



Experiencia de planificación en gestión académica para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa en la formación profesional docente

Academic management planning experience for the development of investigative pedagogical practice in professional teacher training

SALAMANCA LEGUIZAMÓN, Carolina¹

Salamanca Leguizamón, C. (2023). Experiencia de planificación en gestión académica para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa en la formación profesional docente. *RELAPAE*, (18), pp. 135-149.

Resumen

Se presentan las reflexiones de una experiencia de planificación, generada ante la necesidad de contar con un mecanismo de gestión para orientar el proceso de la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), acorde con el contexto regional de un programa profesional colombiano para la formación docente, con el fin de orientar el desarrollo de las competencias investigativas en sus educandos, por medio del currículo de un programa nuevo de Licenciatura en Español e Inglés. Se diagnosticaron las características relacionadas con la PPI por medio de: el análisis de contenido del Documento Maestro y el Proyecto Educativo del Programa, de una entrevista semiestructurada con el director del programa y análisis de las competencias investigativas en 19 Syllabus vigentes. Posteriormente, se determinaron los elementos que propone el modelo de planeación estratégica para el diseño de un plan de gestión académica, a partir del colectivo docente, mediante: un taller investigativo, una entrevista semiestructurada y dos grupos de discusión. Finalmente, se realizó la validación por expertos del plan de gestión diseñado, el cual involucra las categorías: apropiación del modelo pedagógico, principios misionales, formación en competencias investigativas a través de todas las asignaturas del currículo y soporte organizacional de la PPI; esto por medio de tres proyectos estratégicos: Desarrollo estudiantil de la PPI, Formación profesional docente y Orientación hacia el contexto educativo, con sus respectivas estrategias. Se concluye que la participación activa de los docentes del programa es oportuna para la adopción de una planeación estrategia que oriente la gestión académica de la PPI, a través de la apropiación de los lineamientos institucionales para la formación de docentes con competencias investigativas que respondan a las necesidades del contexto.

Palabras Clave: competencias investigativas, formación docente, gestión académica, planeación estratégica, práctica pedagógica investigativa.

Abstract

Below are the reflections of a planning experience generated by the need to have a management mechanism to guide the process of Investigative Pedagogical Practice (PPI), according to the regional context of a Colombian professional program for teacher training, this is created to guide the development of investigative skills in their students through the curriculum of a new Bachelor's program in Spanish and English. For this purpose, the characteristics related to the PPI were diagnosed through: the content analysis of the Master Document and the Educational Project of the Program, a semi-structured interview with the director of the program, and an analysis of the investigative competencies in 19 current Syllabus. Subsequently, the elements proposed by the strategic planning model for the design of an academic management plan from the teaching group were determined through a research workshop, a semi-structured interview,

¹ Universidad Libre, Colombia / carolinas.leguizamon@unilibre.edu.co

and two discussion groups. Finally, the validation by experts of the designed management plan was carried out, which involves the categories: appropriation of the pedagogical model, missionary principles, training in investigative skills through all the subjects of the curriculum, and organizational support of the PPI; this through three strategic projects: Student development of the PPI, Teacher professional training and Orientation towards the educational context, with their respective strategies. It is concluded that the active participation of the teachers of the program is opportune for the adoption of strategic planning that guides the academic management of the PPI, through the appropriation of the institutional guidelines for the training of teachers with investigative competencies that respond to the context needs.

Keywords: academic management, research skills, teacher training, investigative pedagogical practice, strategic planning.

Introducción

Se presenta una reflexión frente a una experiencia de planificación desde la gestión académica para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa en la formación profesional docente de un programa de licenciatura que surge en el año 2019. Se encuentra ubicado en un municipio santandereano con una alta afluencia de estudiantes del sector rural, en cuya Facultad de Ciencias de la Educación se ofrecen programas académicos desde el año 1974. El programa se ubica en una de las seccionales de la sede principal, ubicada en la capital del país, fundada desde 1922. La institución se encuentra acreditada, es de carácter privado y se destaca por su pertinencia en las siete regiones en las que hace presencia.

En Colombia el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política del Ministerio de Educación Nacional se planteó como política pública desde el año 2013, con el propósito de orientar la formación del educador con la más alta calidad científica y ética (art. 109 Ley 115 de febrero 8 de 1994). Para ello, se reconocen tres ejes de articulación transversales a la formación inicial: la pedagogía, la investigación y la evaluación, con el fin de fortalecer las habilidades docentes y así asegurar el saber pedagógico, didáctico, disciplinar, evaluativo e investigativo en su desempeño profesional (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

La formación profesional docente es fundamental para alcanzar una educación de calidad. Como parte de esta formación, se presenta a modo de elemento esencial la práctica pedagógica, la cual es definida por Díaz (2006) como la actividad que se desarrolla en espacios de aprendizaje, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los educandos. Al respecto, la Unesco (2012) propone una reflexión sobre las prácticas docentes como respuesta a la crítica frecuente, sobre el predominio de una formación teórica como así también la introducción de prácticas tempranas a lo largo de todo el programa académico de forma articulada con las escuelas y el desarrollo de la investigación, con el fin de desarrollar una práctica pedagógica que tenga impacto en los procesos de formación docente.

De acuerdo con lo expresado, en Colombia las Instituciones de Educación Superior (IES) en sus programas de pregrado para la formación docente, denominados licenciaturas, cuentan, entre otros, con dos componentes de interés para este artículo: un componente de práctica pedagógica dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2014) en tres momentos: “la práctica de observación o acercamiento al contexto; la práctica formativa en los ambientes de aprendizaje y la práctica profesional.” (p. 13); y un componente de investigación formativa, la cual se concibe como el desarrollo de competencias investigativas en el transcurso de los programas de pregrado. Para Restrepo (2004) se trata de formar en y para la investigación, desde actividades que incorporan su lógica y métodos, “pero que no implican necesariamente el desarrollo de proyectos de investigación completos ni el hallazgo de conocimiento nuevo y universal” (p. 3).

A partir de modificaciones en las normativas del Ministerio de Educación Nacional, la universidad en donde se realizó esta experiencia de planificación, se vio en la obligación de ofertar nuevos programas de licenciatura con el fin de cumplir los requisitos del Decreto 2450 de 2015 y en la resolución 02041 del 3 de febrero de 2016. Es así como, para las licenciaturas ofertadas desde el año 2019, esta IES asume la práctica pedagógica y la investigación como un todo, por cuanto “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. (...) Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo” (Freire, 2004b p.10).

