “competencia”, pues tiene sus cimientos en los procesos económicos, conductistas, prácticos, etc.
- Un enfoque como el cuestionado (capacitación técnica, reproducción, calidad), desatiende, para el caso específico de las apuestas formativas en el área de la lengua y la literatura, la formación humanística, las dimensiones estéticas, otras posibilidades de significación humanas.
- Los lineamientos curriculares, pese a que muestran un notable avance en materia de «guías» educativas, deben prescindir de las «aptitudes» («competencias») y poner como foco de atención las experiencias «reales», «socioculturales» o, mínimamente, «verosímiles».

19	LC	<p>Título: Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los lineamientos curriculares y en los textos escolares de Ciencias Sociales, de la educación en Colombia: Análisis de casos.</p> <p>Autores: Jorge Hernán Calderón López</p> <p>Año de publicación: 2007.</p> <p>Tipo de fuente de información: tesis doctoral</p> <p>Fuente de información: universidad de Sevilla</p> <p>Enlace: http://fondosdigitales.us.es/media/tesis/675/K_Tesis-PROV12.pdf</p>	<p>lineamientos curriculares, textos, perspectivas epistemológicas y didácticas.</p>	<p>La tesis doctoral que presentamos se sitúa en el ámbito de la investigación de la epistemología y didáctica de las Ciencias Sociales sobre políticas curriculares oficiales y los textos escolares de ciencias sociales en Colombia.</p> <p>Muestra así mismo esta investigación, una considerable complejidad derivada del campo de conocimiento en el que está inscrita. Las ciencias Sociales viven desde finales del siglo XX un proceso de crisis caracterizado en lo fundamental por la relatividad de la verdad y por la incertidumbre, situación que ha llevado al replanteamiento de sus fundamentos epistemológicos en consecuencia de sus fundamentos curriculares didácticos, los cuales por mucho tiempo estuvieron signados por la herencia positivista y neopositivista y se tradujeron en formas de pensamiento simple y fragmentado de interpretación de la realidad educativa.</p>	<p>Proponemos además los siguientes puntos de recapitulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las palabras no son solo ardid para la comunicación; estas configuran campos conceptuales particulares que se inmiscuyen en las prácticas y las tendencias de los individuos; de allí que sea necesario revisar y reflexionar acerca del término "competencia", pues tiene sus cimientos en los procesos económicos, conductistas, prácticos, etc. • Un enfoque como el cuestionado (capacitación técnica, reproducción, calidad), desatiende, para el caso específico de las apuestas formativas en el área de la lengua y la literatura, la formación humanística, las dimensiones estéticas, otras posibilidades de significación humanas. • Los lineamientos curriculares, pese a que muestran un notable avance en materia de «guías» educativas, deben prescindir de las «aptitudes» («competencias») y poner como foco de atención las experiencias «reales», «socioculturales» o, mínimamente, «verosímiles».
20	LC	<p>Título: La competencia literaria en la cartografía de los lineamientos del MEN.</p> <p>Autores: Juan Moreno Blanco</p> <p>Año de publicación: 2005.</p> <p>Tipo de fuente de información: Artículo revista</p> <p>Fuente de información: Revista</p> <p>Enunciación</p> <p>Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/458/700</p>	<p>Cartografía, representación, lineamientos del MEN, competencia literaria, diversidad cultural, literariedad.</p>	<p>Este artículo tiene el propósito de poner en evidencia la red de supuestos conceptuales (la cartografía) que subyace a las formulaciones referidas a la competencia literaria en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación. La conclusión principal es que en este documento se toma la cultura letrada como un fenómeno "natural", lo cual puede tener como consecuencia la exclusión, como objeto de formación y estudio, de otras realidades culturales. Se busca mostrar la contradicción existente entre estas orientaciones expresadas en los Lineamientos del MEN y los principios expresados en la Constitución política de Colombia en lo relacionado con el respeto y la defensa de la diversidad cultural de la nación colombiana.</p>	<p>En nuestros días, en el contexto colombiano, es indiscutible que al hablar de la enseñanza de la literatura debemos referirnos a los Lineamientos curriculares. Lengua castellana, del MEN (1998). Creo que la obligatoriedad de referencia a este documento nos ha convertido, a nosotros que estudiamos o enseñamos la literatura, en una comunidad de interpretación, y a este texto, en el objeto que interpretamos y sancionamos con nuestras prácticas. Si bien los Lineamientos abrieron un debate e hicieron visible un problema, debemos tener en cuenta que este problema existía de modo latente (a saber: ¿Qué textos estudiar? ¿Cómo estudiarlos?), y qué no es el documento mencionado, y sus términos modelizadores, lo que debería ser considerado como referencia exclusiva de un debate. Es</p>

entonces necesario evitar confundir el problema con el documento que lo alude y suscita el debate a propósito de el, documento que, de paso, ha introducido su propio sendero temático-programático y/o su propia perspectiva teórica. Más bien, resulta muy necesario saber diferenciar las dos cosas, ya que los Lineamientos no remplazan el territorio de nuestra práctica y debemos evitar que los trazos de su cartografía puedan aparecer como los únicos trazados visibles y las únicas vías que orienten nuestro caminar.

Los trazados sobre un territorio muchas veces hacen olvidar que es posible pensar en otros trazados, otros senderos, otras cartografías. Los Lineamientos fueron vistos en su momento, y lo son aún, y a veces con mucha razón, como una cartografía afortunada que venía a resolver ante los docentes muchas dudas y a darles una coherencia en la formulación de los problemas relacionados con el binomio dialéctico enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.

Estaríamos entonces tomando ante los Lineamientos una distancia reflexiva) que nos hace verlos como una representación, un mapa.

De ahí que sea posible y deseable formularse varios tipos de interrogantes sobre la lógica interna y los nexos de los lineamientos con algunos paradigmas y principios teóricos paró hacer evidente su calidad de representación/cartografía. Un interrogante sería preguntarnos cómo un aspecto particular de los Lineamientos (la competencia literaria) cabe y se hace legible al lado de los elementos de la cartografía que le sirven de contexto; en otras palabras, ver el aspecto que nos interesa dentro de la coherencia teórica de los Lineamientos. Otro interrogante se dirigiría a dilucidar qué tipo de anclajes tiene esa cartografía (esa coherencia teórica) con el conflicto social o las

				<p>visiones ideológicas propias de nuestra historicidad. Para responder a estos interrogantes debemos sacar a relucir los presupuestos teóricos implícitos o los paradigmas en que se fundan las líneas de esta cartografía.</p> <p>Resulta evidente que toda la extensión de lineamientos ha tomado partido respecto a una sola tipología de textos: los textos escritos. Es de señalar que hay definiciones de texto, que no se proyectan de manera exclusivista sobre el texto escrito, así, una definición de texto como la de Jean-Paul Bronckart- (que nos hubiera parecido más conveniente, por ser más amplia), incluye la realidad cultural del lenguaje oral.</p> <p>Así, llegamos a la conclusión de que durante toda la extensión de los Lineamientos se presume que somos una comunidad mayoritaria que sólo se relaciona con la lengua escrita.</p>	
21	Evaluación por competencias	<p>Título:Un instrumento de factores asociables, en el marco de la evaluación de competencias básicas en el D.C.</p> <p>Autores:Guillermo Bustamante Zamudio y Luis Guillermo Díaz Monroy</p> <p>Año de publicación:2014.</p> <p>Tipo de fuente de información:Artículo revista</p> <p>Fuente de información:Pedagogía y saberes - UPN</p> <p>Enlace: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/3309/2870</p>	Evaluación, competencias, factores asociados, desempeño, aprestamiento.	<p>Inscrita en lógicas de eficiencia y diseño técnico de la educación, la evaluación parece modular efectos importantes que van más allá de un simple horizonte cognitivo o de un propósito ético. Examinar factores asociados al logro de los estudiantes permite detectar novedades, reiteraciones, causalidades y argumentos desde los cuales se pretende objetivar las decisiones políticas en educación. El artículo hace un análisis cualitativo al instrumento de factores asociados aplicado en Bogotá y delata críticamente sus limitaciones y ambigüedades.</p>	<p>Es necesario producir los factores. Actualmente, cuando no se contradicen entre sí las políticas, la sed y el men lo hacen, pero no lo reconocen, pues suelen hablar desde la "objetividad" de la "detección", tal vez debido a que reconocerse como factor es volverse susceptible de evaluación.</p>

22	EBC Y LC	<p>Título:El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014. Autores:Humberto Quiceno Castrillón y Martha Lucía Peñaloza T. Año de publicación:2014. Tipo de fuente de información:Artículo revista Fuente de información:Revista Pedagogía y Saberes, No. 41. UPN Enlace: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3312/2873</p>	<p>Evaluación, educación, escuela, producción de conocimiento, dispositivo</p>	<p>El artículo ubica el cruce de problemas en que se encuentra la evaluación en Colombia como concepto, estrategia territorial, experiencia de subjetividad y sistema escolar. La tesis central es que la evaluación es un dispositivo, una técnica, una estrategia, un sistema, un saber. Lo vemos en los discursos, en las instituciones y en las prácticas. Este objeto se forma y se construye, en determinadas condiciones históricas, geográficas y políticas.</p> <p>La cartografía se utiliza como categoría metodológica, para analizar la producción del conocimiento en el campo de la evaluación entre 1990 y 2014, y, a partir de allí, delimitar los territorios, ubicar los debates, problemáticas, tensiones y controversias en el discurso sobre la evaluación en Colombia</p>	<p>El campo de subjetividad es poblado por el gran campo de objetividad (objetivos generales, lineamientos, estrategias, planificación, estándares) y la superposición entre los dos, la articulación de los dos campos son estructurados por los cuatro dispositivos señalados, la sociedad, la información, la globalización y la gestión.</p>
----	----------	--	--	---	--

23	LC	<p>Título:Competencias, logros e indicadores de logros: una distinción y una relación necesaria Autores:Ivoneth Lozano y José Luis Ramírez Año de publicación:2005. Tipo de fuente de información:Artículo de reflexión Fuente de información:Revista Enunciación.Vol. 10, No. 1. Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/461706</p>	<p>Competencia, actuación, desarrollo, indicador, aprendizaje, evaluación, contexto.</p>	<p>Este artículo es una reflexión acerca de la competencia y los procesos de construcción de logros e indicadores de logros en las instituciones educativas, producto de la experiencia de sus autores en las instituciones donde laboran.</p>	<p>De acuerdo con los Lineamientos Curriculares, el logro se considera como lo que se desea potenciar y alcanzar con la acción educativa. Los logros expresan o que la escuela pretende promover en cada una de las dimensiones del ser humano y desde las diferentes áreas del saber. Es decir, que su alcance no ocurre de modo accidental u ocasional, puesto que la acción pedagógica supone la generación intencional de ambientes de aprendizaje acordes con los propósitos trazados. Así, para el MEN el logro es "aquello que se espera obtener durante los procesos de formación del educando, es decir, algo previsto, esperado y buscado... hacia lo cual se orienta la acción pedagógica" (Lineamientos Curriculares, 1998: 23). Así, en este ámbito para la formulación de logros es pertinente previamente plantearse los siguientes interrogantes: ¿Qué pretendemos conseguir y potenciar en nuestros estudiantes? ¿Qué esperamos obtener en el proceso educativo: la acumulación de información o el desarrollo del ser en todas sus dimensiones?</p> <p>Esta concepción del proceso educativo se expresa en la Ley 115 de 1994 y en el decreto 1860 del mismo año, que oficializaron la existencia y la aplicación obligatoria de los logros, en oposición a la educación centrada en objetivos, que durante tanto tiempo hizo parte de los lineamientos del sistema educativo y de las prácticas pedagógicas de los maestros. Del mismo modo, y consecuente con la legislación mencionada, el Ministerio de Educación Nacional expide en 1996 la resolución 2343, que introduce el concepto de indicador de logro curricular para cada una de las áreas y los grados.</p>
----	----	---	--	--	---

24	EBC Y LC	<p>Título: ¿Qué significan las competencias en general y las competencias en ciencias sociales?</p> <p>Autores: Gabriel Restrepo</p> <p>Año de publicación: 2005.</p> <p>Tipo de fuente de información: Artículo revista</p> <p>Fuente de información: Revista Enunciación. Vol. 10, No. 1.</p> <p>Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/454/692</p>	Competencia, cambios globales,	<p>En este ensayo el autor explora las raíces del concepto competencia en los cambios globales desde 1945, en los campos de la economía, la educación y la filosofía. El autor hace una gran distinción para limpiar el concepto educativo de competencia de acepciones provenientes de la política y la economía. Introduce una clasificación para diferenciar contextos científicos de contextos existenciales (personal, familiar, local, regional, global). El concepto de competencia en ciencias sociales debe adecuarse a la complejidad de estas ciencias, y a sus características, que se ilustran con ejemplos tomados de Clifford Geertz.</p>	<p>La especificidad de las ciencias sociales Incluso antes de que se promulgaran los nuevos lineamientos y estándares de ciencias sociales, la reforma curricular de 1983 llamaba la atención en torno de un enfoque integral de las ciencias sociales y una perspectiva conceptual que dejara atrás dos vicios: el de centrar la enseñanza en una historia sin geografía o una geografía sin historia y el de articular la pedagogía como una memorización de fechas o de lugares. Lo que hacen lineamientos y estándares con su propuesta de un currículo integrado, en espiral y basado en núcleos de problemas, es reforzar todavía más ese carácter integral e insistir en el papel de las ciencias sociales como ciencias de interpretación para comprender desde el entorno próximo el mundo.</p>
25	Políticas educativas	<p>Título: Cualificación de la escritura a través de la producción de diversos tipos de textos</p> <p>Autores: Nadia Zherizada Forero Galeano</p> <p>Año de publicación: 2008.</p> <p>Tipo de fuente de información: Artículo revista</p> <p>Fuente de información: Revista Enunciación. Vol. 13, No. 1.</p> <p>Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1269/1716</p>	Lenguaje, escritura como proceso, diversidad textual, pedagogía de proyectos.	<p>Este artículo da a conocer los resultados del proyecto de aula titulado "Las aventuras de Correcaminos", que surgió como respuesta a la necesidad de cualificar la escritura en un grupo de estudiantes de primaria, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y expectativas.</p>	<p>En sus respuestas se percibe que ellos saben qué aprendieron, son conscientes de las competencias construidas y de los logros alcanzados.</p> <p>Los estudiantes sintieron que se aprendió de una manera divertida, participativa y útil, que el grupo fortaleció valores como la solidaridad, el respeto y la autonomía y que se reestructuró su forma de pensar y de trabajar favoreciendo "el desarrollo de valores, saberes y formas de ver el mundo, los procesos cognoscitivos y afectivos, la socialización y la regulación social" como lo propone el MEN (2000: 40)</p>

26	EBC	<p>Título: Preguntas que invitan a leer desde una dimensión semiótica en educación básica.</p> <p>Autores: Luis Fernando Arévalo Viveros</p> <p>Año de publicación: 2009.</p> <p>Tipo de fuente de información: Artículo de investigación</p> <p>Fuente de información: Revista Enunciación. Vol. 14, No. 1. Pág. 80-89</p> <p>Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3275/4783</p>	<p>lectura, educación básica, semiótica discursiva, cuentos, fábulas.</p>	<p>Este artículo tiene como objetivo fundamental proponer una opción didáctica para la lectura de fábulas y cuentos, en educación básica, desde una perspectiva semiótica discursiva. La idea consiste en orientar el proceso lector a través de un recorrido semiótico interpretativo y de preguntas mediadoras que eviten "los abusos terminológicos". Para lo anterior, se recurre a las propuestas teóricas de autores como A. J. Greimas, J. Courtés y Eduardo Serrano Orejuela, entre otros.</p>	<p>Nuestras culturas han construido la: pertinencia de fábulas y cuentos para potenciar las competencias con la lengua materna e iniciar a los estudiantes en la lectura y la escritura alfabéticas. Un número considerable de experiencias didácticas en las escuelas del país, los estándares del lenguaje y los lineamientos curriculares para el área de lengua castellana, así lo sugieren y confirman. Por ejemplo, en los estándares se manifiesta la necesidad de promover la "comprensión de textos literarios para propiciar el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica". Para este propósito, el estudiante "leerá fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro tipo de texto literario" (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2003: 12).</p> <p>Sin embargo, es necesario considerar que la presencia en las aulas de los textos y géneros citados no garantiza lecturas complejas, interactivas, dialógicas y creativas que potencien la defensa de las inferencias generadas antes, durante y después de la lectura. Múltiples estudios confirman la lectura simplificada o limitada de cuentos o fábulas, ejercicio que se restringe a la identificación de personajes (principales y secundarios) y a los ambiguos conceptos de inicio, nudo y desenlace, como definatorios de la estructura narrativa. En este sentido: Cabe anotar que la presencia de la perspectiva semiótica en los procesos didácticos de interpretación literaria se ha omitido o restringido debido a su inexistente o limitada apropiación teórica, al desconocimiento de su aplicabilidad o a la falta de construcción de un discurso didáctico.</p> <p>En tal sentido, los Lineamientos curriculares para el área de lengua castellana expresan: Respecto a la dimensión semiótica, quizás sea ésta en la que menos se ha incursionado como apoyo para acercar a los estudiantes a la lectura y al análisis literario. Cuando se ha intentado orientar las clases desde allí se</p>
----	-----	--	---	--	---

ha caído también en abusos terminológicos y en esquemas rígidos, reduciendo lo semiótico a la mera clasificación de unidades textuales, sin empujar el proceso hacia propuestas de interpretación. En algunos libros de texto aparecen términos como semas, sememas, actantes, funciones narrativas, sin ninguna mediación de orden conceptual y epistemológico. De otro lado, lo semiótico se ha asociado con los análisis estructuralistas, cuando la desestructuración textual es sólo un momento del análisis semiótico. (1998: 52)

La semiótica discursiva y el discurso didáctico para la lectura que se puede generar a partir de ella, permiten alejarnos de lo acontecido según los lineamientos curriculares, y promover la descripción de los textos, es decir, descubrir implícitos a partir de lo explícito para disfrutar de la diversidad de mundos posibles que propone la literatura. Además, es una posibilidad para desarrollar el pensamiento complejo, por ende, la capacidad de interpretar, proponer y argumentar inferencias lógicas' basadas en los textos.

27	Evaluación por competencias	<p>Título:Una mirada, desde Bourdieu, al lenguaje y a las competencias. Autores:Guillermo Bustamante Año de publicación:2002. Tipo de fuente de información:Artículo de investigación Fuente de información:Revista Enunciación.Vol. 7, No. 1. Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2462/3426</p>	<p>El artículo pretende establecer las bases teóricas de Bourdieu para interrogar las evaluaciones masivas de lenguaje en Colombia, desde el punto de vista de su papel frente a: la comprensión de nuestra cultura; los efectos de la desigualdad social; el lenguaje y las condiciones sociales que posibilitan las competencias; las constantes lingüísticas y las variaciones sociológicamente significativas; la manipulación de sentidos sin relación con el contexto; la condición institucional que garantiza su imposición; el poder simbólico que describe un cierto ser de la escuela; la validez de usos lingüísticos, prácticas pedagógicas, costumbres educativas y políticas educativas; y las sanciones negativas del mercado escolar a los usos de las clases más desprovistas.</p>	<p>EL ASUNTO Pierre Bourdieu acaba de morir en París a la edad de 71 años. En su trabajo sobre la sociología de la producción y la reproducción cultural, la escuela no podía dejar de estar bajo su mira; de ahí el famoso libro suyo sobre la educación'. Sin embargo, en la pretensión de aportar —con ayuda de ideas del sociólogo francés— algo a la discusión sobre la evaluación educativa en Colombia, nos referiremos a un libro suyo sobre el lenguaje: '¿ Qué significa hablar?' (1985), en tanto dicha evaluación ha tomado como objeto una categoría que proviene de las llamadas ciencias del lenguaje: las competencias.</p>
----	-----------------------------	--	--	--

28	Políticas educativas	<p>Título: Evaluaciones externas sin retroalimentación pedagógica: las escuelas estarán siempre en el mismo lugar.</p> <p>Autores: Fabio Jurado Valencia</p> <p>Año de publicación: 2014.</p> <p>Tipo de fuente de información: Artículo de investigación</p> <p>Fuente de información: Revista Pedagogía y Saberes No. 41, Facultad de Educación, pp. 37-43 - UPN</p> <p>Enlace: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3311/2872</p>	<p>Evaluación polifónica, pruebas internacionales, retroalimentación y políticas en educación, formación docente, escuelas de la periferia, comunidades afrodescendientes e indígenas, interlocución, diversidad de textos, lectura crítica, escuelas rurales.</p>	<p>Entre los años 2012 y 2013 el Grupo de Investigación en Evaluación desarrolló un proyecto en torno a las condiciones infraestructurales y pedagógicas de una muestra de escuelas de zonas periféricas, habitadas por comunidades afrodescendientes e indígenas, a partir de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Calidad de la Educación en América Latina y el Caribe. La investigación confirmó los rezagos en la formación de los docentes y la ausencia de textos para leer de diverso género, sin los cuales, concluye el estudio, es imposible lograr que la escuela eduque en la lectura crítica y en el diálogo con los saberes que requieren los ciudadanos. Sin embargo, la investigación muestra también que el liderazgo de la dirección escolar y el empeño intelectual de algunos maestros puede romper con la desesperanza e incrementar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.</p>	<p>Los talleres sobre la devolución ágil de resultados Han de conducir a los balances sobre los niveles de formación de los docentes; en nuestro caso, los talleres revelaron un desconocimiento de los enfoques que la agencia gubernamental (el men) promueve para lograr la formación de lectores críticos, de lo cual se colige que la formación inicial (las licenciaturas cursadas) y la formación continua (cuando existe lo que llaman capacitación) no es la mejor. Un alto índice de maestros ha cursado la licenciatura a distancia, con clases presenciales los días sábados, con universidades de poca trayectoria en investigación; cabe señalar que las universidades que no investigan en educación difícilmente podrán orientar sus programas hacia la formación del recurso docente innovador que requiere el país; pero aquí tampoco las políticas obran como deberían, si se usaran debidamente los resultados de las pruebas: es necesario detener dichos programas e impulsar la formación presencial en los propios territorios con las universidades de mayor trayectoria en investigación; en la formación de los maestros —por problemas de capital cultural— todavía no se ha construido la cultura de la autoformación que presupone un maestro comprometido científica y políticamente.</p>
----	----------------------	--	--	--	--

29	Evaluación por competencias	<p>Título:Competencias en los campos educativo y de estudios sobre el lenguaje. Autores:Guillermo Bustamante Año de publicación:2005. Tipo de fuente de información:Artículo de investigación Fuente de información:Revista Enunciación, vol. 10 No. 1 Enlace: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/457/698</p>	Competencia, competencia lingüística, competencia ideológica, competencia comunicativa, educación, evaluación.	En este artículo se pretende mostrar que las competencias en educación no se definen por las mismas relaciones sobre las cuales se ha formulado el campo de investigación sobre el lenguaje', si bien en educación se dice haber tomado la noción de dicho campo. Si esto es así, podrá concluirse que medidas como la evaluación masiva tienen como soporte una noción recontextualizada en vez de categorías provenientes del campo de la educación y que, por tanto, no es la noción misma lo que importa en el campo educativo.	<p>¿Qué juicio sobre los enunciados resulta más relevante en el campo educativo colombiano? Tal vez el de cumplimiento. Esto a razón de que la introducción de la noción de competencia hace serie con otras palabras como "objetivos", "indicadores de logro", "estándares", cada una de las cuales ha aparecido en su momento no como una alternativa de trabajo, madurada en dinámicas educativas o pedagógicas, sino impuestas desde una norma que desconoce los procesos de realización efectiva de la educación y que sólo busca aplicar algo cuya lógica parece venir al menos parcialmente de otros campos (de nuevo: ajuste fiscal, políticas de descentralización, de cobertura, de evaluación masiva, etc.).</p> <p>En la educación, ¿tiene la formulación de competencias alguna relación con objetos de conocimiento? No parece ser así. No parece que la delimitación conceptual sea un problema en ese campo; más bien vemos a las asignaturas preocupadas por ver cómo aplican la noción en su terreno, so pena de sufrir las consecuencias a la hora de la evaluación. Si la delimitación conceptual fuera un problema en la educación, la categoría competencia no podría importarse con validez más allá de las disciplinas; no justificaría el propósito de regir en general un proceso en toda su complejidad. Allí las asignaturas se demarcan más bien por horarios, por disposiciones curriculares, por deiciones de política educativa, no por delimitaciones conceptuales que no son homogéneas y pacíficas, sino que se dan en el marco de una lucha por el control simbólico. Por eso en el campo educativo vale cualquier competencia, mientras en el campo del lenguaje no se puede sumar o restar sin afectar cada disciplina.</p>
----	-----------------------------	--	--	---	---

30	Evaluación por competencias	<p>Título:Competencias y evaluaciones masivas en Colombia una mirada desde Bourdieu. Autores:Guillermo Bustamante Año de publicación:2003. Tipo de fuente de información:Artículo de investigación Fuente de información:Revista Pedagogía y Saberes No. 18 - UPN. P 33-44. Enlace: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6047/5008</p>	Evaluación masiva, competencia, lenguaje, comunicación, educación.	<p>Desde Bourdieu, puede decirse que las evaluaciones masivas de lenguaje no comprenden nuestra cultura (sus "hallazgos" provienen de las limitaciones del proceso, no de los datos); ocultan los efectos de la desigualdad social, aislando el lenguaje de las condiciones sociales que posibilitan las competencias; privilegian ciertas constantes lingüísticas en detrimento de variaciones sociológicamente significativas; piden manipular sentidos sin relación con el contexto, siendo que las intenciones y los intereses hacen que un enunciado gane sentidos antagónicos; usan una condición institucional para imponerse; crean un poder simbólico que describe un cierto ser de la escuela; determinan la validez de usos lingüísticos, prácticas pedagógicas, costumbres educativas y políticas educativas; condenan a las clases más desprovistas a las sanciones negativas del mercado escolar.</p>	<p>Hoy suele aducirse que mediante tales evaluaciones sólo se trata de saber cuál es la calidad de nuestra educación; pero podemos verificar históricamente, de un lado, que la preocupación por lo que ocurre en educación no siempre ha pasado por implementar evaluaciones masivas y periódicas; y, de otro lado, que idénticos procesos evaluativos suceden en el mundo entero, más allá de las especificidades de cada país (y particularmente en toda América Latina con nombres iguales). Por supuesto, la evaluación no es el único proceso que señala en esa dirección; también está, por ejemplo, el asunto de los estándares curriculares que acaba de emitir el Ministerio de Educación en Colombia.</p>
31	EBC	<p>Título:¿Objetivos, logros, indicadores, competencias o estándares? Autores:Carlos E. Vasco U. Año de publicación:2002. Tipo de fuente de información:ensayo Fuente de información:Asociación Colombiana de Matemáticas Educativa. Seminario sobre estándares curriculares en matemáticas. Enlace: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_07pres.pdf</p>	OBJETIVOS, LOGROS, INDICADORES, COMPETENCIAS O ESTÁNDARES	<p>El principal problema que se les presenta actualmente a los maestros y profesores de los colegios es el de la evaluación del progreso de sus alumnos. Esa problemática ha existido siempre, porque no hay situación más tensionante que tener que poner unas notas definitivas, o tener que decirle a un alumno que debe repetir el grado porque "no ha logrado los logros que debería lograr" como se dice ahora con tanta redundancia. Por eso se repite en todos los congresos, talleres y cursos de formación continuada de maestros la misma pregunta con el mismo tono de frustración: ¿Al fin de cuentas, cómo evaluamos? Por ello, muchos educadores y algunos miembros muy influyentes de la Federación Colombiana de Educadores FECODE han solicitado al Ministerio de educación que expida una resolución que fije</p>	<p>El principal problema que se les presenta actualmente a los maestros y profesores de los colegios es el de la evaluación del progreso de sus alumnos. Esa problemática ha existido siempre, porque no hay situación más tensionante que tener que poner unas notas definitivas, o tener que decirle a un alumno que debe repetir el grado porque "no ha logrado los logros que debería lograr" como se dice ahora con tanta redundancia. Por eso se repite en todos los congresos, talleres y cursos de formación continuada de maestros la misma pregunta con el mismo tono de frustración: ¿Al fin de cuentas, cómo evaluamos? Por ello, muchos educadores y algunos miembros muy influyentes de la Federación Colombiana de Educadores FECODE han solicitado al Ministerio de educación que expida una resolución que fije todos los contenidos, u objetivos, o logros, o indicadores de</p>

			<p>todos los contenidos, u objetivos, o logros, o indicadores de logro, grado por grado, para los once grados de la educación básica y media.</p>	<p>logro, grado por grado, para los once grados de la educación básica y media.</p> <p>Por otra parte, el principal problema que se le presenta al Ministerio de Educación es cómo aumentar cobertura y calidad sin nombrar más maestros ni gastar más dinero. Por ello, algunos educadores y miembros muy influyentes del Ministerio de educación quieren fijar lo que ellos llaman “estándares mínimos de calidad” para que todas las instituciones educativas tengan que cumplirlos, ellas verán cómo.</p> <p>Como si esto fuera poco, el ICFES y algunas secretarías de educación dicen que lo que se necesita es precisar cuáles son las distintas competencias que debe desarrollar un joven o una joven entre los grados primero y once, y evaluar esas competencias cada dos o tres grados, no sólo en el grado once. Por esto, todos los educadores, maestros, directivos y alumnos nos preguntamos: Al fin qué: ¿objetivos, logros, indicadores, competencias o estándares? Por favor, ¡pónganse de acuerdo!</p> <p>Pero en los últimos tres años hay por lo menos dos nuevos ingredientes en la discusión: al leer el plan de desarrollo del actual gobierno de Andrés Pastrana Arango, uno se encuentra con que el anterior director del Departamento de Planeación Nacional y su equipo, en su sabiduría, decidieron que la evaluación debía ser ahora por estándares. El Ministerio de Educación y varias secretarías de educación de los departamentos han contratado personas muy prestantes para que diseñen estándares de evaluación. Sin embargo, al mismo tiempo, en forma independiente, el ICFES, la Universidad Nacional y la secretaría de educación de Bogotá decidieron que era mejor diseñar una evaluación por competencias. Entonces, ¿qué diferencias hay entre estos tipos de evaluación? ¿Al fin de cuentas, cómo debemos evaluar? ¿Qué debemos</p>
--	--	--	---	---

					<p>hacer en la práctica? ¿Por qué no nos dicen cómo orientarnos en esta discusión tan complicada?</p> <p>Pero la solución no es frenar el proceso por otra decisión de fijar los currículos a través de estándares obligatorios y de exámenes censales cada dos o tres grados, sino en apoyar el proceso de elaboración de currículos locales bajo unos lineamientos claros y unos indicadores de calidad, lo cual no quiere decir que no se puedan publicar unos estándares mínimos de calidad para ciertos grupos de grados</p>
32	LC	<p>Título: Vetas reflexivas sobre el manual escolar en cuanto elemento representativo de la cultura de la escuela.</p> <p>Autores: Jackson Acosta Valdeleón y Jorge Alejandro Aguirre Rueda</p> <p>Año de publicación: 2014.</p> <p>Tipo de fuente de información: Artículo de revista</p> <p>Fuente de información: Revista Pedagogía y Saberes No. 40 - UPN- pp.47-56.</p> <p>Enlace: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2769/2491</p>	<p>Historia cultural de la educación, currículo, manual escolar, escuela, saber pedagógico, gramática de la escolarización.</p>	<p>El objetivo de este artículo es presentar de manera sucinta los objetos, temáticas y formas de abordaje del manual escolar como posible archivo en el marco de la historia cultural de la escuela. Pretendemos un ejercicio de acercamiento sobre la emergencia de tres nuevas opciones historiográficas alternativas al estructuralismo, más interesadas en el análisis de los dispositivos que intervienen en la configuración de sujetos al interior de la institución educativa, que en la búsqueda de coherencias entre la formulación de lineamientos curriculares oficiales y su nivel de concreción en estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aparato escolar.</p>	<p>Más que interesarse en cotejar los lineamientos del sistema educativo con su ejecución en la escuela o mostrar la coherencia entre el discurso magisterial y las prácticas en el aula, busca determinar los procesos de disciplinarización que se desarrollan en la escuela.</p> <p>Disciplinarización en dos sentidos: por un lado, la constitución de ciertas normas que regulan el proceso de mediación que intervienen en la transmisión de contenidos en la clase y, por otro, los conflictos y tensiones presentadas entre los códigos formalizados de la enseñanza (escolaridad oficial, currículo oficial, planes de estudio, etc.) y las prácticas que se han sedimentando en la escuela producto de su inevitable contacto con la externalidad.</p>

33	LC	<p>Título: ¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de lengua castellana?. Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro. Autores: Fundación compartir. Año de publicación: 2015. Tipo de fuente de información: Documento Fuente de información: Compartir palabra maestra - Fundación compartir Enlace: http://www.fundaciontelefonica.co/wp-content/uploads/2015/06/LENGUA-CASTELLANA.pdf</p>	<p>Por más de quince años, la Fundación Compartir ha premiado y homenajeado a los mejores maestros del país. Las experiencias presentadas por miles de maestros cada año, constituyen un corpus de información muy valioso en el que se pueden rastrear cuáles son las condiciones del contexto en las que desarrollan su práctica, cuáles sus problemáticas dominantes, y en general, lo que está ocurriendo en la pedagogía y la didáctica en las diferentes áreas.</p> <p>La utilidad de esta información y la pertinencia de su análisis fue reconocida por la Fundación Telefónica, Intel y Microsoft quienes se constituyeron en nuestros aliados para adelantar este estudio que fue elaborado por un equipo investigador multidisciplinar de la Pontificia Universidad Javeriana. Con base en los escritos con que los docentes se postulan al Premio Compartir, el estudio identifica, entre otros asuntos, cuáles son las inquietudes y preocupaciones de los maestros con relación a sus prácticas de enseñanza, cómo reflexionan sobre ellas, y cuál es el impacto que han tenido las políticas y programas de calidad educativa y los procesos de formación docente en las prácticas de los maestros del área de Lengua Castellana.</p>	<p>Es importante señalar que desde la promulgación de los lineamientos curriculares para el área de Lengua castellana en 1998, el trabajo didáctico se ha centrado en Unidades Complejas como el texto o el texto con función comunicativa. Realmente el trabajo abstracto sobre unidades aisladas, por fuera de una situación comunicativa, ya es poco frecuente, lo cual constituye un avance en la pedagogía del lenguaje en el país. Estamos, al parecer, frente a pedagogías que abordan los textos con función, orientados desde intencionalidades y situados en contextos discursivos concretos</p> <p>Educación en Lengua Castellana</p> <p>A partir de este estudio, es viable afirmar que en Colombia se ha avanzado de un enfoque para la enseñanza del lenguaje, centrado en los aspectos formales, hacia un trabajo que privilegia los usos sociales del mismo y los textos en las aulas. Es decir, el estudio del lenguaje no tiene ya, al parecer, un carácter abstracto, desligado de las situaciones de uso, sino situado en el marco de prácticas sociales y culturales. Adicionalmente, ese enfoque centrado en los usos ha generado condiciones para que los textos completos, ya no los fragmentos o los análisis oracionales en abstracto, sean las unidades de trabajo didáctico. Los resultados indican que los textos con función comunicativa son los que se leen y producen en las experiencias estudiadas. Esta es la perspectiva formulada como horizonte de trabajo en los actuales lineamientos curriculares del área de Lengua castellana.</p> <p>A partir de este estudio, es viable afirmar que en Colombia se ha avanzado de un enfoque para la enseñanza del lenguaje, centrado en los aspectos formales, hacia un trabajo que privilegia los usos sociales del mismo y los textos en las aulas. Es decir, el estudio del lenguaje no tiene ya, al parecer, un carácter abstracto, desligado de las situaciones de uso, sino</p>
----	----	---	--	--

				<p>situado en el marco de prácticas sociales y culturales. Adicionalmente, ese enfoque centrado en los usos ha generado condiciones para que los textos completos, ya no los fragmentos o los análisis oracionales en abstracto, sean las unidades de trabajo didáctico. Los resultados indican que los textos con función comunicativa son los que se leen y producen en las experiencias estudiadas. Esta es la perspectiva formulada como horizonte de trabajo en los actuales lineamientos curriculares del área de Lengua castellana.</p>
--	--	--	--	--

Por lo anterior, aunque en las experiencias no se explicita una referencia directa a los lineamientos curriculares ni en general a los documentos de política curricular y evaluativa, los resultados parecen indicar que esas ideas de la política ya hacen parte de los referentes que guían el trabajo didáctico de los docentes en sus aulas.

