

¿QUÉ INTERESES NORMATIVOS INTERVIENEN EN LA CONFIGURACIÓN DE UN PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA¹?

WHAT ARE THE NORMATIVE INTERESTS INVOLVED IN THE CONFIGURATION OF A SPANISH LANGUAGE AREA PLAN?

Yina Marcela Agudelo Tafur 2
ymagudelot@ut.edu.co

Resumen

El artículo presenta los intereses normativos que inciden en el diseño, ejecución y evaluación de un plan de área en Colombia, concentrando su atención en los planes de área de lengua castellana a partir de un recorrido histórico por la normativa educativa nacional entre 1960 y el 2017 (con la aparición de los Derechos Básicos de Aprendizaje). De este modo, el objetivo principal es realizar un análisis documental hermenéutico que contribuya a la comprensión de la evolución de la normativa nacional; en razón a que regula, orienta y direcciona el diseño, ejecución y evaluación de un plan de área de lengua castellana. Para ello, fue necesario recurrir a técnicas de recolección de información como el rastreo bibliográfico y a instrumentos como el registro de análisis documental con el fin de interpretar la información obtenida. Como resultado, es posible apreciar cambios sustanciales en la manera de entender la educación en el país, lo que repercute en las diferentes orientaciones que ofrece el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a las Instituciones Educativas (IEs) para el diseño, desarrollo y evaluación de sus currículos tanto en planes de estudio como en planes de área. Así, tanto el concepto de plan de área, como sus lineamientos y realidades, resultan ser cada vez más ambiguas, de modo que genera un fuerte impacto en la gestión y organización curricular de las IEs.

Palabras clave: Plan de área, lengua castellana, normatividad

Abstract

The article presents the normative interests that affect the design, implementation and evaluation of an area plan in Colombia, focusing its attention on the Spanish language area plans from a historical review through the national educational regulations between 1960 and 2017 (with the appearance of the Basic Learning Rights). Thus, the main objective is to carry out a hermeneutic documentary analysis that contributes to the understanding of the evolution of the national legislation; because it regulates guides and directs the design, implementation and evaluation of a Spanish language area plan. For this purpose, it was necessary to appeal to information gathering techniques such as bibliographic tracking and instruments such as documentary analysis to interpret the information obtained. As a result, it is possible to appreciate substantial changes in the way of understanding education in the country, which has repercussions in the different orientations offered by the Ministry of National Education (MEN) to the Educational Institutions (IEs) for the design, development and evaluation of their curricula both in study plans and in area plans. Thus, both the concept of area plan and its guidelines and realities are becoming increasingly ambiguous, generating a strong impact on the management and curricular organization of the IEs.

Key words: Area plan, Spanish language, Normativity

1. Este artículo es producto de la investigación “Reconfiguración del plan de área de lengua castellana del período 4 del grado décimo de la Institución Educativa Alberto Santofimio Caicedo a partir de la lectura de un corpus de cuentos que abordan la memoria histórica colombiana” realizada como trabajo de grado en la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima.
2. Estudiante Maestría en Educación de la Universidad del Tolima.

Introducción

Este artículo es el resultado de una investigación alrededor de la manera como se diseñan, ejecutan y evalúan los planes de área de lengua castellana en las instituciones públicas de la ciudad de Ibagué. Por esta razón, el proceso investigativo estuvo direccionado por el método hermenéutico (desde la perspectiva de Gadamer), dado que partió de un análisis documental a partir de 3 categorías de interpretación: 1) intereses pedagógicos (del docente y el estudiante), 2) institucionales (de la I.E) y 3) normativos (MEN).

El área de lengua castellana hace parte de las asignaturas obligatorias y fundamentales que el Ministerio de Educación Nacional estipula en el plan de estudios dentro del grupo “humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros” (Ley 115, 1994, art. 23). Sin embargo, es hasta el año 2016 con la “Guía de fortalecimiento curricular para el mejoramiento de los aprendizajes en los EE. Versión 1.3” que el MEN da pautas claras respecto al diseño de los planes de área.

Así, atendiendo a la autonomía que tiene para organizar sus años escolares, las instituciones educativas públicas han optado por concebir cuatro o tres períodos para el desarrollo de sus planes de área, por lo que resulta pertinente preguntarse: ¿Qué criterios se tienen en cuenta en la elaboración del plan de área de lengua castellana?, ¿Hasta qué punto se siguen los documentos de calidad del MEN para el diseño del plan?, ¿Cómo se evalúa el plan antes de ser ejecutado?, ¿De qué manera se pueden realizar modificaciones al plan durante un período escolar?, ¿Qué implicaciones tiene realizar esas modificaciones durante el período?