Para el nuevo programa de Licenciatura en Español e Inglés, se comprende la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), como el proceso de formación del futuro docente que pretende potenciar las competencias investigativas desde la formación integral por medio del acercamiento a las realidades educativas y el compromiso con su comunidad. El concebir la práctica y la investigación como un todo, le permite al docente en formación profundizar en los conceptos en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, establecer relaciones con otras disciplinas, saberes y ciencias orientados a la educación, formación y el aprendizaje. La PPI como elemento académico de la formación profesional involucra, además, el desarrollo de actividades y proyectos orientados a brindarle solución a las necesidades y problemas del contexto educativo de la región de influencia.

A partir de lo expuesto, se observó la necesidad de un plan de gestión que oriente el proceso de la PPI para este nuevo programa, construido desde el contexto regional de la licenciatura en cuestión, con énfasis en el desarrollo de competencias investigativas en los docentes en formación. Dicho plan se fundamenta teóricamente desde la práctica pedagógica investigativa y la planeación estratégica.

Referente Teórico

La Práctica Pedagógica Investigativa. La PPI busca una formación integral de los estudiantes donde se desarrolle la relación dialéctica entre lo teórico y lo práctico, lo científico con lo técnico, los valores éticos y culturales con una formación para el trabajo; este proceso exige un docente en formación innovador, investigador, luchador, líder y comprometido con su comunidad con la cual va a compartir sus conocimientos de manera asertiva para que haya una construcción colectiva (Pérez, 2010).

A partir de los aportes de Freire se encuentra la confluencia de tres aspectos fundamentales para la PPI: 1) la relación entre la teoría y la práctica, como una virtud del educador en un contexto de cambio, 2) la ética-pedagogía que propone y se adapta a la formación de formadores y, 3) la respuesta a las necesidades de la sociedad cambiante, específicamente a las de la región de influencia del programa académico (Freire, 1987, 2002, 2004; Ghiso, 2002).

Un docente transformador promueve estudiantes transformadores y por tanto éticos y preocupados por el bienestar común y por tanto más humanizantes y con un pensamiento crítico favorecedor del progreso (Lucio et. al, 2018), esto se relaciona con la formación en competencias socio emocionales, las cuales “incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad” (Departamento Nacional de Planeación, 2017, p. 5) y depende de la acción integrada de sus dimensiones: la dimensión cognitiva, la afectiva y la social, por cuanto la construcción social de la realidad, concretada por Durkheim y la teoría de la importancia de los significados sociales de Schutz determina que las personas “aprehenden la vida cotidiana como una realidad ordenada, (...) su adscripción a distintos grupos, constituyen fuentes de determinación que inciden con fuerza en la elaboración individual de la realidad social” (Ritzer, 1997 citado por Araya, 2002, p. 21).

Las Competencias Investigativas para la Formación Docente. Como consecuencia de los cambios globales contemporáneos, Colombia adopta el concepto de competencias a nivel educativo. La competencia se expresa por una ejecución expedita, realizándose de manera recurrente en diversas situaciones, indicando que el saber-actuar está estabilizado (Tagle, 2011). Así, se hace necesario en los docentes en formación la adquisición de “competencias para que los educadores construyan en sus prácticas pedagógicas cotidianas un ambiente investigativo, que se preocupen por la innovación educativa y por su propia autoformación como profesionales” (Buendía et. al, 2018, p.180).

Con el fin de delimitar las competencias que el docente en formación requiere, se articulan las competencias generales y las competencias específicas propuestas para los educadores desde el Proyecto Tuning-Europa-Tuning.-América Latina (2005), las competencias del profesional del siglo XXI, las competencias socio emocionales propuestas por el Banco Mundial y las competencias propias de la IES objeto de estudio, al resultado de esta articulación se le denomina competencias para la formación de formadores, estas son:

Las competencias para preguntar, se fundamentan en la investigación formativa como un problema pedagógico (Restrepo, 2003). En cuanto a las competencias observacionales se reconoce que las experiencias en el contexto son las que llevan las prácticas del propio saber, permitiendo tomar posiciones conscientes y críticas hacia el hacer en el mundo (Freire, 2004). Por lo tanto, es a través del espíritu investigativo se puede conocer y responder a las necesidades que se puedan presentar en el ambiente educativo (Gelves2007), de allí que se requiera de las competencias para leer el contexto (Araya, 2002)

Freire (1987), postula que el docente en ejercicio debe vivir la relación profunda entre “la práctica y la teoría, no como yuxtaposición, como superposición, sino como unidad contradictoria.” (p. 33). Así, la práctica pedagógica se trata de una actividad integradora, cuyos fundamentos principales son la ética, el respeto, la constante actualización del docente, la actitud amorosa para sus estudiantes, la autonomía de éstos y, de forma particular, el compromiso con la sociedad (Freire, 2004).

Por tanto, “es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva” (Zabala, 2002 citado por García et al, 2008, p. 63), que se constituya como parte de espacios educativos donde se incursione en las diferentes formas en las que puede ser abordado algo (Maturana y Nisis, 1997), conjugado con el pensamiento epistémico para la formación de un profesional de pensamiento flexible pero reflexivo (Espinoza et. al, 2015).

Las competencias mencionadas requieren el filtro del pensamiento crítico, éste permite al futuro docente ser el responsable de fomentar e incentivar una curiosidad científica en el aula y el desarrollo de la autocrítica. Para ello la competencia creativa, de acuerdo con Gelves (2007) fomenta la toma de decisiones para transformar la realidad, al

permitir un mayor desarrollo de aprendizajes significativos. La reinención tiene que ver con “la posibilidad que tienen los sujetos de una práctica educativa dialógica y liberadora ya que facilita, por una parte, interpretar, significar, decir, expresar y por la otra de resolver, generar respuestas y poner, en la práctica, acciones alternativas” (Freire, 1989 citado por Ghiso, 2002, p. 3).

De igual forma, se deben fortalecer las competencias cognitivas y competencias analíticas, desde las emociones ya que estas son las que moldean el operar de la inteligencia, permitiendo al aprendiente establecer los consensos que lo sitúan en la cotidianidad por medio de las conductas y los comportamientos que desarrolla (Maturana, 1999). Los aspectos afectivos (emociones y sentimientos), se relacionan con el pensamiento, la comprensión y los procesos conscientes de meta-cognición y autorregulación que intervienen en el aprendizaje (Damasio, 2003; Shechtman y Leichtenritt, 2004 citado por García, 2009a).

