Cartagena, 25 de mayo de 2012

Doctora
CECILIA CORREA DE MOLINA
Coordinadora Académica
Maestría en Educación
Universidad Simón Bolívar
Barranquilla

Estimada doctora:

Cordialmente le comunico que el trabajo de grado titulado **"INCIDENCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DE CIENCIAS SOCIALES EN LOS PROCESOS DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARIA REINA DE LA CIUDAD DE CARTAGENA"** elaborado por los maestrantes **OSCAR CASTILLO QUINTANA y JAIRO SALAZAR CASTELLAR,** como requisito de grado, cumple con los requisitos metodológicos de forma y contenido exigidos para optar el título de Magister en Educación, por lo anterior puede ser sometido a Evaluación por jurados externos y a su correspondiente sustentación, previo el lleno de requisitos.

Atentamente.

MARLY LÓPEZ JIMÉNEZ
Director del Trabajo de Grado

ME
0074

1323461

INCIDENCIA DE LA IMPLEMENTACION DE LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DE CIENCIAS SOCIALES EN LOS PROCESOS DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA REINA DE LA CIUDAD DE CARTAGENA

OSCAR CASTILLO QUINTANA
JAIRO SALAZAR CASTELLAR

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
MAESTRIA EN EDUCACION
CARTAGENA DE INDIAS
2011

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
BIBLIOTECA
JOSE MARTI

INCIDENCIA DE LA IMPLEMENTACION DE LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DE CIENCIAS SOCIALES EN LOS PROCESOS DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA REINA DE LA CIUDAD DE CARTAGENA

OSCAR CASTILLO QUINTANA
JAIRO SALAZAR CASTELLAR

Trabajo de grado como requisito para optar al título de Maestría en Educación

Asesor (a)
MARLY LOPEZ

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
MAESTRIA EN EDUCACION
CARTAGENA DE INDIAS
2011

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Cartagena de Indias, D. T. y C. Junio 2 de 2012

INSTITUCION EDUCATIVA MARIA REINA
Educación preescolar, básica primaria, y secundaria, media vocacional y media técnica (auxiliar en sistema informáticos enfermería y electricidad), educación media y básica de adultos en la jornada nocturna

RECONOCIMIENTO OFICIAL
DECRETO No 0688 de Octubre 23 de 2003
Código ICFES No 120204 – NIT 900000097-9 DANE No 11300100281
Mariareina15@Hotmail.com.Edu

Sede Principal La Esperanza calle Alfonso López # 37-38 Teléfonos 6720155- Fax 6692411
Sedes anexas: Las Delicias Tel 6693721- Sociedad Amor a Cartagena No 7-Tel: 6749066
Acción Comunal La Quinta Tel: 6748699
Cartagena de Indias - Colombia

RESUMEN

En el nuevo escenario globalizado caracterizado por grandes transformaciones económicas y sociales, se genera un nuevo paradigma basado en el conocimiento y el acceso a la información. Esta condición señala que la educación constituye una pieza clave que contribuye al desarrollo de los países.

Dentro de este escenario se propone el presente trabajo titulado **"INCIDENCIA DE LOS ESTANDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DE CIENCAS SOCIALES EN LOS PROCESOS DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARIA REINA DE LA CIUDAD DE CARTAGENA"**.

Se concibe este estudio como un análisis centrado en determinar la incidencia de los estándares básicos de competencia con el fin de generar mejoras en los resultados alcanzados por la institución en sus procesos académicos. El trabajo se centra en registrar las características, las conductas y demás factores asociados con la incidencia de estos estándares, a través de observaciones que permitan determinar y reflexionar sobre su impacto en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa en dicha institución.

Como instrumento para la recolección de la información se diseño un protocolo de análisis documental, partiendo de un taller focalizado en unas categorías de análisis, dimensiones, componentes e indicadores que permitió consolidar la información pertinente de cada una de las categorías analizadas, desde el desempeño académico de los estudiantes, la practica pedagógica de los docentes, hasta el diseño curricular de la institución educativa.

La formación por competencias es un proceso de aprendizaje integral de conocimientos y habilidades articuladas en plena armonía, que busca lograr en los estudiantes los riesgos y desafíos de las exigencias contextuales donde se desempeña, que le permita solucionar problemas relacionados con su actuación social.

El contar con unos estándares académicos claros y adecuados facilita la construcción de los currículos institucionales. En este orden de ideas podemos decir que los estándares representan unas grandes metas o propósitos por área del conocimiento y por grados como resultado del esfuerzo escolar en los estudiantes. Para que sean estándares como tal tienen que ser comunes, impuestos o concertados, distinguiéndose entre estándares mínimos o básicos y estándares de excelencia.

ABSTRACT

In the new global scenary marked by great economic and social changes, it creates a new paradigm based on knowledge and access to information. This condition states that education is a key element that contributes to developing countries.

Within this scenario is proposed in this paper entitled **"IMPACT OF BASIC SKILLS STANDARDS SOCIAL SCIENCE IN THE PROCESS OF IMPROVING THE QUALITY IN THE INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARIA REINA IN CARTAGENA CITY ".**

Concide this study is an analysis focused on determining the incidence of basic standards of competence in order to generate improvements in the results achieved by the institution in its academic processes. The work focuses on recording the characteristics, behaviors and other factors associated with the incidence of these standards through observations for determining and reflect on their impact on processes to improve the quality of education in that institution.

As an instrument for data collection protocol was designed a document analysis, based on a workshop focused on some categories of analysis, dimensions, components and indicators helped to consolidate the relevant information from each of the categories, reached the following conclusions.

Skills training is a comprehensive learning process of knowledge and skills articulated in harmony, which seeks in students assimilated the risks and challenges of contextual demands where he serves, enabling it to solve problems related to their social performance.

Having a clear and appropriate academic standards facilitates the construction of institutional curricula. In this vein we can say that the standards represent a large goals or purposes by knowledge area and grade school as a result of stress in students. To be standard as such have to be common, taxes or agreed, distinguishing between minimum standards or basic standards of excellence.

CONTENIDO

INTRODUCCION 10

1. ESPECTOS GENERALES DEL PROBLEMA 13

1.1 LINEA DE INVESTIGACION 13
1.2 *Delimitación espacial y temporal* 13
1.2.1 *Delimitación espacial.* 13
1.2.2 Delimitación temporal. 13

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 14

2.1 Descripción del problema 14
2.2 Formulación del problema 18

3. JUSTIFICACION 19

4. OBJETIVOS 22

4.1 Objetivo general 22
4.2 Objetivos específicos 22

5. MARCO REFERENCIAL 23

5.1. Antecedentes 23
5.2 Marco histórico 28
5.3 Marco teórico 31
5.3.*1 Escuela, educación y estándares de competencia* 31
5.3.2 Estándares básicos de competencias en ciencias sociales para decimo a undécimo grado. 35
5.3.3 Estándares, diversidad y autonomía escolar 36
5.3.4 *Estructura de los estándares básicos de competencias.* 38
5.3.5 *Coherencia vertical.* 38
5.3.6 *Coherencia horizontal.* 39
5.3.7 *Estándares de competencia y Calidad educativa* 41

6. DISEÑO METODOLOGICO 50

6.1 *Tipo de investigación* 50
6.2 *Población y muestra* 50
6.3 *Fuentes de recolección de la información* 51
6.3.1 *Fuentes Primarias:* 51
6.3.2 *Fuente Secundaria:* 51
6.4 *Instrumento para la recolección de la información* 51
6.5 *Categorías de análisis* 52

7. RECURSOS DISPONIBLES PARA LA INVESTIGACION 59

7.1 *Recursos materiales* 59
7.2 *Recursos institucionales* 59
7.3 *Recursos financieros* 59

8. CRONOGRAMA DE TRABAJO 61

CAPITULO II 62

9. ANALISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION 62

9.3 ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN (CATEGORÍA 3) 76
9.4 Interpretación De Datos 86
9.4.1 *Incidencia de los estándares de competencias de Ciencias Sociales en el desempeño académico de los estudiantes (Categoría 1).* 86
9.4.2 *Incidencia de los estándares de competencias de ciencias sociales en la práctica docente).* 94

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
BIBLIOTECA
JOSE MARTI

9. 5 *Incidencia en estándares de competencias de ciencias sociales en el diseño pedagógico y curricular de la institución (categoría 3)* 98
CONCLUSIONES 105
RECOMENDACIONES 113
REFERENCIAS BILIOGRÁFICAS 115

TABLAS

Tabla 1Categorías de Análisis 1 53
Tabla 2 categorías de análisis 2..... 55
Tabla 3 categorías de análisis 3..... 57
Tabla 4 Recursos financieros 60
Tabla 5 Consolidado categoría I 63
Tabla 6 Consolidado categoría 2..... 70
Tabla 7 Consolidado categoría 3..... 76
Tabla 8 Estadística Institucional María Reina. Resultados académicos 2010 (Tomado del archivo académico I.E. María Reina)..... 87

INTRODUCCION

En las últimas décadas se han visto grandes transformaciones sociales insertas en el proceso de globalización y evolución de la economía hacia un nuevo paradigma basado en el conocimiento. Además, la apertura en el acceso a la información (y por ende al conocimiento), las nuevas formas de gobierno y las demandas de participación ciudadana, la consolidación de modelos de desarrollo centrados en la competitividad, la calidad y las capacidades internas para promover un desarrollo sustentable; todo este nuevo escenario que avala otras demandas por calidad, eficiencia y equidad han puesto en debate el actual sistema educativo colombiano.

La educación es un tema transcendental para el desarrollo de los países, pero sólo la educación de calidad contribuye al desarrollo nacional y al éxito profesional de las personas. En este contexto la calidad del profesor juega un papel fundamental en el aprendizaje de los niños por lo que las estrategias de formación de éstos son de gran impacto en la calidad de la educación. Es así como las políticas educativas de las últimas décadas en América Latina, han tenido como principal preocupación mejorar el acceso universal a la formación, provocando un aumento de cobertura, la cual no ha tenido un desarrollo similar en la calidad de la educación, estableciendo una gran brecha en los resultados de aprendizaje de los niños según su nivel socioeconómico, que se presentan en el bajo nivel de conocimientos, habilidades y actitudes que conllevan en el tiempo al fracaso escolar y deserción estudiantil, incidiendo negativamente en los ingresos y el crecimiento económico de los países.

Dentro de este escenario, se propone el presente estudio titulado: *incidencia de los estándares básicos de competencias de ciencias sociales en los procesos de mejoramiento de la calidad en la institución educativa María Reina de la ciudad de Cartagena.* Este trabajo pretende ofrecer un conjunto de aproximaciones en torno al impacto de los estándares de competencia de la educación en el contexto nacional, a partir de los resultados del estudio de caso desarrollado en la Institución Educativa María Reina, una institución pública y distrital de la ciudad de Cartagena, correspondiente a niveles socio-estratal 1 y 2.

El presente estudio se concibe como un análisis que atendiendo el marco contextual de la calidad de la Educación, ofrece resultados de nivel local y de dimensiones específicas que pueden

rrojar luces sobre el comportamiento de este aspecto a nivel nacional. El fin último de esta nvestigación se centra en determinar el nivel de incidencia de los estándares básicos de ompetencia para establecer criterios y lineamientos a seguir con el fin de generar mejoras en os resultados alcanzados por la institución en las evaluaciones externas; estos criterios y ineamientos servirán como referente para el desarrollo de proyectos posteriores orientados a mplementar estrategias específicas de mejoramiento respecto al tema de la evaluación.

Las conclusiones finales de la investigación presentan los resultados del proceso de análisis locumental efectuado a lo largo de la investigación, así como de los talleres y mesas de trabajo jecutados con los docentes, específicamente los del área de sociales. De este modo, se presenta n estudio que busca realizar una contribución significativa al sistema educativo nacional desde a práctica investigativa, compartiendo con otras instituciones las procesos y estrategias que lesde la investigación pueden fomentar la consecución de resultados de calidad, de tal forma que e pueda acortar la brecha de competencias de ingreso de los estudiantes para su éxito académico n educación superior.

1. ESPECTOS GENERALES DEL PROBLEMA

.1 LINEA DE INVESTIGACION

'rácticas curriculares, pedagógicas, evaluativas y procesos de mejoramiento de la calidad en la nstitución educativa María Reina de la ciudad de Cartagena.

.2 *Delimitación espacial y temporal*

.2.1 ***Delimitación espacial.*** Esta investigación se desarrolló en la institución educativa María Reina, ubicada en el barrio la Esperanza, en la zona noroccidental de la ciudad de Cartagena, ector aledaño al mercado de Bazurto y los barrios de la Quinta y la María. Ésta se compone por na sede principal y tres sedes alternas en las cuales se brinda el servicio educativo a 2400 lumnos aproximadamente por año lectivo. Además, la institución cuenta con 90 funcionarios ntre docentes y personal administrativo; su filosofía educativa está fundamentada en los receptos católicos orientados por la congregación de las hermanas de la anunciación.

.2.2 Delimitación temporal. Esta investigación parte de una mirada sincrónica correspondiente l año 2010, periodo en que se presentó la propuesta de investigación acerca de la incidencia de os Estándares Básicos de Competencia en la institución en cuestión. En cuanto a los datos nalizados, se determinó abarcar un periodo de cinco años correspondientes al segmento 006 y 2010. Esto con el propósito de determinar el comportamiento de los estándares Básicos le competencia teniendo en cuenta que su implementación obedece a un proceso y por lo tanto, a comprensión del mismo implicaba tomar en cuenta el factor temporal, dado que se trataba de leterminar su incidencia en los procesos de calidad de la institución.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

.1 Descripción del problema

Las políticas de desarrollo humano ven en la educación un camino viable para la formación ntegral de las personas. En este proceso, la calidad constituye un soporte necesario que arantiza la capacidad del sistema para lograr que los estudiantes alcancen niveles de ompetencia que les permita desarrollar sus potencialidades, destrezas, participar en la ociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse satisfactoriamente en el nuevo ontexto del mundo productivo. Se trata de concebir la educación como una verdadera empresa rientada al desarrollo humano integral, que deje huellas significativas en el paso de los studiantes por su sistema.

En el proceso de búsqueda para alcanzar esta realidad, el Ministerio de Educación Nacional ha mplementado en las últimas décadas diversas estrategias a nivel de currículo, evaluación, ecursos y prácticas pedagógicas, que sirvan de derrotero para la consecución de estos fines de la ducación según lo señala la misma Constitución Política y la Ley general de la Educación. Uno e estos referentes de innovación y transformación curricular lo constituye la propuesta de ormación basada en los Estándares de Competencias, los cuales se han promovido a través de lgunos documentos promocionados por el Ministerio de educación, entre los cuales figura la artilla: Estándares Básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía MEN, 2006), documento que, se supone, desde este año las instituciones educativas a nivel acional vienen trabajando e incorporando en sus diseños curriculares y en todo el espíritu de su ráctica pedagógica. Ante todo, los estándares básicos de competencias constituyen un conjunto e parámetros acerca de "lo que todo estudiante debe saber y saber hacer para lograr el nivel de alidad esperado por el sistema educativo" (MEN, 2006: 9). Para algunos expertos, estos arámetros promueven una educación que alcanza a todos de manera democrática porque ontribuye al desarrollo de las competencias básicas necesarias para desenvolverse como iudadanos.

En este sentido, tenemos que los Estándares Básicos de Competencias se presentan en la realidad educativa como referentes comunes que promueven niveles de calidad a los que tiene derecho todo educando, independientemente de la región a la que pertenezcan. En esta medida, corresponde a las instituciones educativas elaborar y poner en práctica en sus procesos de planeación macro y microcurricular (proyecto educativo institucional PEI, planes de área, planes de asignatura, entre otros), diseños que respondan a estos referentes y que muestren una articulación estratégica y coherente teniendo en cuenta la finalidad que se persigue con la inserción de los estándares en la estructura pedagógica de cada institución.

Rodríguez (2005) plantea una afirmación pertinente para comprender el alcance de los estándares curriculares de competencias establecidos para las áreas básicas. Ella afirma que "es necesario, entonces, que estos estándares sean interpretados, comprendidos y proyectados por los miembros de la comunidad educativa en razón de las competencias de cada uno de los estudiantes. Deben estar planteados de manera clara y comprensible, con afirmaciones coherentes respecto a lo que los estudiantes deben aprender y saber hacer para demostrar que han aprendido" (Rodríguez, Rita 2005). Lo anterior implica la responsabilidad fundamental que tienen las instituciones frente a la posibilidad de experimentar cambios significativos en el estado actual de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes a partir de la educación basada en los estándares de competencia.

La situación problema que se observa en torno a la realidad de los estándares de competencia como referente de los procesos de calidad y niveles de desarrollo pedagógico en las instituciones educativas, es que muchas veces estos no se articulan de forma coherente en los diferentes contextos educativos, afectando de forma muy regular y, en ocasiones, muy superficial, las prácticas formativas que efectúan los actores del proceso educativo en las instituciones. Como resultado de ello, tenemos que no existe una correspondencia entre el discurso de la formación por competencias basadas en los estándares de competencias --que muchas instituciones afirman estar trabajando-- y los resultados en las pruebas objetivas para la medición de calidad que el Ministerio efectúa anualmente a través del ICFES. El estado de la cuestión se presenta como un escenario de complejidades en las que es posible detectar anomalías e irregularidades que se

onstituyen en obstáculos para alcanzar los ideales propuestos desde el discurso pedagógico que ncarnan los estándares de competencia.

Entonces, surge la necesidad de revisar en contextos específicos cuál es la realidad de los rocesos de implementación e inclusión del discurso de la educación basada en estándares de ompetencia, propuestos por el gobierno como estrategia de desarrollo de la calidad educativa y le crecimiento a nivel de desarrollo humano integral. Los interrogantes se orientan hacia uestionamientos acerca de por qué los estándares de competencia al ser integrados al proceso de ormación en las instituciones educativas no están arrojando resultados medianamente atisfactorios en la realidad evaluativa, especialmente en lo correspondiente a las Pruebas de stado: Saber 11°.

Bajo este planteamiento, el presente estudio indaga por la realidad del proceso de integración le los estándares de competencia en el contexto de la Institución Educativa María Reina, con el bjetivo de generar respuestas en torno a la incidencia de los estándares de competencias en los rocesos de calidad educativa de la institución tomando como referente los resultados alcanzados n las pruebas de Estado durante el periodo comprendido entre los años 2006-2010; cabe anotar ue estas pruebas constituyen el mecanismo de evaluación que el Estado ha implementado para leterminar los niveles de calidad que está arrojando la educación bajo el enfoque de formación or competencias.

Los aspectos observables de esta situación indican que la Institución Educativa María Reina onstituye un escenario pertinente para indagar por el tema del impacto de los estándares de ompetencia en los últimos años. Es preciso tener en cuenta que esta institución viene trabajando ara integrar en su diseño curricular los diferentes lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional ha propuesto como estrategia para el desarrollo de la calidad educativa. En este sentido, enemos que tanto la estructuración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), los diseños de los lanes de área y de los planes de asignatura, vienen siendo sometidos a procesos de reajustes de al manera que respondan a las expectativas de calidad proyectadas por el MEN en lo referente a os Estándares Básicos de Competencias.

No obstante, y a pesar de estos procesos adelantados, se observa que los resultados obtenidos por la Institución Educativa en las Pruebas de Estado en los últimos años, no son satisfactorios, lo cual pone en evidencia la existencia de falencias en cuanto a los niveles de competencias adquiridos por los estudiantes durante el proceso formativo. Este hecho, por supuesto, lleva al cuestionamiento central que motiva este estudio, el cual se centra en determinar el impacto de los estándares básicos de competencia en los procesos formativos de la institución. Se trata de determinar posibles desajustes en el engranaje y la articulación de esta herramienta en el diseño curricular y las practicas pedagógicas de la institución.

Concretamente se evidencia que los resultados obtenidos por la institución en las pruebas saber de 11° grado durante los últimos años, corresponden a un nivel de clasificación bajo-medio. Esto pese a los esfuerzos enfocados en la preparación que los estudiantes reciben específicamente para la presentación de estas pruebas: no obstante, los resultados obtenidos no corresponden con los niveles de competencia que los estudiantes han debido alcanzar durante los años de permanencia en la escuela. Si partimos del supuesto que los Estándares Básicos de competencias son la base para la elaboración de las pruebas SABER en los grados 5to y 9no y las pruebas ICFES en el grado 11°, esto conduce al reforzar la hipótesis acerca de una posible desarticulación de los estándares de competencia respecto a los procesos de planeación macro y microcurricular de la institución educativa María Reina, sin ninguna diferenciación de la población objeto de estudio, aunque esta se encuentre vinculada a la institución desde el preescolar.

En este sentido, lo que se pretende con la investigación es efectuar un análisis que ponga en relación los resultados obtenidos en las pruebas Icfes en los últimos cinco años, con los presupuestos pedagógicos y curriculares que plantean los documentos institucionales tales como el PEI, Plan de Área, Plan de Asignatura, los proyectos de aulas y las prácticas pedagógicas docentes: todo esto con el objetivo de determinar el nivel de incidencia de los estándares de competencia en los procesos formativos efectuados en esta institución. Se trata, entonces, de establecer el grado de dominio de los actores implicados (especialmente los docentes) frente a la implementación de procesos de aprendizajes basados en competencias, de modo que se afecten eficazmente las prácticas pedagógicas docentes, el diseño de las estructuras curriculares de sus asignaturas y en general las dimensiones organizacionales de la escuela en torno a la calidad

educativa. Esto es, mirar cómo desde los diferentes componentes del proceso formativo se asume la estrategia de los Estándares Básicos de Competencia como una búsqueda real de los procesos de mejoramiento de la calidad educativa.

Ahora bien, aunque esta problemática afecta de forma similar a todas las áreas obligatorias del currículo, este estudio sólo responderá al caso del área de Ciencias sociales. Esto basándose en los criterios de delimitación específico con los cuales se ha trazado la presente investigación. Además de esto, se asume que el área de ciencias sociales se presenta como una de las más representativas en cuanto al fenómeno investigado, ya que en ésta se pueden observar la mayoría de aspectos que se han planteado en cuanto a la incidencia de los estándares de competencias en los procesos de aprendizaje de la institución en cuestión. Por otra parte, esta selección también responde a las especificidades de la formación de los investigadores, los cuales poseen una formación profesional en Ciencias Económicas y Sociales.

En fin, podemos señalar que los resultados de esta investigación se enfocan en términos de un análisis que indaga sobre el modo en que los actores sociales implicados piensan la educación, sus componentes y procesos: un escenario donde las concepciones que subyacen al momento de pensar la educación, producen un efecto positivo o negativo en la práctica formativa y en la realidad educativa, especialmente en los resultados que se obtienen del proceso y que determinan la búsqueda de procesos de calidad.

2.2 Formulación del problema

¿Qué incidencia presenta la implementación de los estándares básicos de competencias de ciencias sociales en los procesos de mejoramiento de la calidad en la institución educativa María Reina de la ciudad de Cartagena entre el 2006 y el 2010?

3. JUSTIFICACION

Resulta interesante realizar una reflexión sobre los estándares básicos de competencia, ya que son criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad en la educación a la que tienen derechos los niños y las niñas de todas las regiones del país. Estos estándares buscan que el estudiante desarrolle conocimientos, habilidades, destrezas, compresiones, actitudes disposición en todos los campos del saber, con esto se pretende que los individuos de hoy en día entiendan la organización social y participe en ella. Tenemos, entonces, un proyecto que busca explicar una realidad de considerable interés como son los estándares básicos de competencia, entendiendo esto últimos como el fundamento bajo el cual se proyecta la preparación de los educandos para la vida, engendrando en ellos capacidad para enfrentar el mundo contemporáneo.