Método

El paradigma histórico - hermenéutico, presentado como el interés de la investigación, está centrado en proveer métodos para la interpretación, así como en estudiar cualquier interpretación humana en tanto que propicia herramientas que conllevan a la recopilación, interpretación y valoración de la información con respecto al tema de interés, representados en categorías o unidades de análisis.

Desde esa perspectiva, la investigación atendió a un enfoque cualitativo porque busca describir cualidades del pensamiento respecto a un campo educativo, como son los planes de área. Así, el interés de este tipo de

investigaciones “está centrado en la educación con sentido y significación social” (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 9). De este modo, dicho enfoque permite, no solo conocer y comprender las realidades del entorno donde se desarrollan los procesos educativos, sino también redimensionarlos (Murcia y Jaramillo, 2008).

El método hermenéutico ha sido planteado desde la mirada de varios autores entre los que se destacan Habermas, Heidegger y Gadamer. En ese sentido, la mirada teórica de Gadamer sugiere la hermenéutica como un “modo de comprensión de las Ciencias del Espíritu y de la Historia, a partir de interpretaciones de tradición y la realización de un análisis de las condiciones en que dicha comprensión se produjo” (Gadamer, citado por Murcia y Jaramillo, 2008, p. 66).

Para este autor, la comprensión está en el ser histórico pues el interés de la hermenéutica se centra en “entenderse con el otro” en un texto determinado (Gadamer, citado por Murcia y Jaramillo, 2008). De este modo, tomar la hermenéutica como método de esta investigación admite generar un diálogo mediado por la interpretación, la comprensión y la crítica respecto a la condición humana, evidente en los diseños curriculares de una institución educativa. En otras palabras, aplicar el círculo hermenéutico desde la perspectiva de Gadamer permitió el proceso comprensivo partiendo de unos prejuicios o preconceptos que la investigadora tenía sobre el fenómeno social que, con el desarrollo de la investigación, se modificó para llegar a la comprensión a partir de categorías de comprensión o análisis (Gadamer, citado por Murcia y Jaramillo, 2008) como los intereses normativos en un plan de área.

En consecuencia, fue necesario recurrir a algunas técnicas de recolección de información como el *rastreo bibliográfico y documental* sistematizado gracias a algunos instrumentos como el *registro de análisis documental* que permiten organizar y clasificar la información obtenida en torno a la normativa educativa nacional que fundamenta el diseño, ejecución y evaluación de planes de área en Colombia para luego, desde la hermenéutica, interpretarla y analizarla.

No obstante, es necesario advertir que, atendiendo al método hermenéutico, el texto se convierte en la principal herramienta de análisis, por lo que el plan de área fue uno de los insumos más importantes para establecer un proceso de diálogo hermenéutico a fin de interpretar y analizar la manera en que los

intereses normativos intervienen en la configuración y reconfiguración de un plan de área de lengua castellana.

Resultados

Producto del rastreo bibliográfico realizado a continuación se presentan los principales resultados del análisis documental de la transición y evolución histórica de la normativa educativa nacional a fin de entrever la manera como los intereses normativos, representados por el Ministerio de Educación Nacional, inciden en el diseño, ejecución y evaluación del plan de área citado.

En Colombia, la educación es reglamentada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde 1886, pues antes de este órgano, por Ley 10 de 1880 existía la Secretaría de Instrucción Pública y, previa a esta dependencia, quien desempeñaba las funciones de directriz educativa era la Secretaría del Exterior del Ministerio de Gobierno (MEN, s.f). De cualquier modo, es menester comprender que, de acuerdo con el momento histórico vivido, la manera de entender y orientar la educación colombiana se transformaba.