Por su parte, las competencias interpersonales se formulan desde una convivencia basada en el amor que permite la aceptación de sí mismo y de los demás, expandiendo las posibilidades de un operar más inteligente (Maturana, 1992). En concordancia con lo expresado, la competencia de la autonomía es una meta educativa en la que se procura que el estudiante desde su proyecto de vida favorezca las necesidades del contexto, desde una cultura investigativa que motive a los futuros profesionales para que asuman su responsabilidad, conocimiento y compromiso comunitario brindándoles las herramientas necesarias para procurar alcanzar el proyecto social al que aspiran (Espinoza et al, 2015).

El medio propicio para conjugar las competencias sustentadas se encuentra en las competencias comunicativas y las competencias tecnológicas. Freire (2004a) invita al uso de los métodos comunicativos en el quehacer pedagógico, aprovechar el diálogo, la escucha y conocer los contextos por medio de los contenidos del currículo; esto va a favorecer las relaciones sociales, reconocer la diferencia en el otro a partir del respeto común.

La Planeación Estratégica. El plan de gestión académica propuesto para la PPI del programa de Español e Inglés toma como referente el modelo de Planeación estratégica definido por Serna (2008) como el proceso en el que quienes toman decisiones en una organización, “obtienen, procesan y analizan información pertinente, interna y externa, con el fin de evaluar la situación de la empresa, así como su nivel de competitividad con el propósito de anticipar y decidir sobre el direccionamiento de la institución” (p. 55).

La elaboración de un plan de gestión estratégica se compone por los elementos que se describen a continuación:

- a) Estrategas. Se definen como aquellas personas que definen los objetivos y políticas de una organización (Amaya, 2004). Un aspecto fundamental en cabeza de los estrategas es la promoción y coordinación del trabajo en equipo, cuando se encuentra un colectivo humano que combina una alta moral, efectividad en las tareas y una clara relevancia para la organización, se está en presencia de un equipo (Gómez y Acosta, 2003).
- b) Principios corporativos. Se conocen como el conjunto de valores, creencias, normas, que regulan la vida de una organización, en el ámbito educativo (Araiza et. al, 2015), educar en valores es un proceso afectado por los cambios sociales que producen alteraciones en las relaciones humanas, en las percepciones y sentido de la vida, que no es aislada de lo material y espiritual, de lo social e individual.
- c) Diagnóstico estratégico. “Es el proceso de comparar la situación presente, fácilmente determinable, con una ya definida y por consiguiente conocida” (Estrada, 2017, p. 61). El campo educativo permite evaluar los programas educativos, puesto que las variables propuestas para el sector empresarial son compatibles con las “variables de la oferta académica, enfocada en ofrecer a los estudiantes un conocimiento amplio y sólido, con una gran capacidad para el ejercicio profesional, así como para entender y afrontar retos” (García, 2014, párr.1).
- d) Direccionamiento estratégico. Comprende elementos para encaminar la planeación estratégica como son: la determinación del propósito organizacional, la proyección a futuro de la organización y las metas que se propone (Amorocho, 2009). En el caso de las IES, el direccionamiento estratégico permite responder a las “necesidades del entorno respecto a la formación académica, el desarrollo regional, la investigación científica, la extensión cultural y las regulaciones del mercado educacional” (Bustos et. al, 2008).
- e) Proyección estratégica. Determina cuáles son las metas de la empresa a largo plazo, a partir de las cuales se establece la secuencia coherente de las acciones a realizar en la proyección estratégica (Díez y Martín, 1992).
- f) Plan operativo. Es una guía o instrumento de gestión a corto plazo por medio de la cual una organización busca priorizar sus objetivos institucionales, este plan es desarrollado en el proceso de las acciones concretadas por

los directivos, quienes dan los pasos que deben seguir los subordinados en el desarrollo del proyecto mismo (Restrepo, 2017).

g) **Monitoria estratégica.** Consiste en un “seguimiento sistemático del proceso estratégico con base en unos índices de desempeño y uso índices de gestión que permitan medir los resultados del proceso para una adecuada toma de decisiones” (Ballesteros, 2006, p, 280), haciendo parte de la función de control de las corporaciones como “la acción de verificar el cumplimiento de los planes y normas establecidas, de evaluar el comportamiento de la dirección y de aplicar correctivos necesarios” (Zabala, 2005, p. 16). La monitoria estratégica resulta un instrumento útil en las realidades educativas, por cuanto permite avanzar en el desarrollo de acciones que garanticen una educación de calidad para todos mediante sistemas de indicadores educativos para la evaluación de la situación de las instituciones (Taccari, 2010).

Metodología

Se recurre la investigación - acción colaborativa, por cuanto se propone que el equipo docente reflexione de manera conjunta (Elliot, 2010) sobre el diagnóstico del estado de las diferentes categorías propuestas y avancen hacia posibles soluciones (Imbernón, 2002 en Moliner et al, 2010), resultado pertinente por cuanto la planeación estratégica para el diseño de un plan de gestión, requiere la participación activa del equipo directamente implicado en su funcionamiento.

Resultados y Discusión

Respecto a la Práctica Pedagógica investigativa, las categorías de estudio son: apropiación del modelo pedagógico institucional, principios misionales, formación en competencias investigativas, consistencia interna de las asignaturas de la PPI, su relación con las demás asignaturas, la regionalización y el soporte organizacional de la misma. Los principios misionales y soporte organizacional, se reconocen como elementos del currículo que orientan los objetivos, contenidos y evaluación, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los medios representados en recursos y ambiente escolar (Bolaños y Molina, 2007).

La apropiación del modelo pedagógico institucional, consistencia interna de las asignaturas y relación con las demás asignaturas, se soportan desde las orientaciones para el diseño curricular de Casanova (2009) y el estudio de Marcano e Inicarte (2000) los cuales evidencian la importancia de la coherencia interna y las relaciones entre los elementos del currículo como las asignaturas, y las consecuencias relacionadas con la forma como se elaboran los currículos. La formación en competencias investigativas es coherente con los lineamientos institucionales, la regionalización transversaliza el plan de gestión diseñado al permitir que este responda a las necesidades concretas del entorno, respondiendo a las directrices establecidas por el Ministerio de Educación Nacional para la acreditación de las IES (Consejo Nacional de Educación Superior, 2017, p.8).

Análisis de contenido de los syllabus.

Con el fin de determinar la presencia de las competencias investigativas para la formación docente, se evaluaron los 19 syllabus del programa de licenciatura correspondientes a las tres primeras cohortes en curso, cada una de las competencias se tomó como variable de las cuales derivaron un total de cincuenta indicadores. Los resultados constituyeron parte del insumo para el diagnóstico estratégico, proyección estratégica, plan operativo y monitoria estratégica del plan de gestión.