Según lo anterior, planteamos esta investigación como una acción de vital importancia dado que permite analizar y comprender cómo la implementación de los Estándares Básicos de Competencias en las instituciones educativas del país y específicamente en la institución educativa María Reina de la ciudad de Cartagena, han afectado los procesos de la calidad en la educación adelantados por el Ministerio de Educación y demás entidades comprometidas con la educación en Colombia; cabe anotar que no existen hoy suficientes investigaciones que se dediquen a la comprensión de este hecho.

Además, creemos que es aun más conveniente trabajar esta temática, dado que la educación por competencias se ha constituido en un enfoque de tendencia nacional que viene promoviendo el mismo estado desde el MEN. Dentro de este marco, tenemos que las competencias y los Estándares Básicos de Competencias se unen en una relación continua donde las primeras se regulan por los segundos, extendiendo esta relación a los procesos que se dan en la mayoría de las instituciones educativas. Ahora bien, es preciso señalar que la presencia y comportamiento de esta relación (competencias-estándares) en el panorama educativo, requiere ser estudiada, para conocerla y comprenderla, además de identificar las opciones que hay para su implementación, de modo que se elijan aquellas que puedan adecuarse a las características y condiciones contextuales de la población específica de cada institución educativa.

Por otra parte, es posible señalar que la importancia de este estudio, desde el punto de vista de su aplicación práctica, tiene que ver con el hecho de que sus intereses abordan el tratamiento de un problema específico de la cotidianidad escolar que aqueja al sistema educativo de nuestro país, y en el caso puntual, a la Institución Educativa María Reina de la ciudad de Cartagena: el bajo rendimiento académico el cual se refleja en los resultados de las pruebas del Icfes aplicadas a los estudiantes de grado 11° (en la actualidad, Pruebas saber pro). De este modo, encontramos que los resultados del estudio aportan una comprensión para esta realidad generando alternativas para asumir su acción dentro de la escuela.

También tenemos que a través en esta investigación se aportan reflexiones pertinentes a la cuestión acerca del nivel de impacto que han producido los estándares y lineamientos curriculares de ciencias sociales y que se reflejan en las pruebas presentadas en el grado undécimo. Además, es preciso anotar que este tipo de estudios han permitido solucionar la ambigüedad que actualmente existía con respecto a los logros, es decir, analizar las metas de la educación instituidas por el Ministerio al implementar esta política a nivel nacional, para establecer si verdaderamente se han alcanzando o no dichos logros, a través de los Estándares Básicos de Competencias. Por tratarse de un tema actual y controversial en el contexto educativo, la presente investigación ahonda en su nivel de importancia, ya que pretende contribuir de manera significativa al fortalecimiento de las nuevas didácticas de las ciencias y por otra parte, la de orientar y dinamizar los principios validos de la formación inicial y avanzada de los docentes de cara a los retos que nos impone el nuevo milenio.

Finalmente, también es posible considerar el hecho de la concepción actual de las ciencias sociales dentro de un enfoque hermenéutico, de elaboraciones teóricas, como ciencias de la discusión, como interpretación que realizan sobre los contextos sociales. Si partimos del hecho que en Colombia el concepto de competencia empieza a usarse referido a la calidad educativa y se concreta en su inclusión en los exámenes de Estado o del ICFES en el año 1999, es posible entonces asumir esta propuesta investigativa como una manifestación de ese interés de discusión hacia este hecho que desde la óptica de las ciencias sociales apenas empieza a vislumbrarse en trabajos como el presente.

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
BIBLIOTECA
JOSE MARTI

En este sentido, es pertinente reconocer que en ciencias sociales, aun existen variadas nterpretaciones al hablar de competencias curriculares: es algo así como ubicarse en el horizonte e los cambios socioculturales que requiere la región, el país y la formación de seres humanos en sta dirección, lo cual corresponde a una dialéctica de un saber hacer en contexto. Las ompetencias en sentido pleno, implica siempre un saber que (significados y conceptos), un saber ómo (procedimientos estratégicos), un saber por qué (valores y sentidos) y un saber para qué ntereses, opciones y creencias): todo lo anterior contribuye a ratificar la necesariedad con la que e presenta este trabajo del punto de vista de su justificación teórico y practica, determinando su iabilidad y pertinente ejecución.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo general

Determinar la incidencia de la implementación de los estándares básicos de competencias de ciencias sociales en los procesos de mejoramiento de la calidad en la institución educativa María Reina de la ciudad de Cartagena entre el 2006 y el 2010?

4.2 Objetivos específicos

- Analizar los resultados institucionales de los procesos académicos-evaluativos a nivel interno y externo (pruebas del Icfes y pruebas objetivas de periodo) para determinar la incidencia de los estándares de competencia en los niveles de calidad reflejados en la formación de los estudiantes.

- Analizar los documentos pedagógicos-curriculares (PEI, Plan de Área, Plan de asignatura) que orientan las prácticas formativas de la Institución Educativa María Reina de la ciudad de Cartagena, para determinar hasta qué punto se ha tenido en cuenta los estándares básicos de competencia en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa institucional.

- Realizar un análisis de las prácticas pedagógicas docentes para establecer las condiciones de implementación de los estándares básicos de competencias desde las acciones formativas orientadas por los docentes.

- Construir una reflexión amplia en torno a las fortalezas y debilidades identificadas en el proceso de análisis de la incidencia de los estándares básicos de competencias en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa de la Institución Educativa María Reina de la ciudad de Cartagena.

5. MARCO REFERENCIAL

A continuación se presentan los principales aspectos que referencian el estado actual de los estándares de competencias y el discurso de la calidad educativa en Colombia. Veamos

5.1. Antecedentes

En la revisión bibliográfica relacionada con el concepto de competencias y estándares básicos, se pueden anotar los siguientes documentos:

En primer lugar, tenemos el estudio denominado "Las competencias: una opción de vida" (Maldonado, 2000). Aquí el autor plantea una propuesta sobre el origen de las "competencias" en Colombia a partir de dos referentes. El primero obedece al campo profesional, enmarcado en las habilidades y destrezas necesarias para desempeñar un determinado trabajo y el segundo a las competencias correspondientes al sistema educativo, estructurado desde una plataforma lingüístico-comunicativa (Cognoscitivas), pero con una perspectiva instrumental, y en respuesta a unas necesidades de un mercado globalizado, donde la educación no podría ser la excepción. Maldonado afirma que la formación por competencias no es tan nueva en el contexto nacional como parece en primera instancia. Anuncios importantes se proponen en las recomendaciones de La OIT, la UNESCO (informe mundial sobre la educación, 1998), la misión de Ciencias, Educación y Desarrollo, la Ley 115 de 1994, el Decreto 2343 de 1996 entre otros.

El profesor Fabio Jurado (citado por Maldonado, 2000), realizó una compilación sobre los proyectos e investigaciones que se han adelantado sobre esta temática de la siguiente manera: En una primera instancia el grupo de lenguaje e investigación (1991) que se origina cuando el Ministerio de Educación Nacional a través del ICFES convocó a investigadores y maestros innovadores en lenguaje, matemáticas y ciencias para evaluar la calidad de la educación, este grupo de lenguaje orientó la propuesta de evaluación desde las competencias y de igual forma las otras dos áreas.

Luego aparece el grupo de evaluación censal de competencias (que se expone a continuación), el grupo de Doctorado en educación, donde participan cinco universidades públicas; Antioquia, Valle, Pedagógica, Nacional e Industrial de Santander, en las cuales sus esfuerzos están orientados hacia los resultados de investigación sobre las competencias de matemáticas, lectura, escritura, el discurso y la cognición, así como los códigos regulativos del sistema y el grupo SENA, quienes adelantan trabajos de investigación sobre las competencias laborales u ocupacionales tomando como referencia desarrollos de los países de la comunidad Británica, España y México, especialmente.

Retomando el grupo de evaluación censal de competencias, en el año 1998 y hasta el 2002, dentro de sus políticas educativas de mejoramiento de la calidad de la educación, aplicó la evaluación censal de competencias básicas o necesarias en las áreas de lenguaje y matemáticas en los grados tercero, quinto, séptimo y noveno respectivamente en convenio con La Universidad Nacional y el Ministerio de Educación Nacional, cuyo propósito fue el propiciar el desarrollo de estas.

Bogoya (2000) en un artículo escrito para Revista Javeriana sobre la *evaluación de competencias,* afirma que al interior del grupo, se optó por evaluar estas áreas (lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía) en razón de que, para la primera, se trata del vehículo de gran potencialidad, no sólo para la comunicación en el mundo de la vida, sino también para alcanzar altos niveles de idoneidad en las demás áreas; para la segunda, es una herramienta universal para cualquier situación de la cotidianidad, entender las relaciones de causalidad, valorar el impacto que genera la variación de alguna condición, entre otros. Para la tercera, se trata de tomarla como sistemas organizados de códigos especiales, con una gramática dinámica y concertada, rigurosa y única, de manera armoniosa y combinada con los saberes propios del lenguaje y las matemáticas. Pero ¿Cuáles son los procesos pedagógicos y didácticos vivenciados en las instituciones educativas con respecto al tema?, ¿Qué sucede con las estructuras conceptuales, metodológicas, actitudinales y axiológicas de niñas, niños y jóvenes adolescentes?

En esta vía Bogoya en las conclusiones del taller sobre Evaluación de Competencias Básicas (1998), afirma que las competencias son vistas como potenciales o capacidades para poner en

escena una situación problémica para controlar, resolver, explicar su solución y para controlar y posicionarse en esta. Tras varias discusiones en foros Distritales, y locales, el concepto de competencias se describe dentro de un campo de acciones donde las y los estudiantes han de desarrollar como una actuación idónea que emerge de una tarea concreta. (Bogoya 2000).

Otro de los textos consultado fue el del Doctor Rodolfo M. Posada Álvarez sobre *"Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes"*, quien realiza la siguiente observación: la preocupación por los resultados personales y/o sociales de la educación es muy generalizada, sin embargo, ésta se concentra en los exámenes como resultados inmediatos, pero es necesario tener en cuenta aquellos logros más perdurables, tales como las competencias claves para vivir en un mundo lleno de incertidumbres y cambios constantes. Debemos centrar la atención más en lo importante que en lo inmediato.

Se tendrá en cuenta la definición de Estándares de competencias dada por el Doctor Ángel R. Villarini en su libro "*El currículo orientado al desarrollo humano integral*.1996", quien anota que una tendencia actual en la elaboración del currículo es traducir las metas y los objetivos generales en estándares de excelencia. Los estándares son normas en términos de los cuales se evalúa la calidad del currículo, es decir, la medida en que resulta adecuado para el logro de las metas de un programa educativo. De acuerdo con Villarini, la competencia humana es una habilidad general, producto del dominio de conceptos, destrezas y actitudes, que el estudiante demuestra en forma integral y a un nivel de ejecución previamente establecido por un programa académico.

Ser competente significa que la persona tiene el conocimiento declarativo (la información y los conceptos), es decir, sabe lo que hace, porque lo hace y conoce el objeto sobre el que actúa. También implica tener la capacidad de ejecución, es decir, el conocimiento procesal o las destrezas intelectuales y psicomotoras para llevar a cabo la ejecución sobre el objeto. Finalmente, implica tener la actitud o disposición (conocimiento actitudinal) para querer hacer uso del conocimiento declarativo y procesal y poder actuar de manera que se considera correcta.

Villarini propone también en su obra, la creación de un currículo de desarrollo humano integral, con el que se busca fomentar un proceso continuo de desarrollo de potencial humano a través del desarrollo de sus habilidades generales, llamadas también competencias, como condición de todo aprendizaje escolar y extraescolar. La finalidad de este currículo, es la formación de un ser humano digno y solidario, un ser humano que se auto determina y busca su excelencia o desarrollo pleno de transformación de la sociedad, para hacer de este un lugar donde se pueda vivir dignamente.

También se ha tenido en cuenta en esta investigación los trabajos realizados por Philippe Perrenoud (1999), en su obra "*Construir Competencias Desde la Escuela*". Ya que sus planteamientos están acordes con las tendencias actuales en educación. Para Perrenoud el concepto de competencia lo define como la capacidad de actuar eficazmente en una situación definida, haciendo uso de los conocimientos, pero sin limitarse solo a ellos. Plantea que las competencias van más allá de los conocimientos, sostiene que son operaciones mentales complejas como relacionar, recordar, interpretar, inferir, asociar, tomar decisiones y solucionar situaciones problémicas a partir de saberes específicos. Estas competencias se crean a partir de situaciones de interacción, transferencia y movilización de los conocimientos.

Conocimientos y competencias no se pueden desligar la una de la otra, para la elaboración de un currículo será necesario tener en cuenta estos dos conceptos, para el éxito en la formación de individuos integrales, dignos de una sociedad competente. El enfoque de una educación por competencias trae consigo muchos retos para el docente también. La labor del docente es saber como articular el desarrollo de las competencias transversales o generales con las particulares en su asignatura, y para esto debe considerar el tipo de contenidos, metodologías aplicadas y formas de evaluación que va a desarrollar en su materia.

En el contexto Colombiano, el "*Ministerio de Educación Nacional*", define como competencia un saber-hacer flexible que se lleva a cabo en distintos contextos, incluyendo situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. El MEN con el Plan Nacional de Educación 2002-2006, denominado "*la revolución educativa*", promueve el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas. Las competencias básicas están relacionadas con el

pensamiento lógico-matemático y las habilidades comunicativas (lenguaje), que son la base para la apropiación y aplicación del conocimiento científico previsto para las distintas disciplinas tanto sociales como naturales. Estas competencias permiten el desarrollo de las competencias laborales y ciudadanas.

Las competencias laborales se refieren a la capacidad que una persona posee para desempeñar una función productiva en escenarios laborales, usando diferentes recursos bajo ciertas condiciones que aseguran la calidad en el logro de los resultados. Competencias ciudadanas son un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades –cognitivas, emocionales y comunicativas- que apropiadamente articuladas entre si hacen que el ciudadano democrático esté dispuesto a actuar y actúe de manera constructiva y justa en la sociedad. Si partimos de las definiciones expuestas se puede resumir que las competencias es ese saber hacer en un contexto, lo cual implica el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en el individuo para poder desenvolverse en diferentes ámbitos de la vida personal, intelectual, laboral, social y ciudadana.

La importancia de este estudio tiene que ver con el tratamiento del más grave problema que aqueja al sistema educativo de nuestro país o, para decirlo en forma más directa, a los estudiantes del sistema público, en particular aquellos estudiantes de bajos recursos económicos. Las mediciones del rendimiento escolar de los últimos diez o más años indican que tal rendimiento es bajo o muy bajo y que tales niveles se mantienen, afectando directamente a las familias de bajos ingresos. Existe una asociación directa entre nivel socioeconómico y rendimiento escolar, como bien lo indican los resultados de las pruebas Saber e ICFES.

El tratamiento habitual de evaluar la calidad de la educación consiste en medir la cantidad de respuestas correctas que se dan a determinadas preguntas en un periodo de tiempo; procedimiento que es una contradicción al concepto de calidad, ya que esta, no se asocia, o se opone al concepto de cantidad. La calidad es una propiedad multidimensional que pueden poseer las personas y las cosas, que permite clasificarlas en categorías de menor o mayor excelencia: "muy buena, buena, regular o mala", etc. La socialización en la escuela debería consistir en la entrega de contenidos especialmente sistematizados y valiosos, de calidad, para los efectos de mejoramiento en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Los conocimientos y destrezas culturales básicas correspondientes a las áreas de lenguaje oral y escrito, matemáticas, ciencias sociales y naturales; y valores artísticos, estéticos y culturales pertenecientes al patrimonio nacional y universal. Valores éticos, afectivos y sociales que se vinculen con el desarrollo armonioso de la personalidad; tales como la solidaridad, la cooperación, el respeto de las ideas del otro y, en general, vinculados a valores democráticos y antidiscriminativos. Conocimientos y destrezas relacionadas con el desarrollo psicomotriz de la persona, así como también intelectuales superiores que se ejerciten en el análisis, la síntesis, la deducción, la inferencia, la solución de problemas, etc.

La pobreza y la baja situación económica de la mayoría de nuestros estudiantes explica el bajo rendimiento escolar, la calidad de la programación curricular, la calidad de los profesores, la calidad de los cursos de perfeccionamiento y la calidad de la formación de los profesores en las instituciones superiores de educación deberían mejorar la calidad de la educación que se ofrece en las escuelas estatales de nivel básico y medio de nuestro país.

5.2 Marco histórico

Dos problemas afrontan los profesores en el desarrollo del currículo en relación con la evaluación al efectuar las clases: la interna, del progreso de los estudiantes; y el de la evaluación externa, por las pruebas SABER e ICFES. En cuanto a la evaluación interna o del aprendizaje, en un principio la evaluación se hizo por contenidos; más tarde, en la época de los setenta, la evaluación se comenzó a realizar por objetivos. Con la ley general de educación, sus decretos y resoluciones reglamentarias (Decreto 1860 y Resolución 2343 de 1996) esta forma de evaluación quedo sin vigencia, y se comenzó a hablar de la evaluación por logros, posteriormente vinieron los indicadores de logros y ahora con la aplicación de la Ley 715 de 2001 reglamentada por el Decreto 230 de 2002, estamos hablando de la evaluación por estándares y competencias, convirtiéndose en las nuevas formas de asegurar la calidad educativa.

Alcanzar una educación de calidad para todos y todas como condición para el desarrollo de las naciones y de los individuos es un propósito sobre el cual no hay discusión y Colombia así lo ha entendido; en efecto, el mejoramiento de la calidad de la educación viene ocupando hace ya

varias décadas un lugar preponderante en la política educativa Colombiana, alimentándose de los prolíferos desarrollos alcanzados en el campo de la educación y la pedagogía, de los señalamientos de diversos organismos multilaterales, así como de las innovaciones adelantadas por un gran número de docentes que han tenido la valentía de poner en cuestión los modelos tradicionales al constatar que con ellos no logran que sus estudiantes accedan de manera comprensiva a los conocimientos, ni pueden desempeñarse con ellos en el mundo de la vida.

Qué se entiende por calidad y cómo trabajar por una educación de calidad son las preguntas centrales que han estado presentes en el camino que ha recorrido el país desde mediados de los años 70 cuando el concepto de calidad de la educación empieza a nombrarse en la legislación Colombiana. Se trata de un concepto complejo, dada la naturaleza de la tarea educativa, la diversidad de actores involucrados y la multiplicidad de factores que la afectan.

La reflexión sobre la calidad nace como respuesta a la fuerte crítica hecha a la concentración de esfuerzos y recursos del Estado en lo que se ha llamado la eficiencia interna del sistema educativo (acceso, retención, promoción, repitencia y deserción). Los resultados del modelo educativo vigente señalaron desde las décadas de los 60 y 70 cómo la educación, que se aspiraba se constituyera en el motor de crecimiento de los países, no estaba efectivamente aportando al desarrollo social de las naciones y menos aun a satisfacer las necesidades de grandes sectores de la sociedad.

Las nuevas expectativas sociales exigían que el sistema educativo fuera más allá de garantizar escolaridad universal, y ofreciera a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. No se trata solamente de lograr la universalización de la educación obligatoria, es necesario garantizar resultados en los estudiantes.

Comenzó así, entonces, a hablarse de la calidad de la educación como un elemento esencial del desarrollo de los países y, desde entonces, las políticas educativas han mostrado un interés permanente en los distintos factores asociados con la calidad: el currículo y la evaluación, los recursos y prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente.

Si bien, esta noción de calidad no ha estado exenta de controversias, el consenso alrededor de la necesidad de fijar metas de calidad y saber si se están alcanzando es cada vez mayor, en la medida en que se reconoce que los resultados esperados no se limitan exclusivamente al rendimiento académico. Estas metas se fijan en función de una situación deseada expresada en términos de lo que se espera que los estudiantes logren como resultado de su paso por la escuela; su avance se evalúa con el fin de saber si se están alcanzando, y en la tarea de alcanzarlas se comprometen los recursos, el liderazgo y el saber de los docentes y de las instituciones educativas en un esfuerzo intencional de mejoramiento continuo.

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

Si bien estándares, evaluación y planes de mejoramiento son componentes fundamentales de una estrategia a favor de la calidad de la educación, es claro que por sí solos no garantizan la calidad. Para lograr resultados, es necesario que las instituciones educativas cuenten con los recursos necesarios y, en ocasiones, con apoyo de actores externos. En razón a ello, las entidades territoriales diseñan estrategias cuyo propósito fundamental es apoyar a las instituciones educativas en su búsqueda por la calidad, para lo cual disponen de herramientas y recursos que aporta el Ministerio de Educación Nacional a partir de programas que:

- Apoyan la formación de directivos docentes en su gestión
- Contribuyen a la puesta en marcha de nuevas metodologías y pedagogías acordes con las necesidades de las regiones
- Favorecen el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos pedagógicos

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
BIBLIOTECA
JOSE MARTI

- Promueven la divulgación de experiencias significativas
- Atienden las necesidades particulares de las poblaciones vulnerables.

Los estándares básicos de competencias, objeto de esta investigación, son una de esas herramientas en la cual viene trabajando el Ministerio desde el año 2002 a través de una movilización nacional con el apoyo decidido de las facultades de Educación del país a través de ASCOFADE, de maestros adscritos a instituciones de educación básica y media, asociaciones académicas y científicas, y secretarías de educación.

Su formulación, validación y socialización se han constituido en un trabajo exigente y riguroso que consulta el saber pedagógico, la práctica escolar, la innovación e investigación educativa y pedagógica, el análisis cuidadoso y crítico de lo que reporta la evaluación, el avance del conocimiento disciplinar y su didáctica, la manera como se formularon y funcionan los estándares en otros países y los referentes con los que cuenta el sistema educativo nacional en su conjunto, entre ellos los lineamientos curriculares para las áreas.

5.3 Marco teórico

5.3.*1 Escuela, educación y estándares de competencia.* Es competencia de las instituciones educativas elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional que responda a situaciones específicas de la comunidad local. Así lo estableció la Ley General de Educación y dio autonomía a las instituciones para organizar y adaptar las áreas obligatorias, introducir asignaturas optativas, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas; igualmente, para establecer un plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, "dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional".

De la misma manera como la ley otorga a las instituciones educativas autonomía en aspectos cruciales relacionados con la definición del currículo y los planes de estudio, también se pronuncia a favor de unos referentes comunes. Se espera que estos:

- Orienten la incorporación en todos los planes de estudio de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones.
- Garanticen el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes.
- Mantengan elementos esenciales de unidad nacional en el marco de una creciente descentralización.
- Sean comparables con lo que los estudiantes aprenden en otros países.
- Faciliten la transferencia de estudiantes entre centros educativos y regiones, importante en un país con tan alta movilidad geográfica de la población.

Al mismo tiempo, la Ley dispone que sea necesario contar con unos indicadores comunes que permitan establecer si los estudiantes y el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas explícitas de calidad.

Desde mediados de la década pasada, el Ministerio de Educación Nacional asumió la responsabilidad de ofrecer estos referentes comunes a los cuales hace mención la Ley General de Educación. En una primera instancia los esfuerzos estuvieron orientados a elaborar indicadores de logro y lineamientos curriculares para cada una de las áreas obligatorias del currículo señaladas en la ley. Los lineamientos, como lo sabe bien la comunidad educativa, brindan orientaciones a las instituciones para la elaboración de sus planes de estudio, la formulación de objetivos y la selección de los contenidos, de acuerdo con los respectivos Proyectos Educativos Institucionales.

