



Revista virtual de estudiantes

Resultado de investigación

**INCIDENCIA DEL SABER PEDAGÓGICO EN LAS PRÁCTICAS DE
ENSEÑANZA DE LA CONTADURÍA PÚBLICA – UNIVERSIDAD
DEL VALLE REGIONAL BUGA¹**

Carlos Ortega Cárdenas²

Resumen

Este trabajo trata sobre los aportes que se derivan de la aproximación del saber pedagógico a las prácticas de enseñanza de la Contaduría Pública. Dicha aproximación viene dada por la reflexión que supone para los docentes enmarcarse en un modelo pedagógico determinado y para los estudiantes, en fomentar el cambio de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje. Para cumplir con lo anterior, se utilizaron dos herramientas que identifican los modelos pedagógicos más utilizados por los docentes y la percepción de los estudiantes frente a la enseñanza impartida principalmente por profesores no pedagogos. Esta investigación fue realizada en la Universidad del Valle regional Buga.

Palabras Clave: *Saber pedagógico, saber disciplinar, modelos pedagógicos y proceso de enseñanza-aprendizaje.*

¹ El presente artículo de investigación deriva de una monografía para optar por el título de Contador Público de la Universidad del Valle.

² Estudiante del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Valle

Abstract

This paper discusses the contributions derived from the approach of pedagogic knowledge to teaching practices in accountability. Such an approach is given by the reflection made by the teachers themselves to be framed in a particular pedagogical model and for the students, in promoting changes according to their learning needs. To accomplish this, two tools were used that identify pedagogical models most used by teachers and the perception that students have for teaching that they receive from teachers who are not pedagogues. This research was conducted at the University of Valle regional Buga.

Keywords: *Pedagogic knowledge, disciplinary knowledge, pedagogical models and teaching-learning process.*

Introducción

Decir que la pedagogía debe ser el saber profesional de los docentes, para algunos puede sonar apenas lógico, mientras que para otros puede representar algo ajeno al debate sobre la calidad educativa en el ámbito universitario. 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. Una problemática presente en la universidad colombiana, debido a un mayor énfasis hecho en la planeación de contenidos, que en la forma de enseñar los mismos. Ha primado la reproducción, y no la producción de conocimiento.

La Contaduría pública pese a su aporte a esta discusión en el campo de la Educación Contable, se encuentra lejos de instaurar en las aulas de clase aquello que se discute en distintos espacios académicos. Los docentes de contabilidad generalmente, se apoyan en modelos pedagógicos tradicionales que tienen mayor énfasis en el cumplimiento de las tareas y los procedimientos, con evaluaciones rígidas que no permiten el desarrollo de la

creatividad, de la innovación y donde no se tienen criterios claros de la formación profesional que se imparte. (Rodríguez y Segura, 2012, p.125)

Es necesario que las instituciones de educación superior se acerquen a estos paradigmas y tomen conciencia de la necesidad de conferir un sentido diferente a la práctica pedagógica como categoría compleja, de manera que entrecrucen los ámbitos disciplinares o profesionales, los procedimientos y las estrategias que faciliten la comunicación, el acceso al conocimiento y el ejercicio del pensamiento (Díaz, 2000, p. 121). La pedagogía aporta estrategias para que un saber determinado, en este caso, el saber contable, logre una transformación del individuo, de tal manera, que éste modifique su entorno cultural, social y natural. La pedagogía estudia las formas mediante las cuales el individuo crece intelectualmente (Díaz, 2006, p.101).

Por todo lo anterior, este estudio tiene como objetivo principal describir la incidencia de la aproximación entre el saber pedagógico y las prácticas de enseñanza de la Contaduría Pública, mediante: (1) la caracterización de los distintos métodos o enfoques pedagógicos más comunes entre los docentes, y (2) la percepción que tienen los estudiantes frente a la enseñanza de sus docentes. Esto con el fin de establecer mecanismos que permitan la constante retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

Para el desarrollo del presente trabajo se han considerado componentes tanto cualitativos y cuantitativos que desembocan en una investigación de carácter descriptivo. Las herramientas utilizadas fueron dos encuestas en formato tipo Likert, esta escala es comúnmente utilizada para rastrear rasgos psicométricos en una 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.

En primera instancia se utilizó una herramienta para corroborar a que modelo pedagógico pertenecían los docentes vinculados a la investigación. Dicha herramienta consistía de una encuesta producto de una adaptación de la propuesta de Julián De Zubiría (2006) en su libro *Los Modelos Pedagógicos: Hacia una Pedagogía Dialogante*³, para identificar prácticas educativas pertenecientes a un modelo pedagógico determinado.

