



Saber pedagógico en contaduría pública: percepción estudiantil, métodos de enseñanza y perspectiva de investigación¹

*Pedagogical knowledge in public accounting: student
perception, teaching methods and research perspectives*

Carlos Ortega Cárdenas  <https://orcid.org/0000-0003-4347-6765>
karlosjortega@gmail.com

Artículo de investigación**Recepción:** 1 de febrero de 2021**Aceptación:** 14 de octubre de 2021**Cómo citar este artículo**

Ortega Cárdenas, C. (2021). Saber pedagógico en contaduría pública: Percepción estudiantil, métodos de enseñanza y perspectiva de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Administrativas*, 3(1), 7-29 <https://cipres.sanmateo.edu.co/ojs/index.php/rcca/article/view/441>

Resumen:

El presente trabajo tiene como fin analizar los aportes derivados de la aproximación del saber pedagógico a las prácticas de enseñanza de la contaduría pública como disciplina. Para ello se pondrá en contexto la problemática de la visión pedagógica que ha primado en el país desde mediados del siglo XX. También se presentarán datos recogidos en la investigación realizada en el programa académico de contaduría pública de la Universidad del Valle, seccional Buga.

Palabras clave: educación contable; saber pedagógico; educación superior.

Abstract:

The present work analyzes the derivate contributions about the pedagogic knowledge approximations, to the public accounting teaching practices as a discipline. For this purpose, it puts in context the pedagogic vision problematic that has primed in Colombia since the mid-20th century. It also presents the data recollected in the research performed in public accounting academic program in University of Valle, Buga sectional.

Keywords: countable education; pedagogical knowledge; higher education.

¹ Una versión preliminar de esta investigación fue publicada en la revista *Ágora* (2016) con el título "Incidencia del saber pedagógico en las prácticas de enseñanza de la contaduría pública - Universidad del Valle Regional Buga.

Introducción

En todas las sociedades a lo largo de la historia la educación ha representado el poder a través del conocimiento, como también un motor esencial en el desarrollo humano, social, cultural y económico de los pueblos. Ha sido un referente de progreso científico y tecnológico sin el cual no se hubiera logrado el grado de desarrollo socioeconómico que ostentan algunos países del mundo. En ese sentido, la educación puede verse como un proceso sociohistórico cambiante dependiendo de la cultura y coyunturas sociales que han hecho que, como dispositivo de poder, haya sido administrado en un principio por pequeños grupos, hasta llegar a ser un derecho inherente a cada ser humano; convirtiéndola también en un patrimonio de todos y para todos.

Pese a lo anterior, la educación ha sido pensada siempre a través de la pedagogía que, como disciplina, condensa los métodos de enseñanza y asume su papel para el desarrollo o estancamiento de la educación, en términos epistemológicos. La pedagogía da cuenta de cómo, por qué y para qué se enseñaba en una sociedad en un determinado momento histórico. Asimismo, aporta los lineamientos esenciales para comprender la labor del maestro como catalizador entre el saber y el estudiante y el rol que debe desempeñar este, como sujeto activo dentro del proceso formativo.

Decir que el saber pedagógico es el saber profesional del docente, para algunos puede sonar tautológico y pleonástico, mientras que para otros puede siquiera representar algo importante. Pero, probablemente es allí, en medio de estas dos posturas, donde se configura el núcleo del debate sobre la función y representación de la pedagogía en el proceso de formación de docentes.

Ausencia de esta última, ha quedado expuesta frente a los retos que ha traído la crisis desatada por la pandemia del COVID-19 en donde muchos de los sistemas educativos de la región han quedado fuera de juego. A diferencia de los países del norte de Europa -líderes globales en calidad educativa- la región no ha integrado herramientas digitales en el día a día, ni contaba con docentes capacitados para integrar plataformas virtuales en los procesos de enseñanza (CAF, 2020).

La problemática actual que parece tener nombre propio (brecha digital) exhorta a la comunidad educativa al uso inteligente de las competencias y desarrollos tecnológicos que deben acompañar modelos pedagógicos avanzados, y que apuesten por fortalecer la institucionalidad educativa (la escuela, la universidad). Necesitamos, efectivamente, instituciones que incorporen la novedad tecnológica y dialoguen con ella, para potenciar aprendizajes significativos con un amplio alcance (Fundación Carolina, 2020).

Metodología

Esta investigación es de tipo descriptivo se debe “identificar características del universo de investigación, señalar formas de conducta y actitudes del total de la población investigada, establecer comportamientos concretos y descubrir y comprobar la asociación entre variables de investigación” (Marco metodológico, s.f., p. 1).

Es así que la investigación será multi-metódica, abarcando la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa para su respectivo desarrollo. La población está determinada por seis docentes del programa de contaduría pública de la Universidad del Valle seccional Buga y cumplen con los siguientes criterios de selección:

- Deben ser docentes que tengan una vinculación contractual con el programa, ya sea hora cátedra o tiempo completo.
- Deben tener asignaturas programadas.
- Deben haber aceptado voluntariamente vincularse a la investigación.

Para la determinación y escogencia del tamaño total de la muestra que conforma el universo o población de estudio, se hizo de forma intencionada, es decir, se utilizó un muestreo discrecional en el sentido de dejar a criterio del investigador los elementos elegidos sobre los que él cree pueden aportar al estudio. De esta forma, se seleccionó a aquellos docentes inscritos en las listas que proporciona la universidad de manera virtual, referente a los docentes que impartieron materias en el periodo en el cual se realizó la investigación y que cumplieron con los factores antes mencionados.

Por otro lado, se aplicó a los estudiantes la Escala de Percepción de la Docencia Universitaria (EPDU), esta escala evalúa la percepción que los alumnos tienen de sus docentes, considerando una escala global y tres categorías de análisis: calidad del docente, calidad de la enseñanza y organización del entorno educativo. Se compone de 18 ítems en formato tipo Likert; esta escala es comúnmente utilizada para rastrear rasgos psicométricos en la investigación. La escala de Likert es de nivel ordinal y se caracteriza por ubicar una serie de frases seleccionadas en una escala con grados de acuerdo/desacuerdo. Estas frases, a las que es sometido el entrevistado, están organizadas en baterías y tienen un mismo esquema de reacción, permitiendo que el entrevistado aprenda rápidamente el sistema de respuestas.