La formulación de estándares básicos de competencias, cuyo punto de partida fueron los lineamientos, se une a esta tarea del Ministerio por establecer unos referentes comunes que, al precisar los niveles de calidad a los que tienen derecho todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país, independientemente de la región a la cual pertenezcan, orienten la búsqueda de la calidad de la educación por parte de todo el sistema educativo (Ministerio de Educación, Secretarías, instituciones, actores escolares).

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad;

expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar. En este orden de ideas, los estándares básicos de competencias se constituyen en una guía para: (1) el diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula, (2) La producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, (3) la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar, (4) el diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución, (5) la formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio.

Igualmente, los estándares se constituyen en unos criterios comunes para las evaluaciones externas. Los resultados de estas, a su vez, posibilitan monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias focalizadas de mejoramiento acordes con las necesidades de las regiones e incluso, de las instituciones educativas. A la fecha, el Ministerio de Educación Nacional ha entregado al país los estándares correspondientes a lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales y competencias ciudadanas.

Por otra parte, es preciso señalar que en últimas lo que se pretende con el proceso educativo es el desarrollo de competencias cuya complejidad y especialización crecen en la medida en que se alcanzan mayores niveles de educación. La noción de competencia, históricamente referida al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el mundo de la educación en donde es entendida como saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes.

En tal sentido, los estándares son unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar. Una competencia ha sido definida como un saber hacer flexible que puede utilizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas.

Cabe anotar que las competencias son transversales a las áreas del currículo y del conocimiento; aunque generalmente se desarrollan a través del trabajo concreto en una o más áreas, se espera que sean transferidas a distintos ámbitos de la vida académica, social o laboral. El desarrollo de las competencias está en el centro del quehacer de las instituciones educativas desde el preescolar, y constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles educativos. Los currículos por competencias hacen posible la integración de los distintos niveles educativos, así como las diversas ofertas institucionales, bajo un concepto de educación permanente, que se inicia en la primera infancia y continúa a lo largo de la vida, aun después de que los individuos finalizan su escolarización.

Si bien, los estándares hacen énfasis en las competencias más que en los contenidos temáticos, no los excluyen. La competencia no es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito del saber qué, del saber cómo, del saber por qué o del saber para qué, pues para el ejercicio de cada competencia se requieren muchos conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio de que se trata, sin los cuales no puede decirse que la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado.

Por ello, para que una persona pueda mostrarle a alguien que tiene una competencia, no basta mostrarle que tiene los conocimientos necesarios, ni que posee las habilidades, ni que tiene las comprensiones, actitudes y disposiciones adecuadas, pues cada uno de estos aspectos puede estar presente sin que la persona muestre que es competente para esa actividad, si no los relaciona y organiza en función de un desempeño flexible, eficaz y con sentido.

Los estándares propuestos por el MEN se refieren a lo central, necesario y fundamental en relación con la enseñanza y el aprendizaje escolar y en este sentido se los califica como básicos; no se trata de criterios mínimos, pues no se refieren a un límite inferior o a un promedio; expresan, como se dijo, una situación esperada, un criterio de calidad, que todos deben alcanzar: son retadores pero no inalcanzables; exigentes pero razonables. Es conveniente aclarar que un estándar no es un objetivo, una meta o un propósito, una vez fijado un estándar, proponerse alcanzarlo o superarlo sí se convierte en un objetivo, una meta o un propósito, pero el estándar en

sí mismo no lo es; un estándar tampoco es un logro, una vez fijado un estándar, haberlo alcanzado o superado sí es un logro.

La Revolución Educativa estableció como ejes de acción para el mejoramiento de la calidad de la educación enmarcados en un ciclo: los estándares básicos de competencias, los procesos de evaluación y el diseño e implementación de planes de mejoramiento institucional. Como punto inicial del ciclo de la calidad se han construido y divulgado los estándares básicos de competencias, los cuales establecen las metas de llegada por conjunto de grados de lo que los estudiantes deben ser, saber y saber hacer. Estos referentes básicos comunes son los criterios frente a los cuales se valoran los aprendizajes de los estudiantes en cuatro competencias básicas: comunicativa, científica, matemática y ciudadana, como una apuesta nacional para que los niños, niñas y jóvenes del país logren cada vez mejores desempeños en contextos nuevos y retadores.

5.3.2 Estándares básicos de competencias en ciencias sociales para decimo a undécimo grado.

Según el Ministerio de Educación Nacional en el documento guía N° 3 que trata sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden, establece que el estudiante al terminar undécimo grado debe:

- Identificar algunas características culturales y sociales de los procesos de transformación que se generaron a partir del desarrollo político y económico de Colombia y el mundo a lo largo del siglo XX.
- Identificar y tomar posición frente a las principales causas y consecuencias políticas, económicas, sociales y ambientales de la aplicación de las diferentes teorías y modelos económicos en el siglo XX y formular hipótesis que le permitan explicar la situación de Colombia en este contexto.
- Comprender que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los estados y en el interior de ellos mismos.

Para lograrlo es necesario que el estudiante este en capacidad de:

- Asumir el conocimiento como científico - social
- Manejar conocimientos propios de las ciencias sociales para poder establecer relaciones con la historia y las culturas, relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético – políticas que le permitan desarrollar compromisos personales y sociales.
- Formular proyectos a través de la investigación e interpretar los resultados.

5.3.3 Estándares, diversidad y autonomía escolar Tener estándares no implica necesariamente recortar la autonomía escolar. Como se dijo, si bien la Ley General de Educación otorgó a las instituciones educativas autonomía en la definición del currículo y los planes de estudio, dispuso al mismo tiempo que el Ministerio de Educación expidiera unos referentes comunes de calidad de educación que aporten a la construcción de equidad en tanto establecen lo que todos los niños, niñas y jóvenes que cursan la Educación Básica y Media deben *saber* y *saber hacer,* independientemente del contexto, estrato social y lugar de residencia.

Esta característica no contradice la atención a la diversidad de los estudiantes, ni limita el ejercicio de la autonomía de las instituciones educativas. Los estándares básicos de competencias plantean el qué y no el *cómo*, con lo cual el proyecto educativo de cada institución adquiere sentido y permite tener en cuenta las diferencias en los diversos contextos del país.

En efecto, todas las instituciones educativas definen en forma autónoma un proyecto educativo institucional adecuado a su contexto inmediato, regional y nacional. Esto le permite atender la diversidad regional y la de los grupos sociales a los que se dirige la acción educativa. No obstante, estos grupos y regiones hacen parte de un todo más amplio, inserto en un mundo cada vez más diverso pero también integrado, en el que individuos y grupos se desplazan por distintas razones y requieren por ello estar dotados de las capacidades para ser competentes en nuevos contextos.

El PEI define igualmente los énfasis de la institución y orienta la forma como se planifican, desarrollan y valoran sus propósitos educativos, los cuales a su vez se insertan en el proyecto de

Nación, tal como lo exige nuestra Constitución Política. Los estándares desafían a las instituciones educativas a integrar y desarrollar los fines y referentes comunes de la educación con su propuesta educativa, para que los estudiantes atendidos encuentren allí contenidos, métodos, estrategias, orientaciones, adecuados a su contexto y orientados hacia desempeños flexibles, eficaces y con sentido de sus conocimientos, comprensiones, actitudes y disposiciones.

De la misma manera, el PEI admite y facilita la contextualización de los estándares porque en él se definen las concepciones, procesos y formas de llevar a la práctica la propuesta pedagógica de cada institución. En el trabajo de aula, los estándares básicos de competencias invitan al maestro a llevar a cabo procesos de planeación de su trabajo pedagógico para desarrollar planes, programas, procesos y prácticas pedagógicas y evaluativas con referencia a ellos para proponerse intencionalmente que los estudiantes efectivamente los alcancen y superen.

A partir de los estándares básicos de competencias, y en el marco de cada proyecto educativo institucional, los equipos docentes de las instituciones educativas definen objetivos y metas comunes y para cada área específica los contenidos temáticos, la información factual, los procesos y otros requisitos que sean indispensables para desarrollar la competencia respectiva, teniendo en consideración, obviamente, lo establecido para cada grupo de grados.

Una vez alcancen esa claridad podrán desplegar exitosamente su creatividad y saber pedagógico para que todos sus estudiantes tengan múltiples oportunidades de aprender lo que tienen que aprender y desarrollar las competencias hasta alcanzar o superar los estándares relacionados con ella, de tal suerte que puedan utilizar con sentido y con pertinencia en sus actividades cotidianas lo aprendido y lo reflejen en las evaluaciones internas del curso o en las pruebas externas censales y muéstrales que intentan evaluarla.

Desde el punto de vista de la opción pedagógica, el compromiso con el desarrollo de competencias no deja duda sobre la necesidad de promover activamente estrategias y perspectivas que privilegien a un estudiante que construye su conocimiento, a un docente que enseña con sentido para sí mismo y para sus estudiantes, a un aula donde niñas, niños y jóvenes comprenden lo que se les enseña y son capaces de transferirlo a distintos contextos, a unos

educandos creativos y activos, a unos docentes conocedores de su disciplina, que también construyen conocimiento, y que es capaz de hacer avanzar el desarrollo de las competencias en sus estudiantes hacia niveles cada vez más altos.

5.3.4 ***Estructura de los estándares básicos de competencias.*** Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, y es función del sistema educativo aportar a su desarrollo para alcanzar la calidad deseada contando, con criterios claros y públicos que permitan establecer si se están alcanzando o no los niveles que como sociedad nos hemos propuesto. Los estándares están formulados de forma que sea posible orientar a las instituciones educativas a definir los planes de estudio por área y por grado, buscando el desarrollo de las competencias en el tiempo.

Con el fin de permitir un desarrollo integrado y gradual a lo largo de los diversos niveles de la educación, los estándares de cada área se expresan en una secuencia de complejidad creciente y se agrupan en grupos de grados, estableciendo lo que los estudiantes deben saber y saber hacer al finalizar su paso por ese grupo de grados, así: de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno, y de décimo a undécimo.

Ello no significa que no se puedan superar. Es tarea de todas las instituciones educativas velar por que sus planes de estudio y las estrategias que se empleen contemplen, como mínimo, el logro de estos estándares en dichos grupos de grados y ojalá los superen conforme a las particularidades de sus proyectos educativos institucionales y sus orientaciones pedagógicas.

5.3.5 ***Coherencia vertical.*** Esta organización secuencial que atiende a grupos de grados supone que aquellos estándares de un grado involucran los del grupo anterior, con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante. Es en este sentido que se habla de una coherencia vertical.

Esta concepción según la cual las competencias se van desarrollando a lo largo de la Educación Básica y Media en niveles de complejidad creciente y no pueden entenderse como la suma o el acumulado de determinados conocimientos, habilidades, destrezas, etc.

Por ello los estándares no deben ser entendidos como metas que se puedan delimitar en un tiempo fijo determinado, sino que éstos identifican procesos que incluso no son terminales en el nivel donde se proponen. Así por ejemplo, en el campo relacionado con la educación para el cuidado del medio ambiente, se plantea:

Para el grupo de grados de 1 a 3, el siguiente estándar específico: "Me preocupo por que los animales, las plantas y los recursos del medio ambiente reciban buen trato". Para el grupo de grados de 6 a 7, el siguiente: "Reconozco que los seres vivos y el medio ambiente son un recurso único e irrepetible que merece mi respeto y consideración." Y para el grupo de grados de 10 a 11, este: "Comprendo la importancia de la defensa del medio ambiente, tanto en el nivel local como global, y participo en iniciativas a su favor."

En el ejemplo puede verse que el grado de comprensión sobre la importancia del cuidado del medio ambiente y la amplitud del nivel de acción para promover su protección aumenta a medida que se avanza de un grupo de grados a otro y que no se trata de una sumatoria de contenidos segmentados. Los jóvenes que han finalizado undécimo grado no podrían realizar acciones en defensa del medio ambiente, si no se preocuparan por él (estándar para el grupo 1 a 3) y reconocieran que los seres vivos y el medio ambiente son un recurso único e irrepetible que merece mi respeto y consideración". (Estándar para los grupos 4 y 5).

Estrechamente relacionado con lo anterior, hay que precisar también que el número de estándares que se proponen para un grupo de grados no puede dividirse por partes iguales en los grados de nivel (por ejemplo, seis en un grado y seis en otro grado) ni tampoco puede pensarse en una separación por periodos del año escolar claramente delimitados para cada uno de ellos. El conjunto de estándares se alcanza gradual e integradamente, en niveles de complejidad creciente.

5.3.6 ***Coherencia horizontal.*** De otra parte, cada uno de los equipos de expertos estructuró los estándares para su área conforme a desarrollos propios sobre dicha disciplina y sus procesos de enseñanza, plasmados en su mayoría en los Lineamientos Curriculares. Así, por ejemplo, todos ellos acudieron a unos ejes o factores articuladores que les permiten precisar los estándares.

Por ejemplo, en el caso de los estándares de matemáticas, estos fueron organizados en cinco columnas que corresponde cada una de ellas a cinco tipos de pensamiento matemático, organizador curricular señalado en los Lineamientos de Matemáticas. El diseño curricular de cada institución debe desarrollar de manera integrada los distintos pensamientos y no cada uno de ellos de manera aislada. Esto se logra si el trabajo en el aula se piensa desde las situaciones problemas, más que desde los contenidos. De esta forma es posible aprovechar en cada situación las posibilidades de interrelacionar los estándares correspondientes a los diferentes pensamientos. Otro ejemplo es el de competencias ciudadanas cuyo equipo organizó los estándares en tres grandes grupos que representan dimensiones fundamentales para el ejercicio de estas: (1) convivencia y paz; (2) participación y responsabilidad democrática y (3) pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Los tres grupos, que aparecen organizados por columnas, están separados por razones de claridad, pero en la vida real tienen múltiples intersecciones. Así, por ejemplo, una joven puede promover iniciativas democráticas en su colegio para disminuir la discriminación y el comportamiento agresivo y para ello organizar un foro donde se deliberen estos problemas y se planteen soluciones conjuntas que involucren a toda la comunidad educativa. En este ejemplo, la participación democrática responsable de la joven y de la comunidad educativa de la que hace parte fomenta la construcción de una cultura de paz que valora las diferencias de los demás. Es decir, los tres grupos de estándares se entrelazan; esto lo llamamos *coherencia horizontal* de los estándares.

Por ello se afirma que la organización en columnas (ver cuadros páginas 32 a 41, 80 a 89, 122 a 141 y 170 a 179) es una división netamente metodológica. No obstante, es claro que para alcanzar lo propuesto para cada grupo de grados, se requiere el concurso de todos los elementos que aparecen en las tablas. Los documentos que preceden a los estándares mismos ofrecen elementos a los lectores para comprender por qué los estándares fueron concebidos y aglutinados de esa manera.

Igualmente, es importante señalar que la noción de competencias que aquí se ha expuesto supone la necesaria interrelación entre los saberes propios de las disciplinas. De allí que se

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
BIBLIOTECA
JOSE MARTI

adviertan relaciones entre los estándares de un área con los de otra área. Ahora bien, lo que verdaderamente hace posible desarrollar las competencias en su plena expresión, es la generación de situaciones de aprendizaje significativas en donde la formulación de problemas y la búsqueda de respuestas a ellas, la valoración de los saberes previos, el estudio de referentes teóricos, las preguntas constantes, el debate argumentado, la evaluación permanente, sean ingredientes constitutivos de toda práctica pedagógica.

Como lo dijimos al inicio, muchos maestros y maestras de nuestro país nos han mostrado no solamente que una pedagogía en esta dirección sí es posible, sino que convierte en infinitamente más apasionante la labor docente. El Ministerio de Educación Nacional aspira a que esta publicación a propósito de los estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas, aporte a la cualificación de las prácticas docentes y, por supuesto, se vea reflejada en estudiantes capaces de enfrentar los desafíos de nuestro tiempo aportando a la construcción de una sociedad justa y equitativa.

Los lectores y las lectoras encontrarán aquí no solamente los estándares mismos, sino una breve presentación conceptual que da cuenta de algunos de los principales referentes conceptuales que están en la base de estos, muchos de los cuales retoman a su vez lo señalado en los lineamientos. Invitamos a maestras, maestros y directivos docentes a revisar este trabajo, que de seguro les servirá de gran ayuda para formular planes de mejoramiento educativo que, acudiendo a sus propios recursos y los proporcionados por las entidades territoriales, garanticen que todos los niños y las niñas colombianas, sin distingo de raza, credo, origen o región donde se encuentren, reciban la educación de calidad basada en estándares de competencia.

5.3.7 ***Estándares de competencia y Calidad educativa.*** Por Calidad educativa se entiende: "... la capacidad del sistema para lograr que todos o la gran mayoría de los estudiantes alcancen niveles satisfactorios de competencia para realizar sus potencialidades, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse satisfactoriamente en el mundo productivo".

Los conceptos de "calidad", en general, y "calidad de la educación", en particular, son muy resbaladizos, pues se usan indistintamente con múltiples significados, tanto en el lenguaje

científico como en el cotidiano. Al respecto comenta Medina (2003) que "a la hora de definir calidad lo menos que podemos afirmar es que nos encontramos ante una realidad compleja cuando no confusa". Comenta que las reflexiones de los expertos no hacen sino dejarnos en una situación confusa al renunciar a una definición expresa del concepto. Además, debería evitarse la sensación de que la calidad es el resultado de una amalgama, sin forma ni estructura, de factores o elementos componentes (Medina, 2003). Gento (1996), quien compara conceptos de varios autores, considera que la dificultad para definir la calidad de la educación puede relacionarse con los siguientes elementos.

En primer lugar, la educación es una realidad compleja en sí misma: existen notables diferencias entre las conceptualizaciones sobre educación, la actividad mental no es evidente, el educador es un ser libre. En segundo lugar, la complejidad de las organizaciones escolares, de los procesos y resultados que en ellas se generen, otorgan a la calidad valores pluridimensionales. Los logros educativos son, en sí mismos, complejos y multidimensionales. En tercer lugar, el impacto de la educación habría que considerarlo como la repercusión que en esta tiene sobre los estudiantes y el contexto en que se devuelven. Finalmente, la calidad de un centro educativo, en términos de resultados, nos aproximaría a los conceptos de eficacia y de eficiencia.

Al revisar varios modelos y enfoques sobre "calidad", la evolución y las diferencias entre estos radican, fundamentalmente, en el énfasis dado a uno o varios de los componentes del concepto. Así lo apreciamos en el rastreo al periodo 1920-1980, realizado por Gento (1996): entre 1920-1950, prima la idea de "calidad del producto"; entre 1950-1970 la calidad se centra en la "participación de los trabajadores" y entre 1970-1980 lo predominante es "la satisfacción del cliente".

Los siguientes son algunos términos claves que guardan relación estrecha con el concepto de "calidad": Complacer al cliente, eliminación de errores y prevención de perdidas, servicio completo proporcionado por una organización y su personal, idoneidad para un propósito, excelencia, flexibilidad, relevancia, eficacia, eficiencia, logro de indicadores, habilidad para satisfacer las necesidades explicitas o implícitas de los clientes, cumplimiento de las

especificaciones, garantizar la accesibilidad, la eficacia y la validez de los programas, asunto de todos.

En general, en la teorización sobre "calidad" pueden observarse dos tendencias principales: La primera plantea la metodología de los sistemas de calidad: predominante en el sector industrial del reino unido, que se ocupa de mejorar los sistemas y procedimientos para la elaboración de los productos y servicios, en forma coherente con niveles predeterminados. La segunda tendencia se orienta hacia el enfoque denominado cultura de la calidad: considera a los individuos como productores de la calidad, cuyas iniciativas se dirigen a mejorar la dirección, el liderazgo, el trabajo en equipo y las actitudes. El cliente es el centro de atención. Esta es la tradición de donde procede el paradigma de "Calidad total", que puede identificarse con el punto de vista japonés sobre la calidad. Por supuesto, es posible combinar ambos enfoques.

Dice Doherty (1997) que el tema de la calidad se puede discutir eternamente sin lograr consenso y sin hacer nada, llegando al típico argumento:" No puedes definirla pero la reconoces". Es la discrepancia en este asunto que Pirsig (En Doherty 1997) aconseja: "Dejemos la calidad sin definir. Ese es el secreto". Ciertamente, la calidad es una idea muy movediza, con diversidad de significados, algunos opuestos, pero si nos descuidamos, como sucede con otros conceptos, el debate sobre que es la calidad puede convertirse en una estéril discusión sobre las definiciones en si mismas. Cuando se deja de lado esta pretensión para adentrarse en las metodologías y prácticas que la garanticen, se pisa un terreno más firme, hablando entonces de componentes tales como garantía, control, dirección, auditoria, evaluación y mejora de la calidad.

El sistema educativo se apropia del término "calidad", instrumentalizándolo en forma de "control", como sinónimo de control de calidad, centrado en los procesos de medición de resultados, y no en análisis del proceso. La calidad queda entonces relegada a una categoría empírico-positivista, una noción de calidad en la institución educativa se precisa por los resultados de las calificaciones, por el paso "exitoso de un nivel a otro" en la educación formal, hasta llegar a incorporarse en la fuerza laboral requerida por el sistema: *"Calidad equivalente entonces, a calificaciones, a escala numérica, a datos e informes cuantificados"*.

En este sentido se podría aludir al concepto de calidad total enfocada en una filosofía global a juicio de Gento (1996) orientada a una formación adecuada e implicación de todos a través de una actitud positiva ante la calidad que faciliten la transformación de las organizaciones hacia una cultura de calidad, mediante el desarrollo, actualización y difusión de esquemas integrales de gestión que maximice su efectividad. La calidad total posibilita orientar los procesos de la organización hacia la calidad Integral, promoviendo valores como la ética, el servicio, la integridad, la Honestidad, el aprendizaje, la transformación y el respeto por las personas.

5.4 *Marco conceptual*

A continuación se referencia como extracto conceptual los principales términos y conceptos que orienta el presente estudio:

Competencia Humana: Una habilidad general, producto del dominio de conceptos, destrezas y actitudes, que el estudiante demuestra en forma integral y a un nivel de ejecución previamente establecido por un programa académico. Ser competente significa que la persona tiene el conocimiento declarativo (la Información y conceptos), es decir, sabe lo que hace, porque lo hace y conoce el objeto sobre el que actúa. Ser competente también implica, tener la capacidad de ejecución, es decir el conocimiento procesal o las destrezas intelectuales y psicomotoras para en efecto llevar a cabo la ejecución sobre el objeto. Finalmente ser competente implica tener la actitud o disposición (conocimiento actitudinal) para querer hacer uso del conocimiento declarativo y procesal y actuar de la manera que se considera correcta. Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, y es función del sistema educativo aportar a su desarrollo para alcanzar la calidad de vida deseada, contando con criterios claros y públicos que permitan establecer si se están alcanzando o no los niveles que como sociedad nos hemos propuesto.

Son el conjunto integrado de capacidades cognitivas (conocimientos y habilidades), psicomotoras (destrezas) y afectivas (actitudes y valores) que se desarrollan en el estudiante para desempeñarse con eficiencia en la realización de tareas, toma de decisiones y solución de problemas en diferentes contextos.

Competencias Ciudadanas: Son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. La acción ciudadana es el objetivo fundamental de la formación ciudadana (Chaux, 2004).

Estándar: Es un criterio claro y publico que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad. Son unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar.

Estándar básico de competencias: Constituye uno de los parámetros de lo que todo niño o niña debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo. Los estándares están formulados de forma que sea posible orientar a las instituciones educativas a definir los planes de estudio por área y por grado, buscando el desarrollo de las competencias en el tiempo.

