

**RELACIONES ENTRE ESTANDARIZACION FINANCIERA Y
ESTANDARIZACION EDUCATIVA EN EL CAPITALISMO GLOBAL**

ZILIA INES REYES HERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Bogotá, D.C.

Agosto de 2023

**RELACIONES ENTRE ESTANDARIZACION FINANCIERA Y
ESTANDARIZACION EDUCATIVA EN EL CAPITALISMO GLOBAL**

ZILIA INES REYES HERNÁNDEZ

Director

Ancízar Narváez M.

Trabajo de grado presentado como requisito para obtener el título
de Maestría en Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Bogotá, D.C.

Agosto de 2023

Contenido

	Pág
INTRODUCCIÓN	1
1.1 OBJETIVOS	2
1.1.1 Objetivo General	2
1.1.2 Objetivos Específicos	2
1.2 Planteamiento	3
1.3 Pregunta de Investigación	6
2. ANTECEDENTES	7
2.1 Antecedentes Internacionales	7
2.2 Antecedentes Nacionales	9
3. MARCO TEÓRICO	17
3.1. Capitalismo como sistema social	17
3.2 Economía como ciencia del Capitalismo	20
4. GLOBALIZACIÓN COMO ESTANDARIZACIÓN MUNDIAL	22
4.1 Capitalismo Global	22
4.2. Teoría Moderna del Sistema Mundial	23
4.2.1 Concepto del valor en la teoría económica	24
4.2.2 Escuela Clásica Smith	25
4.2.3 La Economía Ricardiana	26
4.2.4 Teoría de Carlos Marx	27
4.3 El Capital Humano	28
4.3.1 El capital humano en Smith	28
4.3.2 El capital humano en Marx	29
4.4 De la escuela expansiva hacia la escuela competitiva	30
4.5 Los estándares curriculares	32
4.6 Teorías de la Globalización	34
5. LA ESTANDARIZACIÓN	36
5.1 Orígenes de los estándares internacionales de procesos y medidas	36
5.1.1 Estándares económicos empresariales e institucionales	39
5.1.2 Estandarización de las cuentas nacionales	41
5.2 La estandarización educativa y currículos	44
5.3 Importancia del currículo en la estandarización de la educación	54
5.3.1 Causales del surgimiento de estándares	55
5.3.2 El tratado de Bolonia y el Tratado de Lisboa	59
5.3.3 El Proyecto Tunng	62
5.3.4 OCDE	68
5.3.5 La Evaluación Internacional Estandarizada: Prueba PISA	70
5.3.6 Otras Pruebas Internacionales Estandarizadas	72
5.4 Los rankings internacionales de Universidades	74
5.4.1 Ranking Hong Kong: THE, Times Higher Education	75
5.4.1.1 Investigación (volumen, ingresos y reputación)	76
5.4.1.2 Citas (influencia de la investigación)	77

5.4.1.3 Perspectiva internacional (personal, estudiantes, investigación)	78
5.4.2 QS World University Rankings	79
5.4.3 ARWU Academic Ranking of World Universities	82
5.5 Otros rankings internacionales	84
5.5.1 Webometrics Ranking of World Universities	84
5.5.2 Professional Ranking of World Universities	85
5.6 Los usos extraacadémicos de los rankings	85
5.6.1 Los usuarios	85
5.6.2 El prestigio institucional	86
5.6.3 Reputación internacional	86
5.7 Una mirada general	87
6. ESTANDARIZACIÓN EN CONTABILIDAD	90
6.1 Normas Internacionales	90
6.2 Implementación de las Normas Internacionales de Información Financiera en Colombia NIIF	94
CONCLUSIONES	99
REFERENCIAS	105
Webgrafía	117
Bibliografía Complementaria	118

Lista de tablas y figuras

	Pág.
Tabla 1	
Organismos responsables de la acreditación en el ámbito nacional e internacional	4
Tabla 2	
Nombres y Símbolos de Unidades Básicas- Sistema Internacional de Unidades	37
Figura A	
Esquema de las Cuentas Nacionales SCN 2008	43
Tabla 3	
Esquemas de Competencias	64
Tabla 4	
Componentes del ranking	69
Tabla 5	
Matrícula acreditada (IES y programas) por nivel de formación	88
Tabla 6	
Grupos NIIF para el Sector privado	95
Tabla 7	
Grupos NIIF para el Sector Estatal colombiano	96
Figura B	
Guías NIE -IFAC Profesionales Contabilidad	97
Tabla 8	
Guías NIE Profesional Contabilidad	98

INTRODUCCIÓN

Es de fundamental importancia en la actualidad reconocer que el proceso capitalista ha producido grandes transformaciones con carácter mundial, mediante la promoción de nuevas tecnologías y abriendo oportunidades de comercio mediante un mayor acceso a los mercados. Por consiguiente, la adaptación a estas innovaciones conduce a modelos que deben ser identificados con estándares dentro de la producción, la educación, la economía y la cultura.

Tanto la educación, como la profesión contable, no escapan a los continuos efectos de la globalización. Existen diversos organismos supranacionales encargados de emitir los diversos estándares internacionales, para que el conjunto de países se acoja a normas y reglas, en tal caso dirigidos a los sectores financiero y educativo, impuestos por algunos de los países desarrollados, también miembros de estos organismos, entre los cuales la OCDE, OMC, Banco Mundial, Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).

En este mismo sentido, en Colombia se expidió la ley 1314 (2009), mediante la que se definió la política de convergencia a estándares internacionales de contabilidad e información financiera y aseguramiento de la información. De la misma manera en el sector de la educación se determinaron estándares para la información de la educación superior que implica cambios en la evaluación interna de las Instituciones de Educación Superior, IES. El cambio de modelo contable en Colombia requiere por tanto actualizar los conocimientos y mejorar las competencias de los futuros profesionales y la evaluación de su desempeño, para todo lo cual se modifican y estandarizan. Es muy importante conocer que es obligatorio cumplir con la Normas Internacionales de Educación para los países que adoptaron la NIIF ya que la Federación Internacional de Contadores IFAC elaboró estándares en educación para los profesionales en Contaduría Pública.

De otra parte, la Unesco determina que la educación en el siglo XXI debe fundamentarse en cuatro aprendizajes (Delors, 1994):

1. Aprender a conocer
2. Aprender a hacer
3. Aprender a ser
4. Aprender a vivir juntos (p. 93).

En el entorno educativo también en la enseñanza de contabilidad internacional deberá atender las nuevas condiciones del contexto globalizado, diferenciando entre formación y educación como elementos básicos, para comprender la estandarización de las prácticas contables y el modelo de educación de contadores promovido por la IFAC.

De otra parte, los efectos de la globalización en las políticas nacionales en el sector económico y financiero, como en el sector de la educación, ha sido igualmente una imposición de estándares internacionales, de alguna forma distorsionando la realidad y la temática de cada sector, además, en algún sentido, pretendiendo homogenizar nacionalidades y niveles de desarrollo que son diferentes.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo General

Analizar los estándares del sector Educativo como en el sector Financiero desde la Teoría del Valor como primera estandarización.

1.1.2 Objetivos Específicos

Reseñar brevemente las tendencias del capitalismo hacia su globalización y estandarización dentro del sistema mundial.

Describir el origen de la estandarización tanto de las normas internacionales para la información financiera como para el sector de la educación, procesos mediante los cuales la globalización conlleva la estandarización como un mecanismo de categorizar los países del sistema capitalista mundial.

1.2 Planteamiento

La presente investigación trata acerca de las formas en que el capitalismo se revela en diversos ámbitos de lo político, técnico, ideológico, cultural y económico en el mundo. Para lograr una globalización al alcance de todas las naciones, resulta necesario obtener información para lo cual resulta útil la tecnología, logrando efectos en las interrelaciones comerciales de los diversos mercados internacionales.

La estandarización surge de las necesidades de la sociedad capitalista de unificar comportamientos, características, en múltiples actividades y conformando modelos que sirven luego de guías y controles.

En este contexto, la Contaduría Pública es una profesión cuya responsabilidad reside en el manejo de los sistemas de información en las organizaciones con los cuales se soporta el proceso de toma de decisiones empresariales y asegurar a la sociedad que dicha información económica presentada por las empresas es real, se ciñe a la regulación contable del país y representar fidedignamente su situación económico-financiera.

Las transacciones económicas se unifican bajo características comunes como la fecha, entidad, sector de la economía, tipo de empresa, moneda nacional, moneda extranjera, clase de transacción según sea inversión en activos corrientes o en activos fijos. Todo ello va conformando estándares, permitiendo una regulación con esas características a nivel agregado, según el desarrollo de cada economía nacional.

A nivel internacional, se ha establecido la implementación de los estándares aprobados por la IFAC, Federación Internacional de Contadores (International Federation of Accountants, por su sigla en inglés) y emitidos por la IAESB, Consejo de Normas

Internacionales de Educación Contable (International Accounting Education Standards Board, por su sigla en inglés), para hablar un mismo lenguaje contable.

Los estándares educativos se originan en la década de los años noventa principalmente en Estados Unidos, Inglaterra, Escocia, Australia y Nueva Zelanda. Estados Unidos impulsó este movimiento de estándares educativos para mejorar la calidad de la educación. La globalización y la sociedad del conocimiento ha desarrollado la acreditación internacional de la educación superior que deriva en una complejización de los procesos de evaluación y acreditación de los sistemas de educación para muchos países. En cada país existe un organismo que acredita la calidad de las instituciones de educación superior, como se registra en la siguiente tabla:

Tabla 1
Organismos responsables de la acreditación en el ámbito nacional e internacional

PAÍS	Organismo acreditador
	UNIÓN EUROPEA
ALEMANIA	Consejo de Acreditación Instituto para el Aseguramiento de la Calidad, la Certificación y la Acreditación (ACQUIN)
	Conferencia de Rectores de Educación Superior - Aseguramiento de la calidad de proyectos
BÉLGICA	Consejo Interuniversitario Flamenco Consejo de Instituciones Flamencas de Educación Superior
FRANCIA	Comité Nacional de Evaluación Inspectorado General de Educación y Desarrollo (IGAENR)
ITALIA	Comisión Nacional para la Validación del Sistema Universitario
REINO UNIDO	Agencia de Acreditación de la Calidad para la Educación Superior (QAA)
GRECIA	En vías de creación de un Consejo Nacional para la Certificación de Calidad y la Evaluación (ESDAP) en Educación Superior
ESPAÑA	Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación
	PAÍSES CANDIDATOS
RUMANÍA	Consejo Nacional de Evaluación Académica y Acreditación
	EUROPA - ESPACIO ECONÓMICO EUROPEO
NORUEGA	Agencia Noruega para la Acreditación de la Calidad de la Educación
ISLANDIA	División de Evaluación y Supervisión del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura
	EUROPA - OTROS PAÍSES

PAÍS	Organismo acreditador
ALBANIA	Agencia Albanesa de Acreditación para la Educación Superior
SUIZA	Centro de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de las Universidades Suizas (OAQ)
RUSIA	Centro de Acreditación Nacional de la Federación Rusa (NAC)
	AMERICA LATINA
ARGENTINA	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)
PAÍS	Organismo acreditador
BRASIL	Sistema Nacional de Reconocimiento de la Enseñanza Superior
CHILE	Consejo Superior de Educación (CSE)
COLOMBIA	Consejo Nacional de Acreditación
MÉXICO	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)
	OTROS
EEUU	Comisión de Acreditación para Universidades Públicas y Privadas (WASC) (carreras técnicas)
	Comisión de Instituciones de Enseñanza Superior / Asociación de Nueva Inglaterra de Escuelas y Universidades (NEASC)
CANADÁ	Comisión de Evaluación de la Enseñanza Universitaria (CEEC)
JAPÓN	Asociación de Acreditación Universitaria de Japón (JUAA)

Fuente: Tomada de Egido y Haug (2006), Tabla1, pp. 97-98

Dado el amplio entorno internacional y la circunstancia de estandarización dominante con la adopción de estándares contables internacionales, los programas de formación en Contaduría Pública deben incluirlos en la enseñanza de éstos adaptándoles a la contabilidad nacional, y en otras disciplinas la implementación de varios estándares a los currículos de enseñanza que contribuirían al desarrollo de las correspondientes competencias para el trabajo especializado.

El sector educativo podría contribuir plenamente a la transmisión del conocimiento técnico contable, lo cual sucede igualmente en todo el sector educativo superior, como lo propone agencias multilaterales en los estándares de educación ceñidos a las Normas Internacionales de Educación, NIE (IES, International Education Standards, por sus siglas en inglés), al igual que sucede en la generalidad del sector educativo colombiano.

1.3 Pregunta de Investigación

¿Qué relación existe entre la estandarización financiera internacional representada en las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF) y la estandarización educativa a través de las Normas y Mediciones Internacionales de Educación (NIE)?

2. ALGUNOS ANTECEDENTES

Los diferentes sectores de la economía recurren a unificar criterios para ser comparables y tomar decisiones para el mejoramiento de indicadores que luego conforman estándares característicos a su producto o servicio; los cuales se ofrecen en el mercado y se miden arrojando un valor que representa resultados esperados según la optimización de factores en los procesos que se determinan por un periodo de tiempo específico. En este sentido, los sectores educativo y financiero se han adaptado a estándares regularizados a nivel nacional e internacional.

En ese marco, la educación superior a nivel nacional está sujeta a la Ley 30 de 1992 y mediante el Consejo Nacional de Educación Superior CESU y el Consejo Nacional de Acreditación CNA expidieron el Acuerdo 02 (2020), que actualizó el modelo de acreditación en alta calidad a los programas académicos e instituciones de educación superior IES, para lo cual, se ha establecido un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior y su respectiva acreditación.

Por otro lado, a nivel Internacional entre los estándares más destacados para el sector de la educación se encuentran las Normas Internacionales de Educación NIE y para el sector financiero, las Normas Internacionales de Información Financiera NIIF, se expidieron con el fin de regular las finanzas internacionales.

2.1 Antecedentes Internacionales

Ravitch (1998), pionera en establecer estándares en la educación primaria y la creación de escuelas donde los niños aprendan, estimulan el mejoramiento de la instrucción y la cooperación de los profesores definió tres clases de estándar: **a) Estándar de Contenido:** en el que se plantea una descripción de lo que se debe enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan. **b) Estándar de Desempeño Escolar:** define los logros obtenidos por el estudiante. **c) Estándar de Oportunidad de Aprender:** incluye todos los recursos disponibles para que el estudiante logre dichos estándares. Así pues, la profesora Ravitch en su libro *Estándares Nacionales en Educación* (1998) afirma que

estos tres estándares están interrelacionados, por lo cual, es necesario instaurar estándares educacionales, para que a los niños se les asegure ir a la escuela y tengan una educación similar y de alta calidad.

En consecuencia, Ravitch (1998), le otorga a la enseñanza de las matemáticas y las ciencias una gran importancia por cuanto su saber y estandarización es universal sin importar la raza, el género, la etnia o la religión, por ende, impulsa los estándares internacionales en matemáticas y ciencia de finales del siglo XX.

Desde otro punto, vale destacar que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura UNESCO en la Revista Prelac, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe No.3 de diciembre de 2006, en el artículo Estándares Educacionales : La Pieza Faltante, de Tamassia (2006) expone que los estándares de educación deben contemplar factores inherentes a la globalización cómo: género, religión, etnicidad, derechos humanos y prácticas de políticas socioeconómicas, ya que, estos además de medir los contenidos de los currículos también pueden ser diferenciales según región, localización, y la disponibilidad de recursos materiales y humanos involucrados en el proceso del aprendizaje.

Así mismo, se manifiesta que los estándares deben ser equitativos en el sentido en que se puede homogenizar a nivel nacional, sin embargo, no sería equitativo exigir el cumplimiento de estos a nivel regional o local por las variables socioeconómicas presentes en determinadas comunidades de un mismo país ni tampoco, existe un conjunto único de estándares, lo que implica generar, según Tomassia (2006):

- 1) Costos de no comparabilidad:** presentarse diferentes versiones de estándares en diferentes niveles como local, distrital o regional.
- 2) Costos de Información:** la adquisición de información y pago de consultorías para tomar decisiones
- 3) Costos de Sustitutos:** la contratación de empresas privadas que reemplacen un conjunto único nacional de estándares (p. 89).

Con relación a lo anterior, se precisa la importancia de capacitar a los docentes en el desarrollo de valores y actitudes, así como, la utilización de instrumentos de evaluación de componentes afectivos, ya que, es relevante según Tamassia (2006). “incluir valores

y actitudes en la elaboración de los estándares para lograr una alta calidad en la educación” (p. 80).

En concordancia a lo descrito por Ravitch (1996) y Tamassia (2006) se redefine que los estándares de contenido y desempeño son los que desarrolla el currículo como una guía para la revisión de textos y métodos de enseñanza. El docente es el actor fundamental para el cumplimiento de los estándares de acuerdo con el currículo y el desarrollo de este según las necesidades del estudiante, dado que, el éxito depende del grado de cumplimiento del estándar que los docentes implementen en las aulas y en las instituciones educativas.

Así pues, se define que: “Los estándares no deben considerarse opcionales sino parte integral del sistema educativo” (Tamassia, 2006, p. 90).

2.2 Antecedentes Nacionales

Varios autores colombianos han realizado planteamientos sobre los estándares en la educación entre los que se destacan: Niño, Tamayo, Díaz, Ballén, Gama y Bermúdez (2015), quienes coinciden en determinar que los estándares de educación en Colombia se han asumido para ingresar como miembro a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, Organización que establece índices de desarrollo económico por medio de las competencias laborales obtenidas en la formación de los estudiantes mediante los planes de estudio implementados por las políticas públicas y las instituciones educativas.

A modo de ejemplo, los planes de estudios (currículos) se evalúan según sus contenidos por medio de unos referentes mínimos que son los estándares incluyendo factores que se acercan a las necesidades de las comunidades como: lo afectivo, lo ético, lo cívico, estético y lo físico (Niño, et al, 2015, p. 64). Es así como, mediante entrevistas realizadas a docentes de las instituciones distritales se estableció que los profesores ven los estándares como un cumplimiento a lo reglamentado por el Ministerio de Educación y son válidos como una medición de resultados.

Además, se debate sobre si los currículos son un obstáculo para el docente en relación a la autonomía sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que, para ellos homogenizar el estudiantado sin tener en cuenta las diferencias que caracterizan la valoración de los mismos hace que el conocimiento se minimice y, en lo que respecta, al área administrativa, las instituciones educativas presentan deficiencias tanto en la gestión de planeación como en la ejecución de los currículos por parte de los actores involucrados.

Ahora bien, también se cuestiona si los estándares limitan o transforman los currículos (Bustamante, 2002) con investigaciones desarrolladas en evaluación, en Lenguaje, Lógica y Semántica en la educación, competencias en educación, comunicación, medios, educación y pedagogía (Niño, et al, 2015):

Conozco bien los estándares del área de lenguaje y puedo decir que no tienen que ver con el conocimiento de las disciplinas respectivas (lo que llamamos “ciencias del lenguaje”). Se trata más bien de una pobre recontextualización que, de ser atendida por los maestros, solo traerá como resultado una desnaturalización del saber, un empobrecimiento de los currículos. Y si a esto sumamos el hecho de que la evaluación está de por medio, pues el currículo del que estamos hablando es aquel que va a ser preguntado en las pruebas, la pedagogía será aquella que conduzca a capacitar para responder pruebas... (p. 104).

Así, Niño, Tamayo, Díaz y Gama (2015) coinciden en afirmar que los estándares se determinan por los currículos y los profesores no tienen autonomía en el desarrollo de los procesos de enseñanza. En relación con este planteamiento, Lafrancesco (2003) manifiesta que mediante los estándares curriculares de calidad se puede organizar los lineamientos curriculares, las competencias y el desempeño en el aprendizaje por ciclos con edades cronológicas y mentales de los estudiantes. En lo que respecta a las necesidades sociales y culturales se plantea, según Lafrancesco (2003), que:

(...) los estándares curriculares no pueden prescindir de los lineamientos curriculares, ni de los logros actitudinales,

procedimentales y conceptuales, ni de las competencias cognitivas básicas ni de las competencias y desempeños disciplinares (p. 236).

Con otra perspectiva Fernández (2015) expresa que los estándares son parte integral de los sistemas educativos, realiza un seguimiento a la aplicación de los Estándares Básicos de Competencia Ciudadana en dos instituciones educativas del Distrito Capital, y las define como: “Confabulaciones de la Educación Pública y Privada por la Paz”

Fernández (2015), investiga el aporte de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas EBCC a la política social para lograr la paz, la cual se convierte en una política de Estado. Por consiguiente, Fernández (2015) plantea “que los estándares de competencia pueden ser aportantes a la paz por ser formadores de ciudadanos” (p. 22).

Por otra parte, los EBCC están basados en los deberes y derechos que se han establecido en la Constitución Nacional en la que se plantea saber actuar en sociedad y ser parte de una nación. Por ello, el sujeto se puede desenvolver en la sociedad para ser reconocido en cualquier estamento, por tanto, estos estándares son elementos primordiales en la formación de los individuos y es así como, por ejemplo, la evaluación de las competencias de la prueba Saber 11 del ICFES valida los siguientes factores: a) Pensamiento Social, b) Interpretación y análisis de perspectivas c) Pensamiento reflexivo.

Como resultado, por medio de los EBCC, como expresa el mismo Fernández (2015) “se solucionan los conflictos que se enmarcan en la pedagogía del buen trato, del cuidado del otro y de sí mismo, así como de acciones resilientes que buscan reducir el maltrato físico o psicológico que pueda presentarse” (p. 32). Es así como, a través de una convivencia justa y en orden se impulsa y promueve el debate que conlleva a tomar decisiones de una forma democrática. Igualmente, se plantea aprender a convivir en la diferencia no solamente como un deber normativo sino por una necesidad humana.

Por lo anterior, cabe hacer mención de que, en la aplicación de estos estándares, en dos instituciones educativas, una privada y una pública como lo son el Gimnasio Moderno y la Institución Educativa Sabio Caldas se menciona que en el trabajo de campo se determinó que no se obtuvieron grandes diferencias entre las instituciones, pues

cumplen con los programas diseñados para formar un ciudadano bajo la confianza y la libertad de desarrollar competencias y una educación fundamentada en valores.

No obstante, por la diferencia de la ubicación de las dos instituciones y los recursos tecnológicos disponibles para “expresar asertivamente con claridad y firmeza y sin agresión los propios puntos de vista” (MEN, 2006, p. 156) en el Gimnasio Moderno los estudiantes están más cerca de la realidad nacional, por medios como: la emisora, el diario televisivo La Raqueta, dos revistas El Huevito y El Pichón, que es una ventaja sobre la institución educativa pública Sabio Caldas cuyo presupuesto por inversión y estudiantes escasamente alcanza la cifra de \$1.600.000 anual (Gimnasio Moderno, 1980).

Es por esto que, los recursos tanto financieros como de infraestructura de las instituciones educativas inciden no solo para lograr alta calificación como institución, sino también en las pruebas realizadas por el ICFES cuya evaluación es homogenizada, por ende, soportada en los mismos estándares reglamentados por el MEN que no son diferenciales acorde con la multiculturalidad del país y las estratificaciones socioeconómicas. Lo anterior, confirma lo expuesto por Ortiz (2015) a quién se le formuló la siguiente pregunta:

¿La formulación de los estándares estaría reforzando la idea del currículo como plan de estudios, con contenidos fijos de antemano? ¿Qué problemas podrían surgir para la participación de los profesores y de las instituciones en general en relación con la construcción y desarrollo del currículo? En respuesta se plantean los siguientes argumentos:

En Colombia quien pasa un examen de Estado no es la gente inteligente, ni con mejor poder económico, sino las instituciones en donde sus currículos tienen la visión que tiene el examen de Estado, y esto es porque comparten un capital cultural; pero los sectores como Ciudad Bolívar no obtienen los mismos resultados, no porque no sean capaces, sino porque sus lógicas culturales van por otro lado, pero si estuvieran en las mismas lógicas culturales no habría problema (Niño, et al 2015, p.113)

En el campo informático, el Ministerio de Educación relaciona los estándares con los que introdujo el Proyecto Tunnic en Europa en el año 2001 y en febrero de 2006

socializa “Los estándares básicos de competencias en tecnología e informática” y el estándar se describe como:

“Criterio claro y público que permite valorar, calificar, acreditar y promover a una persona, institución, proceso o producto cuando éste cumple las expectativas de calidad definidas y aceptadas socialmente. Los estándares para la educación en tecnología enunciados en cada eje se consideran como ese criterio básico o expectativa social de calidad que debe alcanzar todo estudiante en ese conjunto de grados. Los enunciados señalan los elementos del estándar y son descritos a través de los indicadores” (MEN, 2006) y, en cuanto al indicador se plantea:

En el marco de este estándar, son señales, pistas o desempeños que nos permiten observar, evaluar, calificar o certificar el cumplimiento de un estándar dado. Contiene elementos, conocimientos, acciones, destrezas o actitudes deseables para alcanzar el estándar propuesto. Es así, como un estándar puede descomponerse en indicadores que permiten al maestro valorar con certeza el avance que un estudiante ha alcanzado en un momento dado del recorrido escolar (Ministerio de Educación, 2006).