Formación en competencias investigativas. El análisis sobre la presencia de las competencias investigativas para la formación docente en los syllabus del programa, arrojó en general índices de porcentajes de presencionalidad bajos, excepto en las competencias comunicativas que mostraron un porcentaje mayor al 80% en los componentes de áreas específicas del currículo de la licenciatura: Educación y Pedagogía, Comunicación, Español, Inglés, Práctica Pedagógica y Electivas, las competencias interpersonales y el pensamiento crítico se identificaron en todos los componentes en una proporción similar. Este resultado constituyó un insumo para la generación de las estrategias del Plan de Gestión correspondiente a los procesos de capacitación docente en torno a las competencias propuestas.

Relación de la PPI con las demás asignaturas. La formación en competencias investigativas se hace necesaria desde la mayoría de las asignaturas, por esto se vio la necesidad de presentar los resultados obtenidos del análisis detallado de los syllabus al equipo docente del programa de licenciatura en la siguiente actividad investigativa, con el fin de realizar un proceso reflexivo que permitiera la construcción colectiva del conocimiento científico educativo, considerando el conocimiento teórico y la acción práctica (De la Cruz, 2009).

Taller investigativo.

El taller investigativo fue dirigido a los 10 docentes que orientaban las asignaturas de las cohortes vigentes del programa con una excelente disposición y participación de cada uno de ellos en cada momento del taller. El objetivo de la actividad fue, a partir del trabajo con el equipo docente de licenciatura, sensibilizar a los docentes respecto a las categorías: principios misionales, formación en competencias investigativas, estructura organizacional del programa, la consistencia interna y relación con las demás asignaturas de la PPI, ampliar el diagnóstico estratégico y así participar en la construcción colectiva del Plan de Gestión a generar. El taller comprendió los siguientes momentos:

- Socialización de las competencias investigativas propuestas para la formación docente
- Elaboración individual de un texto que describe cómo involucran la misión, visión de la IES y del programa, el modelo pedagógico institucional y las competencias presentadas, socialización y discusión de las respuestas.
- Explicación de cómo se concibe la PPI y presentación de los resultados del análisis de syllabus.
- Actualización de los syllabus. Espacio para comentarios y conclusiones de la actividad.

Apropiación del modelo pedagógico institucional. La reflexión colectiva por parte de los docentes participantes del taller investigativo, aporta que es pertinente reconocer que la apropiación del modelo pedagógico institucional no se está realizando de una forma articulada por parte de la totalidad de los docentes, ni se realiza la construcción de los syllabus a partir de los elementos presentes en el Proyecto Educativo del Programa, para que exista una coherencia con el modelo pedagógico y los demás componentes del currículo. Es así como la mayoría de los docentes no son conscientes en el desarrollo de sus clases de los aportes del modelo pedagógico de la IES “autoestructurante, cognitivo o cognoscitivo”.

De tal forma, la coherencia entre el modelo pedagógico y los componentes del currículo en los syllabus, se considera necesaria y oportuna para, de esta forma, llevar a la realidad las características planteadas por la IES: el currículo se caracteriza por ser pertinente, íntegro, sistemático, auto regulable y abierto, flexible, significativo, interdisciplinar, constructivo, entre otras.

Principios misionales. Se requiere que exista coherencia entre los elementos: modelo pedagógico, misión y visión del programa y el aporte que realizan en sus asignaturas mediante el desarrollo de diferentes competencias. A partir del resultado de esta actividad y de acuerdo con la reflexión colectiva de los docentes, se evidencia que para la planeación de las clases en los syllabus no se está siguiendo un proceso sistemático que permita responder a la misión y la visión, para el momento del taller este proceso es de carácter intuitivo como lo manifiestan los docentes, por esta razón se propone en las estrategias del Plan de Gestión, la capacitación, orientación y sistematización de la construcción de los syllabus.

Formación en competencias investigativas. Como una actividad del taller se indagó a los docentes, acerca de la percepción de la puesta en práctica en el aula de clase de competencias investigativas para la formación docente, posteriormente se les presentó el análisis de contenido de los syllabus, los resultados causaron conmoción a causa de la baja presencia de las competencias investigativas en los syllabus elaborados por ellos al inicio del semestre. Es así como luego de varias intervenciones, el colectivo docente reconoce la importancia elaborar de forma rigurosa los syllabus.

En la siguiente actividad del taller se realizó una inducción sobre la importancia de la articulación de las competencias investigativas en los syllabus, de las asignaturas del programa con énfasis en el desarrollo integral del ser humano, el cual depende de la acción relacionada de sus dimensiones: cognitiva, afectiva y social. La dimensión cognitiva del saber

y la inteligencia como proceso, está relacionada con los conceptos y el pensamiento (Ortiz, 2009), la dimensión social como “conocimiento del medio físico y social, a través de información de aprendizajes y experiencias adquiridas, que le otorgan al sujeto elementos afectivos y cognitivos, para la construcción de su identidad como sujeto y asimismo, comportamientos para sus relaciones sociales” (Ríos, 2015, p.15) y la dimensión afectiva, del querer o valorativa se relaciona con los afectos, emociones y sentimientos desde una perspectiva de la inteligencia como autodeterminación (Ortiz, 2009), la cual actúa como amalgama entre lo cognitivo y lo social, en la pedagogía del amor, que se toman desde los postulados de Freire y Maturana, ya mencionados.

Finalmente, los docentes ajustaron los syllabus plasmando las competencias que desarrollan en las clases, pero que no presentaron en los mismos.

Relación de la PPI con las demás asignaturas. Los docentes presentan un consenso acerca de la relación de la PPI con las demás asignaturas, realizando un aporte a la investigación formativa desde sus áreas (Restrepo, 2004). Al plantearles la posibilidad de incluir otras competencias en sus asignaturas, los docentes consideran que deben desarrollar más las competencias tecnológicas, el pensamiento crítico y la observación, logrando como resultado, que cada docente se reconozca como agente potencial del proceso didáctico, promoviendo la calidad educativa y el desarrollo humano integral (Pérez, 2010).

Entrevista semiestructurada a docentes implicados con la PPI.