Así, es posible evidenciar, con el paso de los años, diferencias a nivel epistemológico, conceptual y metodológico, en sintonía con las teorías del aprendizaje, la enseñanza, la educación y la pedagogía que alimentaban la concepción de ser humano que se deseaba formar. En ese orden, se entreven distintas maneras de entender el proceso educativo y sus finalidades, así como a sus protagonistas (estudiante, maestro, familias). Sin embargo, el Colectivo de autores CEPES de la Universidad de La Habana (2000, p. 2) advierte:

(...) dichas tendencias han aparecido en el escenario educativo no de manera acabada, cerrada, sino que se han ido configurando y modificando con el decursar del tiempo, además tampoco se presentan de forma pura o clásica ni excluyéndose de manera absoluta unas a otras, por el contrario, con frecuencia se manifiestan rasgos o elementos comunes entre ellas.

Como resultado, aparecieron una serie de reformas que llevan implícitas las tendencias internacionales que llegaban a Colombia como nuevos discursos y metodologías a implementar. En esa línea, es preciso indicar que en el país reinaba la tendencia de educación y evaluación por contenidos hasta los inicios de la década de 1960 caracterizada por la “atomización de

los contenidos, al trabajo docente supeditado a los currículos elaborados por las editoriales que producían textos programados, y con los parceladores escolares exigidos por las autoridades educativas para anotar a diario la labor docente” (Mora y Parga, 2005, p. 74).

Entre las décadas de 1960 y 1980 la tendencia educativa cambió, constituyéndose el discurso de los objetivos con el decreto 1710 de 1963 (para la educación de la básica primaria), decreto 080 de 1974 (para bachillerato) y en los programas de renovación curricular establecidos por el decreto 1419 de 1978 que luego se expidieron por el decreto 1002 de 1984 (Lozano y Ramírez, 2005). Desde el plano normativo que reseñan Lozano y Ramírez (2005) los objetivos eran concebidos como metas observables, medibles y cuantificables, a partir de las cuales se podía modificar la conducta de los estudiantes.

Sin embargo, este fundamento epistemológico empiropositivista se vio prontamente criticado y reevaluado en dirección con la nueva tendencia de la educación por procesos “que obedece a concepciones derivadas de fundamentos epistemológicos sustentados en el racionalismo y el relativismo” (Lozano y Ramírez, 2005, p. 120) que representa la idea de que los conocimientos o aprendizajes se alcanzan de manera progresiva en correspondencia con grados de desarrollo particular, dando apertura a un sinnúmero de normativas educativas con la pretensión de establecer el marco legislativo educativo colombiano que transitará por el establecimiento de la Ley General de Educación, el decreto 1860 y los Lineamientos generales de procesos curriculares.

Bajo este panorama, el 08 de febrero de 1994 se consolida la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en la que se establece, a través del Título I y II, el concepto de educación y las disposiciones para la prestación del servicio educativo en lo que el MEN ha clasificado como educación formal, no formal e informal. Un par de meses después, dicha ley es parcialmente reglamentada en los aspectos pedagógicos y organizativos generales a través del Decreto 1860 de 1994, normativa que “constituyen lineamientos generales para el Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales, con el objeto de orientar el ejercicio de las respectivas competencias, y para los establecimientos educativos en el ejercicio de la autonomía escolar” (MEN, 1994).

Este último aspecto que indica la cita del MEN relacionada con la autonomía escolar va a ser muy importante para el diseño de currículos, planes de estudio, planes de área y de cursos, respectivamente, ya que da vía libre en las formas de organizar los contenidos de cada área obligatoria y optativa que las instituciones educativas ofrezcan en línea con sus proyectos educativos institucionales (PEI), siendo lengua castellana una asignatura obligatoria y fundamental enmarcada, según el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, en el grupo de áreas 7, referido a “Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros”.

En consecuencia, finalizando ese mismo año, el MEN (1994) emite los Lineamientos generales de procesos curriculares, a fin de presentar los cambios y permanencias en la concepción y manejo administrativo de la educación colombiana desde la reconceptualización de algunos términos de especial renombre en el contexto pedagógico del momento (educación, pedagogía, currículo, plan de estudios, áreas de conocimiento, áreas obligatorias, etc.). Sin embargo, pese a que señala cómo se entiende un área obligatoria y optativa y un plan de estudios, no se aprecia el concepto de plan de área ni de plan de curso (foco de atención de esta revisión normativa con miras a comprender la manera como el MEN orienta o sugiere dichos planes).