34	EBC Y LC	<p>Título:Lineamientos y estándares curriculares. Autores:SEDUCA Año de publicación:2006. Tipo de fuente de información:Documento Fuente de información:Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia. SEDUCA – FUNLAM, 2006 - 2008 Enlace: http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/LineamientosyEstandaresCurriculares.pdf</p>	Lineamientos curriculares y estándares	El propósito de este documento es compartir los conceptos que sustentan los lineamientos y estándares curriculares expedidos por el MEN por áreas del conocimiento, con el objeto de empoderar a los directivos docentes para la gestión de los procesos del área académico– pedagógica	<p>Con los lineamientos y estándares curriculares se pretende atender la necesidad de dar orientaciones y criterios nacionales sobre las estructuras curriculares de las áreas académicas, el enfoque de cada una para comprenderla y asumirla pedagógicamente y la función de ellas para la formación y el desarrollo humano integral de las personas, según las épocas y las demandas socio-culturales de un mundo en permanente cambio y transformación.</p> <p>El MEN con los lineamientos y estándares curriculares abandona el rol de diseñador de un currículo único nacional para asumir el de orientador y facilitador de ambientes de participación, en los cuales las comunidades educativas despliegan su creatividad, el reconocimiento de los contextos socio-culturales propios y las posibilidades de desarrollo endógeno para construir propuestas educativas bien estructuradas y fundamentadas, con control y seguimiento, evaluadas y sistematizadas.</p> <p>De ahí que los lineamientos y estándares curriculares del MEN buscan, lo volvemos a repetir, dar orientaciones a las comunidades educativas para que construyan propuestas educativas con las estructuras básicas de los saberes que contienen las áreas académicas de los niveles de la educación preescolar, básica y media, así como, fomentar el estudio de la fundamentación disciplinar y pedagógico – didáctica del trabajo con las áreas y el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales.</p> <p>Los lineamientos y estándares curriculares propician en las comunidades educativas la creatividad, el trabajo en equipo, el incremento de la autonomía, la investigación, la innovación y la mejor formación y desarrollo humano de los colombianos.</p>
----	----------	--	--	---	--

35	EBC Y LC	<p>Título:Proceso de diseño curricular Autores:Jorge William Guerra Montoya Año de publicación:2007. Tipo de fuente de información:Documento Fuente de información:Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia. SEDUCA – FUNLAM, 2006 - 2008. eNLACE: http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/procesodeldisenocurricular.pdf</p>	diseño, curricular	<p>Con el fin de presentar una visión sistémica del proceso de diseño curricular del área académica-pedagógica de la gestión educativa, se presentan, en este artículo, algunas reflexiones sobre la teoría curricular, organizadas en tres capítulos: Primero, naturaleza, concepciones y códigos curriculares. Segundo, enfoques curriculares. Tercero, proceso y modelos de diseño curricular. Para ello se utilizan los aportes de diversos autores que tratan el curriculum¹ y algunos aspectos sobre la temática reseñados por Sonia Nelly López Quintero en el módulo “Teorías y Diseños Curriculares de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Luis Amigó”².</p>	<p>Como profesionales de la educación, concientes de las responsabilidades socio-culturales que les competen en una determinada Institución o Centro Educativo, a los directivos docentes les corresponde propiciar la reflexión sobre el siguiente cuestionamiento: ¿cómo asumir en sus propuestas educativas las políticas, lineamientos y estándares curriculares, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional?</p> <p>Los diseños curriculares no surgen en abstracto, mucho menos alejados de las concepciones educativas, de las políticas y lineamientos de un sistema educativo nacional, de las condiciones de los contextos socio-culturales, de las verdaderas necesidades de formación de los estudiantes, de los equipos humanos que constituyen una determinada comunidad educativa y de los principios pedagógicos y didácticos que los sustentan.</p> <p>Al diseñar los currículos de las áreas y de los proyectos de aula es necesario establecer claramente los propósitos de formación en relación con los contextos, las problemáticas sociales y culturales, los intereses de los estudiantes, padres de familia y de los mismos docentes, que permitan formular preguntas de investigación y estrategias metodológicas a desarrollar; además, es necesario seleccionar y organizar los contenidos de la cultura pertinentes (lineamientos y estándares curriculares) con las problemáticas sociales y culturales a comprender y transformar, así como los proyectos investigativos con los cuales se hace la mediación socio-cultural y se pone en acción el proceso formativo.</p> <p>El hacer explícitas las relaciones entre los lineamientos, estándares y competencias (planteados por el Ministerio de Educación Nacional para las áreas académicas) y las verdaderas necesidades de formación de los estudiantes en una</p>
----	----------	--	--------------------	--	---

					<p>comunidad educativa determinada, permite hablar de adaptación curricular, es decir, de la adaptación de los lineamientos, estándares y competencias a las verdaderas necesidades educativas de los estudiantes, por grados y niveles, y las posibilidades de alcanzarlas, de acuerdo con sus saberes previos y contextos socio-culturales de los mismos. De ahí la importancia de hacer diagnósticos para iniciar procesos de diseño curricular.</p>
--	--	--	--	--	---

36	EBC Y LC	<p>Título:Aproximación a los fundamentos de la prueba pisa-Lectura y algunas consideraciones en relación con la política curricular de Colombia. Autores:Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas. Año de publicación:2014. Tipo de fuente de información:Artículo de revista Fuente de información:Revista pedagogía y saberes No. 41. pp. 23-35. Enlace: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3310/2871</p>	<p>Evaluación internacional, prueba pisa, política evaluativa, estandarización, competencias.</p>	<p>Como parte de una investigación que se ocupa de analizar los vínculos entre pruebas internacionales, calidad educativa y políticas públicas, en este texto se presenta una aproximación a los fundamentos disciplinares de la prueba pisa, para ponerlos en relación con algunos aspectos de la política curricular colombiana. Para esto, se realizó un análisis de los documentos de fundamentación de pisa desde el año 2000. El análisis señala que pisa y el currículo colombiano comparten, en general, el enfoque de competencias, aunque en el caso de pisa el constructo teórico se circunscribe más a los aspectos cognitivos del lenguaje, que a su dimensión sociocultural, entre otras razones, por las limitaciones naturales de las pruebas estandarizadas. También comparten una orientación hacia la diversidad de textos como eje de la formación y la evaluación. De otro lado, se encuentran grandes distancias en relación con la evaluación de lectura en entornos digitales, pues las orientaciones curriculares del país no abordan directamente este componente.</p>	<p>Un elemento clave para el análisis de los marcos de fundamentación de la prueba pisa, respecto al enfoque curricular empleado en Colombia (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, men, 1998 y 2006) se relaciona con que la evaluación de la competencia lectora no se organiza en función de una tipología textual o discursiva como categoría dominante, o desde unos modos de lectura. La tipología se emplea como una categoría más, pero se conjugan otros criterios para definir los constructos de evaluación y los niveles. Según señalamos antes, la tipología elegida (Werlich, 1987) es predominantemente una teoría textual vinculada con procesos cognitivos de lectura.</p> <p>En la orientación curricular colombiana, la perspectiva es más discursiva que cognitiva (men, 1998), aunque por supuesto los procesos cognitivos aparecen como relevantes, tanto en los lineamientos curriculares (men, 1998) como en los estándares (men, 2006). Esta diferencia, en cualquier caso, no explica los resultados, pues se espera que con independencia del enfoque, los procesos cognitivos básicos de lectura sean trabajados en las propuestas pedagógicas del país.</p>
37	EBC Y LC	<p>Título:Evaluación de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez (2007). Autores:Zahyra Camargo Martínez, Graciela Uribe Álvarez y Miguel Ángel Caro Lopera. Año de publicación:2010. Tipo de fuente de información:Artículo de revista</p>	<p>Didáctica de la escritura, dimensiones y niveles del texto, tipos de textos, texto narrativo, evaluación</p>	<p>El proyecto, pensado desde los modelos de T. van Dijk y R. De Beaugrande / W. Dressler y estructurado desde un enfoque mixto entre lo cuantitativo y lo cualitativo, resaltó como conclusión la necesidad de replantear las prácticas docentes en torno a la didáctica de la producción de textos escritos (narrativos o no) y de acoplarlas significativamente a los Lineamientos y Estándares Curriculares, sobre todo en cuanto a la concepción del texto como acto de comunicación y de la escritura como proceso.</p>	<p>El propósito se justifica desde múltiples frentes. Entre los factores asociados a las debilidades observadas emerge el hecho de que en la Escuela no se hace lo suficiente para desarrollar las competencias relacionadas con la producción de textos escritos, tal como se demuestra en las conclusiones de este proyecto.</p> <p>Entre las causas de este problema se encuentran la falta de claridad de los docentes sobre los enfoques que orientan las prácticas pedagógicas relacionadas, el desconocimiento de modelos procesuales de comprensión lectora y de producción</p>

Fuente de información:Revista
Enunciación Vol. 15 No. 1. pp.783-94.
Enlace:
[http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index
.php/enunc/article/view/3106/4466](http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3106/4466)

escrita y la debilidad de las instituciones educativas para implementar sistemas de seguimiento y evaluación por competencias, que incluyan los requerimientos de los Lineamientos curriculares de lengua astellana y los estándares básicos de competencias en lenguaje y respondan a los retos que de allí se derivan.

La Política de revolución educativa está cumpliendo sus metas en cuanto a la lectura, pero dista mucho de lograrlo en los procesos de producción de un texto escrito. Para el caso de Los lineamientos curriculares de lengua castellana el asunto es mucho más complejo porque:

- En el plano intratextual, se avanza en los manejos superestructurales y de léxico, pero no pasa lo mismo con los desempeños relacionados con la macro y microestructura. En otras palabras, prima lo superestructural sobre lo textual, la coherencia sobre la cohesión, la intención narrativa sobre el trabajo textual propiamente dicho.
- En el plano intertextual, se avanza ostensiblemente, lo que da razones para que por ningún motivo se descuide la enseñanza de la literatura y se defienda su preeminencia como discurso de discursos.
- En el plano extratextual, se avanza fundamentalmente en la consolidación de una intención narrativa, pero no se logra su cristalización en una propuesta abierta al diálogo que se fundamente en la complejidad del mundo.

En cuanto a los Estándares básicos de competencias en lenguaje, los primeros subprocesos para la producción escrita se cumplen (definición del tema, del tipo de texto, de la intención, del plan textual); no así los relacionados con la revisión, corrección y reescritura del texto final.

					<p>¿Qué pueden hacer los directivos de las instituciones educativas para cualificar los procesos de desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes? Mantener los esfuerzos que vienen realizando a favor de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El fomento a la investigación educativa en el aula. • El apoyo a la formulación, desarrollo y evaluación de proyectos de aula. • La insistencia en el trabajo en torno a los Lineamientos curriculares de lengua castellana y los estándares básicos de competencias en lenguaje. • La permanente capacitación de los docentes –no solo de Lenguaje– en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura de los textos propios de cada disciplina. • El liderazgo en cuanto a los procesos de lectura y escritura en todas las áreas (no solo en la de Lenguaje). <p>¿Qué pueden hacer los docentes de lenguaje para cualificar los procesos de desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes? Mantener sus esfuerzos en cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La investigación en el aula. • El trabajo en redes académicas • Los hábitos de lectura y escritura. • El estudio crítico de los Lineamientos curriculares de lengua castellana y los estándares básicos de Competencias en lenguaje.
--	--	--	--	--	--

38	EBC Y LC	<p>Título:Una propuesta de desarrollo de competencias en el plan curricular del área de matemáticas de la IE Siete de Agosto en el primer ciclo de educación básica.</p> <p>Autores:Hugo Iván Marquínez Gruezo.</p> <p>Año de publicación:2013.</p> <p>Tipo de fuente de información:Tesis</p> <p>Fuente de información:bdigital.unal.</p> <p>Enlace: http://www.bdigital.unal.edu.co/12670/1/7811013.2013.pdf</p>	<p>Competencias, Estándares, currículo de matemáticas, construcción y desconstrucción curricular, práctica docente.</p>	<p>Este trabajo final pretende articular una propuesta de desarrollo de competencias en el plan curricular de matemáticas en la IE Siete de Agosto, para lo cual se planteó determinar los ejes transversales que estructuran el currículo de matemáticas en el primer ciclo de educación básica a través del reconocimiento del modelo pedagógico institucional, estableciendo las características del currículo y su aplicación en la enseñanza de las matemáticas. Los resultados muestran que el currículo de matemáticas de la institución es adoptado por los docentes tratando de dar repuesta al qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar; pero no se explicita un diseño metodológico que permita interpretar el esquema preconceptual del currículo que defina de forma concreta, qué tipo de currículo se está utilizando y la integración y transversalidad del pensamiento matemático con otras áreas del conocimiento.</p>	<p>2.3.2 Propuesta curricular del área de matemáticas</p> <p>Las matemáticas y el lenguaje son fundamentales en el desarrollo de los estudiantes y son conocidas como las áreas que en forma especial ayudan a aprender a aprehender y aprender a pensar. Además, dan al estudiante competencias básicas e indispensables para incorporarse en el mercado laboral MEN (2003).</p> <p>Aunque en todas las áreas curriculares pueden considerarse procesos semejantes y en cada una de esas áreas estos procesos tienen peculiaridades distintas y deben superar obstáculos diferentes que dependen de la naturaleza de los saberes propios de la respectiva disciplina. En matemática estos se clasifican en cinco procesos generales, en que las actividades no pretenden ser exhaustivas, pueden darse otros procesos, además tampoco pretende ser disyunta, es decir, que existen traslapes y relaciones e interacciones múltiples entre ellos.</p> <p>Por lo tanto, los cinco procesos generales que se contemplaron en los Lineamientos Curriculares de Matemáticas (2003) son: formular y resolver problemas; modelar procesos y fenómenos de la realidad; comunicar; razonar, y formular, comparar y ejercitar procedimientos y algoritmos.</p> <p>2.3.3 Lineamientos curriculares y Estándares Básicos de competencia</p> <p>Con los lineamientos y estándares curriculares se pretende atender la necesidad de dar orientaciones y criterios nacionales sobre las estructuras curriculares de las áreas académicas, el enfoque de cada una para comprenderla y asumirla pedagógicamente y la función para la formación y el desarrollo humano integral de las personas, según las épocas y las demandas socio-culturales de un mundo en permanente cambio y transformación Funlam (2006).</p> <p>El Ministerio de Educación Nacional, con los lineamientos y estándares curriculares, abandona el rol de diseñador de un</p>
----	----------	--	---	---	--


					<p>currículo único nacional para asumir el de orientador y facilitador de ambientes de participación, en los cuales las comunidades educativas despliegan su</p> <p>23</p> <p>creatividad, el reconocimiento de los contextos socio-culturales propios y las posibilidades de desarrollo endógeno para construir propuestas educativas bien estructuradas y fundamentadas, con control y seguimiento, evaluadas y sistematizadas.</p> <p>De ahí que los lineamientos y estándares curriculares del MEN buscan dar orientaciones a las comunidades educativas, para que construyan propuestas educativas con las estructuras básicas de los saberes que contienen las áreas académicas de los niveles de la educación preescolar, básica y media, así como, fomentar el estudio de la fundamentación disciplinar y pedagógico – didáctica del trabajo con las áreas y el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales.</p> <p>Por lo tanto los lineamientos y estándares curriculares propician en las comunidades educativas la creatividad, el trabajo en equipo, el incremento de la autonomía, la investigación, la innovación y la mejor formación y desarrollo humano de los Colombianos, Funlam (2006).</p> <p>De igual forma, la ley 115 de 1994 considera los currículos de las diferentes instituciones educativas con autonomía los cuales deben ceñirse al contexto, sin desconocer los desarrollos científicos y tecnológicos internacionales, en los que se han concebido los estándares como guías para el diseño del Proyecto Educativo Institucional, PEI, y como referentes fundamentales no sólo de las evaluaciones que realice la propia institución, sino también de las que realice el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Luego, los estándares se definen como criterios claros y públicos que permiten conocer cuál es la enseñanza que deben</p>
--	--	--	--	--	--

				<p>recibir los estudiantes; son el punto de referencia de lo que un estudiante puede estar en capacidad de saber y saber hacer, en determinada área y en determinado nivel. Son guía referencial para que todas las escuelas y los colegios ya sean urbanos o rurales, privados o públicos de todos los lugares del país, ofrezcan la misma calidad de educación a todos los estudiantes colombianos MEN (2003).</p> <p>La característica fundamental de los estándares es el saber y saber hacer, para ser competente. En Colombia se han definido para que un estudiante no sólo acumule conocimientos, sino para que aprenda lo que es pertinente para la vida, y de esta manera pueda aplicar estos saberes en su cotidianidad para la solución de problemas nuevos.</p> <p>Se trata de que un niño o joven haga bien lo que le toca hacer, y se desempeñe con competencia para la vida. Así los estándares en la educación expresan a los colombianos, lo que sus estudiantes deben saber y saber hacer. La competencia, muestra que en diversas situaciones de la vida cotidiana el niño, el joven o el adulto, aplican este conocimiento desempeñándose bien MEN (2003).</p>
--	--	--	--	---

39	EBC Y LC	<p>Título:Inclusión de la educación artístca en el currículo de formación profesional. Autores:Gama, León y bahamon Año de publicación: 2014 Tipo de fuente de información:Artículo de revista Fuente de información:Revista Praxis. Enlace: http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1368/777</p>	<p>Arte, disciplinas, educación, estética, profesionales.</p>	<p>Este artículo surge de la investigación que se está haciendo con jóvenes universitarios de diferentes disciplinas del saber y la interpretación que dan de las formas y los colores partiendo de procesos experimentales de motion graphics, donde cada uno de ellos hace una representación abstracta de los colores y las letras, y su interpretación con las formas. Estos jóvenes fueron radicalmente formados bajo procesos tradicionales en educación artística, donde la opción de interpretar los colores era invalida. Sólo se aceptaba la interpretación de la realidad. Se busca con el proyecto reevaluar el sistema educativo que da parte sólo de unas áreas específicas del saber pero deja de lado otras áreas que bien pueden y deben ayudar a complementar la formación profesional de los jóvenes de diversas profesiones en Colombia.</p>	<p>El sistema educativo en Colombia y el MEN (2007), sobre los lineamientos curriculares y los estándares de competencia básicos, plantean: (...) diversidad de escenarios sobre las construcciones conceptuales, proceso de pensamiento y la dinámica de las áreas del conocimiento, y sobre las áreas del conocimiento dice: Cualquiera sea la actividad artística (música, teatro, pintura, danza, culinaria, artesanía, etc.), los lineamientos curriculares plantean el desarrollo de cuatro ejes de formación: el pensamiento contemplativo, la reflexión conceptual, la simbolización y el juicio crítico.</p>
40	LC	<p>Título:Diseño curricular en Colombia. El caso de las matemáticas. Autores:Pedro Gómez Año de publicación: 2014 Tipo de fuente de información:Documento Fuente de información: Enlace: https://core.ac.uk/download/pdf/12341236.pdf</p>	<p>diseño, curricular, lineamientos MEN.</p>	<p>Este documento pretende describir las condiciones que regulan el proceso de diseño curricular en los centros escolares en Colombia. Se basa en las leyes, decretos, resoluciones y lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional en este tema. Presento una versión corta de una página en la que concreto las ideas claves y una versión más larga en la que describo con un poco más de detalle estas ideas y algunos de los documentos que las sustentan.</p>	<p>Todo el documento.</p>

Anexo. 4. Resúmenes Analíticos en Educación (RAE)

RAE No. 1

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>REAFIRMANDO LA PEDAGOGÍA</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General

Tipo de documento	Artículo revista
Acceso al documento	Revista Enunciación. Tomado de: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1260/1698
Título del documento	Política y realidad: un análisis sobre la evaluación interna en lengua castellana.
Autor(es)	González, Mónica; Pinto, Bibiana.
Publicación	Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2008. Vol. 13 pág:45-52.
Unidad patrocinante	Convenio Universidad Nacional, Universidad Distrital con el aval de Colciencias 2005-2007.
Palabras Claves	Evaluación interna, lengua castellana, política educativa, prácticas de aula.

2. Descripción

De acuerdo a las autoras este artículo presenta los resultados finales de la investigación titulada "Política y realidad: un análisis sobre la evaluación interna en la Lengua Castellana". Así mismo, explican que la investigación está centrada en la evaluación interna en el área de Lengua Castellana como proceso mediado por las políticas del Ministerio de Educación Nacional. Donde para los investigadores, surge la necesidad de establecer la relación entre la intencionalidad expresada en las normas y su efectiva incidencia en las prácticas de aula, para lo cual desarrollaron un estudio de caso etnográfico en la Institución Educativa OEA realizado durante el año 2015 (pág. 45).

3. Fuentes

Bustamante, G. (1999), La evaluación, Vida de maestro, Una pasión hecha proyecto, Bogotá, IDEP.

Casanova, M. A. (1999), "Evaluación y mejora de la calidad educativa. ¿Para qué evaluar?" en Educación y Cultura, núm. 49, Bogotá.

CEID-Fecode (2002), "La evaluación escolar y el decreto 230", en Educación y Cultura, núm. 61, Bogotá.

Colectivo Sociedad Colombiana de Pedagogía (2002), "Los estándares curriculares: Trivialización del acontecimiento pedagógico", en Educación y Cultura, núm. 6, Bogotá.

Constitución Política de Colombia 1991 (2005), Librería la Constitución. Decreto 0230 (2002), República de Colombia.

- Duarte, P. y Cuchimaque, E. (1999), Examen de Estado, cambios para el siglo xxi, Lenguaje", Bogotá, ICFES.
- Evaluación de Competencias Básicas en Bogotá (1998-2001), [cD-ROM]. Ferreiro, E. (1999), Cultura escrita y educación.
- Conversaciones con Emilia Ferreiro, México, FCE. Guevara, C. et al. (2004), Tradición investigativa en el programa de lingüística y literatura [documento de trabajo], Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera, M. y Palacio, J. (s.f), Evaluación por logros [documento de trabajo], Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Jurado, F. et al. (2001), "La evaluación censal de competencias básicas en Bogotá", en Educación y Cultura, núm. 56, Bogotá.
- Martínez, M. (1997), "La investigación cualitativa etnográfica en Educación" [manual teórico práctico capítulos 4 y 5], Bogotá, Círculo de Lectura Alternativa.
- Ministerio de Educación Nacional (2003), "Estándares Básicos de Calidad de Lenguaje", Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (1994), Ley General De Educación 115, Bogotá. Ministerio de Educación Nacional (1998), Lineamientos Curriculares Lengua Castellana, Bogotá, Magisterio.
- Montenegro, I. y Ayarza, A. (2003), "El camino de la evaluación" entrevista a Daniel Bogoya, en Educación y pedagogía, núm. 1, Bogotá, Magisterio.
- Red colombiana para la transformación de la formación docente en Lenguaje (2003), "Frente a los estándares curriculares. El caso de Lengua Castellana y Literatura", Bogotá, Magisterio.
- Rockwell, E. (1985), "Etnografía y teoría en la investigación educativa en Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación", Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- y Mercado, R. (2005), "La práctica docente y la formación de maestros", en Módulo de práctica docente 1, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, I. (1999), La innovación educativa: una forma de descifrar la existencia pedagógica, Una pasión hecha proyecto, Bogotá, IDEP.
- Rodríguez, R. H. (2000), La evaluación en el aula, elemento para identificar y replantear formas de enseñanza en la institución, Bogotá, Unidad Básica Rafael Uribe Uribe.
- Sánchez Murillo, W. R. (2003), "Calidad de la educación: una oportunidad para la Ley General de Educación", en Educación y Cultura, núm. 64, Bogotá, Fecode.
- Secretaría de Educación (2000), "Resultados evaluación de competencias básicas en Lenguaje y Matemáticas", Bogotá, Secretaría de Educación.
- Secretaría de Educación (2004), "Evaluación censal de competencias en el grado obligatorio de preescolar: transición", Bogotá, Secretaría de Educación.
- Urrego, J. de D. (s.f.), Acerca de los paradigmas y las competencias, Bogotá, Santillana.
- y Urrego, H. (s.f.), Las competencias: una necesidad educativa para el nuevo siglo, Bogotá, Santillana.

Vargas, M. (1999), Aprender a aprender. Argumento de la innovación. Una pasión hecha proyecto, Bogotá, IDEP.

Vasco, C. E. (2003), "Objetivos específicos, indicadores de logro y competencias: ¿y ahora estándares?", en Educación y Cultura, núm. 62, Bogotá, Fecode.

Vasco, M. E. (1999), Reflexiones sobre la innovación en la escuela: a propósito de algunas historias de maestros. Una pasión hecha proyecto, Bogotá, IDEP.

Zubiría, J. (s.f.), La universidad y el fracaso escolar. Una mirada desde la educación media [documento de trabajo].

4. Contenidos

El artículo comprende:

- Una introducción, donde se expone el contexto de la temática central del artículo (establecer la relación existente entre política y realidad a partir de la evaluación interna de docentes de lengua castellana) y el objetivo de la monografía.
- Los aspectos metodológicos que se presentan en el punto 5 de este RAE.
- Análisis de resultados, donde se presentan de forma sintetizada los resultados obtenidos a través de la información recolectada en los diarios de campo y de las entrevistas semiestructuradas o focales.
- Las conclusiones respecto al objetivo de la monografía, donde dan a conocer como son tenidas en cuenta las políticas del MEN en la realidad escolar.
- La bibliografía utilizada para el desarrollo de la monografía.

5. Metodología

Las autoras exponen que el estudio de caso se desarrolló por medio de la investigación etnográfica teniendo como referentes a Rockwell, 1985 y Martínez, 1997, "*por considerarla una alternativa metodológica adecuada para la observación, la interpretación y el análisis de escenarios culturales naturales, a fin de comprender una situación y emprender procesos de transformación*" (p. 46).

Se identifican de la investigación los siguientes aspectos:

- Se desarrollo en la Institución Educativa Distrital OEA.
- Se realizó un trabajo de campo con una duración de seis meses.
- Las observaciones de aula se llevaron a cabo en dos grupos: uno del grado 4° de básica primaria y otro de 7° de básica secundaria.
- Se contó con la participación de 80 estudiantes aproximadamente (40 estudiantes por cada grupo).
- Se utilizaron los diarios de campo como herramienta para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones de los docentes sobre la evaluación.
- Se realizaron entrevistas semiestructuradas o focales dirigidas a profesores de Lengua Castellana y a coordinadores para conocer su interpretación sobre las políticas.

6. Conclusiones

Las conclusiones propuestas por las autoras son:

El análisis de las políticas de evaluación indican que éstas se conciben como una obligación del Estado para garantizar la calidad de la educación como derecho fundamental de todo ciudadano colombiano y la formación de ciudadanos competentes. Sin embargo, la observación de las prácticas de evaluación interna y la manera como los docentes se apropian de las políticas señalan que se requiere un constante estudio, análisis y comparación entre la imposición de la norma, su comprensión y su implementación, ya

que los resultados muestran la gran distancia existente entre la política y la realidad.

Aunque la evaluación se haya constituido en un referente indispensable para promover la educación de calidad, se requiere profundizar la reflexión sobre los fundamentos teóricos y sus nexos con las prácticas efectivas en el aula a fin de buscar estrategias de mejoramiento a partir de las cuales se logre una mayor incidencia en la formación integral de los estudiantes.