Se realizó con el fin de identificar las debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas que permitieron elaborar un diagnóstico desde de las apreciaciones que tienen los docentes acerca de la situación y necesidades actuales, a las que debe responder la práctica pedagógica y la investigación de acuerdo con el elemento diagnóstico estratégico. Participaron dos docentes con experiencia en orientar asignaturas de investigación y dos docentes con experiencia en orientar asignaturas de práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Las respuestas al cuestionario de 11 preguntas abiertas, se trataron mediante el análisis temático con ayuda del programa Atlas ti. Los resultados permitieron determinar categorías emergentes a partir de la experiencia de los antiguos programas de licenciatura en los que la práctica pedagógica se realiza de forma independiente a la investigación formativa. Se evidencia como principal debilidad el bajo nivel en competencias necesarias para el ejercicio docente e investigativo en los estudiantes de la licenciatura. Estas falencias permiten reconocer la necesidad de fortalecer tres tipos de conocimiento: “declarativo -saber qué, procedural -saber cómo, y condicional -saber cuándo y por qué aplicar ciertos procedimientos, cuya conjugación configura el conocimiento profesional práctico” (Mattsson et. al, 2012 citado por Rivero et. al, 2019, p.16).

A su vez, las carencias en las competencias se relacionan con falencias para responder a necesidades detectadas como son el diseño de estrategias didácticas y orientar intervenciones pedagógicas que le permitan al futuro licenciado responder a problemas específicos, de acuerdo con los diferentes niveles educativos, teniendo en cuenta el contexto, la insuficiente calidad de procesos se relaciona con la laxitud con el cumplimiento de los requisitos, la falta de asesores disciplinares, la situación laboral de algunos estudiantes, quienes no cuentan con un tiempo de dedicación suficiente para el desarrollo de las prácticas y proyecto de investigación, infiriéndose e que el bajo nivel de competencias y las deficiencias en la formación generan rechazo por parte de algunas instituciones educativas.

Por otra parte, en las fortalezas determinadas por los entrevistados se encuentran avances que responden a las necesidades, como son el desarrollo de innovaciones pedagógicas y recursos tecnológicos, el desarrollo de procesos de aula que involucran a la comunidad educativa y la actualización constante, aspectos que generan una mejora en las intervenciones de los estudiantes de licenciatura, percibida como otra fortaleza.

Una segunda parte del análisis tiene que ver con las expectativas acerca de la PPI para la nueva licenciatura en relación con las categorías: oportunidades, autores, sugerencias, perfil del docente de la PPI y aspectos administrativos. En cuanto a las oportunidades en la estructura del componente PPI, se resalta con mayor frecuencia la organización y estructura de la misma, esto se relaciona con la integración de la práctica con la investigación, para la cual se vislumbra potencial para la resolución de problemas identificados en los contextos académicos destinados para ello. Se asume que la estructura del componente permitirá un mayor dominio de la disciplina y de la pedagogía, lo cual se asocia con la resolución de problemas por medio de la práctica pedagógica.

Con relación a las sugerencias para el desarrollo de la PPI, prima la formación de maestros con competencias investigativas, las cuales se relacionan con las competencias básicas, de interacción con la comunidad, la reflexión y el análisis crítico, la formación ética y la integración de las TIC; cuya planeación obedezca al trabajo en equipo de los

docentes del programa. Respecto al perfil del docente de la PPI, se espera que este tenga experiencia, dominio de la pedagogía y didáctica, sea organizado y responsable, con la capacidad de influir positivamente en sus estudiantes, que tenga las competencias en investigación que busca desarrollar en sus estudiantes, ético, con excelentes habilidades comunicativas, reflexivo, competente socioemocionalmente y con la vocación a la enseñanza, este último aspecto medible desde factores propuestos por (Ossa et. al, 2018) como son: interés por la enseñanza, logro académico, autodeterminación, motivación intrínseca e interés disciplinario.

En cuanto a los aspectos administrativos, los entrevistados enlistan una serie de formatos, fichas, plantillas e informes para el seguimiento de los procesos, los cuales se tienen en cuenta para el diseño del Plan de Gestión propuesto.

Grupo de discusión.

De forma consecuente con la actividad anterior se realizó un Grupo de discusión (Ibáñez, 1992), con tres de los cuatro docentes entrevistados y los cuatro docentes de la facultad, con el fin de proponer colectivamente otros elementos para el plan de gestión de la PPI.

Las actividades planteadas para el desarrollo del grupo de discusión fueron:

1. Discusión de la misión y la visión de la Universidad y del programa e identificación de los elementos concretos a los que puede responder el Componente PPI.
2. Planteamiento del objetivo global de la PPI, teniendo en cuenta el conocimiento construido previamente, en la discusión anterior.
3. Revisión de la matriz DOFA, resultado del diagnóstico realizado por medio del taller investigativo y de las entrevistas a docentes de la Facultad de Educación y posibles ajustes.
4. Revisión del análisis de vulnerabilidad, resultado de la matriz DOFA.
5. Revisión y alineación de los objetivos planteados con los puntales del análisis de vulnerabilidad.

Como resultado de este grupo de discusión se consolida el Plan de Gestión para la PPI del programa de Licenciatura en Español e Inglés. A continuación, se desarrollan cada una de las etapas del plan de gestión desde la planeación estratégica:

Definición del equipo base (los estrategas). Se propone la disposición de un Comité de PPI conformado por: un representante de los estudiantes, un representante de los docentes, el Coordinador de la PPI quien sería el jefe de área de este componente del currículo, el coordinador de la Proyección Social y el Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación. Como características del perfil de cada estrategia se encuentran la capacidad analítica, dotes de liderazgo y alto nivel de compromiso, debe tener facilidad para comunicarse y tener buenas relaciones interpersonales, asimismo resalta la importancia del conocimiento que debe tener de su trabajo lo cual genera respeto (Serna, 2008).

Principios corporativos. Los principios a los que debe responder la PPI para el programa de licenciatura deben ser coherentes con los planteados a nivel institucional; valores: humanista, honestidad, tolerancia, justo, discreto, solidario, creativo, liderazgo crítico, ético. Principios: libertad de cátedra, examen, aprendizaje, universalidad, pluralismo ideológico, moralidad, igualdad, fraternidad, democracia, excelencia académica y desarrollo sostenible. Los valores que definen la personalidad de la organización, hacen parte de la norma de vida corporativa y del soporte de la cultura organizacional (Mendoza y López, 2015).

Diagnóstico estratégico. En este caso se construye a partir del análisis de las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas conocido como análisis DOFA y del análisis de vulnerabilidad (Serna, 2008). Su construcción respondió a los resultados de las actividades investigativas presentadas. El análisis de vulnerabilidad permitió “determinar hasta qué punto la materialización de algunos de los riesgos pueden ocasionar que el proyecto sea inviable, o por el contrario se deba reforzar la inversión” (Amaya, 2004), con el fin de tener una visión crítica del diagnóstico.