Otro estudio, de Valencia et al (2016) plantea un modelo de apropiación de las tecnologías por parte de los docentes, así como su respectiva evaluación. En el diseño del modelo se identifican tres fases:

1. Identificación del nivel de apropiación del docente, qué conoce y cómo utiliza la tecnología en las prácticas.
2. La implementación, mediante el diseño de escenarios educativos para el aprendizaje del estudiante
3. Implementación de las TIC para la comunicación, trasmisión y almacenamiento de información y realiza evaluaciones apoyadas en las TIC, para una optimización de recursos como el tiempo y el escenario educativo (p. 27).

Igualmente con las competencias de las TIC y los estandares se posibilita un proceso formativo en las instituciones educativas y los docentes según las necesidades y la apropiación de las TIC en la pedagogia de la transmisión de los saberes por medio de

una ruta de asimilación de las TIC. Por esta razón, según Valencia et al (2016) se espera que en proceso transitorio el docente alcance a:

- Reconocer, como docente, sus expectativas frente a la dimensión pedagógica con relación a la apropiación de las TIC en su práctica educativa y quehacer profesional.
- Identificar sus necesidades de formación respecto a las competencias TIC y sus respectivos estándares.
- Definir a partir de la ruta de formación un itinerario formativo para seguir avanzando en el nivel de apropiación de las TIC y las competencias implicadas (p. 57).

Según Valencia , con la utilización de las TIC se originan ambientes de aprendizaje propicios para incrementar material didactico permitiendo nuevos escenarios educativos, contribuyendo a la formación integral del estudiante.

En cuanto a los estándares definidos en el sector financiero a nivel nacional, la ley 1314 (2009) reglamentó la convergencia de las normas contables nacionales con las internacionales, las hoy denominadas Normas Internacionales de Información Financiera NIIF. El gobierno nacional estableció como órgano normalizador y redactor de normas de convergencia al Consejo Técnico de Contaduría Pública CTCP, quien fijó un proceso de implementación entre los años 2010 al 2014.

Frente a esto Montaña, Rodríguez y Acosta (2018), con base en una encuesta directa y presencial a 403 empresas del sector industrial de Bogotá Pymes, concluyó que el 88% de las organizaciones encuestadas presentaron como ventaja la implementación de las NIIF tener la facilidad de acceso a una información contable de una forma transparente, comparable con un lenguaje y tener oportunidades de abrir mercado nacional e internacional de sus productos.

Sin embargo, (Valderrama, et al 2023) manifiestan el riesgo de la utilización del estándar del Valor Razonable en cuanto a su medición para empresa y países inestables en sus variables macroeconómicas conlleva a una no convergencia de la NIIF 13 que

corresponde a la medición del Valor Razonable de activos fijos , Valderrama y Arias (2023), por lo tanto, concluyen que “La ausencia de mercados activos y profundos para los activos fijos impulsa la aplicación de criterios subjetivos e incrementan los costos del Valor Razonable” (p.189).

Entre las experiencias de las empresas que se acogieron al proceso de adaptación de las NIIF, Rodríguez y Villamil (2020) presentan la situación financiera de Croydon S.A y el impacto de la implementación de las NIIF en los años 2013-2018. A pesar de la crisis vivida por la apertura económica del sector Calzado por su perseverancia y persistencia de “implementar las Normas Internacionales de Información Financiera y de conservar y extender su mercado a nivel internacional a países como Estados Unidos, Canadá , México , Chile y Uruguay en el calzado industrial como la Bota Macha” (Rodríguez y Villamil, 2020, p. 34), sus indicadores financieros se comportaron entre los rangos normales al realizar la reclasificaciones de cuentas y revalorizaciones de activos tal como lo asigna las NIIF.

Los indicadores de cartera, inventarios y efectivo reflejaron la realidad de la situación financiera de esta empresa, con la metodología utilizada para el deterioro de esos activos, bajo las políticas contables planteadas por la misma organización, contribuyendo a elaborar y presentar estados financieros en un lenguaje contable transparente y comparativo, ofreciendo confiabilidad y confianza en un mercado local e internacional (Rodríguez y Villamil, 2020, pp. 58-60).

Muchos de esos estándares se convierten en mecanismos de control para los sistemas educativos y mejoramiento de estos, los cuáles son indicadores para los famosos Rankin a nivel local, regional e internacional según las instituciones educativas a evaluar.

En resumen, se ha abordado los estándares a nivel nacional, bajo los siguientes aspectos:

1. Adaptación de estándares internacionales
2. Currículo
3. TIC

El objetivo general de este trabajo es analizar cómo se determinan los estándares en el sector de la educación y en el aprendizaje de la contabilidad internacional y describir el origen de la estandarización. Se precisa que, los estándares educativos, se transforman por las políticas educativas y es así que Ravitch (1996) planteó la necesidad de mejorar la instrucción de los niños y también la escuela, mediante los tres estándares de contenido académico, impulsando el estándar internacional en matemáticas. Luego Tamassia (2006) sugiere incluir en los estándares, factores socioeconómicos como: derechos humanos, etnias, género y religión entre otros.

A nivel nacional estos elementos sociales conforman los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas que fueron expedidos por el MEN en el año 2003 y Fernández (2015) propone que estos estándares de política social pueden lograr la paz en Colombia y se podría constituir como una política de Estado. Simultáneamente, Niño, Tamayo, Díaz y Gama, en su obra Estándares y Evaluación precisan que el currículo y el rol del maestro son factores imprescindibles para determinar los estándares básicos de calidad.

De otra parte, a partir del siglo XXI y con los avances en la tecnología desde el año 2008 la UNESCO publicó los Estándares de Competencias en las TIC para docentes. En Colombia el MEN apoyado en este documento ha elaborado guías para que los maestros se apropien de la TIC, sin embargo, su proceso de implementación ha sido lento por las políticas educativas.

En contraposición o a diferencia del planteamiento de los autores citados cuya crítica va dirigida a la implementación de los estándares educativos, así como a la evaluación y la determinación de un estándar, su origen y su medición, el objetivo específico de este trabajo es determinar el origen de la estandarización en la economía capitalista bajo la hipótesis de que la estandarización es una necesidad del capitalismo y la teoría del valor de cambio de Karl Marx, ese valor incluye el trabajo social necesario para producir las mercancías y hacerlas intercambiables. Luego entonces concluimos que la interrelación de la estandarización financiera internacional NIIF y la estandarización de las normas y mediciones internacionales de educación NIE, no son producto de la globalización, sino que ambas son producto de la producción mercantil capitalista.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Capitalismo como sistema social

El capitalismo es un sistema socioeconómico en el cual los factores de producción son de propiedad privada, por tanto, los beneficios son distribuidos hacia los propietarios que invierten en las empresas, mediante las cuales se pagan los salarios a los trabajadores, como origen de las ganancias y como consumidores de los mismos bienes y servicios que son resultado de los procesos productivos en que participan (Jahan y Saber, 2015).

El capitalismo se inició a partir del feudalismo en Europa. Después de que cayó el Imperio Romano, la sociedad se estratificó en estamentos de la nobleza, el clero y la población campesina. Como describen Jahan y Saber (2015), la nobleza feudal estuvo representada por el rey, su corte y su dominio sobre los vasallos, en un orden social cuyo poder de estado era hereditario a través de vínculos sanguíneos.

La producción surgía de la propiedad feudal sobre la tierra trabajada por los siervos, campesinos explotados por dueños que les entregaban parte de la tierra para obtener beneficios. Posteriormente va emergiendo una nueva clase llamada burguesía conformada por los artesanos, mercaderes y personas que ofrecían libremente su trabajo, que va ganando prosperidad y poder económico. Este modelo feudal se agota cuando la producción del campo decae, originando una crisis alimentaria acompañada de miseria social ante lo cual surge la crisis política de la cual surge la revolución francesa. Conjuntamente, el mercantilismo como organización social de los siglos XVI y XVII explica el origen de la acumulación de la “riqueza de las naciones” en la que predomina la acumulación de los metales preciosos, como parte de sus características (Gómez, 1994):

- a) Transporte marítimo propio de cada país, distinguiéndose las flotas navieras inglesas.
- b) Se promueve el comercio exterior, ya que resulta mejor exportar que importar.

- c) Es la balanza comercial el índice para determinar la riqueza de una nación mediante el intercambio de exportación y la acumulación de metales preciosos con los cuales pagan los países en oro o plata.
- d) La actividad económica se centra en la adquisición de estos metales para fortalecer el estado (num. 2).

Como aporte a la cultura desde el siglo XV se contaba con la imprenta, lo que, por consiguiente, promovió aún más el proceso de avance del sistema social tanto en la economía como en la cultura correspondiente. En esta larga fase de lento surgimiento del capitalismo aparecen los banqueros, la economía se desarrolla en la actividad productiva y en el uso monetario (Gil, 2020).

A mediados del siglo XVIII, en Francia surge la escuela fisiócrata. Se consideraba que la riqueza de las naciones estaba en la tierra y la agricultura mediante el feudo, sin haber desarrollado aún la concepción de la acumulación de riqueza, un pensamiento económico libre (libre negocio, libre comercio). Continúa Gil (2029), resumiendo que ello sería posterior a la prevalencia del comercio con la escuela mercantilista, que existía ya desde el siglo XV, apoyada en el burgo. La burguesía como clase prevalente iniciaría más claramente el énfasis en dicha acumulación de riqueza.

Se origina la expresión del dejar hacer y dejar pasar (*laissez faire- laissez passer*), como sinónimo de la libertad económica para el mundo. Su representante fue Francois Quesnay, quien diseñaría la tabla económica, es decir una concepción acerca del cómo circula el producto neto y la creación de riqueza de una nación a través de tres grupos sociales que determinó como: clase estéril, clase productiva y clase propietaria.

Gil (2020) ha realizado una breve descripción de la forma en que se ha forjado el capitalismo como modo de producción. Comienza por recordar que los mercaderes como el mismo comercio han existido desde el nacimiento de la civilización, aunque el capitalismo como sistema económico apareció hasta el siglo XIII en Europa, Por esa época, el trabajo era una obligación, debido a los vínculos de servidumbre señorial, de la forma de propiedad de esclavos o, incluso, como obligación socio-moral del individuo hacia su comunidad. El capitalismo surge muy concretamente proponiendo el trabajo

remunerado, en forma de salario, como sustitución de las formas de servidumbre o esclavitud.

Las etapas del capitalismo son diversas. El historiador Amorim (2005) sitúa el origen del capitalismo en las pequeñas ciudades comerciantes de Europa, como las de la llamada Liga Hanseática, a partir de 1358, como federación comercial y defensiva a lo largo de las ciudades portuarias y costeras del norte de Europa, que iría a dar surgimiento a una burguesía empresarial. El camino hacia el capitalismo a inicia a partir del siglo XIII, que fue facilitado por la filosofía del Renacimiento cultural y de la Reforma protestante, ambos movimientos facilitaron el surgimiento de los modernos estados nacionales.

También, las grandes expediciones de los siglos XV y XVI fomentarían el comercio, fundamentalmente luego del descubrimiento del Nuevo Mundo. Como resultado, desde ese momento y hasta el siglo XVIII, el capitalismo inició una nueva forma de comerciar que ha sido conocida como mercantilismo que alcanzó su máximo desarrollo en Inglaterra y Francia, caracterizado porque el Gobierno ejercía el control de la producción y del consumo.

Sin embargo, los acontecimientos que propiciaron la fundación del capitalismo moderno, hacia la segunda mitad del siglo XVIII en primer lugar, la aparición en Francia de los fisiócratas y, en segundo, la publicación de las ideas de Adam Smith. Estas corrientes propugnaban por un orden económico sin la intervención del Estado, argumento que favoreció el inicio de la Revolución Industrial, la cual logró su mayor apogeo durante el siglo XIX.

El naciente capitalismo con inhumanas condiciones de trabajo, teorizado por Karl Marx (1867), prosperó hasta convertirse en el dominante sistema socioeconómico mundial desde dicha época. Otra figura descollante fue el economista John Maynard Keynes, con su explicación acerca de que es posible utilizar el poder de gobierno para reducir o eliminar, los ciclos de expansión y depresión económica propios del capitalismo. Esto en el contexto de la mayor prueba que tuvo que superar el capitalismo a partir de la década de 1930, con la Gran Depresión. A partir de allí, los gobiernos

Europeos y estadounidenses iniciaron la intervención en sus economías en busca de la mitigación de las crisis propias del capitalismo.

Las ideas keynesianas introducidas al manejo del capitalismo acompañaron una enorme expansión económica, pero a principios de los años setenta, la inflación y el desempleo se acrecentaron en todas las economías capitalistas. Los crecientes costes de la energía, en especial la petrolífera, fueron causa fundamental del cambio.

A la entrada al actual milenio, la burbuja de las llamadas punto-com en 2001 y la Gran Recesión del 2007, se sumaron a las mayores crisis capitalistas junto con la Gran Depresión. Pese a lo cual, el capitalismo se ha mostrado como un sistema económico efectivo, debido a la iniciativa privada, al impulso de la productividad y la competencia, llevando el bienestar a muchos países adaptados a su sistema de generación de riqueza, permitiendo la realización de algunos avances en medidas sociales.

3.2 Economía como ciencia del Capitalismo

Una serie de pensadores como el economista francés Jean-Baptiste Say, acerca de que los costos eran determinantes de los precios y los precios a su vez determinan los costos, si bien no tenía una teoría del valor desarrollada, “aportó distinciones que permitieron avanzar un poco más que los clásicos. Hasta la llegada de los marginalistas prácticamente no existió una teoría del valor”, según Cachanosky (1994, p. 99). Casi todos los pensadores se referían a los precios, o valor de cambio, y no al valor, o valor de uso. En su comienzo el análisis fue básicamente ético y de forma lenta la teoría fue ganando mayor importancia. El aspecto ético pudo separarse del teórico, ante todo en lo que se refiere a la teoría del valor.

Los clásicos no tenían una teoría del valor o valor de uso, y mucho menos lo que se llamaría una teoría del valor-trabajo.” De todas maneras, en lo que respecta a la teoría del valor fueron malinterpretados por la mayoría de los historiadores del pensamiento económico. Se les atribuyó una teoría del valor-trabajo, cuando en realidad no tenían una teoría del valor [de uso] y tampoco del valor-trabajo” (Cachanosky, 1994, p. 58).

.Desarrollaron una teoría de los precios basada en el costo de producción, lo que significó un error para esta escuela que la volvió teóricamente inconsistente. En la segunda mitad del siglo XIX los clásicos eran en la práctica "la economía". No le fue fácil a la teoría del valor, o de la utilidad marginal, abrirse paso frente a esta escuela.

De otra parte, la teoría del valor-trabajo sostuvo que el valor de una mercancía depende del esfuerzo contenido en esta: cuanto más horas-hombre se necesiten para fabricar una mercancía, más alto será su precio. De esta teorización se destacan las siguientes variantes (Westreicher, 2020):

Teoría de valor en la economía clásica, que destaca el postulado de Adam Smith, quien argumentaba que el valor de un bien en el largo plazo se justifica por los factores de producción. Sin embargo, en el corto plazo, el valor, reflejado en el precio, sube o baja dependiendo de si la demanda se incrementa o se reduce, respectivamente.

Para otro representante de esta corriente, David Ricardo, el valor de la mercancía depende del esfuerzo laboral necesario para su producción y de su disponibilidad, pues cuanto más escaso sea un bien, será más valioso.

Teoría del valor de Karl Marx, que plantea que el valor de una mercancía depende del trabajo socialmente necesario para su producción. Es decir, que el valor se calcula en función del tiempo promedio que requieren las empresas del sector para producir el bien respectivo.

Teoría del valor subjetivo, con uno de los principales postulados de la escuela austriaca, establece que el valor de una mercancía no depende de sus características, ni del esfuerzo o coste requerido para su producción, sino de la utilidad que brinda al individuo.

4. GLOBALIZACIÓN COMO ESTANDARIZACIÓN MUNDIAL

4.1 Capitalismo Global

Robinson (2013), ha enfatizado acerca de que el proceso que orientó la desestructuración de la antigua economía nacional, definida por las políticas fuertemente intervencionistas del Estado sobre la economía, regulando y estimulando la formación de circuitos controlados de producción nacionales ejercidos por elites que configuraban una clase dominante de fuertes matices nacionalistas, una configuración mundial que dominó hasta 1970, un momento de recrudecimiento de la segunda crisis capitalista moderna.

Robinson considera que el análisis sobre la globalización como un proceso mundial, no sería posible sin abordar las características propias de dicho proceso. La solución a la antes mencionada crisis capitalista de la década de 1970 fue la superación de las economías nacionales mediante la integración y surgimiento de un cuadro transnacional en el cual la economía y las elites fueron quedando integradas a los grandes circuitos de producción globales de acumulación. Esto supuso el desmantelamiento de los viejos modelos fordistas de producción y keynesianos de intervención, tanto en países desarrollados como en subdesarrollados. Igualmente, el predominio de modelos desarrollistas contribuiría al proceso de construcción de una economía mundial en que predominan los flujos comerciales globales y una nueva cultura capitalista global.

De 1983 al 2001, la observación de resultados de la Organización de Naciones Unidas, ONU y de la Organización Mundial para el Comercio, OMC, a partir del 2002 acompañan la teoría del Sistema-Mundo, de Immanuel Wallerstein, la Economía Global, de Peter Dicken y el concepto de Poder y Mercado, de Max Weber (citados por Robinson, 2013, p. 116), entre otros.

4.2. Teoría Moderna del Sistema Mundial

La teoría de Sistema-Mundo o Economía-Mundo se deriva de la crítica postmarxista que busca explicar el funcionamiento de las relaciones sociales, políticas y económicas a partir de las interacciones globales. Robinson (2013) crítica la obra de los autores Wallerstein, Dickens y Weber, afirmando que estos privilegian un abordaje con la idea de una “relación de intercambio” entre los diferentes actores involucrados en dicho proceso de globalización. Robinson (2013, p. 116) parte de la idea de una “*relación de producción*”, con fundamento en los escritos marxistas del siglo XIX.

Dada esta divergencia teórica, ello permite asumir que es de suma importancia encarar el proceso de la globalización como un proceso de lucha de clases y de surgimiento y definición de nuevos actores y poderes que rebasan esferas, límites y jurisdicciones tradicionales de actividad de los estados nacionales.

Todo esto supone, además, asumir que estos actores le apuestan a una integración económica mundial mediante la estandarización que rebasa incluso, los actuales bloques económicos regionales, como la Unión Europea, el Mercado Común del Sur o el Tratado de Libre Comercio de América del Norte. El sistema-Mundo supone un modelo argumentativo sobre la formación de una nueva clase capitalista global, ubicando dicho proceso desde dimensiones concretas: 1) la producción transnacional e integración del capital; 2) el resquebrajamiento de la clase capitalista nacional y 3) los conceptos de hegemonía y bloque histórico.

De allí que un Sistema-Mundo implica un acuerdo de elites de diversas naciones, configurando un aparato globalizado de hegemonía para dominación dentro del capitalismo siglo XXI. Esta hegemonía consensuada permite hablar un lenguaje común traducible, finalmente, en la necesidad concreta de igualar, homogenizar y estandarizar, procesos y formas para fluidez del poder mundial a nivel sistémico.

4.2.1 Concepto del valor en la teoría económica

El concepto de valor ha evolucionado históricamente en el pensamiento económico y en los diferentes sistemas económicos que la historia relata. Desde el cristianismo se le atribuyó valor al dinero mediante la tasa de interés junto con lo cual viene la tasa de usura principalmente en Mesopotamia, lugar de inicio del mercantilismo.

Sin embargo, Aristóteles, antes de la era cristiana acerca de lograr una sociedad justa distinguió dos valores: a) el valor de uso y el valor de cambio en las mercancías y más concretamente valor y precio. Consideró la moneda como un medio de cambio y no como un valor, pero esto sí a las mercancías, dándole importancia al intercambio. Consideró el valor subjetivamente, como es el del uso, definido por el individuo. Aristóteles sostuvo que el intercambio se realiza porque los hombres necesitan unos de otros, pero que ese intercambio debe hacerse a un precio justo, "igualar las cosas de una y otra parte" como cita Cachanosky(1994, p. 6), pero no definió cuál es el factor que permite que "lo que se entrega tiene que ser "igual" a lo que se recibe", en el camino de una sociedad equitativa.

Luego, los Escolásticos como escuela filosófica basada en San Agustín, parecen haber dicho lo mismo que Aristóteles, pero en forma mucho más clara. La siguiente es una de las citas clásicas (Anderson, 1979) "[...] cada cosa recibe un valor diferente proporcionado a su uso. Por esta razón, atribuimos más valor a algunos objetos insensibles que a otros..." (p. 196)

San Agustín, al igual que Aristóteles, no se explicó cómo se establece ese "verdadero" valor. Dada la poca simpatía de San Agustín hacia los ricos, parece más probable suponer que ese verdadero valor, lo podría establecer el gobierno o el mercado a través de la oferta y la demanda.

Para Santo Tomás, perteneciente a esta misma escuela y seguidor de Aristóteles, el precio justo está dado por el costo y el trabajo de producir el bien. Evidentemente no

contempló la utilidad, pensando un equilibrio de competencia perfecta donde los precios tendrían tendencia a igualarse con los costos y lo que él denominaba una justa utilidad.

El significado del valor sigue modificándose en las diferentes escuelas del pensamiento económico. Francisco de Vitoria en el siglo XVI ya decía en forma muy explícita que los costos no deben tenerse en cuenta para determinar el "precio justo", de lo cual no se desprende que el "precio justo" sea el precio de mercado, sino que se deben buscar otros parámetros para que el rey establezca dicho precio justo. Vitoria afirmaba que ese precio legal fijado por el rey, presumiendo que podría ser justo, implicaría que el fijado por el mercado podría ser injusto. Para Vitoria el precio de mercado es justo siempre y cuando no difiera de lo que él considera que es un precio justo. Con los economistas de la escuela clásica, posteriormente, se puede decir que la ciencia económica empieza a identificarse como una ciencia independiente de la moral y la política.

4.2.2 Escuela Clásica Smith

Los principales exponentes de esta escuela en su época fueron considerados como los precursores de la economía moderna por el inicio de la revolución industrial a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX:

Adam Smith (1723-1790). Como todos los clásicos, continuó con la diferenciación entre valor de uso y valor de cambio que había iniciado Aristóteles. En su obra acerca de la Riqueza de las Naciones diferencia esos dos conceptos de la siguiente manera:

Se debe observar que la palabra "valor" tiene dos significados diferentes: algunas veces significa la utilidad de un objeto particular, y otras significa la facultad que otorga la posesión de este objeto de comprar otras mercancías. Al primero se le puede llamar valor de uso, y al segundo, valor de cambio (Smith, 1985, Tomo I, IV).

Después de distinguir entre valor de uso y valor de cambio, explica con la famosa paradoja del valor:

Las cosas que tienen un alto valor de uso tienen frecuentemente poco o ningún valor de cambio; y, por el contrario, aquellas que tienen un alto valor de cambio frecuentemente tienen poco o ningún valor de uso. Nada es más útil que el agua: pero con ella no se puede comprar casi nada, casi nada se puede cambiar por ella. Un diamante, por el contrario, tiene poco valor de uso; pero a menudo se puede cambiar por una gran cantidad de otros bienes (Smith, 1985).

4.2.3 La Economía Ricardiana

David Ricardo era un autodidacta en economía por su incursión como corredor de bolsa en Londres e hijo de un industrial y con su trabajo sobre “Los Principios de Economía Política y Tributación”, obra publicada en 1817, Ricardo introduce en la teoría del valor de Smith el factor trabajo:

El valor de un artículo, o la cantidad de otra mercancía por la que se puede intercambiar, depende de la cantidad relativa de trabajo que es necesaria para su producción, y no de la mayor o menor compensación que se paga por ese trabajo (Ricardo, 1985).

Afirma claramente que los precios relativos están determinados por las cantidades relativas de trabajo que requiere la producción de cada bien, induciendo a pensar, en primera instancia, que el trabajo es el *único* determinante del valor de cambio de las mercancías y no de la cantidad que exista de estos bienes como suponía Adam Smith. En las propias palabras de Smith: “...la cantidad comparativa de bienes producidos por el trabajo es la que determina su valor relativo presente o pasado...” (Smith, 1985)

Ricardo introduce el valor del trabajo, no sólo para producir bienes sino en el trabajo social relativo y contenido en la maquinaria necesaria para producir dichos bienes,

lo que denomina trabajo *indirecto*. Ricardo contempla lo que en contabilidad es el Activo Fijo, como el capital fijo, es decir toda la maquinaria que se utiliza en los sistemas de producción. (Ricardo, 1985)

Según Ricardo, a mayor vida útil del capital, menor será la disminución del valor relativo, si ocurre un aumento de salario, ya que este aumento de salario no subirá el valor de las máquinas. Esto se debe a que la industria que utiliza un capital fijo de una corta vida útil transfiere el incremento del salario de inmediato al valor relativo y este aumenta. Ni las máquinas (capital fijo), ni los bienes aumentan de valor real, en consecuencia, se produce la baja de valor de todos los bienes que se fabrican con máquinas en proporción a la durabilidad de estas mismas máquinas (Ricardo, 1985)

Es importante el aporte a la microeconomía que hace David Ricardo incluyendo la escasez en el mercado la cual influye en el valor de la mercancía, interviniendo de esta forma la oferta de esta.