La población estuvo compuesta por estudiantes de pregrado pertenecientes al programa académico de contaduría pública de la Universidad del Valle, sede Buga; se eligió la muestra de 100 estudiantes,

a través de un muestreo no probabilístico por accesibilidad. Se cubrieron los semestres primero, cuarto, quinto, séptimo y noveno, cada uno representado con 20 estudiantes.

Las edades de los participantes se ubicaron entre los 16 y 35 años con una media de 21,96 años. Un 66% de los encuestados era mujer (n = 66) y un 44% hombre (n = 44). Por otro lado, un 44% contaban con estudios de bachiller, un 34% tenían estudios técnicos y un 22% estudios tecnológicos.

Para el análisis de los datos se utilizó estadística descriptiva y para someter a prueba las hipótesis se empleará la prueba paramétrica *t* de Student con base en un contraste unilateral. Por último, se estableció un grupo focal para el grado de aceptación de los mecanismos de retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje con los docentes.

Marco contextual

En el periodo comprendido entre 1930 y 1960 Colombia centra esfuerzos en modernizarse. Se establece entonces el proceso de industrialización como signo predominante del cambio económico. Los cambios no se hicieron esperar y la participación del Estado en la dotación de la infraestructura y la modernización institucional fueron pasos firmes en la consolidación de la nueva estructura económica del país. No obstante, en palabras de Arévalo (1997):

Dada la limitación de recursos domésticos, la ayuda externa se convirtió en requisito de este proceso. De la economía internacional se esperaba ayuda técnica y financiera, mejoramiento de los ingresos por exportaciones, aumento de la oferta interna por la vía de las importaciones e inmigraciones que permitieran la transferencia de conocimiento técnicos, el impulso a nuevas actividades productivas y la presencia de mano de obra calificada. (p. 1)

Es allí donde aparecen las distintas misiones extranjeras, como Kemmerer (1930), Currie (1950), Cepal (1954), Le Bret (1955) y Cepal (1958). Estas llegaron al país para emitir un concepto sobre el desarrollo económico y el bajo nivel de vida de la población en temas como salud, educación, vivienda y bienes y servicios. El ambiente necesario para asimilar las ideas de intervención estaba dado; el Estado tenía vía libre para hacerlo en todos los ámbitos donde fuera requerido. Sin embargo, la consecución de los objetivos planteados estaba supeditada a la interrelación entre los intereses nacionales e internacionales.

Asimismo, la renovación de las instituciones enmarcada en coadyuvar a la transformación sociocultural del país vía educación no fue la excepción. En consecuencia, el aparato educativo del país, podría decirse, se vio

fuertemente impactado en términos prácticos, teóricos y metodológicos por los conceptos de las misiones extranjeras en dicho período, lo que impulsó un giro en la política educativa influida por el nuevo discurso de desarrollo económico, como lo dice Díaz Villa (2000):

En lo educativo, la modernización que se inicia en el país (...) puede describirse como un proceso de reorganización de las estructuras educativas y de su adecuación al desarrollo económico nacional (...) Los argumentos de que el país carecía de mano de obra capacitada y de que el capital, la tecnología y la educación eran fundamentales en el incremento de la producción y de la movilidad social y ocupacional (...) permitieron, al menos en el discurso oficial, dar un giro en la política educativa hacia una mayor articulación con el desarrollo económico. (p. 88)

Fue también en ese momento que para el desarrollo del proyecto político de la industrialización:

Fue necesaria la consolidación de una élite técnica y de una clase obrera educada y eficaz: ni la banca, ni el comercio, ni la industria podían funcionar con analfabetos; en el peor de los casos, era necesario leer instrucciones escritas y hacer cálculos elementales. (Patiño, 2014, p. 264)

El movimiento reformador que se gestó vio oportunidades económicas, así como posibilidades de ascenso social, promoción personal y crecimiento profesional. Así, en los primeros años del gobierno de Pastrana Borrero², con el plan Alianza para el progreso se implementa todo un conjunto ideológico funcionalista traído del método norteamericano, que impulsó en Colombia el nuevo modelo pedagógico comúnmente denominado “tecnología educativa”. Esta corriente obedece a “una concepción de eficiencia industrial de la teoría Taylorista de la división del trabajo y a las investigaciones conductistas sobre la naturaleza del aprendizaje y la evolución psicológica de los educandos de Skinner” (Martínez Boom, 2016, p.17).

La tecnología educativa tuvo en la psicología conductista y en el funcionalismo estructuralista sus fortalezas teóricas. El modelo se diseñó para orientar el proceso educativo mediante “el ordenamiento de objetivos,

2. Según Carlos Patiño, el punto de partida de la industrialización en Colombia es en el gobierno de Pedro Nel Ospina (1922 - 1926), allí es donde empiezan a llegar las misiones extranjeras como la misión Kemerer. Debe hacerse claridad en el sentido de entender que la tecnología educativa inicia en esos años del gobierno de Pastrana, porque es allí cuando comienza a implementarse. Sin embargo, la educación ya había comenzado a reformarse desde que se implementan las concepciones de la Escuela Nueva, que venía a reformar los preceptos de la educación católica que era la más preponderante del país.

el planeamiento era fundamental, los educandos se convirtieron en datos estadísticos, la 'cultura técnica' primó sobre lo humano, sobre la racionalidad; planear, administrar procesos, evaluar, organizar, etc., fueron sus objetivos" (p.18). La tecnología educativa se desarrolló hasta la década de 1980. Después, con la apertura económica y la globalización sufrió variaciones estructurales, sin embargo, muchos elementos del proyecto original se mantienen en la universidad colombiana que fue estructurada de acuerdo con estos postulados.

Lo anterior hacía que necesariamente el docente universitario asumiera los nuevos paradigmas a la hora de enfrentar los retos dentro y fuera del aula de clases. Con esto se quiere señalar, y como diría Díaz Villa (2000), que "los modelos de formación del docente universitario guardan fuertes relaciones con el aparato modernizador adoptado por la nación colombiana en dicho periodo de tiempo" (p. 82). Producto de ello, la Universidad cuenta con rezagos negativos de ese modelo de enseñanza.

