

ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS
GENÉRICAS EN EL PROGRAMA CONTADURÍA PÚBLICA
EN UNA IES DE SANTIAGO DE CALI

JAIME HERNÁNDEZ VALENCIA
Maestrante

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZÁLEZ UCM
POSGRADOS FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MANIZALES
2015

ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS
GENÉRICAS EN EL PROGRAMA CONTADURÍA PÚBLICA
EN UNA IES DE SANTIAGO DE CALI

JAIME HERNÁNDEZ VALENCIA
Maestrante

LUZ ELENA TORO GONZÁLEZ
Directora Obra de Conocimiento
UCM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZÁLEZ UCM
POSGRADOS FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MANIZALES
2015

Contenido

Introducción	5
Resumen.....	6
1. Estrategias De Formación Por Competencias En El Programa Contaduría Pública En Una les De Santiago De Cali	8
1.1. Planteamiento	8
1.2. Pregunta De Conocimiento	23
1.3. Preguntas Orientadoras	23
1.4. Interés Gnoseológico	23
1.5. Intereses De Conocimiento	23
2. Marco Teórico	24
2.1. La Formación Por Competencias.....	27
2.2. Competencias Genéricas Según Men.....	30
2.3. De La Evaluación De Competencias.....	31
2.4. De Las Políticas Educativas A Las Prácticas De Enseñanza	32
2.5. Estrategias De Enseñanza Y Apuestas Institucionales	35
2.6. El Currículo Como Representación Social.....	37
3. Nivel De Investigación	40
Estudio Descriptivo-Exploratorio	40
Población Objeto Y Tamaño De La Muestra.....	41
4. Resultados.....	43
4.1. Categorías De Análisis.....	44
4.2. Lineamientos De Política Educativa.....	45
4.3. Estrategias De Enseñanza Y Aprendizaje.....	53
4.3.1. Grupo De Estrategias De Enseñanza Emergentes.....	59
4.3.2. Currículo	60
4.4. Modelos Pedagógicos	64
4.5. Formación Por Competencias	72
5. Cierre Apertura.....	79
Recomendaciones	81

Referencias.....	86
Anexos.....	94
Instrumento De Investigación	94
Gráficos De Sistematización De Preguntas	94

Lista de Figuras

Figura 1. Modelo de alineación.....	18
Figura 2. Alineación de objetivos curriculares.....	20
Figura 3. Pregunta 2 instrumento de investigación.....	46
Figura 4. Pregunta 10 instrumento de investigación	47
Figura 5. Pregunta 6 instrumento de investigación	51
Figura 6. Pregunta 2 instrumento de investigación	51
Figura 7. Pregunta 1 instrumento de investigación	53
Figura 8. Pregunta 4 instrumento de investigación	54
Figura 9. Pregunta 16 instrumento de investigación	54
Figura 10. Pregunta 19 instrumento de investigación.....	56
Figura 11. Pregunta 20 instrumento de investigación.....	58
Figura 12. Pregunta 21 instrumento de investigación.....	61
Figura 13. Pregunta 22 instrumento de investigación.....	62
Figura 14. Modelos pedagógicos subyacentes a las prácticas docentes.....	65
Figura 15. Pregunta 04 instrumento de investigación.....	66
Figura 16. Pregunta 07 instrumento de investigación.....	68
Figura 17. Pregunta 17 instrumento de investigación.....	70
Figura 18. Pregunta 09 instrumento de investigación.....	71
Figura 19. Pregunta 11 instrumento de investigación.....	73
Figura 20. Pregunta 12 instrumento de investigación.....	75
Figura 21. Pregunta 25 instrumento de investigación.....	77

Figura 22. Relación reticular de variables de lineamientos..... 80

Tablas

Tabla 1. Reporte de resultados Saber Pro Aunar..... 13

Introducción

Si no siempre la humanidad se educó en escuelas, esto significa que la escolarización de la educación es una decisión política y no una circunstancia natural, por tanto podemos inventar otros modos de transmisión cultural de todo aquello que hemos acumulado como saber, como sociedades y como fuerza espiritual. (Alberto Martínez Boom)

A partir del caos social, político y por supuesto económico, en el que quedó inmerso el mundo a partir de la segunda mitad del siglo XX, se reorganizaron nuevos modelos sociales, generados por el desarrollo económico y la reorganización de los países Estado, en particular del “control sobre el trabajo, los recursos de producción y sobre la autoridad política”, Quijano (2000). Evidentemente el aspecto educativo está inmerso y aparece ahora también dentro de esta estructura de desarrollo político, bajo el ámbito de formación del capital humano.

A pesar de encontrarse el mundo en una nueva organización política y económica durante ese periodo de la historia, para América Latina significó en la década de los ochenta, un resquebrajamiento o desgaste del modelo social, político y económico; fue ante todo una crisis del Estado, y no una crisis del mercado, “una crisis del modo de intervención y de administrar el Estado” Martínez Boom, (2003, p. 10).

Estas acciones de transformación socioeconómica tocaron necesariamente los procesos formativos académicos y de enseñanza. En este sentido, el llamado para nuestro país fue reforzar los procesos pedagógicos como acción humana dentro de este sistema desarrollista economicista para apostar a una educación en contexto. Y consecuente con los contextos internacionales para nuestra reciente historia educativa nacional, el MEN asumió como propósitos educativos los planes nacionales de desarrollo que integrasen las nuevas políticas educativas, que en coherencia con lineamientos internacionales y de política educativa, propende por una educación basada en competencias posibilitando en los profesionales adaptarse a estos nuevos contextos a través de procesos innovadores para transformar las relaciones sociales en pro de una sociedad altamente calificada.

Se reconoce a partir de lo anterior estas nuevas realidades y se resalta la educación como aquel proceso social en el cual se expresan las concepciones, ideologías y visiones que las sociedades tienen, en este sentido, ésta misma es considerada como un instrumento ideológico que refleja las dinámicas de las diferentes realidades en las que realiza su praxis, en otras palabras la educación es el reflejo de las dinámicas sociales y a partir de

ella, para nuestro contexto nacional se intenta establecer procesos de desarrollo socioeconómico motivados desde este ámbito social y se establece para todos los niveles de formación educativa, la educación por competencias.

De esta misma manera, dentro del marco de las directrices que establecen los procesos y actividades misionales de nuestro sistema educativo en Colombia, contemplamos lineamientos que en materia de educación contemplan entidades internacionales, quienes consideran y propenden, entre otros, por una educación como derecho fundamental de la humanidad, así quedó ratificado en la convención contra la discriminación en la educación celebrado en París en el año de 1960, en dicha convención se afirma el principio de la no discriminación y se proclama a la educación para toda la humanidad, Unesco (1960. p. 24).

Aunado a todo lo anterior, el presente estudio hace un acercamiento a las prácticas de enseñanza de los docentes del programa de Contaduría Pública de una IES en Santiago de Cali con el propósito de develar alguna relación que se establezca entre los docentes y los lineamientos de política pública en lo referente a los procesos de educación basada en competencias y los resultados que han presentado los estudiantes en las pruebas Saber Pro para el año 2014 en competencias genéricas.

Resumen

La educación es un proceso de relacionamiento social en el cual se expresan las concepciones, ideologías y visiones que las mismas sociedades tienen, de ahí que ésta sea considerada como un instrumento ideológico que refleja las dinámicas de las diferentes realidades en las que realiza su praxis, es el reflejo de las dinámicas sociales. En consonancia con estudios de la complejidad y partiendo del abordaje de los contextos educativos nacionales y latinoamericanos, se aborda en el presente estudio un acercamiento a los procesos educativos, a los propósitos naturales educativos en dichos contextos, desde las miradas de diferentes autores, especialmente en lo referente a los entramados relacionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las pruebas externas.

El interés para el presente estudio se fundamenta en la observancia del lineamiento de política pública educativa sobre educación basada en competencias en el programa de Contaduría Pública de una IES en Santiago de Cali que pareciera (este lineamiento), ha modificado los propósitos educativos en contexto, toda vez que hoy, a la luz de las políticas económicas, le apostamos más a una formación del capital humano a través de la formación por competencias en la educación en Colombia y el mundo.

Se encontró una ruptura entre la apuesta de política pública educativa, con las prácticas de los docentes en el aula de clase, especialmente en lo referente a la formación por competencias. En este punto se hace esencial los procesos que invitan a la construcción de nuevas estrategias de formación. No existe una ruptura como tal o total entre las dos partes (lineamientos de política y práctica docente) pues se reconoce en el presente estudio de manera positiva que los docentes conocen la temática central de formación por competencias y en este sentido, de integrar la enseñanza con la realidad en contexto, desde cada área del conocimiento.

Categorías de Análisis: Lineamientos de política educativa, Estrategias de enseñanza y aprendizaje en Contaduría Pública, Modelos pedagógicos, Formación por competencias.

1. ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL PROGRAMA CONTADURÍA PÚBLICA EN UNA IES DE SANTIAGO DE CALI

1.1. PLANTEAMIENTO

El presente contexto histórico de la educación en Colombia presenta un transcurso de estructuración y consolidación de sus procesos de reformas educativas, que nacen de las políticas públicas educativas de organismos internacionales como son el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM). De la misma manera, de entidades como la UNESCO (1998) que desde su declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, en la que se buscaba entre otros apartados, “forjar una nueva visión de la educación superior”.

En consonancia con lo anterior, lineamientos de política educativa que van dirigidos a sus países miembros como el nuestro, quienes a partir de sus planes de desarrollo deben articular dichas políticas a sus objetivos principales de desarrollo territoriales, pero especialmente a sus políticas educativas, para configurar con ello mismo en el país, una educación de calidad con los resultados de la formación del capital humano (BID, 2012, p.44).

Estos procesos de política internacional han estructurado, para nuestro contexto nacional, reformas en las políticas públicas de educación que pretenden conducir a una educación que responda a estándares de calidad, reguladas a través del Ministerio de Educación Nacional, MEN. Se puede por ello observar entonces, nuevas legislaciones que van en pro de nuevos procesos conducentes al propósito de calidad en la educación en nuestras instituciones educativas como lo son la Ley 30 de 1992, por la cual se organizó el servicio público de la educación superior en Colombia y la Ley 115 o ley de educación general.

Consecuente con estos procesos de educación de calidad formulados desde la política educativa, podemos observar dónde se integra en nuestro país dichas políticas, y específicamente observar desde los Planes Nacional de Desarrollo (PND) que para el presente estudio tomamos como referencia el PND 2010–2014, reglamentada desde la Ley 1151 de 2007. Específicamente en este PND observamos lo anterior en el capítulo: *Desarrollo de competencias y formación para la prosperidad, numeral a): Mejoramiento de la calidad de la Educación y desarrollo de competencias*. Este capítulo, junto con los

capítulos Primera Infancia y Niñez, (IV.A.1) y Formación de Capital Humano (IV.A.2) conforman la política educativa del PND 2010-2014.

Igualmente producto de estos procesos de reformas, se transformó la razón social del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, por Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, y pasó a ser el ente evaluador de estos procesos mencionados, en cuanto a la calidad de la Educación Basada en Competencias EBC. Lo anterior surge a partir de una nueva ley, Ley 1324 de 2009, por la cual se fijaron los parámetros y criterios para organizar en nuestro país el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictaron normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES.

Así mismo surge el Decreto 3963 de 2009, por el cual se reglamentó el examen de Estado de Calidad de la Educación superior. A partir de estas nuevas reglamentaciones es que en Colombia se propende por una formación de calidad en todos los niveles educativos.

Como observamos, nuestro contexto educativo nacional, ha sido objeto de constantes transformaciones recientes a partir de la década de los 90, principalmente en sus políticas públicas de educación, que como se ya se mencionó, suscite una educación de calidad que conlleve al desarrollo de nuestras regiones.

En la actualidad la formación académica en todos sus niveles le apunta a nuevos procesos educativos que potencien o desarrollen en los estudiantes, competencias propiamente del mundo industrial y comercial, es decir, que en la actualidad, se educa, se forma o se enseña para la competitividad, el desarrollo y la internacionalización bajo el la sombra, o a la luz, de la calidad educativa. Un estudio realizado en la Universidad nacional de Colombia por Buenaventura (2008) así lo confirma:

Las profundas transformaciones socio-contextuales en las dos últimas décadas han adquirido una dinámica y cobertura tal que parecieran querer homogenizar lo biodiverso de este planeta en términos de acrecentamiento ilimitado de capital financiero. La universidad, institución legendaria, no escapa a dicha pretensión en tanto que sus transformaciones contemporáneas se orientan a asimilar como misión y visión el impronta mercantil. Los pensum y la docencia contable, provenientes de este desarrollo contemporáneo universitario, se inscriben en tales lineamientos. (Buenaventura, 2008, p. 218).

“El tránsito del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario es, por tanto, un proceso mucho más amplio que la mercantilización de la universidad y del conocimiento producido por ella”, De Sousa, B. (2005, p. 28). En estas palabras De Sousa, hacen alusión a que estos procesos de transformación de la política educativa se estructuraron con miras a consolidar un proyecto de nación, que de hecho, él lo escribe entre interrogantes cuando menciona ¿El fin del proyecto nación? Al respecto menciona lo siguiente:

Es un proceso más visible hoy en los países centrales aunque esté presente también en los semiperiféricos. En ambos, ha tenido lugar a lo largo de las dos últimas décadas, otra transformación altamente desestabilizadora para la universidad, una transformación que, estando relacionada con la globalización neoliberal, no tiene dimensiones económicas ni se reduce solo a la mercantilización de la universidad.

Es por el contrario, una transformación eminentemente política. En estos países, la universidad pública –y el sistema educativo en su conjunto– estuvo siempre ligada a la construcción del proyecto de nación, un proyecto nacional casi siempre elitista que la universidad debía formar.

Se trataba de concebir proyectos nacionales de desarrollo o de modernización protagonizados por el Estado que buscaban crear o profundizar la coherencia y la cohesión del país como espacio económico, social y cultural; un territorio geopolíticamente bien definido. (De Sousa, B. 2005, p. 29)

Para el caso específico del proceso de enseñanza en el programa de contaduría pública, se encuentran otros estudios importantes como los realizados por Rojas (2011, p. 53) quien plantea tener en cuenta en los PEP institucionales las “tensiones”¹ de lo que es verdaderamente la contaduría y su consecuente proceso de enseñanza, “[en los PEP] se representa la Contabilidad como una mera técnica operable, como una legalidad en tanto

¹ **Cita Textual.** Entendemos por Contabilidad algo sustancialmente más complejo, un campo del saber que involucra diversas manifestaciones de las tensiones teoría - práctica, hecho - valor, saber - interés, verdad - poder, local - global, ciencia - tecnología, legalidad - legitimidad, disciplina - interdisciplina, entre otras. En la formación de contadores públicos la universidad y su programa de Contaduría están en el deber de demarcar estas tensiones y señalar sus consecuencias, decantando las condicionantes históricas, contextuales, éticas, y potencialidades que las definen. (Rojas 2011, p. 53).

La enseñanza contemporánea de la Contabilidad se encuentra cimentada en un proceso epistemológico riguroso que responde a las tensiones mencionadas y sus implicaciones en el hacer. Y, por supuesto, esa formación le permitirá al profesional contable ejercer sus campos de acción de forma consciente y crítica, que en ningún caso significa, con debilidades técnicas o prácticas. (Rojas 2011, p. 53).

acervo probatorio, o como un medio irremediablemente necesario para la fiscalidad de las organizaciones”.

En este mismo sentido de organización curricular en las instituciones en el ámbito de la educación por competencias, se puede encontrar postulados como el de Jiménez (2012, p. 153) “entre educar para la vida e instruir para la labor [en el actual modelo de competencias, esto] ha permitido un olvido del oficio pedagógico-didáctico y la responsabilidad social de quien educa. En este sentido, Quijano (2002, p. 65) citado por Jiménez, plantea lo siguiente:

“La reforma curricular contable, bajo el esquema de competencias, a pesar de contar con referentes de importancia y con algunas pautas institucionales, corre el riesgo de ahondar en el desarrollo de habilidades operativas que requiere el ya frágil mundo del trabajo, sin avances en las capacidades para acceder a diversas manifestaciones del conocimiento, de la vida pública y de la cotidianidad”.

Al respecto Paimé (2008, p. 53) considera lo siguiente respecto a un proceso de organización de la enseñanza de la Contabilidad en nuestro contexto nacional, en este sentido expresa lo siguiente:

Se abre un proceso en el que la competencia por la regulación del campo contable, va de la mano con la necesidad de estructurar un campo para la enseñanza de la contabilidad para la habilitación “profesional” y acorde con las exigencias del mercado y del sistema superior universitario.

Diferentes investigadores que dan cuenta de los procesos de calidad educativa en lo que respecta a los procesos de enseñanza en educación superior y que acotan las significancias de dicho proceso en Contaduría Pública. Así mismo en el sentido de una educación de calidad para nuestro contexto, que obedezca a estos procesos se movilizó y pronunció el Ministerio de Educación Nacional de la siguiente manera:

Para el año 2008 el Ministerio de Educación Nacional emprendió acciones tendientes a la formulación de competencias genéricas, o transversales en todos los núcleos de formación en educación superior, que posibilitaron un monitoreo de la calidad de la educación superior en el país y que pueden constituirse en el elemento articulador de todos los niveles educativos: inicial, básica, media y superior. (MEN 2008).

En este mismo sentido, para el año 2009 el ICFES inició ya el proceso de evaluar las competencias genéricas a través de las pruebas Saber Pro (antes ECAES), a los estudiantes de último semestre de todos los programas académicos, con miras a medir el aprendizaje por competencias del proceso de educación de calidad.

Desde estas perspectivas las Instituciones de Educación Superior (IES) se adecuan hoy a la formación de personas con estas características, bajo la premisa de formar al SER. Y a partir del año 2012 se evalúan en nuestro contexto cinco (5) competencias genéricas en las pruebas Saber Pro ICFES (2014), competencias que deben ser desarrolladas (reforzadas) en los estudiantes en todo su proceso de formación académica universitario.

1. Comunicación Escrita
2. Razonamiento Cuantitativo
3. Lectura Crítica
4. Competencias Ciudadanas
5. Inglés

En este sentido, la IES objeto de investigación del presente estudio, (Corporación Universitaria Autónoma de Nariño –Aunar–) desde la implementación y actualización de su Currículo, no es ajena o no desconoce estas políticas para sí como institución, ni para su programa de Contaduría Pública, aun así, se presentan altibajos en los resultados de formación académica de algunos estudiantes, especialmente en las propuestas y proyecto final que presentan los mismos que inician el cierre de sus procesos de grado en la presente institución.

Asimismo, a partir de los resultados de los procesos evaluativos de sus estudiantes, no se evidencia en ellos un alto desarrollo específicamente en lectura crítica y escritura, en razonamiento cuantitativo y el manejo de una segunda lengua, además de lo anterior, presentan dificultad para formular y estructurar problemas (organización sistémica del conocimiento). Esto es observable en los informes de gestión académica del centro de investigación de la institución 2014

Lo anterior es observable además en los resultados de ubicación por quintiles de la prueba Saber Pro 2014 de los estudiantes en mención en donde para el año 2014, de 41 estudiantes que presentaron la prueba, 23 se ubicaron en los tres primeros quintiles y solo 18 se ubicaron en los quintiles cuatro (4) y cinco (5).

Tabla 1
Reporte de resultados Saber Pro, estudiantes contaduría pública AUNAR

Nombre Grupo Referencia	Cantidad Q1	Cantidad Q2	Cantidad Q3	Cantidad Q4	Cantidad Q5
Contaduría y Afines	6	4	13	10	8

Fuente: Base de Datos ICFES 2014.

En consonancia con lo anterior, los procesos para inicio de cierre formativo para grado dentro de la presente IES en estudio, implica para ellos (los estudiantes) presentar una propuesta de proyecto de investigación para su aprobación, seguidamente presentar sus avances al director o asesor de proyecto, y finalmente presentar un proyecto finalizado al Centro de Investigación Desarrollo y Asesoría Empresarial CIDAE, según los lineamientos institucionales (protocolos para grado según Centro de Investigación CIDAE 2012) para la presentación de proyectos de grado. Es en este punto del proceso que la información entregada por los estudiantes, evidencia falencias en el desarrollo de sus competencias a potenciar desde el inicio de sus estudios superiores.

Atendiendo a los fines específicos del presente estudio, surge realizar una encuesta personal a los docentes del programa de Contaduría Pública con escalas de categorías, que evidencie o deleve de manera cuantitativa y cualitativa las diferentes prácticas, apuestas y actitudes, sus aprobaciones y desaprobaciones en la escena del aula, de los docentes del programa en mención.

Identificar en este mismo sentido, la subyacencia de diferentes modelos o paradigmas de educación como son el Conductista, Tradicional, Cognitivo, Constructivista e Histórico Cultural. Si existen estos modelos, reconocer su proceso dialógico, como se integran o relacionan entre sí, a partir de las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por los docentes de la institución en el programa contaduría pública, que posibilite proponer un nuevo proceso de deconstruir y construir nuevas estrategias de formación.

Y es que precisamente de esta dialogicidad emerge de manera fáctica, a partir del ejercicio docente en los escenarios de aprendizaje, la configuración o desarrollo de la competencia, que ubica al estudiante en un escenario de **ser competente**. Se resalta, para denotar la característica que dichas políticas establecen para nuestro actual proceso educativo, en especial el sistema educativo colombiano.

En general, las estrategias de aprendizaje engloban todo un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos que los estudiantes ponen en marcha cuando se enfrentan al aprendizaje; con lo cual, en sentido estricto, se encuentran muy relacionados con los componentes cognitivos que influyen en el proceso de aprender. (Valle, González-Cabanach, Cuevas, Rodríguez, y Baspino, 1998, p. 53).

Con referencia a “procesos de enseñanza y aprendizaje” como lo menciona Aldana (2008), se hará énfasis en el presente estudio, en la dialogicidad presente, es decir entre el docente y el estudiante y el conocimiento emergente de esta relación directa, para intentar develar cómo interpreta y desarrolla en contexto el educador los direccionamientos de política educativa presentes en la institución, que configure las competencias propias de la educación superior, que son aplicables para la vida, y no solo en para ámbito laboral, y de esta manera observar las emergencias en los resultados de las pruebas externas Saber Pro 2014 y si estos propósitos se están alcanzando en nuestro contexto institucional.

Al hacer mención de estas prácticas de enseñanza, quizás estemos asistiendo a un proceso evaluativo para deconstruir-construir procesos de enseñanza, para adaptar nuevas miradas y praxis pedagógica, desde las directrices de la política educativa. Al hacer alusión a ello, evocamos nuestra mirada a los estudios del pensamiento complejo de Morin (1997), especialmente de su triada orden desorden organización, que permita encontrar en el aparente orden-desorden teleológico de la presente institución, realizar una nueva organización de las prácticas que permitan alcanzar los objetivos mencionados.

Lo anterior puede dar pie en otro estudio, a la observancia de las directrices de política educativa en nuestro país, para redefinir e identificar la relación dialógica, a partir de las prácticas de enseñanza-aprendizaje para la educación superior, que posibiliten configurar las competencias genéricas en nuestros estudiantes, exigencia de las mismas políticas educativas.

Asistimos pues a nuevas realidades de entender los procesos educativos y de formación académica en nuestro tiempo presente. Observemos que los lineamientos del MEN en la primera década del siglo XXI, respondían a la siguiente interpretación: la educación es “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” Ley 115 (1994). A pesar de los nuevos parámetros de competitividad adaptados para la educación, el MEN expresa una intención de formación y a la par el ICFES, evalúa otros propósitos en sus Pruebas Saber Pro.

Es por ello que las estrategias de formación (a partir de la puesta en escena y en el contexto de las políticas educativas), tienen como desafío de un mundo cada vez más competitivo, ser columna fundamental del proceso de transformación del pensamiento, especialmente en nuestro contexto nacional, sin olvidar lo esencial: formar al ser. O en palabras de Flórez Ochoa (2005) “la formación es lo que queda, es el fin perdurable”. Esto mismo esperamos encontrar o empezar a reorganizar en la IES objeto del presente estudio.

En este nuevo contexto competitivo, la evaluación de aprendizajes de los estudiantes, adquiere una nueva dimensión frente a los enfoques tradicionales, se sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y se evidencia la necesidad de unas nuevas prácticas pedagógicas para fortalecer competencias profesionales; la evaluación continua se convierte en una herramienta indispensable para hacer seguimiento, orientar y fortalecer los procesos actuales de formación y la calidad de la educación superior. (Castillo, R., Hernández, J., Munevar, O. y Portilla, M. (2014).

Antecedentes

En 2006 se cumplieron 40 años de la publicación del famoso Informe Coleman (1966), titulado *oficialmente “Equality of Educational Opportunity” (EEO Study)* que, además de su relevancia como la primera gran investigación educativa, podemos considerarlo punto de partida de lo que han sido los sucesivos estudios y abordajes sobre cómo lograr la mejora de la escuela. (Bolívar, A. 2009).

De esta manera, los antecedentes sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje en estrecha relación con la educación y el mejoramiento de resultados ha sido prolífica, mas no en Colombia. Sin embargo, estudios realizados por el ICFES en los últimos años (2012) sobre la calidad de la educación, dan cuanta de importantes hallazgos en esta materia, especialmente para nuestro contexto. “La distribución de la calidad de la educación es el resultado de un amplio conjunto de recursos, que incluyen la institución, las características de los hogares y de sus elecciones en materia de educación” ICFES (2012, p. 12).

En este sentido, estudios contemporáneos a los del ICFES y posteriores al informe Coleman, realizados por Schroeder, C. M., Scott, T. P., Tolson, H., Huang, T. Y., y Lee, Y. H. (2007), efectúan en esta misma línea un meta-análisis para los Estados Unidos sobre los efectos de las estrategias de enseñanza sobre el rendimiento académico de los estudiantes, y citan alrededor de 61 estudios realizados entre 1980 y 2004, clasificados de acuerdo con cada tipo de estrategia utilizada.

El propósito del estudio de Schroeder, C. M. et. al. consistió en examinar el corpus existente de estudios en la enseñanza de la ciencia hasta esa fecha, para proporcionar evidencia basada en la investigación de estrategias de enseñanza efectivas y herramientas de enseñanza. Los estudios revisados se clasificaron en ocho tipos de estrategias y fueron analizados para determinar el tamaño del efecto medio de cada estrategia, para finalmente efectuar un análisis de correlación entre las estrategias adoptadas y el nivel de aprendizaje alcanzado y evaluado de los estudiantes.

En esta misma línea de pensamiento se encuentran postulados importantes y recientes como los de John Biggs (2005) sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje, pero en estrecha relación con el currículo y sus objetivos. En su estudio en 2005 sobre Calidad del aprendizaje universitario contempla lo siguiente:

Un objetivo curricular es mucho más específico; no solo se refiere a temas de contenido, sino que contiene un *criterio* relativo al nivel de aprendizaje requerido y que las tareas de evaluación puedan encarar (de ahí la evaluación referida a un criterio). La “actuación derivada de la comprensión” es un ejemplo de objetivo. (Biggs, 2005).

Del mismo modo, Zafra (2013), considera de urgencia enfocarse en estudios que den cuenta de las relaciones dentro de lo que hemos denominado, “relaciones dialógicas” al expresar en un estudio reciente realizado para la Universidad Pedagógica Nacional lo siguiente:

El mirar las relaciones alumnos-maestros ubicadas en un currículo determinado con un marco teórico de apoyo desde donde se interpreta y valora la realidad y se derivan aspectos organizativos y administrativos de la Evaluación, así como repasar la reconstrucción del sentido de los términos Currículo y Evaluación en sus relaciones e implicaciones en los aprendizajes de los alumnos.

Estas consideraciones analíticas no solo interesan a quienes directamente están involucrados en procesos curriculares y evaluativos; también a todos aquellos que, de una u otra manera, se ven afectados por las decisiones académicas que al interior de esos procesos se toman: Quienes están en la dirección de las políticas y planes educativos, administradores y directivos educativos, la información pedagógica circulante, los padres de familia, la sociedad. (Zafra, 2013, p. 2).

Siguiendo con este estudio sobre calidad del aprendizaje del psicólogo John Biggs, se denota que hace fuerte alusión a los ambientes de aprendizaje, como estrategia de calidad educativa institucional para alcanzar los objetivos en el contexto de las estrategias de enseñanza, “porque las preferencias de los estudiantes tienden a cambiar cuando se enfrentan a un determinado tipo de ambiente en el que normalmente se adaptan a los requisitos previstos”

En este mismo sentido, Biggs cita otros estudios dentro de su investigación que dan cuenta de los procesos de aprendizaje, por ejemplo, “Eley (1992) descubrió que los estudiantes adaptan sus enfoques del aprendizaje a su percepción de lo que exigían las distintas unidades; Meyer (1991) llama a esto orquestación del estudio”.

El concepto de orquestación del estudio fue un término introducido por el investigador Meyer a principios de los años noventa para medir el impacto de las estrategias que utilizan unos y otros docentes a partir del tipo de relaciones que se establecen, que se orquestan. “Representa un enfoque de aprendizaje contextualizado que adopta un estudiante o un grupo de ellos” Meyer, (1991, p. 297).

En este sentido, la acción de orquestar refleja claramente el énfasis actual en la participación activa de los estudiantes asegura Meyer, y continúa diciendo que describe los modos diferenciales en que ellos [los estudiantes] utilizan sus propios recursos para aprender en un contexto determinado. En este sentido, Biggs, propone una figura o modelo que representa propiamente los procesos de enseñanza centrada en el aprendizaje.

Ver Figura 1.

Figura 1.
Modelo de alineación constructiva



Fuente: J. B. Biggs (2005, p. 28)

Lo anterior es una concepción propia de Biggs, sobre el modo de enseñar y aprender que requiere por parte de los docentes ciertas posturas para suscitar su normal desarrollo, es decir, requiere el diseño y la puesta en práctica de una enseñanza alineada y centrada por supuesto en el aprendizaje de los estudiantes y la búsqueda permanente y muy importante, de la coherencia entre los diversos componentes didácticos, alineación de objetivos, actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación del proceso consecuente con lo enseñado.

No obstante afirma Biggs, “el alineamiento por sí mismo no dice nada sobre la naturaleza de lo que se alinea”. Es en ese entonces, cuando entra el constructivismo como teoría del aprendizaje.

De ahí que en la Figura 2, se muestra las características del modelo de alineamiento constructivo donde los “objetivos se sitúan en el medio, lo que afirma su carácter central”, y continúa afirmando; “consígnelos correctamente y de ellos se derivarán las decisiones acerca de cómo enseñarlos y cómo evaluarlos.