Posteriormente, se utilizó la Escala de Percepción de la Docencia Universitaria (EPDU) validada en población universitaria por Villalobos, Melo y Pérez (2010), esta escala evalúa la percepción que los alumnos tienen de sus docentes considerando una escala global y tres subescalas: calidad del docente, calidad de la enseñanza y organización del entorno educativo. Se adicionó un cuestionario sociodemográfico, este instrumento consultaba por el género del participante, su edad, nivel de estudios, y semestre que cursaba.

A los docentes que accedieron a participar de la investigación, se les solicitó aplicar la encuesta en uno de sus cursos a cargo, en donde se les pidió a los estudiantes que respondieran teniendo en mente no solo al docente en particular, sino también a los que han hecho parte de su proceso de formación hasta el momento. Se les explicó el propósito de la investigación, así mismo, se les dijo las características de su participación (anónima, confidencial y voluntaria)⁴.

Marco de referencia

El saber pedagógico

En la investigación que se llevó a cabo, se entiende a la pedagogía como saber propio del docente, para tal caso cabe aclarar que la noción de saber pedagógico, reconoce a ésta 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 (2006), sugiere unas

³ El cuestionario como tal se encuentra entre las paginas 26 – 29 de este libro para quien solicite su consulta.

⁴ Para más detalles al final del documento se anexan las fichas técnicas.

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 reglas 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 o disciplinares.

Desde este punto de partida, se puede aclarar que 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 sólo 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, Rodríguez, Torres, Mendoza y Vélez, 2006, p.13). Según Zuluaga (1987) la pedagogía es considerada como un saber y como una práctica al mismo tiempo, dado que

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, permite establecer diversas relaciones interdisciplinarias que retroalimentan su propia consolidación como saber autónomo amplio y abierto. En esa medida Zuluaga (1987) 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 Melo y Ospina Serna (2013), éste representa una categoría de análisis que trasciende el concepto de pedagogía generando una mirada profunda, analítica y reflexiva, toda vez que éste permite aglutinar 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, permite realizar 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, permiten 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 apropiar el mundo que circulan en la cultura.

En este orden de ideas, reflexionar sobre las determinaciones de los modelos pedagógicos, discurso y políticas educativas que se interiorizan en el quehacer cotidiano de los docentes, permite la emergencia de posiciones críticas, así como la creación de espacios de autonomía a partir de sus propias construcciones. En esta medida, su acción está referida a la reflexión sobre la manera como se forma al sujeto, en la medida que tal saber orienta sus acciones a unas finalidades específicas, acordes con las necesidades sociales.

De esta forma, el saber pedagógico como saber propio del docente, invita a reflexionar sobre el privilegio que se le da al saber disciplinar en la enseñanza universitaria, toda vez que, según Maurice 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 de que dispone nuestra sociedad que 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” que se 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, 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.

En esta dirección Gonzales Melo y Ospina Serna concluyen el saber pedagógico es un saber elaborado y operacionalizado por los maestros como agentes participantes en el proceso pedagógico y que 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 tiene en cuenta los aspectos teóricos recibidos en su formación, así como las experiencias decantadas en su historia de vida personal, laboral y académica.

En este orden de ideas, reflexionar sobre las determinaciones de los modelos pedagógicos, los discursos y políticas educativas que se interiorizan en el quehacer cotidiano de los docentes, permite la emergencia de posiciones críticas, así como la creación de espacios de autonomía a partir de sus propias construcciones. En esta medida, su acción está referida a la reflexión sobre la manera como se forma al sujeto, en la medida que tal saber orienta sus acciones a unas finalidades específicas, acordes con las necesidades sociales.

Los modelos pedagógicos

La intención de que los docentes de Contaduría Pública se apropien del concepto de saber pedagógico permitiría que éstos reflexionen sobre los modelos pedagógicos que utilizan en

el aula, a partir de los referentes teóricos que inspiran sus prácticas y el análisis de las mismas. Toda vez que lo anterior contrasta con posturas como la de Márquez (2008), quien asegura que las practicas pedagógicas de los docentes muchas veces se reducen a la trasmisión de conocimientos y que “de acuerdo con los nuevos tiempos, se aprende cada vez más sobre los principios, normas y procedimientos contables, pero se es cada vez menos capaz de aplicar el conocimiento de manera efectiva en situaciones reales” (2008, p.45). Al respecto Betancur (2006), agrega:

(...) La formación de contadores públicos está en manos de *contadores públicos docentes*, formados muchas veces de su quehacer diario y a veces exitoso en su ejercicio profesional, sin la apropiación de un modelo pedagógico pertinente y sin una formación en docencia que se considere adecuada, contribuyendo con ello a una formación de carácter profesionalizante. (p.65).