Los Estándares Básicos de Competencias son herramientas con la cual viene trabajando el Ministerio de Educación Nacional desde el año 2002, a través de una movilización nacional con el apoyo decidido de las facultades de educación del país. Su formulación, validación y socialización se han constituido en un trabajo exigente y riguroso que consulta el saber pedagógico, la practica escolar, la innovación e investigación educativa y pedagógica, el análisis cuidadoso y critico de lo que reporta la evaluación, el avance del conocimiento disciplinar y su didáctica, la manera como se formularon y funcionan los estándares en otros países y los referentes con los que cuenta el sistema educativo nacional en su conjunto, entre ellos los lineamientos curriculares para las áreas.

Educación básica: Es la etapa donde se obtienen los conocimientos, los valores y actitudes mínimas fundamentales de los que nadie debe carecer para su realización y para integrarse a la sociedad a la que pertenece. Su duración varia de un país a otro, en la mayoría de los países es gratuita y obligatoria. La educación en Colombia se da como un proceso continuo, que se compone de 9 niveles de los cuales de 1 a 5 es educación básica primaria y de 6 a 9 educación básica secundaria, las dos se brindan a la población de manera gratuita. sin embargo la forma en

la que se ofrece la educación aunque esta sea gratuita, depende en la mayoría de los casos del contexto social y económico, pues asi como hay estudiantes en buenas condiciones económicas, sociales y culturales, también hay quienes acceden a la educación de una forma más limitada

Currículo: (Curriculum) Es un plan o programa de estudio que, sobre la base de unos fundamentos racionales, organiza objetivos, contenido y actividades de enseñanza – aprendizaje en una forma secuencial y coordinada. De este modo se le da dirección y estructura al proceso educativo, que se orienta al logro de unas metas que una comunidad estima como valiosas.

En su origen el término designa el curso de los estudios emprendidos por un estudiante en una institución dada, comprende la descripción de las materias a desarrollar en un determinado nivel escolar; se ha convertido en un sinónimo de organización sistemática de actividades escolares destinadas a lograr la Adquisición de un cierto número de conocimientos. Incluye la definición de objetivos, principios y valores ajustados a los fines, conocimientos, actividades, estrategias de aprendizaje, material de apoyo y técnicas de evaluación. Se han emprendido reformas que tienden a perfeccionar los currículos para lograr que sean adecuados, coherentes, equilibrados, interdisciplinarios y flexibles.

En Colombia, la Ley General de la Educación (Ley 115 de febrero 8 de 1994), en su Capítulo 2, Artículo 76, define el *curriculum* como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional [PEÍ].

Proyecto educativo institucional (PEI): Documento de diseño pedagógico Institucional Define los énfasis de las instituciones y orienta la forma como se planifican, desarrollan y valoran sus propósitos educativos, los cuales a su vez se insertan en el proyecto de nación, tal como lo exige nuestra Constitución Política.

5.5 *Marco legal*

Entre los documentos de orden legal que se consideraron pertinente para los objetivos de esta investigación a continuación se presentan los siguientes:

Constitución Política Colombiana: En lo que refiere a la educación en Colombia el Artículo 27 señala que el estado debe garantizar las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, también en el artículo 67 nos indica que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Continua diciendo que la educación formara al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. Y consecuentes a esto, nuestra investigación busca medir la incidencia de los estándares en los procesos formativos del estudiante.

Concluye el decreto Ley que el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que esta será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

- **Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación).** En sus artículos 77 y 78 de esta ley declara que es competencia de las instituciones educativas elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional que responda a situaciones específicas de la comunidad local. A través de esta ley se otorgó autonomía a las instituciones para organizar y adaptar las áreas obligatorias, introducir asignaturas optativas, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas; igualmente, para establecer un plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología y la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, "dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional".

De la misma manera como la Ley otorga a las instituciones educativas autonomía en aspectos cruciales relacionados con la definición del currículo y los planes de estudio también se

pronuncia a favor de unos referentes comunes. Se espera que estos orienten la incorporación en todos los planes de estudio de los conocimientos habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones, garanticen el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes: mantengan elementos esenciales de unidad nacional en el marco de una creciente descentralización, sean comparables con lo que los estudiantes aprenden en otros países, y faciliten la transferencia de estudiantes entre centros educativos y regiones.

Es importante notar que el área curricular de ciencias sociales de acuerdo a lo señalado en la Ley general de educación está integrada en la educación básica por historia, geografía, constitución política y democracia; y en relación a la educación media se señala que son fundamentales y obligatorias las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y filosofía.

Por otra parte, el artículo 92 de esta misma Ley, en el título V, de los educandos, capítulo I, artículo 92 sobre la formación del educando, expresa textualmente que la educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, morales y ciudadanos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país.

- **Decreto 1860 de 1994 Art. 35**. Las asignaturas tendrán el contenido, la intensidad horaria y la duración que determine el Proyecto Educativo Institucional para que contribuya al mejor desarrollo cognitivo y a una mayor formación de la capacidad crítica y reflexiva del educando, desde la implementación de los estándares básicos de competencia.

- **Decreto 0230 de 2002 Art. 3**. El Plan de Estudio debe contener al menos los siguientes aspectos: Literal C. Los logros representan los resultados que deben alcanzar los estudiantes al finalizar las asignaturas; estándares básicos de competencias, entendidos como un criterio claro y publico que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los periodos del año escolar, en cada área y grado,

según haya sido definido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el marco de las normas técnicas curriculares que expida el Ministerio de Educación Nacional.

- **Decreto 1290 de 2009 Art. 1. Literal 2**. El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) realizaran pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los Estándares Básicos.

- **Resolución 2343 de 1996**. Los establecimientos educativos ante todo mantienen la autonomía. Cada colegio o escuela seguirá siendo totalmente autónoma con respecto a las prioridades, la forma, la metodología y el orden en que se debe enseñar. Los estándares y lineamientos curriculares en que está trabajando el MEN constituirán un marco para que las instituciones educativas de todo el país tengan un referente más claro sobre lo que los niños, niñas y adolescentes deben aprender, lo que la sociedad espera de los maestros, y los resultados mínimos que debe obtener el sistema educativo colombiano.

- **Guía. Documento No. 3 Estándares Básicos de Competencias, Ministerio de Educación Nacional, 2006.** Lo que se persigue con este proceso educativo es el desarrollo de un conjunto de competencias cuya complejidad y especialización crecen en la medida en que se alcanzan mayores niveles de educación. La noción de competencia, históricamente referida al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el mundo de la educación en donde es entendida como saber - hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes.

6. DISEÑO METODOLOGICO

6.1 *Tipo de investigación*

Esta investigación es de tipo analítica y descriptiva, ya que se centra en registrar las características, las conductas y demás factores asociados con la incidencia de los estándares básicos de competencias a través de observaciones rigurosas que permitan determinar y reflexionar sobre su incidencia en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa en la institución María Reina, tomando como punto de referencia el desempeño de los estudiantes del grado 11 en las pruebas de Estado (saber pro). Se trata, entonces, de reflexionar partiendo de un seguimiento detallado de los criterios que subyacen en el momento de pensar la educación desde las prácticas pedagógicas, logrando que la escuela contribuya no sólo cognoscitivamente sino también social y afectivamente al desarrollo integral de la persona.

6.2 *Población y muestra*

La población objeto de estudio está constituida por 12 docentes del área de Ciencias Sociales en todas las jornadas de la Institución educativa María Reina. El criterio para determinar esta población es de tipo selectivo debido a que se incluye solo aquellas personas que por la naturaleza del fenómeno investigado quedan implicados en ella, por lo tanto se asume que por ser esta una población relativamente pequeña todos quedan incluidos en la muestra poblacional.

Es preciso aclarar que esta muestra es válida para el caso del taller diseñado como uno de instrumentos de recolección de datos, ya que funcionará como un espacio para la aplicación de un cuestionario que indaga por las prácticas pedagógicas docentes en relación con el comportamiento de los estándares básicos de competencia en la institución seleccionada.

Los demás instrumentos aplicados (Protocolo de análisis documental) no requieren de una muestra poblacional, ya que se trata de un proceso de análisis de documentos: informes de resultados pruebas ICFES, PEI, Plan de Área, Plan de Asignatura entre otros. No obstante, se puede establecer una plena afinidad entre la muestra inicial conformada por los 12 docentes y el

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
BIBLIOTECA
JOSE MARTI

conjunto de documentos seleccionados para la investigación, que en todo caso hacen parte del universo investigativo propuesto en este proyecto.

6.3 *Fuentes de recolección de la información*

6.3.1 ***Fuentes Primarias***: Para la elaboración de la presente investigación se recopila información suministrada por 12 docentes del área de ciencias sociales de la institución, priorizando en aquellos que regentan las asignaturas de los grados 10° y 11°.

6.3.2 ***Fuente Secundaria***: Dentro de las fuentes secundarias se recurrió a las siguientes: documentación: Textos y formatos pedagógicos de la institución principalmente, el PEI, Plan de Área de ciencias Sociales, Plan de asignatura y de unidades. También se consultaron los informes de resultados de las pruebas ICFES correspondiente a los periodos comprendidos entre el año 2006 guía línea de base de la investigación y el 2010. Otros documentos consultados fueron: tesis, libros, revistas, guías del MEN, artículos de periódicos y bases de datos con información que guardaba relación con la investigación realizada.

6.4 *Instrumento para la recolección de la información*

- Teniendo en cuenta que la investigación busca un resultado cualitativo, se opto por realizar un taller que se aplico a los docentes del área de ciencias sociales de la institución educativa María Reina que conforman la muestra representativa. Durante el taller, los docentes diligenciaron un cuestionario de preguntas abiertas que indaga por sus prácticas y acciones pedagógicas a través del cual se dinamizan los estándares de competencias (MEN, 2006), poniendo especial cuidado en su incidencia en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa. Además de esto, el taller busca resultados formativos, promoviendo entre los docentes proceso de reflexión y estrategias de mejoramiento de la situación tratada.

- Para el proceso de análisis documental se diseño un formato especial de análisis (Protocolo de análisis documental). Este formato sirve como instrumento de recolección de información en los diferentes documentos analizados permitiendo conocer los términos en que se incluyen

y dinamizan los estándares de competencia en la macro y micro-estructura curricular de la institución.

6.5 *Categorías de análisis*

A continuación se presentan las categorías de análisis del presente estudio. Estas categorías son producto de la estructuración del problema tal y como es percibido por los investigadores a la luz del marco teórico y de la experiencia adquirida en el campo de la educación. Cada una de estas categorías indaga por un aspecto o segmento del problema global, organizando coherentemente los aspectos específicos del fenómeno analizado y definiendo los indicadores que deben observarse a través de los instrumentos de recolección de datos para la descripción de su comportamiento y la construcción posterior de resultados. El diseño de categorías orienta la construcción de los instrumentos (cuestionario y protocolos de análisis documental, ver apéndices) de modo que estos respondan a los propósitos de la investigación e indaguen por las dimensiones del fenómeno que se intenta explicar.

Es preciso señalar que en este caso se omite el concepto de variable debido a que estamos en presencia de un estudio de tipo cualitativo para lo cual es preferible hablar de categoría de análisis. No obstante, la denominación de categoría cumple funciones similares a la noción de variables para el caso los estudios de corte cuantitativo, pero se orienta a los propósitos de un estudio cualitativo. Por lo tanto, lo determinante en este tipo de estudio al realizar un diseño de categoría, no es su tratamiento en términos de magnitudes medibles o contables sino su estructuración coherente para explicar el estado y características de un determinado fenómeno, en este caso se trata de explicar la incidencia de los estándares de competencias en los procesos de calidad de la institución educativa María Reina reflejados en las pruebas de estado (saber pro) presentados por los estudiantes del grado 11, pero focalizado al caso de ciencias sociales. Veamos:

Tabla 1Categorías de Análisis 1

CATEGORÍAS DE ANALISIS 1		
NOMBRE DE CATEGORÍA	**DIMENSIÓN**	**INDICADORES**
Estándares de competencia de ciencias sociales y desempeño académico de estudiantes (grado 11).	Procesos de calidad observados en resultados evaluación interna	• Tendencia en los niveles de satisfacción alcanzado por los estudiantes en las evaluaciones interna (Pruebas objetivas periódicas) • Comportamiento de los componentes específicos (factores o ejes) del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación interna • Comportamiento de los niveles de competencia específicos del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación interna. • Comportamiento de los subprocesos (estándar) específicos del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación interna (pruebas objetivas)
	Procesos de calidad observados en resultados evaluación externa	• Tendencia en los niveles de satisfacción alcanzados por los estudiantes en resultados de las evaluaciones internas (Pruebas Icfes: saber 11°). • Comportamiento de los componentes específicos (factores o ejes) del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación Externa. • Comportamiento de los niveles de competencia específicos del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación Externa. • Comportamiento de los subprocesos (estándar) específicos del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación externa.

	Procesos de calidad observados en la correlación entre los resultados de los pruebas internas y externas	• Correlación en los niveles de satisfacción alcanzados por los estudiantes en los resultados de las evaluaciones internas y externas. • Correlación entre el Comportamiento de los componentes específicos (factores o ejes) del área de ciencias sociales evidenciados en las evaluaciones internas y externas. • Correlación entre el Comportamiento de los niveles de competencia específicos del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación interna y externa. • Comportamiento de los subprocesos (estándar) específicos del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación externa

Tabla 2 categorías de análisis 2

CATEGORÍAS DE ANALISIS 2		
NOMBRE DE CATEGORÍA	**COMPONENTES**	**INDICADORES**
Incidencia de la implementación de los Estándares de competencias de ciencias sociales en práctica docente	Procesos de planeación	• Incidencia de estándares de competencia en el plan de área • Incidencia de los estándares de competencia en los planes de asignatura • Incidencia de los estándares de competencias en los planes de unidades. • Niveles de correspondencia entre estándares, procesos de planeación curricular y pruebas externas
	Práctica pedagógica observada en el planeador de clases de los docentes.	• Incidencia de estándares de competencia en los modelos de clases utilizado por el docente • Incidencia de los estándares de competencia en los desarrollos temáticos en clase • Incidencia de los estándares de competencias en las actividades que realizan los estudiantes en clase y en casa
		• Incidencia de los estándares de competencias en el modelo de evaluación

	Procesos Evaluativos	institucional y del área. • Incidencia de los estándares de competencia en los tipos de pruebas utilizadas para evaluar el desempeño de los estudiantes • Nivel de correspondencia entre estándares (subprocesos) y los contenidos o competencias evaluadas. • Nivel de proyección de la evaluación interna hacia la evaluación externa

Tabla 3 categorías de análisis 3

CATEGORÍAS DE ANALISIS 3		
NOMBRE DE CATEGORÍA	**DIMENSIÓN**	**INDICADORES**
Incidencia de los Estándares de competencias de ciencias sociales en el diseño pedagógico y curricular de la institución.	Estructura del PEI	• Incidencia de los estándares de competencia en la estructura del PEI. • Incidencia de los estándares de competencia en el modelo pedagógico institucional. • Incidencia de los estándares de competencia en la estructura directiva-organizacional del proceso de aprendizaje. • Nivel de incidencia de los estándares de competencia en los modelos de enseñanza y aprendizaje. • Nivel de incidencia de los estándares de competencia en los referentes filosóficos y misionales de la institución (visión, misión, perfil, filosofía, creencias y valores). • Incidencia de los estándares de competencia en el diseño de los perfiles de docentes y estudiantes de la institución.
	Estructura del Manual de	• Nivel de correspondencia entre la estructura del Manual de convivencia y los fundamentos de formación planteados por los estándares. • Factores y componentes expresos que muestran la integración del Manual de convivencia con

	convivencia	los estándares de competencia. • Conductas, comportamientos y valores que se promueven a nivel de convivencia para el fortalecimiento de los procesos de formación por competencias promovida desde los estándares. • Presencia de características especiales que presenta el manual de convivencia institucional para dinamizar procesos de formación basados en los estándares de competencia.
	Estructura de Programas y Proyecto de convivencia ciudadana	• Nivel de incidencia del proyecto en la formación propuesta desde los estándares de competencia. • Factores y componentes específicos que muestran la integración del proyecto con los estándares de competencias. • Evidencias que muestran la integración entre el proyecto, los estándares y los procesos de evaluación interna y externa.
	Plan de mejoramiento Institucional	• Nivel de incidencia de los estándares en el plan de mejoramiento institucional. • Factores y componentes específicos de los estándares de competencia incluidos en propuestas de mejoramiento • Concepciones y apreciaciones que se muestran en el plan de mejoramiento en relación con la calidad y los estándares de competencia.

7. RECURSOS DISPONIBLES PARA LA INVESTIGACION

7.1 *Recursos materiales*

Los materiales utilizados en este trabajo son principalmente: papelería en general, fotocopias, libros, carpetas, lápices, lapiceros, cámara digital, computador, grabadora digital y demás elementos que pueden llegar a utilizarse para la investigación.

7.2 *Recursos institucionales*

La biblioteca Camilo Villegas, Bartolomé Calvo, Centro de Formación de la Cooperación Española y su sala virtual se convirtieron en recursos fundamentales para la elaboración de la investigación.

7.3 *Recursos financieros*

La investigación será financiada en su totalidad por los Maestrantes que están realizando la investigación, dineros que fueron invertidos de manera gradual, en la medida que transcurrían cada una de las actividades estipuladas en el cronograma señalado en el capitulo siguiente. En la tabla que se mostrará a continuación se refleja el estimado de los costos y gastos que necesitan ser cancelados antes, durante y después del trabajo de investigación:

Tabla 4 Recursos financieros

CANTIDAD	DESCRIPCION	VALOR UNITARIO	VALOR TOTAL
2	Resma de papel	10.000	20.000
220	Impresiones	200	44.000
60	Impresiones a color	1.000	60.000
1	USB 4Gb	45.000	45.000
	Papelería General	40.000	40.000
	Llamadas	25.000	25.000
	Transporte	50.000	50.000
	Medios Audio-Visuales	300.000	300.000
	Internet	65.000	65.000
260	Fotocopias	100	26.000
2	Empaste	23.000	46.000
	Gastos Varios	40.000	40.000
	Imprevistos	71000	71.000
	TOTAL		**831.000**

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
BIBLIOTECA
JOSE MARTI

8. CRONOGRAMA DE TRABAJO

Etapas	2010						2011											2012				
	Jul.	Ag.	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Fe.	Mar	Abr.	May	Jun.	Jul.	Ago.	Sep	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.
Definición y corrección de la propuesta (anteproyecto, proyect)	x	x	x	x	x	x																
Sondeo bibliográfico: construcción referentes conceptuales							x	x	x	x												
I informe parcial											x	x										
Diseño y aplicación de protocolos													x	x								
Tabulación y sistematización de información															x	x						
Análisis e interpretación de la información																	x	x	x			
Presentación de informe parcial II																			x	x	x	
Diseño de conclusiones																					x	x
recomendaciones																						x
Revisión y corrección																						X

CAPITULO II

9. ANALISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION

A continuación se exponen los resultados del proceso de análisis de la información, en el cual se presentarán los diferentes aspectos analizados en cada categoría mediante tablas de consolidados que muestran la tendencia en el comportamiento de las mismas, teniendo en cuenta los indicadores propuestos en el diseño de categorías y, por supuesto, siguiendo el instrumento de análisis documental diseñado para cada caso (Ver protocolo de análisis documental y cuestionario, apéndice X). Una vez presentados estos datos, se procede a la exposición del momento de interpretación de la informacion en el cual se presentan los resultados específicos que muestran el comportamiento de la incidencia de los estándares de competencia en el proceso formativo de la institución educativa María Reina.

La metodología que se seguirá para efectuar la exposición de la información procesada será la siguiente: en primer lugar se atenderá la información correspondiente a la categoría 1: Estándares de competencia de ciencias sociales y desempeño académico de estudiantes (grado 11). En segundo lugar, se sigue con la exposición de la información de la categoría de análisis 2: Incidencia de los Estándares de competencias de ciencias sociales en práctica docente, finalmente se concluye esta parte con la información de la categoría 3: Incidencia en Estándares de competencias de ciencias sociales en el diseño pedagógico y curricular de la institución.

Una vez concluida esta fase se procederá a la etapa de interpretación de la información, en esta fase se presentarán las respectivas generalizaciones de la información consolidados en las tablas de analizados, teniendo en cuenta los fundamentos referénciales planteados a nivel del marco conceptual, teórico y legal:

9.1 ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN (CATEGORÍA 1)

Tabla 5 Consolidado categoría I

CATEGORIA 1	**Incidencia de la implementación de los estándares de competencias de ciencias sociales en el desempeño académico de los estudiantes**
COMPONENTE	**Observaciones**
Procesos de calidad observados en resultados de evaluación interna	• *Tendencia en los niveles de satisfacción alcanzado por los estudiantes en las evaluaciones interna (Pruebas objetivas periódicas)* La tendencia general en el nivel de satisfacción alcanzada por los estudiantes de esta institución muestra que los resultados en las pruebas internas presentan una tendencia mayoritaria hacia el nivel alto. En el caso de la asignatura de ciencias sociales se muestra una tendencia hacia un nivel de desempeño alto con un indicador del 5.26%, en el nivel de desempeño medio encontramos una población correspondiente al 2.63% y en el nivel bajo un índice similar de 2.63. Para la asignatura de ciencias políticas, la tendencia en los resultados es mucho más favorable con un indicador de desempeño alto de 7.89% y un desempeño de nivel medio con un indicador de 2.63% y un indicador bajo de 2,63. En todo caso los resultados presentan un nivel satisfactorio, puesto que el nivel bajo solo corresponde a una minoría. Este mismo comportamiento se presenta a lo largo de los cuatro años comprendidos en el proceso de análisis, es decir entre el 2006-2010. Aunque se dan algunas variaciones entre uno y otro año, la tendencia se mantuvo en un nivel alto y el desempeño bajo corresponde a una minoría que no alcanza el 3.0%. • *Comportamiento de los componentes específicos (factores o ejes) del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación interna*

Procesos de calidad observados en resultados de	La planeación en el área de ciencias sociales muestra una significativa toma en cuenta de los factores que la estructuran (1. conocimiento científico social, 2. relación historia y cultura, 3. relaciones espaciales y ambientales, 4. relaciones ético-políticas). En su generalidad todo el plan de asignatura se organiza en ejes que corresponden a los factores expresados en el documento de los estándares; cada factor aparece más o menos en relación de equilibrio en cuanto a los temas correspondientes y tiempo dedicado a los mismos. No obstante en la praxis encontramos que con cierta regularidad los docentes toman decisiones sobre el manejo y desarrollo de las temáticas que comprenden cada componente, omitiendo o alterando el nivel de profundidad y el énfasis en competencias, o sencillamente siguiendo criterios personales según la formación del docente que alteran la necesaria coherencia vertical y horizontal, estos últimos constituyen aspectos determinantes para el éxito del desarrollo de competencias en el estudiante. • *Comportamiento de los niveles de competencia específicos del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación interna.* Según la tendencia en los resultados alcanzados por los estudiantes en las pruebas internas, donde se analizaron los consolidados de notas del área de ciencia sociales en el periodo comprendido entre el 2006 y el 2010, se concluyó que existe una tendencia hacia un desempeño alto en esta institución y que por ende las competencias especificas ´propuestas en los estándares se comportan de manera pertinente. • *Comportamiento de los subprocesos (estándar) específicos del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación interna (pruebas objetivas).*

evaluación interna	Según el documento del área y su verificación en el documento de los estándares, el área de ciencias sociales desde sus diferentes asignaturas está estructurada en 4 ejes: 1. conocimiento científico social, 2. relación historia y cultura, 3. relaciones espaciales y ambientales, 4. relaciones ético-políticas. Aunque los consolidados de evaluación específico no arrojan información clara sobre el comportamiento de cada uno de estos componentes a nivel de las evaluaciones (no solo de aquellas escritas, ya que los mismos docentes afirmas que el desarrollo de competencia no se debe evaluar exclusivamente a través de pruebas escrutas), a pesar de esto es claro que la evaluación de los componentes a nivel interno presente una panorama favorable teniendo en cuenta que la clasificación de los promedios a lo largo de estos años se encuentra en nivel de desempeño alto.
Procesos de calidad	• Tendencia en los resultados alcanzados por los estudiantes en las evaluaciones Externas (Pruebas Icfes: saber 11°). El referente de evaluación externa seleccionado son las pruebas saber pro del grado 11.La institución educativa María Reina entre el 2006 y el 2010 presenta una tendencia hacia el nivel bajo-medio. Según los informes emitidos por el ICFES, en las pruebas de estado del año 2006, esta institución sólo alcanza un promedio bajo de 6,85; el 2007 sigue decayendo con un nivel bajo de 5.55 en promedio. Durante el 2008 el resultado se dispara inesperadamente a nivel alto con un promedio de 6,25 indicando que la subida se debió, entre otras causas a una baja en general de los promedios de las demás instituciones de la ciudad permitiendo

observados en resultados de evaluación externa	que a pesar que se mantuvo el promedio se diera el salto al nivel alto. En el año siguiente, la institución baja al nivel medio con un 6.57 en promedio y, finalmente, cierra el ciclo de análisis en el 2010 manteniéndose en nivel medio. En fin, tenemos que la característica general de este periodo en la evaluación externa es de desempeño bajo-medio, lo cual implica la existencia de desajustes en los procesos de articulación de los estándares a nivel institucional y en relación con los procesos de evaluación externa. Si bien es cierto que en las primeras 2 años del segmento analizado se supera con el promedio medio que se estabilizada en el 2009 y 2010, se requieren esfuerzo para avanzar hacia el nivel alto. • *Comportamiento de los componentes específicos (factores o ejes) del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación Externa.* El documento análisis de resultados institucionales de los componentes y competencias de ciencias sociales de los periodos comprendidos entre el 2006 y el 2010 indican que el factor más crítico en la prueba ICFEs es el denominado: el tiempo y las culturas con un promedio de 3.24, en ese orden sigue el componente: poder, economía y organizaciones sociales, con un promedio de 4.44 y en mejor nivel se encuentra el componente: El espacio, el territorio y el ambiente. Estos resultados muestran que dentro del desarrollo curricular se requieren acciones que permitan lograr un equilibrio efectivo entre los diferentes componentes enfatizando en aquellos que están en nivel crítico. Este hecho tendría que ver como la necesidad de revisar las temáticas asociadas a cada componente priorizando en aquellas que se hallan en nivel crítico como el caso del componente: Espacio, territorio y ambiente.