4.2.4 Teoría de Carlos Marx

Marx analiza el valor de uso y de cambio bajo el concepto de la mercancía que satisface las necesidades del consumidor, implícitamente esta mercancía por su utilidad determina un valor de uso. Marx anota en el capítulo I Mercancía del libro El Capital: “La magnitud del valor de una mercancía cambia en razón directa a la cantidad y en razón inversa a la capacidad productiva del trabajo que en ella se invierte” (p. 4). Menciona la importancia de la utilidad de las mercancías:

La utilidad de un objeto lo convierte en valor de uso. Pero esta utilidad de los objetos no flota en el aire. Es algo que está condicionado por las cualidades materiales de la mercancía y que no puede existir sin ellas. Lo que constituye un valor de uso o un bien es, por tanto, la materialidad de la mercancía misma, el hierro, el trigo, el diamante, etc. Y este carácter de la mercancía no depende de que la apropiación de sus cualidades útiles cueste al hombre mucho o poco trabajo. (Marx, 1959)

Marx vincula el trabajo con el valor de cambio lo cual da valor a la mercancía y que surge de la división del trabajo y contradice a los clásicos como Smith y David Ricardo: “el valor de cambio no es más que una determinada manera social de expresar el trabajo invertido en un objeto y no puede, por tanto, contener materia alguna natural, como no puede contenerla, v. gr., la cotización cambiaria” (Marx, 1959)

Por consiguiente, el pago del trabajo, “salario”, está ligado al valor de cambio y la mercancía se convierte en fetiche, pues el sistema capitalista utiliza el valor de uso y paga la fuerza de trabajo apropiándose de la plusvalía que produce el trabajador que se intercambia por dinero.

4.3 El Capital Humano

4.3.1 El capital humano en Smith

Por otra parte, Smith propuso, como lo reseñan Pérez-Fuentes y Castillo-Loaiza (2016). “una similitud entre los hombres y las máquinas productoras” (p. 652).

Este importante concepto de Smith fue también considerado por Stuart Mill y Jeremy Bentham, incluyendo la contribución de Alfred Marshall, aunque siendo también considerada por William Petty, Richard Cantillon, Irving Fisher y Fiedrich Von Thuner. El concepto nunca fue desarrollado bajo una estructura teórica sólida y solamente cerca a mitad del siglo XX, Mincer (1958), Schultz (1960) y Becker (1964), citados por Pérez-Fuentes y Castillo-Loaiza (2016, p. 652), hicieron un aporte teórico a la economía respecto al capital humano, basado fundamentalmente en los años de escolaridad y la experiencia profesional, como variables explicatorias de las funciones individuales de ingreso.

4.3.2 El capital humano en Marx

De acuerdo con Odriozola (2008), la teoría del capital humano se inscribe en el ámbito de la teoría neoclásica, bajo el prisma del enfoque subjetivo del valor, a partir de la identificación de los factores de carácter individual que contribuyen al incremento de la productividad y al crecimiento económico. El trabajo es considerado un factor de producción, no realizando distinción entre las categorías “trabajo” y “fuerza de trabajo”, lo que da que el excedente aparece como resultado de las capacidades de los individuos y no de las relaciones de explotación capitalistas (Odriozola, 2008):

En la crítica al concepto de capital humano, lo más trascendente no gira alrededor de su denominación, sino en la definición que se haga de este, según varias razones para una concepción alternativa, desde la economía política marxista:

- a) detrás de la identificación del término “capital” con vocablos sustitutos como “riqueza”, “patrimonio” o “caudal”, entre otros similares, subyace un tratamiento al ser humano como elemento meramente material;
- b) mantener la nomenclatura existente conlleva a un aplazamiento en la conformación de un sistema categorial propio; y
- c) el lugar central que ocupa en las concepciones marxistas lo concerniente al capital como sistema de relaciones (p. 260).

Marx distingue entre los conceptos de producto y mercancía. La mercancía tiene una utilidad, que es su valor de uso, y un valor de cambio, porque es creada para venderse a través de una transacción. Bajo el título de "La mercancía", Marx (1867, libro 1, sección 1, cap. 1), escribe en el mencionado capítulo que la primera cualidad que debe tener una mercancía es la de ser un objeto útil, por tanto, la utilidad convierte a tal objeto en valor de uso. La materialidad de la mercancía constituye el valor de uso, en tanto que "este carácter de la mercancía no depende de que la apropiación de sus cualidades útiles cueste al hombre mucho o poco trabajo" (p. 4).

No obstante, la utilidad, es decir, el valor de uso no determina la medición del valor de cambio de las mercancías aunque, en cuanto contenido material de la riqueza, sí es el soporte en el que se basa el valor de cambio: "el valor de cambio aparece como la relación cuantitativa, la proporción en que se cambian valores de uso de una clase por valores de uso de otra, relación que varía constantemente con los lugares y los tiempos" (Marx, 1867, p. 4). Y, continúa Marx hacia su otro gran soporte teórico: "lo que determina la magnitud de valor de un objeto no es más que la cantidad de trabajo socialmente necesario para su producción. Para estos efectos, cada mercancía se considera como un ejemplar medido de su especie" (Marx, 1867, p. 7).

4.4 De la escuela expansiva hacia la escuela competitiva

El concepto de capital humano se encuentra ligado en proporción directa a niveles de educación. Los autores consultados coinciden en que la concepción de capital humano de forma indiferente frente a su calidad adquiere mayor valor en proporción a la acumulación de capital intelectual del individuo a través de la educación. En general, el siglo XX vio el cambio de la educación de un énfasis expansivo a uno caracterizado por estar orientado por la competencia individual y la competencia de las unidades productivas por adquirir capital humano más preparado, más competitivo.

Martínez Boom (2004), reflexiona acerca de lo significativo que fue pasar de la hipótesis a la prescripción, formalizando de una manera radical el concepto de 'capital humano', reduciendo, cita a Tedesco (1984), "la preocupación por los aspectos sustantivos de la educación y por la organización de los procesos docentes a un problema de mero uso eficiente de los recursos: lo que se ganó en elegancia retórica formal se perdió en contenido" (p. 25).

Dice Martínez B. (2004) que "en la educación latinoamericana se ha operado un cambio de ciclo en los sistemas educativos desde mediados del siglo XX hasta la

actualidad, que podríamos caracterizar como dos modos de modernización educativa” (p. 34).

Con ello, dice Martínez, el pasar de “la escuela expansiva a la escuela competitiva señala dos formas de modernización de la escuela y no una nueva educación en una sociedad nueva. (...) se modifica los procedimientos y la forma, pero el sentido de la modernización permanece” (p. 34).

Romo (2016) ratifica que “la educación deja de ser un asunto público y se convierte en mercancía, ya que los cambios en el sistema capitalista de la segunda mitad del siglo XX provocan o impulsan que las formas de vida social queden sometidas por el mercado...” (párrafo 5).

Si bien se sigue en la lógica del desarrollo, ya no lo es como un crecimiento ordenado y regulado, ahora se le concibe como crecimiento en el marco del mercado, lo cual involucra unas reglas distintas. Igualmente, en el caso de la educación, la escuela sigue creciendo y expandiendo, pero lo que jalona este proceso “es la lógica de las competencias-competitividad, con lo cual se modifican algunos aspectos, por ejemplo, dentro de la relación enseñanza-aprendizaje ahora se pone el acento en los aprendizajes” (p. 34).

En la "función económica" de la educación resulta cada vez más importante para la producción moderna su base en ciencia y tecnología. En esta conversión de la ciencia en nueva fuerza productiva, los potenciales de desarrollo económico dependen cada vez en mayor proporción de la extensión y calidad de la educación científica y tecnológica.

De tal modo que la capacidad endógena de desarrollo de las fuerzas productivas está determinada por la cantidad y calidad del capital humano existente en cada país y la disponibilidad de recursos humanos bien calificados en actividades de investigación y desarrollo representa la ventaja comparativa fundamental en las relaciones económicas entre empresas, regiones y países.

Todo lo mencionado confluye en que la educación es actualmente la principal institución racionalizadora de la división del trabajo en la sociedad, “legitimando,

además, la estructura ocupacional y proveyendo las principales oportunidades, reconocidas o legítimas, de movilidad social y ocupacional, creando así las bases ideológicas e institucionales de la sociedad democrática” (Martínez cita a Gómez, 1992, p. 99).

Siguiendo con Martínez (2004), este investigador advierte que “no es que apliquemos una mirada simplista al análisis, sino que el modelo que se impulsó y se impulsa ha sido simplista” (p. 38). Los postulados del desarrollo buscaron demostrar discursivamente que existía una conexión “lógica y natural” entre capital humano, estructura social y sistema educativo. Esta conexión daría origen al mito del desarrollo y el progreso continuo que para el caso de la educación, tiene unas mismas líneas de acción, igual discursividad y propósitos y un solo destino.

Resume Martínez acerca de que los parámetros con los que se ha querido limitar la educación en el continente, invitan a abordar la pregunta de cómo imaginar horizontes posibles que orienten el trabajo pedagógico hacia el contexto de los actuales movimientos de maestros Latinoamericanos, y “sugerir otros modos de pensar la educación que vayan más allá de las lógicas por las que los centros de poder la orientan” · (p. 39) y, agrega Martínez cuestionamientos como “¿Acaso la única forma posible de pensar la educación es mediante el filtro que las agencias de financiamiento nos proponen? ¿Nos declaramos incapaces de construir un pensamiento pedagógico para pensar los problemas actuales de la escuela?” (p. 40).

4.5 Los estándares curriculares

Bustamante (2006) ha realizado una reflexión pertinente a los estándares básicos de calidad en la educación. Parte de considerar que el Ministerio de Educación Nacional agrega un término a la terminología curricular usual en la escuela. De objetivos, indicadores de logros, lineamientos curriculares y competencias, entre otros ha agregado el de "estándares" (p. 43).

Plantea Bustamante que el discurso que sustenta los estándares “no sitúa la medida en el proceso histórico de los cambios curriculares; la enuncia como salvadora, sin ubicar el por qué; trata de ocultar su sentido pragmático, que es dar un soporte a las evaluaciones masivas; intenta persuadir a la comunidad educativa con procedimientos no argumentativos; y de manera imprecisa trata algunos conceptos y aspectos de la vida educativa.

No obstante, dice Bustamante, con o sin este tipo de medidas, lo que se busca es conformar y fortalecer comunidades disciplinares y pedagógicas incluyendo las entidades formadoras de docentes. Plantea que continúa siendo imprescindible para toda cualificación de la educación colombiana, cualquiera que sea el objetivo buscado a través del currículo, la evaluación o la pedagogía (Bustamante, 2004, p. 43).

En sus argumentos a favor de la creación de un sistema de evaluación, el Ministerio de Educación Nacional, desde 1991 enumeró una serie de documentos que venían sugiriendo la evaluación de la calidad, incluso desde comienzo de los años ochenta, entre los cuales recomendaciones de la Unesco o, también, las condiciones de un contrato con el Banco Mundial (Bustamante, 2002, p. 93).

Bustamante plantea que la evaluación que hacen los docentes no puede ser caracterizada por una norma, y que la discusión sobre evaluación tiene que enfrentar las complejidades de los asuntos epistemológicos, pedagógicos y sociales. No entender esto es “lo que ha hecho creer en una evaluación instrumental, en la que se puede capacitar en evaluación y mejorar ciertos indicadores de la educación” (Bustamante, 2002, p. 73)

Es por ello por lo que, expresa Bustamante (2006), se debe señalar que la medición del rendimiento académico y la cuantificación de este es la constante y el objetivo que se persigue a través de la evaluación que se implementa actualmente dentro del sistema educativo en Colombia. Esto se evidencia en el Decreto 1290 de 2009, que regula la evaluación educativa en el país.

De esta norma se desprende que, en cuanto la evaluación está fuertemente centrada en la autonomía institucional, también se pone un énfasis relevante en la evaluación externa

como parte del sistema educativo, un importante aspecto que no se encontraba en la norma anterior (Decreto 230 de 2002), lo que evidencia que ello ha sido muy impulsado.

4.6 Teorías de la Globalización

La globalización es definida por la CEPAL (2002) como "la creciente gravitación de los procesos económicos, sociales y culturales de carácter mundial sobre aquellos de carácter nacional o regional" (párr. 4). La CEPAL reconoce la importancia de otras dimensiones además de la económica, por ejemplo, la "globalización de los valores", que es la extensión gradual de principios éticos comunes (párr. 5).

La CEPAL describe la globalización como un fenómeno que se ha producido en tres etapas. 1) La primera (1870-1913) con gran movilidad de capitales y mano de obra, auge comercial gracias a la reducción de los costos de transporte, más que debida al libre comercio; 2) Luego de la segunda posguerra una nueva etapa de integración global (1945-1973) se identifica con el surgimiento de instituciones internacionales de cooperación técnica, comercial y financiera con expansión de manufacturas entre países desarrollados, junto con una limitada movilidad de capitales y de mano de obra (párr. 5).

El último cuarto del siglo XX representa una tercera fase globalizante con la gradualización del libre comercio, predominio de empresas transnacionales como sistemas internacionales de producción integrada, el acceso masivo a la información en "tiempo real", por la evolución de tecnologías de información y comunicación, "y una visible tendencia a la homogeneización de los modelos de desarrollo económico" (párr. 6). De acuerdo con el argumento de la CEPAL, Martínez (2004) y Romo (2016), en su coincidencia respecto a la educación competitiva y mercantilizada a partir de mediados del siglo XX, se podría pensar en su coincidencia con la globalización de segunda fase catalogada por la CEPAL.

Goldin y Reinert (2007), han definido la globalización como un fenómeno que ha significado "un incremento del impacto sobre las actividades humanas, debido a las fuerzas que se extienden más allá de las fronteras nacionales" (p. 28), que tiene incidencia

en lo económico, social, cultural, político, tecnológico y hasta biológico “como sería el caso de la transmisión de enfermedades a escala global”. En tal sentido, Hinojosa (2005) ha indicado que la globalización es un fenómeno “que trae consigo una serie de connotaciones económicas, políticas, sociales e incluso culturales” (p. 2), haciendo distinción y separación entre los conceptos globalización y mundialización.

La globalización sería un concepto más acertado que el de mundialización, que tiene una connotación puramente geográfica. Globalización es más general y mejor adaptado a la realidad y es un proceso socio histórico de múltiples dimensiones básicamente identificado con la supresión de las barreras al libre comercio. Siendo así, la globalización aplica a una creciente interdependencia entre la producción, el mercado, el comercio y las finanzas, con la participación de las economías nacionales en un gran sistema internacional.

Como expresa Molano (2007), “la globalización ha fomentado el crecimiento económico y la modernización de diversas partes del mundo, al mismo tiempo que ha generado cambios y nuevas tensiones sociales en la distribución nacional e internacional de los recursos” (p. 12).

A cambio, el proceso de mundialización, de acuerdo con Coppelli (2019), incluye todas las áreas de competencia económica de producción, mercado, capital, administración, y mano de obra. Así, la nueva economía internacional incluye a todos los países y ninguna región puede ser excluida de este proceso de globalización, sea consciente, voluntaria o involuntariamente. La globalización económica ha significado el triunfo del modelo liberal-capitalista a escala mundial. Es comprendida como el predominio del mercado sobre otros modelos o formas político-económicas y, de acuerdo con el mismo Coppelli (2019), “sus ventajas, virtudes y defectos, no serían del modelo económico, sino que son parte de la globalización como concepto” (Conclusiones, párr. 2). Paradójicamente, ha venido a blindar, en alguna forma, *las deficiencias del modelo económico, asociando la responsabilidad, de lo bueno y lo malo, a un concepto y no a una forma.*

5. LA ESTANDARIZACIÓN

La estandarización es un proceso que busca y permite la creación de normas o estándares que establecen las características comunes que deben cumplir los productos y que son respetadas en diferentes partes del mundo.

La estandarización es usualmente comprendida como el proceso de ajustar o adaptar características en un producto, servicio o procedimiento, con el objetivo de que éstos se asemejen a un tipo, modelo o norma en común.

Esto quiere decir que será la misma forma de hacer o fabricar en Estados Unidos, China, cualquier otro país, otro continente o en cualquier otra parte del mundo. Pero la estandarización no solamente se identifica con estos parámetros de identificación de características de productos a través del mundo. Involucra estándares de cantidad, calidad, tiempo y costos, pero de forma más importante, la estandarización de objetivos, actividades y, por ende, de resultados.

Lo mencionado involucra el primer paso y el medio más expedito de realización de la estructura socioeconómica y la superestructura jurídico-política, en el sentido del "bloque histórico" postmarxista de Antonio Gramsci.

5.1 Orígenes de los estándares internacionales de procesos y medidas

Uno de los más conocidos ejemplos de estandarización a nivel mundial es la ISO (International Organization for Standardization), con los objetivos fundamentales de simplificar la coordinación internacional y unificar los estándares industriales que posteriormente se han conocido como normas ISO, sin embargo a finales del siglo XVIII en Francia. El Sistema Internacional de Medidas que resume las siete unidades básicas que son representadas por símbolos y se escriben en minúscula no son abreviaturas y se escriben separado del número que anteceden como por ejemplo: 50 m. Estas medidas son nombres comunes, lo países de Estados Unidos, Liberia y Myanmar no lo adoptaron. En la siguiente tabla se resumen las siete unidades básicas.

Tabla 2

Nombres y Símbolos de las Unidades Básicas- Sistema Internacional de Unidades

CANTIDADES FÍSICAS	UNIDADES	SÍMBOLOS UNIDADES
MASA	kilogramo	kg
LONGITUD	metro	m
TIEMPO	segundo	s
CORRIENTE ELÉCTRICA	amperio	A
TEMPERATURA TERMODINÁMICA	kelvin	K
CANTIDAD DE SUSTANCIA	mol	mol
LUMINOSIDAD	candela	cd

Fuente: Elaboración propia a partir del Sistema Internacional de Unidades de Medidas

La ISO, conocida como la Organización Internacional para la Estandarización, fue creada por la unión de dos organismos que estaban constituidos por asociaciones nacionales que se dedicaban a la elaboración de estándares (ISOTools, 2022). Uno de estos organismos fue la “International Federation of the National Standardizing Associations” conocida como ISA.

Esta organización fue creada en el año 1926, fundada en Nueva York data del año 1928 y asistieron 14 países. Este organismo desarrolló sus actividades principalmente en Europa, debido a que se basaba en un sistema métrico. Su objetivo era considerar aquellas áreas que no formaban parte del área de la electromagnética, ámbito que estaba regulado por la ICE (International Electrotechnical Commission) con creación en el 1906 (ISOTools, 2022).

En el año 1944, surge en Londres el Comité de Coordinación de Estándares de las Naciones Unidas, UNSCC (por su sigla en inglés de United Nations Standards Coordinating Committee),

La gestión de la UNSCC se llevó a cabo desde las propias oficinas del ICE, organismo antes mencionado, que ya disponía de una buena reputación a nivel internacional gracias a su secretario Charles Le Maistre, que desde su fundación ya había formado parte de la ICE (ISOTools, 2022).

Charles Le Maistre es considerado el padre de la normalización, involucrado en muchas organizaciones relacionadas con la normalización, siendo la figura que después de la Segunda Guerra Mundial, propició la fundación del organismo de normalización hoy conocido como ISO.

A finales del año 1945, en Nueva York, una reunión entre los delegados de diversos países que formaban parte de la UNSCC, debatió sobre el futuro de la normalización a nivel internacional. Se acordó una aproximación con ISA, con la finalidad de constituir una organización que provisionalmente se llamaría “International Standards Coordinating Association”. Posteriormente, a mediados de 1946, en París, ISA y UNSCC decidieron realizar una nueva reunión en octubre del mismo año. La reunión tuvo lugar en Londres, en concreto, en el Instituto de Ingenieros Civiles. En dicha reunión participaron 65 delegados de 25 de los diferentes países integrantes tanto de la ISA como de la UNSCC. Le Maistre convoca a los delegados de la UNSCC para que cesen su actividad en beneficio de la nueva organización ISO.

Se puede afirmar que ISA fue el prototipo, como así corroboró ISO durante una conferencia que se celebró en 1977. El 26 de octubre de 1946, concluye esta reunión con la “International Organization for Standardization” como el único organismo de normalización internacional. El 27 de febrero de 1947, ISO, con sede en Ginebra (Suiza), comienza oficialmente el desarrollo de su actividad.

Hoy en día la Organización Internacional de Normalización se ha convertido en el principal editor de normas. Se trata de una organización no gubernamental formada por 162 países y 3.368 organismos técnicos que velan por la redacción de normas ISO (ISOTools, 2022).

Desde su fundación, ya se han elaborado más de 19.500 normas ISO que abarcan casi todos los ámbitos de la fabricación y tecnología. Entre las más populares podemos destacar:

- ISO 9001 para los Sistemas de Gestión de la Calidad.
- ISO 14001 para los Sistemas de Gestión Ambiental.

- ISO 27001 para los Sistemas de Gestión de Seguridad de la Información.
- ISO 31000 para los Sistemas de Gestión de Riesgos.

5.1.1 Estándares económicos empresariales e institucionales

Los estándares económicos internacionales comienzan su auge durante la década de los 80, se cimientan durante los 90 y se mantienen en un constante evolucionar en términos de objetivos, instituciones e importancia.

Estos indicadores internacionales son considerados en la gestión de aquellas empresas que buscan insertarse en el panorama internacional, mediante inversiones o mediante comercio de exportaciones e importaciones.

Deben distinguirse dos grandes grupos de estándares:

1) Un primer grupo de aquellos que deben seguir las empresas y los sectores nacionales con objetivos de inserción internacional de sus negocios,

2) Un segundo grupo, luego de este tipo de estándares difundidos en los sectores de empresa nacionales abiertas al mundo y del manejo de esta información a nivel de las instituciones de procesamiento de las bases de datos, se da origen a indicadores agregados estandarizados frente a las demás empresas privadas e instituciones estatales del mundo.

Algunos ejemplos de estándares internacionales que las organizaciones con intención de apertura global deben utilizar son los siguientes:

Investors in People, HP (1990): principios para el mejoramiento continuo de las organizaciones con énfasis en el talento humano (www.investorsinpeople.com).

BASC, Business Alliance for Secure Commerce, BASC (1996): creado inicialmente como alianza para combate del contrabando, actualmente es una organización internacional para promoción de los procesos comerciales desde

el punto de vista aduanero, para control de cualquier actividad ilícita (www.bascbogota.com).

SA 8000 - Social Accountability, SA 8000 (1997): promueve el cumplimiento de las directrices y convenciones de la OIT (Organización Internacional del Trabajo), fundamentalmente respecto a Derechos Humanos, Derechos de los Niños y Derechos de los Trabajadores (www.saasacreditation.org).

OHSAS 18001 y 18002 Ocupational Health and Safety Assessment Series (1999): buscan fortalecer la gestión de la seguridad y la salud en el trabajo de las organizaciones, con compatibilidad de sus estándares y las normas ISO (www.ohsas-18001-occupational-health-and-safety.com).

AA 1000, AccountAbility Series (1999): impulsa el actuar responsable y sostenible, no solo desde el punto de vista ambiental, sino social y económico de las organizaciones (www.accountability.org).

IFRS, International Financial Reporting Standards (2001): busca la uniformidad en la generación de información financiera y contable, facilitando su comprensión y transparencia (www.ifrs.org).

ISO 31000, Gerencia del Riesgo (2009): promueve la gestión del riesgo en todo tipo de organizaciones, mediante estrategias a la medida de cada organización (www.iso.org).

ISO 26000, Responsabilidad Social (2010): lineamientos para generar bienes y servicios de forma sostenible y responsable con el medio ambiente y la comunidad (www.iso.org).

Huella ecológica y compensación de CO₂: mediante iniciativas empresariales privadas, cada organización de cualquier tipo calcula su huella ecológica, determinando el impacto ambiental de su actividad; para compensación de tal emisión de CO₂ con siembra de árboles. Esto a manera de carta de presentación que evidencia el compromiso de la organización con su entorno (Webgrafía).

5.1.2 Estandarización de las cuentas nacionales

Lora y Parada (2016) han realizado una síntesis de la evolución de las cuentas nacionales y su relación con organismos multilaterales.

Los antecedentes de las cuentas nacionales se remontan a siglos atrás en la historia de la humanidad, partiendo de la necesidad que todo gobernante tuvo siempre de saber sobre qué y quiénes ejerce su poder. Hace más de 4,000 años ya se elaboraban censos de población y estadísticas de producción, manteniendo registros tributarios en China e India. La aritmética, la estadística, la geografía y la geometría se desarrollaron como respuesta a esta necesidad de contar.