La reflexión sobre la práctica pedagógica supone uno de los principales pilares del desarrollo de la pedagogía como saber que forma al docente. Por ello, enmarcarse en un modelo pedagógico constituye la base para orientar la práctica educativa, por lo que tendrá en cuenta las formas de organizarla, los agentes educativos que la realizarán, la visión de ser humano que desea formar y de los métodos que empleara para hacerlo y los requerimientos que el proceso educativo debe cumplir para contribuir al alcance del máximo desarrollo posible de los estudiantes.

Un modelo pedagógico, según Flórez (2005) es la representación de las relaciones que predominan en una teoría pedagógica, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía. En esa medida, tomada una teoría pedagógica como espectro para la enseñanza se debe dar cuenta de forma coherente y sistemática a los siguientes interrogantes: ¿En qué sentido se humaniza un individuo?, ¿cómo se desarrolla este proceso de humanización?, ¿con qué experiencias?, ¿con qué técnicas y métodos?, y ¿cómo regula la interacción maestro-alumno? Comprendido esto se está en capacidad de distinguir una teoría pedagógica de una psicológica, sociológica, lingüística, o de la comunicación.

Para el contenido de este trabajo es pertinente, a propósito del concepto de saber pedagógico, por un lado que el docente universitario sepa distinguir entre un modelo y otro, en cuanto a esto, Flórez (2005) trae a colación cinco características que permiten distinguir una teoría pedagógica de otra:

- Definir el concepto de ser humano que se pretende formar, o la meta esencial de la formación humana.
- Caracterizar el proceso de formación del ser humano, en el desarrollo de las dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia.
- Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo, incluyendo los contenidos curriculares.
- Describir las regulaciones que permiten cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.
- Describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza que puedan utilizarse en la práctica educativa como modelo de acción eficaz. (2005)

Son distintos los modelos pedagógicos que en determinados momentos históricos tuvieron un gran auge, y posteriormente (por lo menos en el ámbito epistemológico) fueron reemplazados por un modelo más acorde a las necesidades sociales y de acuerdo a avances científicos en ramas como la economía, la sociología y la psicología. Entre ellos están el modelo Tradicional, el Conductista, el Constructivista, Escuela Activa, Escuela Nueva, el Desarrollista y el Social, solo por mencionar algunos.

Sin embargo, según De Zubiría (2006) recogiendo aportes del trabajo de Louis 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 (p.13).

Los modelos Heteroestructurantes (Modelo tradicional y Conductista) 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”* En consecuencia, privilegian el rol del docente y lo consideran el eje central de todo proceso educativo, en tanto es él 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*”. (De Zubiría, 2006, p.13).

Tabla 1. Aspectos Relevantes del Modelo Heteroestructurante

POSTULADO	MAESTRO	ESTUDIANTE	PRODUCTO
Propósito	Reproductor y transmisor del conocimiento y de las normas sociales	Receptor pasivo retener y reproducir el conocimiento	Obediencia, adaptación a la Sociedad. Repetición mecánica y repetitiva de tareas y del trabajo
Contenidos	Dotar a los alumnos de los saberes enciclopédicos	Acumulación de conocimientos aislados e inconexos	Privilegiar el uso de la memoria a corto plazo, pasividad frente al conocimiento
Secuencia	Aprendizaje acumulativo, sucesivo y continuo	El estudiante no sabe y debe aprender	Se desconocen las etapas, periodos, ciclos y crisis de desarrollo que vive el estudiante
Estrategia Metodológica	Transmitir el conocimiento a través de la exposición oral y visual	Se limita a atender, imitar y corregir	Disciplina, atención y aprendizaje memorístico
Evaluación	Constata que los contenidos y las normas transmitidas han sido aprendidas de forma fiel y exacta a como se enseñó	Reproduce exactamente los contenidos, datos, fechas, anécdotas y reglas que se le han enseñado	Incapacidad del alumno para pensar por si mismo copiator y reproductor de la realidad circundante

Fuente: Elaboración Propia

Por el contrario, para los enfoques Autoestructurantes (Escuela Activa y Constructivismo), 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 (2006), “*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).