	• *Comportamiento de los niveles de competencia específicos del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación Externa.* Con respecto al desarrollo de competencias en el área de sociales los resultados de la evaluacion del Icfes muestran que la institución educativa María Reina muestra dificultades en el nivel interpretativo, el cual solo alcanza un promedio del 4,3%, en un nivel similar se encuentra la competencia propositiva con un promedio de 4.66. Finalmente, se observa que la competencia interpretativa refleja un promedio de 5,5 % constituyéndose en el punto más álgido en los niveles de competencia. En su generalidad las competencias expresan un nivel bajo que va desde lo interpretativo hasta lo argumentativo.
Procesos de calidad observados en la correlación entre los resultados de los pruebas internas y	• *Correlación en los niveles de satisfacción alcanzados por los estudiantes en los resultados de las evaluaciones internas y externas.* Al correlacionar los niveles de satisfacción alcanzados entre la evaluación interna y externa, se puede apreciar que existe un nivel significativo de contradicción y desencuentro entre el proceso que llevan los estudiantes internamente y el proceso que evalúa el Icfes como órgano evaluador externo, el cual rige sus pruebas basándose en los fundamentos de la evaluación por competencias cuyo eje son los estándares de competencias. De forma específica podemos formular la contradicción en los siguientes Términos: mientras el proceso referenciado en los consolidados de evaluación interna entre los años 2006 y 2010, manifiesta una tendencia con un desempeño significativamente alto; el proceso de evaluación que refleja la evaluación

externas	externa es significativamente bajo-medio, salvo el caso del 2008 donde junto con otras áreas, ciencias sociales alcanza el nivel de desempeño alto. • *Correlación entre el Comportamiento de los componentes específicos (factores o ejes) del área de ciencias sociales evidenciados en las evaluaciones internas y externas.* La relación entre evaluación interna y evaluación externa, sigue el mismo comportamiento que se ha observado en el nivel de satisfacción. En su generalidad se observa significativos problemas de desbalance y desencuentro entre el comportamiento de los componentes al ser evaluados internamente, en relación con el proceso externo. El punto más crítico se concentra en el componente: el tiempo y las culturas, mientras este permanece en un nivel alto de desempeño en la evaluación interna en el caso externo se presenta como el componente más crítico. No obstante hay que aclarar que la discriminación por componentes en los procesos evaluativos no es clara y al parecer los docentes evalúan lo que enseñan, mientras que el ICFES evalúa lo que debieron ensañar. • *Correlación entre el Comportamiento de los niveles de competencia específicos del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación interna y externa.* Con respecto al desarrollo de competencias en el área de sociales, la comparación entre los proceso de evaluación interna y externa muestra que en el caso de las pruebas ICFES la institución educativa María reina presenta algunas dificultades significativas en el nivel interpretativo, el cual sólo alcanza un promedio

	del 4,3%, en un nivel similar se encuentra la competencia propositiva con un promedio de 4.66. En el caso de la evaluación interna la competencia interpretativa, propositiva y argumentativa presenta un nivel alto, lo cual conlleva a ratificar la hipótesis sobre posibles zonas de desarticulación tanto a nivel de los componentes como a nivel de las competencias, hecho que se convierte en un obstáculo para que la institución avance en materia de resultados externo manteniendo un equilibrio entre ambas evaluaciones.

9.2 ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN (CATEGORÍA II)

Tabla 6 Consolidado categoría 2

CATEGORIA 2	**Incidencia de los estándares de competencias de ciencias sociales en la práctica docente**
COMPONENTE	**Observaciones**
Procesos de planeación	• *Incidencia de estándares de competencia en el plan de área* El plan de área de la institución educativa María Reina presenta en su generalidad una estructura curricular pertinente, que hace énfasis en los planteamientos que orientan los estándares de competencia. Existe una definición clara de la justificación del área así como de sus objetivos, metas, metodologías, recursos y competencias específicas. No obstante se percibe la ausencia de un adecuado proceso de contextualización orientado hacia las necesidades especificas de la comunidad; algunos aspectos consignados en el documento aparecen transcritos textualmente de sus fuentes, que corresponde a la propuesta emanada por el MEN, en cuanto a formar hombres y mujeres con conciencia crítica, solidaria y respetuosa de las diferencias, lo que lo convierte en un simple requisito o formalismo documental. • *Incidencia de los estándares de competencia en los planes de asignatura* En la institución educativa María Reina, el plan de área de ciencias sociales está compuesto por las asignaturas geografía, historia y ciencias política y económica, así como también se viene trabajando las competencias ciudadanas como proyecto transversal, encaminado a promover y fortalecer el desarrollo de las

	competencias ciudadanas en el estudiante para su desarrollo integral y social. A pesar de presentar objetivos claros como desarrollar en los estudiantes las competencias y habilidades necesarias para aplicar los conceptos trabajados desde la propuesta curricular y que se vean reflejados en el desarrollo de un mejor proyecto de vida. Sin embargo, no es coherente, en cuanto a la pertinencia, ya que los estudiantes no manejan un proyecto de vida. • *Incidencia de los estándares de competencias en los planes de unidades* Dentro del análisis de los planes de unidades se pudo establecer que este documento aun conteniendo los estándares básicos de competencia para cada unidad es quizás el que menos se cumple a la hora de poner en práctica los procesos pedagógicos en el aula de clases, en la institución educativa María Reina se manejan cuatro periodos académicos en el año lectivo, en el cual se establecen un número de unidades para cada periodo. Sin embargo, queda de manifiesto que muchas veces estas temáticas no logran ser agotadas a plenitud, lo cual interrumpe la horizontalidad y verticalidad de los factores que estructuran los estándares. Una consecuencia posible de este hecho son los vacios y desarticulaciones que se generan en el estudiante a la hora de poner en evidencia sus desempeños y competencias en las evaluaciones tanto internas como externas. También considerando que algunos docentes son reacios al cambio y ponen cierta resistencia a las nuevas propuestas pedagógicas.

	• *Niveles de correspondencia entre estándares, procesos de planeación curricular y pruebas externas* Si existe una relativa correspondencia entre los estándares y los procesos de planeación curricular, pero al cotejar con los resultados de las pruebas externas se evidencia un notorio distanciamiento debido a lo descontextualizado de la propuesta, lo que la hace impertinente (ver categoría 1).
Práctica pedagógica	• *Incidencia de estándares de competencia en los modelos de clases utilizado por el docente* Los docentes al momento de participar en el taller aplicado manifiestan que los estándares son referentes teóricos que guían la práctica pedagógica, permitiendo el diseño de una clase que permita identificar los momentos que trabaja el docente durante el desarrollo de la clase. Sin embargo no hay una unidad de criterio, lo que conlleva a que cada docente desarrolle su clase con una metodología distinta, distanciándose de la formación por competencias, ocasionándose una diversidad de criterios en la búsqueda y dominio de las competencias básicas. Como por ejemplo, Los Ejes Generadores, práctica muy común utilizada por los docentes que facilitan actividades como conceptualizar, clasificar, relacionar, generalizar, interpretar, explicar, comparar o describir las relaciones e interacciones existentes en y entre, un conjunto de fenómenos, tienen poca incidencia, ya que, la realidad reflejada en los resultados de las pruebas ICFES (2006-2010), muestran que nuestros estudiantes presentan un alto grado de dificultad en el desarrollo de estas competencias. Por otro lado, Las Preguntas Problematizadoras, poco utilizado como modelo de clase por los docentes en su práctica pedagógica, cuyo principal objetivo es fomentar la cultura investigativa, no cuenta con el respaldo necesario, ya que requiere de recursos y apoyo económico para su implementación. (Según el

	punto de vista de los docentes del área). La Selección de los Ámbitos Conceptuales, considerada por los docentes como la estrategia pedagógica más apropiada a seguir, consideran que estos ámbitos conceptuales deben ser escogidos bajo ciertos criterios que permitan ser abordados bajo diversos campos de las ciencias sociales, para facilitar miradas alternas sobre la realidad, deben propiciar transformaciones que permitan el desarrollo del individuo y la sociedad. El área de Ciencias Sociales no solo debe considerar los procesos epistemológicos y los cambios conceptuales propios de las disciplinas, sino que debe analizar la problemática sociocultural en situaciones históricas particulares; por ello la enseñanza del área en la actualidad debe incluir en sus temáticas los cambios locales, nacionales y globales, para que tengan funcionalidad, pertinencia y vigencia social. Sin embargo, algunos profesores, siguen aplicando una metodología tradicional, basada en la transmisión de información. • *Incidencia de los estándares de competencia en los desarrollos temáticos en clase* Después de haber analizado el resultado del taller aplicado a los docentes concluimos que las competencias particulares de cada asignatura ayudan o contribuyen a alcanzar las generales, si se trabaja de una manera transversal e interdisciplinar a través de los diferentes procesos llevados a cabo en el desarrollo de las asignaturas, permitiendo la articulación de los saberes. Como ejemplo podemos citar los proyectos transversales como los de construcción de ciudadanía, medio ambiental, sexual, entre otros.

	• Incidencia de los estándares de competencias en las actividades que realizan los estudiantes en clase y en casa Se pudo determinar que el resultado del taller aplicado que en las actividades asignadas a los estudiantes, los estándares básicos de competencia buscan que todos los educandos cuenten con las bases necesarias para poder actuar competentemente en los distintos campos del vivir como ciudadanos. Esta propuesta de orientación pedagógica establece el desarrollo de cuatro tipos de competencias: cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora, con las cuales se espera que los estudiantes obtengan las herramientas y desarrollen las habilidades para desempeñarse como ciudadanos críticos, capaces de actuar de modo responsable y autónomo en la solución de problemas sociales y en la construcción de una sociedad democrática. Propuesta consignada también en el manual de convivencia de la institución.
	• *Incidencia de los estándares de competencias en el modelo de evaluación institucional y del área.* Los docentes de la institución educativa María Reina son conscientes de la necesidad de evaluar a los estudiantes por competencias, teniendo cuenta lo que establece la Ley por grados y además el ICFES en las pruebas SABER 11 aplica una evaluación por competencias, aunque algunos docentes reconocen caer en la informalidad, provocando esto un distanciamiento en los resultados de las evaluaciones internas y externas • *Incidencia de los estándares de competencia en los tipos de pruebas utilizadas para evaluar el desempeño de los estudiantes* Aunque muchos docentes de la institución educativa argumentan conocer el tema de las competencias básicas, reconocen la falta de destreza sobre este tema específico para poder aplicarlo de una manera

Procesos Evaluativos	consecuente que permita evaluar el desempeño de los estudiantes. • *Nivel de correspondencia entre estándares (subprocesos) y los contenidos o competencias evaluadas.* Los docentes reconocen las competencias en ciencias sociales como son las relacionadas con la historia y la cultura, espaciales y ambientales, lo estético, ético, valorativo y actitudinal, como también las interpretativas, argumentativas y propositivas. Se concluye que en muchas ocasiones las evaluaciones tienen en cuenta las temáticas vistas con todos estos referentes, pero en ocasiones se pierde la coherencia horizontal al dejar inconcluso algunos temas o desarrollar otros que no están contenidos en la propuesta curricular. • *Nivel de proyección de la evaluación interna hacia la evaluación externa* Se pudo establecer en los comentarios realizados por los docentes al aplicar el taller que la proyección interna de la institución hacia la implementación de los estándares básicos de competencias en las evaluaciones como un instrumento que permita mejorar los resultados obtenidos en los últimos años en las pruebas externas ICFES – SABER 11, se viene trabajando en forma constante a través de un seguimiento del proceso evaluativo internos (evidencias de las mismas) y con capacitaciones con personal externo, quienes entrenan a los estudiantes de último grado para la aplicación de esta prueba. Se ha establecido también que la solución a la problemática no se da con simples entrenamientos para las pruebas de estado.

9.3 ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN (CATEGORÍA 3)

Tabla 7 Consolidado categoría 3

CATEGORÍA 3	**Incidencia en estándares de competencias de ciencias sociales en el diseño pedagógico y curricular de la institución**
COMPONENTE	**Observaciones**
Estructura del PEI	• *Incidencia de los estándares de competencia en la estructura del PEI* En el PEI la formación se asume desde la perspectiva del desarrollo humano integral, como "aquella que permite crecer desde dentro en y para la libertad de la persona". Comprende, por tanto, el desarrollo de la dimensión intelectual, de la conciencia moral, del sentido estético, del pensamiento crítico y laboral. • *Incidencia de los estándares de competencia en el modelo pedagógico institucional* Desde los planteamientos formulados, se infiere un modelo pedagógico contextualizado, investigativo e interdisciplinario. Lo contextualizado implica que establece unas relaciones de inseparabilidad entre la lógica de las realidades académicas y escolares de la sociedad del conocimiento con las lógicas del mundo de la vida que es el mundo de las problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales, convirtiendo estas en el centro de las preocupaciones educativas en el programa. Lo investigativo significa que las preocupaciones formativas se resuelven mediante el ejercicio de la investigación, de tal forma que tanto el aprender como el enseñar implican investigar. Lo interdisciplinario nos lleva a comprender que el modelo

	concibe que existen otros ordenamientos en la relación con el conocimiento y el contexto, los cuales exigen "mirar" el mundo de la formación, el mundo de la escuela, del conocimiento y de la investigación con los ojos de la complejidad, la multiplicidad de perspectivas, la articulación y la totalidad. Lo cual permita una verdadera formación por competencias visionada desde todas las dimensiones del ser. • *Incidencia de los estándares de competencia en la estructura directiva-organizacional del proceso de aprendizaje* Los procesos curriculares constituyen un escenario dinámico donde se interceptan dimensiones contextuales exógenas y endógenas cada una de las cuales se moviliza atendiendo su naturaleza y la relación entre estas. Las primeras dimensiones se sitúan o hacen referencia a los contextos sociales, económicos, políticos, culturales y científicos, los cuales ejercen presión sobre los centros educativos en este caso, sobre las instituciones de educación Básica y Media- con respecto a la formación de estudiantes con calidad académica y práctica, es decir con competencias, deseadas y requeridas por el mundo extraescolar. Los segundos se localizan en los ámbitos concretos en los que se desarrollan los procesos pedagógicos e implican diversos aspectos: los tipos y el estado de desarrollo de los saberes disciplinares e interdisciplinarios en torno a los cuales se estructuran las propuestas educativas, los enfoques pedagógicos, las cosmovisiones, las dinámicas institucionales, los actores particulares, las misiones y las visiones, entre otros. El currículo en la Institución Educativa María Reina se asume como un proyecto formativo de construcción

Estructura del PEI	colectiva orientado al desarrollo humano y social integral, lo que implica una puesta en acción de la totalidad de las dimensiones humanas de los diferentes estamentos que interactúan en la Institución- fundamentalmente de niños, niñas y jóvenes- así como los recursos, de tal forma que dicho currículo no solo es un escenario dinámico para la formación de los estudiantes adscritos al Proyecto Educativo sino también de todos los que participan en la formación de aquellos, en la perspectiva de una transformación contextual puesta al servicio de las colectividades. Comprendido lo anterior, el currículo de la Institución se concibe como un "plan estratégico de estudio (léase formativo) que organiza el contenido y actividades de enseñanza (asúmase como formación) en una secuencia integrada y progresiva, a partir del potencial bio-psicosocial del estudiante (y de los que participan en su formación, agregamos) para suscitar experiencias de aprendizaje auténtico que contribuyan al desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas, interpersonales, intrapersonales y estéticas como base de su formación", unidas a competencias específicas en el campo laboral. • *Nivel de incidencia de los estándares de competencia en los modelos de enseñanza y aprendizaje* En correspondencia con los principios del PEI, el modelo pedagógico y la concepción curricular en la institución se han construido y desarrollado unos dispositivos que movilicen integradamente, los objetivos del PEI y las competencias que los estudiantes deben adquirir en su proceso de formación académica formulados como ideas-fuerzas, con el propósito de garantizar un ambiente de equidad, superador de la conflictividad escolar en los estudiantes y prepare a los jóvenes a una inclusión laboral. Entre otros

Estructura del	dispositivos, con los cuales se podrá contar se destacan los siguientes: Preguntas, intereses y necesidades de los estudiantes y del contexto, la interrogación problémica, Seminarios, los Mapas conceptuales, Rastreos conceptuales, Aura Conceptual, Disertaciones discursivas Docente como Modelo, Establecer articulación entre el tipo de preguntas y las exigencias cognitivas de las mismas, Generación de la discusión e interacción entre los estudiantes (pares escolares), registros de Experiencias Significativas (R.E.S), Portafolios y Diarios de Reflexión, entre otros. • *Nivel de incidencia de los estándares de competencia en los referentes filosóficos y misionales de la institución (visión, misión, perfil, filosofía, creencias y valores).* La Institución Educativa María Reina basada en su filosofía Humano Cristina y en los principios que caracterizan la congregación de las Hermanitas de la Anunciación, en su Misión busca la formación integral del hombre apoyada en los pilares de Fe, Fuerza y Esfuerzo; teniendo como modelo a Jesús y las actitudes de María en la Anunciación como mujer humilde, sencilla que acoge la palabra y la hace vida. La naturaleza misma de la Institución y los logros pedagógicos enmarcan en la formación en valores haciendo énfasis en la evaluación que haga al educando un hombre libre que trasciende los límites de su propia existencia y logre la armonía con Dios, la naturaleza y sus hermanos lo hombres, en la perspectiva de facilitar su continuidad formativa, su vinculación social y, posteriormente, laboral, a través de la re-conceptualización de los conocimientos científicos, tecnológicos, y productivos fundamentada en principios y valores religiosos, éticos, intelectuales y de convivencia ciudadana. Todo esto como prenda de garantía de una verdadera formación basada en los estándares básicos de competencia.

PEI	• *Incidencia de los estándares de competencia en el diseño de los perfiles de docentes y estudiantes de la institución* En la relación docente – alumno, el modelo requiere el establecimiento de otras formas de actuación en las cuales el vínculo pedagógico, mediado por el saber, se desarrolla como reciprocidad, interactividad y concertación generando unas relaciones circulares entre docente y alumnos, donde el rol del primero consiste en acompañar e impulsar los desarrollos y compromisos formativos de los segundos mediante la construcción de escenarios investigativos y de aprendizaje, a partir de las metas u objetivos de formación y las competencias- cognitivas, comunicativas interpersonales, intrapersonales, estéticas y laborales- planteadas en el Proyecto Educativo. En estas condiciones, el desarrollo de proyectos constituyen un dispositivo pedagógico fundamental del trabajo educativo, por cuanto, son precisamente el ámbito donde se conjugan, alrededor problemas del contexto, (asumidos como Núcleos problemáticos) los diferentes conceptos, teorías, actitudes y metodologías de los saberes que se enseñan en la Institución Educativa. Como se podrá observar, en el modelo se interceptan la naturaleza epistemológica de las disciplinas o saberes del programa, la docencia pertinente a tales epistemologías, el trabajo por proyectos y la proyección social de la institución, alrededor de problemas concretos y específicos del mundo de la vida, es decir del contexto. Comprendiendo que el aprendizaje jalona el desarrollo, el modelo pedagógico reivindica la necesidad de construir una ecología o ambiente escolar que tenga en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, sus competencias cognitivas, comunicativas, éticas, estéticas, sus intereses y voluntad de saber, en la medida en que los

	reconocimientos de esas dimensiones permiten comprometer significativamente a nuestros estudiantes en nuevos y mejores desarrollos en los horizontes del desarrollo humano integral. A partir de lo expuesto, el modelo pedagógico inspira una propuesta y acciones de evaluación que no tienen un espacio especial y específico en el tiempo, sino que en cada instante de las dimensiones del modelo se materializan los eventos evaluativos así como en la totalidad de las interrelaciones que se establecen entre las mismas, de tal forma que la evaluación constituye un "instante" transversal que permea la universalidad del ejercicio curricular y formativo, lo que implica aceptarla como un escenario fundamentalmente de aprendizaje.
Estructura del Manual de Convivencia	• *Nivel de correspondencia entre la estructura del Manual de convivencia y los fundamentos de formación planteados por los estándares.* El manual de convivencias en la institución educativa constituye un espacio de construcción de valores interpersonales para transformar o seguir garantizando la calidad de las relaciones al interior de la Institución, que exista un ambiente favorable para el desarrollo de las actividades académicas y formativas en la misma • *Factores y componentes expresos que muestran la integración del Manual de convivencia con los estándares de competencia* Al analizar detalladamente el manual de convivencias de la institución educativa María Reina vale la pena

	resaltar los siguiente componentes enmarcados dentro de los estándares básicos de competencias: Búsqueda de la capacidad creativa e innovadora a través de la investigación y la participación de sus alumnos en el proceso educativo. Tener capacidad de análisis, síntesis y pensamiento crítico, viviendo la realidad mediante la práctica de valores cristianos que permitan la toma de decisiones responsables y la solución de problemas con dominio personal. Complementando y fortaleciendo la formación por competencias. • *Conductas, comportamientos y valores que se promueven a nivel de convivencia para el fortalecimiento de los procesos de formación por competencias promovida desde los estándares.* En el manual de convivencia se condensa de manera pública los derechos y deberes de todos y todas las personas que están adscritas al Proyecto Educativo de la Institución Educativa María Reina, en éste sentido, su cumplimiento se sustenta en la toma de conciencia de estudiantes, directivos, docentes, padres y madres alrededor de sus compromisos específicos de la tarea educativa, por lo tanto, manifiesta el tipo de comportamiento social que cada uno ha de cumplir en el ejercicio formativo. • *Presencia de características especiales que presenta el manual de convivencia institucional para dinamizar procesos de formación basados en los estándares de competencia.* El manual de convivencia pretende que la convivencia pase a ser una reflexión, un conocimiento, un proyecto de pensamiento y sentido a partir de los cuales se construya colectivamente una nueva institución, con unas características especiales, a través de nuevas relaciones con la comunidad y por lo tanto, participar en la construcción de un nuevo proyecto de ciudad iniciado en la Institución Educativa.