Ahora bien, Biggs señala que el modo de enseñar y aprender requiere por parte de los docentes ciertas posturas para suscitar el conocimiento, Sergio Tobón (2008), en su estudio

sobre los aspectos básicos de la formación basada en competencias, señala tres aspectos o cambios en los docentes a implementar para sus estrategias de aprendizaje.

1. Del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas. Esto implica trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser.
2. Del conocimiento a la sociedad del conocimiento. Esto implica que la educación debe contextualizar el saber en lo local, lo regional y lo internacional, preparando a los docentes, estudiantes y administrativos para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.
3. De la enseñanza al aprendizaje. El enfoque de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza. Esto significa que en vez de centrarnos en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, que han aprendido y que no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje. A partir de ello se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas. (Sergio Tobón 2008, p. 14)

Estos aspectos considerados para la presente investigación (estrategias de enseñanza y aprendizaje y evaluación) “son fundamentales ya que la presencia de las estrategias pedagógicas y la evaluación son elementos para el desarrollo y ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Castillo, Hernández, J., Munevar, y Portilla, M. (2014, p. 17).

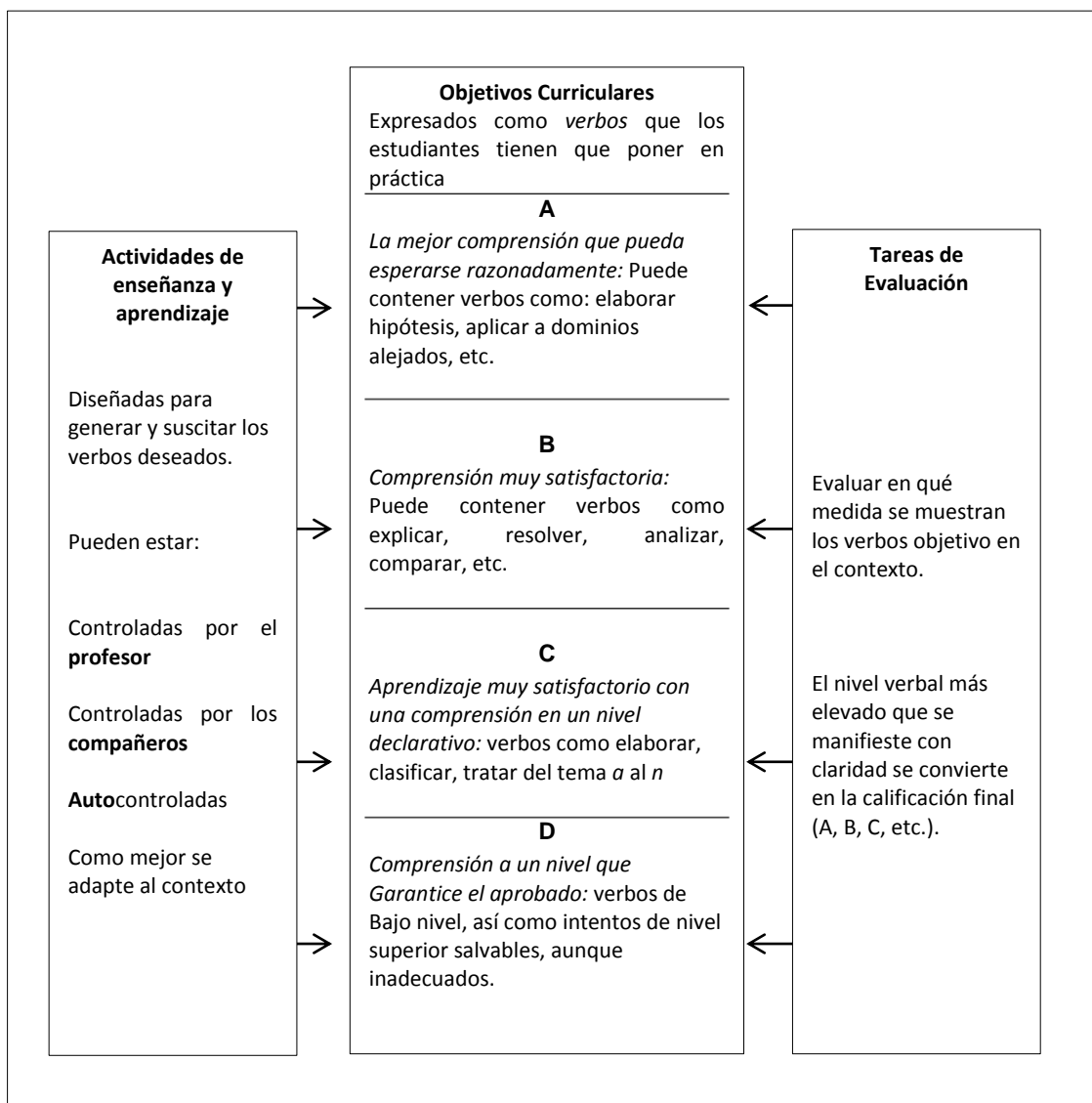
Finalmente Tobón, a partir de las presentes tres consideraciones de los docentes en los nuevos contextos o escenarios educativos y de formación, culmina expresando lo siguiente:

Ello permite que el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación tengan sentido, no solo para los estudiantes, sino también para los docentes, las instituciones educativas y la sociedad. Los estudios tradicionales tienen como uno de sus grandes vacíos la dificultad para lograr la pertinencia de la formación, ya que se han tendido a realizar sin considerar de forma exhaustiva los retos del contexto actual y futuro. Tobón (2007, p. 4).

Se debe evidenciar en los contextos académicos institucionales, si estamos desde el ejercicio práctico de la enseñanza, realmente propiciando una realidad de educación de calidad, y sí verdaderamente desde las actuales políticas educativas se están propiciando relaciones convergentes y divergentes para dicha educación o si estamos inmersos en un sistema que por sus mismos procesos “políticos” nos aparta de los propósitos naturales de la educación.

Figura 2.

Alineación de objetivos curriculares, actividades de enseñanza y aprendizaje y tareas de evaluación.



Fuente: Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*.

Se muestra en la presente figura que los objetivos se consignan en términos de actividades constructivas que llevarán a conseguir los resultados deseados. Las actividades son verbos de manera que, en la práctica, se especifican los que se quiere que los estudiantes lleven a cabo en el contexto de la disciplina que se enseña.

Como se observa desde la apuestas de las anteriores representaciones gráficas, los momentos y procesos evaluativos en la práctica posibilitan integrar los lineamientos de políticas educativa en competencias y las estrategias de enseñanza, procesos “que son conducentes a que los estudiantes alcancen sus logros académicos y/o competencias evaluadas por las pruebas externas, fomentando además con ello, la actividad investigativa”. (Castillo, Hernández, J., Munevar, y Portilla, M. (2014, p. 69).

En este sentido, los lineamientos de política de educación de calidad del presente gobierno (2010-2014) son expresados de la siguiente manera; “se fundamentan en la convicción de que una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 4).

Ahora bien, paralelo a estos propósitos, Mc Kinsey y Company (2008), desarrollaron una investigación que se propuso comprender por qué un grupo importante de sistemas educativos de diversos lugares del mundo, a pesar de sus diferencias sociales y culturales (desde Canadá a Nueva Zelanda o desde Inglaterra a Singapur), había alcanzado altos estándares de calidad en los aprendizajes de sus estudiantes. Tres claves reveladas: personas aptas para ejercer la docencia; prepararlas hasta convertirlas en instructores eficientes, y garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los estudiantes. Básicamente las claves constatan la gran importancia que tiene el trabajo de aula de los profesores para el aprendizaje de los estudiantes. Según el estudio, se puede invertir mucho en educación sin tener buenos resultados, se puede reducir el número de estudiantes sin que signifique mejoras, porque si no se cambian las prácticas de enseñanza-aprendizaje, las mejoras no llegarán.

Finalmente nos encontramos de frente a procesos educativos que deberán ser garantes de la calidad educativa en nuestro país y del consecuente desarrollo de las competencias que propicien una mejor relación entre los que conformamos la sociedad. Pero en este mismo sentido, se sigue observando un distanciamiento entre los resultados en competencias, en términos de las exigencias de las pruebas Saber Pro, y su relación con las políticas públicas educativas vs las prácticas de enseñanza en los escenarios de aprendizaje. En consonancia con los resultados de esta relación, De Zubiría (2013, p. 3) expresa que sigue siendo en

extremo preocupantes los resultados que obtienen los estudiantes en pruebas de competencias, nacionales e internacionales; y ante este panorama, adquiere suma importancia preguntarse por los nuevos desafíos que deberá enfrentar la educación en las próximas décadas.

Evocando a Morin en educar en la era planetaria, muy posiblemente estemos frente a una incertidumbre o caos de los actuales procesos educativos del orden mundial y nacional, que nos conduce a un nuevo paradigma complejo de formar en la educación superior, pero se espera hacer las preguntas adecuadas que nos acerque a una “realidad” objetiva-subjetiva con la intención de hacer bien nuestro ejercicio como “maestros”. Ejercicio que necesita operativamente de circunstancias propicias para que lo anterior se manifieste o aflore en todos los actores del proceso educativo: Políticas educativas orientadoras, lineamientos institucionales pertinentes y coherentes con los procesos de política y docentes conocedores de su vocación y/o ejercicio educativo, su rol social e institucional que redunden en las esferas socioculturales.

Según el Consejo Nacional de Educación Superior CESU (2014, p. 22) La educación superior [para el siglo XXI] tiene como eje principal al ser humano y el desarrollo en todas sus dimensiones. En consecuencia, el estudiante debe ser un actor central en la construcción de propuestas de formación que coadyuven al logro de su proyecto de vida impactando el proyecto de Nación.

Para concretar los ideales de la educación superior en los próximos 20 años se deben entender los desafíos y retos del sistema de educación superior que exige el siglo XXI. Con base en ello hay que estructurar estrategias y desarrollar acciones, a corto, mediano y largo plazo, para movilizar los recursos y fuentes de financiamiento necesarios para el cumplimiento de las metas y garantizar un financiamiento sostenible que permita la expansión y diversificación del sistema y el fortalecimiento de la calidad en la educación superior. (Consejo Nacional de Educación Superior CESU - Acuerdo por lo Superior 2034, p. 22).

El presente lineamiento de política pública educativa culmina diciendo:

Para el año 2034 el sistema de educación superior será uno de los pilares sobre los cuales los colombianos habremos construido una sociedad en paz (justa, culta, democrática, solidaria, próspera, competitiva e incluyente), en la que convivan digna y pacíficamente ciudadanos libres, éticos, responsables y productivos”. (Consejo Nacional de Educación Superior CESU - Acuerdo por lo Superior 2034, p. 127).

1.2. PREGUNTA DE CONOCIMIENTO

¿Es posible deconstruir y construir nuevas estrategias de formación por competencias genéricas en el programa contaduría pública en la Corporación Universitaria Autónoma de Nariño?

1.3. PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Existe una teoría que oriente los procesos de configuración del aprendizaje para el fortalecimiento de competencias genéricas en el aula?

¿Cuál es el aporte articulador de las políticas públicas de educación en la praxis de la enseñanza para desarrollar estrategias de formación por competencias en educación superior?

¿Es posible identificar un grupo de estrategias de enseñanza más utilizadas por docentes que propicie el desarrollo de competencias genéricas en la educación superior?

1.4. INTERÉS GNOSEOLÓGICO

Aportar nuevo conocimiento inmanente, sobre el proceso de deconstruir y construir nuevas estrategias de formación por competencias genéricas en el programa contaduría pública en una IES de Santiago de Cali

1.5. INTERESES DE CONOCIMIENTO

Identificar la teoría orientadora de los procesos de configuración del aprendizaje para el fortalecimiento de competencias genéricas en el aula.

Reconocer el aporte articulador de las políticas públicas de educación en la praxis de la enseñanza para desarrollar estrategias de formación por competencias en educación superior.

Identificar grupo de estrategias de enseñanza más utilizadas por docentes que propician el desarrollo de competencias genéricas en la educación superior.

2. MARCO TEÓRICO

Contextualización

A partir de la segunda década del siglo XXI se vivió un momento de decisiones y transformaciones en las políticas públicas en educación para los países de Latinoamérica, como resultado de las múltiples reuniones y eventos mundiales desarrollados en las perspectivas de encontrar un norte (si acaso el norte es el camino) a la dinámica educativa, como principio esencial de desarrollo. Estas transformaciones son actualmente evidentes en las IES, toda vez que están encaminadas a procesos de una educación basada en competencias.

Estas profundas transformaciones de la educación a nivel macro, durante las últimas décadas en el país, ha estado articulada a algunos hechos significativos a nivel global en materia de calidad educativa, a saber: la realización de la Conferencia Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 1998) en la que se inician trazas de una formación por competencias para fortalecer y desarrollar los ámbitos socioculturales y económicos.

Así mismo la Declaración de Bolonia (1999) que inicia procesos para el diseño de una formación en competencias para la educación superior (competencias que serán objeto de investigación en el presente estudio). De la misma manera se tomarán las bases de lo que para América Latina se intentó desarrollar emulando el acuerdo de Bolonia, el informe final del Proyecto Tuning para América Latina (2004-2007).

A partir de estos hechos históricos y significativos para el desarrollo de los nuevos procesos de formación en educación superior, se inician nuevos estudios y procesos que pretenden transformar, romper y movilizar los procesos de enseñanza hacia una nueva mirada, un nuevo contexto que iniciaría junto con el nuevo siglo XXI, y es la de pensarse una educación de calidad a partir de los lineamientos de desarrollo capitalista y de formación de capital humano. Nuevos contextos socioculturales y económicos que rompen los procesos anquilosados y jalonan los procesos de transformación educativa.

En este sentido y desde la mirada de investigadores que se ocuparán del estudio de transformaciones y rupturas educativas como las que se vivían en Europa a finales del siglo XX, (acuerdo de Bolonia 1999) encontramos aportes importantes como el realizado por Escárcega (2011), quien propone una mirada rupturista, y a la luz de este estudio

evidenciar de manera alegórica, transformaciones en las políticas públicas en educación², y de allí, una “movilización del posicionamiento epistemológico” anclado hasta dicho período, de la manera de concebir los procesos pedagógicos y formativos en la educación, especialmente el de la educación superior.

Este desplazamiento epistemológico y pedagógico acontecido también para deconstruir y construir nuevas estrategias de formación por competencias, intenta bajo la premisa de educación de calidad, (al menos desde la teoría) humanizar³ los procesos educativos de formación, a pesar y a través del desarrollo de competencias de los nuevos contextos sociales, culturales y económicos.

Ahora bien, estas transformaciones vividas en los procesos educativos tanto de Europa como en Latinoamérica evidencian cambios rupturistas (Escárcega 2011) de los viejos modelos de enseñanza para instalarse en un nuevo siglo con nuevas ideologías, han traído consigo también una revisión de los modelos de enseñanza o paradigmas educativos a la hora de materializar los lineamientos de política educativa que se transforman en hechos, en los diferentes escenarios de enseñanza en la educación superior, pero también en general en todo el sistema educativo. Modelos de enseñanza o paradigmas educativos que sirven de sustento en el proceso de deconstruir y construir nuevas estrategias de formación por competencias.

En este sentido, al realizar una mirada a los modelos pedagógicos históricos (que se espera encontrar subyacentes en la práctica de los docentes de la presente institución), observamos que la historia da cuenta de modelos pedagógicos, tanto clásicos y modernos en los que se han formado educativamente los hombres y mujeres en cada período de la historia, entre ellos encontramos el modelo Conductista, Tradicional, Cognitivo, Sociocultural y Constructivista.

Observamos que en la primera mitad del siglo XX, modelos de formación o modelos educativos como el conductista o la instrucción programada de Skinner (1958), fundamentados en un método de fijación y control de objetivos educativos instruccionales para adquirir conocimientos, destrezas y competencias bajo la forma de conductas

² Específicamente en lo que respeta a educar por competencias, entendiendo con ello todos los procesos de transformación en competencias que se inician con el acuerdo de Bolonia en 1999 y el Proyecto Tuning para América Latina (2004-2007).

³ Se utiliza el termino humanizar para denotar que este lineamiento de política educativa (Educación Basada en Competencias) parece más propiamente de un modelo industrial donde el resultados son productos, en este caso, seres humanos resultados de producción industrial educativa. Humanizar romper con este modelo industrial.

observables, fueron la causa de que algunos estudiantes obtuvieran bajos resultados en su proceso formativo sino se alineaban o respondían afirmativamente a dicha metodología.

Otros modelos como el cognitivo y el constructivista, se instalaron en todos los escenarios de educación, tanto básica como educación superior específicamente en el ejercicio de las prácticas docentes. En el presente estudio de investigación sobre las prácticas o estrategias de enseñanza en el programa de contaduría pública de una IES, pretende identificar además cuál es el modelo en la práctica de la formación por competencias, con respecto al modelo declarado de la institución: Modelo de formación Constructivista declarado en el PEI institucional.

Además de lo anterior, revisar y comprender en la misma práctica, la significancia de la formación por competencias, los procesos que implica su adaptación al sistema educativo, de seguimiento y evaluación, para con ello replantear contenidos y actividades del programa, que coadyuven a la institución a cumplir sus objetivos misionales de formación bajo el nuevo concepto de educación de calidad.

Específicamente para el programa de Contaduría Pública, se atiende a unas dinámicas de enseñanza en el sentido que requiere de los docentes las experticias propias del área de conocimiento, así como del manejo pedagógico y didáctico en el proceso de enseñanza de las mismas:

En el oficio de la enseñanza, el educador debe concebir una serie de disertaciones que le permitan regular la relación entre el conocimiento y los educandos, para dar cumplimiento al currículo y desarrollar la labor que, institucionalmente, se le ha encomendado; de ahí, que la principal función del lenguaje pedagógico sea construir una serie de expresiones que le faciliten al docente interiorizar el conocimiento en el estudiante y concientizarlo de la importancia de las nociones adquiridas. (Rojas 2011, p. 154).

Ahora bien, desde el sentido normativo la legislación nacional contempla para el programa de Contaduría Pública las características específicas de calidad para los programas de formación profesional de pregrado en la resolución 3459 de 2003. En ella misma se puede encontrar los lineamientos mínimos a los cuales las apuestas curriculares deben apuntar, “Para el logro de la formación integral del Contador Público, el plan de estudios básico comprenderá, como mínimo, cursos de las siguientes áreas y componentes del conocimiento y de prácticas, los cuales no deben entenderse como un listado de asignaturas” (Resolución 3459 de diciembre de 2003, ARTÍCULO 2. Aspectos

curriculares):

- Un componente de Ciencias Contables y Financieras.
- Un componente de formación organizacional.
- Un componente de Información
- Un componente de regulación
- Área de formación socio-humanística

De la misma manera estudios realizados por López, Rojas, & Ramírez, (2015), presentan indagaciones sobre la forma en que se enseña la investigación en los programas de Contaduría Pública desde un enfoque de la investigación en dichos programas. Este estudio nos brinda luces de los procesos didácticos en que se encuentra actualmente la enseñanza de la contaduría pública y/o sus afines en los distintos niveles formativos.

La didáctica de la enseñanza de la investigación contable debe considerar, entre muchos, aspectos como: los conceptos centrales que se discuten (también los que no se discuten) en los procesos de formación investigativa, los modelos explicativos utilizados para ello, los presupuestos epistémicos y prácticos que se utilizan para construir los conceptos, el contenido y los objetivos de la formación investigativa

A este respecto de los procesos didácticos y los nuevos contextos en la enseñanza de la Contaduría en las IES afirma Quijano (2011, p. 114) “Ciertamente, las nuevas realidades exigen a la profesión una readecuación y/o reorientación no solo de sus planes de estudios, sino también de un sinnúmero de aspectos propios y derivados del proceso de formación.

2.1. LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

Para hablar de los términos “formación por competencias” en el presente estudio, se define lo que por ello mismo se entiende desde las orientaciones propias de los lineamientos de política educativa, específicamente lo contemplado en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 de Colombia, bajo la modalidad de formación del capital humano.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en [la formación por] competencias, tienen el potencial de mejorar el vínculo entre educación y trabajo, estableciendo nuevas vías desde la educación hacia el empleo y reduciendo algunas barreras del aprendizaje (aprender haciendo). Estos procesos permiten que las personas estén preparadas para obtener, adaptar y aplicar la información en múltiples contextos y

redes y transformarla en un conocimiento relevante para la satisfacción de sus necesidades de manera más equitativa, respetuosa con el ambiente y las distintas realidades, constituyéndose así en miembros productivos de la comunidad y de una sociedad cada vez más integrada a la economía global, con mayor bienestar. Así, desarrollan y fomentan la creación de mecanismos de certificación adecuados para que la conexión entre el sistema de formación y el desarrollo de los perfiles ocupacionales sea flexible y bidireccional. (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, p. 108)

[En este sentido] la formación de capital humano, basada en el mejoramiento de la calidad, la pertinencia y el desarrollo de las competencias, tiene el propósito de disminuir las brechas para que los colombianos en general puedan ser ciudadanos con las competencias necesarias que les demanda el mundo hoy, innovadores, creativos, comprometidos con la sociedad, que valoren su identidad y desde ella ejerzan sus derechos fundamentales. (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, p. 114).

En primera medida notamos que el término competencia surge inicialmente de la formación para el empleo a finales de los años 40 y se ha venido empleando con mayor fuerza en el ámbito educativo para todos los niveles. Autores como Perrenoud (2004), y Tardif (2006), el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008), entre otros, aportan estudios empíricos sobre el desarrollo de competencias en la educación superior en estos nuevos escenarios educativos.

En este mismo sentir, observamos que las actuales líneas de acción de la política que orientan la educación superior en Colombia, tiene como propósito promover de igual manera para nuestro contexto, el desarrollo de competencias en educación superior (genérica y específica), esto es observable en el Plan Nacional de Desarrollo PND 2010-2014.

Pero el desarrollo de estas competencias en la formación académica presenta altibajos en la materialización de esta apuesta de política en los docentes de nuestras instituciones educativas, y nos encontramos con procesos que son en algunas veces desarticulados de estas líneas de política educativa de competencias, al menos esto es lo que se refleja en las evaluaciones que realiza el ICFES en nuestro contexto, nuestros estudiantes a nivel general no parecen alcanzar los propósitos de este modelo educativo. Estos lineamientos de formación además no contemplan con claridad las diferentes brechas que existen en los procesos educativos de los estudiantes de diferentes zonas, al menos no en los procesos

evaluativos que aplica el ICFES, sino que se propende por una medición estándar en el país, solo ahora en el 2015, se están estableciendo diferentes apoyos investigativos para disminuir estas brechas y apostarle a una educación contextualizada. “El objetivo de cualquier política orientada a igualar las oportunidades debería consistir en reducir, entonces, las brechas resultantes entre los individuos que enfrentan diferentes oportunidades iniciales, es decir, quienes pertenecen a distintos tipos” (ICFES 2012, p. 5)

Es en este sentido, la política educativa llega a definir la clasificación de las competencias genéricas para nuestro contexto y el recorrido teórico en el que se ha fundamentado el diseño de esta política con respecto a la evaluación de las mismas, ha estado determinado por los estudios desarrollados especialmente en Estados Unidos y Europa, lo cual ha dado paso a su masificación en las Instituciones de Educación Superior en Colombia

Pero básicamente en armonía con las líneas del Proyecto Tuning para América Latina, sobre consolidar para nuestro continente americano 27 competencias genéricas que articulen la educación superior en esta región, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha señalado las competencias genéricas a desarrollar para el contexto colombiano, (Lectura crítica, Escritura, Razonamiento cuantitativo, Competencias ciudadanas e Inglés) para que estas sirvan de base al Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), para el diseño y aplicación de las pruebas externas Saber Pro.

Pruebas externas que sirven de indicador para la política educativa de los procesos de consolidación de una educación basada en competencias y de la formación por competencias, y además nos brinda el insumo en el presente estudio para observar en sus quintiles, el nivel en el que se han ubicado los estudiantes del presente programa de Contaduría Pública para el año 2014 de la IES.

Ahora bien, observando las reflexiones y perspectivas que para América Latina propuso el Proyecto Tuning (2004-2007), las competencias genéricas abarcan un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas); en este sentido, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, ni a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, capacidades a evaluar en las pruebas Saber Pro, sino que esto trasciende otras dimensiones o esferas del ser humano.

Es de anotar a propósito de las competencias propuestas por el proyecto Tuning, que desde

la década de los 90, el concepto de competencia es estudiado como posible objeto de evaluación de los aprendizajes, en pruebas masivas dentro del marco de la política de calidad del Estado, lo anterior es denotado por parte de un grupo de investigadores del ICFES (Hernández, Rocha y Verano, 1998).

Como se observa a manera conclusiva, al hacer un recorrido histórico de la puesta en escena del desarrollo o fortalecimiento de las competencias genéricas en Educación Superior, se han tomado referentes sobresalientes surgidos de diferentes procesos políticos, (acuerdo de Bolonia, proyecto Tuning, reunión de Unesco sobre educación superior, transformaciones de política del MEN y el ICFES) que han dado paso a su masificación en las Instituciones de Educación Superior y que para el caso de la IES en estudio, se intenta develar cómo es el proceso articulador de las políticas educativas con las estrategias de enseñanza para potenciar en los estudiantes el desarrollo de competencias.

En concordancia con lo anterior, un grupo de asesores convocados por el MEN para el año 2008, comunicó del porqué del abordaje para nuestra región de las Pruebas Saber Pro de la siguiente manera: “posibilitar un monitoreo de la calidad de la educación superior en el país”. Y en el mismo documento se establece que la apuesta por el desarrollo de competencias genéricas en nuestro contexto educativo, sean transversales a todos los niveles educativos y a los diferentes énfasis y programas de formación. Lo anterior es una respuesta a las necesidades de la sociedad actual, necesidades que creemos son también impuestas por los grandes organismos internacionales como el Banco Mundial y el BID anteriormente mencionados.

Otra de las razones que se expresan para el desarrollo de las competencias en educación bajo la temática de educación de calidad, y que son además objetivos de conocimiento, son el aprendizaje para toda la vida, la comprensión de contextos y situaciones que exige la toma de decisiones argumentada, las posibilidades de análisis y de crítica ante diversos enunciados, sobresalen como aquellos aspectos que demanda la sociedad de los futuros profesionales.

2.2. COMPETENCIAS GENÉRICAS SEGÚN MEN

Como primera medida, encontramos que se establecieron por parte del ICFES las competencias a ser desarrolladas desde la educación superior y que por supuesto serán evaluadas por la misma entidad. A saber son cinco: Competencias ciudadanas, Lectura Crítica, Comunicación Escrita, Razonamiento cuantitativo e inglés. Estas competencias

deben permitir a las personas formadas académicamente la capacidad para participar, en su calidad de ciudadanos, de manera constructiva y activa en la sociedad. Igualmente, capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana como en ámbitos académicos no especializados.

Según el ICFES, las competencias desarrolladas también permitirán interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado. A su vez, desarrollar la capacidad de comunicar ideas por escrito referidas a un tema dado, como también desarrollar habilidades matemáticas que todo ciudadano debe tener, independientemente de su profesión u oficio, para desempeñarse adecuadamente en contextos cotidianos que involucran información de carácter cuantitativo.

El desarrollo de la competencia de inglés o segunda lengua, propiciará, según el ICFES, habilidades para comunicarse efectivamente en esta segunda lengua. Esta competencia, alineada con el Marco Común Europeo, permite clasificar a los examinados en cuatro niveles de desempeño A1, A2, B1, B2. Vale decir que esta competencia no ha sido evaluada o contemplada dentro del presente estudio.

2.3. DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Como es sabido, los procesos de una educación de calidad debe ser vigilada y monitoreado para determinar los avances en los procesos de formación basada en competencias. Es por lo anterior que existe el ICFES y las pruebas Saber Pro, como el ente que organiza los procesos evaluativos de nuestra educación. Mirando atrás a procesos de evaluación similar, observamos que es el estadounidense Ralph Tyler (1973) quien desarrolla el primer método sistemático de evaluación educacional, articulado al currículo, destacando la necesidad de establecer, aclarar y definir los objetivos en términos de rendimiento, como una etapa inicial del estudio educativo.

Este modelo surge en Estados Unidos, en la Universidad del Estado de Ohio en los años 30 y principios de los 40. Este autor planteó en su momento la necesidad de una evaluación científica que sirviera para perfeccionar la calidad de la educación (como es el caso de nuestro actual contexto colombiano) y considera la evaluación como el proceso para determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados (Tyler, 1950, p. 69).

Aportes teóricos en este mismo sentido evaluativo, se pueden observar en diferentes autores como Flórez (1999), Johnston (1984), que entre otros, estudian el tema de la evaluación, y a partir de sus aportes se podría afirmar que dada la diversidad de disciplinas y campos del conocimiento, sus especificidades, contextos y las políticas de la institución, la dimensión de la evaluación se hace compleja dentro de esta pluralidad; las tensiones y conflictos en torno al ejercicio de la evaluación obligan a construir una cultura propia de la evaluación que permita a los actores de la comunidad educativa, rodear la evaluación con elementos que le den objetividad.

2.4. DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Es necesario identificar cómo es la relación o articulación de las políticas públicas con las prácticas o estrategias de enseñanza como factor esencial de comprensión por parte de los docentes, de la aplicación y puesta en marcha de los intereses de la política educativa de formación por competencias, para que los estudiantes alcancen los nuevos fines educativos. Este recorrido se inicia desde una mirada sociológica para intentar llegar a identificar dicha relación y su posible punto de quiebre.

En este sentido y acercándonos un poco desde postulados como el de Jaeger, (1946) y *La Paideia*, el concepto mismo de educación y formación –como práctica social– nos muestra en el presente autor, cómo en las prácticas humanas o de comunidades, la educación es parte fundamental del entramado de relaciones que componen lo social y expresa a su vez, que la educación no es propiedad de un individuo fuera de la comunidad, sino que esta misma pertenece por esencia a ella.

Es decir que de cierta manera los procesos que hemos venido observando sobre prácticas de enseñanza, que han conducido a los actuales lineamientos de competencias, son parte esencial dentro de las nuevas realidades y contextos de la educación en la posmodernidad. Es de esperar que los actuales principios educativos, no desvíen demasiado estos principios naturales de formación por la formación de capital humano competente.

Continuando con el presente autor Jaeger (1946, p. 16). “Todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo, se halla inclinado naturalmente a practicar la educación. En este sentido, la educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual”. No sabremos decir hasta que medida nos hemos desarrollado socialmente que podamos continuar viendo a la educación como ese motor humanizante social.