Efectivamente, el análisis de las observaciones y las entrevistas realizadas en este estudio muestran que las prácticas evaluativas siguen ancladas en el paradigma tradicional, por cuanto la calidad promulgada por las políticas del MEN no se evidencia en la realidad escolar, debido, entre otras razones, a que las concepciones de los docentes están alejadas de los planteamientos teóricos que subyacen a las normas. Por consiguiente, el Estado debería preocuparse de por qué los docentes en general no conocen debidamente su propuesta y a través de qué acciones se pueden actualizar las concepciones de los docentes.

Las estrategias utilizadas para la evaluación en el aula son las tradicionales y a través de ellas se espera que todos los estudiantes respondan de manera homogénea, de forma que muy poca incidencia han tenido las políticas que promueven una evaluación por procesos. Esta situación anula las posibilidades de innovación y desconoce la participación e intereses de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Finalmente es necesario señalar que la evaluación en Lengua Castellana se constituye como una herramienta que permite medir el nivel sobre cuánto saben los estudiantes por medio de la memorización, el cuaderno y las evaluaciones escritas, entre otras, sin lograr la consolidación de un proceso evaluativo que responda a una propuesta de calidad en el aula. En síntesis: las políticas de evaluación y las prácticas efectivas en torno a la evaluación interna son dos vías que no logran aún la integración necesaria.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 2

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación al servicio de la sociedad</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de

1. Información General	
Tipo de documento	Artículo revista
Acceso al documento	Revista Enunciación. Tomado de: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2457/3416
Título del documento	Consideraciones preliminares sobre los estándares curriculares en el área de la lengua castellana.
Autor(es)	Bojacá, Blanca; Jaimes, Gladys; Morales, Rosa; Rodríguez, María Elvira; Pinilla, Raquel.

Publicación	Bogotá, Revista Enunciación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002. Vol. .,
Unidad patrocinante	Grupo de investigación "Lenguaje, Identidad y Cultura". Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Palabras Claves	Estándares curriculares, lengua castellana.

2. Descripción

De acuerdo a las autoras, este artículo expresa de manera crítica y, constructiva el punto de vista del Grupo de investigación en torno a la propuesta del Ministerio de Educación Nacional, sobre estándares curriculares para la lengua castellana. Realizan una revisión a las concepciones teóricas que orientan el documento, los objetivos, los ejes de formación, los estándares propuestos y las temáticas sugeridas.

A partir de la revisión, las autoras dan a conocer las inconsistencias, las contradicciones y los vacíos conceptuales con el fin de aportar criterios de reflexión y análisis que posibiliten una discusión más amplia por parte de la comunidad académica que conlleve a su reformulación por parte del Estado.

3. Fuentes

Jacques Delors, La educación encierra un tesoro, Unesco.

Ministerio de Educación Nacional, Lineamientos curriculares, Área Lengua Castellana, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

Ministerio de Educación, Nacional, "Estándares curriculares para la lengua castellana en la educación preescolar, básica y media", Documento de estudio, Colombia, 2002.

Inostroza Gloria, Proyecto piloto de evaluación de docentes Ministerio de Educación Chile, 2002.

4. Contenidos

El artículo comprende:

- Una presentación, a través de la cual presentan de forma general la revisión realizada, los aspectos revisados y el objetivo de la revisión.
- Aspectos revisados:
 - *Sobre la naturaleza del área y su perspectiva teórica:* donde se da a conocer la naturaleza y base teórica del área de lenguaje a partir de Luis Ángel Baena. Así mismo, se proponen tres niveles de análisis a partir de Van Dijk, las cuales son: el semántico-comunicativo, el pragmático y el ideológico.
 - *Las concepciones de educación, pedagogía y aprendizaje:* en este apartado las autoras presentan las contradicciones que se presentan en torno a las concepciones de educación, pedagogía y aprendizaje a partir de la revisión de los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias del área de lenguaje.
 - *Sobre el objetivo del área:* en este aspecto se presenta el análisis realizado por las autoras sobre el objeto del área de lenguaje presentado en los estándares y los lineamientos y la postura de las autoras.
 - *Sobre la pertinencia de los ejes:* en este apartado igualmente que en los anteriores, se presenta el análisis realizado a partir de la revisión a los ejes presentados en los referentes curriculares y frente a ello la postura de las autoras.
 - *Sobre los estándares y las temáticas sugeridas:* en este apartado las autoras realizan un análisis a los presupuestos subyacentes de los estándares básicos de competencias, teniendo en cuenta la definición de los mismos.

5. Metodología

Las autoras no exponen una metodología como tal, dan a conocer que se realizó un proceso de revisión así “[...] Se revisan las concepciones teóricas que orientan el documento, los objetivos, los ejes de formación, los estándares propuestos y las temáticas sugeridas” (p. 6).

6. Conclusiones

Las conclusiones propuestas por las autoras son:


Las anteriores consideraciones tan sólo tienen un carácter preliminar y han sido formuladas por el grupo en el espíritu de contribuir a una discusión que hasta ahora se inicia y de la cual deben derivarse los replanteamientos necesarios en torno a aquellos aspectos que la comunidad académica juzgue convenientes, a partir de un criterio crítico y constructivo.

Valoramos como fundamental replantear el carácter monológico y unidireccional del documento y situar a los maestros, no sólo *como responsables de "organizar las temáticas" o de "crear proyectos de aula", sino como gestores del cambio, para lo cual se requiere ampliar los espacios de participación de los docentes en la formulación de las políticas educativas e incentivar el sentido de profesionalidad que los sitúa en el compromiso colectivo de lograr mayores niveles de calidad educativa.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 3

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXOS 10-12-2012</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General

Tipo de documento	Artículo revista
Acceso al documento	Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. [Nueva serie de Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana] Tomado de: http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-32.htm
Título del documento	Los estándares de competencias ciudadanas en Colombia en los libros de texto
Autor(es)	Bojacá, Blanca; Jaimes, Gladys; Morales, Rosa; Rodríguez, María Elvira; Pinilla, Raquel.
Publicación	Barcelona. Universidad de Barcelona, 2012. Depósito Legal: B. 21.741-98 Vol. XVI, núm. 418 (32). ISSN: 1138-9788
Unidad patrocinante	Universidad de Barcelona.
Palabras Claves	Ciudadanía, aprendizaje, libro de texto, competencias.

2. Descripción

Las autoras en este artículo presentan que la escuela juega un papel central en la formación ciudadana, si se tiene en cuenta que desde el contexto escolar se puede aportar a la construcción de agentes sociales, capaces de pensar y actuar políticamente en el estado y frente a él.

A través del artículo las autoras buscan compartir algunos planteamientos, producto del análisis de la inclusión de la propuesta del estado colombiano para la formación de la ciudadanía, consignada en los estándares básicos de competencias ciudadanas publicados por el ministerio de educación en el año 2004, ellas mencionan que se trata principalmente de una descripción analítica de la forma como esta política gubernamental, se ha llevado a los libros de texto en la educación básica secundaria (6º a 9º).

Para lo anterior plantean la siguiente pregunta ¿Cómo se aborda en los libros de texto la propuesta estatal de formación para la ciudadanía?

Para arrancar ellas parten de dos premisas, la primera, que pese a las críticas al uso de los textos escolares, estos todavía son la principal herramienta de trabajo de muchos maestros colombianos, y la segunda, que aunque los libros introduzcan cambios en la forma de diagramación y presentación, no logran romper con las formas tradicionales de concebir la enseñanza y el aprendizaje.

3. Fuentes

ANDURIZ, Isidro y AVA, Pablo. Construcción de Ciudadanía: Experiencia de implementación de un índice de participación ciudadana en América Latina. América Latina Hoy. Participación ciudadana. Revista de Ciencias Sociales. Ediciones Universidad de Salamanca, 2006, vol. 42, p 24-39.

CERDA, Ana María; et al. El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada a las prácticas docentes. Santiago de Chile: Lom Ediciones, 2004.

DUEÑAS, Claudia ¿Cómo promover la ciudadanía juvenil? y asociaciones juveniles como espacio de educación ciudadana. Santa fe de Bogotá: Editorial Plaza y Janes, 2002.

FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES. FECODE ¿Competencias Ciudadanas si es posible? Revista Educación y Cultura, 2005. Nº 67, p 14-28.

FLANAGAN BÓRQUEZ Andrea y otros. Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: comparación de los significados de profesores y estudiantes de secundaria en la región de Valparaíso. Revista última década. Condiciones juveniles contemporáneas, identidad de género y sexualidad juvenil, ciudadanías juveniles, juventud y espiritualidad, CIDPA, 2010, p. 115-137.

FES. COLCIENCIAS. Proyecto Atlántida. Adolescencia y escuela. Una mirada desde la óptica de los adolescentes de educación secundaria en Colombia. Informe Final. Santafé de Bogotá, 1995.

GUTIÉRREZ, Alberto León y PULGARÍN María Raquel. Formación Ciudadana ¡Utopía posible! Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia Facultad Educación, 2009, vol. 21, nº 51, p 33-48.

KRIGER, Miriam ¿Qué quieren qué pueden los jóvenes egresados de la escuela Argentina. Revista Argentina de Estudios de juventud, Observatorio de jóvenes. Comunicación y medios de la facultad de periodismo y comunicación social de la Universidad Nacional de la Plata, 2010, nº 2, p 42-60.

LITICHEVER, Lucía y otros. Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media. Revista última década. Condiciones juveniles contemporáneas, identidad de género y sexualidad juvenil, ciudadanías juveniles, juventud y espiritualidad, CIDPA, 2010, p 59-82.

MACHADO, Luciana Ayelen. Formación Ciudadana en las escuelas medias neuquinas: los espacios de participación estudiantil. Revista Educación Lenguaje y Sociedad, Universidad Nacional de la Pampa. Miño y Dávila Editores, 2010, vol. VII, p. 143-166.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares curriculares de competencias ciudadanas. Santa fe de Bogotá, 2004.

NAVARRETE, Bernardo. Juventud y política en los liceos Municipales de Maipú. Revista última década Jóvenes, culturas y valores sociales, juventud y escuela, CIDPA, 2008, vol. 16, nº 28, p 167-202.

PALACIOS MENA, Nancy. La Democratización de la Vida Escolar en Colombia: sus orígenes, logros y limitaciones. In Memorias del Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, 2010, p. 253-270.

SANTISTEBAN, Antoni, y PAGES, Joan. Una propuesta conceptual para la investigación en la educación para la ciudadanía. Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia, 2009, vol. 21, nº 51, p 15-31.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Niños y niñas conflicto armado en Colombia. Una aproximación al estado del arte 1990 2001. Santa fe de Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco. Convenio del buen trato: 2002.

4. Contenidos

En el artículo se menciona que como uno de los resultados de esta investigación es: que en los libros dirigidos a los docentes, los temas de las actividades pertenecen a los tres grupos de competencias ciudadanas, pero no hay claridad sobre los criterios que guían su escogencia dentro de un proyecto, concebido desde el libro en formación de la ciudadanía. Los objetivos para la formación ciudadana en los libros estudiados se reducen a una copia textual de los estándares formulados en el documento ministerial.

Lo que demuestran algunas actividades de competencias ciudadanas es que se ponen en los libros de texto para complementar temas, que por espacio no se ubicaron anteriormente. Hay actividades de competencias ciudadanas en las cuales no se nombra ni el estándar ni las competencias a las que se apunta, simplemente aparecen en el libro de forma aislada y desarticulada. Estas actividades aparecen incluso como forzadas y pegadas en libros sin ningún tipo de reflexión pedagógica.

La incoherencia entre el propósito en la formación ciudadana plasmado en el documento de los estándares y lo que se observó en el análisis de los libros de texto, pone de presente la discusión de la incongruencia que hay entre los objetivos educativos y lo que realmente ocurre en los salones de clase, producto entre algunos otros aspectos de la falta de seguimiento y evaluación a las políticas educativas del estado, si como se mencionó al comienzo, los libros de texto son todavía una de las principales herramientas de trabajo de los maestros colombianos, aunque estos sean producidos por editoriales privadas que impiden acciones de vigilancia y control, si debiera haber desde el ministerio de educación una especie de acompañamiento y asesoría que garanticen que la introducción de las competencias ciudadanas en los textos no sea un componente más que se le agrega al libro para llenar un requisito, o con fines comerciales, argumentando que está actualizado con los últimos requerimientos legales.

5. Metodología

Revisión y análisis.

6. Conclusiones

La conclusión propuesta es:

En las actividades pedagógicas de las cuatro series de libros analizadas no se evidencia la existencia de una visión de la formación para la ciudadanía como un proceso que se puede diseñar, implementar, evaluar y mejorar continuamente en las instituciones educativas.

Elaborado por: Diana Patricia Hernández Enciso

Revisado por: Betty Sandoval Guzmán


Fecha de elaboración del Resumen:

01

06

2017

RAE No. 4

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Ciudadanos</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General

Tipo de documento	Documento síntesis
Acceso al documento	Portal Colombia Aprende. MEN. Tomado de: http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/articles-158490_archivo8.pdf
Título del documento	Discusión nacional: la evaluación en Colombia. Foros regionales.
Autor(es)	Ministerio de Educación Nacional (MEN)
Publicación	Bogotá, 2008.
Unidad patrocinante	MEN. Foros Regionales Movilización Plan Decenal Talleres de Discusión Nacional.
Palabras Claves	Evaluación, EBC, políticas nacionales.

2. Descripción

Este documento es una síntesis de los foros regionales sobre el foro educativo del año 2008 "discusión nacional: la evaluación en Colombia"

Está estructurado en nueve tópicos centrales de discusión, que fueron los temas surgidos y propuestos en el seno mismo de la comunidad educativa y la sociedad en general. Proviene de la participación de la ciudadanía en las consultas en línea, foros virtuales y mesas de trabajo a través de la plataforma virtual del Plan Nacional Decenal de Educación; de los talleres de trabajo regionales que se realizaron con

estudiantes, padres de familia y docentes; y los Foros Regionales que se adelantaron a través de las Secretarías de Educación, durante todo el 2008. (p.5).

En este documento se menciona que desde los foros regionales y sus participantes, hay un reconocimiento de los estándares básicos de competencias como un herramienta útil para la evaluación, no obstante, las opiniones resaltan el hecho de que el proceso no es coherente con la propuesta de competencias, dado que la evaluación por lo general no incorpora el contexto particular en el que vive el estudiante, no es sensible a las situaciones problema reales y tangibles.

3. Fuentes

Balarin, M. y Cueto, S. (2008). La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas. Lima: GRADE University of Oxford.

Botero, D. (2000). América Latina: Cuatro Veces Enagenada En La Función De Pensar. En: Memorias del II Congreso Nacional de Educación Superior a Distancia. Educación en la Globalización. Medellín Julio del 2000.

Cajiao, F. (2008). Informe general sobre evaluación del aprendizaje. Análisis de la problemática planteada en las diversas regiones del país y recomendaciones (Documento de trabajo). Bogotá, D.C: MEN.

Calvo, G., Rendón, D. B. y Rojas L. I. (2004). Un Diagnostico de la Formación Docente en Colombia. IESALC, UNESCO. Tomado el 17 de marzo de 2006 de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación, Ley 115. Bogotá, D. C: Diario Oficial.

Corthorn, C. & Pérez, L.M. (2005). Educación de Calidad para nuestros hijos: Guía de apoyo para la familia. Santiago de Chile: MINEDUC-UNICEF.

Duarte, J. (2007) Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de Educación. Tomado el 20 de julio de 2007 de http://www.rieoei.org/rec_dist1.htm

García, F. J. y Ramírez, J. (1999). Características familiares y estimación de los resultados educativos de los alumnos por los profesores. *Psicothema*, Vol. 11, nº 3, 587-600.

Grimson, A. (2000) Cultura y política regional en la tensión nacional/global. Comentario al libro de Ruben Oliven: Nación y modernidad. La reinención de la identidad gaucha en el Brasil. Buenos Aires, Eudeba, 1999 (150 paginas). *Desarrollo Económico*, Vol. 40, No. 159, 557-560.

Hill, N. E., Castellino, G. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E, & Pettit, G. S. (2005). Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations Across Adolescence. *Child Development*, 75 (5), 1491-1509.

Hoffman, J. (1999). Evaluación y construcción del conocimiento. En J. Hoffman, La evaluación. Mito y desafío: Una perspectiva constructivista. Porto Alegre: Mediação.

ICFES. (2003). Programa de evaluación de la educación básica: Pruebas saber. Fundamentación conceptual. Bogotá, D.C: ICFES

ICFES. (2006). Pruebas saber 2005. Marco de interpretación de los resultados. Bogotá, D.C: ICFES

La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en ... Perú - Balarin y

Cueto (2008)

Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina. Barcelona: Editorial Anthropos.

Mejía, M. R. (2001). Pedagogía en la educación popular. Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización. Ponencia presentada al Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia "El presente y el Futuro de la Educación Popular", Bogotá, 18-19 de octubre de 2001.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 0230 de 2002. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Bogotá, D.C: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 3055 de 2002. Por el cual se adiciona el artículo 9° del decreto 230 de 2002. Bogotá, D.C: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Plan Decenal 2006-2016. <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/article-158430.html>

Pérez, R. (2007). La evaluación externa y sus implicaciones: aspectos técnicos, prácticos y éticos. Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, Nº. 6.

Ramírez, J. E., Mejía, M. R., Roldán, O., Ospina, O. F., Alvarado, S. V., Ocampo, E. y Hincapié, C. M. (1999). Educar el desafío de hoy, Construyendo posibilidades y alternativas. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Tedesco, J. C. (2000). La Educación en el Marco del Nuevo Capitalismo. En: Memorias del II Congreso Nacional de Educación Superior a Distancia. Educación en la Globalización. Medellín Julio del 2000.

Vázquez B., Jiménez, R. y Mellado, V. (2007). El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como integración de la reflexión y la práctica: La hipótesis de la complejidad. Revista Eureka. Enseñanza y Divulgación de la Ciencia, 2007, 4(3), 372-393.

Vygotski, L. S. (1998). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

4. Contenidos

El documento presenta su contenido en nueve tópicos centrales de discusión, cada uno presenta una orientación conceptual, la principales propuestas y un topico para la discusión por temática:

1. La evaluación para el mejoramiento institucional, reflexión pedagógica del docente y proceso de enriquecimiento para el trabajo en el aula.
2. Evaluación como elemento respetuoso de las diferencias, la pluralidad y como elemento de poder y herramienta de control. ética de la evaluación.
3. Evaluación externa y su coherencia con la evaluación en el aula.
4. Participación de los actores en la evaluación: familia, estudiantes, docentes y directivos docentes.
5. Práctica de aula: herramientas y ambientes de aprendizaje.
6. Formación de maestros.
7. La evaluación por ciclos y niveles, la promoción y pertinencia del currículo.
8. El valor de lo local: responsabilidad social, autonomía institucional y territorial.
9. Sistema de calificación, reportes, recuperaciones.

En este documento se menciona que desde los foros regionales y sus participantes, hay un reconocimiento de los estándares básicos de competencias como un herramienta útil para la evaluación, no obstante, las opiniones resaltan el hecho de que el proceso no es coherente con la propuesta de competencias, dado que la evaluación por lo general no incorpora el contexto particular en el que vive el estudiante, no es sensible a las situaciones problema reales y tangibles.

5. Metodología

Revisión y análisis.

6. Conclusiones


No reporta conclusiones.

Elaborado por: Diana Patricia Hernández Enciso

Revisado por: Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 5

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General

Tipo de documento	Artículo educativo
Acceso al documento	Santillana plus. Tomado de: http://santillanaplus.com.co/pdf/comparacion-entre-los-dba-las-normas-tecnicas-curriculares.pdf
Título del documento	Comparación entre los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y otras normas técnica curriculares.
Autor(es)	Peñas, Carlos Andrés.
Publicación	Bogotá, Colombia, (2016).
Unidad patrocinante	Fundación SIGE (Sistema Integral de Gestión Educativa).
Palabras Claves	Derechos básicos de aprendizaje, currículo, Estándares básicos de competencia, Lineamientos curriculares.

2. Descripción

Este texto tiene como propósito comparar los DBA con otras normas técnicas curriculares con el propósito de analizar sus características internas, funciones, interrelaciones y usos en materia de diseño y desarrollo de currículos. Inicialmente se definen ¿qué es una norma técnica curricular? Luego se establece el paralelo entre las normas técnicas curriculares. Al finalizar se presentan algunas

conclusiones para orientar los procesos de gestión curricular.

3. Fuentes

Balarin, M. y Cueto, S. (2008). La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas. Lima: GRADE University of Oxford.

Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley general de educación. Recuperado el 13 de abr. de 16 de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

ICFES (s.f.) Pruebas Saber. En pruebas Saber 3º, 5º, 9º y 11º. Recuperado el 13 de abr. de 16 de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998). Lineamientos curriculares en Mineduacion. Recuperado el 13 de abr. de 16 de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2003). Estándares básicos de competencia de lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía: lo que los estudiantes deben saber y saber hacer. Recuperado el 13 de abr. de 16 de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015). Derechos básicos de aprendizaje: lenguaje. Recuperado el 13 de abr. de 16 de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015). Derechos básicos de aprendizaje: matemáticas. Recuperado el 13 de abr. de 16 de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html> (p. 33; 35)

4. Contenidos

El documento presenta su contenido en así:

- Introducción
- NORMAS TÉCNICAS CURRICULARES: menciona que de acuerdo a la ley 715 el estado debe definir normas técnicas curriculares, define que son esas normas y menciona lo estipulado en la ley 115 sobre ello.
- COMPARACIÓN ENTRE NORMAS TÉCNICAS CURRICULARES: desarrolla una tabla con el comparativo.
- Conclusiones y recomendaciones.

En el documento se expone que en el caso de los estándares básicos de competencia (EBC), es importante que las instituciones eviten las prácticas de diseño curricular que coloquialmente se podrían catalogar como “casería de desempeños”. Es aquel tipo de diseño curricular donde primero se listan contenidos y luego se busca qué proceso o subproceso del estándar, habla sobre algo relacionado. El inconveniente radica en que el educador cree que ya está desarrollando un currículo alineado con las políticas públicas, porque literalmente copio y pego en su currículo lo dicho en los EBC; sin embargo, con una lectura más minuciosa del ejemplo propuesto se nota que no alcanza a agotarlo.

5. Metodología

6. Conclusiones

Con base en lo expuesto en la Tabla No. 1 se puede concluir que:

§ Los establecimientos educativos deberían estudiar y analizar a profundidad los lineamientos curriculares. Son publicaciones que llevan más de una década a disposición de los educadores, sin embargo, en la práctica muchos procesos muestran su desconocimiento y falta de aplicabilidad. Por ejemplo, es común encontrar en los diseños curriculares de matemáticas centrados exclusivamente en el dominio conceptual y la aplicación de algoritmos, especialmente en básica primaria; en lugar de un currículo orientado hacia el desarrollo sistémico por pensamientos y sistemas matemáticos.

§ En el caso de los estándares básicos de competencia (EBC), es importante que las instituciones eviten las prácticas de diseño curricular que coloquialmente se podrían catalogar como “casería de desempeños”. ¿Es decir? Aquel tipo de diseño curricular donde primero se listan contenidos y luego se busca qué proceso u subproceso del estándar habla sobre algo relacionado. Por ejemplo, si el contenido son “números del 0 al 9”, el desempeño de competencia que seleccionan es “Reconozco significados del número en diferentes contextos”. ¿Qué tiene de inconveniente? Primero que el educador cree que ya está desarrollando un currículo alineada con las políticas públicas porque literalmente copio y pego en su currículo lo dicho en los EBC; sin embargo, con una lectura más minuciosa del ejemplo propuesto se nota que no alcanza a agotarlo: ¿Dónde quedan las funciones numéricas (contar, seriar, comprar...)? ¿Qué ocurre con las transformaciones del número (composición, por ejemplo)? En suma, esos contenidos no agotan al estándar.


§ Para los DBA se sugiere: tomarlos como una lista de cotejo que permita revisar el currículo, como criterio de verificación para determinar el cumplimiento de los aprendizajes básicos (en términos de desempeño y contenido para cada grado: 1º a 11º) y como un referente de validación curricular para que comunitariamente establezcan si las prácticas educativas, el currículo y los aprendizajes alcanzados con coherentes y pertinentes con las metas institucionales y las proyecciones de las normas técnicas curriculares. Sin embargo, esto solo aplica para el caso de los establecimientos que tienen un adecuado alineamiento entre su currículo, los estándares y los lineamientos curriculares. Si el currículo no cumple esa condición es necesario que el diseño mismo se soporte en los DBA.

§ En relación con el uso de los referentes de las pruebas Saber (ICFES, 2012), especialmente con las competencias y componentes, la sugerencia es: no es conveniente utilizarlos para el diseño curricular. Eso es una pequeña parte del estándar, lineamiento y DBA.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 6

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL República de Colombia</p>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General	
Tipo de documento	Documento
Acceso al documento	Portal Colombia Aprende. MEN. Tomado de: http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/dtser_217.pdf
Título del documento	Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia.
Autor(es)	Ayala García, Jhorland.
Publicación	Cartagena, Colombia. Banco de la República, (2015). No. 217 . Pág. 7. ISSN:1692-3715.
Unidad patrocinante	Banco de la República. Centro de estudios regionales (CEER) - Cartagena.
Palabras Claves	Evaluación, calidad de la educación, brechas de género, pruebas PISA, pruebas SABER.

2. Descripción
<p>Colombia pertenece al grupo de países con el menor puntaje en el componente de matemáticas de la prueba PISA del año 2012. Registró, además, la mayor brecha de género en el puntaje de la misma prueba entre los 65 países participantes. Por tal razón, el presente documento describe y analiza el Sistema Nacional de Evaluación en Colombia para el caso específico del componente de matemáticas. De acuerdo con el análisis, se evidencia que no se están alcanzando los logros esperados del Sistema Nacional de Evaluación, pues no se observa que la estrategia de mejorar la calidad de la educación a través de la evaluación esté dando resultados positivos. La calidad no mejora en las instituciones educativas y las brechas de género no se reducen en el caso de matemáticas.</p> <p>El autor menciona que se requiere tomar medidas que apunten a mejorar el alcance y los resultados del Sistema Nacional de Evaluación con miras al mejoramiento de la calidad educativa. Precisar los estándares básicos de competencias, de tal manera que se garantice la adecuada medición de la calidad de la educación con miras a alcanzar las competencias consideradas internacionalmente como las más importantes, así como potencializar el diseño de planes de mejoramiento que apunten a la reducción de las brechas de género y los bajos rendimientos.</p>

3. Fuentes
<p>Balarin, M. y Cueto, S. (2008). La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas. Lima: GRADE University of Oxford.</p> <p>Ayala, J., Marrugo, S., & Saray, B. (2011). Antecedentes familiares y rendimiento académico en los colegios oficiales de Cartagena. <i>Revista Economía & Región</i>, 43-85.</p> <p>Black, P., & William, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. <i>Assessment in Education</i>, 5(1), 7-74.</p> <p>Black, P., & William, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. <i>Phi Delta Kappan</i>, 80(2), 139-148.</p> <p>Bonilla, L. (2011). Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. <i>Coyuntura económica</i>, 41(1), 63-103.</p> <p>Bonilla, L., & Barón, J. (2011). La calidad de los maestros en Colombia: Desempeño en el examen de Estado del ICFES y la probabilidad de graduarse en el área de educación. Documentos de Trabajo sobre Economía Regional.</p>

- Bonilla, L., & Galvis, L. (2012). Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia. *Revista Ensayos Sobre Política Económica (ESPE)*, 30(68).
- Braun, H., & Kanjee, A. (2006). Using Assessment to Improve Education in Developing Nations. En H. Braun, A. Kanjee, E. Bettinger, & M. Kremer, *Improving Education, Through Assessment, Innovation, and Evaluation*. Cambridge, MA: American Academy of Arts and Sciences.
- Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(39).
- Crooks, T. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (2 ed.). México: McGraw-Hill.
- Gaviria, A. (2002). *Los que suben y los que bajan: educación y movilidad social en Colombia*. Fedesarrollo.
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., y otros. (2009). Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education. *CASE Network Reports*, 87. 31
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- ICFES. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación: alineación del examen SABER 11°*. Bogotá: ICFES.
- ICFES. (2014). *Alineación del examen SABER 11°: Lineamientos generales 2014 - 2*. Bogotá.
- Jang, E. E. (2008). A framework for cognitive diagnostic assessment. En C. A. Chapelle, Y.- R. Chung, & J. Xu, *Towards adaptive CALL: Natural language processing for diagnostic language assessment* (págs. 117- 131). Ames, IA: Iowa State University.
- Johnson, S., Starnes, W., Gregory, D., & Blaylock, A. (1985). Program of Assessment, Diagnosis, and Instruction (PADI): Identifying and Nurturing Potentially Gifted and Talented Minority Students. *The Journal of Negro Education*, 54(3), 416-430.
- MEN. (2003). *¿Cómo entender las pruebas SABER y qué sigue? Serie Guías No. 2*.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2010). *Revolución educativa 2002 - 2010: acciones y lecciones*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- MEN. (2013). *Presentación: Programa para la Transformación de la Calidad Educativa*. 1-25.
- MEN. (2015). *Centro Virtual de Noticias de la Educación*. Recuperado el 13 de febrero de 2015, de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-348534.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer*

con lo que aprenden. Ministerio de Educación Nacional.

OECD. (2007). PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World (Volume 1). OECD Publishing. 32

OECD. (2011). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I - Annex B1) .

OECD Publishing. OECD. (2014). PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics. OECD Publishing.

OECD, & CERI. (2008). Assessment for Learning: Formative Assessment. International Conference, Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy, 15-16 May 2008.

Orjuela, J. (2012). Determinantes individuales de desempeño en las pruebas de Estado para educación media en Colombia. En ICFES, Estudios sobre calidad de la educación en Colombia (págs. 164-176). Bogotá, D.C.: ICFES.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2000). Definition and Selection of Key Competencies. A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations.

Rychen, D., Salganik, L., & McLaughlin, M. (2003). Definition and Selection of Key Competencies: Contributions to the Second DeSeCo Symposium. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18, 119-144.

Taba, H. (1947). What is Evaluation up to and up Against in Intergroup Education? Journal of Educational Sociology, 21(1), 19-24.

Tarras, M. (2005). Assessment - Summative and Formative - Some Theoretical Reflections. British Journal of Educational Studies, 53(4), 466-478.

Tarras, M. (2009). Summative assessment: the missing link for formative assessment. Journal of Further and Higher Education, 33(1), 57-69.

UNESCO. (2000). Education for All: Status and Trends 2000. Assessing Learning Achievement. Francia.

Walpole, S., McKenna, M., Uribe-Zarain, X., & Lamitina, D. (2010). The Relationships between Coaching and Instruction in the Primary Grades: Evidence from High-Poverty Schools. The Elementary School Journal, 111(1), 115-140.

Woessmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence. Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 65(2), 117-170.

4. Contenidos

El documento presenta su contenido en así:

- Introducción
- La evaluación del aprendizaje, aspectos teóricos y prácticos: en este apartado desarrolla ¿Qué es evaluar? y los tipos de evaluación. Presenta el marco teórico alrededor del cual se llevará a

- cabo el análisis, definiendo lo que significa evaluar y los tipos de evaluación
- La evaluación en Colombia: en este apartado desarrolla la evaluación de matemáticas en la prueba SABER 11° y La evaluación de matemáticas en las pruebas PISA. Describe la evaluación en Colombia, mostrando los resultados obtenidos en el componente de matemáticas de la prueba SABER 11° y comparándolo con el obtenido en la prueba PISA
- Conclusiones y recomendaciones.

En el documento se expone que [...] Se requiere tomar medidas que apunten a mejorar el alcance y los resultados del Sistema Nacional de Evaluación con miras al mejoramiento de la calidad educativa. Precisar los estándares básicos de competencias, de tal manera que se garantice la adecuada medición de la calidad de la educación con miras a alcanzar las competencias consideradas internacionalmente como las más importantes, así como potencializar el diseño de planes de mejoramiento que apunten a la reducción de las brechas de género y los bajos rendimientos.