Continuando el análisis de las tendencias educativas colombianas, es preciso indicar que justamente el elemento característico de centrar la atención en el progreso de los aprendizajes de los estudiantes (educación por procesos) será el que alimente su crítica relacionada con la incapacidad de observar y medir dichos grados de desarrollo particular, por lo que a través de la resolución 2343 de 1996 se constituye una forma de medición denominada “indicadores de logros”, en la que se evidencia la transferencia de tendencia relacionada con la educación por competencias, donde se aprecian elementos de medición de los aprendizajes (indicadores de logros, logros, desempeño, competencias) reflejados también en documentos como “Lineamientos curriculares para cada área obligatoria” (MEN, 1998), “Estándares Básicos de Competencia” (MEN, 2006), “Derechos Básicos de Aprendizaje” (MEN, 2016).

En ese orden de ideas, con la Resolución 2343 “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” en la que se hace visible no solo la oficialización, “existencia y la aplicación obligatoria de los logros” (Lozano y Ramírez, 2005, p. 120) sino también la introducción del concepto de indicador de logro curricular y su formulación para cada una de las áreas, entendidos como “medios para constatar, estimar, valorar, autorregular y controlar los resultados del proceso educativo, para que a partir de ellos y teniendo en cuenta las particularidades de su proyecto educativo, la institución formule y reformule los logros esperados en cada una de las áreas y los grados” (Resolución 2343, 1996, art. 8).

En esa línea, es preciso comprender que el discurso evaluativo de los indicadores de logros (fijados por el MEN por conjuntos de grados) y de los logros (formulados por cada institución educativa de acuerdo con el trabajo pedagógico que desea orientar y basada en los Lineamientos generales de procesos curriculares) resulta de la necesidad de medir y evaluar la educación por procesos que posteriormente será acentuada con la tendencia de educación por competencias y acompañada de los desempeños y competencias (como instrumentos de medición de los aprendizajes).

En este punto de la revisión, vale la pena señalar que pese a que desde 1950 Noam Chomsky había introducido el concepto de competencia (lingüística) retomado por Hymes en 1971 en el marco de la competencia comunicativa, esta noción va a tener una incidencia muy importante en las pruebas censales mundiales y en el examen de Estado realizado por el ICFES en el contexto nacional, de forma tal que constituirá el marco de referencia para la acción educativa que orientó el MEN desde varios documentos:

- ✓ Lineamientos curriculares (en los que se integra la propuesta de logro, indicador de logro y competencia);
- ✓ Estándares Básicos de Competencias (en los que las competencias se asumen como determinantes del desarrollo integral de los estudiantes y de los procesos de calidad educativa) para efectos de planeación curricular;
- ✓ Decreto 1290 de 2009 (a partir del monitoreo de la calidad de la educación de los establecimientos educativos que sanciona el artículo 1) para fines relacionados con la

evaluación educativa institucional, municipal, departamental y nacional.

Al respecto, es importante indicar que esta tendencia de educación por competencias se despliega en Colombia de manera paralela a la de indicadores de logros, por lo que es posible encontrar en los Lineamientos curriculares de cada área la explicitación teórica desde la cual se definió tanto la propuesta de indicadores de logros (Resolución 2343 de 1996) como la de competencias. Sin embargo, esta última tendencia se oficializa de manera más acentuada en el año 2006 con el surgimiento de los Estándares Básicos de Competencias para cada área obligatoria, correspondiendo a un “criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (MEN, 2006).

Dicho de otro modo, es posible colegir que tanto los lineamientos curriculares, como la Resolución 2343 de 1996 (Indicadores de logros), los Estándares Básicos de Competencias y el Decreto 1290 de 2009 apuntan a un mismo fin: medir de alguna manera los aprendizajes de los estudiantes respecto a las áreas obligatorias.

Con miras a afianzar el propósito señalado, en el año 2015 surgen los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) como “secuenciación de los aprendizajes en cada área año a año, buscando desarrollar un proceso que permita a los estudiantes alcanzar los EBC propuestos por cada grupo de grados” (MEN y Universidad de Antioquia, 2016, p. 8). No obstante, este documento no tuvo muy buena acogida por los docentes del país, razón por la cual surgieron una serie de discusiones y debates a través de mesas de trabajo presenciales regionales y sectoriales, y virtuales, lo que permitió la configuración de la versión 2 de los DBA para las áreas de lenguaje y matemáticas y el surgimiento de DBA en áreas como ciencias sociales y naturales (MEN y Universidad de Antioquia, 2016). Así, los DBA se sugieren como:

un referente para la planeación de área y de aula, aclarando que las actividades en el aula pueden, e idealmente deben, involucrar varios DBA de un grado (y de varias áreas), para que estos se desarrollen gradualmente a lo largo del año (MEN y Universidad de Antioquia, 2016, p. 8).