Estructura de Programas y Proyecto de competencias ciudadana	• *Nivel de incidencia del proyecto en la formación propuesta desde los estándares de competencia* Se puso establecer que en la institución educativa María Reina existen en el momentos varios proyectos transversales referentes a las competencias ciudadanas (aprovechamiento del tiempo libre, ambientales, participación ciudadana, educación sexual, entre otros) que promueve la participación de los estudiantes en iniciativas democráticas de impacto local a partir del reconocimiento del papel de la ciudadanía en nuestro marco constitucional. • *Factores y componentes específicos que muestran la integración del proyecto con los estándares de competencias* Los proyectos encontrados en la institución contribuyen a que los estudiantes desarrollen destrezas como lo son el pensamiento crítico al promover el análisis, la evaluación y la argumentación, así mismo la participación, el compromiso, la búsqueda de consensos y a la solución de conflictos a través de la negociación. • *Evidencias que muestran la integración entre el proyecto, los estándares y los procesos de evaluación interna y externa* En la institución educativa María Reina se tiene en cuenta la observación juiciosa del comportamiento de los estudiantes, a través del observador del alumno y de otros miembros de la comunidad educativa en situaciones cotidianas, ya que de estas situaciones de interacción diaria se puede medir el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Plan de Mejoramiento Institucional	• *Nivel de incidencia de los estándares en el plan de mejoramiento institucional* En el Plan de Mejoramiento Institucional en lo referente a la gestión académica se encontró que existe un objetivo primordial, el cual es: ajustar los procesos de desarrollo académico hacia la consecución del nivel máximo en las pruebas del saber y del Estado. • *Factores y componentes específicos de los estándares de competencia incluidos en propuestas de mejoramiento* La propuesta de mejoramiento incluye entre otros aspectos: lograr que todos los docentes y directivos docentes conozcan e implementen el modelo pedagógico de la institución, rediseñar el plan de estudios que de respuesta a los avances del modelo y enfoque metodológico y a las necesidades específicas de nuestra comunidad educativa para ser implementado por el 100 % de los docentes, lograr en toda la Institución durante el año escolar 2009-2010 el mejoramiento continuo de la armonía y el buen clima para el trabajo académico y las relaciones humanas, clarificar la conceptualización sobre evaluación a nivel institucional, definir y establecer los criterios de evaluación, mejorar el nivel en que se encuentra la Institución respecto a las pruebas SABER e ICFES, incorporar las competencias laborales generales; todo bajo una participación colectiva, trabajo en equipo, que despierte el sentido de pertenencia y un mayor compromiso de los actores que intervienen en el proceso de formación de los estudiantes.

	• *Concepciones y apreciaciones que se muestran en el plan de mejoramiento en relación con la calidad y los estándares de competencia* En el plan de mejoramiento institucional se encuentran las siguientes estrategias que responden a los lineamientos presentados por los estándares básicos de competencias para lograr la calidad educativa: Capacitación de docentes y directivos docentes en el proceso de implementación del modelo pedagógico, rediseño del plan de estudio y consolidación del trabajo por áreas, Clarificación de la conceptualización sobre evaluación por competencias a nivel institucional y mejorar los canales de comunicación. Con esto se espera mejorar los resultados de las pruebas saber 11°, ya que este es referente de calidad institucional.

9.4 *Interpretación de la información*

Luego del proceso de análisis de la información, a continuación se expondrá la fase de interpretación de la información consolidada en el ítem anterior, para lo cual se presentan las principales generalizaciones en torno al comportamiento de las tres categorías analizadas. La metodología a seguir se centra en el análisis interpretativo de tales resultados consolidados, proceso que se apoya, en primera instancia, en las consideraciones planteadas en el marco teórico, en particular de aquellos aspectos relacionados con la comprensión de los estándares básicos de competencia. Veamos:

9.4.1 ***Incidencia de los estándares de competencias de Ciencias Sociales en el desempeño académico de los estudiantes (Categoría 1).*** En primer lugar, hay que señalar que los procesos de calidad logrados por los estudiantes en los resultados de la evaluación interna tienden a presentar niveles satisfactorios correspondientes al desempeño alto. Los datos muestran que los estudiantes manejan significativos niveles de desempeño en las competencias orientadas por los estándares que propone el ministerio, puesto que el nivel bajo corresponde sólo a una minoría. Este mismo comportamiento se presenta a lo largo de los cinco años comprendidos en el proceso de análisis, es decir, entre el 2006-2010, los resultados de las pruebas objetivas presentan un promedio de cuatro (4.0), esto es, desempeño alto. A manera de ejemplo, la gráfica 7 presenta la estadística de resultados académicos a nivel institucional del 2010, el cual corrobora la tendencia de la evaluación interna hacia un nivel de desempeño alto.

Si bien, aunque se dan algunas variaciones entre uno y otro año, la tendencia se mantuvo hacia un nivel alto; el desempeño bajo corresponde a una minoría que no alcanza el 25 % de la población de estudiantes en todos los casos. Sólo el año 2008 presenta una variación significativa donde el nivel bajo alcanza un rango mayor.

Tabla 8 Estadística Institucional María Reina. Resultados académicos 2010 (Tomado del archivo académico I.E. María Reina)

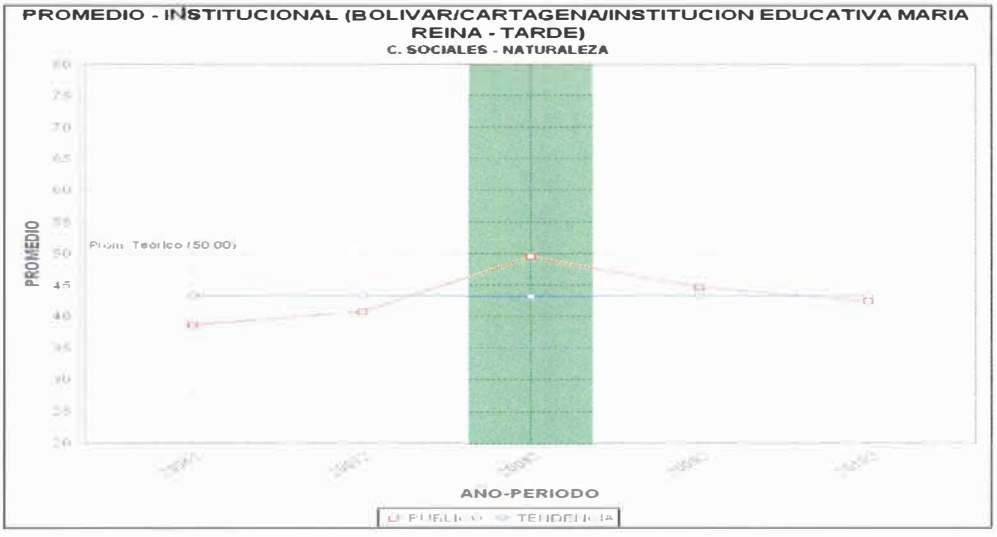
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARIA REINA Estadísticas Académicas Institucional			
Nivel: MEDIA Grado: 11 - UNDECIMO Modalidad: Técnica Jornada: T, M, Año lectivo: 2010 Período: 5-QUINTO			
CRITERIOS ESTADISTICOS POR ASIGNATURA		**Ciencias políticas**	**Geografía e historia**
1	RESUMEN FINAL		
2	NÚMERO DE ESTUDIANTES	80	80
3	DESEMPEÑO SUPERIOR		
4	DESEMPEÑO ALTO	50.0%	65.00%
5	DESEMPEÑO BASICO	25.0%	20.0%
6	DESEMPEÑO BAJO	25.0%	15.0%

Siguiendo este orden de ideas, es preciso señalar que el *comportamiento de los componentes del área de ciencias sociales en los procesos de evaluación interna* presentó una tendencia equilibrada, ya que no se observó un nivel crítico en específico. Los cuatro componentes: *conocimiento científico social, relación historia y cultura, relaciones espaciales y ambientales, y relaciones ético-políticas*, mantienen promedios similares que responden al desempeño alto comentado arriba. En esta línea de análisis, se establece que *el comportamiento de los subprocesos (estándar) específicos del* área tampoco presentó aspectos críticos. En fin, tenemos que la evaluación de estos componentes a nivel interno, presentó una tendencia favorable en relación con el ideal formativo que plantean los estándares de competencia: todo lo anterior teniendo como referente la clasificación de los promedios a lo largo de los años analizados, según los documentos de archivo académico de la institución correspondiente al periodo 2006-2010.

En cuanto al comportamiento de *los niveles de competencia específicos del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación interna,* los consolidados de notas de esta área se caracterizan por cierta regularidad en el comportamiento de las tres competencias específicas: interpretativa, argumentativa, y propositiva. Sin embargo, es preciso señalar que a lo largo de los cinco años analizados, la competencia que mejor puntúa a nivel interno es la interpretativa, para el caso de la argumentativa y propositiva los indicadores estadísticos en todos los casos tienden a presentar un desempeño inferior con relación a la competencia interpretativa.

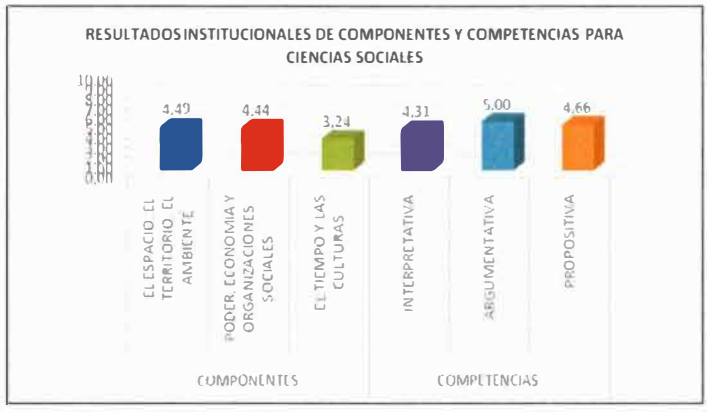
Con respecto al *comportamiento de la evaluación externa* (pruebas del ICFES), el análisis permitió establecer que los procesos de calidad observados en este tipo de evaluación presentan fuertes puntos de contraste con la evaluación interna. Contrariamente a la tendencia de los resultados en las pruebas internas, la institución educativa María Reina entre el 2006 y el 2010, presenta una tendencia hacia el nivel bajo-medio. El desempeño académico durante este segmento temporal es inestable, los dos primeros años corresponden a un desempeño bajo, mientras que los dos últimos años corresponden a un nivel medio. En todo caso, se observa un claro contraste entre los dos procesos de evaluación, lo cual implica que no existe un nivel de coherencia pertinente en los procesos de articulación de los estándares a nivel institucional en relación con los procesos de evaluación interna y externa.

Gráfica 1. Análisis institucional: resultados pruebas ICFES 2010 (tomado del archivo académico institucional I.E. María Reinas)



En este orden de ideas, es posible mostrar lo que sucede con el comportamiento de aspectos más concretos de la evaluación externa tales como las competencias y los componentes. En relación con el comportamiento de los componentes específicos (factores o ejes) del área de ciencias sociales en la *evaluación externa,* se evidenció que el factor más crítico en la prueba Icfes es el denominado: *el tiempo y las culturas* con un promedio de 3.24, en ese orden sigue el componente: poder, economía y organizaciones sociales, con un promedio de 4.44 y en mejor nivel se encuentra el componente: el espacio, el territorio y el ambiente. En todo caso, la constante a nivel de desempeño es de nivel medio, resultado que contrasta con el caso de evaluación interna donde los componentes presentan niveles altos de desempeño de forma regular a lo largo de los cinco años analizados.

Gráfica 2. Análisis institucional: resultados pruebas ICFES 2010 (tomado del archivo académico institucional I.E. María Reinas



Ahora bien, al respecto es importante tener en cuenta que los estándares, tal y como lo señala el MEN (1994), están formulados de forma que sea posible orientar a las instituciones educativas a definir los planes de estudio por área y por grado, buscando el desarrollo de las competencias bajo criterios de coherencia a nivel vertical como horizontal. Ahora, lo que se puede determinar luego de la contradicción observada en la relación prueba interna/prueba externa, es que existe una percepción distinta o desarticulada por parte de la institución en relación con los criterios y procesos de evaluación que enfrenta la prueba Icfes con las pruebas internas. Aunque se espera que lo evaluado en ambos casos responda a la propuesta de los estándares de competencia, no obstante, los resultados obtenidos presentaron una tendencia hacia respuestas contradictorias: mientras que, al parecer, los estudiantes respondieron acertadamente a los resultados internos, en el caso externo de la prueba Icfes, no lo hicieron.

Lo anterior pone en evidencia que, aunque desde ambos ejes se pretende evaluar competencias basadas en los estándares, la forma como se está interpretando la evaluación de estos aspectos al interior del colegio muestra debilidades que pueden estar asociados a la ausencia de una comprensión y un proceso de implementación coherente con la evaluación por competencias. Esto se puede sustentar si tenemos en cuenta que aunque la mayoría de documentos pedagógicos analizados muestran algún nivel de

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
BIBLIOTECA
JOSE MARTI

presencia significativo de los estándares de competencias, muchas veces estos correspondes a un acto de transcripción literal de este documento del Ministerio, tal es el caso de los planes de área y de asignatura que se analizaron. Esto indica que los docentes efectúan un manejo estratégico de la formación por competencia y que la interiorización de los mismos es superficial, lo cual conlleva a generar este desencuentro entre evaluación interna y externa.

Ahora bien, considerando el tema de las competencias, encontramos que al analizar el comportamiento de éstas en el área de sociales para el caso en cuestión, los informes del Icfes, similar al caso de los factores, demostraron que la institución educativa María Reina presentaba dificultades significativas en este nivel. En efecto, se observó que la tendencia del nivel interpretativo a lo largo del periodo alcanzó un promedio del 4,3%; en un nivel similar se encontró la competencia propositiva con un promedio de 4.66. Se observa que la competencia argumentativa refleja un promedio de 5,5 % constituyéndose en el punto más álgido en los niveles de competencia. En su generalidad las competencias expresan un nivel medio que va desde lo interpretativo hasta lo argumentativo.

Si partimos de lo que afirma el Ministerio de Educación Nacional en el documento guía N°3 (1994), al plantear que los estándares de competencias definen lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden, tenemos que nuevamente los resultados insisten en la existencia de posibles contradicciones entre las dos evalúanos en cuestión. Las competencias presentan comportamientos diferentes y opuestos para cada uno de los contextos, pese a que se están promoviendo los mismos estándares. Una posible interpretación de este hecho tiene que ver con el rigor que exigen la enseñanzas de la competencias, ya que al entrar en un contexto donde se enseña por competencias, la metodología, las clases, los tiempos y los temas deben verse afectados por el sentido que propone la estrategia, esto implica por supuesto una mayor exigencia.

La situación observada es que los estudiantes aparentemente se muestran más competentes en la evaluación interna, pero en la evaluación externa este resultado se ve afectado negativamente, es decir, el nivel de desempeño alto que caracteriza a la evaluación interna, se traduce en niveles bajos o medios en el caso de la prueba externa. Entonces, queda de plano que existen diferencias de rigor en la articulación de las competencias en los dos contextos, al parecer la institución requiere de una revisión más profunda y pertinente en la articulación de los estándares tomando como modelo la exigencia que presenta la prueba externa.

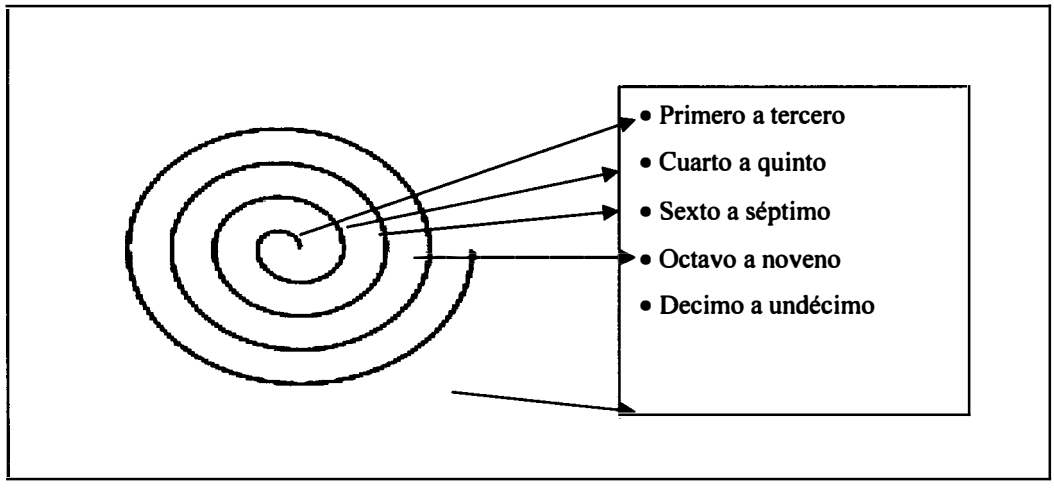
En este orden de ideas, es preciso anotar que la comparación entre los niveles de satisfacción alcanzados por los estudiantes en los resultados de las evaluaciones internas y externas presenta un nivel significativo de contradicción debido a que los resultados no son proporcionales, permitiendo, de este modo, evidenciar contrastes negativos en los siguientes términos: mientras el proceso referenciado en los consolidados de evaluación interna entre los años 2006 y 2010, manifiestan una tendencia con un desempeño significativamente alto; el proceso que refleja la evaluación externa es significativamente bajo-medio para el mismo periodo, salvo el caso del 2008 donde junto con otras áreas, ciencias sociales alcanza el nivel de desempeño alto.

A propósito de lo anterior, existe un aspecto de los estándares que queda comprometido: la coherencia vertical, puesto que la prueba Icfes no evalúa las competencias correspondientes al grado undécimo, sino que evalúa la etapa final de un proceso que inicia desde sexto grado –y esto sólo hablando de la secundaria-. Es preciso, entonces, entender que los estándares constituyen un proceso secuencial que atiende a grupos de grados, lo cual supone que aquellos estándares de un grado involucran los del grupo anterior, con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante. Es en este sentido que se habla de una coherencia vertical.

¿Qué nos dicen los datos sobre la coherencia vertical de los estándares en la institución en cuestión? En primer lugar, que este aspecto presenta discrepancias, puesto que los estudiantes responden a un desempeño alto en un nivel determinado, como el caso de la evaluación interna del grado 11°, pero al evaluar todo el proceso desde la prueba externa no pueden responder a la verticalidad del proceso, dada la dificultad para relacionar aquellos estándares que vienen de un grado y se deben profundizar y desarrollar en los superiores.

En fin, se trata de atender una dificultad asociada al sentido de espiral de los estándares (ver Ilustración 1). Las competencias se van desarrollando a lo largo de la Educación Básica y Media en niveles de complejidad creciente y no pueden entenderse como la suma o el acumulado de determinados conocimientos, habilidades, destrezas, etc., y es precisamente en este punto donde incide la falla en la articulación de los estándares a nivel de la institución estudiada: "Por ello los estándares no deben ser entendidos como metas que se puedan delimitar en un tiempo fijo determinado, sino que éstos identifican procesos que incluso no son terminales en el nivel donde se proponen" (MEN, 2006:15).

Ilustración 1. Coherencia vertical (adaptado de Documento N° 3. Estándares básicos de competencia)



Finalmente, existe un último aspecto que se desprende de las observaciones relacionadas con la comparación entre evaluación interna y externa, y que afectan la

pertinencia de la coherencia vertical a nivel de la institución. Éste tiene que ver con el nivel crítico que presenta el componente: "el tiempo y las culturas" en la evaluación externa, mientras permanece en un alto nivel desempeño en la evaluación interna, en el caso externo se presenta un bajo desempeño. Se puede deducir que los criterios de intensidad para el desarrollo de ciertas temáticas según los diferentes componentes no es el más pertinente, lo cual presupone que existen ciertos desbalances a la hora de tratar temáticas especificas y que, en todo caso, el aspecto comprometido es el componente en cuestión.

9.4.2 *Incidencia de los estándares de competencias de ciencias sociales en la práctica docente (Categoría 2).*

La observación y seguimiento específico de las prácticas docentes (categoría 2), condujo a las siguientes generalizaciones: En primer lugar, se determinó que esta incidencia en el caso *de la planeación docente*, y específicamente en lo referente a los *planes de área,* presentaba en un primer análisis cierto nivel de pertinencia, ya que se encontraron evidencias de que este documento hace énfasis en los planteamientos que orientan los estándares de competencia según la directriz ministerial; no obstante, se percibe la ausencia de un adecuado proceso de contextualización orientado hacia las necesidades especificas de la comunidad. El análisis en profundidad permitió constatar que este documento al adolece de un adecuado proceso de contextualización fundamentado en el contexto y la realidad institucional, se convierte en un simple requisito relegado al formalismo documental, perdiendo la eficacia que puede tener en la praxis cuando su diseño es funcional y significativo.

En lo referente a los *planes de asignatura*, tenemos que este documento manifiesta una intención por presentar de forma clara los objetivos del área, así como las estrategias y procedimientos para desarrollar en los estudiantes las competencias y habilidades necesarias para la aplicación de los conceptos trabajados desde la propuesta curricular del área. No obstante, se presenta como un producto artificial y carente de pertinencia, ya que las acciones y contenidos consignados en estos planes, no obedecen a una

revisión de la realidad pedagógica del área y la contextual de nuestros estudiantes. es decir se trata de documentos que son motivados más en el cumplimiento de una tarea que en la planeación significativa del ejercicio docente.

De esta misma manera notamos que el *plan de actividades para cada unidad* es quizás el plan que menos se cumple a la hora de poner en práctica los procesos pedagógicos en el aula de clases. Todo esto es verificable en las discrepancias temáticas que se generan entre el plan y la ejecución, incluso en el desconocimiento total del documento mientras se ejecuta la práctica docente, tal y como lo pusieron de manifiesto algunos docentes de la institución durante el taller aplicado. Además, estos informaron que muchas veces algunos temas consignados en los planes de unidad y asignatura no logran ser agotados a plenitud, lo cual afecta la horizontalidad y verticalidad de los factores que estructuran los estándares.

Una consecuencia posible de este hecho son los vacios y desarticulaciones que se generan en el estudiante a la hora de poner en evidencia sus desempeños y competencias en las evaluaciones tanto internas como externas, ya que se presentan distanciamientos en los resultados de dichas evaluaciones. Por otra parte, en cuanto los *procesos de planeación curricular y pruebas externas* podemos afirmar que aunque existe una relativa correspondencia entre estos, pero al cotejar con los resultados de las pruebas externas se evidencia un notorio distanciamiento debido a la descontextualización que se aprecia en diversos aspectos de la propuesta, lo que la hace poco pertinente (ver categoría 1).