7. Metodología

Revisión y análisis.

5. Conclusiones

Las conclusiones propuestas son:

La baja calidad de la educación en Colombia requiere de mucha atención y compromiso. La mayoría de los niños y niñas del país están finalizando la educación básica sin haber adquirido las competencias básicas para desempeñarse en una sociedad moderna. Los bachilleres llegan a la universidad con bajo desarrollo de competencias, lo que puede traer como consecuencia una baja calidad de la educación en niveles más altos, como el universitario y el de posgrado. El mundo actual requiere de ciudadanos competentes y que puedan ser competitivos en un mercado en constante evolución. Pero aún se está lejos de alcanzar este objetivo.

Tanto las pruebas nacionales como las internacionales permiten ver el bajo nivel de competencias que tienen los estudiantes colombianos en matemáticas. Según el ICFES, el 44% de los estudiantes colombianos finaliza la educación media sin desarrollar las competencias básicas en esta materia, mientras que según PISA este indicador llega al 70%. En ambos casos también se evidencian amplias y persistentes brechas de género que no tienen una explicación aceptable. No es justificable que cerca del 50% de las niñas no alcance ni si quiera el nivel más bajo de competencias matemáticas establecido en la prueba PISA, y que las brechas de género sean las más altas entre todos los países participantes.

Sin embargo, es importante reconocer que se han dado algunos pasos para mejorar la calidad educativa del país en los últimos años. La creación del Sistema Nacional de Evaluación y las guías para el diseño de los planes de mejoramiento son un claro ejemplo de medidas concretas que se han tomado en la dirección adecuada. Además de los diferentes programas encaminados a mejorar la calidad educativa, como el Programa de Transformación de Calidad - Todos a Aprender que busca mejorar las condiciones para el aprendizaje de los niños. De acuerdo con cifras del Ministerio de Educación Nacional, a principios de 2013 tenía una cobertura de 4.382 instituciones educativas en 608 municipios de todo el país, capacitando a más de 50.000 docentes y beneficiando a alrededor de 2,3 millones de niños (MEN, 2013). Aunque aún falta tiempo para que los resultados de estas intervenciones se reflejen en los puntajes de las pruebas externas.

Asimismo, en marzo del 2015 se anunció oficialmente la creación del Índice Sintético de la Calidad educativa, que medirá el progreso (mejoría en las pruebas SABER de un año a otro), la eficiencia (tasas de repitencia), el desempeño (puntaje de las pruebas SABER) y el ambiente escolar de todas las instituciones educativas del país. Con este índice se pretende mejorar la calidad educativa a través de

incentivos monetarios para los empleados de las mismas, sujeto al cumplimiento de metas preestablecidas por el MEN.

Sin embargo, surgen algunas preocupaciones alrededor de esta estrategia. Es posible que el índice incentive a los colegios a reducir sus tasas de repitencia para mejorar la eficiencia, aun cuando los estudiantes no hayan alcanzado los requisitos mínimos para pasar el siguiente curso. Además, su aplicación se iniciará en los colegios de jornada única, los cuales registran los mayores puntajes en las pruebas SABER (Bonilla, 2011). Se debería incentivar precisamente a los colegios con los puntajes más bajos para lograr la reducción de las brechas educativas.


Otro paso importante es la implementación de la jornada única en los colegios oficiales en Colombia. A principios de febrero del año 2015 se lanzó en Armenia el programa de Jornada Única que inicialmente comenzará con 202 colegios, con lo 29 que se beneficiarían cerca de 133 mil estudiantes (MEN, 2015). Así que es necesario potencializar el impacto que pueden tener todas estas medidas con la correcta utilización de los resultados de las evaluaciones externas para el diseño de planes de mejoramiento pertinentes. Como están las cosas actualmente, no se están logrando los resultados esperados debido al carácter voluntario que tiene la implementación de los planes. Se ganaría muchísimo si se piensa en incentivar a los diferentes actores educativos a que se tomen en serio el tema de la evaluación y se concienticen de la importancia de diseñar y ejecutar los planes de mejoramiento.

Seguramente existen casos exitosos. También es posible que haya instituciones que por la falta de recursos educativos (docentes, infraestructura física, entre otros) no pueden entrar en el camino del mejoramiento continuo. Es por esto que se requieren estrategias integrales, en donde las Secretarías de Educación sirvan como ejes que canalicen los esfuerzos hacia las instituciones educativas, e identifiquen, caso por caso, todos aquellos factores que impidan que las instituciones diseñen y cumplan con los planes de mejoramiento, antes de que el ciclo académico de los estudiantes termine. En otras palabras, hay que sacarle más provecho a las evaluaciones externas

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 7

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado.
Acceso al documento	Repository Universidad de Medellín. Tomado de: http://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/2246/T_MEM_19.pdf?sequence=1
Título del documento	Análisis didáctico fenomenológico como instrumento para la planificación curricular por parte de los docentes de matemáticas de la educación básica primaria.
Autor(es)	Marín Quintero, Federico; Machado Álvarez, Liliana Patricia.
Publicación	Medellín, Antioquia, (2015).
Unidad patrocinante	Universidad de Medellín, Departamento de Ciencias Básicas, Maestría en Educación Matemática, Medellín.
Palabras Claves	Organizadores del currículo, Análisis Didáctico, Fenomenología Didáctica, unidad didáctica, planificación curricular.

2. Descripción
Los autores exponen que la planificación curricular (PC) constituye una de las actividades y competencias más importantes de los docentes en los distintos niveles de la educación escolar en general. A partir de lo anterior, ellos proponen a través de la investigación reflexionar sobre los aportes que puede hacer el Análisis Didáctico Matemático (ADM) en general, y el Análisis Didáctico Fenomenológico (ADF) en particular, al desarrollo de los procesos de PC y de formación profesional relativa a la PC por parte de los docentes de matemáticas.

3. Fuentes
Balarín, M. y Cueto, S. (2008). La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas. Lima: GRADE University of Oxford.
Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación, 33.
Bedoya, E. (2002). Formación inicial de profesores de matemáticas: enseñanza de funciones, sistemas de representación y calculadoras gráficas. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada. España.
Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado, 9, 2.
Capó, W., Arteaga, B., Capó, M., Capó, S., García, E., Montenegro, E., & Alcalá, P. (2010). La Sistematización de Experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores. Colección Paulo Freire. CEPEP. Apuntes de la Cooperativa. Fundación Editorial el perro y la rana. Caracas. Serie Leander, (1).
Corrales, M. J. (2013). Análisis didáctico de una propuesta instruccional en torno a los números racionales en el grado séptimo en la Institución Educativa San Vicente. Trabajo de Grado de Maestría. Cali: Área de Educación Matemática, Universidad del Valle.
García, M., & Lucas, I. M. R. (2013). Uso del análisis didáctico en una investigación-acción en secundaria: un avance sobre el análisis de actuación. En Análisis didáctico en educación matemática: metodología de investigación, formación de profesores e innovación curricular (pp. 253-270). Comares.
Gómez, P. (2007). Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas desecundaria. Granada, España: Departamento de Didáctica de la

Matemática de la universidad de Granada.

Gómez, Pedro. (2012). Apuntes sobre la noción de currículo. Módulo 1 de MAD. Documento no publicado (Documentación). Bogotá: Universidad de los Andes. Disponible en: <http://funes.uniandes.edu.co/2044/>

Ibáñez Martín, J.A. (1987). El problema del contenido del currículo: un primer acercamiento desde la Filosofía de la Educación. En J. Sarramón (Ed.), Currículo y Educación (pp. 11-24) Barcelona, España: Autores.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2013). Resultados pruebas SABER 2013 Grados 3°, 5° y 9°. Recuperado de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jsp>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2013a). Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2013. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2013b). Colombia en PISA 2012. Informe Nacional de Resultados. Resumen Ejecutivo. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa> }

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2015) Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Jara, O. (2011). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. Revista Decisio. Pátzcuaro, (28), 67-74.

Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. Educación Global Research, (1), 56-70.

Lupiañez, José Luis (2009) Expectativas de Aprendizaje y Planificación curricular en un programa de formación inicial de profesores de Matemáticas de secundaria. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España

Maldonado Rojas, M., Vásquez Rojas, M., & Toro Opazo, C. (2010). Desarrollo metodológico de "análisis de casos" como estrategia de enseñanza. Educación Médica Superior, 24(1), 85-94.

Marí, J. L. G., & Romero, J. G. (2006). Análisis didáctico curricular un procedimiento para fundamentar y completar el diseño, desarrollo y evaluación de unidades didácticas de matemáticas. Disponible en: http://www.gonzalezmari.es/AD_CURRICULAR.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de Educación. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de Educación. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1996) Decreto 1860 de 1994 por el cual se reglamente parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales (Vol. Ley 115) Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1996a) Resolución 2343 de 1996 por la cual se adopta un

diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2002) Decreto 0230 de 2002 por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos Curriculares en Matemáticas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, ciencias y ciudadanas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). Proyecto Sé. Matemáticas 5°. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. OCDE (2005). Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana. Madrid: Editorial Santillana

Rico, L. & Lupiáñez, J. L. (2008). Competencias Matemáticas desde una perspectiva curricular. Madrid: Alianza Editorial

Rico, L. (1998b). Complejidad del currículo de matemáticas como herramienta profesional. Revista Latinoamericana de Matemática Educativa, 1 (1), 22-39.

Rico, L. (1997). Los organizadores del currículo de matemáticas. En Rico, L.; Castro, E.; Castro, E.; Coriat, M.; Marín, A.; Puig, L.; Sierra, M.; Socas, M. M. (Eds.), La educación matemática en la enseñanza secundaria (pp. 39-59). Madrid: ice -Horsori.

Rico, L. (1998). Concepto de Currículo desde la Educación Matemática. Estudios de Curriculum. (Vol 1 n°4) 7-42.

Rojas, N., Martínez, P. F., & Ramos, E. (2013). El análisis didáctico como herramienta para identificar conocimiento matemático para la enseñanza en la práctica. In Análisis didáctico en educación matemática: metodología de investigación, formación de profesores e innovación curricular (pp. 191-210). Comares.

Serrano, C., Bonilla, M., Rocha, P. G., & Sarmiento, H. (2012) Pensamiento aleatorio y estadísticas, Reflexiones sobre los estándares en la componente. En Estándares Curriculares de Matemáticas, aportes para el análisis. (pp. 58 –69) Gaia.

Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Ediciones Morata. Vasco, C. E. (1985). El enfoque de sistemas en el nuevo programa de matemáticas. Revista de la Universidad Nacional Segunda, 45-51.

Verger, A. (2002). Sistematización de Experiencias en América Latina. Una Propuesta Para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales.

4. Contenidos

Esta investigación se planteó como objetivo general, determinar la manera como el análisis didáctico fenomenológico (ADF) aporta a la competencia de planificación curricular de profesores de matemáticas de educación básica primaria al elaborar una unidad didáctica (UD) sobre estadística descriptiva. Y como objetivos específicos: i) Identificar y describir los elementos fundamentales del ADF

que son necesarios para el desarrollo de la competencia de planificación curricular en docentes de básica primaria y, ii) determinar y describir los principales aportes del ADF a las actividades o procesos de planificación curricular por parte de los docentes de básica primaria cuando se proponen elaborar e implementar una UD en torno al CME de estadística descriptiva para grado quinto.

Los autores mencionan que: para el desarrollo de la planificación curricular los documentos como EBC (Estándares Básicos de Competencias) y los Lineamientos Curriculares del área de Matemáticas no proporcionan información clara para realizar de manera efectiva la integración de los pensamientos y sistemas matemáticos en la planificación de temas y unidades.

Esta situación que se traduce a nivel pedagógico en una dificultad marcada para involucrar de la mejor manera los "contenidos" de las Matemáticas en la planeación curricular, además, de que los docentes poco dominan el conocimiento matemático por lo que la enseñanza de esta área en primaria solo apunta al desarrollo de la conceptos que no pasan de la mera mecanización de ejercicios.

Así pues, la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas es producto de la planeación de temas aislados, memorísticos y poco aplicables a las situaciones de vida de nuestros niños, por la concepción errónea que los docentes tienen sobre el currículo y la gran dificultad de poder llevar los lineamientos y estándares de competencias al aula, es decir, las falencias pedagógicas y didácticas de los docentes para enfocar las estrategias de enseñanza al aprendizaje por competencias, que se enfatice en la adquisición de habilidades como conocer, aplicar y razonar.

Los planes de estudio del área de matemáticas, si bien son coherentes en la inclusión de los estándares, la relación de contenidos responde al orden dado por los libros de texto de las editoriales comerciales del maestro de turno, por lo que su actualización corresponde únicamente a los cambios de formato requeridos por políticas educativas, sin mediar la presentación de contenidos y las planeaciones de aula de los maestros.

En cuanto a los LC los autores presentan: que los LC generan un aislamiento del contexto y de las actividades de clase en cuanto se aíslan los contenidos tanto dentro de la misma red conceptual como de otras disciplinas, lo que impide dar a los conceptos matemáticos el enfoque funcional y realista que se espera para el desarrollo de competencias.

"Aunque los LC anteceden los EBCM, los docentes expresan no tenerlos como referente para la planeación curricular. En el documento recuerdan que la función de este documento es dar recomendaciones sobre las formas de enseñanza de los maestros, además de proponer la realización de unidades y proyectos estadísticos que resulten interesantes y motivadores para los estudiantes, siendo los más motivadores los que consideran temas externos a las matemáticas, los que favorecen procesos interdisciplinarios, además de dar un enfoque funcional al conocimiento matemático construido.

Así pues, aunque los docentes consideren en sus planeaciones actividades relacionadas con lo que se expone en los LC, éstas se desprenden más por recomendación de los libros."

5. Metodología

Esta investigación se desarrolló mediante estrategias de investigación y sistematización de experiencias educativas, que articulan en el diseño procesos de investigación acción y estudio de casos.

Realizaron talleres de formación docente en los que se propuso la planificación de una unidad didáctica (UD) sobre el CME (Conocimiento Matemático Escolar) de estadística descriptiva para grado quinto, a fin de analizarlas a la luz de las nociones conceptuales y concepciones de los maestros sobre el proceso de PC.

6. Conclusiones

Las conclusiones propuestas son:

En esta investigación los resultados arrojan: que se evidencia una relación directa con los EBC en la planificación curricular, puesto que los logros están formulados en correspondencia con los estándares, así como las actividades que se presentan. Así mismo, los contenidos que están enlistados tanto conceptuales como procedimentales son los sugeridos por este documento. Se evidencia entonces una apropiación y uso adecuado de los EBC para el diseño de las unidades didácticas, puesto que los docentes los usan como referentes conceptuales a la hora de determinar contenidos o logros para las actividades de clase.

La fenomenología didáctica como organizador del currículo de matemáticas (Puig, 1997) y procedimiento específico del análisis de contenido dentro del ADC, se ha mostrado útil desde el primer momento en la CPC de los docentes de educación básica primaria. Hemos destacado la forma como la práctica del ADF aporta a la formación de los docentes en ejercicio mejorando y cualificando competencias profesionales entre las que se destaca el conocimiento didáctico del contenido y la planificación curricular. Por esta razón este proyecto constituye una fundamentación y una justificación para estudios posteriores sobre desarrollo curricular, formación docente y planificación escolar, puesto que puede enriquecerse con la aplicación de la UD diseñada a fin de concluir el proceso del análisis didáctico en las fases de instrucción y Sistematización de la Experiencia, determinando los aportes de este procedimiento no solo a la planificación escolar de los docentes, sino también a las prácticas de enseñanza y de evaluación dentro del aula, a través de este proceso de Sistematización de Experiencias.

Además, este trabajo puede ampliar su intervención a todos los grados de la básica primaria o a otros contenidos del currículo, puesto que, su principal objetivo va de la mano con los objetivos que se tienen en educación en cuanto a la necesidad de generar transformaciones en las prácticas de aula, iniciando por la planificación curricular y la formación docente, para que de esta manera se puedan mejorar los aprendizajes de los estudiantes. De igual manera, se recomienda fortalecer los procesos de formación y actualización docente directamente en las instituciones educativas, concibiendo la formación de profesores de matemáticas en ejercicio como un plan de desarrollo profesional y curricular de manera continuada y permanente.


Estas propuestas deben estar basadas y fundamentadas en sistemas de conocimiento que se estructuran en modelos locales de organizadores del currículo y de análisis didáctico, los cuales se concretan en conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) sobre los contenidos matemáticos escolares, sobre el currículo de matemáticas respectivo, conocimientos didácticos del contenido, así como conocimientos, habilidades, capacidades y saberes (competencias) para el desarrollo de los procesos de instrucción correspondientes (Corrales, 2013).

Desde esta perspectiva se hace necesario que las instituciones educativas propicien espacios que orientan la formación permanente de los docente, de manera que ésta se conciba como una filosofía dentro de la cultura de los docentes y que favorezca la investigación, en donde el docente se convierta en un agente reflexivo de su quehacer, que conozca a profundidad su disciplina, la didáctica específica, las concepciones epistemológicas que guían su trabajo y que además se generen espacios para el debate de ideas y las críticas constructivas entre colegas para investigar sobre su propia experiencia.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 8

 <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>Encuentro de Saberes</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado.
Acceso al documento	Repository Universidad de Medellín. Tomado de: http://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/2246/T_MEM_19.pdf?sequence=1
Título del documento	Análisis didáctico fenomenológico como instrumento para la planificación curricular por parte de los docentes de matemáticas de la educación básica primaria.
Autor(es)	Marín Quintero, Federico; Machado Álvarez, Liliana Patricia.
Publicación	Medellín, Antioquia, (2015).
Unidad patrocinante	Universidad de Medellín, Departamento de Ciencias Básicas, Maestría en Educación Matemática, Medellín.
Palabras Claves	Organizadores del currículo, Análisis Didáctico, Fenomenología Didáctica, unidad didáctica, planificación curricular.

2. Descripción
<p>Los autores exponen que la planificación curricular (PC) constituye una de las actividades y competencias más importantes de los docentes en los distintos niveles de la educación escolar en general. A partir de lo anterior, ellos proponen a través de la investigación reflexionar sobre los aportes que puede hacer el Análisis Didáctico Matemático (ADM) en general, y el Análisis Didáctico Fenomenológico (ADF) en particular, al desarrollo de los procesos de PC y de formación profesional relativa a la PC por parte de los docentes de matemáticas.</p>

3. Fuentes
<p>Balarin, M. y Cueto, S. (2008). La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas. Lima: GRADE University of Oxford.</p> <p>Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación, 33.</p> <p>Bedoya, E. (2002). Formación inicial de profesores de matemáticas: enseñanza de funciones, sistemas de representación y calculadoras gráficas. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada. España.</p> <p>Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado, 9, 2.</p> <p>Capó, W., Arteaga, B., Capó, M., Capó, S., García, E., Montenegro, E., & Alcalá, P. (2010). La</p>

Sistematización de Experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores. Colección Paulo Freire. CEPEP. Apuntes de la Cooperativa. Fundación Editorial el perro y la rana. Caracas. Serie Leander, (1).

Corrales, M. J. (2013). Análisis didáctico de una propuesta instruccional en torno a los números racionales en el grado séptimo en la Institución Educativa San Vicente. Trabajo de Grado de Maestría. Cali: Área de Educación Matemática, Universidad del Valle.

García, M., & Lucas, I. M. R. (2013). Uso del análisis didáctico en una investigación-acción en secundaria: un avance sobre el análisis de actuación. En Análisis didáctico en educación matemática: metodología de investigación, formación de profesores e innovación curricular (pp. 253-270). Comares.

Gómez, P. (2007). Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas desecundaria. Granada, España: Departamento de Didáctica de la Matemática de la universidad de Granada.

Gómez, Pedro. (2012). Apuntes sobre la noción de currículo. Módulo 1 de MAD. Documento no publicado (Documentación). Bogotá: Universidad de los Andes. Disponible en: <http://funes.uniandes.edu.co/2044/>

Ibáñez Martín, J.A. (1987). El problema del contenido del currículo: un primer acercamiento desde la Filosofía de la Educación. En J. Sarramona (Ed.), Currículo y Educación (pp. 11-24) Barcelona, España: Autores.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2013). Resultados pruebas SABER 2013 Grados 3°, 5° y 9°. Recuperado de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.aspx>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2013a). Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2013. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2013b). Colombia en PISA 2012. Informe Nacional de Resultados. Resumen Ejecutivo. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa> }

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (IFCES). (2015) Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Jara, O. (2011). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. Revista Decisio. Pátzcuaro, (28), 67-74.

Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. Educación Global Research, (1), 56-70.

Lupiañez, José Luis (2009) Expectativas de Aprendizaje y Planificación curricular en un programa de formación inicial de profesores de Matemáticas de secundaria. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España

Maldonado Rojas, M., Vásquez Rojas, M., & Toro Opazo, C. (2010). Desarrollo metodológico de "análisis de casos" como estrategia de enseñanza. Educación Médica Superior, 24(1), 85-94.

Marí, J. L. G., & Romero, J. G. (2006). Análisis didáctico curricular un procedimiento para fundamentar y

completar el diseño, desarrollo y evaluación de unidades didácticas de matemáticas. Disponible en: http://www.gonzalezmari.es/AD_CURRICULAR.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de Educación. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de Educación. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1996) Decreto 1860 de 1994 por el cual se reglamente parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales (Vol. Ley 115) Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1996a) Resolución 2343 de 1996 por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2002) Decreto 0230 de 2002 por el cual se dictan normal en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos Curriculares en Matemáticas. Bogotá: Magisterio. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, ciencias y ciudadanas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). Proyecto Sé. Matemáticas 5°. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. OCDE (2005). Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana. Madrid: Editorial Santillana

Rico, L. & Lupiañez, J. L. (2008). Competencias Matemáticas desde una perspectiva curricular. Madrid: Alianza Editorial

Rico, L. (1998b). Complejidad del currículo de matemáticas como herramienta profesional. Revista Latinoamericana de Matemática Educativa, 1 (1), 22-39.

Rico, L. (1997). Los organizadores del currículo de matemáticas. En Rico, L.; Castro, E.; Castro, E.; Coriat, M.; Marín, A.; Puig, L.; Sierra, M.; Socas, M. M. (Eds.), La educación matemática en la enseñanza secundaria (pp. 39-59). Madrid: ice -Horsori.

Rico, L. (1998). Concepto de Currículo desde la Educación Matemática. Estudios de Curriculum. (Vol 1 n°4) 7-42.

Rojas, N., Martínez, P. F., & Ramos, E. (2013). El análisis didáctico como herramienta para identificar conocimiento matemático para la enseñanza en la práctica. In Análisis didáctico en educación matemática: metodología de investigación, formación de profesores e innovación curricular (pp. 191-210). Comares.

Serrano, C., Bonilla, M., Rocha, P. G., & Sarmiento, H. (2012) Pensamiento aleatorio y estadísticas, Reflexiones sobre los estándares en la componente. En Estándares Curriculares de Matemáticas, aportes para el análisis. (pp. 58 –69) Gaia.

Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Ediciones Morata. Vasco, C. E. (1985). El enfoque de sistemas en el nuevo programa de matemáticas. Revista de la Universidad Nacional Segunda, 45-51.

Verger, A. (2002). Sistematización de Experiencias en América Latina. Una Propuesta Para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales.

4. Contenidos

Los autores mencionan que el MEN (2002) al comienzo habló de estándares para la excelencia de la educación, después (MEN 2004) modificó la propuesta al hablar ya de estándares básicos de competencia y definirlos como "criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer en cada una de las áreas y los niveles".

En el fondo, esta propuesta quiso uniformar las competencias quizá por dos razones: primero, para superar la anarquía y la confusión que algunos tuvieron al creer que la autonomía curricular educativa podía interpretarse como soberanía, lo cual había conducido a no tener unos mínimos curriculares comunes en las regiones y en el país; y segundo, para generar procedimientos unificados en los ámbitos nacional e internacional, que pudieran salir al paso a resultados de evaluaciones nacionales del ICSES e internacionales, por ejemplo, los TIMSS.

Los autores exponen que el documento del MEN (2004) muestra los estándares de competencia en ciencias naturales y ciencias sociales: me aproximo al conocimiento como científico o científica, natural o social; manejo conocimientos propios de las ciencias naturales o las ciencias sociales, con sus tres ejes básicos: entorno vivo, entorno físico y ciencia, tecnología y sociedad; y desarrollo compromisos personales y sociales.

En consecuencia según los autores, presentan unas ciencias que indican las acciones de pensamiento y de producción concreta que los estudiantes formarían en relación con el saber, el saber hacer y el saber ser, respectivamente. Si bien esta idea concuerda con muchas perspectivas constructivistas que persiguen como objetivo que los contenidos sean entendidos desde lo conceptual y desde lo metodológico y lo actitudinal; sin embargo, no se plantea el modo en que debe darse la articulación entre sí, ni cómo hacerlo con los estándares en ciencias sociales. Es decir, uno de los aspectos que se presentaba como un gran avance en cuanto a la perspectiva interdisciplinaria implícita, terminó como una invitación más a sumar que a combinar los campos de las ciencias naturales y las ciencias sociales. Así mismo, lo ambiental y la educación ambiental quedan reducidos a lo que se llama ciencia, tecnología y sociedad, sin explicar si obedece al enfoque conocido en el ámbito internacional como C/T/S.

Los autores dicen que: Otro problema de estos estándares se relaciona con la presentación de una lista de cosas en vez de lineamientos conceptuales mínimos que garanticen la unidad en la diversidad permitiendo desde las autonomías tomar decisiones curriculares.

Estos mismos autores señalan que: es importante señalar que frente a los desafíos de la humanidad tanto en el ámbito local como en el global, en Colombia sólo ahora se inicia un proceso de reflexión crítica al respecto. Si bien, y como lo dice Vasco (2003), las evaluaciones por indicadores de logro, competencias y estándares, en vez de parecer disyuntivas, parecen complementarias, hace falta claridad entre investigadores, el profesorado y padres de familia. Esto requiere procesos de reflexión y formación para hacer de la evaluación una actividad clara y compartida, como se intentará mostrar en el siguiente apartado.

Asimismo en su artículo los autores mencionan que: También es posible inferir otras recomendaciones

concretas que son útiles a la hora de pensar en un trabajo didáctico de las competencias:

- Toda competencia está fundamentada en estándares básicos que deben describir el grado de competencia esperado.
- Los estándares formulados por el MEN deben asumirse más como una guía que como una lista por cumplir a rajatabla. Es desde las autonomías y desde los PEI que debe asumirse cómo se incorporará un currículo base que sea coherente con las disposiciones nacionales, el orden internacional y la propia realidad local.

5. Metodología

Esta investigación se desarrolló mediante estrategias de investigación y sistematización de experiencias educativas, que articulan en el diseño procesos de investigación acción y estudio de casos.

Realizaron talleres de formación docente en los que se propuso la planificación de una unidad didáctica (UD) sobre el CME (Conocimiento Matemático Escolar) de estadística descriptiva para grado quinto, a fin de analizarlas a la luz de las nociones conceptuales y concepciones de los maestros sobre el proceso de PC.

6. Conclusiones

Las conclusiones propuestas son:

La fenomenología didáctica como organizador del currículo de matemáticas (Puig, 1997) y procedimiento específico del análisis de contenido dentro del ADC, se ha mostrado útil desde el primer momento en la CPC de los docentes de educación básica primaria. Hemos destacado la forma como la práctica del ADF aporta a la formación de los docentes en ejercicio mejorando y cualificando competencias profesionales entre las que se destaca el conocimiento didáctico del contenido y la planificación curricular. Por esta razón este proyecto constituye una fundamentación y una justificación para estudios posteriores sobre desarrollo curricular, formación docente y planificación escolar, puesto que puede enriquecerse con la aplicación de la UD diseñada a fin de concluir el proceso del análisis didáctico en las fases de instrucción y Sistematización de la Experiencia, determinando los aportes de este procedimiento no solo a la planificación escolar de los docentes, sino también a las prácticas de enseñanza y de evaluación dentro del aula, a través de este proceso de Sistematización de Experiencias.

Además, este trabajo puede ampliar su intervención a todos los grados de la básica primaria o a otros contenidos del currículo, puesto que, su principal objetivo va de la mano con los objetivos que se tienen en educación en cuanto a la necesidad de generar transformaciones en las prácticas de aula, iniciando por la planificación curricular y la formación docente, para que de esta manera se puedan mejorar los aprendizajes de los estudiantes. De igual manera, se recomienda fortalecer los procesos de formación y actualización docente directamente en las instituciones educativas, concibiendo la formación de profesores de matemáticas en ejercicio como un plan de desarrollo profesional y curricular de manera continuada y permanente.

Estas propuestas deben estar basadas y fundamentadas en sistemas de conocimiento que se estructuran en modelos locales de organizadores del currículo y de análisis didáctico, los cuales se concretan en conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) sobre los contenidos matemáticos escolares, sobre el currículo de matemáticas respectivo, conocimientos didácticos del contenido, así como conocimientos, habilidades, capacidades y saberes (competencias) para el desarrollo de los procesos de instrucción correspondientes (Corrales, 2013).


Desde esta perspectiva se hace necesario que las instituciones educativas propicien espacios que orientan la formación permanente de los docentes, de manera que ésta se conciba como una filosofía dentro de la cultura de los docentes y que favorezca la investigación, en donde el docente se convierta en

un agente reflexivo de su quehacer, que conozca a profundidad su disciplina, la didáctica específica, las concepciones epistemológicas que guían su trabajo y que además se generen espacios para el debate de ideas y las críticas constructivas entre colegas para investigar sobre su propia experiencia.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 9

	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de

1. Información General

Tipo de documento	Artículo de revista.
Acceso al documento	Revista Nodos y Nudos. Tomado de: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1227/1224
Título del documento	Estándares, enseñanza de las ciencias y control político del saber.
Autor(es)	Orozco Cruz, Juan Carlos.
Publicación	Medellín, Antioquia, (2004).
Unidad patrocinante	Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Exactas.
Palabras Claves	Estándares, enseñanza de las ciencias, ideología, currículo, constructivismo.

2. Descripción

El autor expone como resumen de su artículo, que la ideología neoconservadora y el proyecto neoliberal avanzan en su propósito de control político del saber mediante una intervención directa de la institucionalidad escolar. En su tarea actualizan, a través de políticas globales, el taylorismo de la educación y las visiones instrumentales del currículo. La tecnología educativa encuentra un nuevo escenario de realización en la escuela colombiana a propósito de la expedición de los Estándares Básicos de Competencias. La forma que asumen en el contexto de la enseñanza de las ciencias reafirman la dependencia científica y tecnológica nacional y reproducen los modelos reduccionista, memorísticos y descontextualizados de la enseñanza.

3. Fuentes

Apple (1995). La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional? en: volver a pensar la educación: Morata. Vol I. p.p. 166-167.

Bustamante (2003). Estándares curriculares y autonomía. En: Revista Colombiana de Educación. Bogotá. No. 44. p.p. 65-80.

Ministerio de Educación Nacional (2002). Estándares para la excelencia en la educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2004). Formar en Ciencias: el desafío, En: Guías. Bogotá No. 7.

Rodríguez (2003). La Educación después de la constitución del 91: De la reforma a la contrarreforma. Bogotá. Tercer Milenio Ediciones.

Tomasevski (2004). El derecho a la educación en Colombia. En: plataforma colombiana de Derechos Humanos. Informe de la Relatoría Especial de Naciones Unidas. Bogotá.

4. Contenidos

El autor menciona que todas estas reformas están alimentadas por la ideología neoconservadora que apuntala el proyecto económico neoliberal y que pretende asegurar el control político del saber para homogeneizar la educación según los esquemas extranjeros. De igual modo, se señala que desde allí se fomenta el reduccionismo de unos currículos vistos como obligatorios a escala nacional y se reduce la autonomía y la valoración de la innovación docente, al minimizarla frente a las ambiciones económicas de los mercados editoriales, entre otros.