Las exigencias del discurso institucional ayudaron a que las prácticas pedagógicas del profesorado se redujeran a la transmisión de conocimientos específicos "independientemente si se introducen en ellas la creatividad y el sentido crítico y reflexivo que favorezca la recreación de procesos de pensamiento en situaciones específicas o descontextualizadas" (Díaz Villa, 2000, p. 84), con el fin de cumplir estrictamente con la planeación curricular, según unas demandas de eficiencia. Sucede entonces que a dichas prácticas "exigidas" el docente termina por interponerlas, legitimándolas al introducirlas y apropiarlas para su actuar académico cotidiano.

En este nuevo escenario que se configuraba, lo primordial vendría a ser la destreza del maestro desde su saber disciplinar, la pregunta por la pedagogía en esos términos era casi irrisoria. Al respecto Díaz Villa (2000) dice:

La idea de que el saber o la experiencia profesional es la base del ejercicio docente universitario ha conducido a una seria distorsión del sentido de la competencia pedagógica y de las demás formas de acceso a esta. Así, la falta de capacidad comunicativa, el desconocimiento de los procesos de aprendizaje, la poca importancia prestada a la relación pedagógica y, sobre todo, la carencia de conocimiento sobre la importancia de la generación de contextos para el ejercicio de la flexibilidad y la autonomía, para el crecimiento intelectual, social y afectivo de los estudiantes, han tenido fuertes efectos en el fracaso estudiantil. (p. 119)

En pocas palabras la "escisión contenido disciplinario-relación pedagógica es para muchos profesores universitarios el principio que rige sus prácticas pedagógicas" (p.119). Es decir, para estos profesores no

interesa sino el contenido disciplinario o profesional. Así se desconoce una relación indisoluble entre contenido disciplinario y relación pedagógica. En palabras de Díaz Villa (2000):

Existe en el ámbito académico de la educación superior una tendencia a darle mayor prioridad al conocimiento como tal, que a las mismas formas de enseñanza de dicho conocimiento a los estudiantes. Con frecuencia se trabaja este tema, cuando los índices de fracaso escolar, repitencia reiterada en algunas asignaturas o deserción escolar, invitan a pensar en las causas estructurales de estos fenómenos. (p.119)

El “conservadurismo pedagógico” de los docentes universitarios que aporta Díaz Villa (2000) en su teoría es el punto de partida para entender, entre otras cosas, el fracaso académico; atribuirlo a un asunto netamente estudiantil, dice el autor, es desde todo punto de vista censurable. Muchos docentes en la universidad colombiana no están interesados, según el autor:

En pensar que el aprendizaje [...] es individual y que los individuos tienen diferencias que chocan con todo igualitarismo u homogenización de la enseñanza. La monótona uniformidad de la enseñanza que suelen implementar muchos profesores universitarios para todos los posibles grupos termina convirtiéndose en una “pedagogía rígida” plena de poderes y controles explícitos. Esta perspectiva va acompañada de un desinterés por los problemas académicos y personales de los estudiantes por tratarse de historias ajenas a su quehacer. (p.109)

Esta cultura tradicional de la enseñanza universitaria cuenta con varias características que a continuación se parafrasean:

- Una concepción de la relación pedagógica en la cual el maestro (el académico) enseña y el estudiante aprende (división del trabajo explícita o rígida).
- Una selección arbitraria de los conocimientos por el profesor bajo el pretexto de que los estudiantes no tienen la madurez para participar en la definición del programa de la “asignatura”.
- Una selección hecha a partir de uno o varios libros guía los cuales el profesor simplemente reproduce.
- Una modalidad de enseñanza similar para todos los grupos, basada en las secuencias rígidas de una metodología explícita.
- Una concepción de la enseñanza en masa independientemente del aprovechamiento o logro individual de los estudiantes. Los alumnos son invisibles, por no decir anónimos.

- Una secuencia y un ritmo rígidos que implican una vertiginosa carrera para alcanzar el cumplimiento de un syllabus repleto de contenidos muchas veces innecesarios.
- Una descontextualización general de lo enseñado con respecto a los ámbitos de sus posibles usos sociales.
- Una evaluación basada en criterios explícitos; y centrada en las actuaciones o “performances” de los estudiantes.

Si bien el “conservadurismo pedagógico” no parece cuestionarse a sí mismo, si está siendo cuestionado por nuevos paradigmas sociales y científicos. Es así como las instituciones se acercan a estos paradigmas y toman conciencia de que es necesario conferir un sentido diferente a la práctica pedagógica como categoría compleja, de manera que entrecrucen los ámbitos disciplinares o profesionales, los procedimientos, estrategias, acciones intrínsecas o extrínsecas que faciliten la comunicación, el acceso al conocimiento, el ejercicio del pensamiento, etc. (Díaz Villa, 2000, p. 121).

Estudios como el de Mario Díaz y García et al. (2014) enfatizan en la trascendencia de la formación docente en la calidad de la educación y esto incluye necesariamente a la pedagogía. Cabe aclarar que no se pueden desconocer las incidencias que tienen sobre dicha calidad educativa, factores como: características socioeconómicas de los estudiantes, la dotación de implementos audiovisuales, los currículos, los materiales de aprendizaje, la organización y el liderazgo de los directores.

¿Qué es saber pedagógico?

A lo largo de este trabajo se ha dicho que la pedagogía debe ser saber propio del docente. Para tal caso cabe aclarar que la noción de saber pedagógico reconoce a esta como una disciplina, en tanto campo de conocimiento se constituye a través de la educación y como práctica social trabaja sobre el campo de la cultura. Para tal caso Ávila (2007) sugiere unas condiciones que se cumplen en el ámbito de la pedagogía como disciplina que a continuación se parafrasean:

- Objeto de conocimiento: la transformación intelectual del hombre, de su estructura de conciencia o de saberes.
- Discurso pedagógico: no es la disertación que el educador hace a sus alumnos en el aula de clase, es el constructo explicativo-descriptivo del objeto de conocimiento.
- La regla de reproducción: las metodologías y procesos para mostrar las hipótesis y para construir el saber (pedagógico) tienen sentido como parte de programas de investigación pedagógica al interior de los saberes específicos.