Siguiendo esta línea, tenemos que al considerar el componente que trata sobre las *prácticas pedagógicas* de los docentes, específicamente en lo referente a los *modelos de clases* utilizados por ellos, se pudo establecer que desde su discurso, los profesores proponen asumir su práctica docente bajo el fundamento de los estándares y el modelo de aprendizaje basado en competencias: todo a partir de la aplicación del principio dialógico del pensamiento complejo, que se refiere a la complementariedad de ideas

opuestas en un tejido articulado considerando cuatro conceptos básicos que son la formación, desarrollo, adquisición y construcción de saberes.

La objeción que presenta este discurso se desplaza en varios sentidos. Si bien, los docentes hacen un esfuerzo pedagógico para ser efectivos en el modelo de competencia, esta acción con frecuencia es mal orientada a nivel de algunos factores claves: por ejemplo, no hay una unidad de criterios en su aplicación, lo que conlleva a que cada docente desarrolle su clase con una metodología distinta de manera desarticulada, afectando la eficacia de sus práctica formativa. De lo anterior, puede inferirse que planeación y práctica sufren divorcios porque la primera no afecta a la segunda, y porque muchas veces la primera no se formula de forma significativa lo cual genera poco interés en el docente para retomar la planeación durante sus prácticas en el aula.

Ahora bien, otro aspecto clave dentro del marco del análisis de las práctica docentes, es el *desarrollo de los temas en clase*, el resultado del taller aplicado a los docentes permitió concluir que ellos tienen una clara conciencia sobre la relación estrecha que existe entre la formación por competencias y el desarrollo sistemático de los temas que estructuran el currículo de cada asignatura que regentan; los docentes también se muestran conscientes sobre el hecho de asumir los estándares como herramientas que representan referentes obligados para determinar la pertinencia de las temáticas que se desarrollan en cada unidad .

Las limitaciones que experimenta este proceso están asociadas a dificultades metodológicas para llevar a praxis el espíritu que proponen los estándares desde el saber, el saber hacer y el ser, como una dimensión dinámica a partir de experiencias de trabajo desde lo transversal e interdisciplinar, permitiendo la articulación de los saberes. En este sentido, tenemos que no siempre los temas se desarrollan desde una metodología que aspire a la formación por competencia, generando aprendizajes significativos desde el saber hacer; en otros caso se presenta que el objetivo que parece perseguirse es agotar el tema en si mismo desde clases magistrales con énfasis trasmisionistas, práctica que se aparta del sentido formativo que se pretende desde los estándares.

En esta misma línea, se estableció que la percepción de los docentes acerca de las *actividades que realizan los estudiantes en clase y en casa,* sólo refleja parcialmente el verdadero sentido del espíritu que promueven los estándares y en general, la formación por competencias. Aunque lo deseado por los docentes durante las actividades es que los aprendices cuenten con las bases necesarias para poder actuar competentemente en los distintos campos del vivir como ciudadanos críticos, capaces de actuar de modo responsable y autónomo en la solución de problemas sociales y en la construcción de una sociedad democrática y justa, aunque esto es lo deseado, en la práctica los ejercicios y actividades son interpretados como actos mecánicos de reproducción del conocimiento planteado por el docente o como simple revisión de lo tratado en clase, incluso muchas veces se llega al acto mecánico del calco, la transcripción literal, o actividades que no afectan el aprendizaje significativo que debe lograr el estudiante.

Una posible interpretación de este hecho, sugiere que los docentes no disponen de un soporte técnico, de un entrenamiento estratégico que les permita dinamizar de forma eficaz los fundamentos que plantean los estándares desde lo teórico y referencial. Es decir, no es suficiente con que los docentes dispongan del documento de los estándares para llevarlo a la praxis de forma eficaz, incluso, ni siquiera es suficiente que elaboren el plan de área, de asignatura y de clase bajo los fundamentos de los estándares, puesto que esto no garantiza que se logré un aprendizaje significativo desde el saber hacer contextualizado: se requiere , por lo tanto de un entrenamiento efectivo con un seguimiento para detectar las deficiencias y enfatizar en las fortalezas.

Por otra parte, al analizar los *procesos evaluativos* de la institución en cuestión, se pudo establecer que el *modelo de evaluación institucional y del área*, está formulado desde un lenguaje que atiende a los planteamientos de los estándares y las competencias, pero que no se traduce de forma efectiva a un práctica evaluativa con este carácter. Específicamente, se determinó que algunos docentes reconocen la falta de destreza en el manejo de *tipos de pruebas* que puedan ser aplicadas de forma pertinente para evaluar el desempeño de los estudiantes. En consecuencia, tenemos que este hecho conlleva al diseño de instrumentos y pruebas alejadas del propósito real de la evaluación:

determinar el estado de las competencias en los estudiantes. Existe, pues, un posible divorcio entre evaluación interna y estándares de competencias.

Lo anterior permite afirmar que en el caso de la evaluación externa, las prácticas evaluativas no muestran una clara intención de evaluar por competencias bajo el amparo de los estándares, debido a que los docentes no tienen las competencias suficientes para crear estrategias, instrumentos y pruebas que promuevan esto. El resultado inmediato es la evaluación interna se experimenta un distanciamiento respecto a la evaluaciones externas; en efecto, esta es la razón por la cual los estudiantes experimentan un choque negativo al enfrentar la prueba externa, en la cual según los resultados analizados no se logran los resultados positivos que se alcanzan con la prueba externa.

En cuanto al análisis del *nivel de correspondencia entre estándares (subprocesos) y los contenidos o competencias evaluadas*, se pudo establecer que, si bien, en ocasiones las evaluaciones tienen en cuenta las temáticas vistas con todos estos referentes, la coherencia horizontal se pierde porque no siempre el diseño temático curricular se concluye; incluso algunos temas a desarrollar se omiten, o se reemplazan por otros que no están contenidos en la propuesta curricular, ya sea por el factor tiempo o por el interés que le inspire tanto a docentes como estudiantes. A pesar de ello, los docentes ponen de manifiesto que la institución en vista de la situación, viene trabajando en forma constante a través de un seguimiento de los proceso evaluativos internos acordes a los utilizados en pruebas externas por el ICFES, todo esto con el fin de alcanzar mejoras en los resultados de las pruebas externas, las cuales han estado por debajo de los niveles esperados durante los años comprendidos entre 2006 al 2010.

9. 5 *Incidencia en estándares de competencias de ciencias sociales en el diseño pedagógico y curricular de la institución (categoría 3)*

Finalmente, llegamos al momento de presentar las generalizaciones de la tercera y última categoría de análisis. Estas consideraciones al igual que las anteriores son fruto

del proceso de tabulación y formalización de la información que se ofrece en las tablas de consolidado del capítulo anterior. Veamos, púes, qué pasa con la incidencia de los estándares sobre los aspectos macro de la estructura curricular y pedagógica de la institución:

La categoría 3 referida al *diseño pedagógico y curricular de la institución*, tenemos las siguientes generalizaciones: En primer lugar, encontramos que al realizar un análisis detallado del componente del *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*, se establece que este documento del diseño pedagógico institucional presenta un nivel de pertinencia meridiana. El documento presenta evidencias en las que se muestra la aspiración a una formación desde la perspectiva del desarrollo humano integral, como "aquella que permite crecer desde dentro, en, y para la libertad de la persona" (Villarini, 1996:).

No obstante, no se perciben aspectos concretos y específicos donde se detallen unas políticas y una filosofía comprometida con el desarrollo práctico y efectivo de las competencias en los estudiantes. De este modo, tenemos que el documento muestra debilidades en la medida que las referencias al tema del impacto de los estándares y las competencias en la institución se presenta de forma aislada, es decir, no se precisa de forma coherente, esto es, el cómo del proceso y el hacer del mismo, es decir, no se precisan políticas, proyectos, herramientas ni estrategias a través del cual podrían aterrizarse las alusiones a que hace referencia el documento.

De igual forma, al analizar el *modelo pedagógico institucional,* se determinó que este documento propone un plan pedagógico interesante y afortunado en materia de investigación y de trabajo interdisciplinario. El modelo está permeado por el enfoque crítico, el paradigma sociocultural y el constructivismo, proponiendo patrones actitudinales tanto para docente como para estudiantes que van en vía directa con la formación por competencias y que calan muy bien con la herramienta dinamizadora que ofrecen los estándares. No obstante, la dificultad mayor en este componente se percibe en su dinamización, el modelo pedagógico se ve como un documento estatico, el cual no se discute y reflexiona constantemente para lograr su efectividad y eficacia en

la institución. Se infiere de lo anterior que la institución precisa de acciones encaminadas en primera instancia a socializar, discutir y analizar los alcances que propone el documento en relación con su práctica pedagógica, en segunda instancia, un plan de propuestas prácticas que permitan a los docentes desde las diferentes áreas, en particular ciencias sociales, determinar acciones encaminadas a operacionalizar su modelo pedagógico.

Por otra parte, al analizar la *incidencia de los estándares de competencia en la estructura directiva-organizacional del proceso de aprendizaje,* se pudo establecer que en gran medida constituyen un escenario dinámico donde se interceptan dimensiones contextuales exógenas y endógenas cada una de las cuales se moviliza atendiendo su naturaleza y la relación entre estas; ahora bien, el *currículo* en la Institución Educativa María Reina se asume como un proyecto formativo de construcción colectiva orientado al desarrollo humano y social integral, lo que implica una puesta en acción de la totalidad de las dimensiones humanas de los diferentes estamentos que interactúan en la Institución, de tal forma que dicho currículo no sólo constituye un escenario dinámico para la formación de los estudiantes adscritos al Proyecto Educativo sino también de todos los que participan en la formación de aquellos, en la perspectiva de una transformación contextual puesta al servicio de las colectividades.

Según lo anterior, el currículo de la Institución si bien se como un "plan estratégico de estudio que organiza el contenido y actividades de enseñanza en una secuencia integrada y progresiva, a partir del potencial bio-psicosocial del estudiante; de la misma manera al analizar el *modelo de enseñanza y aprendizaje,* se pudo establecer con claridad que existe una correspondencia con los principios del PEI, el modelo pedagógico y la concepción curricular. Ahora bien si esto es así, que concluir respecto a los dificultades que se aprecian a nivel de los aspectos pedagógicos en niveles inferiores: una respuesta sensata a este hecho, implicaría asumir que el proceso pedagógico requiere mayores niveles de coherencia en la estructura curricular y pedagógica de la institución de modo que el diseño global afecte significativamente lo que se ejecuta a nivel de las áreas obligatorias, como el caso de ciencias Sociales. Es decir, se requiere de

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
BIBLIOTECA
JOSE MARTI

una acción que permita operacionalizar la claridad y efectividad con la que se aprecia el tema de la calidad a nivel de los planes superiores hacia la periferia.

Con respecto al *nivel de incidencia de los estándares de competencia en los referentes filosóficos y misionales de la institución (visión, misión, perfil, filosofía, creencias y valores),* tenemos que la Institución Educativa María Reina basada en su filosofía Humano Cristina y en los principios que caracterizan la congregación de las Hermanitas de la Anunciación, define claramente su misión como búsqueda de una formación integral del hombre apoyada en los pilares de Fe, Fuerza y Esfuerzo; por otra parte, se establece que el *perfile del docente y estudiante de la institución,* deben estar acorde con las exigencias del modelo de formación por competencias, el cual requiere el establecimiento de otras formas de actuación en las cuales el vínculo pedagógico, mediado por el saber, se desarrolla como reciprocidad, interactividad y concertación generando unas relaciones circulares entre docente y alumnos.

En un segundo momento, se realiza un análisis detallado del componente referido al *Manual de convivencias* en el cual se pudo establecer que presenta un *nivel de correspondencia con los fundamentos de formación planteados por los estándares,* ya que expresa con claridad que la institución educativa constituye un espacio de construcción de valores interpersonales para transformar o seguir garantizando la calidad de las relaciones al interior de la misma y para la vida. Este documento resalta la importancia de una educación integral y con calidad asociada al desarrollo de todas las potencialidades del educando; todo lo anterior con la visión de que el individuo cumpla su proyecto de vida y alcance los estándares de exigencia educativa que se contemplan desde el desarrollo de los modelos de evaluación de calidad en Colombia.

Ahora bien, al revisar los *factores y componentes expresos que muestran la integración del Manual de convivencia con los estándares de competencia,* es preciso señalar que el documento se presenta una estructura y un contenido pertinente, especialmente en lo que corresponde al perfil del estudiante y del docente, incluso en la consideración sobre derechos, deberes y sanciones, en las cuales se hace énfasis en el

tema del desempeño académico-disciplinario como finalidad expresa de los educandos. En efecto, los siguientes aspectos podrían considerarse como ejemplos que reflejan la pertinencia del manual de convivencia respecto a los estándares básicos de competencias: en primer lugar, se resalta la búsqueda de la capacidad creativa e innovadora a través de la investigación, en segundo lugar, la participación de los alumnos en el proceso educativo y, en tercer lugar, el énfasis en el desarrollo de la capacidad de análisis, síntesis y pensamiento crítico, viviendo la realidad mediante la práctica de valores cristianos que permitan la toma de decisiones responsables y la solución problemas con dominio personal.

Con respecto a las *conductas, comportamientos y valores que se promueven a nivel de convivencia para el fortalecimiento de los procesos de formación por competencias promovida desde los estándares,* se observa *que* el manual condensa de manera pública los derechos y deberes de todos y todas las personas que están adscritas al Proyecto Educativo de la Institución Educativa María Reina. En éste sentido, su cumplimiento se sustenta en la toma de conciencia de estudiantes, directivos, docentes, padres y madres alrededor de sus compromisos específicos de la tarea educativa, por lo tanto, manifiesta el tipo de comportamiento social que cada uno ha de cumplir en el ejercicio formativo.

Estos aspectos permiten determinar que el manual de convivencia se representa en la institución como un fundamento pertinente, ya que permite la reflexión y el desarrollo del conocimiento; además, se plantea como un proyecto de pensamiento y sentido, a partir de los cuales se construye colectivamente una nueva institución, con unas características especiales, a través de nuevas relaciones con la comunidad. En fin, el documento presenta los suficientes fundamentos para participar la construcción verdadera de un nuevo proyecto de ciudad enmarcado en los parámetros establecidos por el MEN.

En un tercer momento, se realiza un análisis detallado del componente referido a la estructura de las *competencias ciudadanas,* considerando el *nivel de incidencia del proyecto en la formación propuesta desde los estándares de competencia,* se pudo

establecer que en la institución educativa María Reina existen varios proyectos transversales (aprovechamiento del tiempo libre, ambientales, participación ciudadana, educación sexual, entre otros) que desde la la inter y la transdisciplinaridad permiten su integración con los estándares básicos de competencias. Estos proyectos no sólo promueven la participación de los estudiantes en iniciativas democráticas de impacto local a partir del reconocimiento del papel de la ciudadanía en nuestro marco constitucional, también permiten reafirmar desde el hacer y la praxis los saberes objetivos que se dinamizan desde las diferentes asignaturas del área.

No obstante, es preciso señalar que al pretender determinar l*a integración entre el proyecto, los estándares y los procesos de evaluación interna y externa* encontramos algunas contradicciones significativas, ya que a pesar de la pertinencia que se ha encontrado en los documentes pedagógicos macro de las instituciones y de los fundamentos que se perciben en la estructura pedagógico curricular (PEI, modelo pedagógico y manual de convivencia), a pesar de esto, los resultados concretos logrados en las asignaturas, al ser contrastado con la evaluación externa, dejan al descubierto la existencia de ciertas contradicciones y debilidades que obstaculizan una verdadera implementación de los estándares de competencia en el diseño pedagógico de la institución. Lo anterior se asocia a los resultados de tendencia baja-media que ha obtenido la institución entre el 2005 y el 2010 en los resultados de la pruebas saber.

Finalmente, el análisis de esta categoría concluye con algunas generalizaciones en torno al *Plan de Mejoramiento Institucional en relación con los estándares de competencia.* La revisión de este documento a lo largo de los años comprendidos en la investigación, muestra que ha existido de forma constante, una preocupación por la calidad académica en relación con las pruebas externas, incluso se encontró evidencia sobre propuestas para la implementación de planes y estrategias como pre-icfes y capacitación para los docentes, entre otras. No obstante, la indagación demostró que no siempre se tomaron cartas en el asunto y que incluso, algunas estrategias contempladas no se ejecutaron por falta de liderazgo y escasez de recursos.

En cuanto al *nivel de incidencia de los estándares en* la *gestión académica,* tenemos que en esta gestión existe claridad sobre el objetivo primordial que se persigue en cuanto a calidad a nivel institucional, es decir, la tarea de ajustar los procesos de desarrollo académico hacia la consecución de un mejor nivel en los resultados de las pruebas nacionales ICFES. No obstante, esta tarea se percibe aun incipiente y requiere de nuevas consideraciones para llevar a un feliz término este proceso. Asimismo, considerando los *factores y componentes específicos de los estándares de competencia incluidos en la propuesta de mejoramiento,* tenemos que, si bien existe una preocupación por la calidad académica, al momento del diseño del documento de mejoramiento, este no refleja una formulación específica que asocie el problema con el tratamiento de los estándares de competencia. Es decir, aunque en otros documentos de forma explícita o implícita, se toma en cuenta el discurso planteado en los estándares como elementos esenciales que permiten direccionar a la institución en un modelo de formación por competencias, en el caso del plan de mejoramiento la alusión es muy vaga y no focaliza en este aspecto en particular.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior, tenemos que la relación que se presenta entre las *concepciones y apreciaciones que se muestran en el plan de mejoramiento en relación con la calidad y los estándares de competencia,* no son suficientemente específicas para atender a la realidad que presenta la institución en materia de calidad académica. Es preciso, entonces, lograr que en el plan de mejoramiento institucional estrategias muy concretas y especificas, fundamentadas en los lineamientos presentes en los estándares básicos de competencias, para de este modo, lograr la calidad educativa. Desde el marco y los fundamentos que aquí se han sustentado creemos conveniente que se asuma desde el plan de mejoramiento el tema de la capacitación de docentes y directivos docentes en el proceso de implementación del modelo pedagógico, el rediseño del plan de estudio y consolidación del trabajo por áreas y la revisión de los fundamentos que orientan la evaluación por competencias a nivel institucional.

CAPITULO III

CONCLUSIONES

Luego del proceso de investigación efectuado, especialmente en la fase de recolección de datos y de análisis e interpretación de los mismos, llegamos a la presentación de las conclusiones. Las apreciaciones que se plantean a continuación intentan responder al propósito central de este estudio, es decir, determinar la incidencia de la implementación de los estándares básicos de competencias de ciencias sociales en los procesos de mejoramiento de la calidad en la institución educativa María Reina de la ciudad de Cartagena entre el 2006 y el 2010. Para ello seguiremos una metodología que atiende a cada objetivo específico de forma secuencial, en el orden en que fueron planteados en el proyecto. Veamos:

Al analizar los resultados institucionales de los procesos académicos-evaluativos a nivel interno y externo (pruebas del Icfes y pruebas objetivas de periodo), para determinar la incidencia de los estándares de competencia en los niveles de calidad de la institución se formulan los siguientes aspectos concluyentes:

- Que los procesos de calidad logrados en los resultados de la evaluación interna tienden a presentar niveles satisfactorios correspondientes al desempeño alto. Si bien, aunque se dan algunas variaciones entre uno y otro año, la tendencia se mantuvo hacia un nivel alto; el desempeño bajo corresponde a una minoría que no alcanza el 25 % de la población de estudiantes en todos los casos.

- Que en la evaluación interna los componentes del área presentaron una tendencia homogénea en el desempeño, puesto que no se observó un nivel crítico en específico. Los cuatro componentes: conocimiento científico social, relación historia y cultura, relaciones espaciales y ambientales, y relaciones ético-políticas, mantienen promedios similares que responden al desempeño alto. Por su parte, las competencias del área

(interpretativa, argumentativa, y propositiva) también presentaron cierta regularidad en cuanto al nivel de desempeño; la competencia que mejor puntuó a lo largo de los cinco periodos analizados fue la interpretativa.

- Que la evaluación externa (pruebas del icfes) presentó fuertes puntos de contraste con la evaluación interna y contrariamente a la tendencia de los resultados en las pruebas internas, la institución educativa María Reina entre el 2006 y el 2010, se caracterizó por una tendencia hacia el nivel bajo-medio, lo cual implica que no existe un nivel de coherencia pertinente en los procesos de articulación de los estándares a nivel institucional en relación con los procesos de evaluación interna y externa. Al respecto, se determinó que la constante a nivel de desempeño es de nivel medio, resultado que contrasta con el caso de evaluación interna donde los componentes presentan niveles altos de forma regular a lo largo de los cinco años analizados.

- Que la correlación entre evaluación interna y externa puso en evidencia la existencia de formas de contradicción en los procesos formativos que se evalúan en estas pruebas. Se determinó que este hecho estaba relacionado con una percepción distinta o desarticulada por parte de la institución en relación con los criterios y procesos de evaluación que se enfrentan durante la prueba Icfes por defecto de las pruebas internas. Esto puso en evidencia que, aunque desde ambos ejes se pretendía evaluar competencias basadas en los estándares, la forma como se interpretaron estas estrategias al interior del colegio, muestra debilidades que pueden estar asociados a la ausencia de una comprensión y de un proceso de implementación coherente con la formación por competencias, o que los docentes evalúan lo que dan en sus clases, mientras que el ICFES evalúa lo que se debió dar en clases.

- Que una posible interpretación de este hecho tiene que ver con el rigor que exigen la enseñanzas de la competencias, ya que al entrar en un contexto donde se enseña por competencias, la metodología, las clases, los tiempos y los temas deben verse afectados por el sentido que propone la estrategia, esto implica por supuesto una mayor

exigencia. Entonces, quedó de plano que la institución requiere de una revisión más profunda y pertinente en la articulación de los estándares tomando como modelo la exigencia que presenta la prueba externa.

- Que desde el punto de vista teórico, la problemática de la evaluación en la institución educativa María Reina, está profundamente asociada a la coherencia vertical, puesto que la prueba Icfes no evalúa las competencias correspondientes al grado undécimo, sino que evalúa la etapa final de un proceso que inicia desde sexto grado –y esto sólo hablando de la secundaria-. Entonces, se determinó que el componente de la verticalidad presentó alto nivel de discrepancias, puesto que los estudiantes respondían a un desempeño alto en el caso de la evaluación interna del grado 11°, pero al evaluar todo el proceso desde la prueba externa no respondieron a la verticalidad implicada en este proceso, dada la dificultad para relacionar aquellos estándares que vienen de un grado y se deben profundizar y desarrollar en los superiores.

En este orden de ideas, a continuación se presentan un segundo conjunto de aspectos concluyentes, los cuales responden al interés de analizar las prácticas pedagógicas docentes para establecer las condiciones de implementación de los estándares básicos de competencias desde las acciones formativas orientadas por los docentes. Entonces, podemos concluir:

- Que en el caso del plan de área de Ciencias sociales, los docentes demostraron evidencias del diseño de un documento estructurado, que hace énfasis en los planteamientos que orientan los estándares de competencia. Sin embargo, se determinó que este ofrecía limitaciones y debilidades que estribaban en la ausencia de un adecuado proceso de contextualización orientado hacia las necesidades específicas de la comunidad, el cual le atribuía al documento un valor funcional mínimo relegándolo al formalismo documental, perdiendo por lo tanto, la eficacia que puede que le merece cuando su diseño es funcional y significativo.

- Que los planes de asignatura presentaban claramente los objetivos del área, así como las estrategias y procedimientos para desarrollar en los estudiantes las competencias y habilidades necesarias para la aplicación de los conceptos trabajados desde la propuesta curricular del área. No obstante, se hacía de una forma muy superficial, ya que las acciones y contenidos consignados en estos planes, no obedecían a una revisión de la realidad pedagógica del área y contextualizada en los estudiantes.