También sostiene que las críticas a los estándares básicos de competencias, producto de la resistencia de la comunidad educativa, se han dirigido a mostrar la falta de participación del profesorado, el reduccionismo de las concepciones y el sentido retrógrado, homogeneizador y antidemocrático de la propuesta presentada por el MEN, en particular en el documento de 2002.

7. Metodología

Esta investigación se desarrolló mediante estrategias de investigación y sistematización de experiencias educativas, que articulan en el diseño procesos de investigación acción y estudio de casos.

Realizaron talleres de formación docente en los que se propuso la planificación de una unidad didáctica (UD) sobre el CME (Conocimiento Matemático Escolar) de estadística descriptiva para grado quinto, a fin de analizarlas a la luz de las nociones conceptuales y concepciones de los maestros sobre el proceso de PC.

8. Conclusiones

Las conclusiones propuestas son:

La fenomenología didáctica como organizador del currículo de matemáticas (Puig, 1997) y procedimiento específico del análisis de contenido dentro del ADC, se ha mostrado útil desde el primer momento en la CPC de los docentes de educación básica primaria. Hemos destacado la forma como la práctica del ADF aporta a la formación de los docentes en ejercicio mejorando y cualificando competencias profesionales entre las que se destaca el conocimiento didáctico del contenido y la planificación

curricular. Por esta razón este proyecto constituye una fundamentación y una justificación para estudios posteriores sobre desarrollo curricular, formación docente y planificación escolar, puesto que puede enriquecerse con la aplicación de la UD diseñada a fin de concluir el proceso del análisis didáctico en las fases de instrucción y Sistematización de la Experiencia, determinando los aportes de este procedimiento no solo a la planificación escolar de los docentes, sino también a las prácticas de enseñanza y de evaluación dentro del aula, a través de este proceso de Sistematización de Experiencias.

Además, este trabajo puede ampliar su intervención a todos los grados de la básica primaria o a otros contenidos del currículo, puesto que, su principal objetivo va de la mano con los objetivos que se tienen en educación en cuanto a la necesidad de generar transformaciones en las prácticas de aula, iniciando por la planificación curricular y la formación docente, para que de esta manera se puedan mejorar los aprendizajes de los estudiantes. De igual manera, se recomienda fortalecer los procesos de formación y actualización docente directamente en las instituciones educativas, concibiendo la formación de profesores de matemáticas en ejercicio como un plan de desarrollo profesional y curricular de manera continuada y permanente.


Estas propuestas deben estar basadas y fundamentadas en sistemas de conocimiento que se estructuran en modelos locales de organizadores del currículo y de análisis didáctico, los cuales se concretan en conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) sobre los contenidos matemáticos escolares, sobre el currículo de matemáticas respectivo, conocimientos didácticos del contenido, así como conocimientos, habilidades, capacidades y saberes (competencias) para el desarrollo de los procesos de instrucción correspondientes (Corrales, 2013).

Desde esta perspectiva se hace necesario que las instituciones educativas propicien espacios que orientan la formación permanente de los docentes, de manera que ésta se conciba como una filosofía dentro de la cultura de los docentes y que favorezca la investigación, en donde el docente se convierta en un agente reflexivo de su quehacer, que conozca a profundidad su disciplina, la didáctica específica, las concepciones epistemológicas que guían su trabajo y que además se generen espacios para el debate de ideas y las críticas constructivas entre colegas para investigar sobre su propia experiencia.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 10

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General	
Tipo de documento	Artículo de revista.
Acceso al documento	Revista Magisterio-web. Tomado de: http://www.magisterio.com.co/articulo/la-escuela-unica-forma-de-

	presencia-del-estado-en-los-campos-colombianos
Título del documento	La escuela: única forma de presencia del Estado en los campos colombianos.
Autor(es)	Ordoñez, Sandra Patricia.
Publicación	Valle del Cauca, (2016).
Unidad patrocinante	Premios compartir, magisterio.
Palabras Claves	Experiencia, premios compartir, proyecto.

2. Descripción

Este artículo presenta una entrevista con Rubén Darío Cárdenas, ganador del Premio Compartir 2016 en la categoría Gran Rector, por su gestión de once años al frente del colegio María Auxiliadora de La Cumbre, Valle del Cauca.

Una historia de aval y de esperanza para todos aquellos que, en las apartadas zonas rurales de nuestro territorio, tengan el deseo de contribuir desde la educación a la construcción de un nuevo país, restableciendo el campo como escenario de paz y de progreso.

3. Fuentes

No reporta.

4. Contenidos

El contenido de este artículo son las preguntas y las respuestas realizadas al docente Ruben. De la diferentes preguntas propuestas se relaciona la siguiente ¿Cómo se articula el currículum a través de los cinco ejes que constituyen el proyecto?, la respuesta es: Nosotros no somos obsecuentes seguidores de la directriz ministerial: los lineamientos curriculares, los estándares básicos y los DBA (derechos básicos de aprendizaje), pero sí nos servimos de ellos. Pensamos que aunque están bien planteados, hay que hacerles ajustes. Así que los tenemos como referente. Creemos que la educación se debe intervenir desde el lineamiento que traza el ministerio, pero ajustándolo a la realidad particular..

5. Metodología

Es una entrevista.


9. Conclusiones

No se presentan.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 11

	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de investigación.
Acceso al documento	Biblioteca digital UNAL. Tomado de: Enlace: http://www.bdigital.unal.edu.co/45636/1/71382803.2014.pdf
Título del documento	Diseño de un formato para la planeación de clase que articula: referentes de calidad y el saber pedagógico y disciplinar.
Autor(es)	Castaño Uribe, Gabriel Jaime.
Publicación	Medellín, Antioquia, (2014).
Unidad patrocinante	Universidad Nacional de Colombia.
Palabras Claves	Experiencia, premios compartir, proyecto.

2. Descripción	
<p>En la tesis de investigación, se menciona que la propuesta de diseño para la planeación y/o estructuración de la clase se fundamenta en tres aspectos que son: el saber pedagógico, el saber disciplinar y los referentes de calidad brindados por el MEN, es así como estos elementos se articulan dando al docente en ejercicio mayor consciencia de su quehacer (la clase) reconociendo los modelos pedagógicos más relevantes en el sistema educativo Colombiano y algunas de las teorías y/o enfoques del aprendizaje predominantes en la actualidad; permitiéndole fortalecerse desde lo disciplinar, apropiándose de los lineamientos curriculares, definiendo concepciones, tomando posturas y sobre todo reconstruyéndolos y adaptándolos al sistema junto con sus estándares básicos de competencias, logrando la actualización y contextualización de saberes, ya que al parecer el docente olvidó las referencias bibliográficas que soportan su saber y solo es un transmisor de saberes en su aula de clase.</p>	

3. Fuentes	
<p>MAPAS CONCEPTUALES. Obtenido de https://docs.google.com/document/d/1Q8vrjppSH50-F0JkBWD39NQ0X50b3xv8UZWwnG-EHU/edit?hl=es&pli=1</p>	
<p>Díaz, F. (2004). ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. México: McGraw-Hill. Bibliografía 219</p>	
<p>Fernández, H. (23 de Marzo de 2014). Plan de clases. Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/fo-article-121199.pdf</p>	
<p>Fernández, J. (18 de Febrero de 2014). MATRIZ DE COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA. Obtenido de http://www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF Fernández, R. (20 de Enero de 2014). El perfil del profesorado del siglo XXI. Obtenido de http://81.33.8.180/cursos/competenciaprofesionales.pdf</p>	
<p>Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido. México: sigllo XXI. Obtenido de http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/DisenoMetodologico.pdf</p>	
<p>García, J., Pimienta, J., & Tobón, S. (2010). SECUENCIAS DIDÁCTICAS: APRENDIZAJE Y</p>	

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS. México: PEARSON.

García, Y., García, L., & Rodríguez, S. (2012). El Estudio de Clases como una metodología para la formación inicial de maestros de Antioquia. Medellín: Tesis inédita para optar el título de Licenciadas Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (U de A).

Gimeno, J., & Pérez, Á. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata. Gobierno Colombiano. (8 de Noviembre de 2013). Constitución Política de Colombia 1991. Obtenido de http://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_ConstitucionPolitica.pdf

4. Contenidos

Este documento presenta la problemática y los objetivos, el marco teórico, la metodología, los resultados y las conclusiones y recomendaciones.

Respecto a los LC y EBC, se expresa con conocimiento de causa como docente vinculado a una Institución Educativa oficial el problema relacionado con la poca apropiación por parte del gremio docente de los referentes de calidad, entendidos estos como LC (1998) y EBC (2006), ya que luego de dieciséis años de construcción para los primeros y nueve para los segundos, con la firme intención de que fuesen abordados como referentes teóricos, que planteaban las bases o sustentos disciplinares para los docentes en ejercicio; lamentablemente no han cumplido aún su propósito, debido a la autonomía que estos dan para su apropiación y aplicación, es decir, se dejó a los docentes la tarea juiciosa de leerlos, estudiarlos y sobre todo incorporarlos en los planes de área y a la misma clase; pero para pocos maestros y me incluyo, penosamente no son la plataforma para nuestro quehacer.

5. Metodología

En la tesis de investigación se tiene como paradigma el cualitativo, los sujetos participantes, el método y los instrumentos.

6. Conclusiones

Las conclusiones dadas en la tesis de investigación:

El presente trabajo de investigación contribuye de manera significativa al mejoramiento de las prácticas de aula a través del fortalecimiento del saber pedagógico y disciplinar en articulación con los referentes de calidad propuestos por el MEN. Además la propuesta de diseño de un formato para la planeación de la clase brinda algunas orientaciones de corte teórico-práctico, elementos trascendentes en el saber pedagógico, esto con el propósito de reivindicar la profesión docente, hacer consciencia del oficio y posicionar de nuevo al maestro como sujeto político dueño de un saber, saber producto de la experiencia y la cualificación permanente, para que no sea visto como un transmisor de conocimiento que solo replica la tradición a las nuevas generaciones.

Por otro lado, cuando se inició un estado de la cuestión, se pudo ver que frente al tema de la planeación o planificación hay varias fuentes bibliográficas que aportan de manera importante al tema, tema que pertenece al campo del currículo, pero si en algo coincidían es que no se profundiza mucho sobre la planeación de la clase, debido a varias razones como son la visión que de la clase se tiene, ya que es un poco reduccionista y se sigue considerando como un simple espacio de encuentro entre estudiantes y maestro, pero la clase va más allá, y es tener presente que ese espacio debe poseer una condiciones mínimas para que la clase sea de calidad. Otro aspecto por el cual no se profundiza es porque la clase es algo tan complejo como pudo evidenciarse a lo largo de este manuscrito, ya que hay categorías que son dignas incluso de ser analizadas de manera independiente como la didáctica y la evaluación, y en esta medida es que no se hace un trabajo exhaustivo en algunos de los elementos o componentes de la clase, como si creo que se hizo en esta intervención.

Tenemos también otro aspecto del cual este discurso fue testigo y es que frente a la clase se dan varios aspectos por entendidos para los docentes, cuando la realidad es otra, esto lo digo por conocimiento de causa como docente activo y vinculado al sector oficial, algunos de estos aspectos tienen que ver con lo pedagógico, lo didáctico y lo disciplinar, por ejemplo se cree que el docente posee una postura clara desde la pedagogía y se identifica con una corriente en particular o mejor dicho con una intención al desarrollar su quehacer, pero no es así; en cuanto a lo didáctico no se reconocen aspectos de gran importancia como: qué se debe enseñar, cómo se debe enseñar, para qué se debe enseñar, por qué se debe enseñar, cuándo se debe enseñar...etc.

Teniendo en cuenta lo dicho antes, cabe agregar otra cuestión más al asunto y es en referencia a lo disciplinar, ya que los docentes, principalmente los que ejercen en el nivel de la básica primaria poseen una tarea de gran complejidad y es algo de lo cual se habló antes y es la de responder por varias áreas del saber y gran parte de nosotros los docentes no contamos con los saberes necesarios, ni los espacios de formación, ni el tiempo suficiente para solventar este aspecto y como consecuencia de ello es que en los primeros niveles educativos se siembran obstáculos epistemológicos que luego son difíciles de corregir en los niveles posteriores.

Un último aspecto que salió a luz con esta propuesta fue el de la identificación de ciertas categorías que pueden orientar la clase para que sea de mejor calidad, no quiere decir esto que lo que se ha venido haciendo esté mal, pues creo de todo corazón que no hay un solo docente que ejerza su profesión con la intención de hacerlo mal y perjudicar a sus estudiantes; lo que significa, es que se puede hacer mucho mejor y en la medida que se haga consciencia del oficio y se reflexione sobre cada uno de los aspectos aquí tratados, podría decirse que se hace una tarea pedagógica más eficaz y eficiente.

Y como recomendaciones:


Creo de cierto modo que este trabajo es un primer paso para ir más allá de la clase y de las miradas que de ella se tienen, es una oportunidad para profundizar sobre cada uno de los elementos que la conforman y como estos se articulan entre sí y ponen en escena la relación del saber pedagógico y disciplinar en diálogo con los referentes de calidad y la apropiación que de cada uno de estos tiene el docente.

Sería muy interesante en un futuro no muy lejano, poder hacer un seguimiento a algunos de los docentes que decidan implementar esta propuesta de diseño para la planeación de la clase y cuestionarlos frente a sus prácticas de aula estableciendo una línea base y un punto de partida que permita luego realizar un contraste entre las prácticas de aula antes de la implementación y después de ella. Aunque algo si quiero anotar y es que con el formato preliminar algunos de los docentes que lo aplicaron dijeron sentirse cómodos con él y que de verdad los llevaba a ser mucho más reflexivos frente al desarrollo de la clase, pero que su diligenciamiento acarrea gran tiempo; pero estas apreciaciones, porque se continua planeando el día a día de la clase y no como una secuencia didáctica en la que los periodos de tiempo se trascienden y se privilegian los procesos sobre los temas y se apunta a potenciar habilidades y destrezas desde un trabajo por competencias, competencias en el buen sentido de la palabra y desde la enfoque dado en este texto.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 12

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General	
Tipo de documento	Documento.
Acceso al documento	Repositorio Digital de Documentos en Educación Matemática. Universidad de los Andes. Tomado de: http://funes.uniandes.edu.co/1847/
Título del documento	Análisis de las propuestas y problemáticas que plantean los lineamientos curriculares de matemáticas en Colombia.
Autor(es)	Villareal, Jorge Eliécer.
Publicación	Medellín, Antioquia, (2008).
Unidad patrocinante	Universidad de Antioquia.
Palabras Claves	Experiencia, premios compartir, proyecto.

2. Descripción	
<p>El documento presenta un análisis de los lineamientos curriculares de matemáticas a la luz de los fundamentos teóricos que los sustentan para, de esta manera, mostrarlos como una alternativa válida de desarrollo del área.</p>	

3. Fuentes	
<p>MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares. Cooperativa Editorial Magisterio.</p> <p>Stewart, Ian. De aquí al infinito. Editorial Crítica. Barcelona, 1998.</p> <p>Portela Morales, Luís Enrique. Villarreal, Jorge. Plan de Estudio por Competencias. Matemáticas.</p>	

4. Contenidos	
<p>Este documento expresa sobre los LC, que desde el apareamiento de los lineamientos curriculares de matemáticas, hace ya doce años, se han venido presentando muchas posiciones sobre la dificultad y casi imposibilidad de aplicarlos en el aula de clase, han sido “muy bonitos en el papel pero inaplicables en la práctica”, como dicen los maestros. Entre los planteamientos que se han hecho para justificar esta dificultad se encuentra la cantidad desmedida de estudiantes en las aulas, la poca motivación que tienen los estudiantes, el que solamente el cinco por ciento pierdan el año que hace que no haya un esfuerzo en el estudio del área, la falta de formación de los docentes en las metodologías planteadas y otras más.</p> <p>Se puede decir que todas estas justificaciones guardan dentro de sí una gran cantidad de razón, pero lo que no es justificable es que por ellas no se haya podido implementar unos lineamientos que brindan unas muy buenas posibilidades de avanzar en la enseñanza y aprendizaje del área, además de generar procesos claves en el desarrollo del pensamiento de los jóvenes que se encuentran en las aulas.</p> <p>Lo primero que hay que tener en cuenta a la hora de hacer juicios sobre los lineamientos curriculares es intentar comprender el alcance que estos tienen y los fundamentos teóricos que los sustentan para, sobre esta base, definir la forma en que se pueden llevar a la realidad estas ideas.</p>	

5. Metodología

Revisión análisis.

6. Conclusiones

Las conclusiones dadas en este documento son:

Los lineamientos curriculares tienen mucho que ofrecer aún a la comunidad educativa del país, sus planteamientos, referentes y posibilidades son un eje generador de propuestas de aula que permitan el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

Las posibilidades que pueden brindar los lineamientos curriculares deben tener como base un análisis concienzudo de cada uno de los aspectos que desarrolla para sobre esta base agrupar las propuestas de aplicación.


Los lineamientos curriculares, sin ser la panacea, permiten el desarrollo de propuestas de aula que activan las capacidades de los estudiantes a niveles sólo limitados por el deseo de los docentes que enfrentan estos procesos.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
-----------------------	---------------------------------

Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán
----------------------	-----------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 13

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General

Tipo de documento	Documento.
Acceso al documento	UNESCO. Tomado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001430/143084s.pdf
Título del documento	Segundo estudio regional comparativo y explicativo 2004 - 2007. Análisis curricular.
Autor(es)	UNESCO. Con la colaboración del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES
Publicación	Santiago, Chile, (2005).
Unidad patrocinante	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO Santiago. Laboratorio Latinoamericano de

	evaluación de la calidad de la Educación (LLECE).
Palabras Claves	Currículo, textos, instrumentos de evaluación

2. Descripción

El documento En la perspectiva de la misión del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y en el marco del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), este documento apunta al cumplimiento de dos de los objetivos específicos planteados en la propuesta general, realizada por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). En primer término, analizar los documentos oficiales del currículo, determinados textos escolares y, de ser posible, algunos instrumentos de evaluación utilizados en cada país participante, identificando elementos comunes y, si la información analizada lo permite, establecer distinciones entre ellos. En segundo término, fundamentar, a partir de dicho análisis, los dominios conceptuales y procesuales que definirán una estructura de prueba común para todos los países participantes en el estudio, en las áreas de lenguaje, matemática (grados 3° y 6°) y ciencias naturales (grado 6°).

Un estudio de esta naturaleza constituye una oportunidad para definir de manera consensuada el conjunto de los referentes básicos para la evaluación; asimismo, se busca que los países de la región cuenten con elementos de análisis que les permitan reflexionar en torno a los currículos y hacer visibles, mediante la evaluación, las habilidades de los estudiantes para afrontar situaciones de la vida; se trata, en síntesis, de propender por el nivel de logro de los objetivos educacionales en América Latina y el Caribe.

3. Fuentes

- ACEVEDO, M., Garcia, G., (1999). "La evaluación de las competencias en matemáticas y el currículum: un problema de coherencia y consistencia". Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- ARANCIBIA, V. (1997). Documentos. Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. N° 2. UNESCO-LLECE. Santiago de Chile.
- BARRÓN, Concepción (2000). "La formación en competencias". En María de los Ángeles Valle (comp.). Formación en competencias y certificación profesional. México. UNAM.
- BEILLEROT, J., Blanchard-Laville, C., et al. (1998). Saber y relación con el saber. Barcelona. Editorial Paidós.
- BERNSTEIN, Basil (1990). La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá. El Griot.
- ____ (2000). Hacia una sociología del discurso pedagógico. Bogotá. Magisterio.
- ____ (1972). "Education cannot compensate for society", on Lenguaje in Education. London. Routledge.
- BISHOP, A. (1999). Enculturación matemática. La Educación Matemática desde una Perspectiva Cultural. Barcelona. Paidós.
- BLOOM, Benjamin y otros (1971). Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. Buenos Aires, Librería El Ateneo Editorial.
- BOGOYA, Daniel y otros (2003). Trazas y miradas. Evaluación de competencias. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- BOURDIEU, Pierre (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México. Siglo XXI. 1997.

_____ (1990). Sociología y cultura. México, Grijalbo.

BUSTAMANTE, Guillermo (comp.) (2002). El concepto de competencia, vol II. Bogotá. Socolpe.

CALVO, Beatriz y otros (1998). Nuevos paradigmas. Compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación. México. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

CHEVALLARD, I. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. AIQUE.

CHOMSKY, Noam (1965). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar, 1975.

_____ (1966). Lingüística cartesiana. Madrid: Gredos, 1969.

CLASSROOM, pp. 1-6. Yearbook. University of Wisconsin. Madison.

4. Contenidos

En este documento se analizan 17 países latinoamericanos, dentro de los cuales aparece Colombia. de acuerdo a lo descrito en el documento, en primera instancia se presenta un cuadro en el que se explicita lo concerniente a la legislación, la organización del sistema educativo y la evaluación externa. Posteriormente, por áreas, se mencionan las categorías que serán tenidas en cuenta para analizar lo relacionado con la dimensión disciplinar, pedagógica y evaluativa. Asimismo, con el propósito de visualizar aspectos más cercanos a la enseñanza de las disciplinas, a la actividad del maestro y del alumno, se incluye en el análisis la revisión de algunos textos escolares

5. Metodología

Revisión y análisis. Se analiza la información general sobre la organización del sistema educativo y evaluación externa de los países participantes en el estudio. Las categorías de análisis son normatividad en la que se sustenta, organización del sistema educativo y que se evalúa en las evaluaciones externas.

6. Conclusiones


No se relacionan.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
-----------------------	---------------------------------

Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán
----------------------	-----------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 14

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Advancing the Quality of Education</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	

1. Información General

Tipo de documento	Documento.
Acceso al documento	Compartir la palabra maestra. Tomado de: https://compartirpalabramaestra.org/investigaciones-compartir/estudio-diagnostico-para-determinar-quienes-son-los-rectores-y-directores
Título del documento	Informe final: Estudio diagnóstico para determinar ¿quiénes son los rectores y directores de las instituciones educativas de la educación preescolar, básica y media en Colombia?
Autor(es)	Duarte, Patricia; Llanes, Lucía; Navarro, Hugo; Ramírez, Yesid.
Publicación	Santiago, Chile, (2014).
Unidad patrocinante	Fundación Escuela Nacional de Evaluación E-Valuar. Fundación Compartir.
Palabras Claves	Currículo, textos, instrumentos de evaluación

2. Descripción

El estudio diagnóstico para determinar ¿quiénes son los rectores y directores de las instituciones educativas de la educación preescolar, básica y media en Colombia? realizado por la Fundación Evaluar acopia información para caracterizar a los rectores y directores del sector oficial y privado del país, identificar sus expectativas frente a su labor, a su profesión, a las IE que dirigen y reconocer algunos de sus requerimientos para lograr mejores resultados en su gestión. A continuación se presentan los principales hallazgos.

3. Fuentes

- Ballesteros, P., & Pedraza, A. (2007). Trabajo de grado: Exploración de necesidades de formación de directivos docentes. Bogotá D.C.: Universidad de La Sabana.
- Barrera, F.; Maldonado, D. y Rodríguez, C (2012). Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas. Universidad del Rosario.
- Cajiao, F. (2012) La importancia de los rectores. El Tiempo.
- Cajiao, F. (2013) La soledad del Rector. El Tiempo.
- Fundación Compartir. (2014). Tras La Excelencia Docente.Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. (L. Barragán, Ed.) Bogotá D.C.: Punto Aparte.
- Fundación Corona. Corpoeducación. University of Alberta. (2001). Liderazgo y Gestión Educativa: El papel del rector. Bogotá.: Cargraphics S.A.
- Miñana Blasco, C. (1999). En un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media (2012). "Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación del nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos. Documento Guía Orientaciones y Protocolo para la Evaluación del Período de Prueba de los Directivos y Docentes que se rigen por el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002).

Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media (2012). "Orientaciones y Protocolo para la Evaluación del Período de Prueba de los Directivos y Docentes que se rigen por el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002).

4. Contenidos

Este documento menciona que el objetivo general del estudio es realizar un diagnóstico que permita conocer el perfil de los rectores y directores en Colombia. Los objetivos específicos son: i) Cuantificar y caracterizar a los rectores y directores de instituciones de educación preescolar, básica y media en Colombia. ii) Identificar en qué instituciones y en qué tipo de programas se forman los rectores y directores. iii) Comparar la remuneración de los rectores con la de otros profesionales del mismo status. iv) Establecer la percepción sobre el estatus de los rectores y directores y sobre la satisfacción frente a la función directiva. v) Describir y analizar la evolución de la dirección escolar a través de la normativa educativa.

5. Metodología

Revisión y análisis. Para alcanzar los objetivos se identificaron siete categorías de análisis que corresponden a cada una de las secciones del capítulo de resultados del presente informe. Luego, para cada categoría de análisis se formularon preguntas orientadoras que dieron mayor precisión sobre el alcance de la presente caracterización.

Categorías:

1. Número de rectores y directores.
2. Características socio-demográficas.
3. Formación.
4. Experiencia laboral.
5. Condiciones laborales.
6. Quehacer de los rectores y directores.
7. Normatividad.

Tiene dos componentes de acuerdo a como se menciona en el documento, el componente cualitativo y el componente cuantitativo.

Se menciona acerca del levantamiento de información en distintos lugares del país y los resultados.

6. Conclusiones

Se presentan conclusiones y recomendaciones.

Respecto a las conclusiones:

La relevancia social de los rectores y directores en el país

Si bien sobre estos actores descansa la responsabilidad de la formación de todos los estudiantes de preescolar, básica y media del país, las autoridades educativas y la sociedad en general no les da la relevancia que deberían tener.

De acuerdo con los datos analizados a lo largo del estudio, el país cuenta con 19.706 rectores y directivos que se desempeñan en el sector oficial y privado. Tienen altos niveles de formación académica (el 53.7% de los oficiales tiene posgrado y el 64.3% de los privados) y a nivel de su contexto local, aquel

cercano a la IE, son bien valorados por la comunidad de la cual hace parte la institución educativa que dirigen.

Sin embargo, a nivel de la comunidad nacional, regional y municipal y de las entidades que definen las políticas educativas en los distintas instancias de decisión, no se les da la importancia y el reconocimiento que deberían tener en términos de consultarlos y hacerlos actores relevantes en las decisiones educativas y sociales en general. Tampoco se les ofrece el acompañamiento necesario para adelantar su labor. [...]

Las trayectorias educativa y laboral de los rectores y directores

En cuanto a la trayectoria educativa, si bien los rectores y directores tienen alto nivel de formación, los programas que cursan, sobre todo los formales, no se relaciona directamente con la labor que realizan.

El estudio permite concluir que el porcentaje de rectores y directores que tiene formación en administración educativa es bajo. Esto se explica por la trayectoria educativa y laboral que han ido construyendo a lo largo de su vida.

La mayoría de rectores y directores del sector oficial regidos por el decreto 2277 de 1979, desde el nivel de pregrado se ha formado para ser docente, y el nivel de posgrado lo asume desde dos perspectivas: por una parte para mejorar sus competencias disciplinares y pedagógicas; por otra, como una posibilidad de ascender en el escalafón. Es así como sólo el 15.4% y el 31.6% ha realizado pregrado o posgrado, respectivamente, en campos relacionados con la administración, la dirección o gestión institucional. Esta situación también se explica, entre otras cosas, en que la oferta académica en general no focaliza los contenidos de sus programas en la gestión educativa, ésta se constituye en una parte marginal y dirigida principalmente a aspectos normativos. [...]

Las principales tensiones del quehacer de los rectores y los directores

La cotidianidad de toda Institución Educativa es compleja y demanda atención en cada una de sus gestiones, esto lleva a que el quehacer del rector y el director se juegue en una serie de tensiones que le exigen de todo su conocimiento teórico y práctico, de su sensibilidad social y del desarrollo de estrategias para planear, ejecutar, evaluar y redireccionar procesos.

Respecto a las recomendaciones:

El estudio realizado permite contar con información necesaria para caracterizar a rectores y directores de instituciones educativas oficiales y privadas e identificar sus requerimientos, lo cual se logró gracias al análisis de distintas fuentes de información con diferentes niveles de precisión y a través de imputaciones. Por lo anterior, se considera necesario que a nivel nacional se defina un grupo de variables que den cuenta del perfil educativo y demográfico de estos actores y que se identifiquen instrumentos por medio de los cuales se pueda recoger esta información con el fin de que el país cuente con directorios actualizados, pertinentes y de calidad sobre estos importantes actores educativos.

Se requiere que a nivel nacional se dé una reflexión y se revise la manera cómo se ha ido construyendo la normatividad y la reglamentación de la carrera de los directivos docentes, su perfil y los recursos que requieren para el manejo óptimo de las instituciones educativas. Lo anterior con el propósito de contar con unas condiciones más acordes con las necesidades reales de la gestión de las IE.

Convocar a los rectores y directores a espacios de construcción de las agendas nacionales, regionales y locales sobre temas de cobertura, calidad y pertinencia, dado que los rectores además de tener un alto perfil académico, tienen un profundo conocimiento del contexto local, de las condiciones en que se dan los procesos educativos y de las expectativas educativas nacionales, lo cual puede ser un valor agregado a la hora de definir políticas.

A nivel de la formación inicial, promover en las Facultades de Educación la reflexión sobre la necesidad de incluir en los currículos temas relacionados con administración y dirección de instituciones educativas, con el fin de que los maestros en formación tengan más elementos para: i) comprender la complejidad de la dinámica institucional; y ii) identificar su interés en optar por cargos como coordinadores, directores o rectores.

A nivel de la formación de docentes en ejercicio, contar con propuestas específicas para coordinadores, directores y rectores en las cuales se aborden aspectos relacionados con la gestión institucional y las competencias directivas. Esta formación si bien requiere de un soporte conceptual debería tener un enfoque “vivencial” y “experiencial” que facilite el manejo de situaciones que deben enfrentar en la cotidianidad los directivos. Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional debería contar con un curso de inducción dirigido exclusivamente a los nuevos directivos de manera que les brinde herramientas para asumir sus nuevos roles.


A nivel de la formación avanzada, se propone fortalecer programas a nivel de especialización y posgrado en administración educativa, gestión de dirección de instituciones educativas y otros temas relacionados. Estos programas deberían tener acreditación de alta calidad, condición que deben exigir tanto el Ministerio como las Secretarías para la formación de los nuevos rectores y directores.

Ofrecer a los rectores y directores los apoyos necesarios para el desarrollo de las cuatro gestiones. Por ejemplo, darles mayor autonomía para seleccionar los perfiles de técnicos o tecnólogos que los apoyen en la realización de actividades de tipo administrativo y de apoyo financiero. Contar con ese apoyo en las IE, liberaría a rectores y directores de muchas tareas que no les permiten concentrarse en lo misional. En caso de que no haya recursos económicos, se podrían hacer convenios con el SENA. Igualmente es fundamental lograr que las secretarías de educación cuenten con los recursos financieros para asignar a las IE de manera oportuna el personal de aseo y vigilancia.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 15

	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de

1. Información General	
Tipo de documento	Documento.
Acceso al documento	Revista Nodos y Nudos - UPN. Tomado de: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/910/939
Título del documento	Educación ciudadana en Colombia: políticas de la exclusión.
Autor(es)	Arias Gómez, Diego Hernán.
Publicación	Bogotá, Colombia, (2010).

Unidad patrocinante	Universidad Pedagógico Nacional - UPN.
Palabras Claves	Ciudadanía, formación ciudadana, educación ciudadana, competencias ciudadanas.

2. Descripción

De acuerdo a lo mencionado en el documento, dice que el documento es una reflexión sobre las políticas educativas colombianas que prescriben la formación ciudadana. La argumentación se construye a partir de la constante relación que hay entre la escuela, la conformación del Estado-nación y la comprensión de la ciudadanía como una construcción social que media dicha relación. Se miran los lineamientos educativos y los estándares en función del modelo de ciudadano y de sociedad en vigencia.

3. Fuentes

Bauman (2001). La sociedad individualizada. Cátedra: Madrid.

Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública.