Los precursores de las cuentas nacionales como sistemas más ordenados y sistemáticos se ubican en la Europa occidental de los siglos XVII y XVIII, en la escuela denominada “Aritmética Política y Fisiocracia”. En Inglaterra, William Petty, Gregory King y Arthur Young, trataron de medir la riqueza de la nación. En Francia, Vauban, Boisguilbert y otros representantes de la escuela fisiocrática sentaron las bases de la contabilidad nacional, construyeron agregados como el ingreso nacional y el producto neto.

Posteriormente, autores como “Adam Smith y Carlos Marx sentaron las bases teóricas de los conceptos de la distribución y redistribución del ingreso dentro de la economía” (Lora y Parada, 2016, p. 8). Los autores neoclásicos y marginalistas, además de aportar nuevos instrumentos de análisis mediante formalización y uso de las matemáticas, evidenciaron la necesidad de medir actividades no materiales como los servicios.

Igualmente, la teoría walrasiana del equilibrio general, enfocada en el equilibrio simultáneo de los mercados, puso los basamentos de la construcción de las tablas insumo-producto de Wassily Leontief (Nobel de Economía, 1973). La armonización de este conocimiento acumulado a través de siglos se unió a la adopción de metodologías

comunes a nivel internacional para simplificación del trabajo de comparación del tamaño y evolución de las economías de diferentes países.

Esta tarea fue iniciada en la década de los cuarenta con la coordinación institucional de las Naciones Unidas y el liderazgo intelectual de Richard Stone (Nobel de Economía 1984). Con base en ello se creó el Subcomité de Estadísticas del Ingreso Nacional en 1944.

La ONU en 1953 publicó el primer Sistema de Cuentas Nacionales, SCN1953. Esta metodología hizo presentación uniforme de las cuentas, separando las cuentas institucionales entre empresas, hogares y gobierno. Posteriormente.

El informe SCN (SCN1968), incorporó herramientas de análisis como las matrices insumo-producto, las cuentas de flujos de fondos financieros y la balanza de pagos.

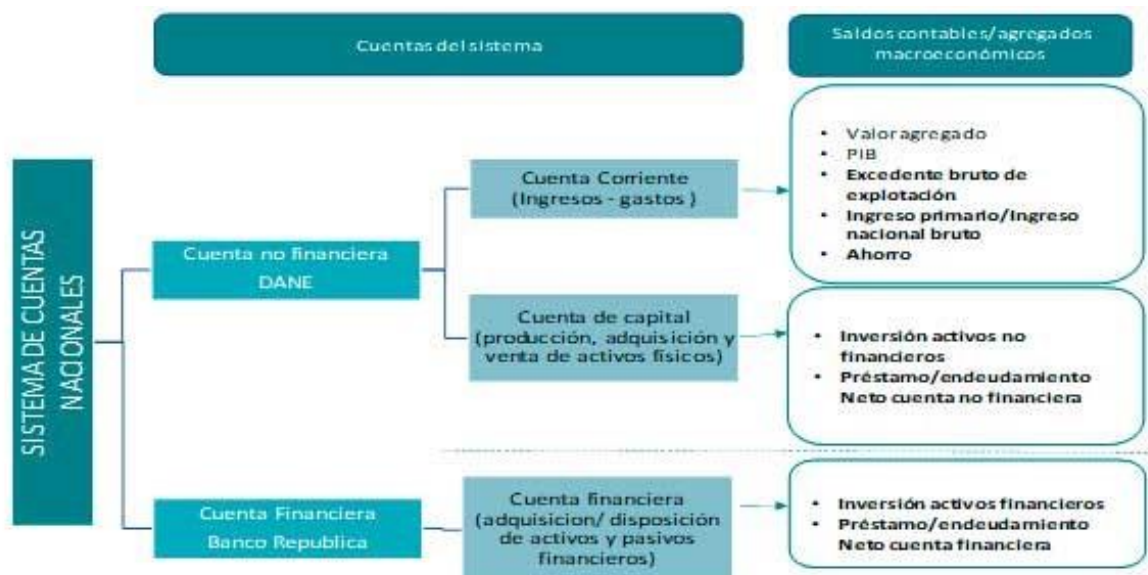
Luego apareció la tercera versión del SCN (SCN1993), por recomendación del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, el Grupo Intersecretarial de Trabajo sobre Cuentas Nacionales lidera el proceso. Este grupo fue constituido por la Comisión de las Comunidades Europeas (Eurostat), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la División de Estadística de las Naciones Unidas (UNSD) y el Banco Mundial (BM).

En SCN1993 se profundizaron las cuentas de los sectores institucionales, describiendo la producción, distribución y redistribución del ingreso, integrando las cuentas de balance y las de acumulación.

La reciente versión del SCN (SCN2008), agregó el tratamiento de actividades y transacciones no tenidas en cuenta previamente, como el manejo contable de los bienes para procesamiento, las remesas de personas en el extranjero, las asociaciones público-privadas, la utilización de recursos naturales.

Figura A

Esquema de las Cuentas Nacionales SCN 2008



Fuente: Revista Banco de la Republica junio 2021

El SCN 2008 tiene un mayor grado de armonización con otras normas y manuales estadísticos internacionales como el Manual de Balanza de Pagos. Es coherente con sistemas como la Clasificación Industrial Internacional Uniforme, CIU de todas las actividades económicas Revisión 4 y la Clasificación Central de Productos, Versión 2 (Lora y Parada, 2016, pp. 8-9).

De esta manera, se concreta la relación práctica de los grupos de estándares empresariales e institucionales individuales con los estándares de cuentas nacionales y su estandarización a nivel de organismos multilaterales.

5.2 La estandarización educativa y currículos

Para establecer la implementación de la estandarización en el sector educativo se requiere conocer sobre el diseño de los currículos, atendiendo a su pertinencia respecto a los requerimientos del mercado laboral para la producción y la economía en general. Esto es, que las políticas realizadas sobre su aplicación en la escuela y el mejoramiento de la enseñanza, responden a su inclusión en la sociedad, su impacto en el desarrollo del país y su respectiva evaluación.

La calidad en los currículos permite a los estudiantes adquirir y desarrollar conocimientos, capacidades, valores, habilidades y competencias, para una mejor calidad de vida, productiva y significativa (UNESCO, 2016).

Para una evaluación sobre los currículos, se esquematizan medidas o estándares en educación que especifican lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal. El estándar es una meta y una medida; es una descripción de lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel; expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse.

Algunos autores como Martínez y otros (1994) quienes han estudiado en Colombia las políticas educativas, la historia y el diseño de los currículos escolares creen relevante el desarrollo y la aplicación de estos currículos para definir su importancia en la calidad de la educación, así como su evaluación por estándares coherentes con el sistema educativo colombiano.

Según el Ministerio de Educación Nacional en Colombia, MEN (2016) un currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos al interior de una institución educativa. Usualmente se piensa que el currículo hace referencia a programa de asignaturas de cada institución educativa a cualquier nivel. El currículo es mucho más, consiste en el criterio integral de la institución educativa acerca de perfiles y logros que deben obtener finalmente sus estudiantes, lo cual está

representado en toda actividad de gestión interna a nivel institucional, de planes y en el plano pedagógico y didáctico (MEN (2016)).

Este conjunto amplio de elementos curriculares contribuye a la formación integral del estudiante. En un sentido ampliado, el currículo, a través de las diversas cohortes de egresados, contribuye también a la construcción de identidades a nivel nacional, regional y local. Los egresados profesionales como recursos humanos, académicos e institucionales, al poner en práctica las políticas sociales privadas y públicas están llevando a la realidad los presupuestos del proyecto educativo institucional, PEI, propio de cada institución educativa superior, considerando, según el Ministerio de Educación, que son singulares en su esencia curricular y descriptivos de dicha estructura curricular pensada con orientación al perfil finalmente deseado para los estudiantes. El PEI debe reflejar la identidad, el diagnóstico, la propuesta pedagógica y la propuesta de gestión, en acuerdo con el MEN (2002):

Pese a sus enormes bondades, la autonomía escolar para la conformación del PEI, ha generado que no todas las instituciones estructuren los currículos de acuerdo con los planes establecidos por la Ley General de Educación, sino atendiendo a intereses e inquietudes particulares. Esto afecta directamente al principio de equidad, puesto que los estudiantes no están recibiendo educación en igualdad de condiciones.

Es necesario que las propuestas curriculares concilien las necesidades locales con el alcance de los factores culturales, estándares universales. En este sentido, los estándares curriculares nacionales están planteados en términos de competencias que potencian en el estudiante las capacidades para resolver problemas locales, regionales, nacionales y mundiales, independientemente de los fundamentos y énfasis que plantee el PEI de la institución a la que pertenece (MEN, 2002).

Bermúdez (2011) cita a Scriven, para precisar que el currículo responde a “los instrumentos educacionales o sea los procesos, el personal, los procedimientos y otros semejantes que operan cuando la educación formal tiene lugar” (p. 2).

Bermúdez (2011), se refiere a que el currículo es el aprendizaje planeado y guiado por la escuela, grupal e individualmente, dentro o fuera de las aulas. Acude igualmente a la definición de currículo como un proceso educativo, o curso de acción para que el docente lo desarrolle con sus estudiantes, a manera de ordenamiento de la práctica de la enseñanza, como objeto simbólico y significativo de acción para docentes y alumnos representado en palabras, imágenes, sonido, juegos, una propuesta educativa didáctica de principios y características esenciales, abierta al examen crítico dentro de la práctica, estimando que el currículo se debe centrar en el análisis de la práctica, orientado a la solución de problemas.

Martínez, et. al. (1994), señalan que el campo del currículo es:

(...) un espacio de saber en dónde se inscriben discursos (teorías, modelos) procedimientos y técnicas para la organización, diseño, programación, planificación y administración de la instrucción, bajo el principio de la determinación previa de objetivos específicos planteados en términos de comportamientos, habilidades y destrezas y con el propósito central de obtener un aprendizaje efectivo (p. 11).

De acuerdo con lo mencionado, algunas características indican que el currículo no sería una normatividad externa, como se ha mencionado en acuerdo con el criterio del MEN (2002), impuesta al centro educativo o un sistema organizado de lineamientos contruidos por expertos, sin la participación de la comunidad educativa o sin tener en cuenta los hechos sociales. El currículo incluye en su proceso de diseño académico, a todos los estamentos educativos de docentes, madres y padres de familia, estudiantes, directivos y administradores del plantel, que aporten desde sus miradas y criterios a la formación de sujetos sociales autónomos, participativos y comprometidos con el desarrollo humano y económico de la sociedad.

En resumen, las características de un currículo se componen del contexto de la enseñanza y del aprendizaje, a factores sociales, económicos, políticos y culturales los cuales se incorporan en el itinerario de la formación, según lo presupone n los parámetros generales que cada institución debe incluir en el correspondiente PEI; y, que sea una

apuesta interdisciplinar en la que convergen las distintas dimensiones cognoscitiva, artística, psicomotriz, actitudinal, ética, entre otras, del ser humano.

Martínez, et. al. (1994), plantearon que en Colombia es el Estado quien lidera el diseño curricular, controla y supervisa los valores desde las políticas educativas, en las cuales los docentes se convierten en reproductores del sistema prevalente. Aunque siguiendo los ya mencionados parámetros específicos a nivel curricular de cada institución.

En las ocasiones en que algunos mensajes son enseñados de manera mecánica sin ninguna crítica por parte de los estudiantes, ello se denomina “currículo oculto”, a diferencia del currículo declarado en el PEI. El currículo oculto se caracteriza por ser **Omnipresente** (funciona en cualquier momento); **Omnímodo** (puede tener diversas formas de influencia); **Reiterativo** (las actividades se repiten mecánicamente en actividades rutinarias); **Invaluable** (muchas veces no se valoran sus repercusiones) (Atico34, párr. 11).

El currículo oculto enseña “comportamientos, caminar, hablar, usar determinada ropa, interactuar, etc. enseñar cuándo hablar no es parte del plan de estudios” (Atico34, 2022). Esta expresión fue utilizada por primera vez por Jackson (1968, pp. 73-74), para referirse a aquellos componentes, dimensiones o contenidos como la transmisión de valores y de normas, formación de actitudes, prácticas de convivencia, etc., esenciales para el funcionamiento de la escuela.

El rol de un Estado benefactor y responsable de la educación en la sociedad ha cambiado a nuevas lógicas desde las ideologías neoliberales para descentralizar la educación. Ello con el fin de que sea la sociedad civil u otros organismos los que asuman el liderazgo de la educación y del currículo, frente a los desafíos de fenómenos como la globalización y la moderna ciudadanía. Una ciudadanía moderna cuya concepción conlleva la realización de la dignidad de los derechos humanos en contextos de fragilidad democrática, con una ética individualista bajo el imperio de la ley, según Delgado (2015, pp. 50 y 55).

Desde finales de la década de los años cincuenta, se inicia un proceso de generalización de la educación primaria gratuita y obligatoria en los países del tercer mundo, en los cuales los Estados recién creados de tipo republicano vieron en la enseñanza elemental el instrumento más adecuado para la formación de los nuevos ciudadanos en el camino de la deseada consolidación nacional. La educación fundamental tendría como instrumento privilegiado para su despliegue social e implementación los planes de estudio elaborados de manera sistemática siguiendo un conjunto de técnicas de programación y de planificación, como lo menciona Delgado (2015, pp. 50 y 55).

De acuerdo con Martínez y otros (1994), la educación colombiana, como también muy seguramente la educación latinoamericana, se adentran en la estructuración de planes y programas de estudio. A pesar de que en la primera mitad del siglo se hablaba de los planes y programas, aun no eran el eje de la reflexión y organización de la educación y la enseñanza.

Desde un modelo sustentado en saberes como la psicología infantil, la sicopatología, la higiene, la medicina escolar, entre otros, un conjunto de instituciones como las granjas, restaurantes escolares, la Cruz Roja infantil, las colonias de vacaciones, se pasaría paulatinamente a un modelo diferente, con un propósito más general centrado en la escolarización y curricularización masiva de la población. Esto iba orientado por la perspectiva de lograr las metas planteadas por la nueva estrategia de desarrollo, un modelo basado a su vez en saberes como la planificación, la administración, la economía, además de la tecnología instruccional y educativa.

El currículo es un hecho reciente en la historia educativa del país y aparece ligada a los discursos y prácticas sobre el “desarrollo” y la “planificación” provenientes de los llamados países industrializados, principalmente de EE. UU., mediante el taylorismo como organización científica del trabajo, el “management” y los procesos de “training” o entrenamiento de origen anglosajón (De Azevedo, 2011, párr. 11).

Comenzando la siguiente década la Carta de Punta del Este (1961) para lograr las metas del desarrollo en América Latina, promueve el Planeamiento Integral y Tecnología Instruccional para la educación. Como planteamiento integral de la educación es un

proceso continuo y sistemático que aplica y coordinan los métodos de investigación social, los principios y las técnicas de educación, administración, economía y finanzas, con la participación y el apoyo de la opinión pública para garantizar una educación adecuada a la población. Dicho planteamiento con metas y en etapas bien determinadas, facilitando a cada individuo la realización de sus potencialidades y posibilitando su contribución más eficaz al desarrollo social, cultural y económico del país.

Ya en los años 70, se realizan seminarios y proyectos en torno al tema de Tecnología Educativa. A pesar del uso indiscriminado de los términos tecnología educativa y tecnología instruccional durante el período 1968-1975, podría afirmarse que, en tanto la preocupación del momento estuvo centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por ello, en el diseño de instrucción y evaluación del aprendizaje, la tecnología instruccional fue el distintivo por estos años, noción que en Castells, es “el paradigma de la tecnología de la información que posee cinco rasgos: tecnologías para actuar sobre la información, capacidad de penetración de los efectos de las nuevas tecnologías, la lógica de interconexión, flexibilidad, y convergencia creciente de tecnologías en un sistema altamente integrado” (2008, p. 50).

La tecnología instruccional estuvo caracterizada por la introducción del enfoque sistémico, conformado por elementos interrelacionados hacia un objetivo común para llevar a cabo el diseño, implantación, conducción y evaluación del proceso de instrucción, como también del establecimiento de una estrecha relación entre objetivos en términos de conducta y análisis de tareas, como etapa básica en el diseño de instrucción. Por otra parte, otra característica del objeto de la tecnología instruccional es el aprendizaje y la instrucción, denominado también proceso de enseñanza- aprendizaje, con un punto de referencia constante basado en el denominado conductismo cognitivo, al considerar que los comportamientos son aprendidos de diferentes formas, como la propia experiencia, la observación de los otros, además de procesos de condicionamiento clásico u operante y el lenguaje.

Fue igualmente característico su objetivo de transformar la conducta de los alumnos por medio del aprendizaje, para lo cual la programación de la instrucción

involucra la evaluación como un elemento esencial, a manera de revisión, medición y control permanente del proceso y los resultados esperados.

En la década de los años 70, la Tecnología Educativa y Renovación Curricular son impulsadas en el país. La implantación, a gran escala, de la tecnología educativa comienza con el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, que fue base para la reorganización del Ministerio de Educación Nacional en 1976, la organización del Sistema Educativo Nacional con el Decreto 088 de ese año y con la Reforma Curricular del Decreto 1419 de 1978, todo dentro de un proceso que, según Martínez y otros (1994), se extiende hasta la expedición de los denominados “programas curriculares”.

Los elementos distintivos de la tecnología educativa lo definen como un proceso sistemático y razonado de análisis y solución de problemas educativos. En esta concepción amplia de tecnología educativa, el papel central reside en la transferencia al campo educativo de un “producto tecnológico”, como el enfoque de sistemas y sus instrumentos de implementación. La tecnología educativa opera en todos los niveles del sistema educativo, pero fundamentalmente en aquellos problemas educativos de orden macro, donde la tecnología educativa se convierte en una herramienta eficaz para establecer los objetivos que debe cumplir una reforma de la educación.

Los problemas educativos son complejos, pueden estar referidos al maestro, al proceso de enseñanza o aprendizaje o a otros relacionados con la necesidad de configurar y fortalecer el sistema educativo.

Durante la década de los años 80, a pesar de la oposición de importantes sectores intelectuales del Movimiento Pedagógico, el Modelo Curricular sigue vigente.

Ya en la década de los 90 se da inicio, a la luz del nuevo orden mundial, a la apertura económica, que introdujo una serie de medidas económicas impositivas afectando a gran parte de la población especialmente a los medianos y pequeños productores. En la educación también se creó el Programa de Apertura Educativa (PAE).

El PAE, elaborado según el modelo neoliberal de desarrollo, y de acuerdo con el Banco Mundial, buscaba abarcar las dimensiones administrativas, financieras, de

cobertura y de calidad. La administrativa tiende a la desconcentración de funciones mediante la municipalización que significa descargar al Estado de la responsabilidad de los costos de la educación para que sean asumidos por los municipios, proceso en marcha desde 1989 con las leyes 24 y 29 de ese año. En cuanto la financiación, se ha acentuado el desmonte de la participación estatal, mediante el proceso de desconcentración de funciones y con la creciente privatización del sector. Respecto a la cobertura, se han fortalecido acciones de expansión en función del logro de una cobertura total (zonas de agudización de conflictos). Ya respecto a la calidad, se ha trabajado en el aumento de la eficacia interna del sistema y la disminución de tasas de deserción y repetición de grados escolares.

Desde 1990 la apertura económica empieza como un proceso de “globalización” en todos los campos, y la educación no queda por fuera. Se inicia en las instituciones técnicas especialmente en el SENA, un nuevo proceso de desarrollo curricular basado en competencias que ha ido llegando a las demás instituciones educativas de orden superior o de educación básica.

El Ministerio de Educación Nacional introdujo en su currículo académico, el modelo basado en competencias. Se habla de competencias básicas o generales, como una serie de capacidades para el desempeño de la vida y del trabajo, que permiten comprender, argumentar y resolver problemas tecnológicos, sociales y ambientales (MEN, 2008). Estas competencias se asocian con el nivel de exigencia en el ámbito social o laboral; competencias transversales o genéricas, es decir, de comportamientos asociados con desempeños laborales comunes a diversas ocupaciones y ramas de la actividad productiva como: planear, programar, generar información, etc. Puede darse por la similitud en procesos o por el uso de un lenguaje tecnológico común y competencias específicas (posibilita desempeños y comportamientos asociados a conocimientos de índole técnico, vinculados a una determinada función productiva).

El modelo educativo basado en competencias tiene como propósito central la formación de personas con conocimientos, habilidades, destrezas y valores relevantes y pertinentes al desempeño laboral y se centra en desarrollar aquellos elementos que le

hacen falta para ser una persona competente (SENA, 2013, p. 8 y ss.). Se sustenta en procedimientos de enseñanza- aprendizaje y evaluación, orientados a la obtención de resultados observables del desempeño; su estructura curricular se construye a partir de las Unidades de Competencia Laboral las cuales son concertadas en la Mesa Sectorial por empresarios, trabajadores y especialistas en el sector ocupacional.

De otra parte, los intereses presentes en las distintas concepciones curriculares para entender lo social y lo cultural en la educación y la escolarización permiten referirse a la Teoría Técnica, según la cual el currículo se orienta a la identificación de las necesidades educativas y curriculares por parte de la comunidad, las cuales integrarían su contexto. Pero, la Teoría Crítica de currículo considera que las estructuras sociales son creadas por estructuras inequitativas e irracionales que coaccionan las interpretaciones que se hacen del mundo, por tanto, el currículo asume el análisis de los procesos sociales desde la comprensión de las múltiples realidades y desde el punto de vista de cada sujeto.

Esto es, que la teoría técnica asume un diagnóstico de la realidad de necesidades educativas y curriculares desde un punto de vista comunitario, es decir relativamente general, en tanto que la teoría crítica se orienta por la consideración de inequidades que deben tenerse en cuenta curricularmente, a nivel de realidades cambiantes y con visión individual. La estandarización, siendo así, estaría más relacionada con la visión teórica estrictamente técnica.

Se debe mencionar el trabajo de Gómez-Morales (2017), que examina y debate el proceso de cambio cultural que actualmente ocurre en las comunidades académicas y científicas de Colombia. Como resultado, provee las razones por las cuales, a pesar de lo aparentemente desacertadas en políticas de ciencia y tecnología (CyT), específicamente sus modelos de medición (accountability) y sus procedimientos de validación (convocatorias, escalonamientos, rankings, reclasificaciones, entre otros), ya adoptadas, estas estrategias de medición estandarizada se apropian y operacionalizan como resultado “de la nueva cultura de la auditoría que se ha instaurado en nuestras instituciones universitarias” (p. 15).

Gómez-Morales se plantea una revisión de lo que serían las consecuencias de esta paulatina transformación cultural simultánea al desarrollo de la nueva institucionalidad del sistema nacional de CyT. A partir de mediados de la década de los noventa se comenzaron a introducir reformas estructurales en los sistemas de educación superior y de CyT, que venían las primeras, anexas a los compromisos del país, que ya buscaba ingresar a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Por esta vía llegaron las pruebas Pisa (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) para medición de los logros de los estudiantes en matemáticas, ciencias y lectura al finalizar la enseñanza obligatoria, dentro de los países de la OCDE. En tanto, el país ha quedado involucrado con los rankings universitarios y con un modelo de educación superior concebido como un mercado.

A nivel nacional e internacional hay varios organismos como actores de la evaluación de programas académicos y de las instituciones educativas, las cuales han diseñado estándares; en Colombia se ha implementado las Normas Internacionales de Educación NIES especialmente en el programa de formación del Contador Público, como lo destaca Luz Myriam Castañeda en el ensayo Aplicación de NIES para profesionales de contabilidad 2017 (Castañeda, 2017)

Ya entrado el siglo XXI, se comienza a comprender que se trata de un mercado global en el cual “ya no se trata de la competencia entre UniAntioquia y UniNacional, sino entre universidades públicas y privadas y, próximamente, entre universidades nacionales y extranjeras” (p. 21), como resultado del inexorable proceso de internacionalización curricular que se aclimata en las instituciones universitarias colombianas.

La otra gran agenda de política de CyT en la educación es conocida también como la agenda de internacionalización de la ciencia. En el caso de la cultura de la auditoría se usa un tradicional nombre para referirse a este fenómeno emergente que es “la rendición de cuentas generalizada. Su doble credencial como raciocinio moral y como método y precepto de la contabilidad financiera data de hace mucho tiempo”, pues en el contexto de las prácticas administrativas, “el ensayo inaugural de auditar las actividades de

producción y distribución de la información se remonta al trabajo del economista Fritz Machlup”, quien quedó inscrito en la literatura bibliométrica de los “pioneros”, al considerar el conocimiento como información y en términos de recurso económico, abriendo paso a la noción de una sociedad de la información (Mattelart, 2010, pp. 43-45).

5.3 Importancia del currículo en la estandarización de la educación

Algunas de las tendencias actuales del currículo se sitúan en la calidad de la educación para todos, la descentralización curricular, la formación de sujetos democráticos, la definición del núcleo curricular, las revoluciones científico-técnicas y la gestión del currículo. La calidad de la educación con equidad está en concordancia con los cambios de la cultura escolar, junto con la formación de sujetos reconocidos en su participación dentro del proceso educativo que se vincula de manera activa, crítica y constructiva en la sociedad. La descentralización curricular parte de las decisiones que se toman desde distintos niveles para la elaboración de los currículos; el nivel de decisión del sistema educativo recae sobre los ministerios, comisiones de especialistas y expertos del orden nacional; otro nivel corresponde al institucional con los directivos docentes, concejos de profesores y equipos técnicos pedagógicos del orden regional; y en las instituciones educativas, las decisiones internas de la comunidad educativa para los proyectos, identidad institucional, iniciativas pedagógicas y gestión educativa.