Desde este punto de partida, también se debe enunciar por qué se trata de un saber y no de un conocimiento, de ese modo, resulta necesario aclarar la tensión que existe entre ambos. Cuando se habla de saber, se hace referencia a la forma más amplia de intelección humana que conlleva varias dimensiones: cognoscitiva, estética, ética y técnica; mientras que el conocimiento solo hace referencia a un aspecto del saber: su dimensión cognoscitiva. De esta forma, se entiende el saber pedagógico como una forma holística de representación de la enseñanza y no de conocimiento pedagógico como una dimensión particular (Moreno et al., 2006, p.13). Según Zuluaga (1999) la pedagogía es considerada como un saber y como una práctica al mismo tiempo:

La pedagogía es historiada como un discurso acerca de la enseñanza y, a la vez, como una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. En estas condiciones el “maestro” como sujeto del saber llamado la pedagogía, se relaciona con el conocimiento a través de la práctica pedagógica. (p. 25)

Lo anterior establece diversas relaciones interdisciplinarias que retroalimentan su propia consolidación como saber autónomo amplio y abierto. En esa medida Zuluaga (1999) aporta a la construcción del concepto de pedagogía como saber y disciplina al reconocerla como aquella “que conceptualiza, aplica y experimenta los distintos conocimientos acerca de la enseñanza de los saberes específicos en una determinada cultura” (p. 22).

En ese sentido, para Gonzales y Ospina (2013), quienes hacen un sondeo del concepto de saber pedagógico en Colombia e Iberoamérica; este representa una categoría de análisis que trasciende el concepto de pedagogía generando una mirada profunda, analítica y reflexiva; toda vez que aglutina elementos dispersos en varias regiones del conocimiento (psicología, economía, sociología, etc.) que se han encargado por separado de estudiar fenómenos educativos. En contraste con dicha tradición, el saber pedagógico realiza un diálogo interdisciplinario con nociones y conceptos emergentes de las ciencias sociales y las ciencias de la educación.

Según estos autores, el saber pedagógico no se refiere únicamente al hecho de enseñar, sino que explica el hecho educativo de una manera diferente a como lo hacen otras disciplinas tradicionales. Estas posibilidades que brinda el saber pedagógico al realizar una lectura de la propia experiencia en la práctica docente, a partir de la interpretación, análisis de los contextos, conceptos, tradiciones y en general formas de ver y apropiarse del mundo que circulan en la cultura (Gonzales y Ospina, 2013).

De esta forma, el saber pedagógico como saber propio del docente expone el privilegio que se le da al saber disciplinar en la enseñanza

universitaria, toda vez que, según Tardif (2004), los saberes específicos son solo una dimensión del actuar de los docentes que confluyen en el saber pedagógico compuesto de la siguiente forma:

- Saberes disciplinarios: son los saberes que dispone nuestra sociedad. Corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos. Los saberes disciplinarios (por ejemplo, matemáticas, historia, literatura, etc.) se transmiten en los cursos y departamentos universitarios independientemente de las facultades de educación y cursos de formación del profesorado. Los saberes de las disciplinas surgen en la tradición cultural.
- Saberes curriculares: a lo largo de sus estudios, los educadores deben apropiarse también de unos saberes que podemos llamar "curriculares". Corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura. Se presentan en forma de programas escolares (objetivos, contenidos y métodos) que los profesores deben aprender a aplicar.
- Saberes experienciales: finalmente, los mismos maestros, en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y saber ser. Podemos llamarlos "saberes experienciales o prácticos. (p.125)

En esta dirección se puede concluir que el saber pedagógico es un saber elaborado y operacionalizado por los maestros como agentes participantes en el proceso pedagógico; tiene como objeto central la reflexión sobre la práctica pedagógica y se concreta objetivamente en los métodos de enseñanza. Los contenidos de este saber están referidos a las concepciones de la vida y la cultura en el contexto histórico social en el cual se desarrolla, a partir de la reflexión individual que realiza el profesor sobre las formas como piensa y representa sus acciones pedagógicas. En la elaboración de dicho proceso se tienen en cuenta los aspectos teóricos recibidos en su formación, así como las experiencias decantadas en su historia de vida personal, laboral y académica (Gonzales y Ospina, 2013).

Estudio de caso Universidad del Valle seccional Buga: modelos pedagógicos y percepción estudiantil

Para comenzar a encontrarle la “utilidad” en la práctica al saber pedagógico, además de lo que se ha venido mencionando, se necesitaría sondear hasta qué punto los docentes conocen o desconocen dicho saber. Esto se puede llevar a cabo mediante una herramienta que diagnostique a través de qué modelo pedagógico planean su labor educativa en el aula de clases. Toda vez que los modelos pedagógicos responden a la visión que tiene el docente propiamente (o si es el caso un centro educativo), del ser humano que desea formar y de los métodos que empleará para hacerlo, entre otros.

El modelo pedagógico constituye la base para orientar la práctica educativa. En ese sentido, tendrá en cuenta las formas de organizarla, los agentes educativos que la realizarán y los requerimientos que el proceso educativo debe cumplir para contribuir al alcance del máximo desarrollo posible de los estudiantes, como resultado de la labor de aprendizaje que ellos elaboran.

La reflexión sobre la práctica pedagógica supone uno de los principales pilares del desarrollo de la pedagogía como saber que forma al docente. Entre otras cosas, porque docente y calidad de la educación son elementos que están íntimamente vinculados, en palabras de Salazar (2005): “ninguna reforma de la educación tiene posibilidades de éxito sin la activa participación de los y las docentes y su sentimiento de inclusión en la acción educativa y su proyección” (p. 5). Asimismo, agrega que a pesar de ser un terreno poco visitado (el tema de la formación docente y la calidad): “Parece haber consenso, entre quienes analizan el desarrollo de la investigación educativa que esta tiene como tarea pendiente la necesidad de profundizar en la investigación pedagógica” (p. 9).