En esa línea, en el año 2017 el MEN promulga un documento para la implementación de los DBA denominado “Mallas de Aprendizaje” correspondiente

a grados primero, segundo, tercero, cuarto y quinto que, advierte, no pretende sustituir las Mallas curriculares de cada institución educativa sino convertirse en “insumos para planear a lo largo del año escolar, y proveen al maestro elementos para hacer seguimiento al aprendizaje de los estudiantes” (MEN y Universidad de Antioquia, 2016, p. 10).

Derivado de este recorrido histórico por la normativa educativa nacional, vale la pena precisar que los documentos de calidad del MEN que fungen como cimiento para el diseño de planes de área de lengua castellana en el grado décimo (foco de investigación), bien sea por su orientación conceptual u organizativa, están relacionados con:

- Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)
- Decreto 1860 de 1994
- Lineamientos generales de procesos curriculares (1994)
- Resolución 2343 de 1996
- Lineamientos curriculares de lengua castellana (1998)
- Estándares Básicos de Competencia (2006)
- Derechos Básicos de Aprendizaje (2016)

De igual modo, se reconocen algunos documentos normativos que centran su atención en brindar orientaciones referidas a la evaluación educativa, los cuales serán retomados en el diseño del plan de área en lo concerniente a evaluación y/o valoración, a saber:

- Decreto 1290 de 2009
- Directiva Ministerial N.º 29 del 2010

Respecto a la Ley General de Educación, allí se establece que toda institución educativa debe diseñar un plan de estudios como aquel “esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo” (Ley 115, 1994, art. 79), lo que permite entrever que, si bien la organización curricular es sugerida por el MEN a través del artículo 23 en el que se indica que el 80% del plan de estudios debe estar comprendido por los grupos de áreas obligatorias, definidas en los Lineamientos generales de procesos curriculares (1994) como “un cuerpo de conocimientos

y valores, habilidades y destrezas, estrategias cognoscitivas y actitudes que, según la Ley General de Educación, no pueden faltar en la formación integral de los individuos” (MEN, 1994, p. 38), también hay cierta autonomía otorgada a las instituciones educativas para que al interior de sus planes de área y de aula o curso, pueda estructurar su desarrollo metodológico.

En definitiva, esta normativa educativa nacional establece un plan de estudios organizado en un 80% con áreas obligatorias y fundamentales (dentro de las cuales aparece lengua castellana en un grupo denominado “humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros”) y un 20% para las optativas que cada I.E defina según su PEI. No obstante, se da vía libre (hasta el 2016) en la estructura organizativa de esa planeación.

En consecuencia, los siguientes documentos de referencia para la organización curricular estarán encaminados a definir los criterios e instrumentos de medición de los aprendizajes de acuerdo con las tendencias educativas vigentes (nótese la propuesta de indicadores de logro que surge con la Resolución 2343 de 1996 en línea con la educación por procesos y el planteamiento híbrido de logro, indicador de logro y competencia que se aprecia en los Lineamientos curriculares (1998), los Estándares Básicos de Competencia (2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje en lenguaje (2015) con la acentuación de la educación por competencias). Es decir que estos nuevos documentos de calidad constituirán los referentes obligados para los planes de estudio, planes de área y planes de aula o curso institucionales.

Discusión

Uno de los principales hallazgos derivados de esta revisión normativa atiende a la imprecisión del MEN para conceptualizar el plan de área, tal y como lo realizó con los planes de estudio en la Ley 115 de 1994. Así, es hasta el 2016, luego de que el MEN identificara una serie de falencias en la organización curricular de las áreas obligatorias fundamentales y, especialmente, en la articulación con sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) que la Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media promulga una serie de Guías para el fortalecimiento curricular (versión preliminar, 1.1, 1.2, 1.3) en el año 2016 y, en el 2017 (en el marco del Programa Siempre Día E) en las que se presenta la distancia conceptual de “los tres

alcances que habitualmente organizan el currículo: plan de estudios, plan de área y plan de aula” (MEN, 2017, p. 15). Allí se indica que los planes de área:

pueden entenderse como la planificación anual de cada una de las áreas definidas en coherencia con el PEI. Estos planes se constituyen en uno de los elementos centrales del proceso de diseño curricular, porque a través de ellos se establecen las metas de aprendizaje y las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Los aspectos contemplados en este diseño varían de acuerdo con los proyectos educativos, modelos pedagógicos y enfoques didácticos que se definen en cada EE (MEN, 2017, p. 21).