Al respecto podemos encontrar otras voces de investigadores y pensadores sobre los procesos educativos, que invitan a “resignificar y conceptualizar, las relaciones sociales que se tejen a partir de lo antropológico, de lo humano” (Ciurana, 2001). Es en este punto que empezamos a hilar la relación entre políticas educativas con las prácticas de enseñanza, en la medida de comprender los actuales contextos sociales, las nuevas formas de relacionarnos y relacionar los nuevos enfoques, pero sin perder de vista la esencia humana de formación.

En este mismo sentido, se nos presenta una nueva perspectiva de observación de los fenómenos sociales a partir de la investigación social y educativa. Como podemos observar, las comunidades humanas asentadas bajo ciertos acuerdos de convivencia política, cultural y social, tienen en su haber prácticas sociales muy marcadas con referencia a lo educativo y a la formación de sus miembros, que afianzan el fortalecimiento de ellas mismas, ahora en el fortalecimiento de competencias para su entorno y contexto.

Ahora, al hacer énfasis en el presente estudio sobre la práctica educativa, intentamos comprender todas aquellas acciones del maestro, que se realizan previa y posteriormente a la actividad de enseñanza del aula de clases como praxis de la política educativa, pero también de las diferentes apuestas sociales e institucionales de cada contexto y no solo de política educativa.

De esta manera, “no se limita al concepto de docencia, es decir, solo a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (García Cabrero, Benilde, Loredó Enríquez, Javier, & Carranza Peña, Guadalupe 2008, p. 2)

Igualmente encontramos aportes de constructivistas como Vygotsky, Piaget y Ausubel, sobre el proceso de desarrollo cognitivo en estrecha relación con los contextos sociales, culturales e históricos, aportan luces al presente estudio sobre aspectos fundamentales de las prácticas educativas en las instituciones de educación superior, que propenden en la actualidad por el desarrollo de competencias. El desarrollo cognitivo es un proceso tanto de fuera hacia adentro como de adentro hacia fuera, inclinándose por lo primero, según los lineamientos de Vygotsky.

A partir de la caracterización de las más importantes megatendencias del tercer milenio, Reich (1993) propone los que deberían convertirse en los principales lineamientos para la escuela del futuro, señala entre ellos “el favorecimiento de las operaciones de análisis, la formación de un pensamiento sistemático global, el

desarrollo de la habilidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y la exigencia de formar individuos más creativos”. Durante el Siglo XX se produjeron importantes avances en comprensión de las variables, las características y la naturaleza del aprendizaje, entre ellos son significativas los aportes dados por Piaget, Vigotsky, Ausubel y Bruner. (Anónimo, 2015).

De igual manera aportes como los de López (1996) quien a partir de las prácticas de enseñanza en concordancia con lineamientos de política educativa plantea que esta situación se puede agrupar en dos tendencias genéricas: por un lado, el discurso educativo oficial (políticas públicas) que promueve el fortalecimiento de competencias; por el otro, la crítica y la alternativa que se instala en la autonomía institucional.

Y es que la práctica educativa como elemento importante de las relaciones sociales, la define muy bien Kant (1803) cuando afirma, “El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción juntamente con la educación”. Partiendo de esta concepción kantiana, ha de comprenderse la práctica educativa inmersa o contenida dentro de las prácticas sociales de una comunidad determinada, y que se sustenta bajo las acciones de política educativa para el presente caso.

En este mismo sentido, y desde procesos relacionales, identificamos la educación como una práctica social, que se caracteriza por la interacción de muchos sujetos alrededor de aspectos culturales, económicos, políticos, ideológicos y sociales –mencionados anteriormente– en pro de su crecimiento y/o desarrollo. También como lo señala González (2005), en la práctica educativa “existe una fuerte caracterización desde lo simbólico y lo creativo”, variables a tener en cuenta en los procesos de enseñanza.

La educación es a su vez, una práctica social en la cual se expresan los constructos o concepciones, políticas, ideologías y visiones que las sociedades tienen o han construido en contexto, y muy en pos con la visión de hombre y mujer que la integra. Ella misma –la educación– se considera como instrumento ideológico, que refleja las dinámicas de las diferentes realidades en las que se realiza su praxis, en otras palabras es reflejo de las dinámicas sociales.

Ahora bien, si las dinámicas sociales moldean de cierta manera los procesos educativos en cada período de la historia, entonces nos encontramos ante un hecho muy significativo y es el aterrizar en la realidad que los avances educativos, o al menos los avances de los procesos formativos del presente siglo, están muy enmarcados dentro de los desarrollos de

lo sociocultural y económico, es decir, que utópicamente los desarrollos sociales no se enmarcan dentro de los propósitos de la educación, sino que la educación al parecer viene detrás y ajustándose a los desarrollos que propone los desarrollos económicos en el mundo.

Lo anterior implica que si los contextos sociales son cambiantes, entonces en este mismo sentido las prácticas sociales son a su vez cambiantes y esto mismo ha de suceder en los procesos de enseñanza, sus prácticas o estrategias de enseñanza son y deben ser cambiantes, para ajustarse y ser conducente a dichos propósitos de política. Son cambiantes en esta misma dinámica los modelos sociales y por supuesto los modelos de enseñanza o pedagógicos. Estos permanentes cambios hacen que instituciones como la escuela, se moldeen y ajusten para tener cabida dentro de estas nuevas y presentes realidades.

Aunque los lineamientos de política educativa son claros en sus pretensiones, deja muchos vacíos en su didáctica de aplicación en contexto particular del aula de clase. Es propio de cada institución realizar los ajustes necesarios para que se integren todas estas apuestas en pro del conocimiento del estudiante. En este mismo sentido, el docente juega un papel muy importante en el proceso de integrar todos los lineamientos institucionales para lograr el objetivo de formación por competencias.

2.5. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APUESTAS INSTITUCIONALES

Al hacer alusión a las estrategias de enseñanza que serán observadas en el presente estudio, tomamos referentes o postulados como los de Beltrán (2003), cuando hace una clara diferenciación entre *procesos*, *estrategias* y *técnicas*, para luego conceptualizar sobre estrategias como lo que “no se pueden reducir a meras técnicas de estudio, como algunos, con poca fortuna, han intentado”.

Las estrategias son algo así como las grandes herramientas del pensamiento, que sirven para potenciar y extender su acción allá dónde se emplea. De la misma manera que las herramientas físicas potencian de forma incalculable la acción física del hombre, las herramientas mentales potencian la acción del pensamiento hasta límites increíbles, de ahí que algunos especialistas hayan llamado a las estrategias «inteligencia ampliada». (Beltrán 2003, p. 56).

Al abordar las prácticas de enseñanza en el presente estudio, también estamos abordando en sí mismo la “didáctica”, planteada, en su primer momento, como ciencia y técnica para

resolver las necesidades de la época, a partir de los aportes teóricos de Comenio (1922). Ahora las necesidades en contexto son bien conocidas y diferenciadas de esa época. En este sentido la didáctica juega un papel importante, como integrador de los objetivos propuestos para una educación de calidad, bajo acuerdos en la utilización de estrategias de enseñanza enmarcadas sobre la formación por competencias.

Ahora, intentando acercarnos a este punto de encuentro, punto de convergencia entre la política educativa y la práctica o las estrategias de enseñanza, hemos de resaltar también aportes teóricos de Díaz Barriga (1992) y Contreras (1991) entre otros, quienes definen la didáctica como: aquella disciplina teórica que responde a concepciones sobre la educación, la sociedad, el sujeto, el saber, la ciencia, y como aquella que explica los procesos de enseñanza y aprendizaje y su realización consecuente con las finalidades educativas, y la encargada de articular la teoría con la práctica, respectivamente.

En lo referente a las apuestas institucionales, el presente estudio se apoya y hace referencia del currículo institucional como forma de pensamiento, estrategia social y representación social, como se mencionó anteriormente según estudios de Bobbitt (1918). Estas apuestas institucionales además de lo curricular, se visibiliza en la Misión y Visión, que se pueden resumir en los procesos que la institución asume para “garantizar una formación integral”.

La Corporación Autónoma de Nariño “Aunar” se compromete a construir un nuevo país a través de la excelencia en la formación de profesionales íntegros, liderando el desarrollo regional. Desde la Institución, teniendo en cuenta al ser humano como el integrante esencial en la formación profesional su singularidad, autonomía, apertura, trascendencia; para construir una nueva cultura, desde el quehacer cotidiano para desarrollar el proyecto de vida y la calidad integral en su ser y su quehacer. (PEI Institucional)

Como se puede observar hasta el presente, quizá sea esta misma el punto de convergencia entre estos lineamientos sobre los procesos educativos, la didáctica, en su plena comprensión y puesta en escena en cada aula o fuera de ella, que parte desde los intereses teleológicos institucionales para transformarse en los intereses y apuestas de los estudiantes y maestros.

De igual manera existen postulados como los de Kuhn (1992) quien contempla que la ciencia no es un proceso acumulativo y lineal sino que presenta rupturas y discontinuidades, esto igualmente es aplicable a la enseñanza de las ciencias. Acercándonos al ejercicio de las estrategias de enseñanza que parten de direccionamientos

educativos, contemplamos posiciones como que “el proceso de enseñanza y aprendizaje es dialéctico, tanto el docente como el estudiante, como unidad dialéctica, tienen la posibilidad de aprender mutuamente” (Aldana, 2008). Ahora, dando una mirada al otro extremo, al de las estrategias de aprendizaje, encontramos que éstas pueden encuadrarse dentro del procesamiento de la información (adquisición, codificación y recuperación), como procedimientos o actividades mentales que van a facilitar dichos procesos de adquisición, codificación y recuperación, idea en la que se apoya el presente estudio.

Pero también autores como Beltrán (2003), define estas estrategias como actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar o mejorar la realización de la tarea, haciendo hincapié en dos características esenciales de la estrategia: que sea directa o indirectamente manipulable y que tenga un carácter propositivo o intencional; García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, (1987). A partir de las encuestas con los docentes se espera igualmente vislumbrar estas estrategias de aprendizaje en el aula.

Para otros autores como Weinstein y Mayer (1996), las estrategias de enseñanza y aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante su proceso de aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación y comprensión. Por su parte, Monereo (1994) las define como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno escoge y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Las estrategias contienen un carácter “deliberado y planificado” (Gardner, 1988 y Zepeda, 2008) e “implican, por tanto, un plan de acción”, en este contexto, se asumen las estrategias como secuencias integradas de procedimientos o actividades con el propósito de “facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información” (Dansereau, 1985; Nisbet y Shucksmith, 1987), las cuales tienen un carácter intencional, propositivo, consciente.

2.6. EL CURRÍCULO COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL

Se hace necesaria una distinción cuando hablamos del problema de la representación. Cuando la producción y reproducción social están separadas por la mayoría de una sociedad, es imprescindible solucionar el problema de la representación para todos

los miembros de la sociedad, desarrollando nuevos modelos de reflexión sobre cómo debe organizarse la pedagogía. (Lundgren 1983, p. 32).

Dentro de las apuestas institucionales se encuentra el currículo como instrumento mediador entre las prácticas sociales y las prácticas educativas, que para el presente estudio se observarán como las estrategias de enseñanza docente, que permite enlazar y articular los aportes y directrices socioculturales, pero específicamente para el presente caso, de la política educativa que se deberá traducir en didácticas eficientes dentro del aula de clase.

Remitiéndonos un poco a la historia social del currículo, podemos decir que nace a finales del siglo XIX en Estados Unidos como una *Techné* (modo práctico de obrar, una pragmática, un sentido aplicado); no es una ciencia (Teoría) y tampoco una formación. El origen del currículo como forma de pensamiento, estrategia social y representación social, se deriva a partir de los aportes teóricos de Bobbitt (1918), sobre las decisiones a partir del currículo, quien a su vez es partidario de experimentar con los programas, las materias, las asignaturas y la dirección disciplinaria de las escuelas.

En este sentido y en su momento, Dewey (1997) consideró las experiencias antes de construir programas educativos, aspecto importante a considerar en el presente estudio. Así mismo Dewey centra el interés de sus estudios en el niño, especialmente en el desarrollo de sus capacidades; reconociéndolo como sujeto activo de la enseñanza. Por su parte Mac Murry (1923), construye un mejor modo para organizar el programa, en articulación con la pedagogía, aspecto fundamental en la encuesta con docentes, indagar sobre sus procesos pedagógicos y didácticos. Charter (1924) Citado Díaz Barriga (2003) hace referencia en cómo organizar el currículo adaptado a las escuelas, este aspecto nos conduce a observar el contexto del currículo de la IES.

Continuando con este proceso histórico sobre el currículo, encontramos que “a finales del siglo XIX, se encuentran aportes de la filosofía, la psicología y la pedagogía a la dinámica curricular como consecuencia de la ruptura con paradigmas positivistas y en perspectiva de consolidar el desarrollo de las ciencias sociales” (Gallardo, A. M. 1998).

Así mismo, después de la primera guerra mundial, se produjo un replanteamiento del desarrollo curricular pues el concepto aceptado hasta ese momento presentaba limitaciones, porque la educación se basaba en la copia, repetición o diferencia y reproducción, y por primera vez se realiza una revisión sistemática de éste.

Después de 1940, el currículo empieza a definirse como un conjunto de actividades que, organizadas sistemáticamente, abarcan no solo las experiencias que el alumno enfrenta dentro de la escuela, sino fuera de ella. Posteriormente el currículo adquiere un enfoque sistemático con la aplicación de principios, modelos y técnicas derivados de la cibernética y la informática. (Córdoba, L. E. M. (2015).

Ahora en el presente de este siglo XXI, retornando al presente y dejando por un momento la historia, retomamos postulados importantes de Pinar (2003), quien afirma que “el currículo continúa siendo el foco intelectual y organizativo de los procesos educativos en la escuela, permitiendo identificar los modelos que buscan introducir innovaciones educativas y ayuda a entender la problemática que enfrentan las instituciones”. Como se observa, a pesar del paso del tiempo este sentido de eje articulador que tiene el currículo para las instituciones educativas se mantiene y quizá adquiera más relevancia.

Actualmente, se reconoce la polisemia y diversidad de concepciones con respecto al currículo y a la investigación curricular y que al abordarlo se encuentre una gran diversidad de modelos y propuestas conceptuales y metodológicas que buscan innovar, pero al interior hay distintas formas de interpretar y llevar a la práctica los modelos de referencia.

Algunos de los múltiples autores sobre el currículo expresan los siguientes:

El pensamiento de Bobbitt (1918) se encuadra perfectamente dentro de lo que Schiro (1978) llama la ideología de la eficiencia social en la teoría sobre el currículo. Para Bobbitt la escuela y el currículo tiene que dar una respuesta eficiente a lo que la sociedad pide de ella. El educador es el experto, mecánico que no filósofo, cuya función no consiste en pararse a pensar *que hay que hacer*, sino en ofrecer una técnica eficiente para cumplimentar lo que se le dice *que tiene que hacer*; debe encontrar los caminos y los medios para hacer lo que se le pide. (Gimeno Sacristán 1982; p. 18).

En concordancia con los procesos de cambios en las relaciones sociales y cambios en los procesos educativos encontramos exponentes como Kemmis (1988) quien indica que “El problema central de la teoría del currículum debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad por otro.”

Entre tanto Lundgren (1983, p. 33), define que el problema central del currículum, se significa en la representación que este hace de lo social y lo inmersa en la escuela. La representación de las relaciones de la vida y del trabajo de una sociedad concreta estará necesariamente representada en los currícula de sus instituciones educativas. Esto sigue siendo crucial, no solo para los educadores sino para la sociedad en conjunto que se refleja en cada uno de estos.

A partir de lo enunciado anteriormente, la articulación con los procesos sociales históricos y las representaciones de esta misma en los diferentes ámbitos académicos, se muestra como un elemento imprescindible en los análisis que a partir de la teoría práctica y la teoría crítica (del currículum) se establece en las instituciones educativas para el diseño de los lineamientos internos, que dan cuenta de la actualización y consolidación de los lineamientos mayores (los de política pública educativa) en la praxis de la IES.

Es por todo lo anterior, que el currículo juega en el presente estudio una participación importante, toda vez que nos dará cuenta de cómo la IES, ha integrado en su haber, en sus apuestas teleológicas, una enseñanza que potencie las competencias genéricas en mención.

3. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Estudio descriptivo-exploratorio

La investigación exploratoria es entendida como aquella que se efectúa sobre un tema u objeto de estudio poco estudiado por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto. En tanto que la investigación descriptiva consiste en la caracterización de un fenómeno o su comportamiento.

En este sentido, el presente estudio es de naturaleza exploratoria y descriptiva, ya que pretende a partir de postulados de la complejidad y otros, explorar y conocer lo que se configura en el proceso de la enseñanza, para posteriormente describir al interior del aula de clase por parte de los docentes partiendo de las apuestas teleológicas institucionales pero también de política educativa, para que los estudiantes alcancen los propósitos en la formación por competencias, especialmente competencias genéricas.

En este mismo sentido, se hará un acercamiento cualitativo desde una racionalidad abierta, crítica y compleja, para de esta manera intentar representar aquello que a primera vista no

se hace muy evidente en las prácticas de formación por competencias pero que se construye de la dialogicidad entre docentes y estudiantes.

Así mismo un acercamiento desde la teoría de la experiencia cuyo propósito es “romper el cerco científicista y liberar el pensamiento, a la comprensión como acontecer del sentido” Gadamer (1986) citado por Lamana (2002).

La bondad del paradigma del pensamiento complejo precisamente propone un a-método (por fuera del método científico) para abordar planteamientos investigativos como el presente, que intenta penetrar y sacar a la luz aquello que está más allá de lo tangible y que no ha sido estudiado, pero que sin duda está sucediendo en las Instituciones de Educación Superior y más precisamente en el aula de clase, para encaminarse al conocimiento.

Para Morin, Roger y Domingo la búsqueda del conocimiento no se encasilla, y necesita del error y del riesgo para que pueda surgir la reflexión y, por medio de ésta, se trasciendan los saberes deterministas.

Población objeto y tamaño de la muestra

Se seleccionará un grupo de docentes del programa académico de Contaduría Pública que cuenten con más de 2 años de experiencia en enseñanza en la IES; Corporación Universitaria Autónoma de Nariño extensión Cali. Así mismo, se seleccionará los diferentes grupos que comprenden desde primer semestre a noveno (último nivel de la institución).

Se diseñará y aplicará un instrumento de investigación que contiene 25 de preguntas dicotómica de Sí y No, además de respuesta cualitativa abierta, que permitirá tomar la información de los docentes de la IES seleccionada y posteriormente facilitar la realización de los análisis de la práctica pedagógica o prácticas de enseñanza y aprendizaje, a una muestra de docentes de una institución de educación superior en Santiago de Cali.

El presente instrumento se encamina a la búsqueda del conocimiento de lo que se configura al interior del aula de clases de la relación dialógica docente-estudiante versus los lineamientos de política educativa en nuestro país, o lo que se denominará el fortalecimiento de las competencias genéricas. Este mismo instrumento estará diseñado a partir de los diferentes referentes teóricos presentes en el documento. Ver anexo: Instrumento de investigación.

La información recogida a partir del instrumento de investigación, se codificará en primera instancia de manera cuantitativa teniendo en cuenta lo que se ha contestado en cada pregunta y su consecuente respuesta dicotómica de Sí y No, utilizando una combinación binaria de 1 y 0, y de la misma manera para las preguntas que no fueron contestadas. Ver Anexo Sistematización

En un segundo momento, se clasificará la información tomada de las respuestas abiertas de manera cualitativa, para subsiguientemente con esta información, reconocer los objetivos a los que apunta cada pregunta, obtener las relevancias u opacidades emergentes del instrumento de investigación en materia de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Posteriormente, reconocer las categorías de análisis que emergen de las respuestas obtenidas de los docentes encuestados e identificar un grupo de estrategias de enseñanza más utilizadas por docentes que propician el desarrollo de competencias genéricas en la educación superior que orientarán los análisis finales del presente estudio. Ver Anexo Agrupamiento.

4. RESULTADOS

El presente de la educación en Colombia atraviesa por una estructuración y consolidación de sus procesos educativos, con miras a fortalecer en nuestra región una educación de calidad según reza en nuestra política pública educativa. De esta manera nuestro país acatando direccionamientos de organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM) y de igual manera los lineamientos en materia de educación de entidades como la UNESCO, que van dirigidas a los países miembros como el nuestro, deben articular dichas políticas a sus planes de desarrollo territoriales y educativos, para configurar una educación de calidad o en términos del BID, de formación del capital humano.

En este sentido se ha orientado el presente estudio, en observar la manera como se articulan los actores de estos procesos que entran en juego para cumplir con las expectativas iniciales de los organismos internacionales y nacionales de responder a una educación basada en competencias, de una educación que responda a los procesos de innovación y desarrollo tecnológico sin deterioro de lo ambiental, entre otras apuestas de carácter psicosocial, políticos y económicos.

Es por ello que para el presente estudio, se tomó como referencia el PND 2010–2014, reglamentada desde la Ley 1151 de 2007. Específicamente en este PND observamos lo anterior en el capítulo: *Desarrollo de competencias y formalización para la prosperidad y su numeral a): Mejoramiento de la calidad de la Educación y desarrollo de competencias*. Este capítulo, junto con los capítulos Primera Infancia y Niñez, (IV.A.1) y Formación de Capital Humano (IV.A.2) conforman la política educativa del PND 2010-2014.

Vemos pues, desde las perspectivas anteriores mencionadas que las Instituciones de Educación Superior (IES) se adecuan hoy a la formación académica a partir de la puesta en escena de las estrategias de enseñanza bajo la premisa de formar al SER de manera integral a los nuevos contextos socioculturales y económicos y sobre la base de la formación por competencias en dialogicidad con los lineamientos de política pública educativa. Y es que es precisamente de la dialogicidad entre la enseñanza y el aprendizaje en educación, que emerge de manera fáctica, a partir del ejercicio docente en el aula, la configuración o desarrollo de la competencia genérica, permitiendo al estudiante **ser competente**. Se resalta para denotar la característica que dichas políticas establecen para nuestro actual proceso educativo, en especial el sistema educativo colombiano.

4.1. CATEGORIAS DE ANÁLISIS

En el intento por acercarnos a la pregunta de conocimiento del presente estudio sobre si ¿es posible deconstruir y construir nuevas estrategias de formación por competencias genéricas en el programa contaduría pública en una IES de Santiago de Cali? emergen cuatro (4) categorías de análisis, del proceso de análisis de la encuesta aplicada a los docentes del programa de Contaduría Pública de la IES, que posibilita identificar y resignificar las prácticas de enseñanza de los docentes. Así mismo, permite identificar qué actividades o didácticas aplicadas propician o potencian las competencias de los estudiantes de la educación superior. Estas categorías de análisis emergentes se desglosan de la siguiente manera.

1. Lineamientos de política educativa
2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje
3. Modelos pedagógicos
4. Formación por competencias

Con las presentes categorías, pretendemos acercarnos a las estructuras de las estrategias de enseñanza de los docentes que de manera abierta han podido participar del presente estudio. Al menos capturar a partir de sus respuestas, sus imaginarios, utopías y distopías, que en el ejercicio de su actividad de enseñanza, sus prácticas docentes en los diferentes escenarios del aprendizaje (dentro y fuera del aula de clase) en la IES dejan develar.

Partimos de momentos importantes como son los lineamientos de política pública educativa, dado que estos mismos son los incitadores para que en todo el contexto educativo, especialmente el de la educación superior, se programen y desarrollen el alcance de las competencias propias de la educación superior. Para el presente análisis se ha tomado el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Dado lo anterior, nuestro interés particular de los lineamientos de política educativa, será el de educación basada en competencias para el “desarrollo” de competencias.

Unido con lo anterior, identificar y revisar las estrategias de enseñanza más comunes que los docentes de la presente IES utilizan para que se cumpla en primera instancia estos lineamientos de política educativa, revisar la relación dialógica con los modelos pedagógicos y el currículo institucional. Relación dialógica de la cual surge o se sustentan las estrategias (en primera instancia) a utilizar por los docentes.

4.2. LINEAMIENTOS DE POLÍTICA EDUCATIVA

Se realza la necesidad de que los países adquieran altos niveles de habilidad para que realicen una apropiada inserción en lo que se ha llamado la economía del conocimiento. Las sociedades que han alcanzado altos niveles de crecimiento económico basado en la producción de alto valor agregado, cuentan con un sistema de formación más adecuado a los requerimientos de la economía. Adicionalmente, los que han favorecido el aprendizaje basado en la práctica han logrado hacer un uso efectivo de tecnologías de alto valor agregado.

Para esto, los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias tienen el potencial de mejorar el vínculo entre educación y trabajo, estableciendo nuevas vías desde la educación hacia el empleo y reduciendo algunas barreras del aprendizaje (aprender haciendo), por ejemplo al utilizar nuevas formas de evaluación. Estos procesos permiten que las personas estén preparadas para obtener, adaptar y aplicar la información en múltiples contextos y redes y transformarla en un conocimiento relevante para la satisfacción de sus necesidades de manera más equitativa, respetuosa con el ambiente y las distintas realidades, constituyéndose así en miembros productivos de la comunidad y de una sociedad cada vez más integrada a la economía global, con mayor bienestar. (PND, 2010-2014, p, 108)

Tomando como base estos lineamientos de política educativa del PND 2010-2014, iniciamos recordando que en las dos últimas décadas la educación superior ha sido motivo de estudios sociopolítico y económico y en ellos se ha confirmado la urgencia de que exista y se fortalezca un sistema de educación superior que posibilite la generación de una masa crítica de personas calificadas y cultas, el intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y la producción de nuevas tecnologías que brinden oportunidades para generar un desarrollo endógeno y sostenible que acorte las diferencias con los países industrializados. (UNESCO, 1998, p. 10).

Según los pronunciamientos de la Unesco sobre educación superior, años 1995 y 1998, y la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, cuyo trabajo se recoge en documento “La educación encierra un tesoro” hay tres líneas de política que deben considerarse en la Educación Superior de cara al mundo contemporáneo, a sus tendencias y a sus exigencias: la pertinencia, la calidad y la internacionalización. (Flórez Peña, 2012, P. 35).

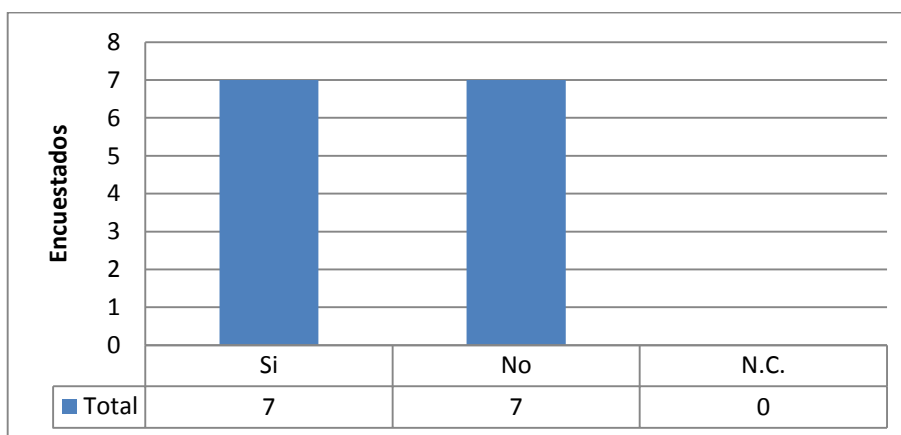
Mejoramiento de la calidad de la Educación y desarrollo de competencias, son lineamientos abanderados de los actuales procesos de educación para nuestro contexto nacional. Lineamientos contemplados en el Plan Nacional de Desarrollo PND 2010-2014 y que se avizora, serán la carta de navegación del futuro inmediato para nuestro país (Este capítulo, junto con los capítulos Primera Infancia y Niñez, (IV.A.1) y Formación de Capital Humano (IV.A.2) conforman la política educativa del Plan de Desarrollo 2010-2014). Consecuente con lo anterior y en observancia de las expresiones de los docentes en el presente estudio, surge la presente categoría de análisis con base en los siguientes dos interrogantes:

Pregunta 2 de la encuesta: *¿Conoce algunas transformaciones en políticas públicas en educación que han movilizado la manera de concebir los procesos pedagógicos y formativos en la educación, especialmente de la educación superior?*

Pregunta 10 de la encuesta: *¿Está de acuerdo con el siguiente enunciado? Que comprendamos la educación como la que conduce plenamente hacia la formación, es ya una opción determinante que nos compromete con la permanente construcción del ser de la persona.*

Figura 3

Pregunta 2. *¿Conoce algunas transformaciones en políticas públicas en educación que han movilizado la manera de concebir los procesos pedagógicos y formativos en la educación, especialmente de la educación superior?*



Fuente: Elaboración propia

Impacta la siguiente respuesta: R/: Encuestado 1. *Educación de calidad el camino para la prosperidad.* (Este es el eslogan de política educativa del pasado gobierno 2010-2014). Al

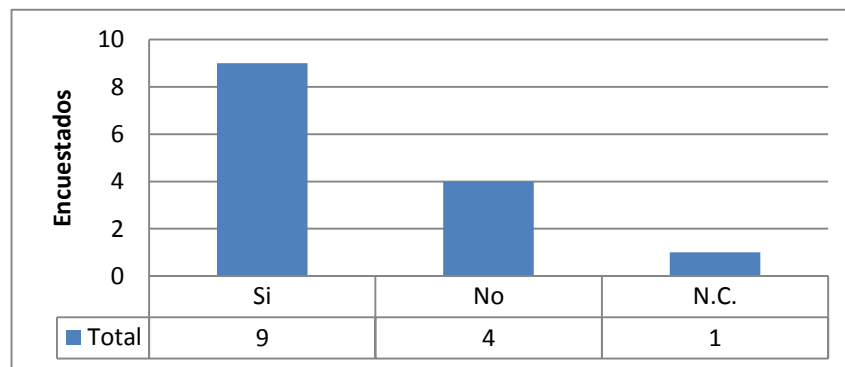
parecer el presente docente ha captado muy bien la estrategia publicitaria, sin adentrarse en los objetivos y apuestas de este tema que él muy bien menciona.