Dagnino (2001). Cultura ciudadanía y democracia: los discursos y prácticas cambiantes de la izquierda latinoamericana.

Gimeno (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía.

4. Contenidos

Este documento habla sobre la formación para la ciudadanía. En uno de sus apartados se refiere puntualmente en como se ha desarrollado en las últimas décadas:

constitución política de 1991: "en todos los EE oficiales y privados están obligados al estudio de la Constitución y la instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana".

Ley 115/1994: cuerpo a las disposiciones constitucionales sobre educación. Se apuesta por una escuela democrática (art. 13), el objetivo de todos y cada uno de los niveles es "fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad" (gobierno escolar - presentación estudiantil).

Lineamientos curriculares (1998): MEN expide lineamientos de las áreas básicas. Tres de ellos, constitución política y democracia, Ética y Afrocolombianidad, hablan sobre ciudadanía. Los primeros formula una ambigua pretensión, pues en la presentación se indica que hay quienes proponen que estos lineamientos pueden ser apropiados por quienes se interesan en desarrollar educación ciudadana, aunque debe precisarse que no fue ésta la idea inicial.

Estándares de competencias (2004): Se coincide con los estándares básicos de competencias al decir que no es función exclusiva de la escuela la formación cívica y que es precisamente fuera de ella donde la ciudadanía alcanza su cabal expresión

5. Metodología

Revisión y análisis.


6. Conclusiones

No reporta.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 16

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Revista de Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General

Tipo de documento	Artículo Revista
Acceso al documento	Revista Horizontes Pedagógicos. Tomado de: http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/137/109
Título del documento	Propuesta conceptual para la elaboración de un currículo para la lengua de señas colombiana a partir de lineamientos curriculares.
Autor(es)	Ayala Cardona, Jaime Alberto.
Publicación	Bogotá, Colombia, (2010).
Unidad patrocinante	Revista Horizontes Pedagógicos Vol. 12, No. 1
Palabras Claves	Lengua de Señas Colombiana, Lengua, Lineamiento curricular, Persona Sorda.

2. Descripción

En este artículo se hace una presentación de los ejes curriculares para el desarrollo de la Lengua de Señas Colombiana como área curricular en los procesos educativos de los niños, niñas y jóvenes Sordos que acceden a la Educación formal en Colombia. Los resultados de esta investigación parten del análisis realizado a los Lineamientos curriculares del área de Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional los cuales sirven de referente curricular y conceptual para una propuesta que se ajusta a las necesidades de una lengua viso gestual y se presentan en cuatro ejes: Gramática y estructura lingüística de la Lengua de Señas Colombiana, el discurso en Lengua de Señas Colombiana, Cultura Sorda y comunidad y géneros literarios posibles en Lengua de Señas Colombiana.

3. Fuentes

De la Paz, V. y Salamanca M. (2009) Elementos de la cultura Sorda: una base para el currículo intercultural. Madrid. Recuperado en agosto 15 de 2009. Disponible en: http://www.culturaSorda.eu/resources/deLaPaz_Salamanca_Elementos_cultura_Sorda_2009.pdf .

Federación Nacional de Sordos de Colombia. (2006) Acerca de la Lengua de Señas. Bogotá: FENASCOL.

Federación Nacional de Sordos de Colombia. (1993) Lengua de Señas Colombiana. Bogotá: FENASCOL.

Fernandez-Viader, M. y Pertuza Venteo, E. (2005) El valor de la mirada: Sordera y educación. Segunda edición. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.

Instituto Nacional para Sordos. (1999). El Bilingüismo de los Sordos. INSOR Volumen 1 No 4.

4. Contenidos

En este documento se presenta:

La propuesta de Lineamientos curriculares para la LSC presenta la misma estructura de Lineamientos planteada por el Ministerio de Educación Nacional, MEN en la cual se articula el área mediante ejes, que dan las características fundamentales para la construcción de los planes de estudio de las asignaturas y se tomó como referente los lineamientos en Lengua Castellana dada su coincidencia en cuanto lengua con la LSC y se construyeron cuatro ejes que se presentan este artículo.

En este orden de ideas, cada uno de los cuatro ejes propuestos como articuladores de la propuesta de Lineamientos Curriculares en LSC, parten de la estructura dada por el MEN 1997 para la Lengua Castellana y hace los ajustes propios de una lengua viso gestual sin escritura, de manera que se reconozcan las particularidades de el sistema propio de comunicación de las personas sordas y al que tienen derecho dentro de la educación formal regular.

5. Metodología

Revisión y análisis.

6. Conclusiones

En conclusión, cada uno de los cuatro ejes propuestos como articuladores de la propuesta de Ejes Curriculares en LSC, parten de la estructura dada por el MEN para la Lengua Castellana y hace los ajustes propios de una lengua viso gestual sin escritura, de manera que se reconozcan las particularidades de el sistema propio de comunicación de las personas Sordas y al que tienen derecho dentro de la educación formal regular.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
-----------------------	---------------------------------

Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán
----------------------	-----------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 17



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de

1. Información General	
Tipo de documento	Artículo
Acceso al documento	Revista Iberoamericana - Redalyc. Tomado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87400311
Título del documento	Música y currículo: análisis comparativo de los lineamientos curriculares de la Educación Básica en España y Colombia.
Autor(es)	Morales Ortiz, Blanca Luz
Publicación	Pamplona, Colombia, (2006).
Unidad patrocinante	Revista redalyc.org. El Artista, núm. 3, noviembre, 2006, pp. 142-160. El Artista, núm. 3, noviembre, 2006, pp. 142-160.
Palabras Claves	Educación artística, educación musical, preescolar, grado cero, lineamientos curriculares.

2. Descripción
<p>Con la constitución política de Colombia de 1991, se planteó la obligatoriedad de la educación desde los 5 a los 15 años, creándose el "Grado Cero", como una modalidad alternativa de atención preescolar. Dada la importancia del desarrollo musical durante esta etapa, se hace necesario desarrollar un análisis de los Lineamientos Curriculares para el área de Música que presenta el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el año 2000. Debido a que España y Cataluña han desarrollado propuestas destacadas con relación a los procesos pedagógico-musicales, mediante esta investigación se pretende realizar un análisis comparativo entre los componentes curriculares del Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación y Ciencia de España, del Currículum de Educación Infantil de Cataluña, y de los Lineamientos Curriculares del Área de Educación Artística de Colombia, con la finalidad de mejorar las directrices del currículum colombiano en cuanto a la educación musical del primer nivel de escolaridad.</p>

3. Fuentes
<p>Agosti-Gherban, C. Rapp-Hess, C. (1988) El niño, el mundo sonoro y la música, Traducción Española: Pérez, M, Murcia. Marfil, S.A.</p> <p>Almensar, M. Gervilla, M. Merino, C. (1993) Proyecto Curricular de educación infantil, Fundamentación científica y aplicación innovadora, Madrid, Escuela Española.</p> <p>Alsina, P. (1997) El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula, Barcelona, Graó.</p> <p>Altarejos, Peris (1991) Filosofía de la Educación Hoy, Madrid, Dickinson, S.L., 2ª Ed.</p> <p>Aymerich, C. Y Busque, M. (1971) Expresión Y Arte en la Escuela. Vol. III. La Expresión Musical. La expresión como auxiliar Didáctico. Barcelona, Teide, S.A</p> <p>Bachmann, M. (1998) La rítmica Jaques Dalcroze. Una educación por la música y para la música, Madrid, Pirámide.</p> <p>Cateura, M. (1992) Por una Educación Musical en España, Estudio Comparativo con otros países, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A. Col</p>

4. Contenidos

En este documento se presenta:

En los Lineamientos Curriculares de Educación artística de Colombia, se plantea que para contribuir en el crecimiento armónico e integral de los educandos, se hace necesario que los procesos musicales se den paralelamente al crecimiento y a las características afectivas, motrices, psicológicas e intelectuales de los estudiantes, respondiendo a su cotidianidad y a lo que se escucha en el ambiente que rodea a los educandos.

El área de educación Artística está integrada por Música, Artes Plásticas y Visuales, Artes Escénicas y Danza. Debido a la falta de especialistas en las diferentes facetas artísticas, en cada escuela se imparte mínimo una de las asignaturas del área, según sea la especialidad del maestro de artes con que cuente la institución.

Dentro de los ajustes que se deben efectuar para la mejora de Lineamientos Curriculares de Educación Artística en cuanto a la asignatura de música para el grado preescolar o Grado Cero, se deben plantear sugerencias didácticas, evaluativas, contenidos y objetivos que sean específicamente para el grado cero, ya que los contenidos y objetivos que presenta este documento de Lineamientos Curriculares, corresponden a lo que se debe desarrollar durante el primer bloque de grados, que abarca el grado preescolar o cero y los cursos primero, segundo y tercero de primaria.

Así mismo, cabe resaltar que se hace necesario presentar unas sugerencias y orientaciones didácticas y evaluativas que correspondan a las necesidades particulares para el grado cero. Las orientaciones que se analizaron para esta investigación, fueron tomadas de las sugerencias didácticas generales para el desarrollo de la música durante todos los grados de escolaridad, incluyendo el preescolar, la básica primaria, básica secundaria y educación media. En el documento de los Lineamientos Curriculares para el área de educación Artística, esto no se especifica para el grado Cero, sino se plantea en forma general para todos los grados de escolaridad.

Los Lineamientos Curriculares de Educación Artística presentan las siguientes particularidades:

- Los contenidos y objetivos que se analizaron, corresponden a lo propuesto en los Lineamientos Curriculares de Educación Artística para el primer bloque de grados, que incluye el Grado Cero, y los niveles primero, segundo y tercero de básica primaria.
- Las orientaciones didácticas y evaluativas que se analizaron fueron seleccionadas de las sugerencias metodológicas y evaluativas que presentan los Lineamientos Curriculares para toda la etapa escolar, desde el grado cero, incluyendo la básica primaria, básica secundaria y educación media.

5. Metodología

La metodología seleccionada para la elaboración de esta investigación es la Analítico-Comparativa debido a que el objetivo del trabajo es el de hacer un análisis estableciendo semejanzas y diferencias entre los componentes curriculares musicales del Diseño Curricular Base del M.E.C., Currículum de Educación Infantil de Cataluña y Lineamientos Curriculares del área de Educación Artística de Colombia, con el fin de mejorar las directrices del currículum colombiano, en cuanto a la educación musical del Grado Cero.

Para el desarrollo de la metodología se tuvieron en cuenta cuatro etapas: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación; las cuales han sido planteadas por Hilker y Bereday, el primero bajo el nombre de "Peldaños o Grados de Comparación" y el segundo como "Etapas del análisis comparativo".


6. Conclusiones

En conclusión, este trabajo de investigación pretende ofrecer algunas sugerencias para el enriquecimiento de los Lineamientos Curriculares de Educación Artística de Colombia en el nivel de preescolar, especialmente en el Grado Cero y constituye un abrebocas para posteriores trabajos investigativos que planteen sugerencias e inquietudes con relación a este importante documento que marca las directrices frente a los procesos de aprendizaje y enseñanza de la música en cada uno de los diferentes niveles de escolaridad que se ofrecen en Colombia.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 18

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Enseñanza al servicio de la sociedad</i>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de

1. Información General	
Tipo de documento	Artículo de Reflexión
Acceso al documento	Revista praxis & saber. Tomado de: http://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/4116/3554
Título del documento	Lineamientos curriculares, estándares y competencias en lengua castellana. De la indómita objetividad industrial a la inocua subjetividad de los estudiantes.
Autor(es)	Arias Bedoya, Franklin Yessid; García Romero, María Alejandra.
Publicación	Pamplona, Colombia, (2014).
Unidad patrocinante	Revista praxis & saber.
Palabras Claves	competencias, lineamientos curriculares, estándares, lengua castellana.

2. Descripción
<p>En el documento, se menciona que la educación por competencias constituye un enfoque curricular que, además de controversial, instaura prácticas y pensamientos específicos en los centros educativos: su origen desde las teorías conductistas y su conexión con el campo económico ponen de manifiesto objetivos formativos que, entre tanto, llevan a reflexionar sobre las prácticas docentes y los currículos institucionales. Estos propósitos ligados a proyectos como la educación para el trabajo y los ciclos propedéuticos, ponen de manifiesto las intenciones implícitas presentes en el sistema educativo, donde las particularidades de los estudiantes ceden ante los imperativos económicos nacionales. En el presente texto de reflexión se busca explorar y determinar el “desfase conceptual” que existe entre una educación marcada por los ideales de la lógica mercantil, y una dirigida a la formación estética y sociopolítica del sujeto; esto a partir de la lectura de documentos legales como los Lineamientos Curriculares, los</p>

Estándares de Competencias de Lengua Castellana, la Ley 39 de 1903, la Ley General de Educación y la lectura de diversos teóricos de la pedagogía tales como Paulo Freire y Gimeno Sacristán.

3. Fuentes

- BARNETT, R. (2001). Los límites de la competencia; el conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
- BOBBITT, F. (1918). The currículum. Illinois: The University of Illinois Library.
- CONGRESO DE COLOMBIA (1903). LEY 39 de 1903 . Recuperado el 5 de agosto de 2013 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/ articles-102524_archivo_pdf.pdf
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2006). Diario Oficial 46341 de 2006, Ley 1064. Recuperado el 5 de agosto de 2013 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104704_archivo_pdf.pdf
- ECO, U. (1990). Semiótica y filosofía del lenguaje. Barcelona: Lumen.
- FREIRE, P. (1969). La educación como práctica de la libertad. Mexico: Siglo XXI Editores.
- GIMENO, J. (1982). 'El «culto a la eficiencia» y la pedagogía por objetivos: nacimiento de un estilo pedagógico'. La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia (3-9). Madrid: Morata.
- ____ (2008). Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo? Madrid: Morata.
- ____ (2010). '¿Qué significa el currículum?' GIMENO, J. [coord.] Saberes e incertidumbres sobre currículum (21-43). Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ, J. (2008). 'La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos'. SACRISTÁN, G. Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo? (103-142). Madrid: Morata.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1994). Ley General de Educación 115 de 1994. Recuperado el 24 de junio de 2013 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf ____ (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana. Recuperado el 15 de mayo de 2013 de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/ articles-89869_archivo_pdf8.pdf

4. Contenidos

En este documento se presenta:

Los Estándares del Lenguaje son un documento institucional que “especifica lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal, se consolidan como una meta y una medida [...] que expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse” (MEN, 2002:1). Dicha política pública busca, además, propiciar una comprensión teórica y conceptual de cada área específica del saber, a la vez que intenta instituir un plan metodológico que guíe a las instituciones y, por ende, a los docentes, por una ruta específica y «conveniente» en el transcurso de lo que se denomina como educación primaria, básica y media.

Es perjudicial, entonces, la inmersión de las competencias (por lo menos como están concebidas), con todas sus implicaciones discursivas y prácticas, en algo tan subjetivo y experiencial como el acto de leer; al respecto dice Barnett (2001): “Las ideas de competencia, resultados, desempeños y actividades no encajan bien con la comprensión. Resulta tentador decir que esta no es observable. Al estar tan interesado en la acción y el comportamiento como tales, deja de lado por completo [...] el modo como la

acción se carga de pensamiento, de acción y comprensión” (115).

Ahora bien, conociendo ambos conceptos es lícito exponer algunas de las contradicciones internas de dicho documento. Principalmente se observa una ruptura entre sus proposiciones explícitas enfocadas a la significación y los postulados observados en las competencias que los mismos lineamientos proponen, esta desavenencia se produce debido a que, mientras las primeras (las proposiciones) se refieren a discursos en situaciones reales de comunicación, a observar una dimensión ética, estética y significativa del lenguaje (conversión de experiencia en significado), los segundos (los postulados), que se cimientan en las cuatro habilidades propuestas en el mismo texto (leer, escribir, hablar, escuchar), atomizan el abordaje de los contenidos y no logran soslayar lo prescriptivo.

5. Metodología

Revisión y análisis

6. Conclusiones

Proponemos además los siguientes puntos de recapitulación:


- Las palabras no son solo ardidés para la comunicación; estas configuran campos conceptuales particulares que se inmiscuyen en las prácticas y las tendencias de los individuos; de allí que sea necesario revisar y reflexionar acerca del término “competencia”, pues tiene sus cimientos en los procesos económicos, conductistas, prácticos, etc.
- Un enfoque como el cuestionado (capacitación técnica, reproducción, calidad), desatiende, para el caso específico de las apuestas formativas en el área de la lengua y la literatura, la formación humanística, las dimensiones estéticas, otras posibilidades de significación humanas.
- Los lineamientos curriculares, pese a que muestran un notable avance en materia de «guías» educativas, deben prescindir de las «aptitudes» («competencias») y poner como foco de atención las experiencias «reales», «socioculturales» o, mínimamente, «verosímiles».

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
-----------------------	---------------------------------

Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán
----------------------	-----------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 19

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis doctoral
Acceso al documento	Fondos digitales Universidad de Sevilla. Tomado de: http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/675/K_Tesis-PROV12.pdf
Título del documento	Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los lineamientos curriculares y en los textos escolares de Ciencias Sociales, de la educación en Colombia: Análisis de casos.
Autor(es)	Calderón López, Jorge Hernán.
Publicación	Pamplona, Colombia, (2007).
Unidad patrocinante	Universidad de Sevilla
Palabras Claves	Lineamientos curriculares, textos, perspectivas epistemológicas y didácticas.

2. Descripción
<p>En el documento, que la tesis doctoral que presentamos se sitúa en el ámbito de la investigación de la epistemología y didáctica de las Ciencias Sociales sobre políticas curriculares oficiales y los textos escolares de ciencias sociales en Colombia.</p> <p>Muestra así mismo esta investigación, una considerable complejidad derivada del campo de conocimiento en el que está inscrita. Las ciencias Sociales viven desde finales del siglo XX un proceso de crisis caracterizado en lo fundamental por la relatividad de la verdad y por la incertidumbre, situación que ha llevado al replanteamiento de sus fundamentos epistemológicos en consecuencia de sus fundamentos curriculares didácticos, los cuales por mucho tiempo estuvieron signados por la herencia positivista y neopositivista y se tradujeron en formas de pensamiento simple y fragmentado de interpretación de la realidad educativa.</p>

3. Fuentes
<p>BARNETT, R. (2001). Los límites de la competencia; el conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.</p> <p>BOBBITT, F. (1918). The currículum. Illinois: The University of Illinois Library.</p> <p>CONGRESO DE COLOMBIA (1903). LEY 39 de 1903 . Recuperado el 5 de agosto de 2013 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf</p> <p>CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2006). Diario Oficial 46341 de 2006, Ley 1064. Recuperado el 5 de agosto de 2013 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104704_archivo_pdf.pdf</p> <p>ECO, U. (1990). Semiótica y filosofía del lenguaje. Barcelona: Lumen.</p> <p>FREIRE, P. (1969). La educación como práctica de la libertad. Mexico: Siglo XXI Editores.</p> <p>GIMENO, J. (1982). 'El «culto a la eficiencia» y la pedagogía por objetivos: nacimiento de un estilo pedagógico'. La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia (3-9). Madrid: Morata.</p> <p>____ (2008). Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo? Madrid: Morata.</p> <p>____ (2010). '¿Qué significa el currículum?' GIMENO, J. [coord.] Saberes e incertidumbres sobre currículum (21-43). Madrid: Morata.</p>

MARTÍNEZ, J. (2008). 'La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos'. SACRISTÁN, G. Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo? (103-142). Madrid: Morata.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1994). Ley General de Educación 115 de 1994. Recuperado el 24 de junio de 2013 de [http:// www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf) ____ (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana. Recuperado el 15 de mayo de 2013 de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/ articles-89869_archivo_pdf8.pdf

4. Contenidos

En este documento se presenta:

Los Estándares del Lenguaje son un documento institucional que “especifica lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal, se consolidan como una meta y una medida [...] que expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse” (MEN, 2002:1). Dicha política pública busca, además, propiciar una comprensión teórica y conceptual de cada área específica del saber, a la vez que intenta instituir un plan metodológico que guíe a las instituciones y, por ende, a los docentes, por una ruta específica y «conveniente» en el transcurso de lo que se denomina como educación primaria, básica y media.

Es perjudicial, entonces, la inmersión de las competencias (por lo menos como están concebidas), con todas sus implicaciones discursivas y prácticas, en algo tan subjetivo y experiencial como el acto de leer; al respecto dice Barnett (2001): “Las ideas de competencia, resultados, desempeños y actividades no encajan bien con la comprensión. Resulta tentador decir que esta no es observable. Al estar tan interesado en la acción y el comportamiento como tales, deja de lado por completo [...] el modo como la acción se carga de pensamiento, de acción y comprensión” (115).

Ahora bien, conociendo ambos conceptos es lícito exponer algunas de las contradicciones internas de dicho documento. Principalmente se observa una ruptura entre sus proposiciones explícitas enfocadas a la significación y los postulados observados en las competencias que los mismos lineamientos proponen, esta desavenencia se produce debido a que, mientras las primeras (las proposiciones) se refieren a discursos en situaciones reales de comunicación, a observar una dimensión ética, estética y significativa del lenguaje (conversión de experiencia en significado), los segundos (los postulados), que se cimientan en las cuatro habilidades propuestas en el mismo texto (leer, escribir, hablar, escuchar), atomizan el abordaje de los contenidos y no logran soslayar lo prescriptivo.

5. Metodología

Revisión y análisis

6. Conclusiones


No reporta.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
-----------------------	---------------------------------

Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán
----------------------	-----------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 20

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Revista de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General	
Tipo de documento	Artículo revista
Acceso al documento	Revista Enunciación. Tomado de: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/458/700
Título del documento	La competencia literaria en la cartografía de los lineamientos del MEN.
Autor(es)	Blanco, Juan Moreno.
Publicación	Cali, Colombia, (2007).
Unidad patrocinante	Revista Enunciación - Universidad Distrital.
Palabras Claves	Cartografía, representación, lineamientos del MEN, competencia literaria, diversidad cultural,

2. Descripción
<p>Este artículo tiene el propósito de poner en evidencia la red de supuestos conceptuales (la cartografía) que subyace a las formulaciones referidas a la competencia literaria en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación. La conclusión principal es que en este documento se toma la cultura letrada como un fenómeno "natural", lo cual puede tener como consecuencia la exclusión, como objeto de formación y estudio, de otras realidades culturales. Se busca mostrar la contradicción existente entre estas orientaciones expresadas en los Lineamientos del MEN y los principios expresados en la Constitución política de Colombia en lo relacionado con el respeto y la defensa de la diversidad cultural de la nación colombiana</p>

3. Fuentes
Bronckart, Jean-Paul. 1998. Langage et représentation, Sciences Humaines. Hors série, No. 21, junio-julio.
Compagnon, Antoine. 1998. Le démon de la théorie. Littérature et sens común, Edition du Seuil.
Chartier, Roger. 2003. Cultura escrita, literatura e historia. FCE, México.
Ferreiro, Emilia. 1999. Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. FCE, México.
Goodman, Kenneth. 2003.11 aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, Enunciación, No. 8, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, agosto.
MEN. 1998. Lengua castellana. Lineamientos curriculares. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

4. Contenidos

En este documento se presenta:

En nuestros días, en el contexto colombiano, es indiscutible que al hablar de la enseñanza de la literatura debemos referirnos a los Lineamientos curriculares. Lengua castellana, del MEN (1998). Creo que la obligatoriedad de referencia a este documento nos ha convertido, a nosotros que estudiamos o enseñamos la literatura, en una comunidad de interpretación, y a este texto, en el objeto que interpretamos y sancionamos con nuestras prácticas. Si bien los Lineamientos abrieron un debate e hicieron visible un problema, debemos tener en cuenta que este problema existía de modo latente (a saber: ¿Qué textos estudiar? ¿Cómo estudiarlos?), y qué no es el documento mencionado, y sus términos modelizadores, lo que debería ser considerado como referencia exclusiva de un debate. Es entonces necesario evitar confundir el problema con el documento que lo alude y suscita el debate a propósito del, documento que, de paso, ha introducido su propio sendero temático-programático y/o su propia perspectiva teórica. Más bien, resulta muy necesario saber diferenciar las dos cosas, ya que los Lineamientos no remplazan el territorio de nuestra práctica y debemos evitar que los trazos de su cartografía puedan aparecer como los únicos trazados visibles y las únicas vías que orienten nuestro caminar.

Los trazados sobre un territorio muchas veces hacen olvidar que es posible pensar en otros trazados, otros senderos, otras cartografías. Los Lineamientos fueron vistos en su momento, y lo son aún, y a veces con mucha razón, como una cartografía afortunada que venía a resolver ante los docentes muchas dudas y a darles una coherencia en la formulación de los problemas relacionados con el binomio dialéctico enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.

Estaríamos entonces tomando ante los Lineamientos una distancia reflexiva) que nos hace verlos como una representación, un mapa.

De ahí que sea posible y deseable formularse varios tipos de interrogantes sobre la lógica interna y los nexos de los lineamientos con algunos paradigmas y principios teóricos paró hacer evidente su calidad de representación/cartografía. Un interrogante sería preguntarnos cómo un aspecto particular de los Lineamientos (la competencia literaria) cabe y se hace legible al lado de los elementos de la cartografía que le sirven de contexto; en otras palabras, ver el aspecto que nos interesa dentro de la coherencia teórica de los Lineamientos. Otro interrogante se dirigiría a dilucidar qué tipo de anclajes tiene esa cartografía (esa coherencia teórica) con el conflicto social o las visiones ideológicas propias de nuestra historicidad. Para responder a estos interrogantes debemos sacar a relucir los presupuestos teóricos implícitos o los paradigmas en que se fundan las líneas de esta cartografía.

Resulta evidente que toda la extensión de lineamientos ha tomado partido respecto a una sola tipología de textos: los textos escritos. Es de señalar que hay definiciones de texto, que no se proyectan de manera exclusivista sobre el texto escrito, así, una definición de texto como la de Jean-Paul Bronckart- (que nos hubiera parecido más conveniente, por ser más amplia), incluye la realidad cultural del lenguaje oral.

Así, llegamos a la conclusión de que durante toda la extensión de los Lineamientos se presume que somos una comunidad mayoritaria que sólo se relaciona con la lengua escrita.

5. Metodología

Revisión y análisis


6. Conclusiones

No reporta.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 21

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>República de Colombia</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de

1. Información General	
Tipo de documento	Artículo revista
Acceso al documento	Revista Pedagogía y saberes - UPN. Tomado de: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/3309/2870
Título del documento	Un instrumento de factores asociables, en el marco de la evaluación de competencias básicas en el D.C.
Autor(es)	Bustamante Zamudio, Guillermo; Díaz Monroy, Luis Guillermo;
Publicación	Bogotá, Colombia (2014).
Unidad patrocinante	Revista Pedagogía y saberes - UPN. No. 41. pp. 9-22
Palabras Claves	Evaluación, competencias, factores asociados, desempeño, aprestamiento.

2. Descripción
Los autores mencionan que: Inscrita en lógicas de eficiencia y diseño técnico de la educación, la evaluación parece modular efectos importantes que van más allá de un simple horizonte cognitivo o de un propósito ético. Examinar factores asociados al logro de los estudiantes permite detectar novedades, reiteraciones, causalidades y argumentos desde los cuales se pretende objetivar las decisiones políticas en educación. El artículo hace un análisis cualitativo al instrumento de factores asociados aplicado en Bogotá y delata críticamente sus limitaciones y ambigüedades.

3. Fuentes
Ávila, R. (1999). «Factores asociados al logro educativo». En: Alegría de enseñar N° 38. Cali: fes.
Benedito, G. (1975). «El método de los tests e inventarios». En: Psicología: ideología y ciencia. México: Siglo XXI.
Bernstein, B. (1993). La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.
Bustamante, G. y Díaz, L. G. (2000). «Análisis de algunos factores asociables al desempeño en el área de lenguaje: el D.C. frente al resultado nacional». Informe de investigación (1999-2000). Bogotá: IDEP, 2000. [En 2003 fue publicada por la Universidad Nacional de Colombia, con el nombre de Factores

asociables al desempeño de los estudiantes).

Cabrera, B. (1999). «Evaluación del sistema educativo: ¿para qué?». En: Archipiélago N° 38. Barcelona: Archipiélago.

Desrosières, A. (1995). «¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? Las ciencias sociales, la estadística y el Estado». En: Archipiélago N° 20. Barcelona: Archipiélago. Díaz, L. G. (1999). Estadística multivariada: análisis y métodos. Bogotá: Universidad Nacional.

DNP. (1999). Evaluación de la calidad de la educación primaria en Santafé de Bogotá 1998 - Factores asociados al logro. Informe. No publicado.

DNP. (2000). Evaluación de la calidad de la educación primaria y secundaria en Santafé de Bogotá. Factores asociados al logro académico. Informe. No publicado.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.

Freud, S. (1990). «Psicología de las masas y análisis del yo». En: Obras Completas, Vol. 18. Buenos Aires: Amorrortu.

Harari, O. (1996). «Lo bueno y lo malo de la planeación estratégica». En: Avianca en revista. Bogotá.

MEN. (1992). Saber. Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación. Primeros resultados: matemáticas y lenguaje en la básica primaria. Bogotá: men.

MEN. (1997). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grados 3°, 5°. 1993-1995. Bogotá: men.

Oliverio, A. (1998). «El espectáculo de la ciencia». En: Revista Newton.

Saldarriaga, O. (2000). «Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX». En: Pretextos pedagógicos, N° 9. Bogotá: Socolpe.

Simiand, F. (1994). «El estadístico debe saber lo que hace». En: Bourdieu et al. El oficio de sociólogo. México: Siglo XXI.

Stubbs, M. (1984). Lenguaje y escuela. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Velázquez, E. (1995). «Descripción de los cuestionarios sobre evaluación de la calidad de la educación, aplicados por el icfes en 1992». Bogotá: icfes. No publicado.

4. Contenidos

En este artículo se presenta el análisis del formulario de factores asociados de las pruebas saber, se realiza un análisis en cuanto a las ambigüedades que presenta según los autores y al final presentan algunas conclusiones.

Es el texto los autores mencionan que es necesario producir los factores. Actualmente, cuando no se contradicen entre sí las políticas, la SED y el MEN lo hacen, pero no lo reconocen, pues suelen hablar desde la "objetividad" de la "detección", tal vez debido a que reconocerse como factor es volverse susceptible de evaluación.

5. Metodología

Revisión y análisis

6. Conclusiones

Algunas conclusiones del documento son:

Puede que los instrumentos de “factores asociables” muy probablemente estén midiendo —contra el propósito de las aplicaciones—, la capacidad de los encuestados para inferir la pragmática de las pruebas.


La forma interrogativa de los enunciados no materializa el tipo de comunicación que establece el instrumento. En realidad, se trata de una serie de afirmaciones sobre la llamada “calidad de la educación” que solo se justifican reenviando a otros estudios y por “factores técnicos” que solo entienden los técnicos. Pero, curiosamente, las preguntas tienen que ver con las medidas de política educativa que se pretenden implementar.

Se toca la “identidad” del encuestado en la medida en que se convierte al estudiante en “unidad de análisis”. Sin embargo, de un lado, el sujeto importa muy poco, pues es solamente un guarismo que debe permanecer constante para poder hacer los “cruces estadísticos” entre desempeño y factores asociables; no en vano, después se hablará de tendencias generales y los informes nunca llegarán a ser individuales. Y, de otro lado, esto contradice la misma política educativa que ordena construir proyectos educativos institucionales y que debe responder, también de manera colectiva, a las implicaciones de la evaluación.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 22

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de

1. Información General

Tipo de documento	Artículo revista
Acceso al documento	Revista Pedagogía y saberes - UPN. Tomado de: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3312/2873
Título del documento	El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014.
Autor(es)	Quiceno Castrillón, Humberto ; Peñaloza T., Martha Lucía;
Publicación	Bogotá, Colombia, (2014).
Unidad patrocinante	Revista Pedagogía y Saberes, No. 41. UPN
Palabras Claves	Evaluación, educación, escuela, producción de conocimiento, dispositivo.