La formación parte del reconocimiento de los alumnos, cómo aprenden, así como de sus referentes de vida y de la escuela como creadora de una cultura democrática desde la apertura de la participación, los contenidos y las prácticas pedagógicas.

La definición del núcleo curricular hace referencia a las áreas específicas para la formación de estudiantes, es decir, aquellas experiencias que son vitales para la formación “necesidades de aprendizaje”, algunas de las cuales son determinadas como básicas -las que requiere aprender una persona, aunque no continúe educándose- y otras que se relacionan con los temas relevantes de la sociedad.

La revolución científica y tecnológica obedece a los cambios en las tecnologías, las telecomunicaciones, la internacionalización de los mercados y otros fenómenos económicos que demarcan retos para la educación. La gestión del currículo desde la reflexión política, pedagógica y de organización, coloca a la escuela ante una flexibilidad curricular, para introducir innovaciones e integrar otros estamentos de la comunidad educativa. Por consiguiente, podemos decir que el currículo obedece a un producto del desarrollo de los países industrializados, de acuerdo con lo esbozado por Bermúdez (2011).

5.3.1 Causales del surgimiento de estándares

El significado de estándares en Colombia y en el mundo simplemente es el de ser medidas, reglas, guías creadas por sectores de la sociedad, identificándose por su cultura, ética, técnica, ciencia o sectores de la economía, para luego consolidarlas y establecer normas para aplicarlas a nivel nacional e internacional según el producto o servicio, para generar ámbitos de confianza y seguridad para el productor y el consumidor. Estos indicadores también se pueden clasificar en estándares de calidad, cantidad, tiempo, en productos y servicios implementándolos a nivel nacional, regional e internacional.

Diversos estándares a nivel internacional están respaldados por la Organización Internacional de Estandarización ISO (International for Standardization Organization) y a nivel nacional de Colombia por el Instituto Colombiano de Normas técnicas, ICONTEC, como empresa multinacional sin ánimo de lucro, que elabora, adopta y promulga normas con directrices internacionales, ya sean aceptadas u obligatorias a nivel nacional o internacional. ICONTEC es miembro de ISO y a nivel latinoamericano es el primer organismo que ofrece las certificaciones ISO 9000 de Gestión de la Calidad, en todos los sectores productivos y en servicios como el de educación identificado como M80, es así que la educación superior se acredita de acuerdo a :

- a) Institución
- b) Programas de pregrado

c) Programas de posgrado

El objetivo de la acreditación es promover una cultura de alta calidad con un proceso de mejoramiento continuo para fortalecer los roles sociales y académicos, con el acompañamiento del estado en la autorregulación de las instituciones de educación superior IES, de acuerdo con el CNA (2023), en el desarrollo de la investigación, innovación, creación e incorporación de la tecnología, con la formación de los conocimientos, el desarrollo de habilidades blandas mediante una educación dual, con el aprendizaje en escenarios reales del mercado laboral, según necesidades del sector productivo.

Los estándares comenzaron a ser utilizados cuando la estadística empezó a aplicarse en la revolución industrial en Inglaterra con la maquina a vapor en la fabricación del papel, los molinos de harina , la minería , la destilería de licores , la construcción o el ferrocarril que facilitó avances en las comunicaciones,

Las revoluciones industriales han sido, lo que actualmente se identifica como la utilización de la robótica y la informática adaptándose a los requerimientos y a las necesidades del cliente, creándose un nuevo mercado: el electrónico denominado online.. Las revoluciones industriales son:

La Primera Revolución Industrial, a finales del siglo XVIII, basada en la aplicación del vapor a la producción mecánica; la Segunda Revolución Industrial, desde 1870 con la producción masiva basada en la electricidad, la cadena de montaje industrial: la Tercera Revolución Industrial, a partir de 1969, con la informática y la programación de máquinas, con la consecuente automatización, preceden a la Cuarta Revolución Industrial, en torno a 2014, cuando la industria experimenta el surgimiento de las fábricas inteligentes y la gestión online de la producción, de acuerdo con Schwab (2016), lo que actualmente se identifica como la utilización de la robótica y la informática adaptándose a los requerimientos y a las necesidades del cliente, creándose un nuevo mercado, el electrónico denominado online.

Un nuevo escenario que en estos momentos por la hiperconectividad fomenta el surgimiento de nuevos estándares, para que esta cuarta revolución industrial mejore y

afiance la ciberseguridad, permitiendo un desarrollo armónico de mercados con reglas de internacionalización y globalización de instituciones competentes y confiables.

En el sector de la educación se sabe de ciertos tratados o acuerdos en regiones a nivel internacional, que empiezan a determinar cómo se logra calidad en la educación superior y su posterior evaluación a través de ciertos estándares. Esto hace parte de la gran evolución mundial que demuestra que se está haciendo una transición del capitalismo informacional al capitalismo cultural, como plantea Narváez (2013), lo que conlleva la interesante premisa con la que comienza su análisis, acerca de que el modelo de desarrollo imperante conlleva dos grandes efectos devastadores que son la des-ilustración y la infantilización, “La des-ilustración, porque desactiva la principal fuerza productiva y crítica que es el conocimiento y conlleva una falacia: la creencia de que la ignorancia es liberadora y el conocimiento es alienante” (p. 11). En este camino, bien adelante, Narváez hace referencia al fenómeno de la era reciente expresando que “la lucha, en el caso de Internet, se desarrolla entre la criptografía o el arte de encriptar mensajes, desarrollado desde luego por los productores, y el criptanálisis, o el arte de la descodificación, que debería beneficiar a los usuarios” (p. 187). En este punto hace una precisión con fuerte explicabilidad acerca de lo que es un mundo actual con elevada tendencia a la estandarización en gran parte de las actividades sociales, (...) “la adopción de un estándar avanzado de encriptación por el gobierno de Estados Unidos “promete inclinar más la balanza a favor de los criptógrafos”, citando a Zimmermann (2004, p. 78).

Narváez (2013) continúa proveyendo importantes elementos de análisis a lo que se puede generalizar como la gran tendencia mundial a la estandarización en diversos ángulos de la vida social. Recuerda el caso de la decisión de poner en marcha la televisión digital terrestre en Colombia que “es solo el más reciente, pero no el único vergonzoso. En vez de desarrollar un patrón propio, por ejemplo, con la colaboración de países suramericanos (Brasil y Argentina), se decidió que esto era tarea de los países desarrollados” (p. 437) llevando al país a la adopción del estándar europeo.

Cabe recordar las principales acepciones de lo que significa un estándar: una de estas, es referente a lo usual, lo acostumbrado; la otra, un tipo de patrón o modelo con el

cual se mide o se valoran elementos de la misma especie. Esta precisión del significante lleva a un significado en cuanto la sujeción de país a modos y decisiones que suelen estar sujetas a los estándares más desarrollados. El otro significado conduce al reconocimiento de que la estandarización en términos de indicadores, medidas y procesos preestablecidos es un resultado, en gran parte, de la primera característica que corresponde a que el estándar siempre lo impone el que tiene el poder para imponerlo.

Por otra parte, los estándares en competencias de tecnología e informática están enmarcados en los siguientes aspectos:

- a) Naturaleza de la tecnología
- b) Apropiación y uso de la tecnología
- c) Solución de problemas con tecnología
- d) Relación de la tecnología con la sociedad

La anterior, fue ratificado como política pública diseñada para el sector de la educación, la cual fue ratificada por el Presidente Iván Duque en la IV Skills Summit, Cuarta Cumbre de Habilidades de la OCDE celebrada el 24 de marzo de 2022 en Cartagena donde el Ministerio de Educación presentó resultados de formación en *machine learning*, inteligencia artificial, la creación de empresas en animación digital y programación de códigos de fuentes con un presupuesto de US\$ 1.300 millones en infraestructura educativa.

El Ministerio de las TIC también establece estándares como entidad oficial en el sector de las telecomunicaciones para las empresas de procesos y servicios de tecnologías de información y comunicación.

¿Qué es un estándar en el sector de las telecomunicaciones?

Según MINTIC, (Ministerio de las Tecnología de Información y Comunicación , 2023) “los estándares facilitan el acceso, la interconexión, la integración y la convergencia de equipos, redes y servicios de telecomunicaciones alrededor del mundo. Los estándares facilitan el intercambio internacional de bienes y servicios y desarrollan

la cooperación en la esfera de la actividad intelectual, científica, tecnológica y económica. Por consiguiente, crean nichos de mercado, proyectan economías de escala y promueven la competencia.

Las especificaciones técnicas de los estándares definen la manera en que se establecen las conexiones entre los dispositivos y las interfaces de la red, su control y terminación, así como, las conexiones físicas como cableado y conectores. Por esta razón, los estándares tecnológicos inalámbricos facilitan y armonizan el uso y la planeación del espectro electromagnético dedicado a la radio AM/FM, a la televisión UHF/VHF, a las comunicaciones por satélite, a las microondas, etc. "Un mundo sin estándares sería un tremendo caos".

Así, los estándares de este sector son adaptados de la Unión Internacional de Telecomunicaciones organismo de las Naciones Unidas creado en 1865 con el propósito de normalizar la utilización del código Morse y las primeras redes de radiocomunicación y telecomunicaciones fijas. Este organismo está conformado por 193 países miembros, 900 empresas, universidades y organizaciones internacionales del sector públicos y privado que constituyen la plataforma más extensa y única que regula la conectividad a nivel mundial.

5.3.2 El tratado de Bolonia y el Tratado de Lisboa

Para el año de 1988, en Italia con motivo de la conmemoración de los 900 años de iniciada la Universidad de Bolonia, Alemania, Francia, Italia y Reino Unido plantearon la necesidad de acercar la universidad a la sociedad para un desarrollo cultural, científico y técnico (actualmente la Universidad de Bolonia cuenta con 932 años). Sin embargo, a los diez años estos mismos, con la Declaración de Sorbona, logran hacer el preliminar del Acuerdo de Bolonia en 1999 con la asistencia y aprobación de 28 países: Desde 2001 se integraron al tratado Croacia, Chipre, Liechtenstein, Turquía (Porta, 2009, p. 5). En 2003 se sumaron Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, Estado Vaticano, República de Macedonia, Rusia, Serbia. En 2005 ingresaron Armenia, Azerbaiyán, Georgia,

Moldavia y Ucrania; para 2007, se adhirió Montenegro (Porta, 2009, pp. 5-6). En 2018 ya habían adherido un total de 45 países.

Este conjunto de países se ha adherido al Tratado de Bolonia para promover la “Economía del Conocimiento” y así exigir la adopción de un sistema de titulaciones universitarias en toda Europa, que fuese fácilmente *homologable*. Este acuerdo fue firmado por los ministros de Educación de los países integrantes de la Unión Europea con el propósito de crear un Espacio para la Enseñanza de Educación Superior EEES, competitivo, adaptando los currículos a las necesidades del mercado y a la utilización de las tecnologías de internet y el e-learning (Aula Virtual). La región se dirige a la búsqueda de un orden de educación mundial, a internacionalizar un modelo educativo y a recuperar la hegemonía y su dominio ejercido en la época antigua, medieval, moderna y posmoderna, como centro de la historia y de la humanidad y una forma es lograr que la Zona Euro (19 países) o la Unión Europea (27 países incluyendo los adheridos a la moneda euro, se integre a la globalización, bajo los estándares del mercado: trabajo flexible, bajos sueldos, intensidad horaria y esto lo lograría mediante un cambio en la educación superior para insertarse en la sociedad del conocimiento, la “economía del conocimiento”.

Para el año 2000, en Lisboa se realiza el Tratado de Lisboa, conocido como Estrategia o Procesos de Lisboa que tuvo como premisa el Tratado de Bolonia. Se definió un *Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, por un periodo de 10 años, que fuera competitivo, armónico, cohesivo y atractivo, que generara la movilidad de estudiante, y agentes educativos y la empleabilidad de diplomados para la libre circulación de ciudadanos y reforzar la competitividad internacional de la enseñanza superior europea, en el contexto de la globalización. Se definieron entonces cuatro factores básicos para desarrollar ese Espacio Europeo de Enseñanza Superior del Proceso de Bolonia:

- Compatibilidad de los sistemas de enseñanza
- Competitividad de los sistemas de enseñanza europeo
- Movilidad de estudiantes y profesores garantizado por un sistema de enseñanza atractivo

- Inserción al mercado laboral de los egresados por adaptarse la universidad al mercado

Por otra parte, en este Tratado los ministros de Educación se comprometieron a que en el tercer milenio establecerían el sistema europeo de enseñanza superior en el mundo. La enseñanza se basaría en dos ciclos, pregrado y posgrado, el primero con una duración mínima de tres años y el segundo conduciría a obtener una maestría o doctorado mediante un sistema de créditos para facilitar la movilidad de estudiantes y docentes sin perjuicios de derechos como trabajadores, facilitando, la transferencia de créditos u homologación de currículos y el cual ya treinta países fuera de la UE lo utilizan en más de 1000 instituciones educativas.

Se diseñó un seguimiento a este tratado, el cual se haría bianualmente realizándose las siguientes reuniones ministeriales (Bianchetti, 2016):

Comunicado de Praga (República Checa), a partir de reunión 18 y 19 de mayo de 2001

Comunicado de Berlín (Alemania), el 18 y 19 de septiembre de 2003;

Comunicado de Bergen (Noruega), el 19 y 20 de mayo de 2005;

Comunicado de Londres (Inglaterra), el 18 y 19 de mayo de 2007 y

Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve (Bélgica), 28-29 de abril de 2009 (p. 65).

Entre las novedades, de esa reforma al sistema de educación superior en Europa se consideraron:

- Sistema Europeo de Transferencia de Créditos: Consiste en la equivalencia de un crédito a 10 horas teóricas y 25 horas de prácticas. El cual facilitaría la homologación de currículos y títulos en diferentes instituciones educativas o en varios países.
- Estructuración de pregrado /posgrado /magister: la educación superior se divide en dos ciclos: el pregrado con una orientación general y el posgrado con orientación especialista.

- Acreditación: se proyecta un sistema de acreditación interno y externo para vigilar la calidad de la educación superior que cumpliera los requisitos establecidos en el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Diploma Suplemento: El cual se refiere a competencias

Esta última reunión realizada en Bélgica trazó los nuevos retos que tendría el Tratado de Bolonia para la década del 2010 al 2020.

5.3.3 El Proyecto Tuning

Con la firma de la Declaración de Bolonia, a partir de 1999, se construyó un espacio de homologación que permitió la creación del “Espacio Europeo de Educación Superior”, experiencia que fue la semilla del Proyecto *Tuning* para América Latina. Este proyecto está definido como “un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada” (Proyecto Tuning, 2007, p. 13).

La metodología Tuning considera como fundamentos la velocidad de los cambios que se dan en los diversos mercados laborales e infiere de ello la existencia de una obsolescencia de los conocimientos, incorporando el uso del término “competencias” respecto del entorno tecnológico y el del “perfil profesional” referido a la formación que debe tener un graduado profesional universitario. Ese tránsito que busca entrecruzar las estructuras académicas tradicionales y la modernidad educativa que se desea dio como resultado lo que hoy se conoce como currículo por competencias (Goncalves, 2020, p. 21).

En el año 2003, la Comisión Europea complementa el proceso de Bolonia con el conocido como Proyecto Tuning, que había sido lanzado en el 2000, sustituyendo las rígidas titulaciones por la flexibilidad curricular por la adquisición de competencias particulares. En América latina se ha desarrollado este proyecto con la asesoría y apoyo

de la Comisión Europea y se le ha denominado proyecto Alfa Turing en el que participan 19 países iberoamericanos incluido Colombia.

Las competencias son capacidades que desarrollan las personas “para aprender y adaptarse a los cambios (Proyecto Tuning). Este proyecto Tuning se basa en cuatro líneas de trabajo (Proyecto Tuning, 2007, p. 14).

1. Competencias genéricas y específicas de las áreas temáticas
2. Modificar el proceso de la enseñanza y centrarse en el aprendizaje del estudiante
3. La evaluación de estas competencias
4. Créditos académicos y calidad de los programas

Se han identificado básicamente veintisiete competencias categorizadas así:

- a. Proceso de aprendizaje
- b. Habilidades interpersonales
- c. Valores sociales
- d. Contexto tecnológico internacional

Las siguientes son las veintisiete competencias que se incluyen en los respectivos currículos en las carreras universitarias:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y a comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica

13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio sociocultural
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad

Las competencias dentro del proyecto Tuning se clasificaron en tres grupos:

1. Instrumentales: Se refiere a los instrumentos aplicables en la formación y en el aprendizaje
2. Interpersonales: Representan al ser y su interacción con terceros para formar equipos de trabajo
3. Sistémicas: Es la integración de las competencias instrumentales e interpersonales para que el profesional proceda integralmente como persona, trabajador y ciudadano.

Tabla 3

Esquemas de Competencias

Competencias Instrumentales	Competencias Interpersonales	Competencias Sistémicas
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la practica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	12. Capacidad crítica y autocrítica	9. Capacidad de investigación

Competencias Instrumentales	Competencias Interpersonales	Competencias Sistémicas
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	17. Capacidad de trabajo en equipo	10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	18. Habilidades interpersonales	13. Capacidad creativa
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	14. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y a comunicación	23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	26. Compromiso ético	21. Compromiso con su medio sociocultural
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas		
16. Capacidad para tomar decisiones		

Fuente: Elaboración propia, con base en: Porta (2009).

El deseo de acceso universal al conocimiento, la autonomía de gestión y el valor que se atribuye a la inversión pública, la aperturización a los movimientos sociales, son analizados por Porta (2009), así como “los nexos entre investigación de punta e instrucción pública, los objetivos humanistas y culturales, son todos basamentos de la producción de la universidad entendida como generadora de condiciones igualitarias en la aplicación de los saberes impartidos” (p. 18).

Entre otras cosas, se reconoce impostergable la revalorización de las profesiones ligadas a las necesidades de ocupación y satisfacción de las necesidades más sentidas de la población, una universidad más permeable que tenga cuenta las necesidades sociales vinculadas a la organización y creación de nuevas fuentes de trabajo, investigación y formación en el campo de la salud, vivienda, aprendizaje, para proveer alternativas a las poblaciones más desprovistas. En ese contexto, el Tratado Tuning aplicado a América Latina rompe la autonomía en las universidades eliminando una educación no crítica, por

cuanto no se tiene en cuenta las necesidades de la sociedad sino las que imponga el mercado.

En resumen, el aprendizaje basado en competencias tiene como logro final que los estudiantes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes definidas en el perfil de salida o egreso académico profesional, lo cual implica que utilizar competencias conlleva el desarrollo de cuatro componentes diferentes pero interactivos: “1. Descripción de la competencia. 2. Descripción de las actividades donde se manifestará la competencia. 3. Instrumentos o medios para evaluar la competencia. 4. Estándares o criterios por los que se juzga si alguien es o no competente” (Armengol, Gisbert, García, Rodríguez y Cela, 2009, p. 26), sintetizando de esta manera la estandarización.

Siendo así, se definen los criterios de evaluación respecto a los resultados de aprendizaje, pudiéndose establecer en términos de estándares de ejecución, que expresan lo que se tiene que hacer y los niveles de ejecución de estos. Los mencionados estándares son las metas que, conseguidas por el estudiante, lo ubican en condiciones de llegar a un determinado nivel de competencia en términos de la consecución de uno o más indicadores, como datos observables para identificar, descompuestos en datos/actitudes observables para verificación de que el indicador es alcanzado. Todo ello se orienta hacia la medibilidad (Armengol, et al, 2009. p.80).

En Tuning (2007), “los créditos académicos sólo miden el trabajo del estudiante, no miden la calidad o el rendimiento, ni el contenido o el nivel”(p. 298), es decir, a calidad no se mide por el catálogo de cursos o el alto nivel de la enseñanza, sino con respecto a lo que aprenden los estudiantes. Es decir, se relaciona con el ámbito real de las competencias. Por ello, “una universidad de calidad es la que lleva al éxito al mayor número de estudiantes y se esfuerza en reducir las tasas de fracaso y abandono. Un movimiento muy prometedor, iniciado por el proyecto Tuning, consiste en comparar las carreras de varias universidades europeas en un campo disciplinar o profesional específico: así se descubren destrezas y requisitos comunes entre todas y se identifican perfiles europeos que pueden inspirar el proceso de modernización curricular Proyecto Tuning, 2007, p. 43).

Se ha diseñado en esta organización inherente a los proyectos Tuning, bajo esta misma denominación, compuesta por 36 países, 19 de los cuales latinoamericanos,¹ y 190 universidades seleccionadas por los Ministerios de Educación según su excelencia, para conformar un nuevo sistema de educación al cual lo identifican en tres categorías: a) pregrado; b) licenciatura o grado y c) posgrado (maestría o doctorado) determinado por un poder transnacional, cuyo fundamento constitucional se encuentra: primero, en el “libre mercado”, como principio de estructuración normativa básica de la organización política, económica y social de ese capitalismo transnacionalizado. Segundo; en la constitución política del mercado total, como proyecto político, que cuenta con dispositivos de poder imperiales, políticos, económicos, sociales, militares e institucionales, para su plena implantación.

De acuerdo con lo anterior, no puede ser simplista el análisis de lo que representa incluir la educación en las negociaciones de liberalización de los mercados que propende la Ronda de Doha de la OMC; el problema es muy complejo y podría implicar el estudio de diversos factores, entre otros, los que enuncia Knight (2004), quien incluye:

1. El uso creciente de TIC para la enseñanza de programas a nivel nacional y más allá de las fronteras;
2. El creciente número de entidades privadas con ánimo de lucro que ofrecen educación superior a nivel nacional e internacional;
3. Las matrículas y otros costos cada vez más altos a los que se enfrentan los estudiantes de instituciones públicas y privadas);
4. La necesidad que tienen los proveedores públicos de buscar fuentes alternas de financiación, lo que a veces significa participar en actividades lucrativas o buscar el apoyo financiero del sector privado; y
5. La habilidad del gobierno para financiar la creciente demanda de educación superior y para adultos (p.42)

Bajo esos lineamientos considera Knight que los partidarios de una mayor comercialización de los servicios educativos GATS (Acuerdo General de Comercio de Servicios) estarían de acuerdo con el anterior GATT que fue sustituido por la OMC para maximizar los beneficios de estas tendencias y oportunidades.

¹ Proyecto Tuning América Latina: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

Toda la anterior tendencia evolutiva de los estándares en los sectores educativos en concordancia con el estado de desarrollo de la fase de globalización a finales del siglo XX, va acompañada de la introducción de estándares administrativos y contables en las facultades de educación. Los profesionales emergidos de las IES ciñen sus técnicas contables a parámetros de estandarización internacionales que se acogen a nivel de las unidades productivas mediante normas de contabilización homogéneas conducentes a viabilizar la comparación de gestión y resultados de las unidades productivas a nivel internacional.

5.3.4 OCDE

La globalización ha promovido la inserción de los estándares contables en los países en desarrollo, para facilidad de extensión del comercio internacional. Un ejemplo de ello es que la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) ha determinado que Colombia, para ingresar a este organismo, debe adaptar las NIIF (Normas Internacionales de Información Financiera) con el fin de lograr una mayor transparencia de la información contable en los mercados internacionales.

En otro ámbito, como es el correspondiente al sector de la educación, también la OCDE ha determinado para los países adscritos, entre los cuales Colombia, el cumplir estándares educativos para ingresar a este organismo y hacer parte del grupo de treinta y ocho (38) países miembros entre los cuales cuatro de América Latina: Chile, Colombia, Costa Rica y México. Se encuentran en proceso de adhesión Argentina, Brasil, Bulgaria, Croacia, Perú, Rumania y Rusia.

Se han creado muchos modelos para clasificar las instituciones de educación media y superior, con diferentes parámetros que determinen la calidad de la educación, las organizaciones, infraestructura física (Campus) de las instituciones a nivel nacional e internacional. Así, a nivel Internacional los componentes que conforman el ranking, que identificamos como una lista o grupo de instituciones que pueden ser evaluadas

comparativamente de acuerdo a un conjunto de indicadores. Entre ellos encontramos una tabla resumen de estos elaborada por el College Ranking Reformed K. Carey, septiembre 2006.

A nivel nacional se encuentra el liderado por Ranking DTI- Sapiens cuyos indicadores son los: recurso financieros, docentes, internacionales, gestión investigativa, productos, productos de emprendimiento, formación de investigadores.