Se puede observar que los docentes ante los anteriores interrogantes, develan sutilmente como sus prácticas de enseñanza están mediadas en este caso, por el poco conocimiento que tienen sobre las actuales políticas educativas, 50%, y de las transformaciones que estas mismas han tenido en las últimas décadas, especialmente en lo referente a la formación por competencias conducentes a una educación que responda a estándares de calidad internacional, ver Figura 3. Preocupa que la mitad de los encuestados, 50%, no responda con certeza conocer los lineamientos de la política, toda vez que ellos son los orientadores permanentes, pero mucho más porque en estos lineamientos se encuentran las pistas que orientan y legitiman el currículo institucional, que a su vez establece los direccionamientos de sus prácticas.

En la Figura 4, encontramos algunas respuestas coincidentes con los postulados de Tobón (2008), 64,28%, al señalar tres aspectos o cambios en los docentes a implementar para sus estrategias de aprendizaje, “del cambio en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas. Esto implica trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser. *Porque ya no se trata de formar "operarios" de la industria, se trata de equilibrar los saberes técnicos con la formación ética y moral del individuo para formar mejor sociedad.*

Figura 4.

Pregunta 10. ¿Está de acuerdo con el siguiente enunciado? Que comprendamos la educación como la que conduce plenamente hacia la formación, es ya una opción determinante que nos compromete con la permanente construcción del ser de la persona.



Fuente: Elaboración propia

Otras respuestas interesantes en este mismo sentido expresan:

Estoy de acuerdo en la medida que se debe ser, no pretender ser, no aparentar ser y mucho menos querer ser, se debe luchar para que el individuo alcance a desarrollar su propio ser.

La formación del ser no debe recaer plena o totalmente sobre la educación, académicamente hablando, pues este proceso depende también de otros factores y espacios que en el individuo influyen.

Otros abiertamente declaran no conocer transformaciones en políticas educativas. En este mismo sentido, se infiere que los docentes “conocen” que existen políticas de educación, pero no evidencian en sus respuestas las implicaciones en sus prácticas de enseñanza que estos direccionamientos de política deben tener, para de esta manera, intentar por sí mismos revisar si es posible mejorarlas o adecuarlas a los lineamientos de la misma política.

Se infiere que algunos docentes no comprenden los procesos de formación por competencias a profundidad toda vez que previo, no existe un conocimiento de las políticas orientadoras.

En este mismo sentido, emergen algunas relevancias de parte de los docentes, al develar que aunque es poco el conocimiento a profundidad que se tiene de los cambios en materia de formación por competencias, ellos conocen que en las instituciones de educación superior es necesario enfocar sus prácticas bajo este sentido. Así mismo, evidencian cierta concepción de enseñanza en términos como formación integral y formación del ser, en un intento disminuido de hilar los lineamientos del Ministerio de Educación, sus experiencias como docentes y las evaluaciones del ICFES.

De igual manera, se pudo observar en las respuestas, que existe poco interés de parte de algunos docentes en leer las normatividades y para otros a pesar del proceso de lectura, declaran tener poca claridad de interpretación de la misma. Puntualmente se declara lo siguiente: “Porque las políticas públicas en educación no han sido claras y no permiten un enfoque claro entre lo que es competencia, comprensión y capital humano (cognición)”, docente encuestado 08 (2015).

Es poca la lectura que se realiza, pero de todas maneras el pensamiento del docente en el siglo XXI debe ser abierto a los cambios que se han generado para así mismo llevar al estudiante a que tome la misma disciplina. (Docente encuestado 11, 2015)

Se puede observar en las respuestas de los encuestados, en leve conocimiento sobre las legislaciones educativas que van en pro de nuevos procesos conducentes a la calidad en la educación en nuestras instituciones educativas, especialmente de educación superior como la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en Colombia y de la Ley 115 o ley de educación general.

De igual manera en concordancia con estos lineamientos de política educativa, no se observa en los encuestados que exista integración en sus prácticas docentes de lineamientos como el Plan Nacional de Desarrollo (PND) que para el presente estudio ha sido tomado como referencia el PND 2010–2014, específicamente el capítulo: *Desarrollo de competencias y formación para la prosperidad en su numeral a): Mejoramiento de la calidad de la Educación y desarrollo de competencias.*

Otras respuestas interesantes, son coincidentes con los postulados de Dewey (1997) quien consideró las experiencias docentes antes de construir programas educativos. **Docente:** *No solamente la educación conduce plenamente hacia la formación, la enseñanza, experticia, la experiencia y la socialización de conceptos proporcionan la integralidad [en los estudiantes].*

La anterior expresión acerca las estrategias de enseñanza del docente a los postulados del modelo de La Escuela Nueva. Recordemos que los postulados de Dewey, son iniciadores de La Escuela Nueva (John Dewey, Decroly, Cousinet) a finales del siglo XIX y principios del XX como crítica a la escuela tradicional, y gracias a profundos cambios socio-económicos y la aparición de nuevas ideas filosóficas y psicológicas, tales como las corrientes empiristas, positivistas, pragmatistas, que se concretan en las ciencias, según lo explica Ortiz Ocaña (2011).

Coincidente con lo anterior y la Escuela Nueva, recordamos de igual manera que su método educativo se basa en que el estudiante tenga experiencias directas, que se le plantee un problema auténtico, que estimule su pensamiento, que posea información y haga observaciones; que las soluciones se le ocurran al alumno y que tenga oportunidades para comprobar sus ideas.

Dado lo anterior, se infiere que las prácticas de enseñanza ejercidas sobre la base de la experiencia, conllevan a procesos de apropiación del conocimiento, que a su vez implica directrices y determinantes institucionales que propician la existencia de dependencia docente-política educativa que se constituyen como claves de interpretación de condiciones que regulan las prácticas de enseñanza ligadas a lineamientos de política en torno al currículo.

Cabe resaltar, tener en consideración la experiencia formativa del docente de la educación superior, que debe implementar en su haber ciertas aptitudes y experticias de alta cualificación profesional, como lo son el nivel de formación mínimo de posgrado para considerar enseñar en IES, según lo especifica la Ley de 30. Pero no solo la experiencia de formación académica, sino que también se resalta la importancia de la experiencia en la docencia que haga lectura y atienda los requerimientos de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. En una perspectiva cognitiva diría Flórez Ochoa (2000, p. 7), “las cosas cambian radicalmente porque la enseñanza parte de problemas o temas sentidos por los alumnos, que hacen parte de su vida real y de su interés vital”.

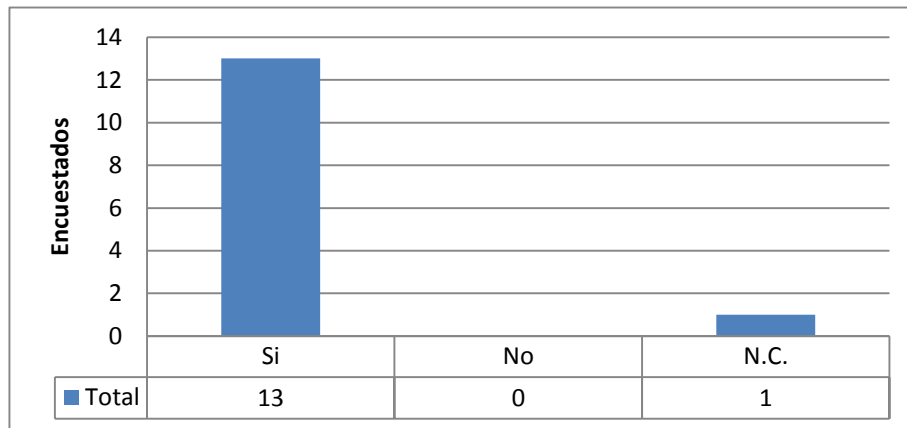
“Hoy en día egresan profesionales de una Facultad y a los dos o tres semestres, sin recibir ningún tipo de formación pedagógica” [...] “dictan cátedra a las generaciones que vienen detrás de ellos, tal situación no debería permitirse, porque esas personas no siempre transmiten un saber; deberían prepararse para ser docentes después de ser profesionales y aprender a enseñar los conocimientos que adquieren”. (Zuluaga, O 2007, párr. 3).

Vemos pues que las estrategias de política educativa han moldeado nuevos escenarios de la educación en Colombia. Estos nuevos escenarios requieren de los actores del proceso de enseñanza, tanto estudiantes, como docentes y directivos, especialmente estos últimos, trabajar de la mano y de manera coherente para presentar a los estudiantes la oportunidad de educarse bajo los requerimientos que exigen estos nuevos enfoques y políticas socioculturales y económicas pero sin deterioro de lo esencial, la formación humana que posibilite nuevos contextos de relacionamiento social, especialmente en los escenarios del país que por estos días ha iniciado procesos de transformación social a raíz de los diálogos con los grupos al margen de la ley que operan en nuestro territorio.

Comparativo de respuestas entre las preguntas N° 2 y 6 de la encuesta sobre el conocimiento de las políticas públicas educativas y la puesta en práctica de las mismas.

Figura 5.

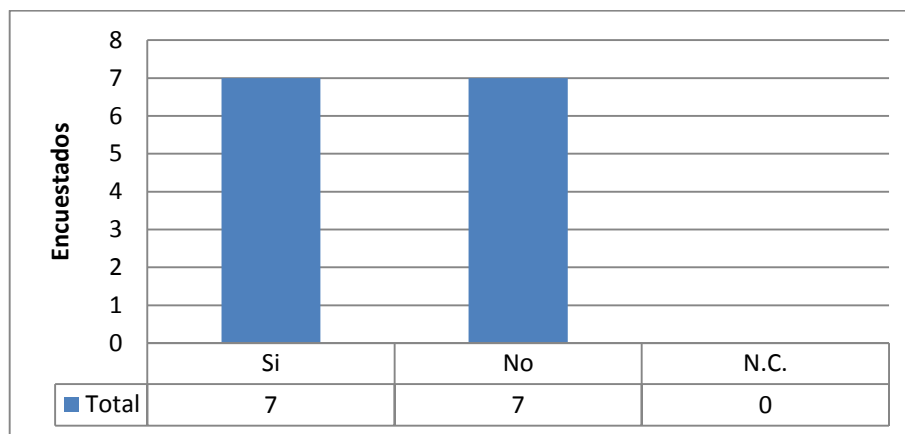
Pregunta 6. ¿Aplica usted una Educación Basada en Competencias donde se integra o rompe con algunos modelos educativos para lograr que sus estudiantes alcancen o desarrollen las competencias propias de la educación superior?



Fuente: Elaboración propia

Figura 6. (Se retoma de la figura 3)

Pregunta 2. (...)



Fuente: Elaboración propia

Continuando con los análisis de las respuestas docentes en materia de conocimiento de las políticas educativas y su aplicación en contexto, se observa que existe incongruencia entre lo que se declara inicialmente en un primer enunciado sobre el conocimiento por parte de

ellos (los docentes) sobre política educativa y lo que más adelante se vuelve a declarar. En este sentido, se puede observar en la figura 6, que 50% docentes de la población encuestada, declara abiertamente no conocer sobre transformaciones en políticas públicas educativas que movilicen la manera de concebir los procesos pedagógicos y formativos en la educación superior. Esto mismo permite realizar reflexiones en torno a cómo diseñar estrategias de formación por competencias sin el conocimiento real de lo político educativo.

Sin embargo en la figura 7 las respuestas son contundentes, 92,85% que sí aplican (a partir de sus prácticas) una educación basada en competencias, donde se integra o rompe con algunos modelos educativos para lograr que los estudiantes alcancen o desarrollen las competencias propias de la educación superior.

Lo anterior además muestra que los docentes en sus prácticas de enseñanza específicamente en su imaginario sobre estrategias de enseñanza, estiman estar en lo correcto que orienta la política educativa sobre este proceso de educación basada en competencias. Se muestra un acercamiento a un rompimiento del proceso dialógico entre ambas actividades, entre conocimiento e información por un lado y por otro, entre formación y ciudadanía. De Sousa (2005). En este mismo sentido, De Sousa propone para el proceso dialógico una ecología de saberes esto es:

Una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad.

Un hallazgo importante, es la evidencia de que los docentes desconocen en esencia las pretensiones de la política educativa en referencia a la formación por competencias, algunos desconocen que son lineamientos para una educación nueva de nuevos escenarios de aprendizaje que conlleve a nuevos métodos de enseñanza.

4.3. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

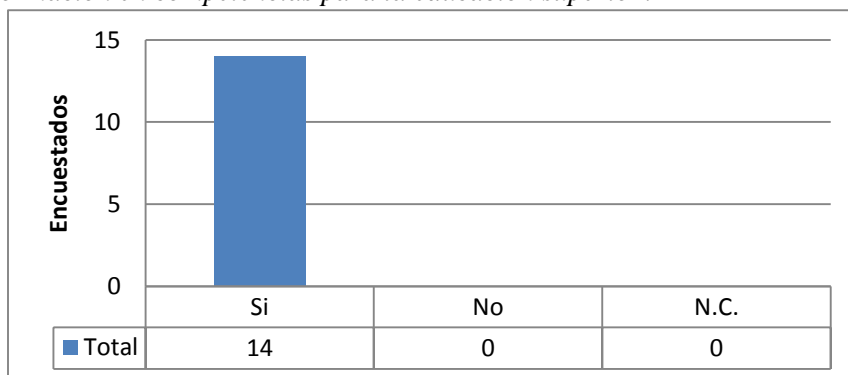
Las estrategias de enseñanza y aprendizaje consideradas en el presente estudio, van de la mano como proceso de visibilización también de los conocimientos conducentes a la evaluación de las competencias, toda vez que la comprensión y aplicación de las estrategias pedagógicas y la evaluación son elementos primordiales para el desarrollo y ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje, funcionan como “configuraciones didácticas y establecen relaciones dinámicas entre ellas, conformando así las principales regularidades de la pedagogía” (Ortiz, 2009). Esto mismo es el camino en el proceso de deconstruir y construir nuevas estrategias de enseñanza.

En la actualidad se hace evidente la necesidad de prácticas de enseñanza-aprendizaje que apunten al fortalecimiento de las competencias de los educandos, necesarias para adaptarse a las exigencias de la sociedad y a los niveles de competitividad en el mercado laboral. (Castillo, Hernández, J., Munevar, y Portilla, M., 2014, p. 66).

Es así, que ante la presente categoría, los encuestados expresan y nos dejan conocer sus concepciones y miradas frente a las estrategias de enseñanza que ellos conciben para sustentar y realizar sus prácticas de enseñanza en las instituciones de educación. En este sentido encontramos expresiones en las respuestas de alguno de los encuestados, que evidencian en una misma concepción, relevancia y opacidad como las siguientes: *proceso integral, conocimiento, destrezas y prácticas, enfoque de lectura crítica, criterio de comprensión, integralidad en la formación, adquirir conocimientos, relacionar lo estudiado con la realidad laboral.*

Figura 7.

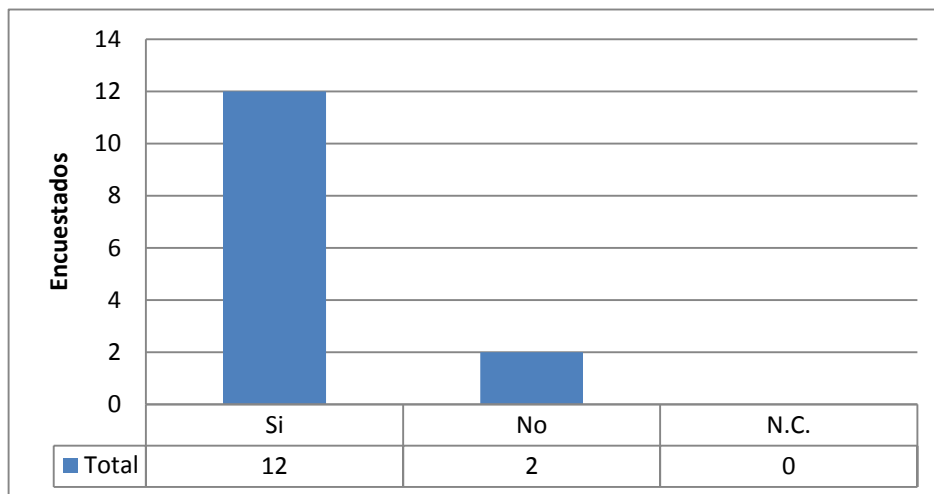
Pregunta 1. ¿Sus prácticas de enseñanza están encaminadas al diseño de una formación en competencias para la educación superior?



Fuente: Elaboración propia

Figura 8.

Pregunta 4. ¿Reconoce en sus prácticas los modelos pedagógicos, clásicos y modernos en los que se han formado a los hombres y mujeres en cada período delo Conductista; Tradicional; Cognitivo; Sociocultural y Constructivista?

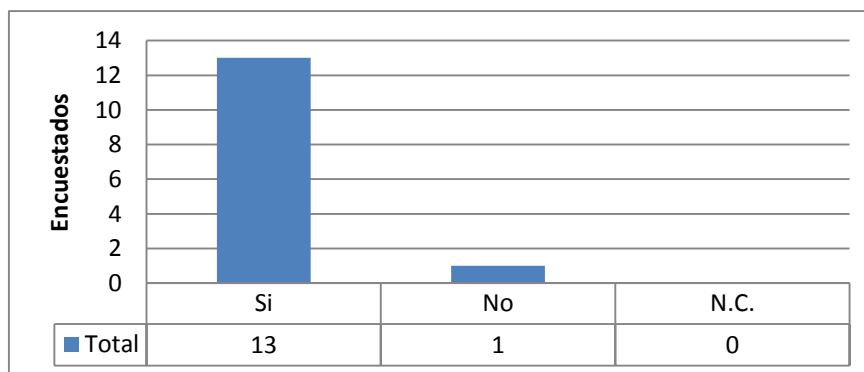


Fuente: Elaboración propia

En las figuras 7, 8 develan lo que subyace a las prácticas docentes de enseñanza. Contemplan ellos mismos que sus prácticas están indudablemente encaminadas y orientadas a una formación por competencias; 93%, figura 7, y corroboran en la figura 8, que reconocen en sus prácticas, los modelos pedagógicos de enseñanza, más adelante dirán en la presente encuesta, que este modelo predominante en ellos es el constructivista, 85,71% de la población encuestada.

Figura 9.

Pregunta 16. En sus prácticas de enseñanza ¿existe una fuerte caracterización desde lo simbólico y lo creativo?



Fuente: Elaboración propia

En este mismo sentido unos de los encuestados expresa; “*La creatividad y lo simbólico, se hacen necesarios para lograr una mejor interacción con el estudiante y una mejor transmisión del conocimiento, evitando así la monotonía, la desmotivación y otros fenómenos afines*”, encuestado 10, (2015).

Se puede observar y capturar como el docente en su haber, concibe lo que es la enseñanza en tanto que debe existir de su parte una interacción dialógica con sus estudiantes que posibilite o facilite el aprendizaje creativo y simbólico en los mismos, pero al mismo tiempo deja notar lo que subyace en su concepción que de una u otra manera termina imponiéndose en lo práctico sobre la enseñanza cuando dice “...y una mejor transmisión del conocimiento”, en palabras de Freire (1970, p. 7), nos encontramos ante una “concepción bancaria y la contradicción educador-educando” [que dista de la dialogicidad entre el docente y el estudiante para permitir que se construya el conocimiento].

Sobre caracterización desde lo simbólico y lo creativo en el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje como se corrobora en la figura 9, con un porcentaje de 92,85% que así mismo lo contempla Ochoa en su estudio *sobre la formación como principio y fin de la acción pedagógica* lo denota de la siguiente manera:

La afectividad consciente e inconsciente, la motivación, el interés, la buena disposición, el deseo, la transferencia, la energía positiva, son variables pedagógicas sobre el mismo eje conceptual que articula la cabeza con el corazón, lo cognitivo con lo afectivo. Este principio reconoce el papel que desempeña la afectividad en los procesos de aprendizaje y en el fomento y desarrollo de la creatividad. Pestalozzi (1996) proponía la integración de cabeza, corazón y manos. (Flórez Ochoa 2007, p. 169).

En este mismo sentido, y en palabras de Aldana (2008) encontramos el mismo eco: “el proceso de enseñanza y aprendizaje es dialéctico, tanto el docente como el estudiante, como unidad dialéctica, tienen la posibilidad de aprender mutuamente”. Concebir una educación bancaria además implica o denota que el docente no se inmersa en la dialéctica de mutuo aprendizaje.

Hasta este punto observamos que se empieza a develar un nuevo hallazgo, ruptura entre las apuestas de la política pública educativa, con las prácticas de los docentes en el aula de clase, especialmente en la intención de la formación por competencias. En este punto se hacen esenciales los procesos que invitan a la construcción de nuevas estrategias de formación. Como se mencionará más adelante, no existe una ruptura total entre las dos

partes (lineamientos de política y práctica docente) pues se reconoce en el presente estudio de manera positiva que los docentes conocen la temática central de los lineamiento de formación por competencias y en este sentido, de integrar la enseñanza con la realidad en contexto, desde cada área del conocimiento. Otro ejemplo de lo anterior se puede observar en el siguiente enunciado del encuestado N° 6 que responde a la siguiente pregunta:

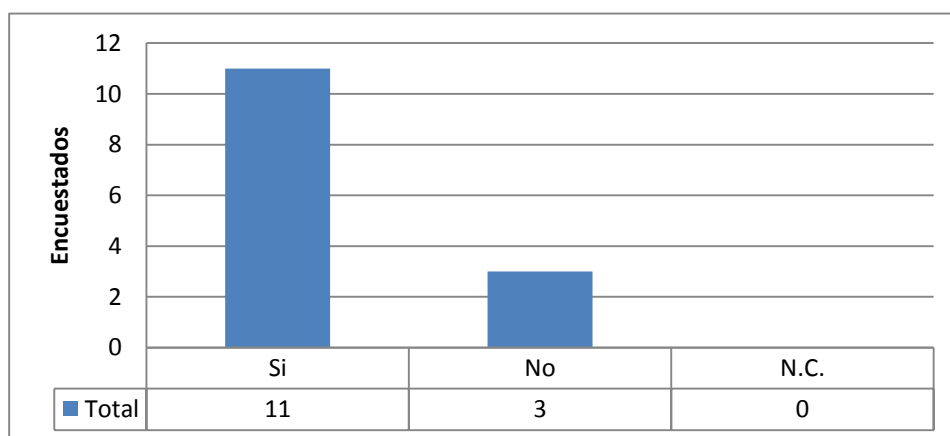
Pregunta 1 de la encuesta/: *¿Sus prácticas de enseñanza están encaminadas al diseño de una formación en competencias para la educación superior?*

Respuesta/: *[si] ya que se sigue un contenido programático que contempla las competencias del área y se fortalece con las necesidades del mercado.*

Además de lo graficado, se encontró un hallazgo relevante en las expresiones de los docentes. Que existe de parte de la institución, lineamientos que articulan los objetivos y propuestas de política pública de formación por competencias para la educación superior, 78,57% de la población encuestada lo reconoce de esa manera, ver figura 10. Que estos lineamientos son contemplados o se materializan dentro de los contenidos programáticos que desarrollan los docentes para sus estudiantes, pero el proceso dialógico no es muy claro, por tanto la relación de construcción y materialización en prácticas pedagógicas resultantes no es fuerte, como se observa en la figura 10.

Figura 10.

Pregunta 19. ¿Está de acuerdo con el siguiente enunciado? Las estrategias contienen un carácter “deliberado y planificado. Implican, por tanto, un plan de acción. Facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”



Fuente: Elaboración propia

Para este punto en particular, los docentes se encargan de actualizar de manera permanente (semestral) dichos contenidos, de acuerdo con los requerimientos del medio. En este sentido, la presente categoría de enseñanza y aprendizaje, se establece como primordial para tener en cuenta en el diseño de dichos planes de trabajo o contenido programático, ya que es necesario que los docentes conozcan el cómo aprenden los estudiantes (Teoría de la Gestalt) para con ello establecer las estrategias de enseñanza dentro de su planeación didáctica.

Los elementos clave que configuran el trabajo a realizar a la hora de efectuar la planificación metodológica sobre la materia son los siguientes: las competencias a alcanzar, las modalidades organizativas o escenarios para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, los métodos de trabajo a desarrollar en cada uno de estos escenarios, y los procedimientos de evaluación a utilizar para verificar la adquisición de las metas propuestas. (De Miguel, 2005, p. 21).

Otro hallazgo importante en este sentido, es que la institución de manera relevante, espera que sus docentes estén actualizados en los procesos didácticos de enseñanza y utiliza mecanismos o herramientas para ello de la siguiente manera: contrata docentes cualificados para tales áreas y permanentemente capacita y los actualiza en procesos de enseñanza y aprendizaje y docencia universitaria bajo la modalidad de educación continuada, para estar a la vanguardia de los procesos educativos.

A partir de los procesos de actualización, la institución espera de sus docentes la actualización de sus contenidos programáticos que orientan el proceso académico formativo durante el semestre.

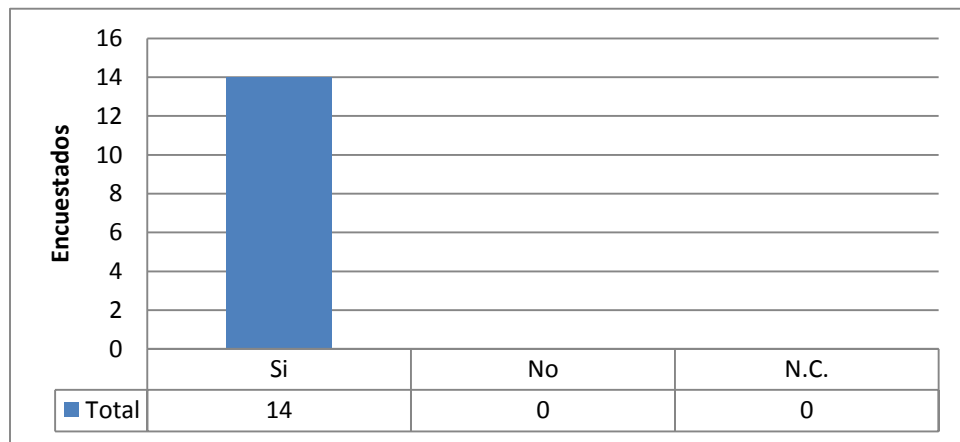
Pero dicho trabajo no termina en actualización de contenidos, sino que la institución busca de fondo, que todo lo anterior se viva en el aula de clase y al final del proceso formativo con los estudiantes, se puedan observar en ellos la potenciación (desarrollo) de las competencias. Para evidenciar lo anterior, la institución se basa en procesos evaluativos en los que participan los estudiantes.

Al respecto uno de los encuestados se refiere o expresa de la siguiente manera con respecto a considerar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes en el desarrollo de sus unidades didácticas: *[si] porque además de las competencias, se desarrolla un criterio de comprensión para que el proceso productivo en el aprendizaje sea integral, efectivo y eficiente.*

Esto mismo en ciertos docentes de corta experiencia en la enseñanza principalmente, evidencia ciertas opacidades como inflexibilidad en el aula de clase, rigiéndose de manera estricta al tema. Posibilita esquemas o posturas rígidas en materia de estrategias de enseñanza, con miras a no salirse de los lineamientos establecidos en dichos contenidos programáticos. Encasilla a los estudiantes en contenidos y no se centra en la enseñanza y la construcción del conocimiento y/o la dialogicidad entre antagónicos de la que hablan autores como Morin, en su principio dialógico. Figura 11.

Figura 11.

Pregunta 20. ¿Considera altamente las experiencias como docente, antes de construir sus programas de curso?



Fuente: Elaboración propia

Lo observado en la anterior figura es coincidente con los postulados de Flórez Ochoa evocando a David Ausubel sobre la experiencia natural del docente en su dialogicidad con el estudiante en el proceso de construcción de sus programas de curso para el aprendizaje significativo, 100% de los encuestados así lo reconocen:

[Pero] la acción del docente debe partir de la experiencia previa del alumno, de sus conocimientos, sus necesidades e intereses, tal como lo propone Ausubel (2002), el aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo sustancial con lo que el alumno ya sabe. (Flórez Ochoa 2005, p. 169).

Es este sentido uno de los docentes encuestados que así lo reconoce expresa lo siguiente: *El aprendizaje es mutuo. Cuando eso no sucede el docente solo se esfuerza por transmitir sin importar la incorporación de los contenidos en la vida de los estudiantes.*

No podremos enfatizar que necesariamente se evidencia en el aula de clase una triada como la propuesta por Morin, ni tampoco negarla de tajo, pero si se advierte de la dialogicidad latente dentro de dicho proceso de formación entre los docentes y los estudiantes, que se vive a partir de una enseñanza flexible que posibilite o incluya la novedad, lo incierto el momento. Morín (2003, p. 93), “La complejidad de la relación orden/desorden/organización surge al constatar empíricamente que fenómenos desordenados son necesarios, en ciertos casos, para la producción de fenómenos organizados, los cuales contribuyen al incremento del orden”

4.3.1. Grupo de estrategias de enseñanza emergentes

Dentro de la presente categoría de análisis y como resultado de las múltiples respuestas cualitativas que de manera libre expresan los encuestados sobre el ejercicio de la práctica de enseñanza en sus escenarios de aprendizaje, emergen de manera fáctica las siguientes prácticas a modo de ser las más utilizadas por los docentes de la presente institución de educación superior en consideración de la relación lineamientos de políticas de educación, estrategias de enseñanza y formación por competencias.

1. Involucramiento integral de trabajo en grupo que posibilita formarse como profesional pero también como persona.
2. Articulación del conocimiento con las destrezas del estudiante siendo puestas en práctica en diferentes contextos y las necesidades del mercado a través de problemáticas sociales.
3. Una educación que busca no solo una formación en competencias, sino la integralidad en la formación, más allá del saber disciplinar que definitivamente genera un desarrollo de individuo con valores y principios.
4. Integración en el trabajo en grupo y el uso de las herramientas TIC. Como estrategia de fortalecimiento del reconocimiento del ser humano como centro de la labor docente.
5. Sensibilización a través de contenidos pedagógicos permitiendo una postura crítica como profesional íntegro.
6. Permitir que el estudiante se integre como agente activo a su proceso de aprendizaje.
7. Evaluación continua del proceso de enseñanza, que integre la evaluación permanente del docente y la institución.

8. Integrar contenidos programáticos de competencia a través de una didáctica de ejercicios de la vida cotidiana.
9. Prácticas y estrategias de la enseñanza articuladas con los intereses de formación, acciones comprendidas de políticas educativas para buscar la integralidad del ser.
10. Prácticas o estrategias de enseñanza articuladas con los intereses de política educativa; de formación por competencias, que permita alcanzar en los estudiantes los fines educativos actuales.