Sin embargo, al finalizar la cita se indica que el diseño varía de acuerdo con los PEI, modelos y enfoques de cada I.E mientras que en la Guía de fortalecimiento curricular para el mejoramiento de los aprendizajes en los EE (2016) se puntualiza que dicha fundamentación debe estar alineada con los referentes nacionales (lineamientos curriculares y EBC, obviando los DBA, tal vez porque para ese año se presentaba en el país todo un proceso de debate y reformulación de estos derechos de parte de diferentes organizaciones de maestros). Como resultado, un sinnúmero de directrices para los docentes y las IEs que convergen en un panorama interpretativo en el que la confusión resulta ser indiscutible.

En línea con la Guía de Fortalecimiento Curricular (2017) el MEN sugiere elementos comunes para tener en cuenta en la organización de un plan de área con miras a plantear una línea de horizonte coherente con el plan de estudios institucional y con el PEI que “invita a trabajar en colectivo y a pensar en unidad” (Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media, 2016, p. 7).

Sin embargo, es importante destacar el hecho de que ese trabajo colectivo no está referido a la comunidad educativa en general, pues, aunque su participación permite generar lazos hogar-escuela y nutrir las metas que el colegio se propone, la reflexión pedagógica, la elaboración y puesta en marcha de los planes de área pertenecen al trabajo conjunto entre docentes y directivos (Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media, 2016).

No obstante, en lo que se refiere a la revisión, ajuste y fortalecimiento curricular, la Dirección de Calidad

de Educación Preescolar, Básica y Media (2016, p. 10) insiste en la necesidad de que este proceso sea efectuado por un equipo de trabajo institucional conformado por: 1) Consejo Académico existente, 2) Coordinación pedagógica o líderes del área de lenguaje y matemáticas, 3) Docentes y, 4) Comunidad de Aprendizaje de la I.E.

Aunado a lo anterior, en lo que respecta a la estructura de un plan de área, la Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media (2016, p. 28) ha señalado los siguientes elementos fundamentales:

- a) Identificación del área
- b) Estructura conceptual
- c) Objetivos y metas
- d) Eje de organización curricular del área
- e) Identificación, articulación y evaluación de procesos
- f) Plan de apoyo para estudiantes en sus procesos de aprendizaje
- g) Métodos y estrategias metodológicas
- h) Materiales y recursos
- i) Bibliografía

Teniendo claro que este diseño está sugerido para el equipo docente del área, en la identificación se presentan datos institucionales como el nombre de la I.E y del área, la intensidad horaria semanal, el nombre del equipo docente del área y el año lectivo; por su parte, en la estructura conceptual se debe plantear el enfoque y los referentes teóricos que sustentan el área, por lo que la misma Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media (2016) sugiere definirlos a partir de los siguientes documentos: lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia, PEI y antiguos planes de área del colegio.

En lo que tiene que ver con la evaluación de los planes de área, no hay elementos puntuales que señale la normativa educativa nacional para la evaluación de planes de área (como sí se proponen en el diseño), por lo que es posible pensar esa evaluación a la luz de su pertinencia, propósito de formación y contexto, así como a partir de la armonización entre plan de estudios, planes de área y planes de aula, es decir, el engranaje curricular que da cuenta del enfoque, modelo pedagógico, metodología y formas de evaluación por los que ha optado la I.E a través de su PEI. Lo que sí es claro es que este proceso de evaluación debe hacerse de manera continua y permanente con el objetivo de garantizar procesos curriculares de calidad.

Es preciso interpretar la relevancia que el MEN sugiere darle, para efectos de diseño, ejecución y evaluación de los planes de área, a los resultados de las pruebas internas y externas; todo esto en el marco del enfoque de competencias que predomina en la educación colombiana. Hallazgo que seguramente es un común denominador en los planes de área de grados décimo y once en las áreas que evalúan las pruebas censales, dadas las confusiones conceptuales, que generan en las instituciones educativas una suerte de seguimiento casi total a lo normado por el MEN.