Direccionamiento estratégico. Este plan de gestión acoge y pretende responder tanto a la misión y visión institucional como a la del programa de Licenciatura en Español e Inglés. Los Objetivos estratégicos se asocian con las metas que orientan la planeación estratégica, su logro o alcance se mide desde la suma de los logros de los objetivos asociados a las estrategias y las actividades (Amaya, 2004), esto comprende: los objetivos corporativos, desde el equipo docente participante en el grupo de discusión, se toma como objetivo corporativo para el plan de gestión en diseño el objetivo

general del programa de la licenciatura, mientras que el objetivo global se construyó con los docentes del programa frente a la reflexión acerca de “la dirección que ha de seguirse en la búsqueda por lograr la misión y la visión corporativa” (Serna, 2008, p. 227), por tanto se propone:

Formar docentes íntegros, críticos y líderes con competencias para el desarrollo de su saber pedagógico e investigativo, capaces de transformar el contexto respondiendo a sus necesidades e intereses, mediante la formulación e implementación de proyectos de investigación participativos con enfoque social.

Proyección estratégica. En este apartado se determinan cuáles son los recursos necesarios para alcanzar los objetivos y proyectos funcionales, las estrategias básicas y los planes de acción orientados a las necesidades del Plan de regionalización, que surgen como respuesta a los resultados obtenidos en el análisis DOFA y de vulnerabilidad, es decir al diagnóstico realizado por medio del equipo docente que se presenta en la tabla 1:

Tabla 1. Proyección estratégica orientada al Plan de regionalización

Objetivos funcionales	Proyectos estratégicos	Estrategias	Tareas de los Planes de acción	Necesidades planeadas en el de regionalización
Desarrollo estudiantil de la PPI.	Fomentar un desarrollo de la PPI en los estudiantes del programa.	Seguimiento al cumplimiento de los lineamientos de la PPI	Revisión, actualización y/o creación de convenios y acuerdos para la PPI	*La poca coherencia entre las políticas educativas y las necesidades del territorio
			Elaboración y actualización al Manual para la PPI	*La necesidad de participación de los niños en actividades productivas en lugar de ir a educarse.
			Generación y orientación de los proyectos de responsabilidad social para el Programa Niños de Diamante, proyectos de práctica profesional y proyectos investigativos	*La existencia de modelos educativos que no se ajustan a la idiosincrasia local
		Asegurar el acompañamiento académico a los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas pertenecientes al componente de PPI.	Asignación de docentes y distribución de funciones para el acompañamiento de las asignaturas de la PPI.	*La existencia de modelos educativos que no se ajustan a la idiosincrasia local
Capacitación profesional docente	Formar y fomentar el trabajo en equipo en los docentes del programa	Capacitación docente en competencias investigativas para la formación de formadores	Capacitación de docentes nuevos en competencias investigativas y PPI	*La poca coherencia entre las políticas educativas y las necesidades del territorio.
			Curso complementario virtual en competencias investigativas y Metas de regionalización	**La poca coherencia entre las políticas educativas y las necesidades del territorio.
			Trabajo en equipo para la construcción de los syllabus para el desarrollo de las competencias coherentes con la misión, la visión del programa y el	Capacitación semestral para el desarrollo de competencias coherentes con la Misión, Visión del programa y el modelo pedagógico en los syllabus

		modelo pedagógico institucional		
		Seguimiento a la actualización y ejecución de los syllabus.	Seguimiento a la actualización de los syllabus elaborado por el equipo docente	*La falencia de los programas educativos en el territorio que no consideran la diversidad: discapacidad u otros.
			Socialización de Buenas prácticas y experiencias pedagógicas	*El poco apoyo a estrategias de comunicaciones pedagógicas y educativas
Orientación hacia el contexto educativo	Orientar la PPI hacia el contexto educativo.	Estudio de las Prácticas Pedagógicas de los docentes del programa.	Verificación por parte del comité de PPI del estudio de la e la forma como se orientan las asignaturas del componente PPI.	*El poco apoyo a estrategias de comunicaciones pedagógicas y educativas
		Estudios de impacto de los proyectos realizados en la PPI	Verificación por parte del comité de PPI del impacto de las PPI en el contexto beneficiado por los proyectos	*La poca coherencia entre las políticas educativas y las necesidades del territorio.
		Estudio de satisfacción a las I.E en las que se desarrollan los proyectos de PPI.	Realización de una encuesta de satisfacción dirigida a las Instituciones educativas beneficiadas	*La existencia de modelos educativos que no se ajustan a la idiosincrasia local.

Alineamiento estratégico y los mapas estratégicos. Para que el plan estratégico formulado se convierta en una realidad se requiere la alineación integral de la estrategia como “el proceso mediante el cual una organización construye una visión compartida y la hace realidad en la gestión diaria de la empresa” (Serna, 2008, p. 254). La estrategia debe ser entendida e interiorizada por los participantes, para ello se generó un mapa estratégico, este describe la interacción de los procesos y permite gestionar la estrategia en una economía del conocimiento (Kaplan y Norton, 2000).

Monitoria estratégica. El plan de gestión diseñado desde el modelo de planeación estratégica requiere una cultura estratégica; para su generación en el programa se requiere un seguimiento permanente, por esto se elaboró una matriz en Excel en la cual se encuentra cada uno de los indicadores de éxito global para cada estrategia con sus respectivas tareas, otra con la meta o resultado esperado, una columna para diligenciar los logros o índices parciales de desempeño alcanzados en el periodo de análisis en cada tarea del plan de acción, una columna con la fórmula para calcular el Índice de Gestión (IG) parcial ($IG = \text{resultado alcanzado} / \text{resultado esperado}$) y una columna para el índice de gestión acumulado (suma de los IG parciales) (Serna, 2008).

Validación del plan de gestión por expertos.

Se llevaron a cabo dos revisiones por parte de cuatro jurados expertos incluyendo la Directora de Planeación de la IES objeto de estudio. quienes validaron el Plan de gestión para la PPI, con un porcentaje de 100% de satisfacción mediante un instrumento diseñado para evaluarlo a partir de cuatro categorías: estructura, coherencia, pertinencia y trabajo participativo.