4.3.2. Currículo

Existe en la actualidad un sinnúmero de concepciones con respecto al currículo y a la investigación curricular, que al abordarlo se encuentre una gran diversidad de modelos y propuestas conceptuales y metodológicas que buscan innovar a partir de los direccionamientos de política, pero al interior del mismo, hay distintas formas de interpretarlo y llevarlo a la práctica a partir de los modelos de referencia. El origen del mismo como forma de pensamiento, estrategia social y representación social, se deriva a partir de los aportes teóricos de Bobbitt (1918), sobre las decisiones a partir del currículo, quien a su vez es partidario de experimentar con los programas, las materias, las asignaturas y la dirección disciplinaria de las escuelas.

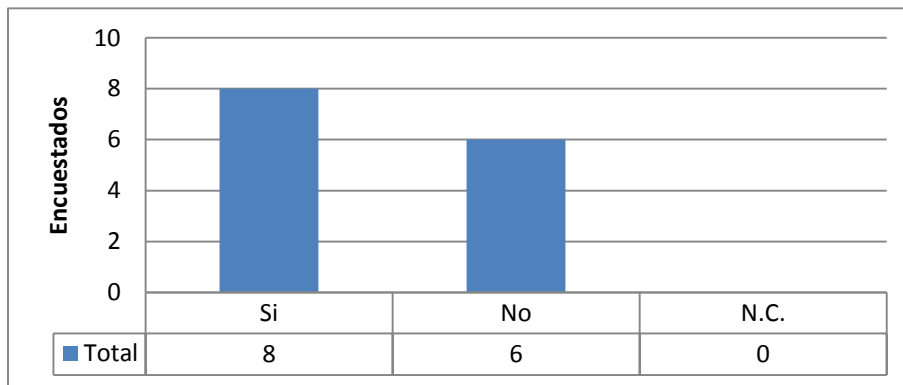
Múltiples investigadores entre los que resaltamos a Kemmis, Gimeno Sacristán, Lundgren, Stenhouse y otros importantes, que han establecido marcadas diferenciaciones y encuentros sobre el diseño del currículo a partir de las realidades contextuales.

Bajo esta observancia, esta carta de navegación institucional presenta las características y enfoques precisos y flexibles de los lineamientos de política pública educativa para que los docentes encuentren en este instrumento, las orientaciones de dichos direccionamientos que se han de transformar en el aula de clase, en el potenciador de las competencias de la educación superior. Además de ser propiciador de las prácticas de enseñanza, se convierte a su vez en el orientador de sus procesos evaluativos incluyendo las evaluaciones externas como lo son las aplicadas por el ICFES en nuestro país. En este mismo sentido, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREALC), ha advertido sobre el desfase entre los objetivos de alcance del currículo y lo que las evaluaciones externas se proponen medir y señala que no se constituyen en instrumentos sólidos sobre los cuales se puedan proyectar sistemas nacionales de evaluación.

“Esto puede deberse, a un quiebre en la comunicación entre los agentes encargados de la evaluación y aquellos que se ocupan del desarrollo y diseño curricular en cada país”, (Ferrer, 1999, p, 35). Para el caso específico de Colombia, López (1996) plantea que “esta situación se puede agrupar en dos tendencias genéricas: por un lado, el discurso educativo oficial (políticas públicas) que promueve el fortalecimiento de competencias; por el otro, la crítica y la alternativa se instala en la autonomía institucional” (capacidad de definir su propio rumbo), promulgada en la Ley 30 de 1992. Es en este sentido, y a partir de los artículos que así lo consideran, el currículo y su aplicación institucional encuentra el medio e instrumento propicio para relacionar, dialogar y simplificar para su propio contexto, los direccionamientos de política educativa para una educación de calidad basada en la formación por competencias. Figura 12.

Figura 12.

Pregunta 21. ¿Considera que el Currículo es el foco intelectual y organizativo de los procesos educativos en las IES?



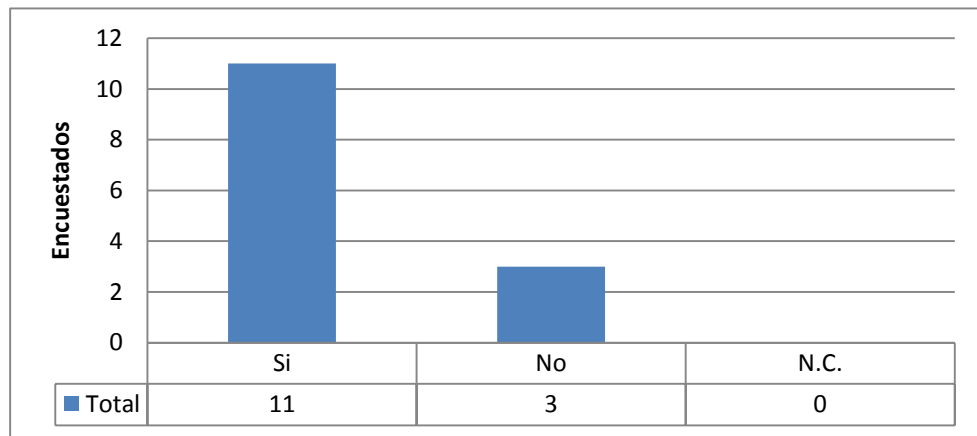
Fuente: Elaboración propia

Interesante hallazgo 42,85% de la población encuestada en lo referente a considerar la relevancia del currículo institucional, no lo reconocen de esta manera como su faro institucional de las apuestas docentes, se confían más en sus propias experiencias y conocimientos y dejan poca relevancia a lo didáctico.

La orientación y direccionamiento curricular está construido por un personal idóneo, conocedor y articulador de ambos contextos, de política y de enseñanza y aprendizaje. Para la presente IES en estudio, dicha carta de navegación evidencia un conocimiento de los procesos actuales de formación por competencias y atiende a los requerimientos del Ministerio de Educación, de atender a una educación de calidad para el país, Figura 13.

Figura 13.

Pregunta 22. ¿Considera posible que una educación de calidad centrada en el desarrollo de competencias, exige incidir en la transformación de las prácticas pedagógicas, con el fin que los estudiantes mejoren sus conocimientos sobre la forma de tratar una situación de aprendizaje? ¿Es una educación rigurosa en el planteamiento de los problemas pedagógicos?



Fuente: Elaboración propia

Lo anterior permite mostrar otro hallazgo importante para el presente estudio, se puede observar en que el currículo institucional está fundamentado en estos propósitos y apuesta por la formación de calidad a partir de un modelo constructivista, que en las encuestas con de los docentes (78,57%) se puede observar que ellos en sus procesos de actualización docente internos de la institución, tienen dicho enfoque de actualización y flexibilidad, “para atender la flexibilidad en lo curricular y en lo docente, aplicado a los procesos de formación actualización permanente en programas y en las transformaciones científicas, técnicas, culturales y sociales.” (PEI Institucional).

Es en este sentido que actualmente los determinantes institucionales contextuales, están condicionados al ejercicio o práctica docente en torno de la formación por competencias, situación emergente en Colombia y el mundo, que conlleva consigo mismo los procesos de evaluación de aprendizajes y/o de competencias.

Es por ello, que de manera paralela, la reflexión sobre las estrategias de enseñanza a partir del currículo puede darse en general, tomando como referente acciones institucionales conducentes a la consecución de dichos objetivos y centrándose en las prácticas propias de la didáctica general o de las teorías psicopedagógicas, las cuales no son suficientes si no

existen concreciones más específicas de las disciplinas, que impone la acción didáctica, es decir la aplicación de enfoque metodológicos y recursos técnicos para la intervención de la didáctica específica.

En esta misma línea de estrategias de enseñanza bajo el enfoque de modelo pedagógico constructivista, las relaciones que se establecen entre lineamientos, docentes y estudiantes, se inscriben en el marco de las políticas educativas e institucionales y se desarrollan en el aula de clase o los escenarios de aprendizaje pertinentes y a partir de campos o áreas de conocimiento, para este caso, el programa de Contaduría Pública, en donde suscitan intercambios.

Es de anotar que las acciones o actividades del docente, no se desgastan única y exclusivamente en el aula de clase, sino que implica una preparación previa y posterior a la actividad de enseñanza. Es así que de esta manera dicha práctica “no se limita solo a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, sino que incluye la intervención pedagógica, ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (García, Benilde, Loredó, Javier y Carranza, Guadalupe, 2008; p.p. 1-15).

En suma, los aportes de Vygotsky, Piaget y Ausubel sobre el proceso de desarrollo cognitivo en estrecha relación con los contextos sociales, culturales e históricos, aportan luces al presente estudio sobre aspectos fundamentales de las prácticas educativas en las IES, que propenden en la actualidad, hasta cierto punto, por el fortalecimiento de las competencias genéricas. Es así que el presente ha realizado un recorrido importante por actividades que sobrepasan el territorio mismo de la enseñanza (el aula de clase) y no se ha limitado a un momento o espacio para el aprendizaje, sino que recorre además algunas áreas de movilización, de interacción humana y didáctica entre la institución, los docentes y los estudiantes.

Finalmente, dentro de la presente observancia del “desarrollo” de competencias en la educación superior, se impone como factor importante, mediador y articulador de las políticas educativas con la institución. Biggs (2005, p, 46), llama a lo anterior “alineamiento curricular”, remarcando el sentido de que todos los elementos curriculares deben avanzar en la misma dirección para lograr mejores resultados de aprendizaje, donde interviene fundamentalmente la práctica docente.

De igual manera, lo mismo aplica para la presente IES y se hace tangible en las apuestas docentes. Encuestado 10: *Este determina las competencias y fortalezas del estudiante en*

formación. Encuestado 13: Es una guía, un plan de acción que se debe tener en cuenta para no dejar al libre albedrío del docente el programa de curso.

4.4. **MODELOS PEDAGÓGICOS**

“Un modelo es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento” Flórez Ochoa (2005).

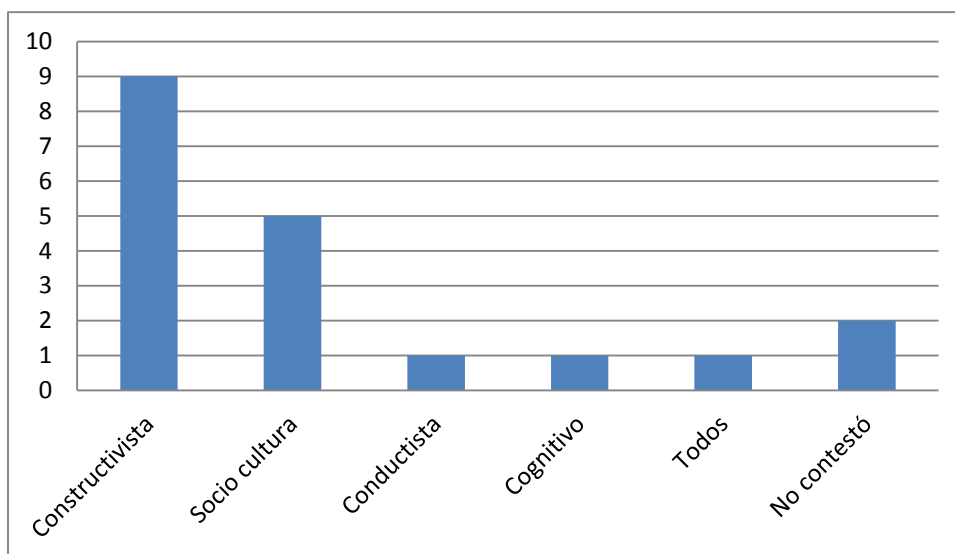
Dentro de los procesos de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en los nuevos contextos surgidos a partir de la política educativa de formación por competencias para una educación de calidad, existen espacios y momentos constituidos que van de la mano para favorecer los resultados, y estos son los procesos evaluativos de las competencias, “que concebidos con anticipación, posibilitan integrar y hacer coherente dichos lineamientos de políticas públicas de educación y además permiten reconocer los modelos pedagógicos de enseñanza sobre los que basa la enseñanza docente, que a su vez permite en los estudiantes, sus logros académicos. (Castillo, Hernández, J., Munevar, y Portilla, M. (2014, p. 69).

Ahora bien, a partir de estos momentos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, es que se posibilita encontrar en el contexto institucional, si está apostando a una educación de calidad, en la presente institución, atendiendo a un modelo pedagógico o a la integración de varios modelos, como se referencia más adelante en la figura 14.

En este sentido, observando lo que emerge de las respuestas de los docentes encuestados, en el presente estudio, podemos vislumbrar lo que ellos comprenden los modelos pedagógicos que orientan sus procesos y prácticas de enseñanza, con las apuestas institucionales en este sentido.

En la gráfica se ilustra lo anterior descrito, partiendo de la base que un mismo docente dice utilizar dos o tres modelos, otros expresan utilizarlos todos y los demás se inclinan por indicar que sus prácticas se circunscriben en el modelo constructivista como un referente de implícito de ser el “mejor modelo,” además de ser el modelo pedagógico declarado en la institución. Ver figura 14.

Figura 14
Modelos pedagógicos subyacentes a las prácticas docente



Fuente: Elaboración propia

Se consideran algunas respuestas anteriores de los encuestados dadas las relevancias positivas y negativas para el presente estudio. En este mismo sentido, se corrobora los aportes de investigadores como Flórez Ochoa y demás pensadores de la pedagogía con respecto a los procesos de formación, que se puede contemplar en los docentes encuestados.

En este sentido afirma Flórez Ochoa (2009, p. 168) que tales principios pedagógicos además de tener una validez pragmática, “han sobrevivido hasta el punto de que los más novedosos modelos pedagógicos contemporáneos, son derivaciones, desarrollos o aplicaciones conceptuales del núcleo teórico pedagógico sistematizado de estos principios”.

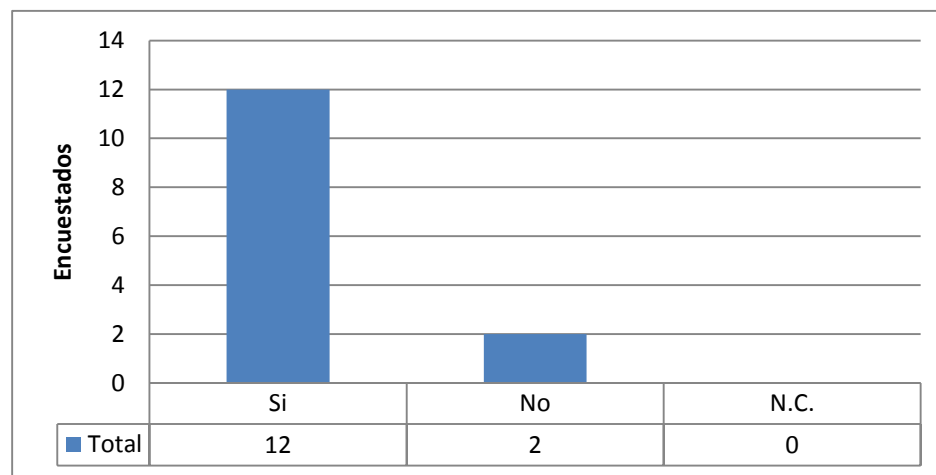
En estrecha relación con el postulado anterior, y ante la pregunta de si ellos como docentes reconocen en sus prácticas, modelos pedagógicos de enseñanza, clásicos y/o modernos ver figura 14, se puede encontrar respuestas relevantes como las siguientes:

R: “[Modelo] Constructivista. Les entrego a los estudiantes herramientas necesarias para el desarrollo de las actividades, los dejo libres en su proceso de construcción del conocimiento y luego los reúno nuevamente para unificar criterios”.

Evidentemente el docente a partir de sus principios pedagógicos organiza y apuesta en su práctica de enseñanza por un modelo constructivista, a partir que lo que declara para el desarrollo de sus temáticas o actividades y deja en libertad a los estudiantes para realizar las mismas. Se observa una posición de no interferir sesgadamente desde su individualidad (al menos en lo declarado) en el pensamiento del estudiante y su construcción del conocimiento, cuando expresa “*dejar en libertad*” y *aparentemente de una manera individual ya que termina expresando “...los reúno para unificar criterios”*.

Figura 15

Pregunta 04. *¿Reconoce en sus prácticas los modelos pedagógicos, clásicos y modernos en los que se han formado a los hombres y mujeres en cada período de lo Conductista; Tradicional; Cognitivo; Sociocultural y Constructivista?*



Fuente: *Elaboración propia*

Pues bien, estamos ante una articulación y reinterpretación en la práctica, de las políticas educativas con las estrategias de enseñanza, en el libre pensamiento y el trabajo colaborativo o trabajo en grupos que se realiza en las clases a partir de los principios pedagógicos de formación del ser.

Lo que sí es indiscutible es que estos principios pedagógicos formulados desde la escuela nueva a comienzos del siglo XX por María Montessori, Ovidio Decroly, Edourd Claparède, Federico Froebel, John Dewey y otros, se articulan, reinterpretados, en las nuevas teorías pedagógicas más avanzadas, como el constructivismo y la pedagogía socio crítica. (Flórez Ochoa, 2005, p. 168).

Por otro lado, otro encuestado más en este mismo sentido declara sobre sus prácticas pedagógicas utilizadas y deja entrever sobre la relación con su contenido programático: *Se identifican con el modelo constructivista en el cual el educando construye conocimiento. De cada uno de los módulos se extrae lo que es competencia.* En esto se encuentra estrecha relación con la figura 14.

A partir de lo anterior, se puede corroborar a manera de hallazgo, que toda acción de las prácticas docentes tiene una clara y lógica intención, la formación de los estudiantes, pero no existe la misma certeza que se esté haciendo para la formación de competencias propias de la educación superior, mucho de los encuestados aducen desconocer los procesos evaluativos de las mismas o los instrumentos propios para la evaluación de competencias. A manera de ejemplo está el siguiente enunciado de uno de los encuestados al respecto de los procesos evaluativos:

Si, utilizo diferentes esquemas de aprendizaje por ejemplo, realizo exámenes, trabajos escritos, exposiciones, trabajos con la ayuda de medios audiovisuales y confirmo que los estudiantes aprenden de diferentes maneras y por eso, se les debe dar la oportunidad de evaluarlos de diferentes formas y medios.

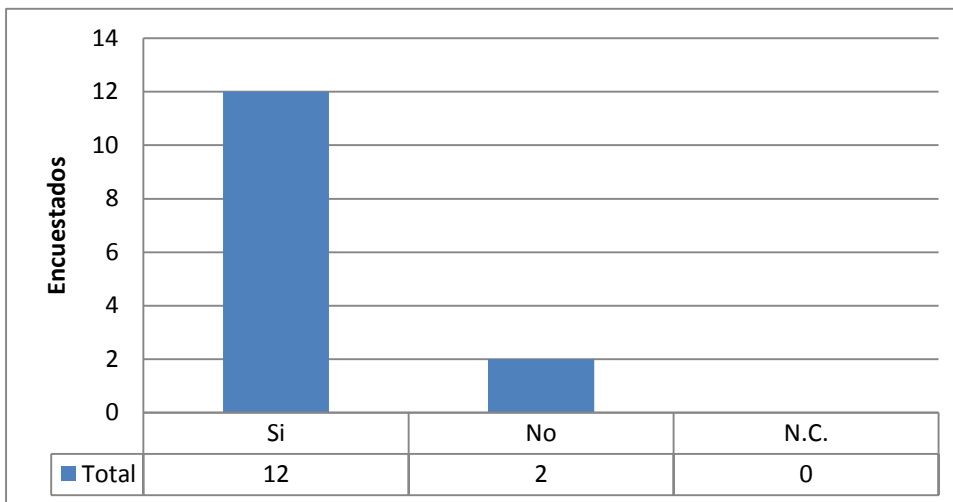
Esto es algo que los docentes “sin importar” el modelo pedagógico que impulsa la institución, están seguros de realizar en sus prácticas, una “buena enseñanza para la comprensión de contextos” figura 15, que más adelante se observará en sus estudiantes al finalizar el período académico y los estudiantes se promueva al nivel siguiente de formación. Lo anterior va muy ligado a las prácticas evaluativas que ellos aplican como el instrumento de medición del alcance de los conocimientos o competencias de parte de los estudiantes.

Otro encuestado más hace alusión a los procesos evaluativos dentro de sus procesos de prácticas de enseñanza y aprendizaje:

La enseñanza se da en cada espacio, medio o momento de interacción, con el estudiante, en el ejemplo que damos, en las labores que desempeñamos fuera del ejercicio docente estamos generando espacios de enseñanza para el estudiante. Además de esto debemos contemplar los espacios previos y posteriores, correspondientes a la preparación propia del docente y la evaluación de resultados, respectivamente.

Figura 16.

Pregunta 07. *¿Sus prácticas de enseñanza se sustentan sobre la base de un aprendizaje para la comprensión de contextos y situaciones que exige la toma de decisiones argumentada, las posibilidades de análisis y de crítica..?*



Fuente: *Elaboración propia*

Esta formación es entendida por ellos como el proceso integral; Encuestado 8. *“Las prácticas y estrategias de la enseñanza deben estar articuladas con intereses de formación por competencia, comprendidas de políticas educativa para buscar la **integralidad del ser**”*.

Lo anterior es concordante con estudios previos realizados por Flórez Ochoa, con respecto a la formación como principio de la acción pedagógica docente. En este mismo sentido en uno de sus apartes se puede leer sobre lo siguiente:

“Estos principios, derivados del concepto de formación, constituyen el núcleo teórico que configura el fundamento conceptual y el marco de referencia obligado de toda estrategia o modelo pedagógico particular, de toda acción pedagógica. Tales principios han sido probados por los docentes en su validez pragmática, así como de pensadores de la pedagogía”. Flórez Ochoa (2005).

Algunos docentes del presente programa institucional demuestran no tener grandes estudios formativos, conocimientos o especializaciones teóricas profundas sobre modelos pedagógicos, pero evidentemente en su quehacer o práctica de enseñanza, cotidiana, apuestan por los lineamientos institucionales investigativos que se enmarcan dentro de esta

tendencia posmoderna constructivista pero especialmente de política educativa nacional, para lograr en sus estudiantes un aprendizaje en contexto. Se encuentra a manera de hallazgo de la presente investigación, que existe un proceso de dialogicidad o convergencia entre las apuestas institucionales a partir del currículo con las apuestas de programa, sin embargo se revela que no existe la misma dialogicidad entre el docente y los lineamientos de política educativa o como es del presente estudio, de los planes de desarrollo nacional, que orienta las políticas en materia de educación.

Lo anterior se relaciona dentro del proceso de formación integral del ser y a partir de los modelos pedagógicos que lo fomentan, desde sus procesos innovadores posibilitando el desarrollo de métodos o estrategias educativas sólidas como son líneas de proyectos de investigación y emprendimiento en la IES.

Así mismo los docentes expresan identificar de manera relevante, que sus prácticas generan en los estudiantes, la construcción de sus propios conocimientos y saberes. De esta manera se reconoce en los anteriores fundamentos la acción de la política educativa.

Fomentar proyectos de investigación, desarrollo, innovación y emprendimiento que transformen los procesos educativos. En concordancia con las acciones referidas en el capítulo de Desarrollo de Competencias para la Prosperidad, se fomentaran dichos proyectos mediante la creación de líneas de investigación para el mejoramiento de los procesos educativos y formación de investigadores en las instituciones de educación superior, así como con la innovación y transferencia de tecnología en producción de contenidos de alta calidad al recurso humano del país a través de los convenios de cooperación con Corea y otros aliados.

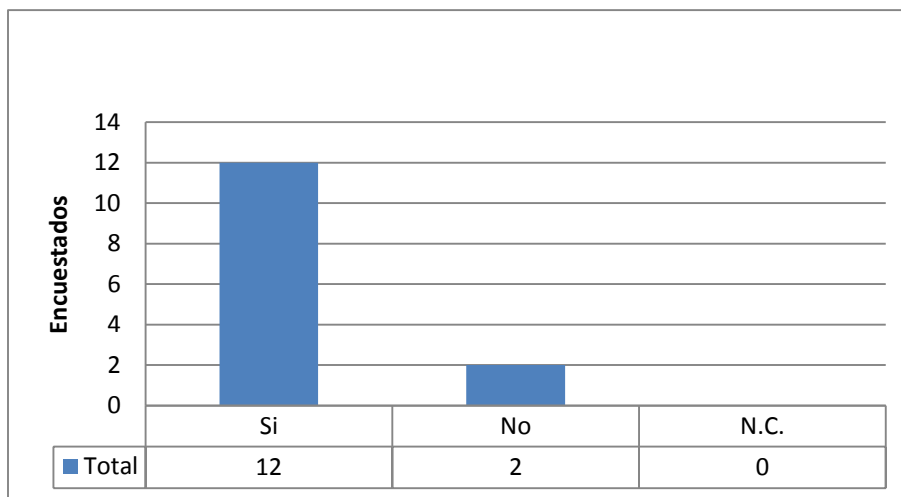
De igual manera se evidencia de manera latente que las apuestas docentes, están lejos de enmarcarse de manera radical, en viejos conceptos de una enseñanza transmisionista, con referencia a la concepción de enseñanza y de un aprendizaje bancario, en relación con las estrategias de aprendizaje.

Algunos de los docentes encuestados manifiestan no conocer a profundidad los planteamientos de los modelos de enseñanza o de paradigmas educativos pero se apasionan porque sus estrategias estén encaminadas en que en sus aulas de clase los estudiantes se movilicen a un proceso profesionalizante de aprendizaje para actuar de manera íntegra dentro de los contextos laborales.

A partir de la formación por competencias los docentes apuestan claramente por una formación integral que posibilite en los estudiantes, el “desarrollo” de las competencias propias de la educación superior figura 17, tanto de las competencias genéricas, como de las competencias específicas, aun así, los resultados en Pruebas Saber Pro, evidencian unos “bajos” resultados como se observa en la tabla 1. Esto mismo es otro de los hallazgos relevantes del presente estudio.

Figura 17.

Pregunta 17. Definitivamente ¿sus prácticas de enseñanza son consecuentes con las finalidades educativas?, De formación por competencias y formación del ser.



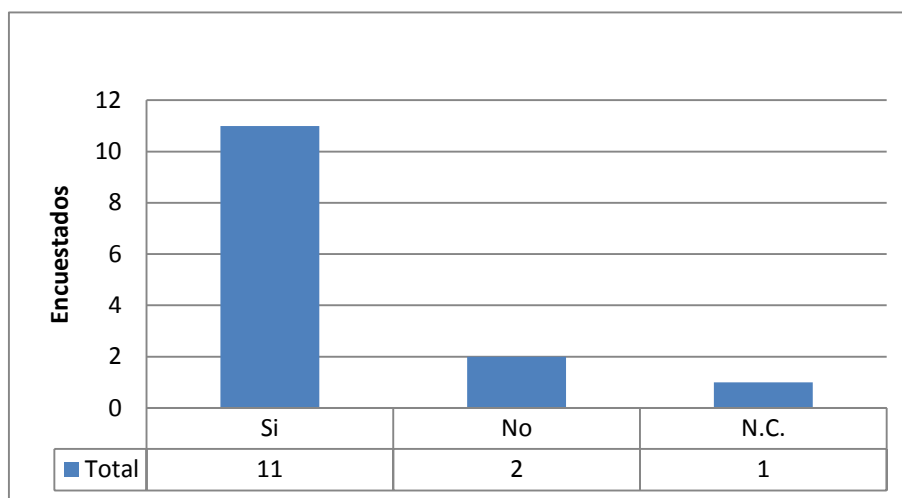
Fuente: Elaboración propia

En este sentido, realizando una trazabilidad desde la concepción de modelos pedagógicos de enseñanza docente de la presente institución, con lo que reza en los lineamientos de la formación por competencias, como está contemplado en el PND 2010-2014, que apuesta por una educación de calidad para nuestro país y un desarrollo importante en este sentido, para la región latinoamericana.

Podemos resaltar como hallazgo, que no existe una ruptura como tal entre las dos partes lineamientos de política y práctica docente, positivamente los docentes conocen la temática central de formación por competencias 78,57% figura 18, de integrar la enseñanza con la realidad en contexto, desde cada área del conocimiento, pero existen vacíos en su proceso de materialización dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de los múltiples escenarios de aprendizaje.

Figura 18.

Pregunta 09. *¿Considera que las prácticas o estrategias de enseñanza deben estar articuladas con los intereses de política educativa; de Formación por Competencias, para que los estudiantes alcancen los nuevos fines educativos?*



Fuente: *Elaboración propia*

Además de lo anterior, existe algo que no es del todo positivo sin llegar al extremo negativo, los docentes encuestados aducen poco interés por los lineamientos de política educativa a profundidad sobre las estrategias de aprendizaje, para con ello reforzar las suyas, es decir, sus propias prácticas de enseñanza, sus concepciones de principios pedagógicos. En este sentido se expresa uno de los encuestados; *El interés ha sido muy pobre, conociendo eso si el poco apoyo y la corrupción existente dentro del sistema en el país.*

Otro más lo expresa de manera como tal: *Es poco la lectura que se realiza , pero de todas maneras el pensamiento del docente en el siglo XXI debe ser abierto a los cambios que se han generado para así mismo llevar al estudiante a que tome la misma disciplina.*

En este mismo sentido, revisar y comprender en la práctica la significancia de la formación por competencias, sus procesos de seguimiento y evaluación para con ello replantear sus contenidos y actividades del programa, quizá con lo anterior, coadyuvar a la institución a cumplir sus objetivos misionales de formación bajo el nuevo concepto de educación de calidad. El modelo constructivista y conductista que subyacen no se expresa o vivencia a

cabalidad dentro de las prácticas evidenciadas a partir de las encuestas, especialmente el constructivista. Se vislumbra más un modelo de enseñanza experiencial docente.

4.5. FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

“Que comprendamos la educación como la que conduce plenamente hacia la formación, es ya una opción determinante que nos compromete con la permanente construcción del ser de la persona”, Campo y Restrepo (1999).

La formación por competencias (figura 19) en instituciones de educación superior IES para el presente estudio es definido según el PND 2010-2014, como el “proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene el potencial de resignificar el vínculo entre educación y trabajo, principalmente, estableciendo nuevas vías desde la educación hacia el empleo reduciendo algunas barreras del aprendizaje (aprender haciendo) bajo la modalidad de formación del capital humano”.

Lo anterior en materia de orientación curricular es esencial en la medida que emplaza la comprensión de los presentes análisis de estrategias de formación empleadas por un grupo de docentes en la educación superior. De esta manera, nos acercamos a evidenciar un grupo de estrategias conducentes a alcanzar dichos propósitos de política educativa.