Tabla 2. Aspectos relevantes Modelo Autoestructurante

POSTULADO	MAESTRO	ESTUDIANTE	PRODUCTO
Propósito	El docente es un guía del proceso, un acompañante.	Sujeto activo, de él deriva la responsabilidad del aprendizaje	Construcción desde el interior jalonada por el mismo estudiante
Contenidos	Privilegia la pregunta abierta, se ciñe a lo que los alumnos “deseen” aprender	Asimila hechos y conceptos científicos.	Se reconocen los saberes previos de los estudiantes y a partir de ellos se moldean los contenidos
Secuencia	Crea situaciones problema, para llevar al estudiante a la reflexión y así generar el cambio conceptual	Aprende conceptos generales que el mismo debe desarrollar	Los conceptos más importantes se presentan al principio, se privilegia lo general y abstracto sobre lo particular y singular
Estrategia Metodológica	Guía y oferente de las actividades que los estudiantes deciden ejecutar, uso de la didáctica.	Participa activamente dado que es el centro de toda actividad, estudiante visual.	Privilegiar la actividad, favorecer el dialogo, las operaciones mentales de tipo analítico deductivo.
Evaluación	Debe determinar los procesos de aprendizaje de uno y otro.	Según su proceso, no sugiere un esfuerzo por aprender, lo que haya aprendido estará bien.	Evaluación se supone subjetiva, cualitativa e integral

Fuente: Elaboración Propia.

Estas dos categorías encierran la gran mayoría de modelos pedagógicos lo cual facilita su comprensión, debe tenerse claridad sobre las marcadas diferencias que tienen ambas en torno a los propósitos (¿Para qué enseñar?), los contenidos (¿Qué enseñar?), la secuencia (¿Cuándo enseñar?), las estrategias metodológicas (¿Cómo enseñar?) y la evaluación (¿Qué, cómo y cuándo evaluar?).

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. De esta forma, la comprensión de la pedagogía (Saber Pedagógico) 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.

Es por lo anterior, que resulta indispensable confrontar dichas concepciones para poder comprender y ser conscientes de las prácticas pedagógicas que emplea cada docente e incluso que sea posible potenciar dichas prácticas en pro de una constante mejora.

Análisis de los datos

Modelos Pedagógicos de los docentes

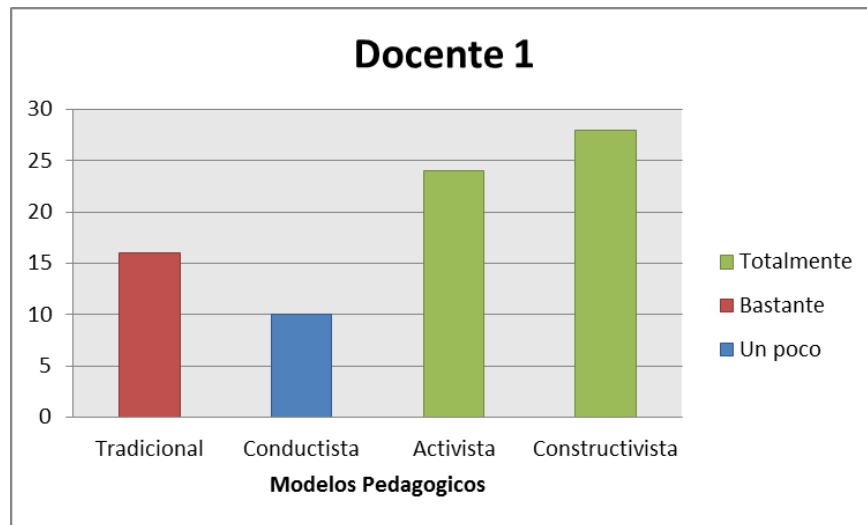
A continuación se presentan los resultados de la aplicación de la herramienta antes explicada, para el análisis de los mismos se utilizaron diferentes subcategorías, diferentes a que modelo pedagógico pertenecían, es así como se analiza sí el tipo de contratación, la formación disciplinar, la experiencia en la educación o el conocimiento en pedagogía inciden en la percepción que se tiene sobre el modelo pedagógico, de cara a la asimilación de uno para su respectiva práctica pedagógica. Como se explicó anteriormente, la población está determinada por seis docentes del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Valle Sede-Buga que 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 para el periodo Febrero-Junio de 2015.
- Deben haber aceptado voluntariamente vincularse a la investigación.