Para Shulman, una persona que se dedica a la docencia debe tener un conocimiento base que, al menos, esté incluido dentro de estas categorías; “el conocimiento pedagógico general, el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento del contexto” (Shulman, como se citó en Salazar, 2005, p. 10). Esta relación implica que para ejercer la docencia se requiere una “transformación de lo comprendido” de determinado cuerpo disciplinar. Esto supone que los docentes “conocedores de la materia” trascienden y se convierten en “maestros de la materia” (p. 4).

Se trata entonces de atizar la reflexión sobre el quehacer pedagógico visto desde la comprensión de este que, como saber elaborado, surge a partir de modelos adscritos a la enseñanza de lo disciplinar. Dichos modelos pedagógicos se gestan a través de la historia y develan la concepción del acto educativo que tenía la sociedad en determinado momento histórico. De esta forma, la comprensión de la pedagogía permite no solo apropiarse de

la forma de enseñanza en la inmediatez del aula, sino también una reflexión de la acción de formar y su significado dentro del espectro educativo.

Por otro lado, dichas herramientas que esclarecen los modelos pedagógicos de los docentes deben ir acompañadas de un estudio serio que ofrezca resultados que ayuden a mejorar la comprensión del funcionamiento interno universitario y para ello nada mejor que la mirada de sus principales usuarios: los estudiantes. Específicamente, este estudio se debe centrar en la perspectiva que dichos actores tienen de la docencia universitaria, a través de la cual se expresan los lineamientos, capacidad de gestión, recursos y potencialidades de las universidades; son éstos finalmente quienes deben llevar a la práctica los conocimientos que son impartidos en las mismas. Las universidades tienen como función principal formar capital humano de avanzada. Por tanto:

La docencia y la formación profesional son ejes centrales de su quehacer institucional; responsabilidad ejercida por profesionales y especialistas que, en muchas ocasiones, no tiene una formación pedagógica para responder a las nuevas exigencias que supone la modernización de la universidad. (Villalobos, Melo y Pérez, 2010, p. 55)

En ese sentido, Villalobos, Melo y Pérez afirman:

Tener mecanismos fiables que permitan evaluar el desempeño docente parece ser el único camino para identificar falencias y fortalezas y, de esta forma, dirigir los planes para mejorar los procesos formativos (Calderón y Escalera, 2008). Sin embargo, evaluar al docente de educación superior, específicamente al docente universitario, implica afrontar la complejidad que esta labor encierra; en primer lugar, por la responsabilidad que se le asigna, como actor visible de un sistema educativo sobre exigido por la sociedad. En segundo lugar, porque es un actor que debe cumplir su labor en medio de cambios importantes a nivel técnico y metodológico. (p. 55)

Si bien existen muchas alternativas de evaluación docente “es necesario contar con un instrumento que permita realizar la evaluación de su desempeño, no con el objetivo de permitir sanciones, sino de fomentar la reflexión y el cambio”. La realizada por Villalobos, Melo y Pérez (2010) se enfoca en las percepciones de los estudiantes sobre la función de los profesores universitarios y busca abordar tanto las características del docente, como de su práctica pedagógica.

El estudio realizado por estos autores se enfocó en estudiantes cuyos docentes no eran pedagogos, al ser este, según ellos, el cuerpo mayoritario de docentes de la educación superior chilena. La situación parece ser similar

en contextos locales³, ya que “pese a las características de la docencia universitaria, la mayoría de los académicos; médicos, abogados, ingenieros, psicólogos, contadores, etcétera, no han recibido formación pedagógica e incluso la perciben como algo ajeno a sus disciplinas” (p. 57). De esta forma, conocer las percepciones que tienen los estudiantes universitarios sobre la docencia universitaria ayuda a promover un cambio en las estructuras y prácticas pedagógicas de la enseñanza en la educación superior.

Para contextualizar el estudio hecho en la Universidad del Valle sede Buga y teniendo presente los referentes teóricos anteriormente mencionados, debe decirse en primera instancia que esta sede nace del proyecto del Sistema de Regionalización de la Universidad del Valle, que podría ser producto del movimiento de la tecnología educativa, a continuación, se explica el porqué de esta afirmación.

Este proyecto nace en la década de 1980 por “el interés tanto del Rector como de algunos directivos, políticos y empresarios del departamento, de crear un sistema universitario regional” (Agencia de Noticias Univalle, 2016) lo cual llevaría a las ciudades intermedias que también necesitaban recurso humano capacitado, a aceptar y validar esta propuesta.

Dicha propuesta inicia con dudas referentes a su estructura organizativa y de calidad académica. En primer lugar, porque la universidad no estaba directamente relacionada con el personal administrativo y docente, debido a que el modelo se basaba en “el auto-sostenimiento a través de la creación de Fundaciones de Apoyo y de naturaleza mixta, formadas a partir de aportes de las comunidades”, donde dichas entidades, terminaron por tercerizar (en diferentes condiciones a las de la Sede Central) la contratación del personal antes mencionado. También existía una gran duda con respecto a la viabilidad económica en términos de “costear sedes alternas, cuando, en ocasiones, no lograba cubrir la totalidad de sus propios gastos” (Dirección de Regionalización, 2021).

Por otro lado, los estudiantes de estos “nuevos campus” deben conformarse con una oferta académica reducida a los intereses formativos del sector productivo de la subregión; es una marcada diferencia respecto a los estudiantes de la sede central, por ejemplo, en temas de salud y bienestar universitario. En esa medida, la universidad con el modelo de regionalización se propone formar mano de obra de las ciudades intermedias de los departamentos de Valle y Cauca, en un principio solo en carreras técnicas y tecnológicas, a manera de un instituto que cumple con unas demandas establecidas y no como una universidad. Allí en donde se consolide la investigación, la extensión y la proyección

³ Esta afirmación se sustenta con el estudio hecho en la Universidad del Valle sede Buga y los referentes que se han mencionado.

social, como ejes fundamentales de la labor misional que una entidad de este carácter debería tener.