Otra de las razones que se expresan para el desarrollo de las competencias en educación bajo la sombrilla de educación de calidad, y que son además objetivos de conocimiento, son el aprendizaje para toda la vida, “encuestado 5; *“si, el aprendizaje es mutuo, cuando eso no sucede el docente solo se esfuerza por transmitir sin importar la incorporación de los contenidos en la vida de los estudiantes”* la comprensión de contextos y situaciones que exige la toma de decisiones argumentada, las posibilidades de análisis y de crítica ante diversos enunciados, sobresalen como aquellos aspectos que demanda la sociedad de los futuros profesionales, universitarios. A partir de lo anterior y en estrecha concordancia con las respuestas orientadoras de los docentes, podemos observar que en este proceso de formación por competencias existe un marcado propósito por parte de los docentes orientadores, de aplicar en sus prácticas dicho mandato.

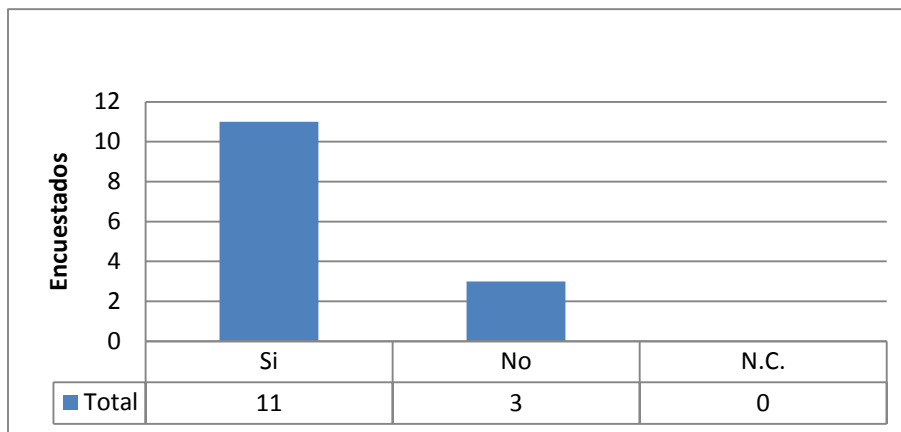
Respuestas como la siguiente lo denotan; Encuestado 3: *se trata de abandonar métodos enfocados a la sub-formación de conocimientos técnicos. Para formar individuos se requiere entender primero el contexto.* Se expresa y observa en la anterior respuesta, la configuración mental y articulación inmediata que hace el docente de la orientación o

lineamiento de política educativa, la formación en contexto, que deriva en una formación desde la educación superior. En este sentido advierte el PND:

Estos procesos permiten que las personas estén preparadas para obtener, adaptar y aplicar la información en múltiples contextos y redes y transformarla en un conocimiento relevante para la satisfacción de sus necesidades de manera más equitativa, respetuosa con el ambiente y las distintas realidades, constituyéndose así en miembros productivos de la comunidad y de una sociedad cada vez más integrada a la economía global, con mayor bienestar. (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, p. 108).

Figura 19.

Pregunta 11. ¿Considera posible que los procesos educativos de enseñanza invitan a resignificar y conceptualizar, las relaciones sociales que se tejen a partir de lo antropológico, de lo humano?



Fuente: Elaboración propia

Los procesos educativos, que no propician el atender a los requerimientos de sus contextos de relacionamiento social, y las emergencia básicas para la construcción y consolidación de relaciones que posibiliten a partir de un sentido ético y solidario el desarrollo sociocultural y económico, son razones que motivan para reflexionar sobre la verdadera relación dialógica existente entre educación, comunicación y el desarrollo humano. 78,57% de la población encuestada así lo confirma, figura 19.

Se observa que es claro para el docente, que bajo estas nuevas modalidades u objetivos de enseñanza, se debe abandonar viejas prácticas recurrentes de transmisión del conocimiento, para reestructurar las mismas con nuevos métodos que estén en concordancia con el medio y que posibiliten en los estudiantes, nuevas formas de relacionamiento social, un desarrollo de todas sus capacidades cognitivas y sociales para

ser puestas en práctica en su medio social y económico y genere a partir de ello, transformaciones de avance en todas las esferas sociales.

Está claro también a partir de lo anterior, que la formación por competencias no se desgasta únicamente para actividades lúdicas o didácticas que implican un ejercicio contextual o puesta en escena de los conocimientos, sino que además involucra una comprensión del proceso de aprehensión del conocimiento humano que configura las potencialidades humanas.

De la misma manera, este proceso de formación por competencias no se desgasta o se limita a un único modelo pedagógico que la contiene, no recae sobre uno solo que posibilite de manera como tal todo lo anterior sino que integra, relaciona, permite dialogicidad entre los demás modelos existentes.

No existe un modelo pedagógico único, omnipotente, capaz de solucionar todos los problemas de aprendizaje que tienen los estudiantes, y que permita agrupar la amplia variedad de tipologías que ha proliferado en la historia de la educación y que se ha nutrido de los avances de la Psicología y de las teorías del aprendizaje. La sociedad necesita diseñar, en correspondencia con los principios ideológicos sobre los que se erige, las bases sobre las que se sustenta el proceso de formación de la personalidad de sus miembros, la forma como se ha de actuar para lograr de ellos el tipo de personalidad a la cual se aspira. (Ortiz, A. 2011).

Además de lo anterior, tanto la formación por competencias, como los modelos pedagógicos, en la comprensión de la población encuestada se enfoca en el mismo punto, la formación integral del ser teniendo en cuenta su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad, especialmente en referencia al modelo pedagógico constructivista: *Cuando se trata de formar el ser, se trata de generar actitudes en pro del desarrollo del individuo como alguien que trascienda al mercado y aporte elementos positivos a la sociedad*, (Encuestado 3).

Así mismo se contempla en este modelo formativo constructivista, que en el proceso formativo el estudiante tiene un rol protagónico alto a partir de su propia dialogicidad con los docentes, proceso que siempre está mediado o guiado por el docente a partir de sus estrategias de comunicación, se puede ver rápidamente en la práctica que ellos enuncian, ver figura 20.

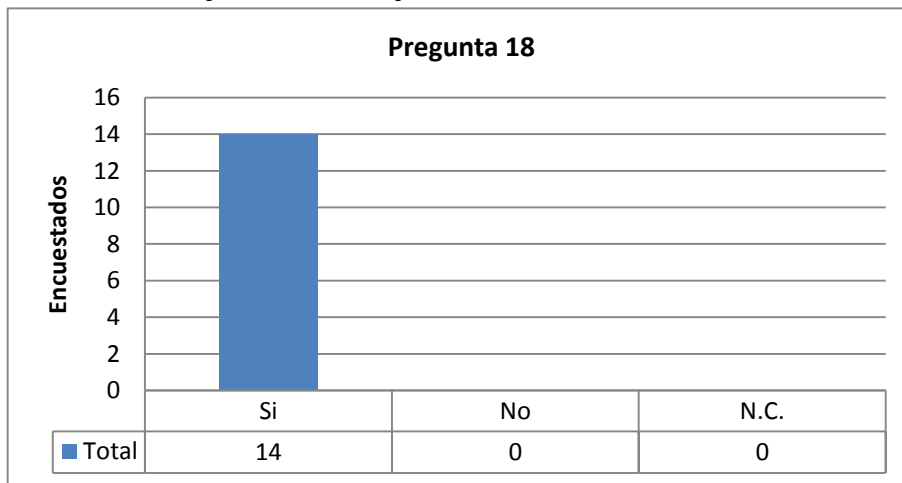
Así mismo, los contenidos de programa tienen carácter global que pretende brindar al estudiante todas las capacidades para estructurar su conocimiento y competir con eficiencia y dignidad a partir de los mismos, generando modos de actuación siempre críticos y responsables en la toma de decisiones en contexto local y por supuesto global.

En este mismo sentido la formación por competencias contempla a la luz del modelo constructivista y que se vislumbra tímidamente en las apuestas presentes de los docentes de la institución lo siguiente, “una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que la formación de valores, sentimientos y modos de comportamientos reflejen el carácter humanista de este modelo,” (Ortiz, A., 2011, p. 129). De igual manera:

Una educación vista como proceso social, lo que significa que el individuo se apropie de la cultura social y encuentre las vías para la satisfacción de sus necesidades. Una educación que prepare al individuo para la vida, en un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social. La Escuela del Desarrollo Integral, se caracteriza por un clima humanista, democrático, científico, dialógico, de actitud productiva, participativa, alternativa, reflexiva, crítica, tolerante y de búsqueda de la identidad individual, local, nacional y universal del hombre. (Ortiz, A., 2011, p. 129).

Figura 20.

Pregunta 12. ¿Está de acuerdo con el siguiente enunciado? El proceso de enseñanza y aprendizaje es dialéctico, tanto el docente como el estudiante, como unidad dialéctica, tienen la posibilidad de aprender mutuamente



Fuente: Elaboración propia

La activa participación de la comunidad académica en el proceso de planificación estratégica a partir de los lineamientos de política educativa, visto como un proceso

dialógico interno, cooperativo, creador y de aprendizaje, donde convergen las experiencias y decisiones de construcción de las líneas de acción de los procesos de enseñanza y evaluación en las IES figura 21, requiere una comunicación activa y permanente de los miembros de la institución, para ajustar los vacíos en el proceso a establecer los lineamientos pedagógicos, contribuyendo al fomento y articulación de las competencias que deben “desarrollar” los estudiantes.

En este sentido, la planificación estratégica implica la aprehensión, construcción y aplicación de “conocimientos descriptivos (hechos e informaciones), conocimientos en materia de procedimientos (referentes al “cómo”), conocimientos explicativos (destinados a responder al “porqué”) y conocimientos relativos a los comportamientos”, tanto de la organización y su entorno, ante la “necesidad de promover un conocimiento susceptible de captar los problemas globales y fundamentales para insertar en éstos los conocimientos parciales y locales”, y la permanente necesidad de “Aprender a aprender” que “significa aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos”, es decir, la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico hacia la organización y acrecentar las relaciones de dependencia responsable hacia la organización y la sociedad.

Por consiguiente, el aprendizaje estratégico organizacional, concebido por Pietersen, como la relación secuencial, cíclica e iterativa de cuatro (4) pasos claves: aprender, focalizar, alinear y ejecutar; imbrica aprendizaje, estrategia y liderazgo en un solo proceso que contribuye a desarrollar la capacidad para repensar la naturaleza de la organización –convertida en un espacio de aprendizaje–, y su actual postura estratégica, que involucra a todos los miembros en el proceso formal de planificación estratégica y desarrolla el pensamiento estratégico, el diálogo, la comprensión, la actitud positiva y el compromiso en un marco de comunicación cultural asertivo. (Vega Almeida, R. L. 2006)

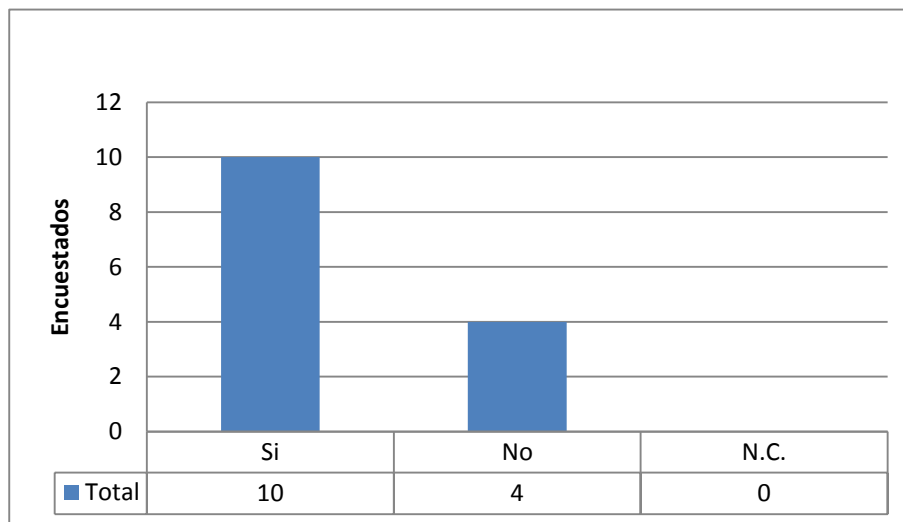
En el proceso de planificación de enseñanza, la estrategia prevalece sobre el programa por su función de articulador con la práctica:

El programa establece una secuencia de acciones a ser ejecutadas sin variación en un entorno estable; pero desde el momento en que se establece una modificación de las condiciones exteriores el programa se bloquea. En cambio, la estrategia elabora un escenario de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades. (Morin, 2001, p. 45).

El proceso de planificación educativo, además de ser propiciador de las prácticas de enseñanza-aprendizaje-evaluación se convierte a su vez en el orientador de los procesos evaluativos incluyendo las evaluaciones externas como lo son las aplicadas por el ICFES en nuestro país.

Figura 21.

Pregunta 25. *¿Sus procesos evaluativos determinan hasta qué punto los objetivos educativos por competencias han sido alcanzados?*



Fuente: *Elaboración propia*

Las respuestas no se dejaron esperar:

Es importante verificar o realizar un seguimiento continuo que muestre si realmente se está cumpliendo con las retroalimentaciones que ya se ha realizado, dado que, lo que no se mide o lo que no se controla difícilmente se mejora.

Los procesos productivos en la enseñanza se deben acompañar de lo aprendido, comprendido y realizado. Se debe considerar la experticia en las temáticas. No existe la claridad suficiente, desde el punto de vista de criterio evaluador, para considerar si los objetivos se han alcanzado.

Definitivamente es importante, pero no debe ser el único factor de medición de competencias. Existen formas incluso más personales que nos indican el aprendizaje.

Trabajo procesos de aprendizajes solucionando problemas.

A manera de conclusión, existe claridad en permanecer vigilante del proceso de enseñanza que incluye por supuesto los procesos evaluativos del aprendizaje por competencias. Lo anterior además ha involucrado en los docentes las experiencias previas o los conocimientos previos a los que hace alusión Ausubel, así lo menciona uno de los encuestados. Y acertadamente uno de los enunciados mencionados por los encuestados hace referencia a que el proceso evaluativo “*no debe ser el único factor de medición de competencias*”.

Se puede observar igualmente que la formación por competencias genera en los actores de los procesos educativos, tanto docentes, como estudiantes y administrativos, ciertas tensiones de conocimiento en el proceso desarrollador de la planificación de los procesos de enseñanza, que se materializan en las prácticas en el aula de clase. Los lineamientos de política son claros en las pretensiones finales que se espera resulten de la implementación de estos mismos en las instituciones de educación, “mejorar la calidad de la educación, considerada el instrumento más poderoso para reducir la pobreza” PND (2010-2014).

A pesar de lo anterior, existe una brecha entre estas pretensiones (educación de calidad, formación por competencias y estrategias de enseñanza y aprendizaje) y lo que muchos docentes realizan dentro de las aulas o los escenarios de enseñanza, esto debido a la poca didáctica contextual, de la manera de implementación y puesta en práctica en contexto de la cual adolece los lineamientos, que además pretende formar ciudadanos para el país con las siguientes características, “estar en capacidad de contribuir en procesos de desarrollo cultural, económico, político, social y de sostenibilidad ambiental; en el ejercicio de una ciudadanía activa, reflexiva, crítica y participativa y en unidad, para una nación próspera, democrática e incluyente.” (MEN 2013, párr. 5).

Estas brechas a las que se hace alusión evidencian quizá en desacuerdo o convergencia intelectual que al ser superadas por los acuerdos, posibilitan la implementación y puesta en práctica de los lineamientos de política educativa. En primera instancia, hace falta suficiente información para la puesta en práctica que bajo los propósitos finales de la educación de calidad son necesarios, para que muchos actores de los procesos educativos, no se encuentren “perdidos” en el cómo implementar los direccionamientos, especialmente para aquellos que en su experticia, no tienen un conocimiento a profundidad sobre educación, pedagogía y didáctica. Y en este mismo sentido, es de vital importancia que los docentes estén muy cualificados en lo que a estos procesos educativos se refiere.

5. CIERRE APERTURA

En el proceso de explorar a partir de las apuestas institucionales curriculares, las estrategias o prácticas docentes que son utilizadas para materializar lo que los lineamientos de la política educativa presenta bajo los objetivos misionales de obtener una educación de calidad para nuestro contexto y nuestra región latinoamericana, se presentan las ideas más relevantes que han aflorado en la ejecución del presente estudio en una institución de educación superior de Cali.

Se encontró que el proceso dialógico, entre las estrategias de enseñanza (lo que hacen los docentes como prácticas educativas), los resultados en competencias genéricas (lo que diseña y evalúa el ICFES y los resultados en competencias de los estudiantes), mediados por la organización curricular por competencias que emprende la IES, presentan cierto distanciamiento que conlleva a no focalizar los objetivos de política, de formar por competencias en las apuestas de aula.

En el sentido de aportar nuevo conocimiento sobre el proceso de deconstruir y construir nuevas estrategias de formación por competencias, se presenta un hallazgo de la relación entre estas variables (lineamientos de política, estrategias de enseñanza y formación por competencias) Figura 22 y es que lo anterior no se establece de una forma lineal y/o paralela, sino de manera reticular (de forma de red) sistémica, multidimensional, lo cual propone múltiples posibilidades de asociación. Son las instituciones y los docentes quienes dialógicamente enlazan combinaciones en función de abordar el fortalecimiento o potenciación de las competencias, Ver Tabla 2.

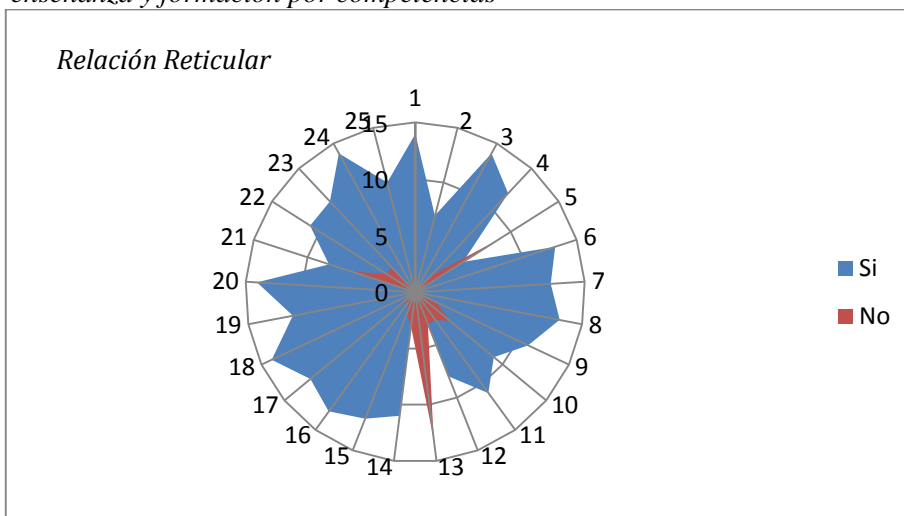
Igualmente, en el proceso de construir nuevas estrategias que se asocian al “desarrollo” de competencias, se encontró que estas se encuentran en estrecha relación con lo declarado en los lineamientos curriculares de la institución y un consecuente exhaustivo seguimiento al proceso de implementación o materialización dentro de los planes de aula o contenidos programáticos y las prácticas o estrategias de enseñanza.

Esto mismo se puede concretar o facilitar en la medida que los actores del proceso educativo se encuentren o converjan con las siguientes condiciones; docentes preparados, cualificados en pedagogía, didáctica y currículo y manejo de TIC. Estudiantes en condiciones de desaprender y aprender, participativos de los trabajos en grupos y de aprovechamiento de los escenarios de aprendizaje. Esto descontando el *background*

educativo de los padres (nivel de formación de los padres) y familiar, que permite a los estudiantes suplir o despreocuparse por las necesidades básicas humanas, afectivas para concentrarse en los procesos formativos propios de la academia.

Figura 22.

Relación Reticular de variables lineamientos de política, estrategias de enseñanza y formación por competencias



Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, se debe considerar el *background* educativo de los estudiantes, es decir, considerar los antecedentes de los colegios de los cuales salen graduados de la educación media, dado que algunos llegan con sus procesos formativos a medias por los estándares de promoción a grados superiores de la educación media en Colombia y se encuentran con altos procesos de estudio en la educación superior, que distan del trabajo previo de la educación básica y media. Al respecto el ICFES presenta la siguiente información:

Cuando existen diferencias en la calidad de la educación básica y media, quienes reciben la educación de menor calidad ven restringidas sus posibilidades de actuación en la sociedad, pues al no desarrollar determinadas capacidades, el ingreso y permanencia en la educación superior es menos probable y el desempeño en el mercado laboral es menor, lo cual limita la posibilidad de generación de ingresos. El hecho de que existan diferencias en la calidad de la educación que reciben los individuos ocasiona brechas en la calidad de vida de la población, en las posibilidades de acceso a bienes y servicios, y en los ingresos. La educación, diferencial en calidad, en vez de ayudar a cerrar las brechas y reducir las diferencias, las profundiza y las perpetúa (Sarmiento, Becerra y González, 2000).

Finalmente, las estrategias de formación de la educación basada en competencias, se ratifica, son fundamentales en el proceso educativo y posibilitan el desarrollo “normal” de las clases y el alcance de ciertas metas de los estudiantes. Además de ser un eje mediador importante en relacionar los lineamientos de política en el aula. Sin embargo no se puede asegurar que estas, sean determinantes en el proceso de “desarrollo” de competencias en los estudiantes de la educación superior.

Así mismo es de resaltar, que en la actualidad es imperativo establecer actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación, derivados de las líneas de investigación de política educativa, que jalonan el desarrollo de la educación integral y la configuración o desarrollo de las competencias de los estudiantes, necesarias para adaptarse a las nuevas exigencias de la sociedad, principalmente desde las TIC, y a los niveles de competitividad en el mercado laboral que requiere determinados perfiles profesionales y unos conocimientos permanentemente actualizados.

Se trata de que mejores intervenciones en el uso de la investigación en la política pueden conducir a políticas públicas más efectivas en favor específicamente de la Educación Superior en el territorio colombiano. Estudios en este sentido se constituyen en los primeros pasos para justificar desde la investigación aplicada la necesidad del diseño de políticas, que permitan contar con un marco normativo conducente a la unificación de criterios en torno al diseño y aplicación de un modelo de [enseñanza] y evaluación de competencias que fortalezca los procesos educativos de los estudiantes en la Educación Superior. (Castillo, R., Hernández, J., Munevar, O. y Portilla, M. 2014, p. 74).

Esto se convierte en todo un desafío para la comunidad universitaria y para los responsables de aportar a la Política Pública para la Educación Superior, establecer culturalmente una educación de calidad permanente. Pero una educación de calidad basada en el desarrollo de competencias, y la formación de capital humano, exige de las instituciones, grandes transformaciones curriculares y didácticas de enseñanza que conlleven al alcance de dicha meta.

Recomendaciones

Resignificar la formación desde las prácticas docentes a partir de líneas de investigación sobre orientaciones pedagógicas, estándares básicos de formación por competencias y lineamientos curriculares en IES. En este sentido se hila la relación entre políticas educativas con las prácticas de enseñanza, en la medida de comprender los actuales

contextos sociales, las nuevas formas de relación social y relacionar los nuevos enfoques, pero sin perder de vista la esencia humana de formación.

Resignificar la experiencia que se vive y se construye en LA ESCUELA⁴ y el aula de clases y las posibilidades que ésta le ofrece a los sujetos educables para su transformación, crecimiento y desarrollo como seres libres en los múltiples contextos de la vida social en los que se desenvuelve y tiene sus interacciones, es uno de los tantos retos que como educadores, estamos propiciando actualmente en las aulas de clase a partir de los procesos de formación por competencias para la apuesta y realidad de una educación de calidad.

De igual manera, dentro de un marco de directrices que establecen los procesos y actividades misionales de nuestro sistema educativo en Colombia podemos señalar o contemplar también lineamientos que en materia de educación, establecen entidades internacionales como la UNESCO, quienes consideran y propenden entre otros, por una educación como derecho fundamental de la humanidad, al menos así ha quedado ratificado y se contempla en la convención contra la discriminación en la educación celebrado en París en el año de 1960. En dicha convención se afirma el principio de la no discriminación y se proclama que todas las personas tiene el derecho a la educación, Unesco (p. 24; 1960).

Ahora bien, al adentrarnos pues a identificar una formación por competencias desde una lectura de la complejidad, es necesario clarificar el tipo de sociedad en el cual se está inmerso, o lo que es mejor decir, fijar el posicionamiento epistemológico presente, pues es ésta quién con su estructura define para sí misma el modelo de educación idóneo a aplicar en concordancia con el tipo de sujeto que desea para actuar en sus dinámicas de “desarrollo”.

Por un lado, si el modelo de sociedad que impera es opresivo e injusto Freire (1970), las relaciones y la construcción educativa a la que se le apunta estará encaminada a una escuela tradicional, rígida, cerrada, transmisionista, donde el poder y control garanticen la institucionalidad y el orden preestablecido, favoreciendo así la ideología de la sociedad que ostenta el poder. Por otro lado, si la búsqueda de la sociedad está enfocada a realizarse desde una visión y proyección crítica y emancipadora, las apuestas hacía la educación serán más abiertas y esperanzadoras, puesto que serán producto de escenarios de construcción colectiva y dialógica, donde los sujetos tienen libertad de pensamiento y la posibilidad de posicionar su voz, donde las dinámicas son basadas en el respeto a los derechos de todos y todas sin excepción.

⁴ Terminología que utilizo para significar la educación en todos los niveles de formación.

Ahora mismo la atención educativa está puesta en la calidad de la misma y se construye, como principio de lucha contra la pobreza y mejora de la calidad de vida y esto, en pro de un desarrollo sostenible económico Unesco (2000).

A este respecto de educación de calidad para incentivar el desarrollo de las naciones, se une también el Banco Interamericano de Desarrollo BID y Colombia como parte integrante de los países miembros de esta entidad se suma y acoge en su Plan Nacional de Desarrollo PND, a las sugerencias que en esta materia presenta este organismo para América Latina y el Caribe.

Es así que en el año 2013 el BID presenta el documento: *Marco sectorial en el contexto de las regulaciones vigentes y de la estrategia para una política social favorable a la igualdad y a la productividad, división educación*, el cual hace referencia importante y amplia, a las actividades que pueden emprender los países miembros para propiciar la calidad en la educación con miras a generar desarrollo económico y contribuir con la reducción de la pobreza, especialmente en los países de la región.

En este sentido y para el caso de particular de Colombia, el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 “prosperidad para todos”, Capítulo III, *Crecimiento Sostenible y Competitividad* contempla; que si bien el crecimiento económico no es garantía para alcanzar los objetivos de progreso social, o de reducción de pobreza e inequidad, sí es un requisito fundamental para alcanzarlos.

Pero lo más interesante es que en la actualidad este crecimiento económico es pensado desde la formación de profesionales competentes para un mundo cada vez más especializado, o lo que es lo mismo decir, formación de capital humano.

A estas perspectivas de crecimiento y desarrollo sostenible, el mismo PND 2010, hace alusión específica, que son metas alcanzables con el desarrollo de una educación de calidad en nuestras instituciones. Esta educación de calidad se sustenta sobre la base del desarrollo de competencias en el proceso de educación de nuestros estudiantes. Al respecto se refiere en el Plan Nacional de Desarrollo PND:

El ciudadano que el país necesita debe estar en capacidad de contribuir a los procesos de desarrollo cultural, económico, político y social y a la sostenibilidad ambiental; en el ejercicio de una ciudadanía activa, reflexiva, crítica y participativa, que conviva pacíficamente y en unidad, como parte de una nación próspera, democrática e incluyente. (PND 2010, p.107).

Pero una educación de calidad basada en el desarrollo de competencias, y la formación de capital humano, exige de las instituciones, grandes transformaciones curriculares y didácticas de enseñanza que conlleven al alcance de dicha meta. Al respecto conviene mencionar lo que en este punto recoge y contempla la política educativa nacional, que abarca desde el punto de la educación de calidad y el desarrollo de competencias en nuestro contexto nacional:

Una educación de calidad centrada en el desarrollo de competencias exige incidir en la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes con el fin de que los estudiantes mejoren sus conocimientos sobre la forma de tratar una situación de aprendizaje; es una educación rigurosa en el planteamiento de los problemas pedagógicos; que potencia las capacidades de los estudiantes para relacionar datos, fuentes de información, transferir sus aprendizajes a situaciones nuevas; que estructura los contenidos de la educación de acuerdo con las características de la población que se educa, es decir, que hace propuestas educativas flexibles y lo suficientemente retadoras en relación con las problemáticas globales. (PND 2010, p. 108).

Vemos pues que al ofertar una educación de calidad, se debe propender por evaluar continuamente el proceso para corregir y tomar los respectivos correctivos y determinar si las políticas educativas están alineadas a las directrices de la política pública. Se contempla al respecto lo siguiente:

Un componente fundamental de la política de calidad del país ha sido la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación, mediante el cual se valora el desempeño de las competencias de cada uno de los actores que intervienen en la prestación del servicio educativo: estudiantes, educadores y establecimientos educativos. Igualmente, se establecieron políticas para el aseguramiento de la calidad en educación superior a través del registro calificado para la totalidad de los programas. (PND 2010, p. 110).

Se observa hasta el presente, los procesos por los cuales la educación en nuestro contexto ha venido atravesando y transformando sus prácticas y su presente histórico a la par de los grandes cambios originados en el mundo a partir de un modelo capitalista.

Bajo esta misma perspectiva, el fin mismo de la educación ha venido presentando cambios significativos y hemos pasado de considerarla y valorarla como un derecho humano para

acceder al conocimiento, la cultura, el desarrollo social y ambiental sostenible, a una actividad formativa específica para el desarrollo económico industrial así como el de las regiones. PND (2010, p.-121).

Por tanto es de resaltar, que en la actualidad se establecen actividades de formación por competencias y de evaluación en las IES, que jalonan el desarrollo de la educación integral de los estudiantes, necesarias para la adaptación a las exigencias de la sociedad en el presente histórico, incluyendo la participación e integración de las TIC, y a los niveles de competitividad en el mercado laboral que requiere determinados perfiles profesionales y unos conocimientos permanentemente actualizados, pero falta mucho trabajo por realizar en el fortalecimiento de las relaciones entre las variables expuestas y de cualificación de los actores del proceso especialmente docentes y directivos.