- Que el plan de actividades para cada unidad en el caso de ciencias sociales, fue quizás el más desafortunado, puesto que este generalmente no se lograba poner en práctica durante los procesos pedagógicos en el aula de clases: en este aspecto la incidencia de los estándares fue mínima: una consecuencia posible de este hecho se asocia a los vacios y desarticulaciones que se generan en el estudiante a la hora de poner en evidencia sus desempeños y competencias en las evaluaciones tanto internas como externas, ya que se presentan distanciamientos en los resultados de dichas evaluaciones.

- Que la práctica pedagógica de los docentes del área de ciencias sociales en María Reina indica que estos se esfuerzan para ser efectivos en el modelo de competencia, pero se enfrentan a un obstáculo incidente como es la falta de unidad de criterios en su aplicación. En efecto, se determinó que en este caso la planeación y la práctica sufren divorcios porque la primera no afecta a la segunda, y porque muchas veces la primera no se formula de forma significativa lo cual genera poco interés en el docente para retomar la planeación durante sus prácticas en el aula.

- Que respecto al desarrollo de los temas en clase, los docentes manifestaron una clara conciencia sobre la relación estrecha que existe entre la formación por competencias y el desarrollo sistemático de los temas que estructuran el currículo de cada asignatura que regentan; Las limitaciones que experimentan en este proceso están asociadas a dificultades metodológicas para llevar a praxis el espíritu que proponen los estándares desde el saber, el saber hacer y el ser.

- Que el modelo de evaluación institucional y del área, está formulado desde un lenguaje que atiende a los planteamientos de los estándares y las competencias, pero que no se traduce de forma efectiva en un práctica evaluativa con este carácter. Además, tenemos que en el caso de la evaluación externa, las prácticas evaluativas no muestran una clara intención de evaluar por competencias bajo el amparo de los estándares, debido a que los docentes no tienen las competencias suficientes para crear estrategias, instrumentos y pruebas que promuevan esto.

Finalmente, tenemos el tercer grupo de aspectos concluyentes que responden al propósito de analizar los documentos pedagógicos-curriculares que orientan las prácticas formativas de la Institución Educativa María Reina de la ciudad de Cartagena, con el fin determinar la incidencia de los estándares básicos de competencia en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa institucional. Entonces, se concluye:

- Que el PEI demostró un nivel de pertinencia básico: el documento presenta fundamentos de una formación desde la perspectiva del desarrollo humano integral, no obstante, no se perciben aspectos concretos y específicos donde se detallen unas políticas y una filosofía comprometida con el desarrollo práctico y efectivo de las competencias en los estudiantes. En fin, el documento requiere un proceso de revisión que desde acciones de mejoramiento continuo precise el tipo de herramientas y estrategias a través del cual podrían aterrizarse los fundamentos sobre desarrollo humano que se observaron en este.

- Que el modelo pedagógico institucional propone un plan pedagógico interesante y afortunado en materia de investigación y de trabajo interdisciplinario puesto que está permeado por el enfoque crítico, el paradigma sociocultural y el constructivismo, proponiendo patrones actitudinales tanto para docentes como para estudiantes que van en vía directa con la formación por competencias y que calan muy bien con la herramienta dinamizadora que ofrecen los estándares. No obstante, la dificultad mayor en este componente se percibe en su dinamización, dado que se aprecia como un

documento en letra muerta, el cual no se discute y reflexiona constantemente para lograr su efectividad y eficacia en la institución.

- Que la incidencia de los estándares de competencia en la estructura directiva-organizacional del proceso de aprendizaje se muestra como un escenario dinámico donde se interceptan dimensiones contextuales exógenas y endógenas cada una de las cuales se moviliza atendiendo a su naturaleza y la relación entre estas. En efecto, el currículo de la institución es percibido como un plan estratégico de estudio que organiza el contenido y actividades de enseñanza en una secuencia integrada y progresiva; algo similar sucede con el modelo de enseñanza y aprendizaje institucional.

- Que la Institución Educativa María Reina posee un fundamento misional y filosófico humano-cristiano que favorece las condiciones para la implementación de los estándares de competencia, puesto que su misión expresa claramente la búsqueda de una formación integral del hombre apoyada en los pilares de Fe, Fuerza y Esfuerzo. Estos fundamentos establecen que el perfil del docente y estudiante deben estar acorde con las exigencias del modelo de formación por competencias dentro del marco del vínculo pedagógico, mediados por el saber, la reciprocidad, interactividad y concertación generando unas relaciones circulares entre docente y alumnos.

- Que las dificultades que se aprecian a nivel de los aspectos pedagógicos en niveles inferiores permitió determinar que el proceso pedagógico en María Reina requiere mayores niveles de coherencia en la estructura curricular y pedagógica de la institución de modo que el diseño global afecte significativamente lo que se ejecuta a nivel de las áreas obligatorias, como el caso de ciencias Sociales. Es decir, se requiere de una acción que permita operacionalizar la claridad y efectividad con la que se aprecia el tema de la calidad a nivel de los planes superiores hacia la periferia. Esto llamado por algunos autores como niveles de concreción curricular.

- Que el Manual de convivencias presenta un nivel significativo de correspondencia con los fundamentos de formación planteados por los estándares, ya que pone en evidencia que la institución educativa constituye un espacio de construcción de valores interpersonales para transformar o seguir garantizando la calidad de las relaciones al interior de la misma y para la vida. En fin, el documento presenta los suficientes fundamentos para participar en la construcción verdadera de un nuevo proyecto de ciudad enmarcado en los parámetros establecidos por el MEN.

- Que en el caso de la Institución educativa María Reina, la integración entre el proyecto pedagógico institucional, los estándares y los procesos de evaluación interna y externa presentan una debilidad fuerte asociada a la falta de coherencia y articulación entre los niveles de acción pedagógica, ya que se presentan contradicciones significativas que muestran que la pertinencia de los documentes pedagógicos macro de las instituciones y de los fundamentos que se perciben en la estructura pedagógico curricular (PEI, modelo pedagógico y manual de convivencia) no logran un efecto eficaz en los niveles pedagógicos micro que se relacionan con la acción y la praxis del docente en el aula de clases, a pesar de estar bien concebidos estructuralmente, hay cierta resistencia a los cambios y a los procesos, falta de compromiso de toda la comunidad educativa y falta de liderazgo por parte de las directivas.

- Finalmente, que el Plan de Mejoramiento Institucional no demostró ser una herramienta eficaz para generar en la institución acciones pertinentes encaminadas a la resolución de las debilidades que se han venido presentando en materia de desempeño académico y de calidad educativa en relación con las pruebas externas, especialmente en el área de ciencias sociales. Si bien, la revisión de algunas versiones de este documento muestra que ha existido de forma constante, una preocupación por la calidad académica en las prueba externas, las cuales se traducen en la formulación de estrategias como pre-icfes y capacitación para los docentes, entre otras. No obstante, la indagación demostró que no siempre se tomaron cartas en el asunto y que incluso, algunas estrategias contempladas no se ejecutaron. Dado lo anterior, la gestión académica de la institución, consciente de las oportunidades de mejoramiento de calidad

a nivel institucional, enfrenta un reto importante: ajustar los procesos de desarrollo académico hacia la consecución de un mejor nivel en los resultados de las pruebas nacionales ICFES, puesto que esta tarea se percibe en un estado incipiente y requiere de nuevas consideraciones para lograr transformaciones eficaces.

RECOMENDACIONES

Se recomienda a la Institución Educativa María Reina:

- Acoger el presente proyecto de investigación, así como los resultados, conclusiones y recomendaciones que aquí se consignan, en reconocimiento del interés que despierta para su comunidad académica el tema de la calidad educativa, especialmente, lo relacionado con el desempeño académico de los estudiantes de undécimo grado, dado el nivel poco satisfactorio que vienen alcanzando la institución en este campo. En este sentido, esperamos que se convierta este documento en un consejero orientador.

- Trabajar para que todos los docentes y directivos docentes puedan alcanzar un pleno conocimiento y comprensión de los fundamentos pedagógicos y misionales de la institución (PEI, Manual de convivencia, plan de mejoramiento institucional, modelo pedagógico). El factor relevante aquí deberá ser la coherencia entre cada uno de estos documentos, de modo que será estratégico propender por acciones de revisión y reajustes para lograr unidad y pertinencia pedagógica en esta documentación y por supuesto en el imaginario colectivo de los actores pedagógicos en la institución.

- Asumir la tarea de revisar y rediseñar el plan de estudios (plan de área, plan de asignatura y plan de unidades) a través de una metodología participativa y de trabajo en equipo, de modo que se puedan subsanar las falencias y debilidades observadas en el proceso de análisis de la información contenida en el presente documento. Se trata de construir un plan de estudios que dé respuesta a los avances del modelo y enfoque metodológico, y a las necesidades específicas de la comunidad educativa. El fin último de esta tarea permitiría subsanar el desencuentro que se percibió entre el proceso de evaluación interna y externa por

falta de rigurosidad y coherencia a nivel de la comprensión de los estándares de competencias y la formación por competencias.

- Trabajar para lograr en toda la Institución un proceso de mejoramiento continuo, que permitan acciones encaminadas a clarificar la conceptualización sobre evaluación por competencias a nivel institucional, definir y establecer los criterios de evaluación con el fin de lograr mejoras en el nivel que presenta la Institución respecto a las pruebas ICFES. Se trata de crear un ambiente de eficiencia, de autonomía y criticidad que conlleve a los docentes a un proceso de reflexión continua sobre la pertinencia y eficiencia de su labor en relación con el resultado alcanzado por la institución en las pruebas de desempeño interno.

- Promover entre los docentes y directivos docentes un proceso profundo y contextualizado en torno a la implementación institucional de los estándares de competencias. Esto como respuesta al proceso superficial que se ha observado hasta el momento, Es decir, no es suficiente con que los docentes dispongan del documento de los estándares para llevarlo a la praxis de forma eficaz, incluso, ni siquiera es suficiente que elaboren el plan de área, de asignatura y de clase bajo los fundamentos de los estándares, puesto que esto no garantiza que se logre un aprendizaje significativo desde el saber hacer contextualizado: se requiere, por lo tanto, de un entrenamiento efectivo que incluya un seguimiento exhaustivo para detectar las deficiencias y enfatizar en las fortalezas.

REFERENCIAS BILIOGRÁFICAS

- ARRIETA MEZA, Margarita (2000). P.E.I. Un instrumento de gestión en la Búsqueda de calidad. Diplomado en calidad de la educación. Serie calidad de la educación. Universidad del Atlántico. Lito Glen's. Barranquilla.

- BOGOYA M, Torrado. P. (1998). Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Taller sobre Evaluación de Competencias Básicas. Universidad Nacional. Unibiblos.

- BOGOYA, M. Daniel. (2000). Evaluación de competencias en Revista Javeriana. No. 663, Pág. 177-186

- GALEANO LONDOÑO, José Ramiro (1995). Innovar en el currículo universitario. Bogotá Edit. Artes y Letras Ltda.

- GALEANO LONDOÑO, José Ramiro (2009). Institución de calidad. Cooperativa Editorial Magisterio. Medellín Colombia.

- LEPELEY, María Teresa (2001). Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación. Mc Graw Hill. Interamericana. Santiago.

- MAGENZO, Abraham (2004). Currículo y Cultura en América Latina. Elle.

- MALDONADO (2000). Las competencias: una opción de vida. Editorial Magisterio.

- NIÑO DIEZ, Jaime (2006). Informe al Congreso Nacional: Reforma Educativa y proyecto editoriales de la secretaría general del ICFES. Bogotá.

- PEÑATE MONTES, Luz dardo R, y SANTIAGO PEINADO, Hemel (1995). Administración de instituciones educativas. Desde la perspectiva del P.E.I. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

- PERRENOUD, Philippe (1999). Construir Competencias desde la escuela. Santiago de Chile. Dolmen.

- POSADA ÁLVAREZ, Rodolfo M. (2009). Calidad de la educación y organizaciones escolares Inteligentes. Fundación por una educación de calidad. Barranquilla, Colombia.

- PULIDO, Hernán Javier (2008). Estándares de Calidad, como soportes a su labor en busca de Excelencia.

- SANTIAGO PEINADO, Hemel y RODRIGUEZ SANCHEZ, José Hobber (2007). Manual de gestión y administración educativa. Cómo crear, gestionar, legalizar, liderar y administrar una institución educativa. Ed. magisterio. Bogotá.

- TEJEDA Y SÁNCHEZ DEL TORO (2009). La formación basada en Competencias profesionales en los contextos universitarios. Libro electrónico: Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Holguín. "Oscar Lucero Moya". ISBN: 978-959-16-0961-8 300 378. Cuba.

- TETAY JAIME, José María (1995). Criterios para la construcción del P.E.I. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

- TOBON TOBON, Sergio (2005). Formación Basada en Competencia. .ECOES Ed.

- VILLARINI, Ángel. El currículo orientado al desarrollo humano integral. Biblioteca de Pensamiento crítico. Puerto rico.1996.

- _____ (2007) Perspectiva del pensamiento crítico y del humanismo integral.

- Ley 115 de 1994
- Decreto 1860 de 1994
- Decreto 230 de 2002
- Decreto 1290 de 2009
- Resolución 2343 de 1996
- Estándares Básicos de Competencias, Ministerio de Educación Nacional, 2006. Guía. Documento No.3
- Diccionario de las ciencias de la educación. Santillana S.A. 1983. España
- PEI Institución Educativa María Reina
- Plan de Área de Ciencias Sociales
- Planes de Asignatura
- Manual de Convivencia Institución Educativa María Reina

APENDICES

Apéndice 1:

PROTOCOLO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL I

Tipo de documento: Informe de resultados pruebas objetivas internas y pruebas Icfes

Procesos de calidad observados en resultados evaluación externa

- Tendencia en los niveles de satisfacción alcanzado por los estudiantes en las evaluaciones interna (Pruebas objetivas periódicas)

- Comportamiento de los componentes específicos (factores o ejes) del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación interna

- Comportamiento de los niveles de competencia específicos del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación interna.

- Comportamiento de los subprocesos (estándar) específicos del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación interna (pruebas objetivas)

Procesos de calidad observados en resultados evaluación interna

- Tendencia en los niveles de satisfacción alcanzados por los estudiantes en resultados de las evaluaciones internas (Pruebas Icfes: saber pro).

- Comportamiento de los componentes específicos (factores o ejes) del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación Externa.

- Comportamiento de los niveles de competencia específicos del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación Externa.

- Comportamiento de los subprocesos (estándar) específicos del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación externa.

Procesos de calidad observados en la correlación entre los resultados de los pruebas internas y externas

- Correlación en los niveles de satisfacción alcanzados por los estudiantes en los resultados de las evaluaciones internas y externas.

- Correlación entre el Comportamiento de los componentes específicos (factores o ejes) del área de ciencias sociales evidenciados en las evaluaciones internas y externas.

- Correlación entre el Comportamiento de los niveles de competencia específicos del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación interna y externa.

- Comportamiento de los subprocesos (estándar) específicos del área de ciencias sociales evidenciados en la evaluación externa

Apéndice 2:

PROTOCOLO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL II

Tipo de documento: Documentos pedagógicos área de ciencias sociales (Plan de Área, plan de asignatura, plan de clases)

Procesos de planeación

- Incidencia de estándares de competencia en el plan de área
- Incidencia de los estándares de competencia en los planes de asignatura
- Incidencia de los estándares de competencias en los planes de unidades.
- Niveles de correspondencia entre estándares, procesos de planeación curricular y pruebas externas

Práctica pedagógica

- Incidencia de estándares de competencia en los modelos de clases utilizado por el docente
- Incidencia de los estándares de competencia en los desarrollos temáticos en clase
- Incidencia de los estándares de competencias en las actividades que realizan los estudiantes en clase y en casa

Procesos Evaluativos

- Incidencia de los estándares de competencias en el modelo de evaluación institucional y del área.
- Incidencia de los estándares de competencia en los tipos de pruebas utilizadas para evaluar el desempeño de los estudiantes.

- Nivel de correspondencia entre estándares (subprocesos) y los contenidos o competencias evaluadas.
- Nivel de proyección de la evaluación interna hacia la evaluación externa
- Nivel de presencia a de los estándares básicos de competencias

Apéndice 3:

PROTOCOLO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL III

Tipo de documento: documentos pedagógicos institucionales (PEI, Manual de Convivencia, Plan de Mejoramiento Institucional y Proyecto especiales)

Estructura del PEI

- Incidencia de los estándares de competencia en la estructura del PEI.
- Incidencia de los estándares de competencia en el modelo pedagógico institucional.
- Incidencia de los estándares de competencia en la estructura directiva-organizacional del proceso de aprendizaje.
- Nivel de incidencia de los estándares de competencia en los modelos de enseñanza y aprendizaje.
- Nivel de incidencia de los estándares de competencia en los referentes filosóficos y misionales de la institución (visión, misión, perfil, filosofía, creencias y valores).
- Incidencia de los estándares de competencia en el diseño de los perfiles de docentes y estudiantes de la institución.

Estructura del Manual de convivencia

- Nivel de correspondencia entre la estructura del Manual de convivencia y los fundamentos de formación planteados por los estándares.
- Factores y componentes expresos que muestran la integración del Manual de convivencia con los estándares de competencia.
- Conductas, comportamientos y valores que se promueven a nivel de convivencia para el fortalecimiento de los procesos de formación por competencias promovida desde los estándares.
- Presencia de características especiales que presenta el manual de convivencia institucional para dinamizar procesos de formación basados en los estándares de competencia.

Estructura de Programas y Proyecto de convivencia ciudadana

- Nivel de incidencia del proyecto en la formación propuesta desde los estándares de competencia.
- Factores y componentes específicos que muestran la integración del proyecto con los estándares de competencias.
- Evidencias que muestran la integración entre el proyecto, los estándares y los procesos de evaluación interna y externa.

Plan de mejoramiento Institucional

- Nivel de incidencia de los estándares en el plan de mejoramiento institucional.
- Factores y componentes específicos de los estándares de competencia incluidos en propuestas de mejoramiento
- Concepciones y apreciaciones que se muestran en el plan de mejoramiento en relación con la calidad y los estándares de competencia.

Apéndice 4

TALLER APLICADO

NOMBRE: Hacia la comprensión de los Estándares de Competencia en la Institución Educativa María Reina.

DESCRIPCION: Este taller se presenta como una estrategia investigativa y formativa diseñada con el propósito de lograr una comprensión profunda acerca del nivel de incidencia de los estándares de competencias en los procesos formativos de la institución a partir del comportamiento de la categoría de análisis denominada: incidencia de los estándares de competencia de ciencias sociales en la práctica docente

BENEFICIARIOS: 12 docentes del área de ciencias sociales de la institución educativa María Reina correspondiente a las 3 jornadas.

OBJETIVO FORMATIVO: Fomentar un ambiente autocritico y de reflexión respeto al proceso formativo del área de ciencias sociales teniendo en cuenta los resultados alcanzados por la institución tanto a nivel interno como externamente, llevando a los docentes a un proceso de autoevaluación acerca del estado a la incidencia actual de los estándares de competencia a la calidad educativa.

JUSTIFICACIÓN: La pertinencia de este taller se sustenta en la importancia que tiene hoy para las instituciones educativas el tema de la calidad, el cual va asociado a los estándares de competencia. En este sentido, tenemos que los Estándares Básicos de Competencias se presentan en la realidad educativa como referentes comunes que promueven niveles de calidad a los que tiene derecho todo educando, independientemente de la región a la que pertenezcan. En esta medida, corresponde a las instituciones educativas elaborar y poner en práctica en sus procesos de planeación macro y microcurricular (proyecto educativo institucional PEI, planes de área, planes de asignatura, entre otros), diseños que respondan a estos referentes y que muestren una

articulación estratégica y coherente teniendo en cuenta la finalidad que se persigue con la inserción de los estándares en la estructura pedagógica de cada institución.

METODOLOGIA: La primera parte del taller consistió en socializar la tematica concerniente a los estándares básicos de competencia. Durante el taller los docentes diligenciaron un cuestionario de preguntas abiertas que investiga por sus prácticas y acciones pedagógicas a través del cual se dinamizan los estándares de competencia. Luego se dio un proceso de reflexión a través de un debate abierto, buscando generar estrategias de mejoramiento a la situación tratada.

MARCO LOGICO

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	INDICADORES	SUPUESTOS
• Introducción	Motivar y sensibilizar a los docentes frente al tema tratado, generando expectativas y disposición.	• actitud • motivación • asistencia	El nivel de motivación y expectativa de los docentes favorecerá el éxito del taller
• Charla formativa	Dar a conocer a los docentes el discurso teórico actualizado de la formación basada en competencias y de los estándares de competencia enfatizando en el área de ciencias sociales	• Participación • Motivación • Empatía • Compromiso	Alcanzar una mayor comprensión de la realidad teórica del discurso de las competencias permitirá una mejor ejercicio de reflexión y análisis de las problemáticas propias de la institución
• Taller reflexivo	Conocer y comprender desde la práctica pedagógica docente los aspectos relacionados con la implementación de los estándares de competencia en la institución	• participación • pertinencia de las intervenciones	El ejercicio de reflexión y autocrítica de los docentes en torno a sus prácticas pedagógicas conlleva a la identificación de fortalezas y debilidades
• Conclusiones	Teniendo en cuenta las fases anteriores, determinar fortalezas y debilidades institucionales a nivel de la temática tratada estableciendo líneas de trabajo para el auto-mejoramiento.	• motivación • interés • compromiso	

DISEÑO METODOLOGICO: En la aplicación de la estrategia se tendrán en cuenta dos grandes fases:

FASE 1:

Luego de la bienvenida e introducción, el equipo investigador efectuara una charla donde presentaran a todos los docentes implicados una reflexión teórica en torno a la importancia de los estándares de competencias en los proceso de calidad institucional

FASE 2: Segunda instancia, se llevará a los docentes a un espacio de reflexión crítica en torno a sus prácticas pedagógicas con el fin recaudar información sobre el manejo de los estándares de competencias desde el eje de enseñanza. Para ello se diseñó una batería de preguntas estratégicas, previamente correlacionadas con el marco teórico y el diseño de la categoría observada (ver diseño de categoría: 2). Durante este ejercicio los docentes expresaron sus opiniones, puntos de vistas y pusieron en evidencia sus actuaciones según los aspectos indagados en el cuestionario; finalmente se concluye la actividad con un análisis de las fortalezas y debilidades en este terreno, las cuales fueron decantadas en el proceso de análisis de los datos (ver análisis y procesamiento de datos)

CUESTIONARIO. (Batería de preguntas)

Componente 1: Procesos de planeación

1. Cómo Inciden los estándares de competencia en el plan de área de la institución.
2. Cómo Inciden los estándares de competencia en el plan de asignatura.
3. Cómo Inciden los estándares de competencia en el plan de unidades.
4. Qué nivel de correspondencia se da entre estándares, procesos de planeación curricular y pruebas externas.

Componente 2: Práctica pedagógica

5. Cómo Incidencia los estándares de competencia en los modelos de clases utilizado por los docentes del área
6. Cómo inciden los estándares de competencia en los desarrollos temáticos en clase
7. Cómo inciden los estándares de competencias en las actividades que realizan los estudiantes en clase y en casa

Componente 3. Procesos Evaluativos

8. Incidencia de los estándares de competencias en el modelo de evaluación institucional y del área.
9. Incidencia de los estándares de competencia en los tipos de pruebas utilizadas para evaluar el desempeño de los estudiantes.
10. Nivel de correspondencia entre estándares (subprocesos) y los contenidos o competencias evaluadas.
11. Nivel de proyección de la evaluación interna hacia la evaluación externa.