Para la determinación y escogencia del tamaño total de la muestra que conforman el universo o población de estudio, se hizo de forma aleatoria (muestreo aleatorio simple), seleccionando a aquellos docentes que se encontraban en las listas que proporciona la Universidad de manera virtual referente a los docentes que impartirán materias en el periodo Febrero-Junio de 2015. A continuación se presentan los perfiles de cada uno de ellos.

Docente 1: Su formación disciplinar es licenciatura en Ciencias Sociales y Magister en Educación. En el periodo Febrero - Junio de 2015 fue responsable de los cursos de Ciencias Humanas y Epistemología de la Ciencia, tuvo a cargo sesenta estudiantes, quince años de experiencia en la educación. Tipo de contratación Hora Cátedra. Sus resultados fueron:

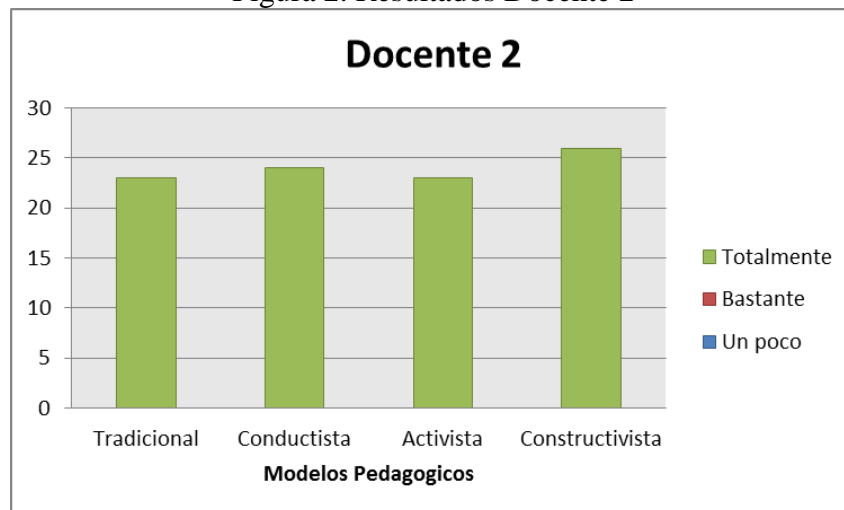
Figura 1. Resultados Docente 1



Fuente: Elaboración Propia, Adaptación De Zubiría

Docente 2: Su formación disciplinar es licenciatura en Español y Especialista en Computación para la docencia. En el periodo Febrero - Junio de 2015 fue responsable del curso de Lectura e Interpretación de Textos, tuvo a cargo veinticuatro estudiantes, veinticinco años de experiencia en la docencia. Tipo de contratación Hora Cátedra. Sus resultados fueron:

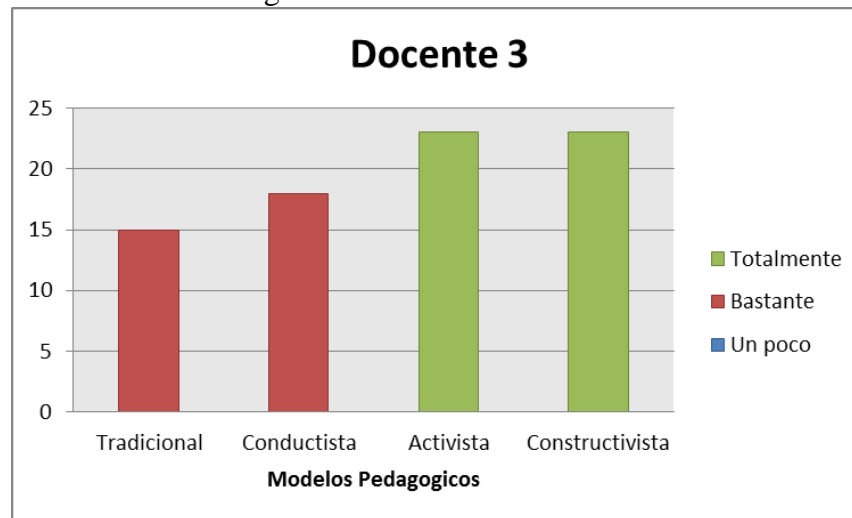
Figura 2. Resultados Docente 2



Fuente: Elaboración Propia, Adaptación De Zubiría

Docente 3: Su formación disciplinar es la Contaduría Pública y Especialista en Gerencia Tributaria. En el periodo Febrero - Junio de 2015 fue responsable del curso Legislación Tributaria I y tuvo a cargo cuarenta y seis estudiantes, cinco años de experiencia en la docencia. Tipo de contratación Hora Cátedra. Estos son los resultados:

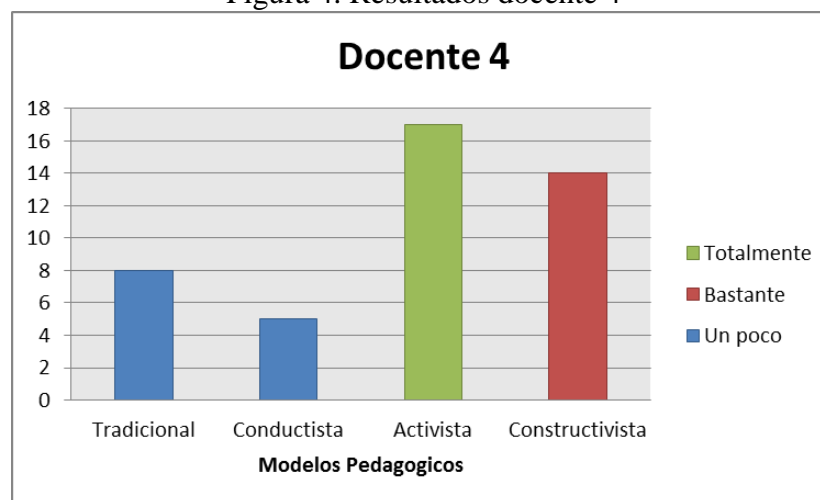
Figura 3. Resultados Docente 3



Fuente: Elaboración propia

Docente 4: Su formación disciplinar es Economía y Magister en Economía Aplicada. En el periodo Febrero - Junio de 2015 fue responsable del curso de Macroeconomía con tres grupos distintos, tuvo a cargo cuarenta y seis estudiantes, doce años de experiencia en la docencia. Tipo de contratación Tiempo Completo Ocasional. Sus resultados fueron:

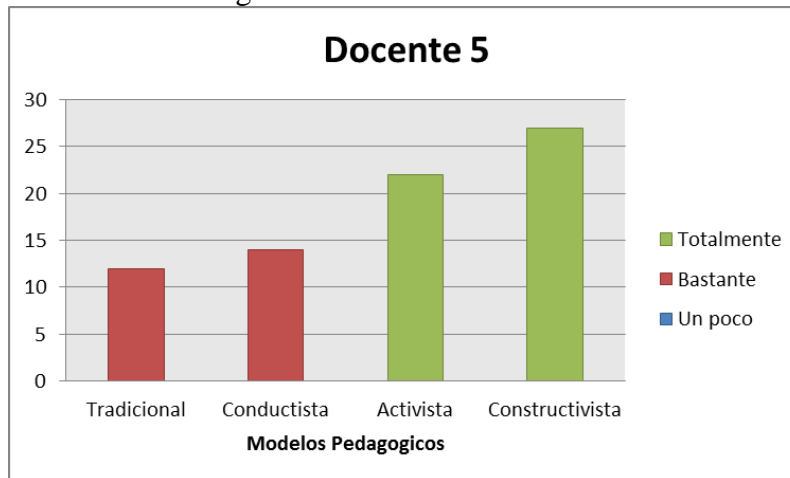
Figura 4. Resultados docente 4



Fuente: Elaboración Propia

Docente 5: Su formación disciplinar la Contaduría Pública, la Ingeniería Industrial y es Magister en Contabilidad. En el periodo Febrero – Junio de 2015 fue responsable de los cursos Introducción a la Contaduría Pública y Procesos de Costos I, tuvo a cargo sesenta y cinco estudiantes, tres años de experiencia en docencia. Tipo de contratación Tiempo Completo Ocasional. Sus resultados fueron:

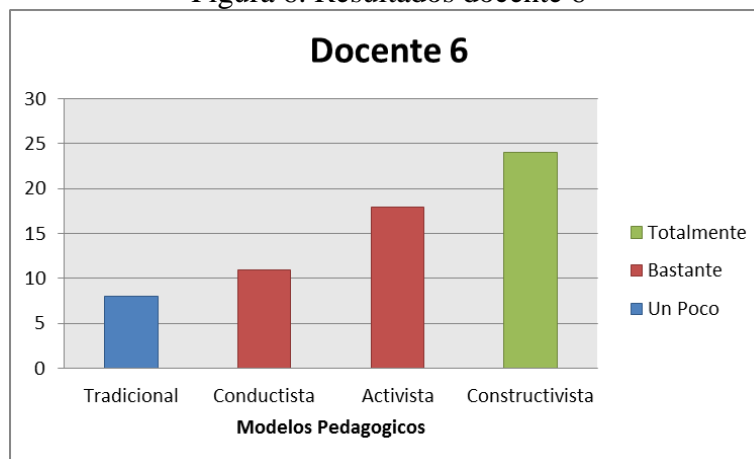
Figura 5. Resultados docente 5



Fuente: Elaboración Propia

Docente 6: Su formación disciplinar la Contaduría Pública, Especialista en Finanzas, con estudios MBA. En el periodo Febrero – Junio de 2015 fue responsable de los cursos de Fundamentos de Contabilidad Financiera, Administración Financiera y Evaluación Financiera de Proyectos, ciento treinta y dos estudiantes, tiene siete años de experiencia en docencia. Tipo de contratación Tiempo Completo Ocasional (Ver Figura 10).

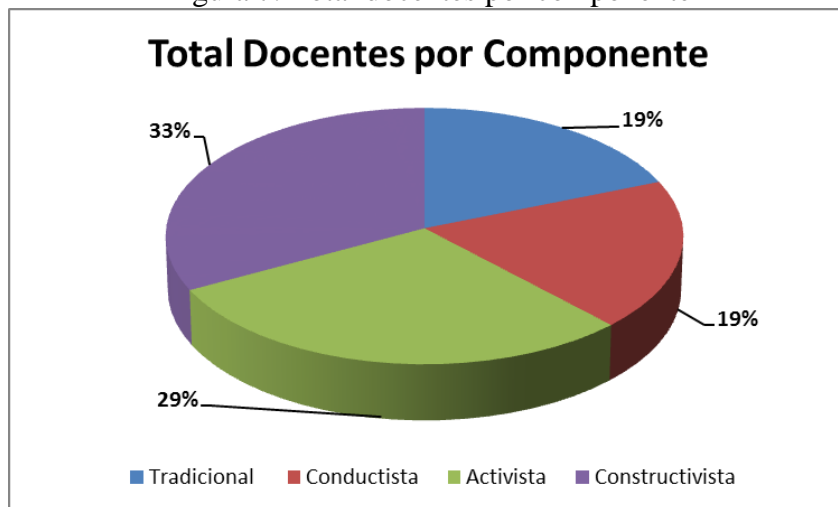
Figura 6. Resultados docente 6



Fuente: Elaboración Propia

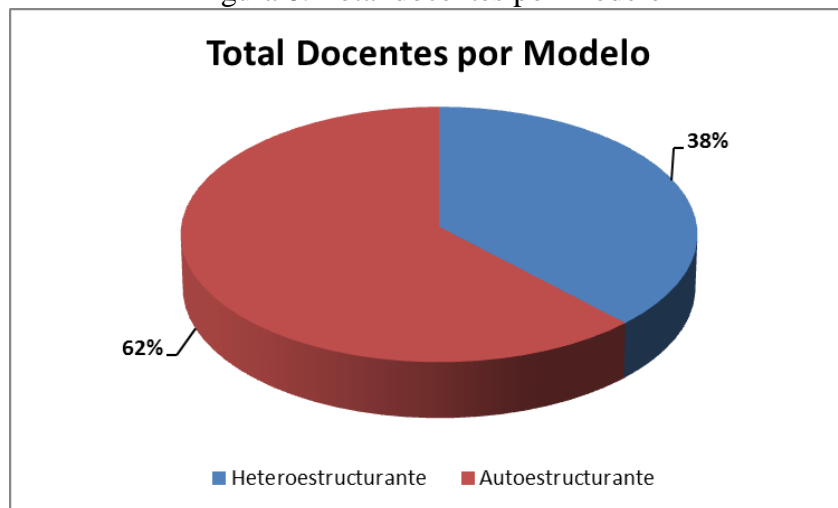
Según los resultados obtenidos en la realización de la encuesta sobre modelos pedagógicos, el 100% de los docentes cuenta con un Modelo Pedagógico Autoestructurante. Según los intervalos establecidos, los resultados en términos de mayor puntaje (Totalmente) fueron 90% Constructivistas, es así como este 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 Bastante Conductistas, y solo un 10% Totalmente Tradicional y Totalmente Conductista, como se puede ver en el siguiente gráfico:

Figura 7. Total docentes por componente



Fuente: Elaboración propia

Figura 8. Total docentes por Modelo



Fuente: Elaboración propia

La notable fluctuación entre un componente del modelo y otro, como se ve en las Figuras anteriores, 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 (interestructurante).