Tabla 4

Componentes del ranking

Indicadores		
	Concepto	%
1	Retos académicos	4%
2	Aprendizaje activo-colaboración	4%
3	Interacción Facultad-Estudiante	4%
4	Enriquecer experiencias educacionales	4%
5	Ambiente en el <i>campus</i>	4%
6	Valor Agregado/Crecimiento	15%
7	Resultados acreditación	10%
8	Culminación de proyectos	5%
9	Índice de retención de alumnos	5%
10	Índice de graduados	15%
11	Éxito y colocación	5%
12	Ingresos	5%
13	Colocación placer	5%
14	Satisfacción y éxito	10%
	Total	100%

Fuente: College Rankings Reformed, K. Carey, September 2006:15

5.3.5 La Evaluación Internacional Estandarizada: Prueba PISA

Las pruebas PISA (Programme for International Students Assessments), consisten en un programa desarrollado para la evaluación de los sistemas escolares pertenecientes a los países miembros de la OCDE. Pisa ha tenido un enorme éxito desde su inicio en el año 2000, lo que generó que, según Carabaña (2006), luego de su tercera ola en el 2006, se incorporara un gran número de países no miembros de dicha Organización.

Carabaña encuentra, luego de las tres primeras pruebas llevadas cabo internacionalmente, que las diferencias entre países no se debían en ese momento a las características de sus escuelas, ni al nivel del sistema, ni al nivel del centro, y que dichas evaluaciones PISA “tienen una utilidad eminentemente preventiva” (p. 2), pues PISA no distinguía a ese momento la eficacia de las diversas políticas y prácticas educativas, lo que obligaría a ser muy prudente al sustituir unas política o prácticas, por otras.

Al comienzo del programa, en el año 2000, participaron los países miembros OCDE, excepto Turquía y Eslovaquia, además de algunos asociados (Rusia, Liechtenstein, Letonia, Brasil). Según PISA (2003, p. 4), en la segunda fase, se incorporaron países no miembros de la OCDE, como Albania, Argentina, Bulgaria, Chile, Hong Kong-China, Indonesia, Israel, FYR Macedonia (Former Yugoslavian Republic), Perú, Rumania y Tailandia (OCDE, 2003). En 2006, participaron 30 países miembros de OCDE más 27 países asociados, representando un tercio de la población mundial (faltando India y China, pero incluidas Hong-Kong y Macao).

El análisis de las pruebas de Lectura, Matemáticas y Ciencias, de los estudios alrededor de las primeras tres olas PISA, dice Carabaña (2010), recogió “información sobre las características de los estudiantes, las de sus familias y las de los centros educativos” (p. 7).

En conjunto, la información acopiada por PISA sobre los sistemas de enseñanza es muy superior en cantidad y calidad a la generada por previos programas dedicados a la comparación internacional de resultados, como los informes TIMMS y PIRLS. que en

siguiente numeral se explicitan, llevados a cabo por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del logro educativo).

PISA ha afirmado que no adopta un enfoque “curricular”, sino que se enfoca en lo “competencial”, algo que PISA entiende oficialmente como una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes. Su intención es localizar las claves del éxito de los países con medias altas para que aquellos con medias bajas adopten similares políticas para el logro de incrementos en sus resultados, lo que legitimaría la estandarización. Del análisis de Carabaña (2010), alrededor de los resultados PISA hasta 2006, se concluye que los recursos económicos dedicados a las escuelas, esto es, el gasto en enseñanza, “no guardan correlación con el aprendizaje ni a nivel de centros ni a nivel de países” (p. 92), es decir que no se observa relación entre aprendizaje y gasto. Mediante los modelos estadísticos Carabaña llega a la conclusión de que “ni los recursos materiales, ni la ordenación general de los sistemas, ni los modelos de gestión, ni las prácticas pedagógicas pueden explicar una mínima parte de las diferencias entre países” (p. 93).

La prueba PISA explora en cada ciclo una competencia innovadora. La resolución colaborativa de problemas, en 2015; la competencia global, en 2018; el pensamiento creativo, en 2022. Desde 2012 se viene evaluando la competencia financiera.

La prueba PISA evalúa las áreas de Lectura, Matemáticas y Ciencia en los estudiantes de 15 años. Según la OCDE (2018), los estudiantes de Beijing, Shanghai, Jiangsu y Zhejiang (China), logran los mejores resultados a nivel mundial con puntajes en Lectura, 555 puntos; Matemáticas, 591 puntos; y Ciencia, 590 puntos. Siendo el promedio del organismo internacional de 480.

En un segundo lugar se ubica Singapur con 549 puntos, 569 y 551 respectivamente. Luego Macao y Hong Kong (China).

El país no asiático mejor posicionado es Estonia, con 523, 523 y 530, respectivamente, en quinto lugar. En el sexto puesto se ubicó Canadá, luego Finlandia e Irlanda. Siguen Corea y Polonia, puestos 9 y 10.

Las pruebas miden 600.000 estudiantes de 79 países. En América Latina el mejor posicionado según la OCDE es Chile, puesto 43 con lectura, 452; matemáticas, 417; y ciencia, 444. Luego, Uruguay y Costa Rica puestos 48 y 49. En el puesto 53 se encuentra México, Brasil en el 57 y Colombia en el 58. Los últimos lugares en la Latinoamérica los ocupan Argentina, Perú y Panamá.

5.3.6 Otras Pruebas Internacionales Estandarizadas

TIMSS, Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, Trends in International Mathematics and Science Study, en inglés) y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, o Progreso Internacional en Competencia Lectoras), son evaluaciones internacionales que monitorean las tendencias en el rendimiento de los estudiantes en matemáticas, ciencias y lectura. A 2021 participan en estas pruebas unos 70 países, desde 1995 en intervalos de cuatro años (INEE, 2021; IEA, 2021).

El modelo de currículo de TIMSS presenta tres elementos diferenciados: el currículo previsto (contexto nacional, social y educativo), el currículo implementado (contexto de centro, profesorado y aula) y el currículo alcanzado (resultados y características del alumnado). Ha sido realizada para el año 2016 y para año 2021.

PIRLS, Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora (PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study, en inglés), es un estudio de la IEA (del inglés, International Association for the Evaluation of Educational Achievement), que evalúa la comprensión lectora de los alumnos en 4° de Primaria. Ha sido realizada cada cinco años a partir de 2001, (IEA, 2021).

El estudio principal de PIRLS 2021 ha evaluado la comprensión lectora de los estudiantes de 4.º de Educación Primaria en casi 500 centros del territorio nacional colombiano. Los resultados internacionales 2021 se encuentran en proceso, pero se

conoce que en Colombia el 45,2% de los jóvenes solo alcanzan el nivel 1, el, demostrando un desempeño bajo en comprensión lectora y sugiriendo que sus capacidades de entendimiento del idioma escrito se limitan solo a oraciones, frases o simples palabras (www.uninorte.edu.co).

TALIS, Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, Teaching and Learning International Survey, en inglés), promovido por la OCDE, es una prueba que da voz a docentes y directores, a través de cuestionarios relacionados con la formación docente recibida; sus creencias y prácticas docentes, la evaluación de su trabajo, el reconocimiento que reciben; el liderazgo escolar o la gestión. TALIS busca desarrollar su política educativa con el profesorado y el proceso de enseñanza y aprendizaje, con base en información de secundaria (IEA, 2021). TALIS parte de la experiencia de profesores y líderes educativos, a partir de sus experiencias sobre sus centros educativos y condiciones de trabajo. No es una evaluación, sino una encuesta. Su análisis se utiliza para el desarrollo de políticas educativas de promoción de la carrera docente y la calidad de la enseñanza. Ha sido desarrollada en 2008, 2013 y 2018, y se volverá a realizar en 2024 (INEE, 2021; IEA, 2021).

PIACC, Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la población Adulta (PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies, en inglés) de la OCDE, consiste en una evaluación de las competencias de personas adultas de 16 a 65 años. Mide las competencias de los adultos en destrezas clave del procesamiento de la información, como son la comprensión lectora, matemáticas y resolución de problemas en entornos informatizados, agregando información sobre el uso que las personas adultas hacen de tales competencias en el trabajo y de manera cotidiana.

Esta evaluación ha sido realizada hasta ahora en 35 países y economías, midiendo las competencias cognitivas y sociales al interior del mundo del trabajo, y la vida social y económica del presente milenio, incluidas las habilidades laborales básicas necesarias

en su puesto de trabajo, agregando el uso de tecnologías de la información y la comunicación. Este año se está desarrollando la fase piloto del estudio PIAAC Ciclo 2 (mayo-julio 2021) y entre 2022 - 2023 será llevado a cabo el Estudio Principal (INEE, 2021; IEA, 2021).

SSES, Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales (SSES, por sus siglas, en inglés, Study on Social and Emotional Skills) es otro estudio internacional, promovido por la OCDE, para análisis de las habilidades socioemocionales en estudiantes de 10 y 15 años, respectivamente. Fue realizado en 2018 y para segundo ciclo en 2022. Metodológicamente, el SSES se fundamenta teóricamente en el campo de las competencias sociales y emocionales denominado Modelo de los Cinco Grandes (Big Five), referido a cinco grandes categorías, subdivididas en competencias de segundo orden: 1) Rendimiento en el desarrollo de tareas: autocontrol, responsabilidad y constancia; 2) Equilibrio emocional: resistencia al estrés, optimismo y control emocional; 3) Colaboración: empatía, confianza y cooperación, 4) Mentalidad abierta: tolerancia, curiosidad y creatividad, 5) Implicación con otros: sociabilidad, asertividad y energía, e Índices adicionales como motivación para el logro y autoeficacia.

De acuerdo con las fuentes del INEE (2021) e IEA (2021), a las habilidades socioemocionales, el SSES acopia información sobre factores familiares, escolares y características sobre el contexto social, todo a través de instrumentos como cuestionarios de contexto y sobre aspectos socioemocionales, ambos dirigidos al alumnado, familias, profesorado y dirección escolar. Agregando a ello un test cognitivo realizado por los alumnos, según INEE (2021) e IEA (2021).

5.4 Los rankings internacionales de Universidades

A continuación se realiza una descripción de las principales características de los más reconocidos rankings de medición comparativa de instituciones universitarias en el

mundo y de sus elementos metodológicos tenidos en cuenta para la determinación de indicadores y el correspondiente puesto clasificatorio.

5.4.1 Ranking Hong Kong: THE, Times Higher Education

El World University Rankings, THE, juzga las instituciones de acuerdo con 13 indicadores de rendimiento clave, incluyendo el ambiente de aprendizaje, la influencia de la investigación y la proyección internacional.

La THE actual incluye más de 1,600 universidades en 99 países y territorios, lo que significa que es la muestra más representativa de clasificaciones universitarias a 2021.

En 2021 THE analizó más de 108 millones de citas en 14,4 millones de publicaciones de investigación, incluyendo respuestas a encuestas de 22.000 académicos a través del mundo. El acopio se realiza a la fecha en poco más de 430.000 puntos de datos enviados por 2.112 instituciones, de las cuales se clasifican 1.662 universidades, en tanto 452 universidades aparecen con el estado de "informante", pues proporcionan datos sin haber cumplido criterios de elegibilidad para recibir una clasificación (IDP, 2021).

Metodológicamente, los 13 indicadores de desempeño se agrupan en cinco áreas: Docencia (el entorno de aprendizaje); Investigación (volumen, ingresos y reputación); Citas (influencia de la investigación); Visión internacional (personal, estudiantes e investigación); e ingresos de la industria (transferencia de conocimientos).

El área de enseñanza se subdivide en cinco categorías (entorno de aprendizaje: 30%:

- Encuesta de reputación: 15%
- Proporción de personal a estudiantes: 4.5%
- Proporción de doctorado a licenciatura: 2,25%
- Proporción de doctorados otorgados por personal académico: 6%

- Ingresos institucionales: 2,25%

La Encuesta de Reputación Académica anual más reciente que sustenta esta categoría se llevó entre 2020-2021, con cerca de 22.000 respuestas. Examina el prestigio percibido de las instituciones en la docencia y la investigación. La categoría prevé el compromiso institucional con la formación de la próxima generación de académicos, una alta proporción de estudiantes de investigación posgradual sugiere la provisión de una enseñanza de muy alto nivel. El indicador se normaliza para obtener la combinación de asignaturas única de una universidad, lo que refleja que el volumen de premios de doctorado varía según la disciplina.

Los ingresos institucionales se comparan con el número de personal académico y se normalizan por la paridad del poder adquisitivo (PPA), que es un indicador que compara el costo de un bien con el mismo costo en otra moneda. Indica el estado general comparativo de una institución en infraestructura e instalaciones disponibles.

5.4.1.1 Investigación (volumen, ingresos y reputación): 30%

Se subdivide en tres categorías:

- Encuesta de reputación: 18%
- Ingresos por investigación: 6%
- Productividad de la investigación: 6%

El indicador más destacado analiza la reputación de excelencia en investigación de una universidad frente a sus pares.

Los ingresos por investigación se comparan con el número de personal académico y se ajustan por paridad de poder adquisitivo (PPA). Este es un indicador controvertido por ser influenciado por la política nacional y las circunstancias económicas, ya que fomentan el desarrollo de investigación de clase mundial. Este indicador está completamente normalizado para definir el perfil de asignaturas distintas por universidad,

lo que refleja que las becas de investigación en asignaturas científicas suelen ser mayores que en la investigación de más alta calidad en ciencias sociales, artes y humanidades.

Para medir la productividad, se toma el número de publicaciones en las revistas indexadas por la base de datos Scopus de Elsevier por académico, escaladas por tamaño institucional y normalizado por materia. Esto da idea de la capacidad de la universidad para publicar artículos en revistas de calidad revisadas por pares.

5.4.1.2 Citas (influencia de la investigación): 30%

Este indicador analiza el papel de las universidades en la difusión de nuevos conocimientos e ideas. Examina la influencia de la investigación al capturar el número promedio de veces que los académicos de todo el mundo citan el trabajo publicado de una universidad. En 2021 Elsevier examinó más de 108 millones de citas de 14,4 millones de artículos de revistas, reseñas de artículos, actas de congresos, libros y capítulos de libros publicados durante cinco años. Incluyen más de 24,600 revistas académicas indexadas por la base de datos Scopus de Elsevier y las publicaciones indexadas de 2016 – 2020, además de acopio de las citas de estas publicaciones entre 2016 - 2021.

Las citas muestran la contribución de cada universidad a la suma del conocimiento humano: determinan qué investigación se destaca, ha sido recogida y desarrollada por otros académicos y, que se ha compartido en el mundo académico global, independientemente de la disciplina.

Los datos normalizados reflejan variaciones en el volumen de citas entre diferentes áreas temáticas, para evitar el sesgo de que las instituciones con altos niveles de actividad investigadora en temas con recuentos de citas muy altos no obtienen una ventaja que sería injusta. Se excluyen artículos con más de 1,000 autores por su impacto desproporcionado en las puntuaciones de citas de algunas universidades. Con Elsevier, se desarrolló un enfoque de conteo fraccional que asegura que las universidades donde los académicos son autores de estos artículos recibirán al menos el 5% del valor del

artículo, y aquellas que aportan la mayor cantidad de contribuyentes al artículo reciben en proporción mayor contribución. Como se mencionó previamente, Ortiz (2009), al hacer referencia al proceso de difusión científica, por ejemplo, alude que las citas revelan el verdadero valor de uso de un artículo o escrito, que si es citado es bueno y válido. Si la información, estando estandarizada puede ser utilizada o usada, en todo ámbito académico o científico, obteniendo un tipo de validación equivalente a un valor de cambio.

5.4.1.3 Perspectiva internacional (personal, estudiantes, investigación): 7,5%

- Proporción de estudiantes internacionales: 2,5%
- Proporción de personal internacional: 2,5%
- Colaboración internacional: 2,5%

La capacidad de una universidad para atraer estudiantes universitarios, postgraduados.

En el tercer indicador internacional, se calcula la proporción del total de publicaciones relevantes de una universidad con al menos un coautor internacional y recompensan volúmenes más altos. Este indicador normalizado tiene en cuenta la combinación de asignaturas de una universidad y utiliza la misma ventana de cinco años que la categoría "Citas: influencia de la investigación".

5.4.1.4 Ingresos de la industria (transferencia de conocimientos)

Con un peso relativo del 5%, se mide la capacidad de una universidad para ayudar a la industria con innovaciones, inventos y consultoría dentro de la misión central de la academia global contemporánea. Se busca capturar dicha actividad de transferencia de conocimiento mediante la comparación de ingresos de investigación obtenidos y ajustados por PPA, respecto a la cantidad de personal académico empleado.

El resultado busca el punto en que las empresas están dispuestas a pagar por la investigación y la capacidad de una universidad para atraer fondos en el mercado comercial, como indicadores útiles de la calidad institucional.

5.4.2 QS World University Rankings

QS evalúa 3.000 universidades y consideran cerca de 9.000 universidades en todo el mundo. Posiciona a las mejores 400 instituciones y fue realizado por primera vez en 2004.

Los QS World University Rankings se basan en un marco metodológico consistente, compilado usando seis métricas simples que buscan captar de manera efectiva el desempeño universitario. Desde la normalización del área de profesores en 2015 para garantizar que las instituciones especializadas en Ciencias de la Vida y Ciencias Naturales no tuvieran una ventaja indebida, fue reestructurada dicha metodología, con el fin de que las comparaciones interanuales mantengan su validez, minimizando la volatilidad innecesaria.

El conjunto de universidades es evaluado a través de las siguientes seis métricas:

- Reputación académica
- Reputación del empleador
- Proporción de profesores / estudiantes
- Citas por facultad
- Proporción de profesores internacionales
- Proporción de estudiantes internacionales

5.4.2.1 Reputación académica

La ponderación es 40%. Se asigna a la puntuación de reputación académica de una institución, con base en una Encuesta Académica, recopilando las opiniones de expertos

de más de 130.000 personas en el espacio de la educación superior con respecto a la calidad de la enseñanza y la investigación en las universidades del mundo. Es la encuesta de opinión académica más grande del mundo y, por tamaño y alcance, mide el sentimiento en la comunidad académica.

5.4.2.2 Reputación del empleador

Ponderación de 10%. Los estudiantes seguirán percibiendo la educación universitaria como un medio por el cual pueden recibir una preparación valiosa para el mercado laboral. Evaluar el éxito de las instituciones al proporcionar esa preparación resulta esencial para una clasificación cuya audiencia principal es la comunidad estudiantil global.

La métrica de Reputación del empleador se basa en más de 75.000 respuestas a la Encuesta de empleadores de QS, en la cual ellos identifican las instituciones de las que obtienen los graduados más competentes, innovadores y eficaces. La Encuesta de empleadores de QS es la más grande del mundo en su tipo.

5.4.2.3 Proporción de profesores / estudiantes

Los estudiantes suelen citar la calidad de la enseñanza como la métrica de mayor importancia cuando comparan instituciones que utilizan una clasificación. En este 20% se evalúa hasta qué punto las instituciones pueden brindar a los estudiantes un acceso significativo a profesores y tutores, reconociendo que un alto número de miembros de la facultad por estudiante reduce la carga docente de cada académico individual.

5.4.2.4 Citas por facultad

Ponderación 20%. Además de la docencia, se mide el resultado en calidad de la investigación institucional utilizando la métrica Citas por facultad. Para calcularlo, se toma el número total de citas recibidas por todos los artículos producidos por una institución durante un período de cinco años por el número de miembros de la facultad en esa misma institución.

Teniendo en cuenta el hecho de que los diferentes campos tienen culturas editoriales muy diferentes (los artículos relacionados con las ciencias biológicas son responsables de casi la mitad de todas las citas de investigación a partir de 2015), se normalizan las citas. Esto significa que una cita recibida por un artículo en Filosofía se mide de manera diferente a la recibida por un artículo sobre Anatomía y Fisiología, lo que garantiza que, al evaluar el verdadero impacto de la investigación de una institución, ambas citas tengan el mismo peso.

Se utiliza una ventana de publicación de cinco años para los artículos, agregando un margen de un año en consideración a la demora en publicación. Los datos de citas se obtienen utilizando la base de datos Scopus de Elsevier de revistas académicas, el más grande del mundo. QS evaluó 96 millones de citas de 14,7 millones de artículos una vez que se excluyeron las autocitas (IDP, 2021).

Para tener en cuenta el hecho de que los diferentes campos tienen culturas editoriales muy diferentes (los artículos relacionados con las ciencias biológicas son responsables de casi la mitad de todas las citas de investigación a partir de 2015), se normalizaron las citas. Es decir, una cita recibida por un artículo en Filosofía se mide de manera diferente a la recibida por un artículo sobre Anatomía y Fisiología, lo que garantiza que, al evaluar el verdadero impacto de la investigación de una institución, ambas citas tengan el mismo peso.

Todos los datos de citas se obtienen utilizando la base de datos Scopus de Elsevier, el depósito de datos de revistas académicas más grande del mundo. Este año, QS evaluó 96 millones de citas de 14,7 millones de artículos una vez que se excluyeron las autocitas.

5.4.2.5 Proporción profesores internacionales y proporción estudiantes internacionales

Ponderación 5% cada uno. Este indicador demuestra la capacidad de atraer profesores y estudiantes del mundo, lo que sugiere que una universidad posee una marca internacional sólida y una perspectiva altamente global en un sector de educación superior internacionalizado. Esto facilita el intercambio de las mejores prácticas y creencias, proporciona a los estudiantes simpatías internacionales y conciencia global, además de habilidades sociales cada vez más valiosas para los empleadores.

Se tiene en cuenta que una universidad altamente internacional adquiere y confiere una serie de ventajas. Demuestra la capacidad de atraer profesores y estudiantes de todo el mundo, lo que a su vez sugiere que posee una marca internacional sólida. Implica una perspectiva altamente global: esencialmente para instituciones que operan en un sector de educación superior internacionalizado.

También proporciona tanto a los estudiantes como al personal un entorno multinacional, lo que facilita el intercambio de las mejores prácticas y creencias. Al hacerlo, proporciona a los estudiantes simpatías internacionales y conciencia global: habilidades sociales cada vez más valiosas para los empleadores. Cada una de estas métricas vale el 5% del total general.

5.4.3 ARWU Academic Ranking of World Universities

El ranking ARWU, conocido como “**ranking de Shanghái**”, trata de un listado recopilado por un grupo de especialistas en bibliometría de la Universidad Jiao Tong de Shanghái, China, incluyendo las mayores instituciones de educación superior del mundo.

ARWU se centra en la actividad investigativa, permitiendo una comparación relativamente uniforme entre Universidades. Parte de la premisa que buenos resultados en investigación suponen buenos resultados en el resto de las dimensiones.

Metodológicamente, las universidades están ordenadas bajo una formulación de los siguientes factores:

5.4.3.1 Alumni

Este factor se pondera en 10%, acerca del número de estudiantes que han obtenido el Premio Nobel o la Medalla *Fields*, según SR (2021). La Medalla Fields surge debido a que los matemáticos nunca han optado a premio Nobel por su labor específica en su disciplina, por lo que ha sido definido como el premio Nobel de Matemáticas, con ciertas coincidencias, como el reconocimiento a la labor científica de excepcional calidad a nivel internacional.

5.4.3.2 Award

Su peso es del 20% y parte del número de empleados galardonados con el Nobel o con la Medalla *Fields*, SR (2021).

5.4.3.3 HiCi

Está ponderado en 20%, con base en el número de investigadores altamente citados en 21 temas generales, según SR (2021).

5.4.3.4 N&S

Tiene una ponderación en el total del 20%, acerca del número de artículos que hayan sido publicados en las revistas científicas *Science* y *Nature*, (SR, 2021).

5.4.3.5 PUB

Con el 20%, se basa en el número de trabajos académicos registrados en los índices del *Science Citation Index* y del *Social Science Citation Index* (SR, 2021).

5.4.3.6 PCP

Este factor pesa el 10% sobre el total y mide la “producción per cápita”, esto es la puntuación de todos los anteriores indicadores dividida por el número de académicos de tiempo completo.

Para cada indicador, a la institución universitaria con la puntuación más alta se le asigna el valor 100, y al resto se aplica el valor porcentual respecto a esta puntuación máxima. Las puntuaciones de cada factor se ponderan para obtención del valor final. El valor de una universidad en el ranking refleja la cantidad de universidades que se ubican por encima de ella.

5.5 Otros rankings internacionales

5.5.1 Webometrics Ranking of World Universities

Desde 2004 es producido por el grupo de investigación Cybermetrics Lab (CCHS), perteneciente al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), de España, Webometrics. Según Ordorika y Rodríguez (2010), se basa en la jerarquización

de más de 4000 universidades del mundo a partir de la presencia a través de la red con sus páginas web.

5.5.2 Professional Ranking of World Universities

A partir de 2007, es desarrollado por la Ecole Nationale Superieure des Mines, de Paris. Su metodología es la clasificación de universidades de todo el mundo según la presencia de sus egresados como Presidentes Ejecutivos, (CEOs, chief executive officer), de las empresas que aparecen listadas en la revista *Fortune 500*, de acuerdo con Ordorika y Rodríguez (2010).

5.6 Los usos extraacadémicos de los rankings

De acuerdo con Ordorika y Rodríguez (2010), hay realmente una proliferación de *rankings* universitarios con alcance nacional, regional y mundial que se explica por una serie de diferentes racionalidades e intereses.

5.6.1 Los usuarios

Hay interés de los usuarios de servicios de educación superior, por un lado los estudiantes y sus familias que buscan acceder a las mejores opciones educativas. Por otro, los empleadores que utilizarían las mediciones de calidad de universidades y programas para la correspondiente toman de decisiones en selección de personal.