2. Descripción

Los autores mencionan que: El artículo ubica el cruce de problemas en que se encuentra la evaluación en Colombia como concepto, estrategia territorial, experiencia de subjetividad y sistema escolar. La tesis central es que la evaluación es un dispositivo, una técnica, una estrategia, un sistema, un saber. Lo vemos en los discursos, en las instituciones y en las prácticas. Este objeto se forma y se construye, en determinadas condiciones históricas, geográficas y políticas.

3. Fuentes

Agamben, G. (2003). Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida. Valencia: Pre-textos.

Alkin, M. C. (2004). Evaluation Roots. Los Ángeles: Universidad de California.

Apple, H. J. (1974). Teoría de la escuela para una sociedad industrial democrática. Salamanca: Atenea.

Bloom, B. (1956). Taxonomy of Educational Objectives Handbook I; Cognitive Domain. New York: Davis, McKay.

Bloom, B. (1987). Taxonomía de los objetivos educacionales. Tomo I. El dominio cognitivo. Buenos Aires: El Ateneo.

Blondeau, O.; Whiteford, N. D.; Vercellone, C.; Kyrou, A.; Corsani, A.; Rullani, E. y Lazzarato, M. (2004). Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva. Madrid: Traficantes de sueños.

Bustamante, G.; Jurado, F. y Pérez, M. (1998). Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura. Bogotá: Plaza y Janes.

Castells, M. (1999). La era de la información. I. La sociedad red. México: Siglo XXI Editores.

Charters, W. (1909). Methods of Teaching, Developed from a Functional Standpoint. Chicago: Row, Peterson.

Charters, W. (1923). Curriculum Construction. New York: Macmillan. Clemente. (1988). El pedagogo. Madrid: Gredos.

Deleuze, G. (1987). Foucault. Barcelona: Paidós. Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En: Balbier et al. Michel Foucault, Filósofo. Barcelona: Gedisa, pp. 155-163.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-textos.

Díaz-Barriga, A. (1992). Curriculum y evaluación escolar. El examen un problema histórico y social. México: Cuadernos de EAS.

Díaz-Barriga, A. (1993). El examen: textos para su historia y debate. México: unam.

4. Contenidos

En este artículo se presenta el análisis de la evaluación como concepto, estrategia territorial, experiencia de subjetividad y sistema escolar. En el texto se desarrollan apartados como el origen epistemológico de la evaluación, el dispositivo de la evaluación La evaluación como campo de saber y resultados.

Es el texto los autores mencionan que el campo de subjetividad es poblado por el gran campo de objetividad (objetivos generales, lineamientos, estrategias, planificación, estándares) y la superposición

entre los dos, la articulación de los dos campos son estructurados por los cuatro dispositivos señalados, la sociedad, la información, la globalización y la gestión.

5. Metodología

Revisión y análisis. La cartografía se utiliza como categoría metodológica, para analizar la producción del conocimiento en el campo de la evaluación entre 1990 y 2014, y, a partir de allí, delimitar los territorios, ubicar los debates, problemáticas, tensiones y controversias en el discurso sobre la evaluación en Colombia

6. Conclusiones

Algunas conclusiones del documento son:

El cruce de problemas en los que se encuentra la evaluación en Colombia como concepto, estrategia territorial, experiencia de subjetividad y sistema escolar.

La evaluación como concepto La evaluación se ha instalado en nuestra sociedad como un dispositivo de saber, de poder y de control de la educación, las instituciones y los sujetos. Un objeto con un corpus teórico, portador de fuerzas, susceptible de operaciones que tienen su orden, su tiempo, sus condiciones internas, sus elementos constitutivos. Un conjunto de técnicas y procedimientos para conocer, para dominar y para controlar las diferentes formas de “ser y actuar”, producir y enseñar. Una práctica social articulada con el sistema de poder y de control, que se traduce en más productividad, competitividad y agenciamiento de las instituciones y los sujetos. Evaluar, implica volver sobre cualquier objeto de la sociedad para hacerlo mejor, más productivo, más moderno, más competitivo, como un imperativo de calidad.

El objeto de la evaluación es controlar el proceso desde que se inicia hasta el final y este es su discurso: “mejor evaluación, mejor educación”. La evaluación nunca enfrenta el poder, las relaciones de poder, por el contrario, es una forma de organización de los hombres, mujeres y niños que se someten a un mismo criterio de valoración sobre lo que es el conocer, el valor del trabajo y de la vida.


El modelo de adquisición de la evaluación, no es por medio del aprender de un filósofo o un director espiritual, un profesor o docente, sino de un experto en sistemas, en procesos lógicos y en la comunicación virtual. No se fija en el cuerpo como el aprender o en la mente, como el aprendizaje, no se fija en el sujeto, sino en las instituciones, en las técnicas, en actos de comunicación, en los códigos y en las actividades de la población o de la masa. Es como un acto de justicia, de juzgamiento y de valoración de las cosas y los fenómenos humanos y no humanos. Es una regla de verdad para todo el mundo viviente.

La evaluación se aplica de un modo específico: sistemas que requieren de técnicas mentales, competencias lingüísticas y habilidades lógicas, en las cuales no participa la reflexión o el conocer la realidad. Su acción se ejerce a distancia, no es propio de los sujetos que hacen acciones, sino de otros, que desde el exterior actúan sobre los implicados. Como el espacio es virtual, lógico y codificado, se transmite por estos mismos medios, que son esencialmente tecnológicos, duros, blandos o difusos.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 23

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General

Tipo de documento	Artículo de reflexión
Acceso al documento	Revista Enunciación. Tomado de: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/461/706
Título del documento	Competencias, logros e indicadores de logros: una distinción y una relación necesaria
Autor(es)	Lozano, Ivoneth; Ramírez, José Luis;
Publicación	Bogotá, Colombia, (2005).
Unidad patrocinante	Revista Enunciación. Vol. 10, No. 1.
Palabras Claves	Competencia, actuación, desarrollo, indicador, aprendizaje, evaluación, contexto.

2. Descripción

Los autores mencionan que: Este artículo es una reflexión acerca de la competencia y los procesos de construcción de logros e indicadores de logros en las instituciones educativas, producto de la experiencia de sus autores en las instituciones donde laboran.

3. Fuentes

- Baquero, R. 1996. Vi gotsky y el aprendizaje escolar. Primera edición. Aique, Buenos Aires.
- Bogoya, Daniel y otros. 2000. Competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá,
- García Márquez, Gabriel. En Misión de ciencia, educación y desarrollo. 1995. Colombia al filo de la oportunidad. Cooperativa Editorial del Magisterio. Santa Fe de Bogotá.
- Hernández R., Gerardo. 1998. Paradigmas en psicología de la educación. Paidós, México.
- Hymes, D. H. 1972. Acerca de la competencia comunicativa. Tomado de Pride and Holmes, Sociolingüistics, Traducido por Juan Manuel Gómez.
- Jurado, E 2000. El lenguaje y la literatura en la educación básica y media: competencias y desempeños en la búsqueda del asombro de los niños y los jóvenes de hoy. En Competencias y proyectos pedagógicos. Universidad Nacional, Bogotá. León, Teresa. 1997. Indicadores, un mirador para la educación. Norma, Bogotá.
- MEN, Lineamientos Curriculares. 1998. Indicadores de logros curriculares. Editorial Magisterio, Bogotá.

MEN. 1997. La evaluación en el aula y más allá de ella. Bogotá.

MEN, Resolución 2343, 1996. indicadores de logros, Bogotá.

Torrado, M. 2000. Educar para el desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar. En Competencias y proyecto pedagógico.

Universidad Nacional, Bogotá.

_____. 1999. El desarrollo de competencias: una propuesta para la educación colombiana. Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Santa Fe de Bogotá.

Vasco, C. A. 2003. Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias. ¿Y ahora estándares? En Educación y Cultura, 62. CEID. Fecode, Bogotá.

Vygotsky, L. S. 2000. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica, Barcelona.

4. Contenidos

En este artículo se presenta el análisis reflexivo frente a la relación de competencia, logro e indicadores de logro.

Es el texto los autores mencionan que de acuerdo con los Lineamientos Curriculares, el logro se considera como lo que se desea potenciar y alcanzar con la acción educativa. Los logros expresan o que la escuela pretende promover en cada una de las dimensiones del ser humano y desde las diferentes áreas del saber. Es decir, que su alcance no ocurre de modo accidental u ocasional, puesto que la acción pedagógica supone la generación intencional de ambientes de aprendizaje acordes con los propósitos trazados. Así, para el MEN el logro es "aquello que se espera obtener durante los procesos de formación del educando, es decir, algo previsto, esperado y buscado... hacia lo cual se orienta la acción pedagógica" (Lineamientos Curriculares, 1998: 23). Así, en este ámbito para la formulación de logros es pertinente previamente plantearse los siguientes interrogantes: ¿Qué pretendemos conseguir y potenciar en nuestros estudiantes? ¿Qué esperamos obtener en el proceso educativo: la acumulación de información o el desarrollo del ser en todas sus dimensiones?

Esta concepción del proceso educativo se expresa en la Ley 115 de 1994 y en el decreto 1860 del mismo año, que oficializaron la existencia y la aplicación obligatoria de los logros, en oposición a la educación centrada en objetivos, que durante tanto tiempo hizo parte de los lineamientos del sistema educativo y de las prácticas pedagógicas de los maestros. Del mismo modo, y consecuente con la legislación mencionada, el Ministerio de Educación Nacional expide en 1996 la resolución 2343, que introduce el concepto de indicador de logro curricular para cada una de las áreas y los grados..

5. Metodología

Revisión y análisis.

6. Conclusiones

Algunas conclusiones del documento son:

Estas metas, de acuerdo con lo presentado en este documento, son los logros de aprendizaje orientados al desarrollo de competencias, es decir, a formar individuos capaces de hacer, uso de los saberes que construyen. En este sentido, el maestro debe plantear propuestas pedagógicas y didácticas que posibiliten la entrada de la vida a la escuela, para hacer más funcional y más significativo el aprendizaje, así como también para reconocer en sus estudiantes mentes activas y complejas y, por tanto, sujetos


constructores. Esto significa sujetos que trabajan de manera vital el conocimiento a partir de lo que poseen y de lo que se le da desde su entorno; sujetos capaces de analizar, abstraer, criticar, comprender y desarrollar competencias que les permitan transformar su realidad.

Con todo esto, es indispensable reconocer la responsabilidad crucial que recae sobre todos los maestros en la formación de personas competentes, en la medida en que su grado de competencia está determinado por las oportunidades que les da el contexto donde se desenvuelven y por las personas que los rodean y que potencian constantemente sus procesos de desarrollo. La escuela, en este sentido, cumple una función fundamental como espacio que propicia el desarrollo integral del individuo y así promueve el aprendizaje como un proceso explícito, intencional y deliberado, a diferencia de otras situaciones informales en las cuales el sujeto participa, mediante las cuales también aprende. De esta manera, la escuela está llamada a impulsar la transformación de los procesos escolares en una dirección: la formación de personas integrales y competentes.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 24

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General	
Tipo de documento	Artículo revista
Acceso al documento	Revista Enunciación. Tomado de: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/454/692
Título del documento	¿Qué significan las competencias en general y las competencias en ciencias sociales?
Autor(es)	Restrepo, Gabriel.
Publicación	Bogotá, Colombia, (2005).
Unidad patrocinante	Revista Enunciación. Vol. 10, No. 1.
Palabras Claves	Competencia, cambios globales,

2. Descripción	
<p>Los autores mencionan que: En este ensayo el autor explora las raíces del concepto competencia en los cambios globales desde 1945, en los campos de la economía, la educación y la filosofía. El autor hace una gran distinción para limpiar el concepto educativo de competencia de acepciones provenientes de la política y la economía. Introduce una clasificación para diferenciar contextos científicos de contextos existenciales (personal, familiar, local, regional, global). El concepto de competencia en ciencias sociales debe adecuarse a la complejidad de estas ciencias, y a sus características, que se ilustran con ejemplos tomados de Clifford Geertz.</p>	

3. Fuentes

- Adams, Henry. 1907. La educación de Henry Adams. Traducción, introducción, cronología y notas de Javier Alcoriza y Antonio Lastra, Barcelona, Alba, 2001).
- _____. 1918. The education of Henry Adams. New York, The Modern Library.
- Bell, Daniel. 1976 (1973) .The coming of post-industrial socie0;. Aventure in social forecasting. London, Penguin Books.
- Berstein, Basil. 1993. La estructura del discurso pedagógico, clases, códigos y control (volumen IV). La Coruña-Madrid, Paideia y Morata.
- Bloom, Benjamin y otros. 1971. Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. Buenos Aires, Librería El Ateneo.
- Delors, Jacques. 1996. La educación encierra un Tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid, Santillana:
- Foucault, Michel. 1991 (1976). Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber. México, Siglo XXI.
- Geertz, Clifford. 1996. La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa. Heidegger, Martin. 1993. El ser y el tiempo. Bogotá, FCE.
- _____. 1986. Sein und Zeit . Austria, Max Neimeyer Verlag Tobingen.
- Henderich, Christian y Carnargo, Ángela. 1993. Diferencias cognitivas y subculturales en Colombia. Santa Fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Jurado, Fabio. 2003. El concepto de competencias, en Bogoya, Daniel (editor), Trazas y miradas. Evaluación y competencias. Bogotá, Universidad Nacional.
- _____. Mauricio Pérez, y otros. 2001. La evaluación censal de competencias básicas en Bogotá, Educación y Cultura, CEID, Fecode, No. 56.

4. Contenidos

Es el texto los autores mencionan que la especificidad de las ciencias sociales Incluso antes de que se promulgaran los nuevos lineamientos y estándares de ciencias sociales, la reforma curricular de 1983 llamaba la atención en torno de un enfoque integral de las ciencias sociales y una perspectiva conceptual que dejara atrás dos vicios: el de centrar la enseñanza en una historia sin geografía o una geografía sin historia y el de articular la pedagogía como una memorización de fechas o de lugares. Lo que hacen lineamientos y estándares con su propuesta de un currículo integrado, en espiral y basado en núcleos de problemas, es reforzar todavía más ese carácter integral e insistir en el papel de las ciencias sociales como ciencias de interpretación para comprender desde el entorno próximo el mundo.

5. Metodología

Revisión y análisis.


6. Conclusiones

No reporta.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 25

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Enciclopedia de la educación</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de

1. Información General	
Tipo de documento	Artículo revista
Acceso al documento	Revista Enunciación. Tomado de: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1269/1716
Título del documento	Cualificación de la escritura a través de la producción de diversos tipos de textos
Autor(es)	Forero Galeano, Nadia Zherizada;
Publicación	Bogotá, Colombia, (2008).
Unidad patrocinante	Revista Enunciación..Vol. 13, No. 1..
Palabras Claves	Lenguaje, escritura como proceso, diversidad textual, pedagogía de proyectos.

2. Descripción
Los autores mencionan que: Este artículo da a conocer los resultados del proyecto de aula titulado "Las aventuras de Correcaminos", que surgió como respuesta a la necesidad de cualificar la escritura en un grupo de estudiantes de primaria, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y expectativas.

3. Fuentes
Alsina, M. R. (1993), La construcción de la noticia, Barcelona, Paidós.
Avery, C. (1991), "Aprender cómo se investiga. Investigar cómo se aprende", en Olson, M., (comp), La investigación -acción entra al aula, Argentina, Aique.
Baena, L. Á. (1996), "Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua", en Lenguaje, núm. 24, Cali, Universidad del Valle.
Baquero, R. (1986), Vi gotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aique.
Bernárdez, E. (comp.), (1987), La lingüística del texto, Madrid, Arco-libros.
Bojacá, B. y Barbosa, M. del P. (s.f.), Seminario sobre diversidad textual [documento de trabajo], Bogotá.

Bojacá, B. y Pinilla, R. (1996), Talleres para la producción y evaluación de textos, cartilla núm. 2, Bogotá, Universidad Distrital-Conciencias.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997), Más allá del dilema de los métodos, Bogotá, Norma.

Cassany, D. (1996), La cocina de la escritura, Barcelona, Anagrama.

— (1999), Construir la escritura, Barcelona, Paidós.

-- (1989), Describir el escribir, Barcelona, Paidós.

Cuervo, C. y Flórez, R. (1997), La escritura como proceso. En los procesos de la escritura, Bogotá, Magisterio.

Ferreiro, E. (2002), Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura, Barcelona, Gedisa.

Fontcuberta M. (1981), "Los elementos que integran la noticia", en Estructura textual, macroestructura semántica y superestructura formal de la noticia. Estructura de la noticia periodística, Barcelona.

4. Contenidos

Es el texto los autores mencionan que en sus respuestas se percibe que ellos saben qué aprendieron, son concientes de las competencias construidas y de los logros alcanzados.

Los estudiantes sintieron que se aprendió de una manera divertida, participativa y útil, que el grupo fortaleció valores como la solidaridad, el respeto y la autonomía y que se reestructuró su forma de pensar y de trabajar favoreciendo "el desarrollo de valores, saberes y formas de ver el mundo, los procesos cognoscitivos y afectivos, la socialización y la regulación social" como lo propone el MEN (2000: 40)

7. Metodología

Revisión y análisis.

8. Conclusiones

No reporta.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
-----------------------	---------------------------------

Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán
----------------------	-----------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 25



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de

5. Información General	
Tipo de documento	Artículo revista
Acceso al documento	Revista Enunciación. Tomado de: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1269/1716
Título del documento	Cualificación de la escritura a través de la producción de diversos tipos de textos
Autor(es)	Forero Galeano, Nadia Zherizada;
Publicación	Bogotá, Colombia, (2008).
Unidad patrocinante	Revista Enunciación..Vol. 13, No. 1..
Palabras Claves	Lenguaje, escritura como proceso, diversidad textual, pedagogía de proyectos.

6. Descripción
Los autores mencionan que: Este artículo da a conocer los resultados del proyecto de aula titulado "Las aventuras de Correcaminos", que surgió como respuesta a la necesidad de cualificar la escritura en un grupo de estudiantes de primaria, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y expectativas.

7. Fuentes
Alsina, M. R. (1993), La construcción de la noticia, Barcelona, Paidós.
Avery, C. (1991), "Aprender cómo se investiga. Investigar cómo se aprende", en Olson, M., (comp), La investigación -acción entra al aula, Argentina, Aique.
Baena, L. Á. (1996), "Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua", en Lenguaje, núm. 24, Cali, Universidad del Valle.
Baquero, R. (1986), Vi gotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aique.
Bernárdez, E. (comp.), (1987), La lingüística del texto, Madrid, Arco-libros.
Bojacá, B. y Barbosa, M. del P. (s.f.), Seminario sobre diversidad textual [documento de trabajo], Bogotá.
Bojacá, B. y Pinilla, R. (1996), Talleres para la producción y evaluación de textos, cartilla núm. 2, Bogotá, Universidad Distrital-Conciencias.
Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997), Más allá del dilema de los métodos, Bogotá, Norma.
Cassany, D. (1996), La cocina de la escritura, Barcelona, Anagrama.
— (1999), Construir la escritura, Barcelona, Paidós.
-- (1989), Describir el escribir, Barcelona, Paidós.
Cuervo, C. y Flórez, R. (1997), La escritura como proceso. En los procesos de la escritura, Bogotá,

Magisterio.

Ferreiro, E. (2002), Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura, Barcelona, Gedisa.

Fontcuberta M. (1981), "Los elementos que integran la noticia", en Estructura textual, macroestructura semántica y superestructura formal de la noticia. Estructura de la noticia periodística, Barcelona.

8. Contenidos

En el texto los autores mencionan que en sus respuestas se percibe que ellos saben qué aprendieron, son concientes de las competencias construidas y de los logros alcanzados.

Los estudiantes sintieron que se aprendió de una manera divertida, participativa y útil, que el grupo fortaleció valores como la solidaridad, el respeto y la autonomía y que se reestructuró su forma de pensar y de trabajar favoreciendo "el desarrollo de valores, saberes y formas de ver el mundo, los procesos cognoscitivos y afectivos, la socialización y la regulación social" como lo propone el MEN (2000: 40)

9. Metodología

Revisión y análisis.

10. Conclusiones


No reporta.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
-----------------------	---------------------------------

Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán
----------------------	-----------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 26

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Revista de Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General

Tipo de documento	Artículo de investigación
Acceso al documento	Revista Enunciación. Tomado de: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3275/4783
Título del documento	Preguntas que invitan a leer desde una dimensión semiótica en educación básica.
Autor(es)	Arévalo Viveros, Luis Fernando;
Publicación	Bogotá, Colombia, (2009).

Unidad patrocinante	Revista Enunciación.Vol. 14, No. 1. Pág. 80-89.
Palabras Claves	Lectura, educación básica, semiótica discursiva, cuentos, fábulas.

2. Descripción

Este artículo tiene como objetivo fundamental proponer una opción didáctica para la lectura de fábulas y cuentos, en educación básica, desde una perspectiva semiótica discursiva. La idea consiste en orientar el proceso lector a través de un recorrido semiótico interpretativo y de preguntas mediadoras que eviten "los abusos terminológicos". Para lo anterior, se recurre a las propuestas teóricas de autores como A. J. Greimas, J. Courtés y Eduardo Serrano Orejuela, entre otros.

3. Fuentes

Arévalo V. L. F. (2007). "De la oración al enunciado: una propuesta semiótica discursiva para la lectura y la escritura en Educación Básica", en Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura. Cali: Universidad del Valle.

Bertrand, D. (2000). Précis de Sémiotique Littéraire. París : Nathan. Colombia,

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares para la lengua castellana. Bogotá: Magisterio.

_____. (2003). La revolución educativa. Estándares básicos de matemáticas y lenguaje. Educación básica y media. Bogotá: M. E. N.

Colomer, Teresa. (2000). "La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión", en Cuadernos de Pedagogía, No 216, Bogotá.

Courtés, J. (1976). Introduction á la sémiotique narrative et discursive. París: Hachette. . (1997). Análisis semiótico del discurso. Madrid: Gredos.

Fontanille, J. (2001). Semiótica del discurso. Lima: Fondo de Cultura Económica del Perú.

Greimas, A. J. y Courtés, J. (1990). Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Madrid: Gredos.

Rastier, F. (1989). Sens et textualité. París: Hachette.

Serrano, O. E. (2005). "Narración, argumentación y construcción de identidad", en Didáctica del Discurso Gerencia. Cali: Universidad del Valle, Cátedra Unesco.

_____. (1996). La narración literaria, teoría y análisis. Cali: Gerencia para el Desarrollo Cultural Gobernación del Valle del Cauca.

Verón, Eliseo (ed.) (1999). Fábulas de Esopo y Samaniego. Madrid: Susaeta Ediciones.

4. Contenidos

En el texto los autores mencionan que nuestras culturas han construido la: pertinencia de fábulas y cuentos para potenciar las competencias con la lengua materna e iniciar a los estudiantes en la lectura y la escritura alfabéticas. Un número considerable de experiencias didácticas en las escuelas del país, los estándares del lenguaje y los lineamientos curriculares para el área de lengua castellana, así lo sugieren y confirman. Por ejemplo, en los estándares se manifiesta la necesidad de promover la "compresión de textos literarios para propiciar el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica". Para este propósito, el estudiante "leerá fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro tipo de texto literario" (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2003: 12).

Sin embargo, es necesario considerar que la presencia en las aulas de los textos y géneros citados no garantiza lecturas complejas, interactivas, dialógicas y creativas que potencien la defensa de las inferencias generadas antes, durante y después de la lectura. Múltiples estudios confirman la lectura simplificada o limitada de cuentos o fábulas, ejercicio que se restringe a la identificación de personajes (principales y secundarios) y a los ambiguos conceptos de inicio, nudo y desenlace, como definitorios de la estructura narrativa. En este sentido: Cabe anotar que la presencia de la perspectiva semiótica en los procesos didácticos de interpretación literaria se ha omitido o restringido debido a su inexistente o limitada apropiación teórica, al desconocimiento de su aplicabilidad o a la falta de construcción de un discurso didáctico.

En tal sentido, los Lineamientos curriculares para el área de lengua castellana expresan: Respecto a la dimensión semiótica, quizás sea ésta en la que menos se ha incursionado como apoyo para acercar a los estudiantes a la lectura y al análisis literario. Cuando se ha intentado orientar las clases desde allí se ha caído también en abusos terminológicos y en esquemas rígidos, reduciendo lo semiótico a la mera clasificación de unidades textuales, sin empujar el proceso hacia propuestas de interpretación. En algunos libros de texto aparecen términos como semas, sememas, actantes, funciones narrativas, sin ninguna mediación de orden conceptual y epistemológico. De otro lado, lo semiótico se ha asociado con los análisis estructuralistas, cuando la desestructuración textual es sólo un momento del análisis semiótico. (1998: 52)

La semiótica discursiva y el discurso didáctico para la lectura que se puede generar a partir de ella, permiten alejarnos de lo acontecido según los lineamientos curriculares, y promover la descripción de los textos, es decir, descubrir implícitos a partir de lo explícito para disfrutar de la diversidad de mundos posibles que propone la literatura. Además, es una posibilidad para desarrollar el pensamiento complejo, por ende, la capacidad de interpretar, proponer y argumentar inferencias lógicas' basadas en los textos.

5. Metodología

Revisión y análisis.

6. Conclusiones

Con este ejercicio analítico y las preguntas sugeridas, se evidencia que se puede vivir intensamente los mundos posibles propuestos por los textos literarios y orientar la lectura en la educación básica, a partir de la semiótica discursiva y desde interrogantes que alejen de los "abusos terminológicos" y los "esquemas rígidos". Se agrega, además, que con el recorrido realizado, se descubren variados detalles del texto, pero que se podría revelar y disfrutar de muchos más a partir de la propuesta semiótica.


Finalmente, se invita a no convertir a nuestros estudiantes de los niveles básicos de formación académica en "pequeños lingüistas" o "semiólogos". Por el contrario, se sugiere la orientación y formación de lectores curiosos, dispuestos a deleitarse con las historias y preparados para proponer, expresar y

defender sus inferencias a partir de los argumentos que brindan los textos.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 27

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Escuela de maestros</i></p>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de

1. Información General

Tipo de documento	Artículo de investigación
Acceso al documento	Revista Enunciación. Tomado de: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2462/3426
Título del documento	Preguntas que invitan a leer desde una dimensión semiótica en educación básica.
Autor(es)	Bustamante, Guillermo;
Publicación	Bogotá, Colombia, (2002).
Unidad patrocinante	Revista Enunciación. Vol. 7, No. 1.
Palabras Claves	Lenguaje, las competencias.

2. Descripción

El artículo pretende establecer las bases teóricas de Bourdieu para interrogar las evaluaciones masivas de lenguaje en Colombia, desde el punto de vista de su papel frente a: la comprensión de nuestra cultura; los efectos de la desigualdad social; el lenguaje y las condiciones sociales que posibilitan las competencias; las constantes lingüísticas y las variaciones sociológicamente significativas; la manipulación de sentidos sin relación con el contexto; la condición institucional que garantiza su imposición; el poder simbólico que describe un cierto ser de la escuela; la validez de usos lingüísticos, prácticas pedagógicas, costumbres educativas y políticas educativas; y las sanciones negativas del mercado escolar a los usos de las clases más desprovistas.

3. Fuentes

Bogoya, Daniel, "Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto" en: Bogoya et al., Competencias y proyecto pedagógico, Bogotá, Universidad Nacional, 2000.

Bourdieu, Pierre, ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos, Madrid, Akal, 1985.

_____, y Jean-Claude Passeron, La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, México, Fontamara, 1995.

Chomsky, Noam, Aspectos de la teoría de la sintaxis, Madrid, Aguilar, 1975.

De Saussure, Ferdinand, Curso de lingüística general, Madrid, Alianza, 1989.

Verán, Eliseo (comp.), Lenguaje y comunicación social, Buenos Aires, Nueva Visión, 1969.

Voloshinov, Valentin, El marxismo y la filosofía del lenguaje, Madrid Alianza, 1992.

4. Contenidos

EL

ASUNTO

Pierre Bourdieu acaba de morir en París a la edad de 71 años. En su trabajo sobre la sociología de la producción y la reproducción cultural, la escuela no podía dejar de estar bajo su mira; de ahí el famoso libro suyo sobre la educación'. Sin embargo, en la pretensión de aportar —con ayuda de ideas del sociólogo francés— algo a la discusión sobre la evaluación educativa en Colombia, nos referiremos a un libro suyo sobre el lenguaje: ¿Qué significa hablar?' (1985), en tanto dicha evaluación ha tomado como objeto una categoría que proviene de las llamadas ciencias del lenguaje: las competencias.

7. Metodología

Revisión y análisis.

8. Conclusiones

El autor menciona que a manera de conclusión, oigamos lo que Clive Bourdieu (:36) sobre la "medición" de la competencia:

"La competencia lingüística, medida según los criterios escolares, depende, como las demás dimensiones del capital cultural, del nivel de instrucción estimado por los títulos sociales, y de la trayectoria social [...]. En tanto que mercado lingüístico estrictamente sometido a los veredictos de los guardianes de la cultura legítima, el mercado escolar está dominado por los productos lingüísticos de la clase dominante y tiende a sancionar las diferencias de capital preexistentes: el efecto acumulado de un débil capital cultural, y de la correlativa débil propensión a aumentarlo por la inversión escolar, condena a las clases más desprovistas a las sanciones negativas del mercado escolar, es decir, a la eliminación o a la autoeliminación precoz que unos mediocres resultados entraña. Las diferencias iniciales tienden, pues, a reproducirse, debido a que la duración de la inculcación tiende a variar paralelamente a su rendimiento; los menos inclinados o menos aptos para aceptar y adoptar el lenguaje escolar son también los que menos tiempo están expuestos a él, a los controles, correcciones y sanciones escolares".

De esto destacamos que no hay medición de la competencia sino bajo ciertos criterios; que la competencia es una dimensión cultural; que, en cuanto tal, depende de la estratificación social y del tratamiento de las diferencias; que la cultura no es un bien social, sino que la hay "legítima" e "ilegítima" y que, para que haya esa clasificación hay que producirla y vigilarla; que en la escuela, circulan los productos lingüísticos dominantes; que otros usos lingüísticos, aquellos que traen los estudiantes, están sancionados de antemano; que los capitales culturales no dominantes condenan al fracaso escolar a sus portadores, quienes no tienden a aumentarlos; que el fracaso es sancionado incluso por el mismo condenado; que las diferencias, lejos de aminorarse, se reproducen; que el tiempo de exposición a la escuela es diferencial socialmente y que esa diferencia es garantía de estabilidad escolar.

Elaborado por:


Diana Patricia Hernández Enciso

Revisado por:

Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 28

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de Calidad</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de

1. Información General	
Tipo de documento	Artículo de investigación
Acceso al documento	Revista Pedagogía y Saberes. Tomado de: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3311/2872
Título del documento	Evaluaciones externas sin retroalimentación pedagógica: las escuelas estarán siempre en el mismo lugar.
Autor(es)	Jurado Valencia, Fabio;
Publicación	Bogotá, Colombia, (2014).
Unidad patrocinante	Revista Pedagogía y Saberes No. 41, Facultad de Educación, pp. 37-43 - UPN
Palabras Claves	Evaluación polifónica, pruebas internacionales, retroalimentación y políticas en educación, formación docente, escuelas de la periferia, comunidades afrodescendientes e indígenas, interlocución, diversidad de textos, lectura crítica, escuelas rurales.

2. Descripción
Entre los años 2012 y 2013 el Grupo de Investigación en Evaluación desarrolló un proyecto en torno a las condiciones infraestructurales y pedagógicas de una muestra de escuelas de zonas periféricas, habitadas por comunidades afrodescendientes e indígenas, a partir de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Calidad de la Educación en América Latina y el Caribe. La investigación confirmó los rezagos en la formación de los docentes y la ausencia de textos para leer de diverso género, sin los cuales, concluye el estudio, es imposible lograr que la escuela eduque en la lectura crítica y en el diálogo con los saberes que requieren los ciudadanos. Sin embargo, la investigación muestra también que el liderazgo de la dirección escolar y el empeño intelectual de algunos maestros puede romper con la desesperanza e incrementar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

3. Fuentes

Atorresi, A.; Centanino, I.; Bengochea, R.; Jurado, F.; Martínez, R. y Pardo, C. (2009). Aportes para la enseñanza de la lectura. Santiago de Chile: serce-Unesco.