Lo anterior se convierte en todo un desafío para la comunidad universitaria y para los responsables de aportar a partir de investigaciones pertinentes y reales, a la Política Pública para la Educación Superior.

Referencias

- Aldana de Becerra, G. M. A. (2008). Enseñanza de la investigación y epistemología de los docentes. *Educación y Educadores*, 11(2), 61-68.
Recuperado:<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/731/1709>.
- Amador Pineda, L. H., Arias Arteaga, G., Cardona González, S., García García, L. H., & Tobón Vásquez, G. D. C. (2011). *Educación, sociedad y cultura* (Doctoral dissertation). Recuperado de:
<http://200.21.94.179:8080/jspui/bitstream/handle/10839/54/educacion%20sociedad%20cultura.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Anónimo, (2015). Pedagogía contemporánea. Los modelos pedagógicos contemporáneos. Recuperado de:
<http://www.qmtltda.com/phocadownload/G.Academica/la%20pedagogia%20contemporanea.pdf>
- Beltrán J, García-Alcañiz E, Moraleda M, Calleja F y Santiuste V (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación* N° 332. Universidad Complutense de Madrid.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bolívar, A. (2009). De" la escuela no importa" a la escuela como unidad base de mejora. *Punto Edu*. Recuperado de: <http://www.cipes.org/articulos/1115%20-%20De%20la%20escuela.pdf>
- Buenaventura, E. D. A. (2008). Transformaciones contextuales, disciplinares y del pensum de contaduría pública: un análisis relacional. *Revista Facultad De Ciencias Económicas*.
- Castillo, R., Hernández, J., Munevar, O. y Portilla, M. (2014). Implicaciones de la evaluación continua, a través de rúbricas sobre las prácticas pedagógicas: evidencia empírica y aplicación de análisis multidimensional. *Revista Horizontes Pedagógicos* 16, 66-77.
- Centro de Investigación CIDAÉ (2012). *Protocolos institucionales para el inicio de los procesos de grado de los estudiantes*.
- Ciurana, E. R. (2001). Complejidad. Elementos para una definición. In *Memorias primer congreso internacional de pensamiento complejo* (Vol. 2).
- Comenio, J. A. (1922). *Didáctica Magna*, Editorial Porrúa.
- Consejo Nacional de Educación Superior CESU (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la paz*.

- Contreras, J. (1991). El currículo como formación. Teoría y desarrollo del currículo. Archidona: Aljibe.
- Córdoba, L. E. M. (2015). Una visión más holista del concepto de formación integral. *Unaciencia: Revista de Estudios e Investigaciones*, (12).
- Dansereau, D.F. (1985). Learning strategy research. En Segal, J.V. et al. (eds.). *Thinking and learning skills*, vol. 1. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Decreto No. 1295. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior, 20 de abril de 2010.
- Decreto No. 3963. Por el cual se reglamenta el examen de Estado de Clidad de la Educación superior, 14 de octubre de 2009.
- Decreto No. 4216. Por el cual se modifica el Decreto 3963, 30 de octubre de 2009.
- De Bolonia, D. (1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia, 19 de Junio de 1999.
- De Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. *Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 109-14.
- De Sousa, B. (2005). La universidad en el siglo XXI. *Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: Unam. CEIICH.
- Dewey, John (1997). «Experiencia y pensamiento», en Dewey, J. *Democracia y Educación*, Madrid: Morata, pp. 124-134.
- De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Redipe virtual*, 825, 2256-1536.
- Díaz Barriga, A. (1992). Didáctica: aportes para una polémica. Buenos Aires: Aique.
- Díaz Barriga, Á. (2003). *Currículum: tensiones conceptuales y prácticas*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999.
- Escárcega, R. M. (2011). Campo científico y terreno epistemológico. *Revista de investigación educativa de la Rediech* (N.2)
- Ferrer, G. (1999). Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: *¿Quién responde por los resultados?*. Lima: GRADE.
- Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagogía y cognición*. Bogotá Mc Graw Hill
- Flórez Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*, Bogotá, McGraw-Hill.
- Flórez Ochoa, R., & Vivas Ochoa, M. (2009). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y pedagogía*, 19(47).

- Flórez Peña, T. del S. (2012). Modelos de desarrollo y políticas educativas, Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina. ISBN (e-book): 978-958-8494-57-9
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Recuperado de:
http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=lang_es&id=Ge5i5SgiGoQC&oi=fnd&pg=PA1&dq=pedagogia+del+oprimido&ots=0Q3UykxxRZ&sig=OxJZ0v4Xh1WEGF0oA3wKeXopXUI#v=onepage&q=pedagogia%20del%20oprimido&f=false
- García Cabrero, B., Loredo Enríquez, J., Luna Serrano, E., & Rueda Beltrán, M. (2008). Modelo de la evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.
- Formato Documento Electrónico(APA)
- García Cabrero, Benilde, Loredo Enríquez, Javier, & Carranza Peña, Guadalupe. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(spe), 1-15. Recuperado en 31 de octubre de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es.
- Gallardo, A. M. (1998). Epistemología de la Psicología. UNAM.
- Gardner, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- González Maura, V. (2005). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista de educación* 175-187. Universidad de la Habana
- Hernández, C., Rocha de la torre y Verano, I. (1998): Exámenes de Estado, una propuesta de evaluación por competencias. Bogotá: ICFES.
- ICFES Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (2009)
- ICFES (2011). Lineamientos pruebas Saber Pro. Recuperado de:
http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc_view/66-lineamientos-saber-pro-noviembre-2011?Itemid=
- ICFES Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (2012). Estudios sobre calidad de la educación en Colombia. ISBN de la versión electrónica: 978-958-11-0595-3
- ICFES Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (2014). Consulta de resultados, resultados agregados Saber Pro 2014. Recuperado de:
<http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-pro-resultados-individuales/resultados-agregados-saber-pro-2014>

- ICFES Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (2014). Competencias genéricas, Módulos Saber Pro 2014-1. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informacion-general/historicos-estructura-general-del-examen?id=516>
- Informe SCANS (2000). Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills.
- Jaeger, W. (1946). *Paideia, Los ideales de la cultura griega*. Berlín: Westend.
- Johnston (1984). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*, Newark, Delaware, International Reading Association.
- Kant, Immanuel. (1803) *Pedagogía*. (Lecciones sobre pedagogía que Kant impartió en la Universidad de Königsberg, y recogidas por su discípulo FT Rink). Polonia: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Tomado de la www.philosophia.cl. accesado el, 25.
- Kemmis, S. (1988) *El curriculum: más allá de las teorías de la reproducción*. Madrid, Ediciones Morata; p.30.
- Kuhn, T. S. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- Lamana, D. C. (2002). Una hermenéutica de la experiencia: Gadamer. *A Parte Rei: revista de filosofía*, (22), 3.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación, Artículo 1º.
- Ley 1151 de 2007. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010.
- Ley 1450 de 2011. Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014.
- Ley No. 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.
- Ley No. 749. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones, 19 de Julio de 2002.
- Ley No.1324. Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES, 13 de julio de 2009.
- López, N. (1996). *Modernización curricular de las instituciones educativas: los PEI de cara al siglo XXI*. Bogotá: libros y libros S.A.
- López, S. M. M., Rojas, G. A. R., & Ramírez, H. J. S. (2015). Didácticas para la formación en investigación contable: una discusión crítica de las prácticas de enseñanza. *Revista facultad de ciencias económicas: investigación y reflexión*, 23(1), 53-86.
- Lundgren, U. P. (1983). *Between hope and happening: Text and context in curriculum*, Deakin University, Vic.

- Martínez Boom, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, 44, 1-129.
- Meyer, J.H.F. (1991). Study orchestration: The manifestation, interpretation and consequences of contextualised approaches to studying. *Higher Education*, 22, 297-316.
- McKinsey & Company, (2008). *Social Sector Office*. Recuperado de: http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- McMurray, OK (1923). William Carey Jones. *Cal. L. Rev.* , 12 , 335
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Revolución educativa.: Plan sectorial 2006-2010*.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Ley de Convivencia Escolar, una ruta para formar mejores ciudadanos*. En: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-328567.html>
- Monereo. C. (Coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Morin, E. (1997). La necesidad de un pensamiento complejo. *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes Necesarios Para La Educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Mundial, B. (2012). *Evaluaciones de políticas nacionales de Educación: La Educación superior en Colombia*.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987), *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE 2005. *Guidelines for quality provision in cross-border higher education*
- Ortiz, A. (2009). *Manual para elaborar el modelo pedagógico de la Institución Educativa*. ISBN 978-9588152-67-7. Barranquilla - Colombia: Editorial Antillas.
- Ortiz, A. (2011). *Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo xxi*. *Praxis*, 7(1).
- Paime, E. F. L. (2008). *Las facultades de la modernización: contexto de aparición de los programas de contaduría pública en Colombia*. *Revista facultad de ciencias económicas*.

- Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v16n1/v16n1a04.pdf>
- PEI Aunar (2012). Componente Teleológico.
- Perrenoud, Ph.. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Grao. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP, México 2004.
- Pinar, WF (Ed.). (2013). Manual internacional de la investigación curricular . Routledge.
- Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016.
- Plan nacional de desarrollo 2010-2014. *Mejoramiento de la calidad de la Educación y desarrollo de competencias* Prosperidad para Todos, Bogotá.
- Plan Nacional de Desarrollo PND (2010-2014). p. 107-126. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=4-J9V-FE2pI%3D&tabid=1238>
- Proyecto Tuning América Latina (2004-2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final* Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.
- Quijano, A. (2000). El fantasma del desarrollo en América Latina. *Revista venezolana de economía y ciencias sociales*, 6(2), 73-90. Recuperado de: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/56.pdf>
- Quijano Valencia, O. (2011). Armonización de la educación contable: el proyecto escolar de los gremios económicos. *Cuadernos de Administración*, 18(28), 99-118.
- Resolución 3459 (2003). Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de formación profesional de pregrado en Contaduría Pública. Ministerio de Educación Nacional.
- Rojas Rojas, W., & Ospina Zapata, C. M. (2011). Consideraciones sobre el sentido de un proyecto educativo en Contaduría Pública. *Cuadernos de Administración (Universidad del Valle)*, 27 (45), 45-60. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-46452011000100003&script=sci_abstract
- Sarmiento, A., Becerra, L., & González, J. I. (2000). La incidencia del plantel en el logro educativo del alumno y su relación con el nivel socioeconómico.
- Sacristán, J. G. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=REUbWyfiAnsC&oi=fnd&pg=PA9&dq=bobit+curr%C3%ADculo+eficiencia&ots=XNWjv2PYAk&sig=nkyomZrMtQrCvETMACxKu59V614#v=onepage&q=bobit%20curr%C3%ADculo&f=false>
- Schroeder, C. M., Scott, T. P., Tolson, H., Huang, T. Y., & Lee, Y. H. (2007). A meta-analysis of national research: Effects of teaching strategies on student

- achievement in science in the United States. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(10), 1436-1460.
- Stenhouse, (1984). Investigaciones y desarrollo del currículo. Madrid: Ediciones Morata.
- Skinner B. F., (1958, 1963): Teaching Machines, Science, publicado en 1958; Reflection on a decade of teaching Machines, publicado en 1963, citados por Cruz Feliú, Jaime (1986) en Teorías del Aprendizaje y Tecnología de la Enseñanza, Trillas.
- Tyler, R. W. (1950). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, Chicago University Press.
Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=423>
- Tyler, R.W, y de Vedia, EM (1973). Principios Básicos del currículo . Buenos Aires: Troquel.
Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000400005
- Tardif (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement . Montréal : Chenelière Éducation.
- Tobón, S. (2007). Metodología general de diseño curricular por competencias desde el marco complejo.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. *México: Universidad Autónoma de Guadalajara*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO. (1960). The Convention against Discrimination in Education, (p. 24).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Paper presented at the Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior: Visión y Acción.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Cuevas, L., Rodríguez, S., & Baspino, M. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de psicodidáctica*, 6, 53-68.
- Vega Almeida, R. L. (2006). La relación dialógica entre la planificación estratégica y el aprendizaje organizacional. *Acimed*, 14(6), 0-0.
- Weinstein y Mayer (1996). Estrategias de aprendizaje para dar sentido a un texto expositivo: El modelo SOI para guiar tres procesos cognitivos en la construcción del conocimiento *opinión Psicología Educativa*, 8(4), 357-371.

- Zafra, L. S. N. (2015). Currículo y evaluación: sus relaciones en el aprendizaje. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11_04arti.pdf
- Zepeda, S. (2008). Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico. *Revista Pensamiento Educativo* (43), 243-258.
- Zuluaga (2007, párr. 3). Pedagogía y didáctica. Recuperado de: http://cienciagora.com.co/galeria_de_cientificos/ciencias-de-la-educacion-154/olga-zuluaga/315/pedagogia-y-didactica/page-3.html.

ANEXOS

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

GRÁFICOS DE SISTEMATIZACIÓN DE PREGUNTAS

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

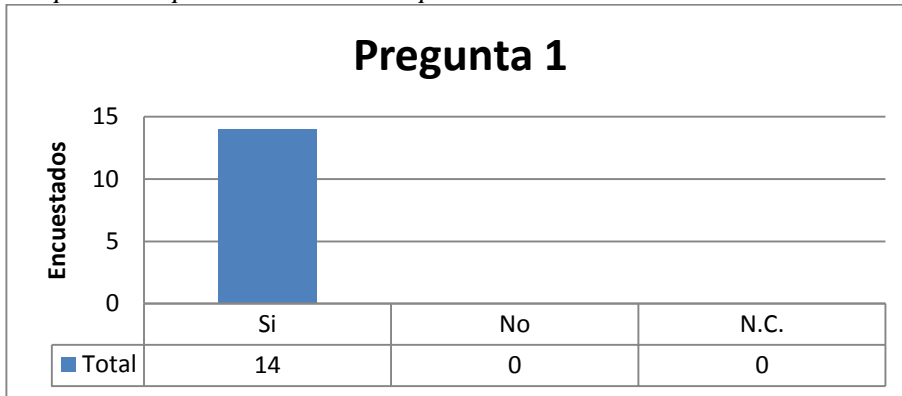
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS GENÉRICAS EN EL PROGRAMA CONTADURÍA PÚBLICA EN UNA IES DE SANTIAGO DE CALI			
Presentación. Este estudio es llevado a cabo para Aportar nuevo conocimiento inmanente, sobre el proceso de deconstruir y construir nuevas estrategias de formación por competencias genéricas. Esto no es una prueba de conocimiento de modo que no existen preguntas correctas o incorrectas, simplemente siga las instrucciones y responda cada pregunta de acuerdo con su criterio y preferencia. Los resultados de esta encuesta serán utilizados únicamente con propósitos académicos. Rogamos responder con la mayor sinceridad posible. ¡Gracias por su colaboración!			
<i>Según el ICFES, las Competencias Genéricas son aquellas que deben desarrollar todas las personas, independiente de su formación, y que son indispensables para el desempeño académico y laboral. Las competencias que evalúa en la Prueba Saber Pro son: Razonamiento cuantitativo, Lectura crítica, Comunicación escrita, inglés.</i>			
ENUNCIADO		RESPUESTA	
1	¿Sus prácticas de enseñanza están encaminadas al diseño de una formación en competencias para la educación superior?	SI	NO
¿Porque?			
2	¿Conoce algunas transformaciones en políticas públicas en educación que han movilizadado la manera de concebir los procesos pedagógicos y formativos en la educación, especialmente de la educación superior?	SI	NO
¿Porque?			
3	¿Considera que sus prácticas de enseñanza permiten humanizar a través del desarrollo de ciertas competencias aplicables a los nuevos contextos sociales, culturales y económicos?	SI	NO
¿Porque?			
4	¿Reconoce en sus prácticas los modelos pedagógicos, clásicos y modernos en los que se han formado a los hombres y mujeres en cada período delo Conductista; Tradicional; Cognitivo; Sociocultural y Constructivista?	SI	NO
Escriba con qué modelo pedagógico se identifican sus prácticas pedagógicas.			
5	¿Considera que el estudiante es una tabula rasa (<i>tabla sin escribir</i>) sobre la que se van imprimiendo desde el exterior saberes específicos, en este contexto es probable encontrar?	SI	NO
Explique			
6	¿Aplica usted una Educación Basada en Competencias donde se integra o rompe con algunos modelos educativos para lograr que sus estudiantes alcancen o desarrollen las competencias propias de la educación superior?	SI	NO
Explique			

7	¿Sus prácticas de enseñanza se sustentan sobre la base de un aprendizaje para toda la vida? para la comprensión de contextos y situaciones que exige la toma de decisiones argumentada, las posibilidades de análisis y de crítica ante diversos enunciados, aspectos que demanda la sociedad de los futuros profesionales, universitarios.	SI	NO
Explique Brevemente			
8	¿A través de su enseñanza se desarrollan capacidades a través de procesos que conducen a la persona a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales)?	SI	NO
Explique Brevemente			
9	¿Considera que las prácticas o estrategias de enseñanza deben estar articuladas con los intereses de política educativa; de Formación por Competencias, para que los estudiantes alcancen los nuevos fines educativos?	SI	NO
¿Porque?			
10	¿Está de acuerdo con el siguiente enunciado? <i>Que comprendamos la educación como la que conduce plenamente hacia la formación, es ya una opción determinante que nos compromete con la permanente construcción del ser de la persona.</i>	SI	NO
Explique Brevemente			
11	¿Considera posible que los procesos educativos de enseñanza invitan a resignificar y conceptualizar, las relaciones sociales que se tejen a partir de lo antropológico, de lo humano?	SI	NO
Explique Brevemente			
12	¿Con los "nuevos" lineamientos de Educación Basada en Competencias, se posibilita una nueva perspectiva de observación de los fenómenos sociales a partir de la investigación social y educativa?	SI	NO
Explique Brevemente			
13	¿Podría decirse que sus prácticas de enseñanza se enmarcan dentro de los procesos educativos que tienen lugar solo dentro del salón de clases?	SI	NO
Explique Brevemente			
14	¿Incluye una intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula?	SI	NO
Explique Brevemente			
15	¿Considera que los procesos de desarrollo cognitivo están en estrecha relación con los contextos sociales, culturales e históricos?	SI	NO
Explique Brevemente			
16	En sus prácticas de enseñanza ¿existe una fuerte caracterización desde lo simbólico y lo creativo?	SI	NO
Explique Brevemente			

17	Definitivamente ¿sus prácticas de enseñanza son consecuentes con las finalidades educativas?, De formación por competencias y formación del ser.	SI	NO
Explique Brevemente			
18	¿Está de acuerdo con el siguiente enunciado? <i>El proceso de enseñanza y aprendizaje es dialéctico, tanto el docente como el estudiante, como unidad dialéctica, tienen la posibilidad de aprender mutuamente</i>	SI	NO
Explique Brevemente			
19	¿Está de acuerdo con el siguiente enunciado? <i>Las estrategias contienen un carácter "deliberado y planificado. implican, por tanto, un plan de acción. facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información"</i>	SI	NO
Explique Brevemente			
20	¿Considera altamente las experiencias como docente, antes de construir los programas de curso?	SI	NO
Explique Brevemente			
21	¿Considera que el Currículo es el foco intelectual y organizativo de los procesos educativos en AUNAR?	SI	NO
Explique Brevemente			
22	¿Considera posible que una educación de calidad centrada en el desarrollo de competencias, exige incidir en la transformación de las prácticas pedagógicas, con el fin que los estudiantes mejoren sus conocimientos sobre la forma de tratar una situación de aprendizaje? ¿Es una educación rigurosa en el planteamiento de los problemas pedagógicos?	SI	NO
Explique Brevemente			
23	¿Hemos pasado de valorar la educación como un derecho humano, para acceder al conocimiento, la cultura, el desarrollo social y ambiental sostenible, a una actividad formativa específica para el desarrollo económico a partir de la formación del capital humano, para satisfacer las necesidades del sector productivo?	SI	NO
Explique Brevemente			
24	¿Considera que la formación por competencias, debe permitir a las personas formadas académicamente, la capacidad para participar, en su calidad de ciudadanos, de manera constructiva y activa en la sociedad?	SI	NO
Explique Brevemente			
25	¿Sus procesos evaluativos determinan hasta qué punto los objetivos educativos por competencias han sido alcanzados?	SI	NO
Explique Brevemente			

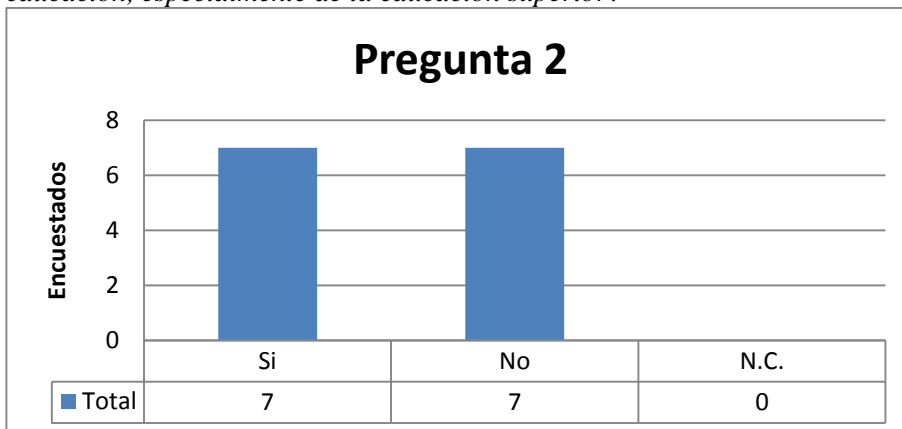
GRÁFICOS DE SISTEMATIZACIÓN DE PREGUNTAS

¿Sus prácticas de enseñanza están encaminadas al diseño de una formación en competencias para la educación superior?



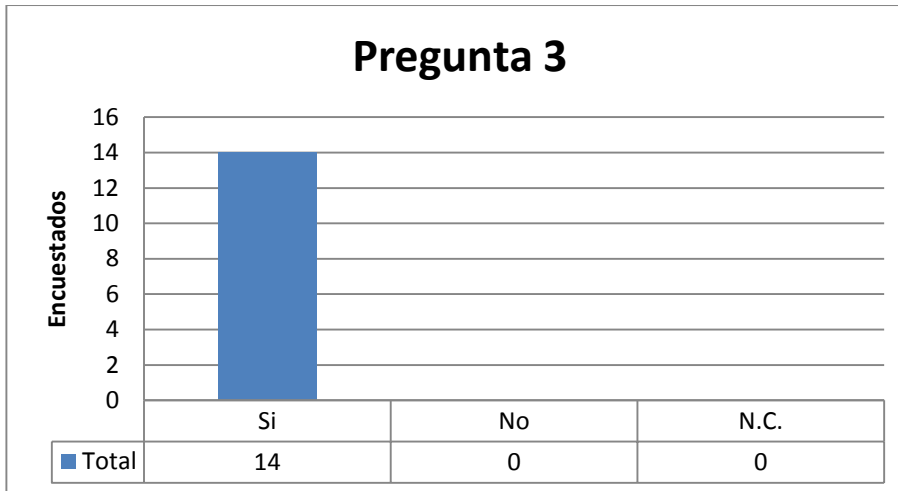
Fuente: Elaboración propia

¿Conoce algunas transformaciones en políticas públicas en educación que han movilitado la manera de concebir los procesos pedagógicos y formativos en la educación, especialmente de la educación superior?



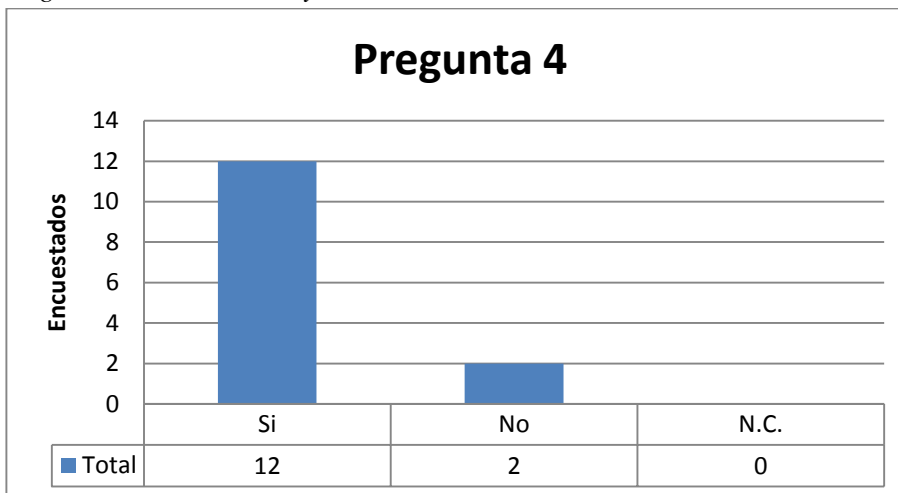
Fuente: Elaboración propia

¿Considera que sus prácticas de enseñanza permiten humanizar a través del desarrollo de ciertas competencias aplicables a los nuevos contextos sociales, culturales y económicos?



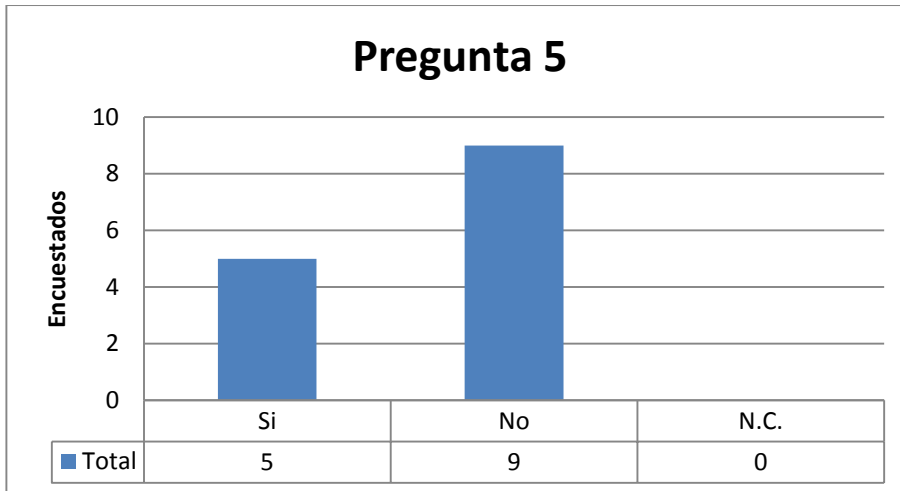
Fuente: Elaboración propia

¿Reconoce en sus prácticas los modelos pedagógicos, clásicos y modernos en los que se han formado a los hombres y mujeres en cada período delo Conductista; Tradicional; Cognitivo; Sociocultural y Constructivista?



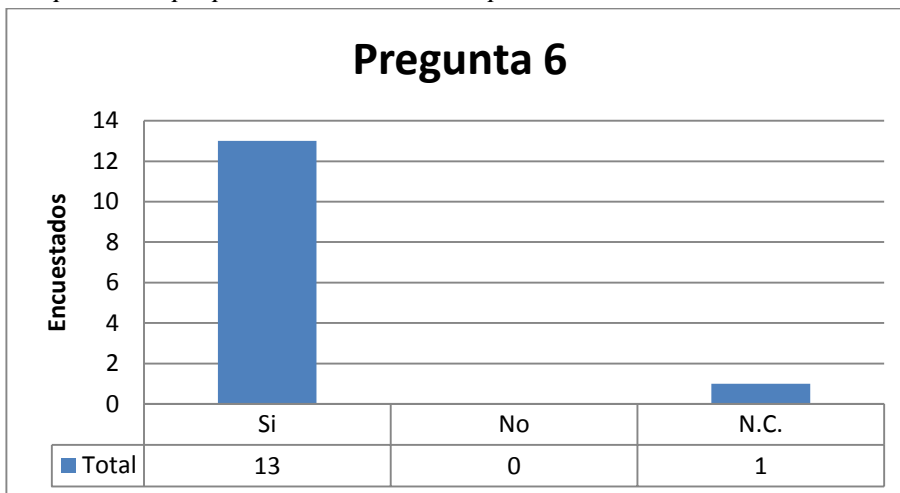
Fuente: Elaboración propia

¿Considera que el estudiante es una tabula rasa (tabla sin escribir) sobre la que se van imprimiendo desde el exterior saberes específicos, en este contexto es probable encontrar?



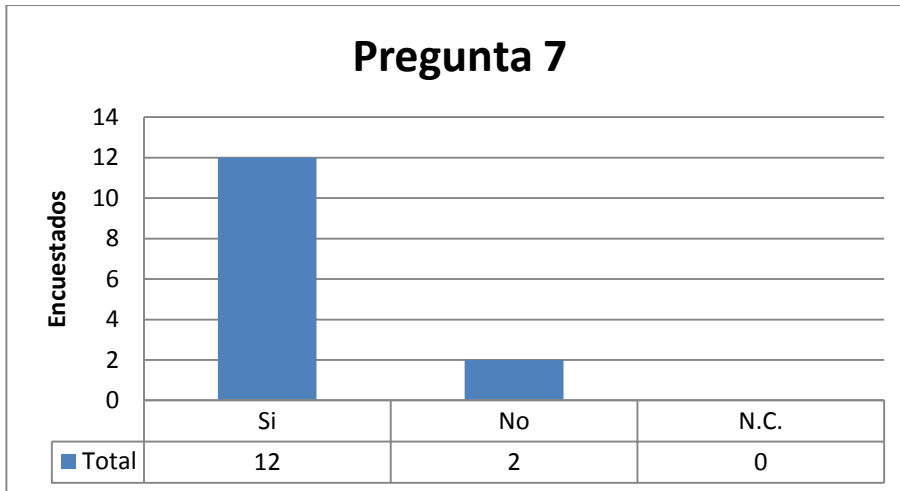
Fuente: Elaboración propia

¿Aplica usted una Educación Basada en Competencias donde se integra o rompe con algunos modelos educativos para lograr que sus estudiantes alcancen o desarrollen las competencias propias de la educación superior?