Dado que en muchos medios sociales la educación superior implica una inversión económica significativa, el éxito de los *rankings* se basa en su pretendido valor informativo para tomar decisiones de accesos y matrícula.

5.6.2 El prestigio institucional

Las clasificaciones a través de rankings dan prestigio institucional que son manejados para mercadotecnia, en el caso de las instituciones privadas, y para la negociación de subsidios por parte de las universidades públicas. El prestigio institucional se hace valer en la competencia internacional de las universidades por estatus, recursos, estudiantes y académicos de alto nivel.

5.6.3 Reputación internacional

Los sistemas universitarios nacionales reconocidos con mayor peso académico alcanzan una reputación que da proyección a diversos países, revela eficiencia de sus políticas públicas, no solo en el sector educativo superior sino también en la competencia económica internacional.

Como resultado, según Ordorika y Rodríguez (2010, pp.10-11), se ha perfilado el surgimiento de un campo heterogéneo de la evaluación universitaria que cuenta con *rankings* de distintas orientaciones y con diversos fines. Algunos son manejados con criterios puramente académicos y generados por instancias públicas, educativas o gubernamentales. Al respecto hay sistemas de indicadores nacionales que proveen información pública sobre el desempeño de instituciones y programas universitarios.

Otras de estas clasificaciones tienen una orientación comercial bien definida, 1) basada en la venta de publicidad asociada a la publicación del ranking en forma física impresa y digital en portal web, 2) en la oferta de servicios de consultoría para alcanzar mejores posiciones en el ranking, 3) la promoción de sus propios proveedores de datos y la generación y venta de servicios especializado de información.

5.7 Una mirada general

En conclusión, acerca de lo visto en el presente apartado, los procesos de estandarización diseñados con origen en países desarrollados se extienden desde el diseño de indicadores para homogenización de mediciones de las actividades y resultados de los diferentes sectores productivos, de servicios o educativos, mediante normas como las NIIF o las NIE, para los resultados financieros y contables, entre otros, a su posterior agregación en las cuentas nacionales de cada uno de los países.

De otro lado, esta política de estandarización se extiende a los sectores educativos a todo nivel. Los currículos uniformes y los procesos de evaluación de resultados mediante pruebas estándar dan viabilidad a los comparativos de resultados a nivel mundial.

Esta tendencia estandarizadora llega a los niveles de la educación superior, como han indicado Ordorika y Rodríguez (2010), al hacer referencia al contraste entre estadísticas de egresados de las universidades de mayor prestigio mundial y los CEOs de las empresas más grandes del mundo, demostrando una relación entre prestigio académico institucional y reputación internacional que trasciende a la publicidad, la consultoría, el manejo de bigdata especializados y, en general, al dominio de la información selecta.

En este contexto, por ejemplo, México en el puesto 62 es el único país de origen latino con presencia en el listado de las 500 más importantes empresas del mundo para el año 2022, según Fortune (2022). Este ranking ha incluido desde 1990 las empresas más grandes a nivel internacional según su nivel de ventas, sumando un 33% del PIB mundial, con sedes en Europa (195), Estados Unidos (176), Japón (80) y otros (49), principalmente, empleando de manera directa solo 70 millones de personas (Fortune, 2022).

Lo mencionado evidencia la existencia de una relación directamente proporcional entre las naciones que diseñan los iniciales procedimientos de estandarización y los países que, finalmente dominan en la producción y consumo internacionales.

En el caso específico de Colombia, dentro del informe Coursera 2021, que mide las tendencias de habilidades y análisis de competencias, el país ocupó el puesto 91 entre 108 países (LR, 2021). No obstante, Colombia, en el listado de Latinoamérica, aparece en el puesto 12, después de Chile, que ocupa el lugar 89 global, y antes de República Dominicana, en el 92.

El mencionado estudio desarrollado por Coursera para su informe clasifica a cada país dentro de cuatro categorías en acuerdo con su nivel percentil de desarrollo de las habilidades. Los países de “vanguardia” tienen percentil 76 o superior; los “competitivos” tienen un percentil 51 - 75; los “emergentes” de 26 - 50 y los de “retraso”, del percentil 25 o inferior. En este contexto, Colombia tiene un nivel promedio de 23%.

Dentro de los dominios medidos y presentados en el informe, en negocios el país marca 13%; en tecnología, 11% y en ciencia de datos, 45%. Según el mismo informe, un 4,5% del PIB colombiano es invertido en educación (LR, 2021).

En la siguiente tabla registrada por el Ministerio de Educación se observa entre uno de los factores el número de los matriculados por programa para el desarrollo de la acreditación de los IES:

Tabla 5

Matrícula acreditada (IES y programas) por nivel de formación

NIVEL DE FORMACIÓN	2018	2019	2020	2021
TÉCNICA PROFESIONAL	12.295	20.338	19.720	24.718
TECNOLÓGICA	56.081	62.446	61.286	76.076
UNIVERSITARIA	794.582	887.816	861.153	1.045.308
ESPECIALIZACIÓN	43.792	52.161	50.323	63.648
MAESTRÍA	49.140	50.311	49.425	57.704
DOCTORADO	6.062	6.450	6.321	6.881
TOTAL	961.952	1.079.522	1.048.228	1.274.335
% DE LA MATRÍCULA TOTAL	39,4%	45,1%	44,5%	52,1%

Fuente: SNIES - MEN

De manera que el proceso de estandarización dentro del capitalismo mundial conlleva en sus resultados finales un efecto de clasificación que mantiene periodizado un gran sistema de comparación donde los países son estratificados en diversos niveles, manteniendo, en apariencia, un proceso de retroalimentación del sistema mundo para homogenización de ventajas comparativas de naciones e individuos, pero que soporta realmente la estructura socioeconómica y la superestructura jurídico-política, que forma el denominado bloque histórico. Como ya se ha visto, un bloque convertido en aparato de dominación de clase que sintetiza coerción-consenso y hegemonía-dominación para el ejercicio del poder político propio del capitalismo actual.

6. ESTANDARIZACIÓN EN CONTABILIDAD

6.1 Normas Internacionales

Como se ha mencionado previamente, a través de los currículos educativos se realiza la difusión de los estándares internacionales para su aplicación a niveles nacionales. Uno de los primeros países interesados en la normalización de la actividad contable fue Estados Unidos. Este proceso de regulación a nivel nacional e internacional se desarrollaría, según Riahi-Belkaoui (2004, p. 6), en “cuatro fases que de este proceso se pueden identificar”.

La Primera fase, denominada de contribución de la gerencia, hasta 1933. En esta etapa la característica notable es que las compañías producen su propia información financiera sin estar bajo alguna regulación específica (Gutiérrez, 2017, p. 15). Junto al acelerado crecimiento industrial el protagonismo es de la gerencia, en favor de los accionistas y orientada a la resolución rápida de problemas, que buscaba más las utilidades y con adopción de diferentes técnicas contables. La información financiera, económica y bursátil toma fuerza luego de la depresión de 1930. Esta crisis tuvo gran influencia para iniciar la emisión de normas e institucionalización de la disciplina contable, permitiendo el trabajo con bancos y la aceptación privada y pública en la bolsa de valores. No solamente normas contables, pues se instituyó la exigencia del informe de auditoría a las empresas que cotizaban en bolsa para garantía de la seguridad en la información contable.

Una Segunda fase va de 1933 a 1959, (Gutiérrez, 2017, p. 16).. En esta etapa se da partida a la regulación contable y la emisión de principios a partir de las prácticas más comunes, que se presumen más recomendadas y aceptadas por la profesión contable. Este concepto es trasladado al desarrollo de los principios de contabilidad, dando como resultado los PCGA (Principios de Contabilidad Generalmente Aceptados), siendo respaldados y aprobados por la profesión y organismos del ámbito contable.

La Tercera fase va de 1959 hasta 1973 (Gutiérrez, 2017, p. 17).. Es propuesto un consolidado de Principios de Contabilidad Generalmente Aceptados, que tuvo gran acogida en el exterior, teniendo un enfoque de transferencia de tecnología. En una Cuarta fase, desde: 1973 a la actualidad, (Gutiérrez, 2017, p. 18). se distingue una politización de la regulación contable. Se establece que la necesidad de la norma contable no está en cuestión, solo su orientación, requiriéndose que la norma se acomode a los objetivos de la información contable. Es un periodo de politización porque el proceso de emisión de estándares se lleva a cabo con base en la construcción de consensos entre los profesionales, buscando también un mayor acercamiento de los estándares a la sociedad, debido a que la contabilidad afecta las cifras económicas y estas a la sociedad en general. Se destaca la creación del Comité Trueblood, el Comité Wheat, a partir de los cuales surge el FASB (*Financial Accounting Standards Board*). Este FASB (Gutiérrez, 2017, p. 19). argumentaba que las *acciones* debían registrarse a precios de mercado, más las *ganancias* y *pérdidas* por tenencia de *activos* contra los *ingresos*. Las instituciones financieras como la Comisión de Bolsa y Valores de Estados Unidos (SEC, Securities and Exchange Commission) y el Tesoro de los EE. UU. argumentaban que esto sería una imagen de inestabilidad del sistema; por lo cual, el FASB emitió las Normas de Contabilidad Financiera, SFAS (Statement of Financial Accounting Standards).

Los SFAS, sin embargo, han sido reemplazados por la Codificación de Normas de Contabilidad de FASB, en vigencia después del 15 de septiembre de 2009, como codificación que ahora se actualiza a través de Actualizaciones de Normas de Contabilidad (ASU) que reemplazó a SFAS, según Investopedia (2021), como indicio del continuo ajuste de los estándares internacionales a las coyunturas de la economía y los negocios. A partir del año 2002, con el acuerdo de Norwalk entre el FASB y la Junta de Normas Internacionales de Contabilidad, IASB (International Accounting Standards Board), se entra en un proceso de convergencia de la regulación de estas instituciones, a través de consecutivas revisiones de muchos de los estándares emitidos por el FASB, como parte de la última etapa de desarrollo de dicho modelo internacional.

Resultado de esto es que para 2005, la mayoría de las compañías en la Unión Europea adoptan el modelo IASB, aplicando las NIIF, por lo que de acuerdo con Zeff (2012), en el 2009, debido a las dudas y preguntas frecuentes de las pequeñas empresas, el IASB decide emitir las Normas Internacionales de Información Financiera NIIF (IFRS por sus siglas en inglés), NIIF para PYMES.

Posteriormente, se añaden las Normas de Aseguramiento de la Información, NAI, que incluyen una serie de seis estándares:

- 1) las Normas Internacionales de Auditoría (NIA),
- 2) la Norma Internacional de Control de Calidad (NICCC),
- 3) las Normas Internacionales de Trabajos de Revisión (NITR),
- 4) las normas internacionales de trabajos para atestiguar (International Standard for Assurance Engagements, ISAE),
- 5) las normas internacionales sobre servicios relacionados (International Standards on Related Services, NISR) y,
- 6) el Código de Ética para Profesionales de la Contabilidad. Las primeras cinco normas son emitidas por el International Auditing and Assurance Standards Board, (IAASB), emitida por el International Ethics Standards Board for Accountants (IESBA).

Las NIA son aplicables a auditorías sobre los estados financieros y se componen de principios, procedimientos y guías para su aplicación por parte del auditor.

La Norma Internacional de Control de Calidad (NICCC) abarca todas las normas emitidas por el IAASB y es aplicada por personas naturales, revisores fiscales, y auditores de información financiera, respecto a su sistema de control de calidad frente a la realización de auditorías o revisión sobre estados financieros.

Las Normas Internacionales de Trabajos de Revisión (NITR) se aplican a los estados financieros intermedios, que son los que no requieren una opinión del auditor sobre los mismos.

Las Normas Internacionales de Trabajo para Atestiguar (ISAE) son aplicables a trabajos diferentes a los de auditoría, a los de revisión sobre estados financieros y a los revisores fiscales.

Las Normas Internacionales sobre Servicios Relacionados (NISR) aplican a los trabajos de auditoría relacionados con información financiera, ejecución de procedimientos previamente acordados con la administración contratante del servicio o trabajos de recolección y clasificación de información.

Por último, el Código de Ética para Profesionales de la Contaduría contiene una serie de requerimientos de carácter ético que deben regir el actuar de los profesionales de la contaduría, frente al interés público.

Todo este conjunto de NAI debe ser aplicado por parte del contador en ejercicio de sus funciones de revisoría fiscal o de auditoría que, en el caso de las funciones de contadores en Revisoría Fiscal, son obligatorias.

En las facultades de educación en ciencias contables, estas u otras normas de estandarización internacional de los procesos contables y de auditoría formal del trabajo financiero son necesariamente impartidas como técnicas finalistas a las cuales el profesional contable ha de acatar. El proceso educativo hace de esta forma parte de la creciente estandarización internacional de las actividades dentro del sistema capitalista dentro del proceso de globalización dominante.

De esta forma, la “estandarización” está asociada en sus propósitos al mito de la “calidad educativa”, y con ello al mito de la “equidad” en términos de acceso a la educación y a los “buenos aprendizajes”, como ha expresado Mur (2014), parece describir un relato uniforme:

(...) pero cuya retórica y discurso que encubre y oculta entre líneas la *descontextualización* que se hace de esta forma a las realidades y las condiciones concretas de vida y de explotación que sufren los pueblos, atravesados con impunidad por este capitalismo salvaje de expropiación y

acumulación de la riqueza a costa del empobrecimiento, la marginación, y la clausura y extinción de sus culturas (p. 18).

En este contexto, la globalización de la economía y la estandarización de sus actividades a nivel formal se extienden a los procesos posteriores de la relación de las entidades educativas y sus resultados con el ámbito de las relaciones económicas.

6.2 Implementación de las Normas Internacionales de Información Financiera en Colombia NIIF

Las NIIF reconocen, miden, presentan y revelan la información financiera importante en los estados financieros que satisfacen las necesidades de los usuarios, accionistas, trabajadores, acreedores y el público en general. Se requiere que los estados financieros contengan información comparable, transparente y de alta confiabilidad que ayude a los inversionistas y a otros usuarios a tomar decisiones económicas. Estos estándares buscan la armonización de la información contable y como objetivo representar fielmente la realidad de la empresa y por ende la situación patrimonial de la misma.

En Colombia se inicia la adopción de los estándares contables internacionales mediante la Ley 1314 del 2009 que reglamenta la convergencia de las normas contables nacionales con las de orden internacional.

A continuación se resume la conformación de grupos para la implementación de las NIIF según tamaño de empresas por número de trabajadores y monto de activos totales medidos por salario mínimos mensuales legales vigentes. Se catalogaron seis grupos, tres para el sector privado y tres para el sector público. En las tablas #5 y #6 se describe su aplicación de acuerdo a las características de las entidades y empresas actoras en los mercados productivos y financieros, así como su interrelación con el resto del mundo.

Tabla 6

Grupos NIIF para el Sector privado

GRUPO UNO	GRUPO DOS	GRUPO TRES
1. Emisores de valores	1. ente de tamaño grande que incumple con #3 del grupo uno	1. Persona natural o jurídica según estatuto tributario art.499
1. entidades de interés público	2. ente de tamaño mediano y pequeño que no son emisores de valores y no son entidades de interés público:	2. Microempresas según ley 905 de 2004, que no cumplan con los requisitos de los grupos 1 y 2
	<input type="checkbox"/> ≤11≤200 trabajadores	1. >11 trabajadores
	<input type="checkbox"/> >500- 30.000 smmlv activos totales	2. <500 smmlv activos totales
3. entes de mayor tamaño según ley 905 de 2004:	3. Microempresas ingresos brutos anuales periodo anterior a 6000 smmlv Pymes	Aplicaran contabilidad simplificada, estados financieros y revelaciones abreviadas
>200 trabajadores	serán objeto de auditoria bajo normas de aseguramiento de la información NIA	
GRUPO UNO	GRUPO DOS	GRUPO TRES
>30.000 smmlv activos totales	y otras normas de información financiera ONI	serán objeto de auditoria moderada y ONI
4. No. emisores de valores ni entidades de interés público:		
<input type="checkbox"/> ser subordinada o sucursal de compañía extranjera que aplique NIIF		
<input type="checkbox"/> ser subordinada o matriz de compañía nacional que aplique NIIF		
<input type="checkbox"/> realizar importaciones so exportaciones que representen más del 50% de compras y ventas		

Fuente: la autora con base en Ley 1314 del 2009

La diferencia entre la aplicación de los estándares internacionales de contabilidad para los sectores privado y público, consiste en que, para el sector privado existen tres grupos: las NIIF Grupo 1: NIIF Plenas, Grupo 2: NIIF para Pymes y grupo 3 NIIF microempresas.

Tabla 7

Grupos NIIF para el Sector Estatal colombiano

Grupo #4	Grupo #5	Grupo #6
Emisores de Valores y Entidades de Interés Público. Se aplican NIIF plenas según la Resolución Contaduría General de la Nación No.743/2013 y No.594 de 2014	Empresas que no cotizan en Bolsa, no captan recursos, ni administran recursos públicos, son grupo No. 2 Pymes. Resolución Contaduría General de la Nación No.414 del 2014	Marco Normativo de todas las entidades del gobierno. Resoluciones de la Contaduría General de la Nación No. 533/2015, No.693/2016 NICSP Adaptadas
<ul style="list-style-type: none"> • • • Empresas Industriales y Comerciales del Estado • Empresas de Economía Mixta • Empresas Sociales del Estado • Empresas de Servicio Público y Otras 	<ul style="list-style-type: none"> • Empresas Industriales y Comerciales del Estado • Empresas de Economía Mixta • Empresas Sociales del Estado Empresas de Servicio Público y Otras	<ul style="list-style-type: none"> • Presidencia de la República • Ministerios • Departamentos Administrativos • Superintendencias • Organismos de Control • Establecimientos Públicos y otras
ISA, ECOPEPETROL, ETB. GRUPO DE ENERGÍA DE BOGOTÁ	ESE, Hospitales, ESP empresas públicas de servicios, Terminales Terrestres, Imprenta Nacional, Centrales Eléctricas, Industria Militar, Loterías, Centrales de Abasto, etc. Se asemejan a las PYMES.	Las universidades públicas e institutos tecnológicos, así como el Sena se ubican en este grupo, como unidades de gobierno general

Fuente: La autora con base Normas Internacionales de Contabilidad para el Sector Público. Contaduría General de la Nación. Junio 2013

En el caso de las NIIF para el sector estatal, los grupos son 4, 5 y 6. Las empresas del sector público grupo 4 cuentan con un marco normativo orientado a aquellas que cotizan en el mercado de valores o que captan o administran recursos del público, según Contaduría General de la Nación (CGN, Resolución 743 de 2013, modificada por resolución 598 de 2014), grupo en el cual aplican NIIF plenas.

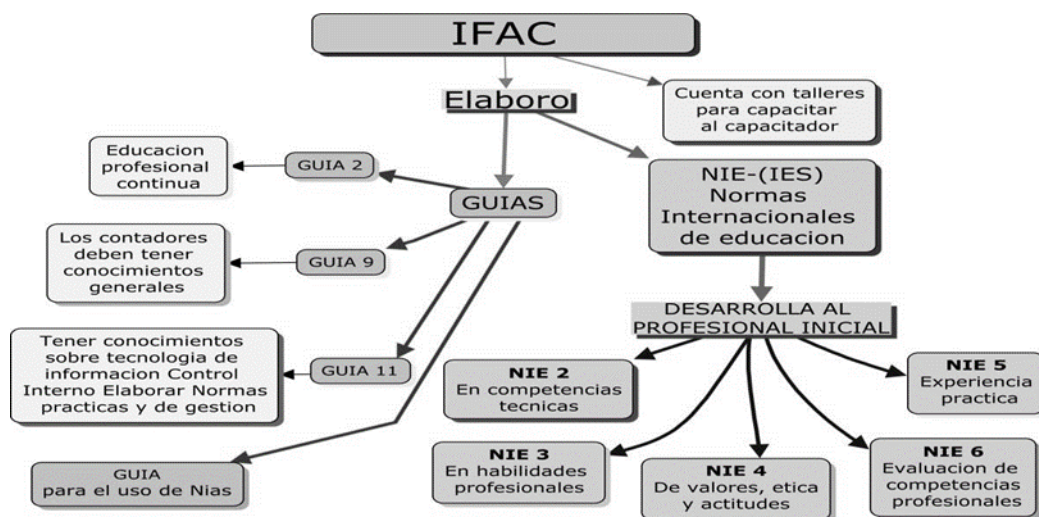
Las empresas del sector público grupo 5 tienen un marco normativo para aquellas que no cotizan en el mercado de valores y que no captan ni administran recursos del público (CGN, Resolución 414 de 2014, aplican Anexo CTG NIIF grupo 2 NIIF Pymes).

En cuanto a las empresas del sector público grupo 6, el marco normativo es la Resolución 533 (CGN, 2015, aplican las NICSP adaptadas).

Para las entidades del sector público que hacen parte del gobierno general han adaptado las normas internacionales de contabilidad al sector público colombiano las expedidas por la IASB (International Accounting Standards Boards) organismo independiente del sector privado supervisado por una fundación comité de normas internacionales de contabilidad conformado por varios países como: Alemania, Australia, Francia, Estados Unidos , Holanda , Irlanda , Japón, México y Reino Unido desde el año 2001.

Adicionalmente, las normas internacionales de educación NIE elaboran guías prácticas de educación PIE e IFAC diseñó normas internacionales para la formación profesional del contador público.

Figura B
Guías NIE -IFAC Profesionales Contabilidad



Fuente: Ensayo Aplicación de las normas internacionales de educación para profesionales de la contabilidad Castañeda (2017)

Según Castañeda (2017) en su ensayo de la aplicación de las NIE en la formación del profesional de la contabilidad, las instituciones educativas deben implementar las guías para ser acreditados sus programas académicos, puesto que Colombia se acogió al

proceso de convergencia de las Normas Internacionales de Información Financiera NIIF Ley 1314 del 2009.

Las siguientes guías establecidas por la NIE corresponden al mejoramiento y la calidad del programa de formación para el Contador Público.

Tabla 8

Guías NIE Profesional Contabilidad

Guía NIE	TEMA
NIE 1	Requerimientos de entrada a un Programa de Educación Profesional., (revisado) 1° de julio de 2014.
NIE 2	Contenido de los programas de Educación, (revisado) 1° de julio de 2015
NIE 3	Habilidades Profesionales, (revisado) 1° de julio de 2015
NIE 4	Valores, Éticas y Actitudes Profesionales, (revisado) 1° de julio de 2015
NIE 5	Requerimientos de Experiencia Práctica, (revisado) 1° de julio de 2015
NIE 6	Evaluación de las Capacidades y Habilidades Profesionales, (revisado) 1° de julio de 2015
NIE 7	Continuo Desarrollo Profesional, (nueva redacción) 1 de enero de 2014
NIE 8,	Requisitos de competencia que deben reunir los auditores profesionales, (revisada en) 1° de julio de 2016. Estas comprenden para las Normas Internacionales de Auditorias (NIAS)

CONCLUSIONES

El trabajo partió de plantearse del siguiente cuestionamiento ¿Qué relación existe entre los estándares representados en las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF) y las Normas Internacionales de Educación (NIE)? En la búsqueda de posibles respuestas y a través del desarrollo del objetivo general propuesto, el análisis de los mecanismos mediante los que se determinan los estándares tanto en la práctica de la Contabilidad como el del sector Educativo, para su comparación desde el aspecto de medición y sus efectos sociales como resultado de la relación de los estándares contables y los estándares de la educación, se encuentra un hilo conductor fundamental originado en la teoría del valor como lo referenciamos en el apartado 4.3.3, convirtiéndose el valor como el primer estándar y la raíz de las relaciones económicas del capitalismo. De acuerdo a lo propuesto en el primer objetivo específico, se encuentra que el fenómeno de la estandarización es eje fundamental de las tendencias del capitalismo como el sistema mundial, lo cual ha llegado al presente milenio, como proceso mundial de globalización y neo liberalización que implica obedecer a las fuerzas del mercado dentro del Sistema-Mundo.

De acuerdo con esto, los resultados financieros de las organizaciones productivas se convierten en sistema de señales de los resultados del sistema nacional y éstos a su vez de comparativos a nivel internacional, entre países de bajo desarrollo y naciones con un mayor nivel de desarrollo en sus diversos sectores.

Siendo dominante el predominio del mercado, en el entorno de globalización de la economía mundial se hacía necesaria la estandarización de su información financiera para permitir la comparación y contraste de empresas de diversas nacionalidades e incluso de países con diferente estadios de desarrollo, extendiendo dicha relación a las entidades educativas en las cuales se forman profesionales destinados a la producción, administración y dirección de las unidades empresariales privadas como también las organizaciones públicas que integran los Estados nacionales. Ello conforma una relación

intrínseca entre organizaciones nacionales, estados nacionales y organismos multilaterales, conformando el sistema mundo que realiza, en la práctica, la conjunción de la estructura socioeconómica y la superestructura jurídico-política, que forma el denominado bloque histórico.