La estructura se concibe en el contexto de los planes de gestión como la distribución de las áreas que abarcan todo el funcionamiento del plan (Montilla, 2004), se evaluaron los elementos que aporta el modelo de planeación estratégica en el Plan de gestión diseñado mediante 15 indicadores, el resultado obtenido evidencia que el plan de gestión está completo, es ordenado y sistemático en su estructura, la cual se desarrolla de una manera eficaz, medible y de acuerdo a unas responsabilidades perfectamente definidas.

La coherencia es una característica imprescindible en el diseño de planes y programas en el ámbito educativo, está se valoró como adecuada, así como la correspondencia entre los componentes del plan propuestos y el modelo de planeación estratégica seleccionado para su diseño.

La pertinencia entendida como la relación entre los propósitos o metas formulados y los requerimientos sociales del entorno educativo (Quiroz, 2011), se valoró por medio de tres indicadores: la gestión de la PPI responde a las necesidades del contexto de acuerdo con su naturaleza distintiva al tratarse de un programa de licenciatura, localizado

en un territorio con alta influencia en el sector rural, es coherente con los lineamientos y con los ejes misionales institucionales.

El trabajo participativo fue acorde con el método de investigación acción colaborativa; la valoración de los cuatro indicadores demuestra que la participación de docentes, directivos y administrativos permitió comprender la realidad de la práctica pedagógica y la investigación en la Facultad de Educación y a partir de este diagnóstico, generar de forma colectiva las estrategias que conforman el plan diseñado debido a que “prioriza las interrelaciones entre los sujetos para dar soluciones integrales a las problemáticas y servicios que demandan los usuarios del sistema educativo”. (Ruay et al, 2016, p. 55).

Conclusiones

El diseño de un plan de gestión académica para el desarrollo de la PPI para un programa de Licenciatura en Español e Inglés surge del análisis de las características de la PPI, de los elementos del modelo de planeación estratégica, del trabajo colaborativo de los docentes pertenecientes al programa y la validación por parte de jurados expertos. Se determinan como características fundamentales para el desarrollo de la PPI, la apropiación del modelo pedagógico institucional y de los principios misionales, la formación orientada al desarrollo de competencias investigativas, la consistencia interna y secuencial en las asignaturas que conforman la PPI, las cuales se encuentran estructuradas de acuerdo con la normatividad establecida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, su relación con las demás asignaturas, la regionalización de la PPI tratándose de una seccional de una universidad y el soporte organizacional entendido como el manual y formatos relacionados con la misma. Las características mencionadas permitieron generar el plan de gestión desde los elementos del modelo de Planeación estratégica: los principios corporativos, la definición de los estrategias, el diagnóstico estratégico, el direccionamiento estratégico, la proyección estratégica-plan operativo y la monitoria estratégica.

La formación en competencias investigativas se seleccionó como eje integrador de las demás categorías de la PPI mencionadas, debido al énfasis que tiene para la IES. De allí se plantea que los syllabus construidos por parte de los docentes se constituyen en insumo, tanto para el diagnóstico como para generar un medio que oriente la formación docente por cuanto allí se plasman las competencias a desarrollar y/o fortalecer en el aula. La selección de las competencias investigativas se orienta desde el desarrollo integral del educando a partir de las dimensiones cognitiva, afectiva y social.

La evaluación del contenido de los syllabus, el desarrollo de un taller investigativo con los docentes y una entrevista a los docentes especialistas en práctica pedagógica y en investigación, puso en evidencia un bajo nivel en las competencias necesarias para el ejercicio docente e investigativo en los estudiantes, lo cual se relaciona con la deficiencia en la formación profesional necesaria, generando falencias para responder a necesidades detectadas.

El Plan de gestión para el desarrollo de la PPI propuesto y validado demostró la aplicabilidad de una teoría generada para procesos administrativos en el sector educativo. Como aporte a la gestión educativa se evidencia que un modelo formulado para la gestión de una institución, puede ser usado para la gestión académica en niveles de jerarquía menores, como lo es un componente del currículo de un programa académico de pregrado y la forma como este plan, se integra eficientemente a los procesos de calidad de la institución de educación superior para el cual fue diseñado, a pesar de ser diferentes, como lo evidencia la validación por parte de la Directora del Departamento de Planeación de la seccional de la IES.

Referencias bibliográficas

Amaya, J. (2004). *El método DOFA, un método muy utilizado para diagnóstico de vulnerabilidad y planeación estratégica*. Documento en línea.

Amorocho, H. (2009). Planeación estratégica de largo plazo: una necesidad de corto plazo. *Pensamiento & Gestión*, 26, 2-3. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/877/521>

- Araiza, I. J. (2015). *Los valores a través de las prácticas educativas de las y los docentes de la escuela normal rural "Ricardo Flores Magón"*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2313.pdf>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Ballesteros, S. (2006). Una forma práctica para hacer planeación estratégica logística. *Scientia et Technica*(30), 279-284. <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/6547/3753>
- Bolaños, G. y Molina, Z. (2007). *Introducción al currículo*. San José de Costa Rica: EUNED. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Ew_JkA-EaUC&oi=fnd&pg=PA7&dq=curr%C3%ADculo&ots=iRHpqOP-ar&sig=6xVfIdoyTvMXTSNR_rde_j0vBw#v=onepage&q=curr%C3%ADculo&f=true
- Buendía, X., Zambrano, L., & Insuasty, E. (2018,p.6). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*(47), 179-195. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/7405>
- Bustos, J. Z. (2008). Más allá de la gestión estratégica en educación superior: aplicación del Cuadro de Mando Integral. *Revista OIKOS*, 12(26), 95-114.
- Casanova, M. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa* (Segunda ed.). La Muralla. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=iDs8gYbzQ4QC&oi=fnd&pg=PA110&dq=coherencia+curriculares&ots=wd6XTHE27p&sig=_adDvZtBF0WCK3ME-StkDHDY5Kc#v=onepage&q=coherencia%20curriculares&f=false
- Consejo Nacional de Educación Superior. (Acuerdo 03 de 2017). *Lineamientos para la acreditación institucional*. https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_Acuerdo_03_2017_cesu.pdf
- Decreto 2450 de 2015. [Ministerio de Educación nacional] 17 de diciembre de 2015 (Colombia). <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019618>
- Departamento Nacional de Planeación, M. d. (2017). *Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media..* https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*(12), 88-103. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Diez, E. y Martín, F. (1992). En torno al concepto de estrategia en *Tendencias actuales en la administración de empresas*. pp. 65-79. <http://hdl.handle.net/11441/40603>
- Elliot, J. (2010). *La Investigación-Acción en Educación*. Morata.
- Espinoza, E. R. (2015). *Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios*. Atenas.
- Estrada, H. S. (2017). *Direccionamiento estratégico y aprendizaje*. Ediciones Universidad Simón Bolívar. <http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/1283/Direccionamiento%20estrategico%20final.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Freire, P. (1987). *Pedagogía Diálogo y conflicto*. Ediciones Cinco.
- Freire, P. (2002). *Educación y Cambio*. Galerna .
- Freire, P. (2004a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004b). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra S.A.
- García, B. (2009a). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista unam.mx. Revista Digital Universitaria*, 10(11). <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/int71.htm>
- García, B. (2009b). *Repositorio Universitario de la DGTIC*. Las dimensiones afectivas de la docencia: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/int71.htm>
- García, B. L. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 10, 62-77.