La relevancia de los resultados de dichas pruebas para efectos de la evaluación integral de un plan de área tiene un efecto contundente en la enseñanza de la lengua castellana y la literatura, pues, por citar el ejemplo de las pruebas saber, previamente estipuladas mediante Decreto 869 de 2010, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) es preciso al indicar:

El MEN orienta el diseño de los planes de estudio, la enseñanza en el aula y establece, en su conjunto, expectativas de calidad sobre lo que deben aprender los estudiantes a lo largo de su formación. Con base en esto, el ICFES busca evaluar las competencias desarrolladas durante la formación básica y media a través del examen Saber 11° (2019, p. 9).

Así, el contexto es claro para las I.E: si desean arrojar resultados positivos municipal, departamental y nacionalmente con el objetivo de ser reconocidos por la excelencia educativa, es necesario formar al estudiante en los contenidos, saberes, habilidades y competencias que evalúa el ICFES.

Conclusión

Derivado del recorrido histórico presentado en relación con la normativa educativa nacional es posible apreciar y comprender los cambios más relevantes en las formas de concebir, entender y actuar en la educación colombiana. Así, es concreto el hecho de que existen diferentes intereses que inciden en la configuración de un plan de área en Colombia. Uno de ellos, y quizá el más tenido en cuenta en los contextos oficiales dada su aparente necesidad, el normativo.

Su serie de documentos de calidad, lineamientos, estándares y matrices de referencia, pese a que parecen

ser solo orientaciones a tener o no en cuenta, surten su efecto jerárquico en las instituciones educativas cuando resultan ser la base para el diseño, ejecución y evaluación de planes de área que, derivado del paradigma, enfoque o perspectiva al que se atendía en el momento histórico en que fue creado y promocionado, orienta, a manera de directriz, todo el accionar pedagógico alrededor de la lengua castellana.

Es así como dicha normativa también permite entrever el panorama confuso que tienen como referente las instituciones educativas y el cuerpo profesoral al momento de diseñar, actualizar, ejecutar y evaluar sus planes de área, pues por más que intentan seguir al pie de la letra cada una de las directrices del Ministerio de Educación dispuestas en cada Ley, Decreto, Resolución u Ordenanza, estas resultan ser tan ambiguas que mientras unas dictaminan que los planes

de área se deben construir a partir de los documentos de calidad, otras sugieren hacerlo desde cada una de las particularidades de la I.E, debidamente expuestas en sus PEI. De este modo se otorga una aparente autonomía institucional que no puede distarse del marco de la normativa educativa nacional.

Razón por la cual, aunque las IEs sienten que hacen uso del ejercicio de autonomía escolar que concede el MEN al decidir qué contenidos, en qué momento y a través de qué estrategias y recursos, la realidad es que una vez se siguen las orientaciones normativas se incurre en la obediencia casi total de los intereses de este Ministerio y las instituciones de calidad y evaluación nacional. En consecuencia, planes de área que representan de manera casi idéntica las disposiciones del MEN, lo cual tiene una repercusión profunda en la enseñanza del área.

Referencias

- Colectivo de autores CEPES (2000). *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Bolivia: Universidad Juan Misael Saracho. Recuperado de: https://www.mutuamotera.org/gn/web/documentos/contenidos/libro_de_tendencias_docentes.pdf
- Congreso de Colombia (8 de febrero de 1994). Artículo 9 [Título I]. *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1194]. DO: 41.214
- Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media (2016). *Guía de fortalecimiento curricular para el mejoramiento de los aprendizajes en los EE*. Versión 1.3. Recuperado de: <http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/2017/04/guia-fortalecimiento-curricular.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2019). *50 años del ICFES*. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/50-icfes>
- Lozano, I. & Ramírez, J. (2005). Competencias, logros e indicadores de logros: una distinción y una relación necesaria. *Enunciación*, 10, 119 – 122.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares Lengua castellana*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencia*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional & Universidad de Antioquia (2016). *Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje*. Recuperado de: <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Fundamentacio%CC%81n%20-%20Lenguaje.pdf>

Ministerio de Educación Nacional & Universidad de Antioquia (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje V.I Ciencias Sociales*. Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_C.Sociales.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Guía de fortalecimiento curricular*. Bogotá: CIER. Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/guia_fortalecimiento_curricular.pdf

Murcia, N. & Jaramillo, L. G. (2008). *Investigación cualitativa “La complementariedad”*. Armenia: Editorial Kinesis.