De acuerdo con el segundo objetivo específico, al describir el origen de la estandarización tanto de las normas internacionales para la información financiera como para el sector de la educación contable se encontró que desde comienzo de los años setenta la regulación contable adquiere criterios de politización a través de los cuales la profesión contable llega a consensos, en cuanto la contabilidad afecta las cifras económicas y estas a la sociedad en general, acerca de la necesidad de unificar la información financiera a nivel nacional y mundial .

Así se configura el Sistema-Mundo que implica un acuerdo de elites capitalistas de diversas naciones. Se establece de esta forma un aparato globalizado de hegemonía para dominación dentro del capitalismo siglo XXI. Esta hegemonía consensuada requiere de hablar un lenguaje común traducible, finalmente, en la necesidad concreta de igualar, homogenizar y estandarizar, procesos y formas para fluidez del poder mundial a nivel sistémico, lo que comienza en las aulas educativas mediante sistemas curriculares relativamente uniformes. Claramente, la estandarización se operativiza quedando incluida en los currículos académicos de profesionalización para su difusión y uso al interior de las unidades productivas, empresariales y gubernamentales a todo nivel.

De allí se pasa al control de los resultados de los sistemas educativo mediante la medición orientada a comparar diversos índices de rendimiento de las poblaciones estudiantiles de diferentes países. Con relación a la educación, en los niveles superiores la profesionalización genera individuos competitivos en cuanto se acogen a los requerimientos del mercado laboral. El profesional que acoge parámetros de estandarización para su uso y aplicación obtiene así su propio valor de cambio en el mercado laboral.

Es así como las facultades de educación en ciencias contables, así como los procesos de formación de otras profesiones conexas, como la administración, la

economía, entre otras, asumen como materia de estudio la estandarización internacional de los procesos contables y de auditoría formal en las áreas financieras como técnicas finalistas a las cuales el profesional asume como competencias y habilidades necesarias para su salida al mundo real de su ejercicio profesional. En la contaduría se aplican las NIIF que, además, incluyen adecuaciones técnicas a través de planes de cuentas prediseñados según la actividad económica que pretendan mediar a través de sus estados financieros finales y su implementación es un estándar en las Normas Internacionales de Educación, obligación para los países que adoptaron la convergencia de los estándares internacionales de información financiera.

De esta manera, el proceso educativo hace parte de la creciente estandarización internacional de las actividades dentro del sistema capitalista del proceso de globalización dominante.

Como se planteó en el tercer objetivo, al haber determinado los procesos mediante los cuales la globalización conlleva la estandarización como un mecanismo de expansión de los intereses del capitalismo mundial, se halla que el mundo de los negocios y del funcionamiento de los gobiernos acata el surgimiento de indicadores finalistas del sistema educativo.

La estandarización como impronta del capitalismo, a través del valor de cambio, la moneda, las telecomunicaciones, las tecnologías de la información, inicia el proceso de estandarización llevado todo esto a nivel de indicadores micro y macro hasta el campo internacional, permitiendo la comparación multilateral, lleva a que, en el campo académico, la evaluación universitaria mediante la creación de rankings surge de distintas orientaciones y con diversos fines.

La evaluación educativa, no solamente con criterios académicos como muestra de resultados de perfiles curriculares acordes a las leyes del mercado, sino como instrumento publicitario de las mismas universidades que allí son clasificadas tiene variadas aplicaciones. Un ejemplo es que la comparación de estándares a nivel de la educación superior lleva a que, siendo una de las principales fuentes de ingresos de los centros de

educación superior la oferta de servicios de consultoría, su ubicación en los rankings promueve su aceptación y demanda por parte de entidades privadas y públicas.

De esta manera se cierra, en alguna forma, un ciclo del sistema global que va desde las actividades productivas, dentro del sistema económico, estandarizadas a través de indicadores financieros, a la formación de profesionales cuyo desempeño ha de acatar diversos criterios de medición unificados, pasando por las cuentas nacionales. De allí se llega a la clasificación de diversos indicadores de la educación, hasta alcanzar una cierta estratificación de los centros de educación superior, que orienta al mismo mercado académico pero también al mercado laboral en coherencia pragmática con las premisas de del sistema mundializado en acuerdo con el modelo neoliberal. Si las prácticas económicas condicionan los currículos de formación en conocimientos profesionales, en un entorno general en que la cultura obedece a lógicas del mercado, puede hablarse de un capitalismo cognitivo dentro de procesos de globalización generalizado.

De esta forma, la búsqueda de estandarización y de uniformidad en un terreno y espacio tan amplio, liga el trabajo y la construcción del saber en los cuales se encuentra que dominan las posturas liberales ligadas al mercado con visión empresarial propio de la sociedad capitalista prevalente.

El sistema así estandarizado ha asumido criterios curriculares y de calidad educativa acordes a las demandas dentro del mercado. La calidad educativa en la enseñanza y aprendizajes resultan ser los deseados por los criterios dominantes suponiendo cuáles son los buenos saberes y principios impartiendo una especie de rigidez al proceso.

En suma, quizá pudiera hacerse un símil en cuanto la educación estaría siendo priorizada por valor de cambio antes que por su valor de uso, según Ortiz (2009), quien al hacer referencia al proceso de difusión científica, por ejemplo, alude que las citas revelan el verdadero valor de uso de un artículo o escrito, en cuanto significa que si es citado es bueno y válido. Esto, al igual que toda información, significa que estando estandarizada, la información puede ser utilizada o usada, es decir que tiene valor de cambio en el ámbito académico y científico. Como resultado, la estandarización

internacional de la información financiera en concordancia con la estandarización de la educación dentro del mismo ámbito generalizado en la práctica a todo el mundo académico es reflejo y producto de un modelo de sociedad mundializado ligado al libre mercado globalizado.

Un esquema resumen de lo observado en el presente documento es el siguiente:

1. Estandarización financiera

Mediante Cuentas financieras y contables en todos los sectores económicos

2. Estandarización educativa

Mediante Currículos educativos y Competencias en educación básica y superior y sistemas de evaluación.

3. Agregación

Mediante Cuentas nacionales

4. Composición

Mediante Indicadores principales compuestos (OCDE, por ejemplo)

5. Evaluación internacional

Mediante Competencias educativas e Indicadores nacionales

6. Comparación

Mediante Rankings internacionales de Prestigio y Reputación en Ámbitos Académicos y Laborales

Este proceso muestra los resultados finales del actual proceso capitalista mundial, pues refleja la desigualdad preexistente como su producto. Es un resultado que se evidencia en los principales soportes del sistema como son el mercado monetario, el mercado bursátil, el tipo de información a través de las tecnologías de la información y la comunicación, y el predominio de los valores de cambio representados en todos los ámbitos sociales y a nivel país. El amplio proceso de estandarización del sistema

capitalista mundial se convierte en un modo universalizado de control que observa los resultados de las tendencias históricas más para mantenerlas que para un cambio radical pues los criterios de comparación son los que favorecen a quienes ya tienen la ventaja, tanto en la economía como en la educación .

Referencias

- Amorim, F. (2005) Os lugares da memória como valor-refúgio da identidade; Los lugares de la memoria como valor refugio de la identidad. OBSERVARE. Universidad Autónoma de Lisboa: <https://repositorio.ual.pt/handle/11144/1680>
- ATICO34 (2022) ¿Qué es el currículo oculto y cuál es su importancia en la enseñanza?: <https://protecciondatos-lopd.com/empresas/curriculum-oculto/>
- Anderson, P. (1979). Transiciones de la Antigüedad al Feudalismo. México: Siglo XXI.
- Armengol, C., Gisbert, M., García, M., Rodríguez, D. y Cela, J. (2009) Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales. Catalunya: Agència per a la Qualitas del Sistema Universitari de Catalunya.
- Bermúdez, M. (2011) Algunas reflexiones sobre el currículo en la educación, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, diciembre: <https://www.eumed.net/rev/cccss/16/mba.html>
- Bianchetti, Lucido (2016) Proceso de Bolonia y Globalización de la Educación Superior, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO.
- Bustamante, G. (2002). Evaluación escolar y educativa en Colombia. Bogotá, Colombia. Alejandría libros.

Bustamante, Guillermo (2006) Sobre los estándares para la educación en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Doctorado en educación, Pedagogía y Saberes, No. 24, pp. 43-57:
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6782/5538>

Cachanosky, Juan (1994) Historia de las teorías del valor y del precio. Revista Libertas 20 Instituto Universitario ESEAD. Documento pdf, 100p.
https://www.eseade.edu.ar/files/Libertas/25_4_Cachanosky.pdf

Carabaña, J. (2010) Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA Facultad de Educación-CFP Universidad Complutense de Madrid. Documento pdf, 100p.:
http://colegiodeemeritos.es/wp-content/uploads/2020/05/pisa_carabana_vf.pdf

Castañeda, Luz (2017) Aplicación de las Normas Internacionales de Educación NIES para profesionales de la contabilidad. Facultad de Educación. Universidad Militar:
<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/16040/Casta%20B1edaMonta%20LuzMyrian2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Castells, Manuel (2008). Creatividad, innovación y cultura digital. Un mapa de sus interacciones. Revista Telos: Comunicación e Innovación, 77, pp. 50-52.

CEPAL (2002) Globalización y desarrollo:
<https://www.cepal.org/es/comunicados/globalizacion-desarrollo#:~:text=Despu%C3%A9s%20de%20la%20segunda%20guerra,de%20manufacturas%20entre%20pa%C3%ADses%20desarrollados.>

CESU-CNA (2020) Acuerdo 02. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad. Consejo Nacional de Educación Superior CESU - Consejo Nacional de Acreditación CNA: https://www.cna.gov.co/1779/articles-402848_documento.pdf

CNA (2023) ¿Para qué sirve la acreditación?:

<https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-187317.html>

Coppelli, G. (2019) La globalización económica del siglo XXI. Entre la mundialización y la desglobalización

https://revistaei.uchile.cl/index.php/REI/article/view/52048/57285#content/citation_reference_4

Decreto 1290 (2009) Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

Delgado, M. (2015) Ciudadanía moderna y derechos humanos en contextos de fragilidad democrática. Reflexión Política, vol. 17, núm. 34, diciembre, pp. 50-58
Universidad Autónoma de Bucaramanga:
<https://www.redalyc.org/pdf/110/11043112005.pdf>

De Azevedo, L. (2011) Globalización, tecnicismo y los desafíos para una educación comprometida con la formación humana. N. 10, Instituto Paulo Freire de España:
<http://www.rizoma-freireano.org/articles-1010/globalizacion-tecnicismo-y-los-desafios-para-una-educacion-comprometida-con-la-formacion-humana-jose-clovis-de-azevedo>
Categoría de artículos

Delors, Jacques (1994) Los cuatro pilares de la educación. En: La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103:
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>

Egido, I. y Haug, G. (2006) La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el espacio europeo de educación superior. Revista Española de Educación Comparada, 12, pp. 81-112:
<https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7425/7093>

Fernández, Andrés (2015) Confabulaciones de la Educación Pública y Privada por la Paz. Tesis de Grado para Optar Título Magister Política Social. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Pontificia Universidad Javeriana

Fortune (2022) World's Most Admired Companies: https://fortune.com/worlds-most-admired-companies/2022/search/?wmac_country=asc

Gil, Susana (2020) Origen del capitalismo:
<https://economipedia.com/definiciones/origen-del-capitalismo.html>

Gimnasio Moderno (1980) Están a la venta El Pichón y El Huevito. Una nueva edición de las revistas de la Primaria: <https://gimnasiomoderno.edu.co/ya-estan-a-la-venta-el-pichon-y-el-huevito/>

Goldin, I. y K. Reinert, K. (2007) Globalización para el desarrollo: Banco Mundial, Bogotá

Gómez, V M. (1992) Educación y modernización: el desarrollo científico y tecnológico endógeno como condición para la modernización económica y social". En: revista Educación y Pedagogía, Vol. III, N° 7, pp. 98-99.

Gómez, C. (1994) El pensamiento mercantilista. Universidad de Alcalá. Departamento de Fundamentos de Economía e Historia Económica.: <https://econ.web.uah.es/hpeweb/HPE981.html>

Gómez-Morales, Y. (2017) El baile de los que sobran: cambio cultural y evaluación académica. Revista Colombiana de Antropología. Vol. 53, No. 2, julio-diciembre, pp. 15-25: <https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/115/91>

Goncalves Freitas, M. (2020) Estudio descriptivo del perfil de egreso de la Licenciatura en Administración de Empresas en Latinoamérica Miguel Universidad Católica Andrés Bello. Educar, No. 12, pp. 20-33

Gutiérrez, D. (2017) Transformación histórica de la regulación contable en Colombia, Estados Unidos y el IASB. 5to Simposio Internacional de Investigación en Ciencias Económicas, Administrativas y Contables - Sociedad y Desarrollo y 1er Encuentro Internacional de estudiantes de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. Documento pdf, 26p.: <https://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2017/5sim/80D.pdf>

Hinojosa, L. (2005) Globalización y Soberanía de los Estados. Revista Electrónica de Estudios Internacionales: 2-2.

IDP (2021) QS World University Rankings. Hotcourses Latinoamérica:
<https://www.hotcourseslatinoamerica.com/study/rankings/qs-world.html>

IEA (2021) Nuestras investigaciones Estudios de la IEA: <https://www.iea.nl/es/intro>

INEE (2021) Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Internacional:
<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/iccs.html>

Investopedia (2021) Statement of Financial Accounting Standards (SFAS):
<https://www.investopedia.com/terms/s/sfas.asp>

ISOTools (2022) Origen de las normas ISO:
<https://www.isotools.org/2015/07/26/origen-normas-iso/>

Jackson, W. (1968) La vida en las aulas. Morata, Fundación Paideia, 216p.:
https://books.google.com.co/books/about/La_vida_en_las_aulas.html?id=yKWr2JqmIWMC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=es-419&redir_esc=y#v=onepage&q=funcionamiento%20de%20la%20escual&f=fal

Jahan, S. y Saber, A. (2015) ¿Qué es el capitalismo? El libre mercado puede no ser perfecto, pero es probablemente la mejor manera de organizar una economía:
<https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2015/06/pdf/basics.pdf>

Knight, J. (2004) Comercialización de servicios de educación superior: implicaciones del AGCS., pp. 24-51. En: García-Guadilla (ed. (2004) El difícil equilibrio: la educación superior entre bien público y comercio de servicios implicaciones del

AGCS (GATS).Comercialización de Servicios de Educación Superior:
Implicaciones del GATS / García Guadilla et al. 2004, documento pdf, 107p

Lafrancesco Giovanni (2003) Estructuración de Estándares Curriculares en la educación
básica en Colombia. Revista Educación y Educadores. Universidad de la Sabana
Vol 6, p233-236,

Ley 1314 (julio 13, 2009) Por la cual se regulan los principios y normas de contabilidad
e información financiera y de aseguramiento de información aceptados en
Colombia, se señalan las autoridades competentes, el procedimiento para su
expedición y se determinan las entidades responsables de vigilar su cumplimiento.

Lora, E. y Parada, S. (2016) Evolución del sistema de cuentas nacionales en Colombia.
Universidad ICESI Documento pdf, 38p.: [https://www.icesi.edu.co/medicion-
economica-lora-prada/images/pdf/Capitulo10_Evolucion-del-sistema-de-
cuentas-nacionales-en-Colombia.pdf](https://www.icesi.edu.co/medicion-economica-lora-prada/images/pdf/Capitulo10_Evolucion-del-sistema-de-cuentas-nacionales-en-Colombia.pdf)

LR (2021) Colombia, entre los países con menos competencias y habilidades en el
mundo.: [https://www.larepublica.co/globoeconomia/colombia-esta-entre-los-
paises-con-menos-competencias-y-habilidades-en-el-mundo-
3253672#:~:text=Colombia%2C%20por%20su%20parte%2C%20est%C3%A1,
de%20aprendizaje%20que%20uno%20rico.](https://www.larepublica.co/globoeconomia/colombia-esta-entre-los-paises-con-menos-competencias-y-habilidades-en-el-mundo-3253672#:~:text=Colombia%2C%20por%20su%20parte%2C%20est%C3%A1,de%20aprendizaje%20que%20uno%20rico.)

Martínez Boom, Alberto (2004) de la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva, dos
modos de modernización en América Latina. Anthropos, documento pdf, 31p.:
[http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2004_De_la_Escuela_Exp
ansiva_a_la_Escuela_Competitiva.pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2004_De_la_Escuela_Expansiva_a_la_Escuela_Competitiva.pdf)

Marx, Karl (1867). El Capital. Tomo 1. Fondo de Cultura Económica. Edición en español de 1959.

Martínez, A; Noguera, C. y Castro, J. (1994) Currículo y modernización: cuatro décadas de Educación en Colombia. Editorial Magisterio:
<http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/curr-culo-y-modernizaci-n-cuatro-d-cadas-de-educaci-n-en-colombia>

Mattelart, A. (2010). Historia de la sociedad de la información. Barcelona: Paidós.

MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional

MEN (2002) Al tablero. No. 14, Ministerio de Educación Nacional.
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87872.html>

Montaño, A., Rodríguez, E. y Acosta, J. (2018) Análisis del impacto de implementación de las normas internacionales de información financiera (NIIF) en el sector industrial de Bogotá para PYMES;
<https://www.redalyc.org/journal/3836/383665270008/>

Molano, G. (2007) El interregionalismo y sus límites. Estudios Internacionales: 12-12.

- Mur, H. (2014) Estándares, capitalismo y mercado para la educación. Argonautas, año 4, No.4:pp.47-66:
<http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/04%20MUR%20ONASIS.pdf>
- Narváez, Ancízar (2013) Educación y comunicación: del capitalismo informacional al capitalismo cultural. 1ª ed., Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; DIE, 475p.
- Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J., Ballén, J., Gama, A, y Bermúdez, A. (2015), Estándares y Evaluación. Medición o Formación? Universidad Pedagógica Nacional. Grupo Dao.136p:
<http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7871/libro%20ESTANDARES%20Y%20EVALUACION-.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- OCDE (2018) Informe PISA 2018: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/las-pruebas-pisa-revelo-los-paises-con-la-mejor-educacion-en-el-mundo-439884>
- Ordorika, I. y Rodríguez, R. (2010) El ranking Times en el mercado del prestigio universitario. Perfiles educativos [online], vol.32, No. 129, pp. 8-29:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982010000300002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Odriozola Guitart, Silvia (2008) Análisis crítico de la teoría del capital humano: apuntes para una concepción alternativa para la construcción del Socialismo Economía y Desarrollo, vol. 143, núm. 1, enero-junio, pp. 237-268 Universidad de La Habana La Habana, Cuba: <https://www.redalyc.org/pdf/4255/425541312011.pdf>

Ortiz, R. (2009), La supremacía del inglés en las ciencias sociales, Buenos Aires, Siglo
xxi

Pérez-Fuentes, Dewin Iván, & Castillo-Loaiza, Jorge Leonardo. (2016). Capital humano,
teorías y métodos: importancia de la variable salud. Economía, sociedad y
territorio, 16(52), pp. 651-673:
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-
84212016000300651&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-84212016000300651&lng=es&tlng=es).

PISA (2003) Literacy skills for the world of tomorrow. OCDE/ UNESCO – UIS:
<https://www.oecd.org/education/school/2960581.pdf>

Porta, Ezequiel (2009) Tratado de Bolonia Convergencia de los sistemas de enseñanza
superior europea. Universidad Tecnología Nacional de Argentina, Seminario 2009
Convergencia de los Sistemas de Enseñanza Europea. Rosario: Universidad
Tecnológica Nacional Argentina. Documento pdf, 20p.:
http://www.edutecne.utn.edu.ar/monografias/tratado_de_bolonia.pdf

Porta, I. P. (2009) Tratado de Bolonia. Convergencia de los Sistemas de Enseñanza
Europea. Rosario: Universidad Tecnológica Nacional Argentina.

Ravitch, D. (1998) Estándares Nacionales en Educación. Resumen National Standards in
American Education. A Citizen's Guide, Publicado por Brookings Institution, en
1995: [https://es.scribd.com/document/201969850/Estandares-Nacionales-en-
Educacion-Diane-Ravitch#](https://es.scribd.com/document/201969850/Estandares-Nacionales-en-Educacion-Diane-Ravitch#)

Riahi-Belkaoui, A. (2004) Relationship between Tax Compliance Internationally and Selected Determinants of Tax Morale. *Journal of International Accounting, Auditing and Taxation*, 13, pp. 135-143.

Ricardo, David (1985) *Principios de Economía Política y Tributación*. Barcelona: Ediciones Orbis. 460p.

Robinson, W. I. (2013), *Una teoría sobre el capitalismo global: producción, clase y Estado en un mundo transnacional*, Siglo XXI Editores, México, 246 p.: reseña http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112014000200011#4a

Rodríguez, L. y Villamil, D. (2020) Impacto que ha tenido la adopción de las NIIF en la situación financiera de Croydon S. A entre los años 2013 -2018. Facultad de Ciencias Administrativas y Contables. Universidad de la Salle.: https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2298&context=contaduria_publica

Romo, M. (2016) *Mercantilización de la educación*. Fondo de Cultura Económica, UNAM, México: <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=M&id=89#:~:text=Desde%20una%20visi%C3%B3n%20liberal%20a,queden%20sometidos%20por%20el%20mercado.>

Schwab, K (2016) *La cuarta revolución industrial*. Edit. Debate, España, 216p.

SENA (2013) Proceso gestión por competencias para las cualificaciones, Documento pdf, 24p.: <http://www.sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1404753029-G004-P00-GCC%20Normalizar%20competencias%20laborales.pdf>

Smith, Adam (1985). Riqueza de las Naciones. Barcelona: Ediciones Orbis:
<http://biblioteca.ugc.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=4148>

SR (2021) Shanghai Ranking: <https://rank.uva.es/ranking/arwu/>

Tamassia, C. (2006) Estándares educacionales: ¡La pieza faltante! Revista PRELAC, 3, p. 84-91: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151587>

Tedesco, J. C. (1984) Elementos para el diagnóstico del sistema educativo, tradicional en América Latina. En: Sistema Educativo en América Latina, Buenos Aires, Kapelusz

Tuning América Latina (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto. Documento pdf, 430p.; http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf

UNESCO (2016) Qué hace un currículo de calidad. Documento pdf, 40p.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa

Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A. Montes, J. y Chávez, J. (2016) .Competencias y Estándares TIC desde la Dimensión Pedagógica. Pontificia

Universidad Javeriana .Cali Unesco:
<https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/estandares-tic-javeriana-unesco.pdf>

Valderrama, M. y Arias, M. (2023) Uso del Valor Razonable en la medición posterior de activos fijos bajo las NIIF. Contaduría, U de A. No. 82 pp. 73-203:
https://www.researchgate.net/publication/369137786_Uso_del_valor_razonable_en_la_medicion_posterior_de_activos_fijos_bajo_las_NIIF_Revision_sistemica_de_la_literatura

Vargas, Olmedo (2005) La Dinámica del Nuevo Orden Económico Mundial y las Reformas a la Educación Superior. Apuntes del CENES UPTC.

Westreicher, G. (2020) *Teoría del valor*. <https://economipedia.com/definiciones/teoria-del-valor.html#:~:text=La%20teor%C3%ADa%20del%20valor%20es,de%20cambio%20de%20una%20mercanc%C3%ADa.>

Zeff, S. (2012) La evolución del IASC al IASB, y los retos que enfrenta. Contaduría Universidad de Antioquia, 60, pp. 119-164:
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/cont/article/view/14687/12840>

Webgrafía

www.accountability.org

www.bascbogota.com

www.ifrs.org

www.investorsinpeople.com

www.iso.org

www.ohsas-18001-occupational-health-and-safety.com

www.saasacreditation.org

www.uninorte.edu.co/web/observaeduca/noticias/-
/asset_publisher/3Lkb/content/id/16558934

Bibliografía Complementaria

Beck, Ulrich. ¿Qué es la globalización? Editorial Paidós, 297p. Paidós

Bolaño, César (2003) Industria Cultural, Información y Capitalismo. Editorial Océano de
Colombia. 365p.

Ianni, Octavio (2002) Teorías de la Globalización. Editorial Siglo XXI, 5°. Edición, 184p.

McLuhan, Marshall (1995) La Aldea Global. Gedisa, 3°. Edición, Colección El mamífero
parlante, 203p.:
[https://monoskop.org/images/2/2c/McLuhan_Marshall_Powells_BR_La_aldea_
global.pdf](https://monoskop.org/images/2/2c/McLuhan_Marshall_Powells_BR_La_aldea_global.pdf)

Marx, Karl. El Capital. Tomo I

Mejía, Marco (2011) Educación en la Globalización. Ediciones Desde abajo. Universidad
de Ciencias y Humanidades Fondo Editorial, 434p.

Stiglitz, Joseph (2020) Capitalismo Progresista. Editorial Taurus

Bauman, Zygmunt (2017) La Globalización. Fondo de Cultura Económica

Wallerstein, Immanuel (2008) Análisis de Sistemas – Mundo. Siglo XXI Editores, 85p.:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4578656/mod_resource/content/1/COM

P_WALLERSTEIN%20-%20Análisis%20de%20SistemasAnálisis-Mundo