Atorresi, A. (Coord.) (2010). Escritura. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Unesco/orealc.

Bajtín, M. (1982). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.

Bogoya, D. (2009). Factores asociados al logro académico. Caso de Colombia en el serce. (paper). Disponible en: [https:// unal.edu.co/danielbogoya/3-documentos-de-trabajo](https://unal.edu.co/danielbogoya/3-documentos-de-trabajo)

Bustamante, G. y Díaz, L. G. (2000). Análisis de algunos factores asociables al desempeño en el área de lenguaje. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Carnoy, M. (2010). La ventaja académica de Cuba ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más? México: Fondo de Cultura Económica.

Ducrot, O. (1988). Polifonía y argumentación. Cali: Universidad del Valle.

Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (icfes) (2009). Colombia en pisa 2009. Síntesis de resultados. Bogotá: icfes

4. Contenidos

Los talleres sobre la devolución ágil de resultados Han de conducir a los balances sobre los niveles de formación de los docentes; en nuestro caso, los talleres revelaron un desconocimiento de los enfoques que la agencia gubernamental (el men) promueve para lograr la formación de lectores críticos, de lo cual se colige que la formación inicial (las licenciaturas cursadas) y la formación continua (cuando existe lo que llaman capacitación) no es la mejor. Un alto índice de maestros ha cursado la licenciatura a distancia, con clases presenciales los días sábados, con universidades de poca trayectoria en investigación; cabe señalar que las universidades que no investigan en educación difícilmente podrán orientar sus programas hacia la formación del recurso docente innovador que requiere el país; pero aquí tampoco las políticas obran como deberían, si se usaran debidamente los resultados de las pruebas: es necesario detener dichos programas e impulsar la formación presencial en los propios territorios con las universidades de mayor trayectoria en investigación; en la formación de los maestros —por problemas de capital cultural— todavía no se ha construido la cultura de la autoformación que presupone un maestro comprometido científica y políticamente.

5. Metodología

Revisión y análisis.

6. Conclusiones

Los gobiernos reciben información sobre la “calidad” a partir de estas pruebas, pero los actores principales —directores y docentes— no hacen uso de ella, pues los organismos veedores de la calidad (el icfes en Colombia) suelen desentenderse de la retroalimentación. Las escuelas proveen información cuando son objeto de muestras (pruebas del llece, pisa, pirls, timss, Cívica), pero los resultados no llegan a las escuelas, aparte de los grandes titulares de prensa que denuncian que la educación es de “pésima calidad”, de lo cual tampoco los maestros se informan porque ni periódicos llegan a estos lugares periféricos. Los resultados deben ser insumos para la mejora, voces que le dicen a la escuela cómo construir un horizonte para no ir a la deriva, conforme a la pretensión filosófica de los administradores

internacionales de las pruebas; con mayor razón si el país invierte un presupuesto, porque estas pruebas no son gratuitas.


2. Se informa a cada país, con análisis fundamentales de factores sociales asociados con las escuelas (los índices de inequidad o las fisuras del sistema educativo), pero estas informaciones tampoco son accesibles a los docentes pues no tienen intención divulgativa, lo que conduce a representaciones de sentido común en los docentes, como considerar que en situaciones de pobreza la escuela no puede avanzar para cualificar los aprendizajes de los estudiantes; es decir, consideran que esa es la realidad cruda y nada se puede hacer para mejorar: es la desesperanza. Sin embargo, según demostró esta investigación, el caso de la escuela de Arauquita es emblemático: aun a pesar de las situaciones de violencia latente y de pobreza real, la escuela puede aportar, y mucho, sobre todo cuando hay liderazgo escolar e interlocución gubernamental con los maestros. En el marco del Plan Decenal de Educación de Arauquita dos maestros de esta institución cursan en la actualidad la Maestría en Educación, con la Universidad Nacional, con un apoyo financiero de la alcaldía. La maestría es presencial y se imparte en el mismo territorio.

Entre otras.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 29

	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de

1. Información General

Tipo de documento	Artículo de investigación
Acceso al documento	Revista Enunciación. Tomado de: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/457/698
Título del documento	Competencias en los campos educativo y de estudios sobre el lenguaje.
Autor(es)	Bustamante, Guillermo;
Publicación	Bogotá, Colombia, (2005).
Unidad patrocinante	Revista Enunciación, vol. 10 No. 1
Palabras Claves	Competencia, competencia lingüística, competencia ideológica, competencia comunicativa, educación, evaluación.

2. Descripción

En este artículo se pretende mostrar que las competencias en educación no se definen por las mismas relaciones sobre las cuales se ha formulado el campo de investigación sobre el lenguaje', si bien en educación se dice haber tomado la noción de dicho campo. Si esto es así, podrá concluirse que medidas como la evaluación masiva tienen como soporte una noción recontextualizada en vez de categorías provenientes del campo de la educación y que, por tanto, no es la noción misma lo que importa en el campo educativo.

3. Fuentes

Chomsky, Noam 1965. Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar, 1975.

_____. 1966. Lingüística cartesiana. Madrid: Gredos, 1969.

Gracia, Álvaro José 2000. Las competencias de los docentes en educación física y el deporte para la excelencia. En revista Opciones Pedagógicas, No. 22. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Greimas, A. J. y Courtes, J. 1979. Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Madrid: Gredos, 1982.

Hymes, Dell 1972. Acerca de la competencia comunicativa. En revista Forma y función, No. 9. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Santa Fe de Bogotá. Junio de 1996.

4. Contenidos

¿Qué juicio sobre los enunciados resulta más relevante en el campo educativo colombiano? Tal vez el de cumplimiento. Esto a razón de que la introducción de la noción de competencia hace serie con otras palabras como "objetivos", "indicadores de logro", "estándares", cada una de las cuales ha aparecido en su momento no como una alternativa de trabajo, madurada en dinámicas educativas o pedagógicas, sino impuestas desde una norma que desconoce los procesos de realización efectiva de la educación y que sólo busca aplicar algo cuya lógica parece venir al menos parcialmente de otros campos (de nuevo: ajuste fiscal, políticas de descentralización, de cobertura, de evaluación masiva, etc.).

En la educación, ¿tiene la formulación de competencias alguna relación con objetos de conocimiento? No parece ser así. No parece que la delimitación conceptual sea un problema en ese campo; más bien vemos a las asignaturas preocupadas por ver cómo aplican la noción en su terreno, so pena de sufrir las consecuencias a la hora de la evaluación. Si la delimitación conceptual fuera un problema en la educación, la categoría competencia no podría importarse con validez más allá de las disciplinas; no justificaría el propósito de regir en general un proceso en toda su complejidad. Allí las asignaturas se demarcan más bien por horarios, por disposiciones curriculares, por decisiones de política educativa, no por delimitaciones conceptuales que no son homogéneas y pacíficas, sino que se dan en el marco de una lucha por el control simbólico. Por eso en el campo educativo vale cualquier competencia, mientras en el campo del lenguaje no se puede sumar o restar sin afectar cada disciplina.

5. Metodología

Revisión y análisis.

6. Conclusiones

No reporta.


Elaborado por:

Diana Patricia Hernández Enciso

Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán
----------------------	-----------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 30

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General	
Tipo de documento	Artículo de investigación
Acceso al documento	Revista Pedagogía y Saberes. Tomado de: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6047/5008
Título del documento	Competencias y evaluaciones masivas en Colombia una mirada desde Bourdieu.
Autor(es)	Bustamante, Guillermo;
Publicación	Bogotá, Colombia, (2003).
Unidad patrocinante	Revista Enunciación, No. 18 - UPN. P 33-44.
Palabras Claves	Evaluación masiva, competencia, lenguaje, comunicación, educación.

2. Descripción	
<p>Desde Bourdieu, puede decirse que las evaluaciones masivas de lenguaje no comprenden nuestra cultura (sus "hallazgos" provienen de las limitaciones del proceso, no de los datos); ocultan los efectos de la desigualdad social, aislando el lenguaje de las condiciones sociales que posibilitan las competencias; privilegian ciertas constantes lingüísticas en detrimento de variaciones sociológicamente significativas; piden manipular sentidos sin relación con el contexto, siendo que las intenciones y los intereses hacen que un enunciado gane sentidos antagónicos; usan una condición institucional para imponerse; crean un poder simbólico que describe un cierto ser de la escuela; determinan la validez de usos lingüísticos, prácticas pedagógicas, costumbres educativas y políticas educativas; condenan a las clases más desprovistas a las sanciones negativas del mercado escolar.</p>	

3. Fuentes	
<p>BOGOYA, Daniel. "Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto". En: BOGOYA et al. [2000]. Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional.</p> <p>BOURDIEU, Pierre [1985]. ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal, 1999.</p> <p>_____ y PASSERON, Jean-Claude [1970]. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara, 1995.</p> <p>BUSTAMANTE, Guillermo [2001]. "Las 'Competencias' en la educación colombiana: un caso de recontextualización". Documento inédito desarrollado en el marco de la investigación: "El concepto de 'competencia': una revisión de sus fundamentos" (en colaboración con Fernando Marín), aprobada y financiada por el Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica (CIUP), para la vigencia del año 2001.</p>	

_____ & DÍAZ, Luis Guillermo [2000]. "Análisis de algunos factores asociables al desempeño en el área de lenguaje: el Distrito Capital frente al resultado nacional". Investigación financiada por el IDEP a la SOCOLPE.

_____ & JURADO, Fabio [1993]. "Comentarios críticos a la evaluación del área de lenguaje del Ministerio de Educación Nacional". En: Revista Opciones pedagógicas No. 10. Bogotá: Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", Segundo semestre de 1993.

CHOMSKY, Noam [1965]. Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar, 1975.

GÓMEZ, Jairo [2001]. "Competencias: problemas conceptuales y cognitivos". En: El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar. Bogotá: SOCOLPE-Alejandría.

HERNÁNDEZ, Carlos Augusto; ROCHA, Alfredo; y VERANO, Leonardo [1998]. Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias. Bogotá: ICFES. HYMES, Dell [1972].

4. Contenidos

Hoy suele aducirse que mediante tales evaluaciones sólo se trata de saber cuál es la calidad de nuestra educación; pero podemos verificar históricamente, de un lado, que la preocupación por lo que ocurre en educación no siempre ha pasado por implementar evaluaciones masivas y periódicas; y, de otro lado, que idénticos procesos evaluativos suceden en el mundo entero, más allá de las especificidades de cada país (y particularmente en toda América Latina con nombres iguales). Por supuesto, la evaluación no es el único proceso que señala en esa dirección; también está, por ejemplo, el asunto de los estándares curriculares que acaba de emitir el Ministerio de Educación en Colombia.

5. Metodología

Revisión y análisis.

6. Conclusiones


No reporta.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
-----------------------	---------------------------------

Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán
----------------------	-----------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 31

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General	
Tipo de documento	Ensayo.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica. Tomado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_07pres.pdf
Título del documento	¿Objetivos, logros, indicadores, competencias o estándares?
Autor(es)	Vasco U., Carlos E.
Publicación	Bogotá, Colombia, (2002).
Unidad patrocinante	Universidad Pedagógica. Asociación Colombiana de Matemáticas Educativa. Seminario sobre estándares curriculares en matemáticas.
Palabras Claves	Evaluación masiva, competencia, lenguaje, comunicación, educación.

2. Descripción
En este documento se presenta un ensayo del autor sobre el proceso de evaluación que desarrollan los docentes y así mismo, las orientaciones que ha dado el ministerio de educación nacional para ello sobre los objetivos, logros, indicadores, competencias o estándares. El autor presenta cada uno de estos términos y da a conocer su punto de vista sobre su aporte, utilidad y sobre lo que para él puede faltar para su comprensión en el contexto escolar.

3. Fuentes
ICFES (2001). Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado: Referentes básicos para su formulación. Bogotá: ICFES.
Organización de Estados Americanos OEA - Ministerio de Educación Nacional MEN (s.f.) Desarrollo de procesos de pensamiento - Memorias. Serie pedagogía y currículo, N° 5. Bogotá: MEN (Impreso por el CEP de Tunja, Boyacá).
República de Colombia - Ministerio de Educación Nacional (1998). Ciencias naturales y educación ambiental: Lineamientos curriculares. Serie lineamientos curriculares - áreas obligatorias y fundamentales. Santafé de Bogotá: MEN (Ver en especial las pp. 141-174: Logros e indicadores de logros curriculares para el área de ciencias naturales y educación ambiental. Lo que es más aplicable a todas las áreas son las pp. 144-154).
República de Colombia - Ministerio de Educación Nacional (1998). Matemáticas: Lineamientos curriculares. Serie lineamientos curriculares - áreas obligatorias y fundamentales. Santafé de Bogotá: MEN.
República de Colombia - Ministerio de Educación Nacional (1998). Pequeños aprendices, grandes comprensiones. Obra dirigida por Rosario Jaramillo Franco (2 vols.). Santafé de Bogotá: MEN.
República de Colombia - Ministerio de Educación Nacional (1996). Resolución Número 2343 de junio 5 de 1996. Serie documentos especiales. Santafé de Bogotá: MEN.
República de Colombia - Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos generales de procesos curriculares: Hacia la construcción de comunidades autónomas. Documento 1. Serie lineamientos curriculares. Santafé de Bogotá: MEN.
República de Colombia - Ministerio de Educación Nacional (1998). Indicadores de logros curriculares: Hacia una fundamentación. Serie lineamientos curriculares. Santafé de Bogotá: MEN.

Vasco, C. E. (1999) ¿Logros, objetivos o indicadores de evaluación?. En: *Alegría de Enseñar*, N°. 39, 40-48.

4. Contenidos

El autor expone sobre cada uno de los términos que se analizan: objetivos, logros, indicadores, competencias, estándares. El autor los define y da a conocer su percepción frente a cada uno de ellos.

5. Metodología

Revisión y análisis.

6. Conclusiones


Hace falta pues en todo el país mucho trabajo de reflexión, discusión, experimentación y reformulación sobre la evaluación, los contenidos, los objetivos, los procesos, los logros, los niveles de logro, los indicadores, las competencias y los estándares. Esperamos que la publicación de un primer documento indicativo, no obligatorio, de estándares curriculares y de evaluación estimule esa discusión, para llegar a consensos razonados sobre las ventajas y peligros de cualquier tipo de estándares, sobre los mejores estándares para cada grupo de grado y sobre la utilización apropiada de los mismos para mejorar la calidad de la educación.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
-----------------------	---------------------------------

Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán
----------------------	-----------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 32

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Revisión de la enseñanza</i></p>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General

Tipo de documento	Artículo de revista.
--------------------------	----------------------

Acceso al documento	Revista Pedagogía y Saberes. Tomado de: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2769/2491
Título del documento	Vetas reflexivas sobre el manual escolar en cuanto elemento representativo de la cultura de la escuela.
Autor(es)	Acosta Valdeleón, Jackson; Aguirre Rueda, Jorge Alejandro.
Publicación	Bogotá, Colombia, (2014).
Unidad patrocinante	Revista Pedagogía y Saberes No. 40 - UPN- pp.47-56.
Palabras Claves	Historia cultural de la educación, currículo, manual escolar, escuela, saber pedagógico, gramática de la escolarización.

2. Descripción

El objetivo de este artículo es presentar de manera sucinta los objetos, temáticas y formas de abordaje del manual escolar como posible archivo en el marco de la historia cultural de la escuela. Pretendemos un ejercicio de acercamiento sobre la emergencia de tres nuevas opciones historiográficas alternativas al estructuralismo, más interesadas en el análisis de los dispositivos que intervienen en la configuración de sujetos al interior de la institución educativa, que en la búsqueda de coherencias entre la formulación de lineamientos curriculares oficiales y su nivel de concreción en estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aparato escolar.

3. Fuentes

- Cajiao, J. (1914). Cartilla de higiene bucal para uso de las escuelas primarias. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Deharbe, J. (1937). Catecismo de la doctrina cristiana, curso medio (para las escuelas primarias). Bogotá: Librería Voluntad Ltda.
- Del Campo, S. (1945). Historia Patria Ilustrada, primer curso. Bogotá: Stella, Colección La Salle.
- Faria, R. (1943). Curso superior de religión: Dogma-Moral-Culto-Apologética. Bogotá: Librería Voluntad Ltda.
- Forero, M. (1946). Historia Patria, cuarto grado. Curso completo de Historia de Colombia en 60 lecciones, Bogotá: Librería Voluntad Ltda.
- García, P. (1917). Cartilla de higiene para la enseñanza en las escuelas primarias. Bogotá: Arboleda y Valencia.
- Granados, R. (1946). Historia de Colombia, enseñanza primaria. Bogotá: Librería Voluntad Ltda.
- Restrepo, M. (1913). Cartilla antialcohólica. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ruiz, L. (1903). Cartilla de higiene de la profilaxis de las enfermedades transmisibles, México: Editorial Paris.

4. Contenidos

Se presenta un análisis y una revisión frente al manual escolar, para lo cual desarrollan diferentes apartados dentro del documento llamados: cultura escolar (manual escolar y disciplinas escolares), la gramática de la escolarización (el manual escolar como dispositivo disciplinario) y el saber pedagógico. En estos apartados se indaga sobre el lugar del docente en el mundo de la gramática escolar y el manual escolar, es decir, el rol del maestro para la puesta en marcha de los manuales escolares.

5. Metodología

Análisis y revisión.

6. Conclusiones

La emergencia de la historia cultural de la educación a mediados de la década del 90 marca una ruptura con el análisis estructural del fenómeno educativo que asumía la escuela como institución subsidiaria de poder estatal y sus transformaciones dependientes de las coyunturas económicas y políticas.

El manual escolar como archivo fundamental de las prácticas de enseñanza y aprendizaje permite la descripción de los saberes, ethos y sujetos que conforman la cotidianidad institucional de la escuela moderna: En primer lugar da cuenta de un campo del currículo donde se enfrentan diferentes intereses y discursos sociales en torno a lo que la sociedad considera digno de ser transmitido a las nuevas generaciones y preservar aquello que considera su esencia. También permite identificar los rumbos que toman las sociedades en momentos específicos de su historia y las estrategias educativas con que lo emprende.


Segundo, permite ver a la escuela como un producto de la modernidad y más específicamente de la matriz productiva que adquirieron las instituciones del sector público en el siglo xx. En este sentido muestra la manera en que los enunciados del liberalismo son traducidos en dispositivos que disciplinan la población buscando una mayor y más eficiente productividad.

Y tercero, permite observar que el maestro público es un ser histórico atravesado por discursos modernos que lo configuran racionalmente ya sea como figura ilustrada, divulgador científico o promotor social. Así mismo, el manual escolar se muestra correspondiendo a unas lógicas y dinámicas históricas que lo han posicionado dependiendo del tipo de discurso que se encuentre en boga. Finalmente, no queda más que reconocer al manual escolar como objeto de indagación histórico-pedagógica, el cual se erige en pieza fundamental para desentrañar las intencionalidades que sobre la escuela se han construido e instaurado, las cuales han sido aupadas y creadas por organismos varios, sin que ello implique desconocer los procesos de apropiación y resignificación que se gestan al interior de las aulas, ya por maestros, ya por alumnos.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 33

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Revolución y Consolidación</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General

Tipo de documento	Artículo de revista.
Acceso al documento	Revista Pedagogía y Saberes. Tomado de: http://www.fundaciontelefonica.co/wp-content/uploads/2015/06/LENGUA-

	CASTELLANA.pdf
Título del documento	¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de lengua castellana?. Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro.
Autor(es)	Fundación compartir.
Publicación	Bogotá, Colombia, (2015).
Unidad patrocinante	Pontificia Universidad Javeriana, Compartir palabra maestra - Fundación compartir, Intel y Fundación telefónica.
Palabras Claves	Maestros, práctica docente, reflexión,

2. Descripción

Por más de quince años, la Fundación Compartir ha premiado y homenajeado a los mejores maestros del país. Las experiencias presentadas por miles de maestros cada año, constituyen un corpus de información muy valioso en el que se pueden rastrear cuáles son las condiciones del contexto en las que desarrollan su práctica, cuáles sus problemáticas dominantes, y en general, lo que está ocurriendo en la pedagogía y la didáctica en las diferentes áreas.

La utilidad de esta información y la pertinencia de su análisis fue reconocida por la Fundación Telefónica, Intel y Microsoft quienes se constituyeron en nuestros aliados para adelantar este estudio que fue elaborado por un equipo investigador multidisciplinar de la Pontificia Universidad Javeriana. Con base en los escritos con que los docentes se postulan al Premio Compartir, el estudio identifica, entre otros asuntos, cuáles son las inquietudes y preocupaciones de los maestros con relación a sus prácticas de enseñanza, cómo reflexionan sobre ellas, y cuál es el impacto que han tenido las políticas y programas de calidad educativa y los procesos de formación docente en las prácticas de los maestros del área de Lengua Castellana.

3. Fuentes

- Camilloni, A. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Camps, A. (2004). Miradas diversas a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. En: Lectura y Vida. Año 24, núm. 4, pp. 14-23
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. En Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar. España: Graó.
- Camps, A. y Milian, M. (2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Rosario: Homosapiens.
- Camps, Ana (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad, una introducción a la alfabetización académica. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castedo, M.; Dapino, A. y Paione, A. (2008). "Módulo Construcción de la lengua escrita". En: Renovación de la didáctica en el campo del lenguaje para los primeros años de la escolaridad (Transición y primero). Curso virtual. CERLALC. Recuperado el 10 de febrero de 2010.
- Chartier, R. (1994). El orden de los libros. Barcelona: Gedisa.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos curriculares para el área de Lengua castellana. Bogotá: Autor. También disponible en http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles89869_archivo_pdf8.pdf. Recuperado el 30 de marzo de 2010.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Bogotá: Autor.
- Kalma, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. En: Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 46 (2008), pp. 107-134.
- Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. En: Revista Brasileira de Educação. Núm. 26 (2004), pp. 5-28.
- Litwin E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

4. Contenidos

En este documento se presentan una introducción, unas referencias conceptuales utilizadas en la investigación, como son: la sistematización como posibilidad de reflexionar sobre la práctica para construir saber pedagógico donde los autores tienen en cuenta la epistemología de la práctica reflexiva, la sistematización como investigación, el papel del maestro en la sistematización como investigación, el papel de la escritura en la sistematización; por otra parte, se tiene como concepto principal la cultura escrita, donde se trabaja la enseñanza del lenguaje: la didáctica de la lengua, la enseñanza de la oralidad: la construcción de la voz en la escuela y la enseñanza de la lectura como prácticas socioculturales. En otro apartado, se trabaja el enfoque, la metodología y el análisis, donde se definieron las categorías y se presenta la sistematización de la información. Por último, se presentan los resultados, donde se encuentra la caracterización general de las experiencias analizadas en el área de Lengua

Castellana, las experiencias se circunscriben al lenguaje como objeto de estudio, casi exclusivamente. Se evidencia poco trabajo interdisciplinar, la escritura y la lectura: procesos privilegiados en la enseñanza del lenguaje. El lenguaje oral y la literatura, aspectos débiles, hay trabajo sobre unidades complejas de lenguaje, los textos narrativos: los más trabajados en las aulas, la decisión sobre el objeto de trabajo en lenguaje y tres rasgos de las experiencias destacadas.

5. Metodología

1. Se realiza una construcción de categorías.
2. Se realiza la sistematización y consolidación de la información.

6. Conclusiones

A partir de este estudio, es viable afirmar que en Colombia se ha avanzado de un enfoque para la enseñanza del lenguaje, centrado en los aspectos formales, hacia un trabajo que privilegia los usos sociales del mismo y los textos en las aulas. Es decir, el estudio del lenguaje no tiene ya, al parecer, un carácter abstracto, desligado de las situaciones de uso, sino situado en el marco de prácticas sociales y culturales. Adicionalmente, ese enfoque centrado en los usos ha generado condiciones para que los textos completos, ya no los fragmentos o los análisis oracionales en abstracto, sean las unidades de trabajo didáctico. Los resultados indican que los textos con función comunicativa son los que se leen y producen en las experiencias estudiadas. Esta es la perspectiva formulada como horizonte de trabajo en los actuales lineamientos curriculares del área de Lengua castellana. Por lo anterior, aunque en las experiencias no se explicita una referencia directa a los lineamientos curriculares ni en general a los documentos de política curricular y evaluativa, los resultados parecen indicar que esas ideas de la política ya hacen parte de los referentes que guían el trabajo didáctico de los docentes en sus aulas.

A estas fortalezas le subyacen unas limitaciones, evidenciadas en los resultados. Nos referimos, por ejemplo, a que el trabajo de reflexión y conceptualización sobre el lenguaje y los textos es un aspecto aún débil. Si bien el sentido del trabajo sobre el lenguaje y la literatura se justifica desde una perspectiva discursiva, comunicativa y funcional, eso no significa que ya no sea necesario aprender formalmente sobre cómo funcionan los textos, la lengua y las situaciones comunicativas. Es absolutamente necesario considerar que ser usuarios del lenguaje implica contar con saberes formales sobre el mismo. Por supuesto que esos saberes se estudiarán, ya no en abstracto, sino subordinados a las situaciones reales de uso, pero definitivamente deben ser abordados. Aspectos como la reflexión sobre las características lingüísticas, estructurales, léxicas y discursivas de los textos que se leen o escriben, así como el análisis de las situaciones de enunciación de esos textos, hacen parte de esos objetos de reflexión formal que es necesario fortalecer. Así las cosas, no ha dejado de ser relevante estudiar gramática, léxico o sintaxis, solo que ahora este estudio debe situarse en el marco de prácticas sociales y culturales que les den sentido.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 34

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formando la conciencia</i></p>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de

1. Información General

Tipo de documento	Documento
Acceso al documento	Funlam. Tomado de: http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/LineamientosyEstandaresCurriculares.pdf
Título del documento	Lineamientos y estándares curriculares.
Autor(es)	SEDUCA
Publicación	Bogotá, Colombia, (2006).
Unidad patrocinante	Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia. SEDUCA – FUNLAM, 2006 - 2008
Palabras Claves	Lineamientos curriculares y estándares.

2. Descripción

El propósito de este documento es compartir los conceptos que sustentan los lineamientos y estándares curriculares expedidos por el MEN por áreas del conocimiento, con el objeto de empoderar a los directivos docentes para la gestión de los procesos del área académico– pedagógica.

3. Fuentes

Solo referencia: Cartillas y guías del Ministerio de Educación Nacional.

4. Contenidos

El documento inicia explicando el propósito del mismo, el contexto del lugar de los lineamientos curriculares y estándares curriculares en las comunidades educativas, el lugar del MEN y lo que este pretende con estos referentes, y el rol de los directivos docentes y docentes en la implementación de dichos referentes. El documento presenta la estructura de los referentes de las áreas básicas (ciencias sociales, ciencias naturales, competencias ciudadanas, lenguaje, matemáticas e idioma extranjero).

5. Metodología

Revisión y análisis.


6. Conclusiones

No reporta.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------

RAE No. 35

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Revolución de la Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de	

1. Información General	
Tipo de documento	Documento
Acceso al documento	Funlam. Tomado de: http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/procesodeldisenocurricular.pdf
Título del documento	Proceso de diseño curricular.
Autor(es)	Guerra Montoya, Jorge William.
Publicación	Bogotá, Colombia, (2007).
Unidad patrocinante	Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia. SEDUCA – FUNLAM, 2006 - 2008.
Palabras Claves	Diseño, curricular.

2. Descripción	
<p>Con el fin de presentar una visión sistémica del proceso de diseño curricular del área académica-pedagógica de la gestión educativa, se presentan, en este artículo, algunas reflexiones sobre la teoría curricular, organizadas en tres capítulos: Primero, naturaleza, concepciones y códigos curriculares. Segundo, enfoques curriculares. Tercero, proceso y modelos de diseño curricular. Para ello se utilizan los aportes de diversos autores que tratan el currículum y algunos aspectos sobre la temática reseñados por Sonia Nelly López Quintero en el módulo “Teorías y Diseños Curriculares de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Luis Amigó”.</p> <p>Cada capítulo, se presenta en forma puntual, con la intención de mostrar pistas que permitan a los directivos docentes profundizar la reflexión sobre el currículum en sus comunidades educativas la reflexión sobre el currículo e ir identificando acciones que posibiliten el mejoramiento del proceso de diseño curricular. En la plataforma virtual se colocarán las referencias bibliográficas de los autores que tratan con mayor propiedad la temática del currículo y de algunos de ellos se colocarán documentos de profundización.</p> <p>En el desarrollo de este proyecto, más que entregar información sobre el currículum y de profundizar sobre teorías, enfoques y modelos curriculares, que de suyo ustedes lo pueden y lo deben hacer con sus comunidades educativas, se trata de comprender la importancia que tienen dichas reflexiones, las distintas maneras de concebir el currículum y de efectivamente llevarlas a la práctica, para mejorar el proceso de diseño curricular y articularlo con los demás procesos de las otras áreas de la gestión educativa.</p> <p>Se trata entonces, en cada capítulo, de mostrar posibles reflexiones a realizar con los distintos actores de las comunidades educativas para ir estructurando el proceso educativo. Reflexiones de todos y para todos los integrantes de la Institución o Centro Educativo. Usted, señor directivo docente, es el líder de dicho proceso, lo cual significa que debe direccionar el trabajo con todos los actores de la comunidad educativa. El diseño curricular no es una tarea exclusiva del equipo directivo, es una tarea que necesita de la participación de todos los actores de la comunidad educativa mediante la confrontación, el debate y</p>	

los acuerdos intersubjetivos, que han de permitir claridades y compromisos de todos con las acciones de mejoramiento.

3. Fuentes

ALVAREZ, R. Silvia. (1984). Currículo centrado en la persona: bases para su planificación y práctica. Santiago de Chile: Ximpauser.

APPLE, M. (1987). Ideología y curriculum. Madrid: Akal.

ARNAZ, José, A. (1970). La planeación curricular. México: Trillas.

AVILA PENAGOS, Rafael (1997). "La Universidad, lugar cultural de las disciplinas y las profesiones: el desafío de la reestructuración. En: Debates Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional

BERTALANFFI. (1937). Teoría de Sistemas. CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. (1986). Teoría Crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.

CASTILLEJO, J.L. y COLOM, A.J. (1987). Pedagogía Sistémica. Barcelona: CEAC.. P. 84.

COLON, Antonio. Conferencia en la U.P.B. Octubre 20 de 1998. Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior. Planteamientos y Recomendaciones. Santa Fe de Bogotá: p.11

DELORS, Jaques (1996). La Educación encierra un Tesoro. México: UNESCO.

DÍAZ, Angel. (1994). El currículo escolar: surgimiento y perspectivas. Rei, Argentina S.A. Instituto de Estudios y Acción Social. Aique Grupo editor S.A.

DIAZ, Mario. (1993) El Campo Intelectual de la Educación en Colombia y Los modelos pedagógicos. Cali: Universidad del Valle.

ESCAMEZ S, Juan. (1987). Antropología del currículo. En: Currículo y Educación. Barcelona: Ceac.

4. Contenidos

El documento presenta una introducción tres capítulos. En el primer capítulo se desarrolla la naturaleza del currículo, las concepciones y códigos curriculares. En el segundo capítulo, se aborda el currículo académico, el currículo de eficiencia social, currículo centrada en el estudiante, currículo de la reconstrucción social y problémico, currículo sistémico, currículo procesual, currículo alternativo, currículo crítico y currículo por competencias. En el capítulo 3, se aborda el proceso de diseño curricular.

5. Metodología

Revisión y análisis.

7. Conclusiones

No reporta.

Elaborado por:	Diana Patricia Hernández Enciso
-----------------------	---------------------------------

Revisado por:	Betty Sandoval Guzmán
----------------------	-----------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2017
--	----	----	------