Este estudio se realizó en la ciudad de Guadalajara de Buga, en la Universidad del Valle sede Buga durante el periodo académico febrero-junio de 2015. Trata de esgrimir las diferentes concepciones que tienen los profesores y los estudiantes del programa académico de contaduría pública sobre el proceso de formación al interior del mismo, contando con las particularidades antes descritas en materia del entorno universitario. En ese orden de ideas, tanto docentes como estudiantes vinculados a la investigación aceptaron voluntariamente participar.

En primera instancia se utilizó una herramienta para corroborar a cuál modelo pedagógico pertenecían los docentes vinculados a la investigación. Dicha herramienta consistía en una encuesta producto de una adaptación de la propuesta de De Zubiría (2010) en su libro *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*⁴, para identificar prácticas educativas pertenecientes a un modelo pedagógico determinado.

Se trata de una serie de 40 afirmaciones en formato Likert, donde el docente debía darle un valor que calificaba la proximidad entre su práctica pedagógica y dicha afirmación. Los rangos de calificación eran de cero (0) a tres (3), donde 0 = Nada, 1 = Un poco, 2 = Bastante y 3 = Totalmente. La encuesta se realizó a seis docentes del programa de contaduría pública de la Universidad del Valle sede Buga. Asimismo, se preguntaba por su modalidad de contratación, asignaturas asignadas en el semestre, años de experiencia, formación profesional y estudiantes a cargo.

Cada pregunta se pondera aparte en un cuadro que contiene las afirmaciones o prácticas educativas correspondientes a determinado modelo pedagógico. Los modelos pedagógicos que se tienen en cuenta son: el tradicional, el conductista, el desarrollista y el social. Los dos primeros correspondientes a la categoría general de modelos heteroestructurantes y los demás a la categoría de autoestructurantes. Lo anterior con el fin de delimitar el espectro teórico de la vastedad de modelos existentes ciñéndose a los que propone De Zubiría (2010). En resumen, recogiendo aportes del trabajo de Not, sustenta que a lo largo de la historia de la educación, por lo menos desde el siglo XVIII solo han existido dos grandes modelos y, pese a sus múltiples y diversos matices en esencia los modelos pedagógicos, han sido heteroestructurantes o autoestructurantes.

Los modelos heteroestructurantes consideran que “la creación de conocimiento se realiza por fuera del salón de clases y que la función esencial de la escuela es la de transmitir la cultura humana a las nuevas generaciones” (p. 13). En consecuencia, privilegian el rol del docente y lo consideran el

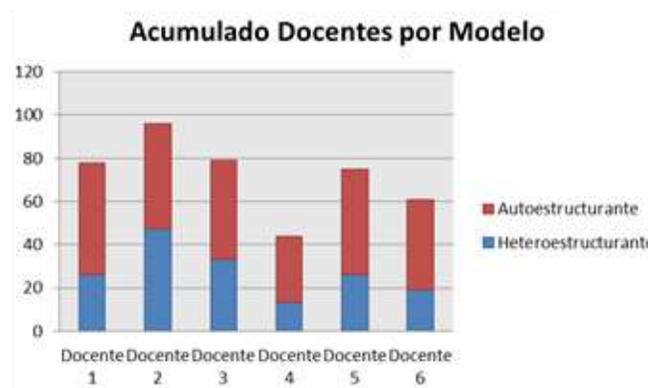
⁴ El cuestionario como tal se encuentra entre las páginas 26–29 para quien solicite su consulta.

eje central de todo proceso educativo, en tanto él es aquel que posee ese conocimiento que el estudiante no tiene, una relación que se instaura en la medida que el docente llene esos vacíos mediante la transmisión de información. Sus posturas son “decididamente magistrocentristas, su estrategia metodológica fundamental es la clase magistral y defienden la conveniencia de utilizar los métodos receptivos en la escuela”. De esta forma, presuponen que se debe recurrir “al autoritarismo y a la instrucción para garantizar la asimilación del acervo cultural en el aula de clase” (p. 13).

Por el contrario, para los enfoques autoestructurantes, el niño tiene todas las condiciones necesarias para jalonar su propio desarrollo y por ello lo consideran como el centro de todo el proceso educativo. Según De Zubiría (2010), “la educación es concebida como un proceso jalonado y orientado por una dinámica interna donde las intervenciones externas lo que hacen es deformar y obstaculizar el desarrollo”. Los niños-jóvenes son vistos como “verdaderos artesanos y constructores de su propio destino” y la escuela tiene así la tarea de “favorecer la socialización, promover el interés y hacer sentir feliz al niño” (p. 14).

De acuerdo con los resultados obtenidos en la realización de la encuesta, la mayoría de los docentes se identificaron con un modelo pedagógico autoestructurante (su ponderación dio mayor puntaje para este modelo). Sin embargo, también cuentan con consideraciones de otros modelos, es decir, a la hora de responder la encuesta se sintieron identificados con postulados de los demás componentes.

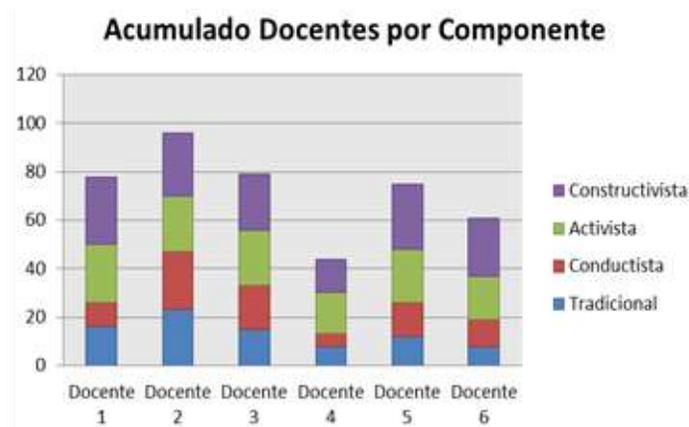
Figura 1. Resultados modelos pedagógicos docentes sede Buga



Fuente: elaboración propia.