- García, L. (2014). El Análisi FODA como herramienta estratégica para analizar la pertinencia de programas educativos. *Boletín Científico Escuela Superior TEPEJI*, 1(2). <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tepeji/n2/p1.html>
- Gelves, H. (2007). Las prácticas docentes distributivas a prácticas docentes investigativas. (ISBN: 978-958).
- Ghiso, A. (2002). Cinco claves ético-pedagógicas de Freire. *Monitor educador*, 91, 16-20
- Gómez, A. y Acosta, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *ACIMED*, 11(6). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600011&lng=es&tlng=es.
- Ibañez, J. (1992). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión: teoría y crítica*. España: Siglo XXI.
- Kaplan, R. y Norton, D. (2000). *Cómo utilizar el Cuadro de Mando Integral para implantar y gestionar su estrategia*. Ediciones Gestión.
- Lucio, R. C. (2018). *Formación Docente y Pensamiento Crítico en Paulo Freire*. Buenos Aires: Ruth Milena Páez Martínez, Gloria Marlén Rondón.
- Marcano, N. e Inicarte, A. (2000). Arquitectura y coherencia interna de los diseños curriculares vigentes en las escuelas de educación de las universidades autónomas. *Telos*, 2(2), 240-277. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/991/937>
- Maturana, H. (1992). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. 5, 98. (C. d. Desarrollo, Ed.). Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A.
- Maturana, H. (1999). *La ontología de la Realidad*. Sao Pablo: Horizonte Editor de UFMG.
- Maturana, H. y Nisis, S (1997). *Formación humana y capacitación*. Santiago de Chile: Dolmen. https://des-juj.infod.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Humberto_-_Formacion_Humana_Y_Capacitacion.pdf_1.pdf
- Mendoza, D. y López, D. (2015). Pensamiento Estratégico: Centro Neuralgico de la Planificación Estratégica que Transforma la Visión en Acción. *Económicas CUC*, 36, 81-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6799362>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. *Ley General de Educación*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*.
- Moliner, L., Castellón, J., y Loren, C. (2010). La formación continua como proceso clave en la profesionalización docente: Buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 25-44. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/32797/36477.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montilla, O. (2004). Modelo para evaluación de gestión de empresas industriales del subsector de cosméticos. *Estudios Gerenciales*, 20(92), 25-45. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232004000300002&lng=en&tlng=es.
- Ortiz, E. (2009). a Psicodidáctica y el uso de las contradicciones dialécticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 1-8.
- Ossa, C. L. (2018). Construcción y análisis psicométrico del Cuestionario de Vocación Docente para estudiantes (CVD-E). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 15-29. doi:10.21703/rexe.20181734cossa6
- Pérez, M. (2010). La práctica pedagógica investigativa nuevo rol de una educación integral. *Horizontes Pedagógicos*, 12(1).
- Quiroz, M. (2011). Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórico-metodológica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 49-71.
- Resolución 02041. [Ministerio de Educación nacional]. 3 de febrero de 2016. (Colombia). https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-356144_recurso_1.pdf

Restrepo, B. (mayo de 2003). Investigación Formativa e Investigación Productiva de Conocimiento en la Universidad. *Nómadas*(18), 195-202.

Restrepo, G. (2004). Formación Investigativa e investigación formativa: Aceptaciones y Operacionalización de esta última. *Plan maestro investigación Universidad Distrital*. Bogotá. <http://planmaestroinv.udistrital.edu.co/documentos/PMICI-UD/InvestigacionFormativa/Formaci%C3%B3n%20Investigativa%20e%20investigaci%C3%B3n%20Formativa.pdf>

Restrepo, L. (2017). *Diferencias entre el plan estratégico y el plan operativo*. Universidad Minuto de Dios: <https://ticcimd.wixsite.com/cimd/single-post/2017/10/03/Diferencias-entre-el-plan-estrat%C3%A9gico-y-el-plan-operativo>

Ríos, M. (2015). Propiciando las dimensiones social, corporal y cognitiva del ser humano a través de la educación física. [Tesis Universidad Pedagógica Nacional]

Rivero, R. A. (2019). Organización De La Formación Práctica De Futuros Docentes de Educación Primaria en Chile: Estudio Exploratorio desde las Universidades. *Calidad en la Educación*(50), 12-48.

Ruay, R. J. (2016). Modelo Colaborativo de Gestión Escolar para la Innovación Pedagógica en la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 5(10), 49-55. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/121>

De la Cruz, M. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. D. Bisquerra, *Metodología de la Investigación Educativa* (Segunda ed., págs. 19-48). La Muralla.

Serna, H. (2008). *Gerencia Estratégica. Teoría, metodología, alineamiento, implantación y mapas estratégicos*. 3R editores.

Taccari, O. (2010). Mecanismos de monitoreo de los compromisos en educación en América Latina: sistemas regionales de indicadores educativos. *Sinéctica*(35), 1-25. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200007&lng=es&tlng=es.

Tagle, T. (2011,p.11). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la educación*(34), 203-215.

Tuning, P. (2005). *Informe final- Proyecto Tuning- America Latina*. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf

UNESCO. (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. L. Ediciones del Imbunche, Ed..

Zabala, H. (2005). *Planeación estratégica aplicada a cooperativas y demás formas asociativas y solidarias* (Primera ed.). Universidad Cooperativa de Colombia. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=XW1kXEr1jIwC&oi=fnd&pg=PA9&dq=planeaci%C3%B3n+estrategica&ots=WTFboYo9vz&sig=cq8lk4SErcVqzWx_DnlkgtwXppY#v=onepage&q=planeaci%C3%B3n%20estrategica&f=false

Fecha de recepción: 23-4-2022

Fecha de aceptación: 29-5-2023