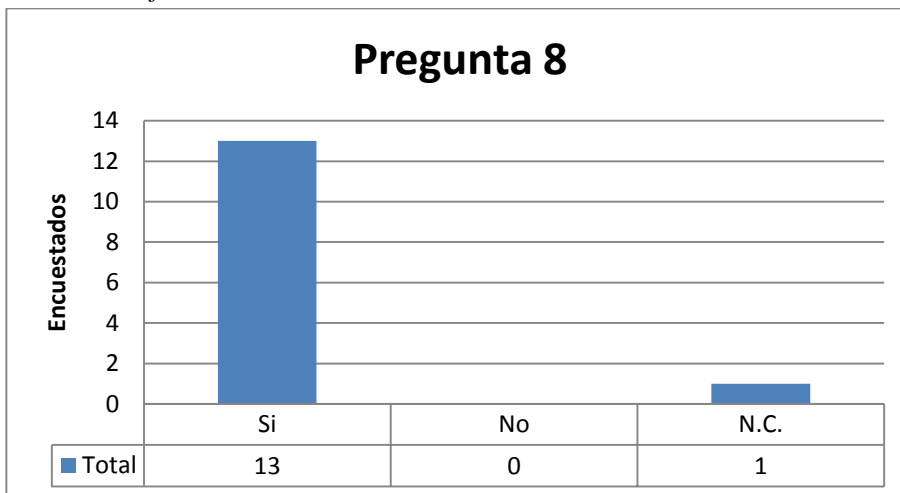
Fuente: Elaboración propia

¿Sus prácticas de enseñanza se sustentan sobre la base de un aprendizaje para la comprensión de contextos y situaciones que exige la toma de decisiones argumentada, las posibilidades de análisis y de crítica..?



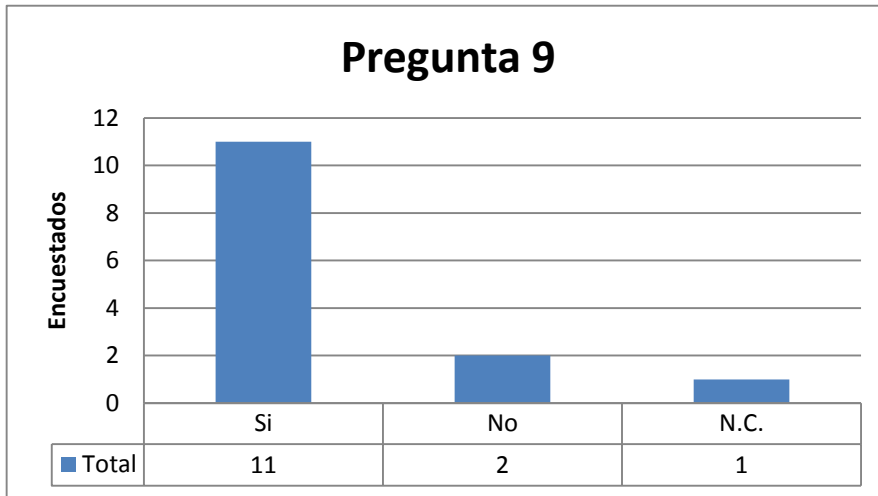
Fuente: Elaboración propia

¿A través de su enseñanza se desarrollan capacidades a través de procesos que conducen a la persona a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales)?



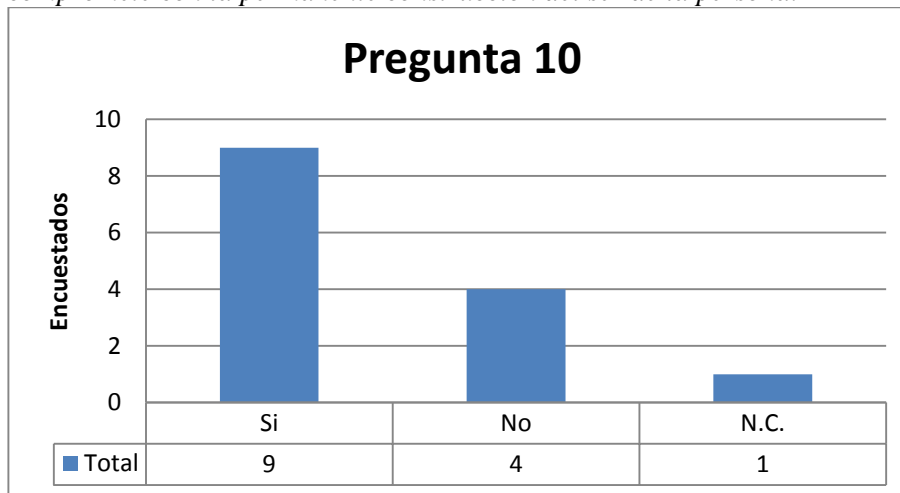
Fuente: Elaboración propia

¿Considera que las prácticas o estrategias de enseñanza deben estar articuladas con los intereses de política educativa; de Formación por Competencias, para que los estudiantes alcances los nuevos fines educativos?



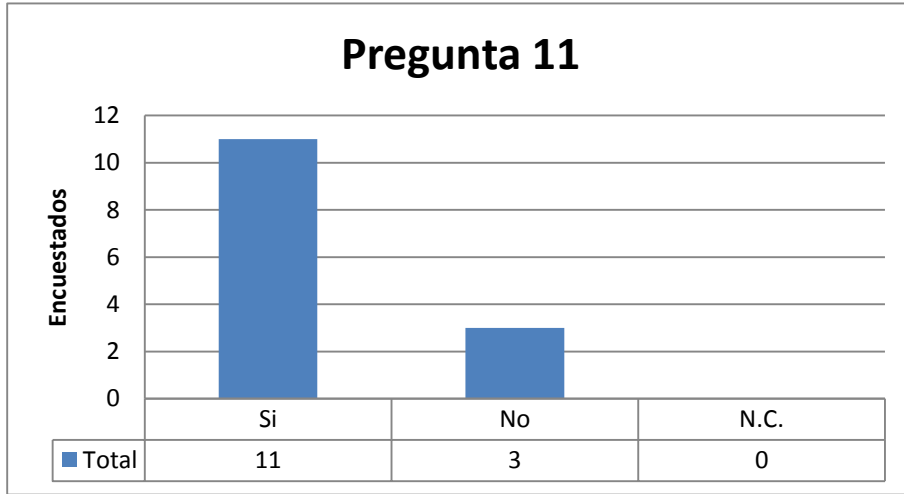
Fuente: Elaboración propia

¿Está de acuerdo con el siguiente enunciado? Que comprendamos la educación como la que conduce plenamente hacia la formación, es ya una opción determinante que nos compromete con la permanente construcción del ser de la persona.



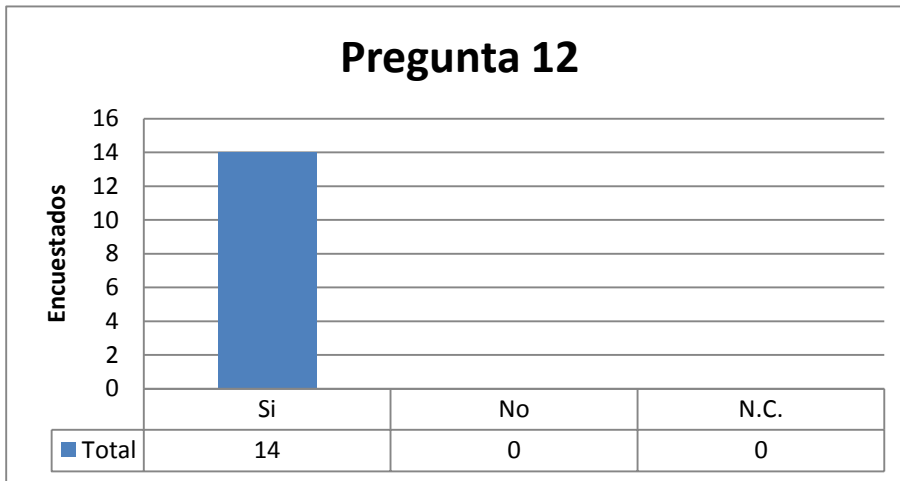
Fuente: Elaboración propia

¿Considera posible que los procesos educativos de enseñanza invitan a resignificar y conceptualizar, las relaciones sociales que se tejen a partir de lo antropológico, de lo humano?



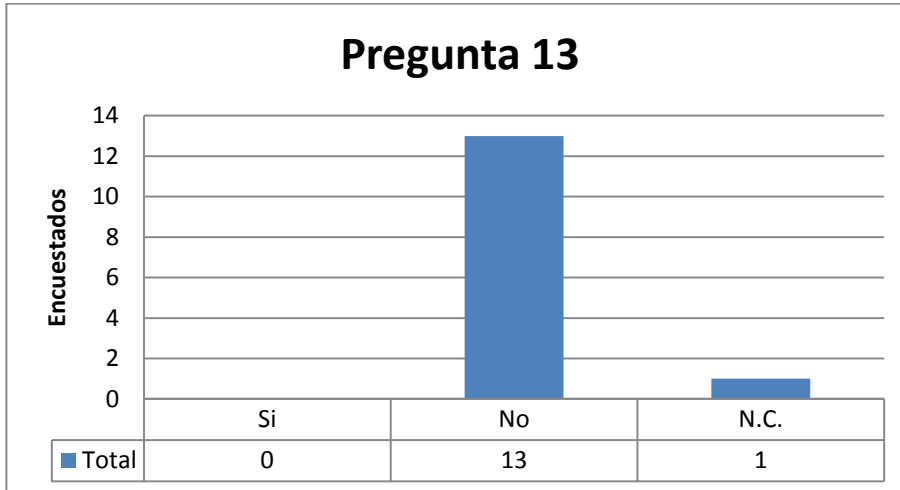
Fuente: Elaboración propia

¿Está de acuerdo con el siguiente enunciado? El proceso de enseñanza y aprendizaje es dialéctico, tanto el docente como el estudiante, como unidad dialéctica, tienen la posibilidad de aprender mutuamente



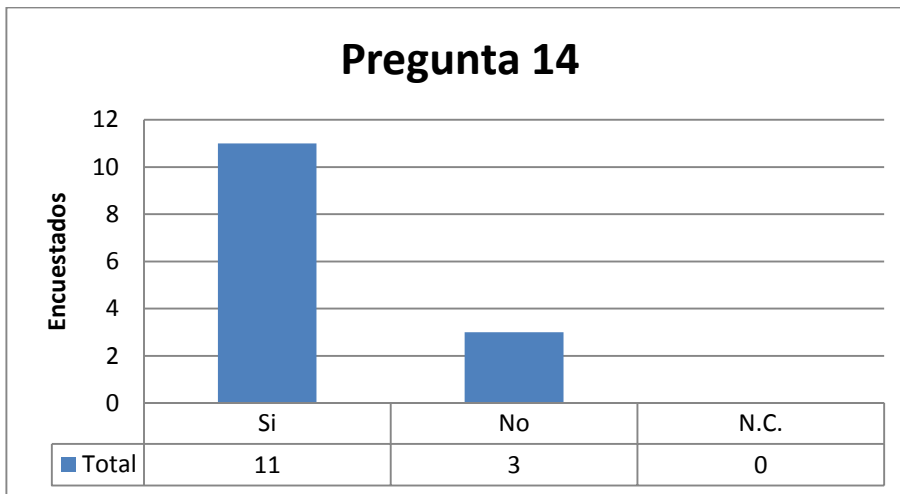
Fuente: Elaboración propia

¿Podría decirse que sus prácticas de enseñanza se enmarcan dentro de los procesos educativos que tienen lugar solo dentro del salón de clases?



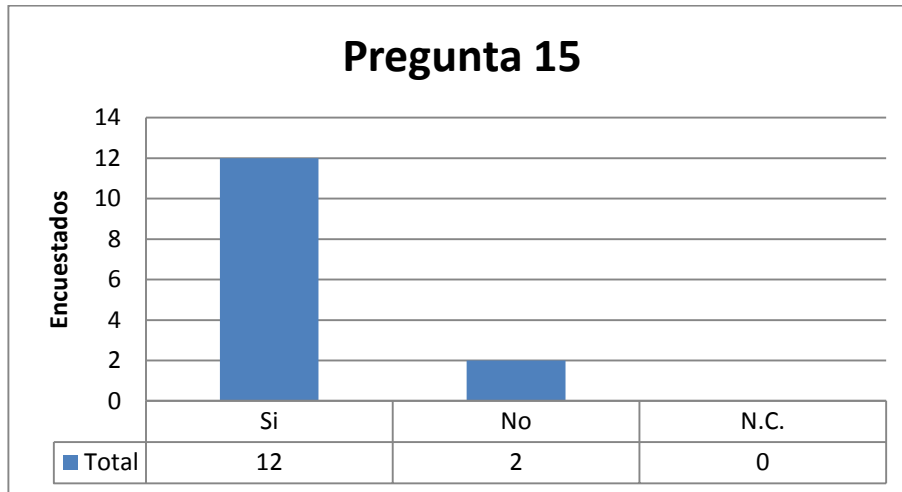
Fuente: Elaboración propia

¿Incluye una intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula?



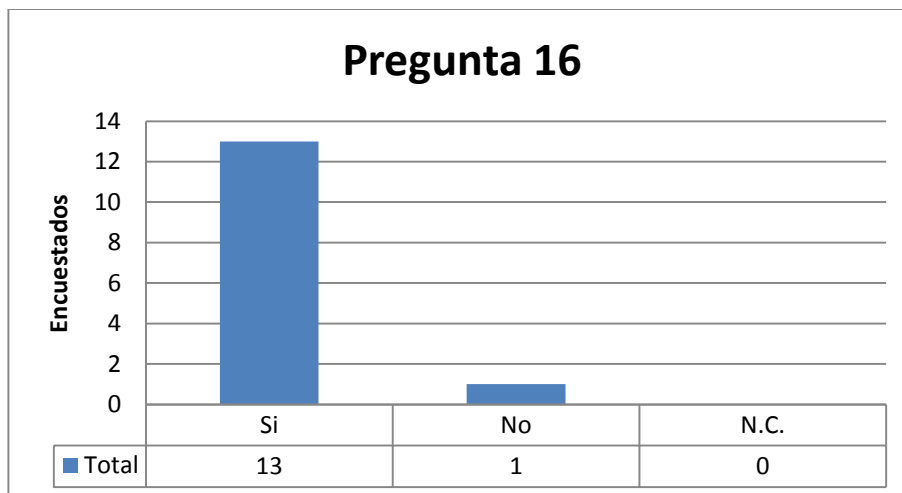
Fuente: Elaboración propia

¿Considera que los procesos de desarrollo cognitivo están en estrecha relación con los contextos sociales, culturales e históricos?



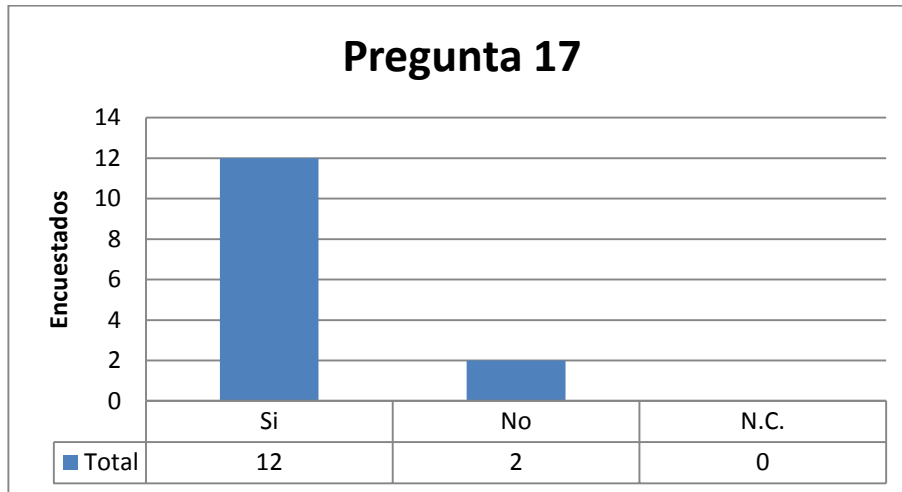
Fuente: Elaboración propia

Pregunta 16. En sus prácticas de enseñanza ¿existe una fuerte caracterización desde lo simbólico y lo creativo?



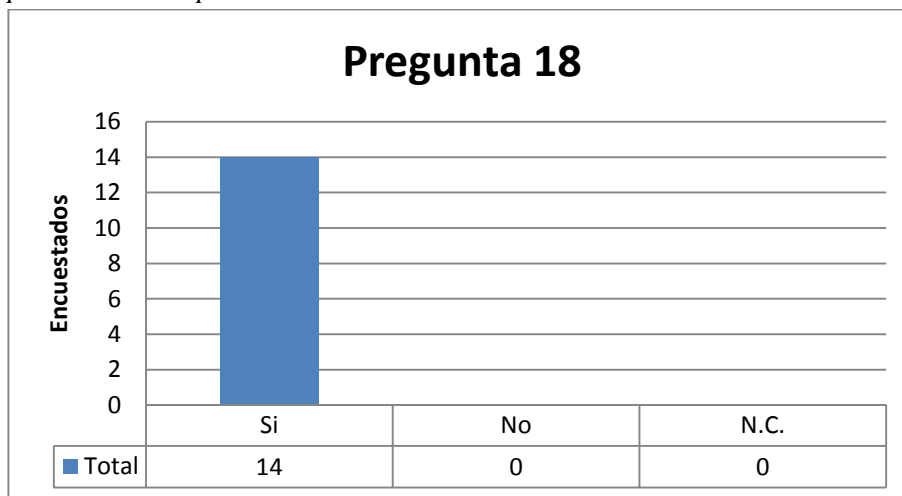
Fuente: Elaboración propia

Pregunta 17. Definitivamente ¿sus prácticas de enseñanza son consecuentes con las finalidades educativas?, De formación por competencias y formación del ser.



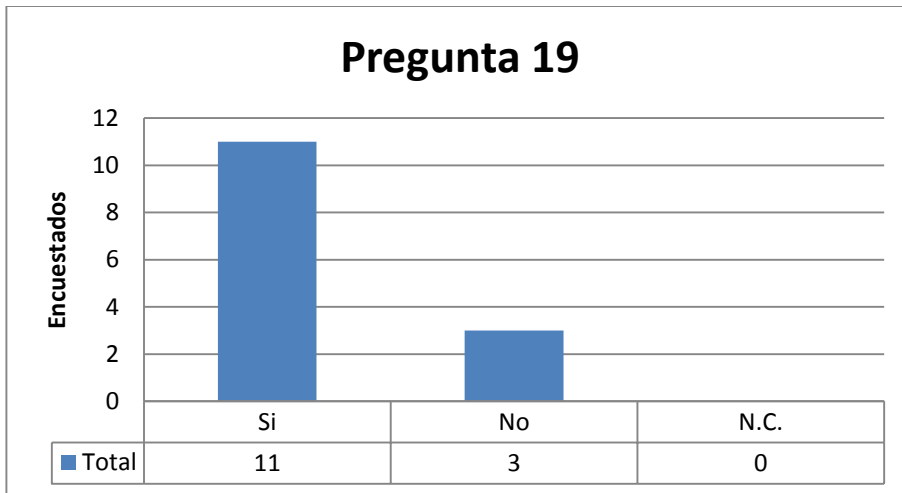
Fuente: Elaboración propia

¿Está de acuerdo con el siguiente enunciado? El proceso de enseñanza y aprendizaje es dialéctico, tanto el docente como el estudiante, como unidad dialéctica, tienen la posibilidad de aprender mutuamente



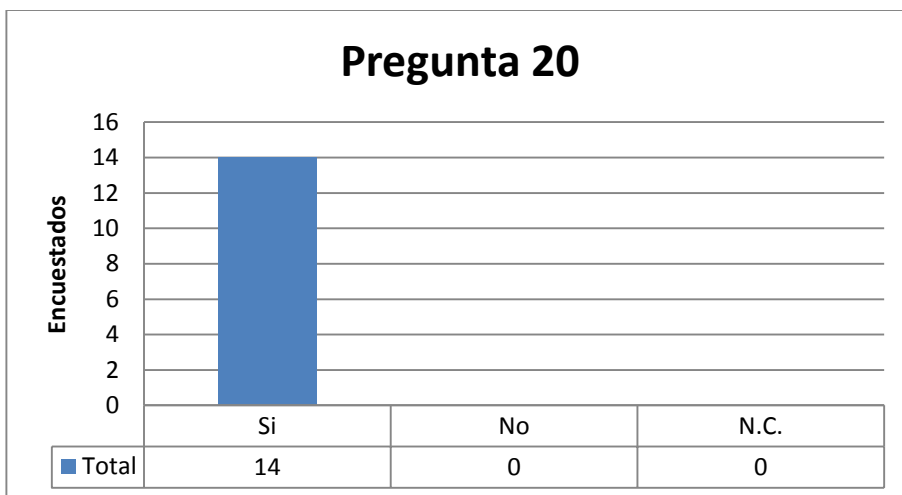
Fuente: Elaboración propia

¿Está de acuerdo con el siguiente enunciado? Las estrategias contienen un carácter “deliberado y planificado. Implican, por tanto, un plan de acción. Facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”



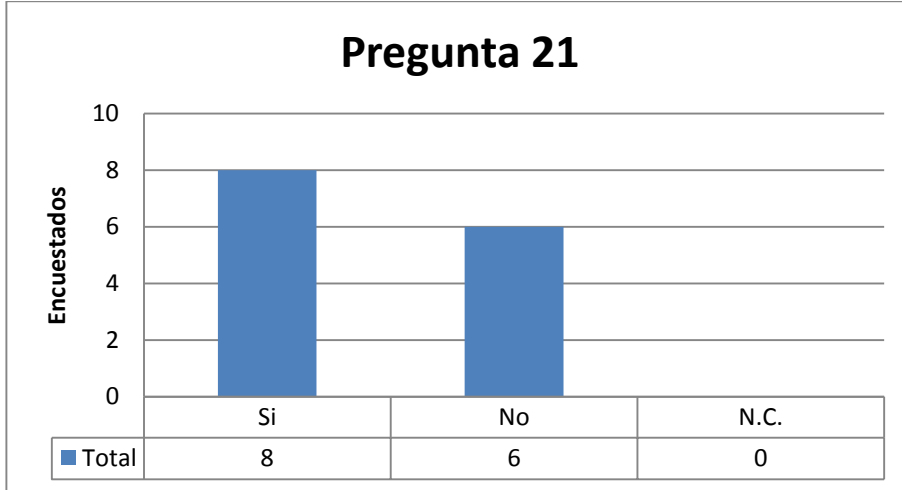
Fuente: Elaboración propia

¿Considera altamente las experiencias como docente, antes de construir los programas de curso?



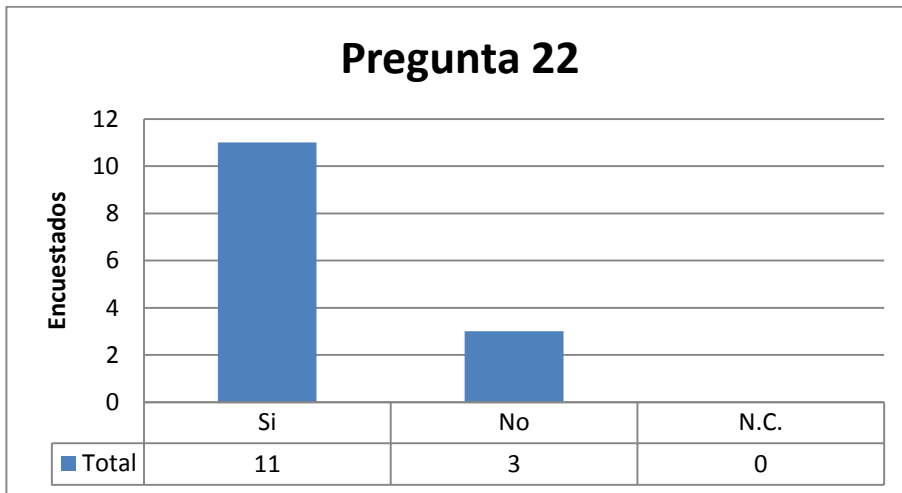
Fuente: Elaboración propia

¿Considera que el Currículo es el foco intelectual y organizativo de los procesos educativos en las IES?



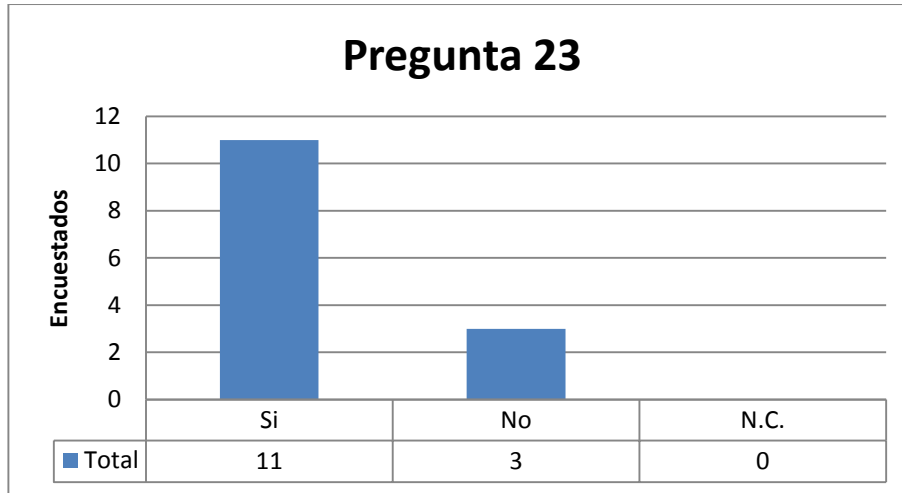
Fuente: Elaboración propia

¿Considera posible que una educación de calidad centrada en el desarrollo de competencias, exige incidir en la transformación de las prácticas pedagógicas, con el fin que los estudiantes mejoren sus conocimientos sobre la forma de tratar una situación de aprendizaje? ¿Es una educación rigurosa en el planteamiento de los problemas pedagógicos?



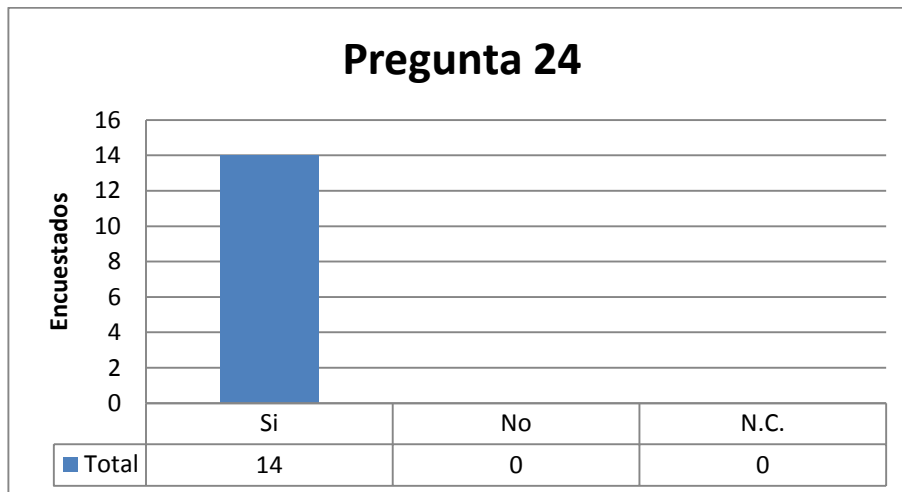
Fuente: Elaboración propia

¿Hemos pasado de valorar la educación como un derecho humano, para acceder al conocimiento, la cultura, el desarrollo social y ambiental sostenible, a una actividad formativa específica para el desarrollo económico a partir de la formación del capital humano, para satisfacer las necesidades del sector productivo?



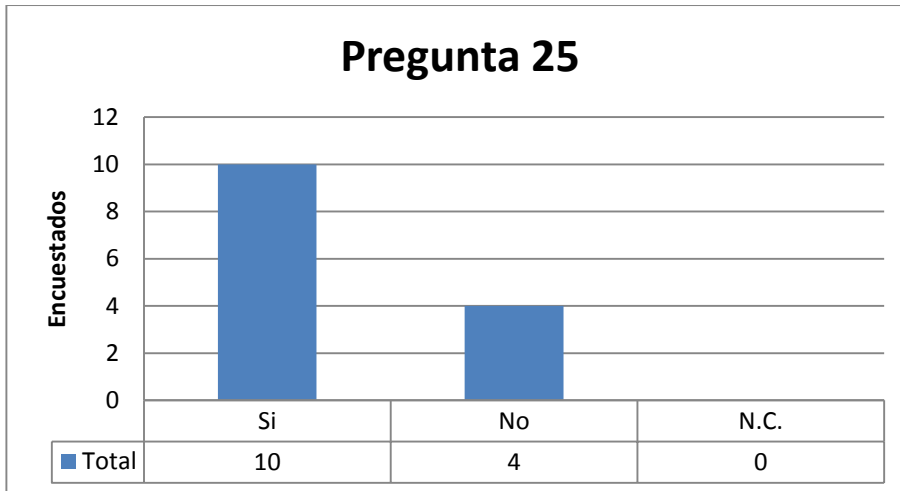
Fuente: Elaboración propia

¿Considera que la formación por competencias, debe permitir a las personas formadas académicamente, la capacidad para participar, en su calidad de ciudadanos, de manera constructiva y activa en la sociedad?



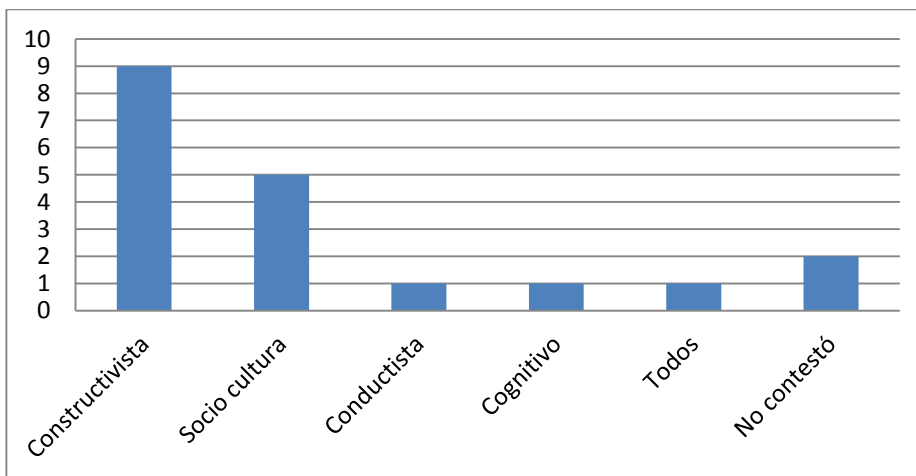
Fuente: Elaboración propia

¿Sus procesos evaluativos determinan hasta qué punto los objetivos educativos por competencias han sido alcanzados?



Fuente: Elaboración propia

Modelos pedagógicos subyacentes a las prácticas docente



Fuente: Elaboración propia