En ese sentido, según los intervalos establecidos, los resultados en términos de mayor puntaje (totalmente) fueron 90% constructivistas, es así como este resulta ser el enfoque con mayor puntaje entre las respuestas de los docentes. Sin embargo, cabe señalar que todos los docentes tienen en menor y mayor medida un componente del modelo heteroestructurante; un 50% son bastante tradicionales y conductistas, y solo un 10% totalmente tradicional, como se puede ver en la figura 1.

Figura 2. Resultados modelos pedagógicos docentes sede Buga (componentes)



Fuente: elaboración propia

La notable fluctuación entre un componente del modelo y otro, como se ve en la figura 2, se puede explicar en los siguientes términos: por un lado, los docentes que cuentan con mayor experiencia y formación en el saber pedagógico (docentes 1 y 2) han logrado sacar provecho de los aportes de cada modelo como se explicó anteriormente. Es decir, han logrado establecer esa relación dialogante entre los aportes de los modelos heteroestructurantes y autoestructurantes, de la que habla De Zubiría, para llegar a un modelo interestructurante que se explicará más adelante. Por lo anterior, en estos docentes se ve más equilibrado los dos modelos.

Otro hallazgo fue debido a los docentes que tienen mayor número de estudiantes a cargo, principalmente contratados como tiempo completo ocasional (docentes 4, 5 y 6). Ellos asumen su papel en el modelo autoestructurante. Dicha visión centrada en el estudiante de los docentes con más alumnos necesariamente intuye que los mismos se asumen como guías del proceso educativo dejando que el estudiante haga lo suyo por su

Sin embargo, no es en consecuencia una pertenencia real al modelo autoestructurante, sino que responde al “conservadurismo pedagógico” de los docentes universitarios que aporta Díaz Villa (2000) en su teoría. Allí básicamente la responsabilidad entera del fracaso académico se tiende a atribuir a un asunto netamente estudiantil y, como dice el autor, aquello es desde todo punto de vista censurable.

Para concluir, si bien los docentes tienen claridad sobre el papel de importancia que le incumbe al estudiante en el proceso educativo (así sea como responsables de la actividad en el aula). Como lo señalan los modelos autoestructurantes, por diversos factores como la tradición, la carencia de ciertos recursos, las dificultades para acceder a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la falta de infraestructura educativa apropiada, la no formación en el saber pedagógico, entre otros; terminan por enmarcar su práctica educativa y de enseñanza dentro de la escuela tradicional. Es un docente que quiere innovar, pero de cierta forma está atado al pasado.

Después de lo anterior, se aplicó la herramienta EPDU. Fue creada por los profesores chilenos Villalobos, Melo y Pérez (2010) y es validada por los mismos en población universitaria, con el fin de evaluar las características del docente desde la percepción de los estudiantes. En palabras de los autores: “La relevancia de este estudio consiste en retroalimentar al docente sobre cómo asume su rol, cómo hace sus clases y cómo maneja los recursos educativos” (p. 53).

La aplicación del instrumento partió de los resultados obtenidos con los docentes de contaduría pública de la Universidad del Valle sede Buga (en donde cerca de un 90% resultaron no ser pedagogos de formación). De esta forma, conocer las percepciones que tienen los estudiantes universitarios sobre la docencia universitaria ayuda a promover un cambio en las estructuras y prácticas pedagógicas de la enseñanza en la educación superior. A continuación, se describe el instrumento y la forma en cómo se aplicó en la población de interés para la presente investigación. El siguiente gráfico resume los resultados obtenidos en la aplicación de la EPDU:

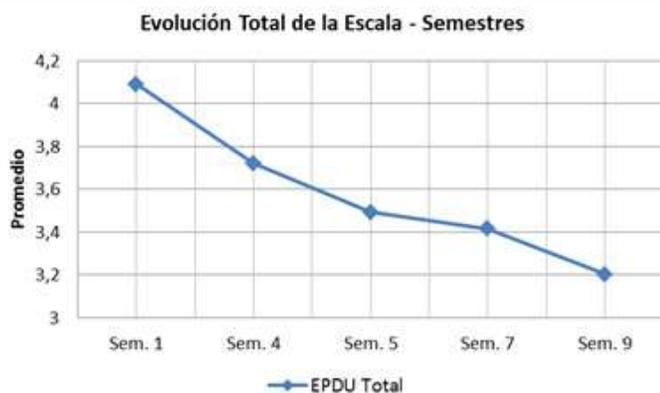
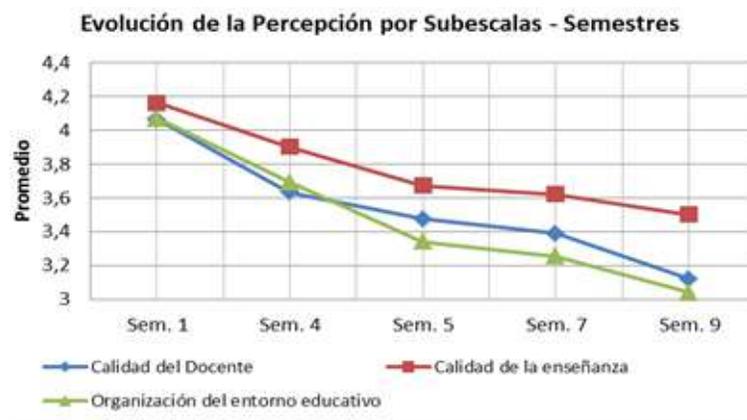


Figura 3. Resultados EPDU estudiantes sede Buga

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados sugieren que conforme avanza el proceso formativo, específicamente en el programa de contaduría pública, la percepción de los estudiantes frente a la calidad de sus docentes y su enseñanza, como también la organización del entorno educativo, decrece de forma importante. Si se analiza la percepción que tienen los estudiantes de primer semestre, el promedio global (4,091) y por subescalas, indica que están de acuerdo con la mayoría de las preguntas o afirmaciones sobre sus docentes. Pero si esto mismo se coteja con lo evidenciado en noveno semestre con un promedio general muy inferior (3,203), se evidencia que un buen número de ellos desapruaban lo concerniente a la calidad docente y su enseñanza, teniendo como resultado final un promedio que indica total apatía (ni de acuerdo, ni en desacuerdo) por el rol que cumple el docente.

Figura 4. Resultados EPDU estudiantes sede Buga (subescalas)



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

En primera instancia, si la mayoría de los docentes se identifica con un modelo autoestructurante (como se vio en los resultados de la encuesta anterior), ¿por qué la percepción de los estudiantes cambia notoriamente a lo largo del proceso formativo hasta llegar a la indiferencia? Por una parte, este modelo propone al docente como un guía y no como un actor principal dentro del acto educativo, toda vez que ese rol lo ocupa el estudiante. Quizá una gran porción de los docentes de contaduría pública asume este precepto, pero lo confunden con el “conservadurismo pedagógico”. En ese sentido, se dedican a reproducir o “vaciar” información en las mentes de sus estudiantes y dejan que ellos mismos jalonen su propio aprendizaje; reduciendo el rol del docente a la clase magistral, el taller, el texto y la repetición.

El docente se ve a sí mismo como el erudito y ve a los estudiantes como alumnos (a-luminen, sin luz). Por tanto, ellos deben seguir sus pautas sin objeción. En primer semestre, quizá los estudiantes se dejen deslumbrar por los conocimientos de sus docentes, de su trayectoria profesional, etc. sin embargo, al pasar de los años puede que noten sus falencias pedagógicas y quizá la arrogancia de no querer cambiar sus prácticas en pro de una mejor formación.

En segundo lugar, pese a estas posibles explicaciones que hacen comprensible las diferencias encontradas, es necesario plantearse de qué forma pueden ser indicadores de la inadecuación del sistema. Si se tiene que un estudiante de enseñanza media puede tener expectativas menos definidas de lo que puede esperar de una carrera universitaria, pero aun así debe ingresar a una: ¿por qué se le mantiene durante cuatro o cinco años en un programa que no pudo elegir con toda la información necesaria? Si la voluntariedad de la participación y la posibilidad de elegir pueden aumentar la motivación de las personas, ¿por qué se le niega al estudiante la posibilidad de seguir eligiendo voluntariamente su camino de formación profesional? Si se asume que los tiempos actuales se caracterizan por un mundo globalizado, hiperconectado y competitivo que está en constante cambio; además, que los campos de ejercicio laboral se deben adaptar a él, ¿por qué se mantiene al estudiante en un sistema de formación durante largos períodos de tiempo que rigidizan su posibilidad de adaptación?

La globalización como paradigma de la vida contemporánea impone al mundo académico la necesidad de adaptarse a este proceso de cambio global y la renovación académica y curricular aparece como un imperativo. En este sentido, conocer las percepciones y expectativas que tienen los estudiantes universitarios (en este caso de contaduría pública) sobre la docencia universitaria ayuda a promover un cambio en las estructuras y prácticas pedagógicas de la enseñanza superior. Los datos obtenidos revelan la necesidad de revisar la actual concepción que se tiene de la docencia universitaria, sobre todo a nivel de la educación de pregrado.

Los resultados del anterior estudio buscan abrir el cuestionamiento sobre cómo a partir de estas u otras herramientas se puede evaluar la calidad de la educación superior. Más aún cuando en la actualidad, tras más de un año de pandemia, prácticamente todos los indicadores socioeconómicos en América Latina han sufrido algún tipo de retroceso: pobreza, salud, empleo, actividad económica en general y educación.

Ha quedado expuesto el rezago tecnológico y de formación docente de cara a enfrentar una situación completamente inédita pero que pudo haberse mitigado. Una de las muchas lecciones que deja la pandemia es la necesidad de incorporar la tecnología digital en los sistemas educativos, cerrando las brechas de acceso a conectividad y dispositivos de los

estudiantes en condiciones más vulnerables y capacitando a los docentes para sacar el máximo provecho de estas herramientas. De hecho, el uso de la tecnología debería estar presente en la educación con y sin presencialidad. Quizás sea una oportunidad para anaquelar visiones anacrónicas de lo que debe ser la educación, el aula, el proceso de enseñanza aprendizaje y la interrelación entre estudiante y profesor.

Referencias

- Agencia de Noticias Univalle. (2016, 24 de noviembre). *Hoy se conmemoran treinta años del Sistema de Regionalización*. Universidad del Valle. <https://www.univalle.edu.co/universidad-y-region/treinta-anos-del-sistema-de-regionalizacion>
- Arévalo, D. (1997). Misiones económicas internacionales en Colombia 1930 – 1960. *Historia crítica*, (14), 7 – 24. <https://doi.org/10.7440/histcrit14.1997.01>
- Ávila, R. (2007). *Fundamentos de pedagogía: Hacia una comprensión del saber pedagógico*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Banco de Desarrollo de América Latina [CAF]. (2021, 24 de marzo). *Educación en pandemia: ¿un año perdido para América Latina?* <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2021/03/educacion-en-pandemia-un-ano-perdido-para-america-latina/>
- De Zubiría, J. (2010). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. En A refundar la escuela* (2ª ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz Villa, M. (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Secretaria General del ICFES.
- Dirección de Regionalización. (2021). Administración central. Universidad del Valle. <http://regionalizacion.univalle.edu.co/convocatorias/2-uncategorised/3-administracion-central>
- Fundación Carolina. (2020). *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Editorial Fundación Carolina.
- García, S., Maldonado, D., Perri, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de educación para todos los colombianos*. Editorial Fundación Compartir.
- Gonzales, H. S. y Ospina, H. (2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 2(39), 98- 109. Marco metodológico. (s.f.). <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0093391/cap03.pdf>
- Martínez Boom, A. (2016). *Epistemología de la Pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, N., Rodríguez, A., Torres, J., Mendoza, N. y Vélez, L. (2006). *Tras las huellas del saber pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Patiño, C. (2014). Apuntes para una historia de la Educación en Colombia. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (64), 261 – 264. en Colombia. Actualidades. <https://doi.org/10.19052/ap.3209>
- Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-18.

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Editorial Narcea.
- Villalobos, A., Melo, Y. y Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Percepción de la Docencia Universitaria en Estudiantes Chilenos. *Revista Investigaciones en Educación*, 10(1), 53 - 74.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Anthropos Editorial, Editorial Universidad de Antioquia, Siglo del Hombre Editores.