Por lo anterior, en estos docentes se ve más equilibrado los dos modelos. Aunado a ello, estos docentes tienen a cargo asignaturas que no son propias al saber disciplinar contable, es decir, que no es necesario un saber pedagógico para la enseñanza de la contabilidad según lo evidenciado en estos resultados, pero si se evidencia en asignaturas complementarias.

Por otro lado, los docentes que cuentan con una menor experiencia, sin formación en pedagogía y que imparten asignaturas en relación directa con el saber disciplinar, cuentan con una fluctuación en los componentes del modelo, muy ecléctica, lo que invita a preguntarse sobre el conocimiento en pedagogía y la capacidad para diferenciar un modelo pedagógico de otro, lo que eventualmente, según sugieren los resultados, le es difícil a los docentes en cuestión (Docentes 5 y 6). En el caso del Docente 4, quien identifica más precisamente modelo dándole una puntuación menor a los demás, y el caso del Docente 3, quien con poca experiencia denota un balance entre los modelos, son una excepción a la regla que sugiere que la experiencia y el conocimiento pedagógico, son componentes esenciales en el desempeño del docente, pero al decir de Maurice Tardif (2004) los saberes experienciales, curriculares y disciplinares, deben confluír para que las practicas pedagógicas se vean potenciadas y le den vía libre a la inclusión en el saber pedagógico.

Otro hallazgo fue en razón a los docentes que tienen mayor número de estudiantes a cargo, principalmente contratados como Tiempo Completo Ocasional, 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 parte y sea quien potencie la actividad en el aula.

Pero no es en consecuencia una pertenencia real al Modelo Autoestructurante, sino que responde al “conservadurismo pedagógico” de los docentes universitarios que aporta Mario Díaz en su teoría, en donde 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. Muchos docentes en la universidad colombiana, no están interesados, según Díaz Villa (2001):

(...) en pensar que el aprendizaje (...) es individual y que los individuos tienen diferencias que chocan contra 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. 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.

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. En ese sentido, este análisis se cotejara más adelante con los resultados de los estudiantes para contrastar lo que consideran los docentes respecto a su modelo (Autoestructurante) y lo que consideran los estudiantes respecto a la enseñanza que tienen los mismos y que han tenido a lo largo de su proceso de formación.

Percepción de los estudiantes sobre sus docentes

Después de lo anterior, se aplicó la herramienta *EPDU (Escala de Percepción de la Docencia Universitaria)*, dicha escala fue creada por los profesores chilenos Alejandro Villalobos, Yenia Melo y Christian Pérez y validada por los mismos en población universitaria, con el fin de evaluar las características del docente desde la percepción de los estudiantes. La relevancia de este estudio consiste en poder llegar a retroalimentar al docente sobre cómo asume su rol, cómo hace sus clases y cómo maneja los recursos educativos. (Villalobos, et al, 2010, p.53). 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.

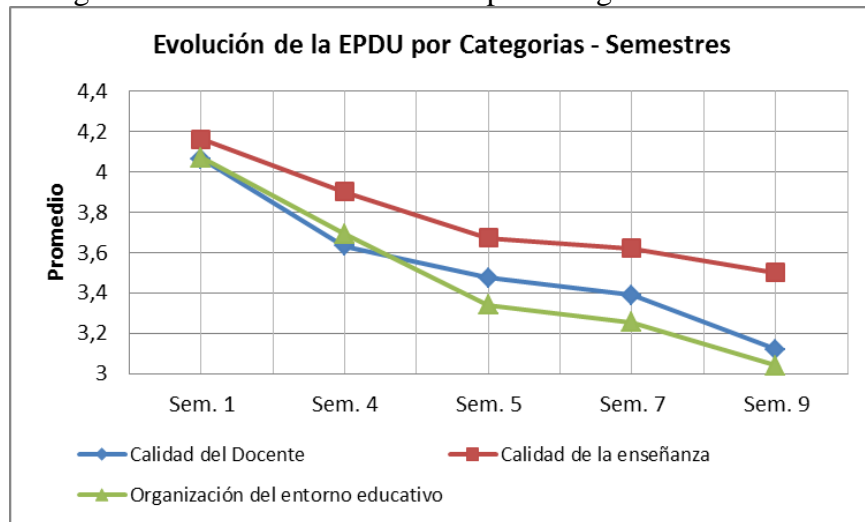
Para el análisis de los datos se utilizó estadística descriptiva. Dicho análisis se orientó a partir de las siguientes hipótesis de investigación:

- A medida que avanza el proceso formativo la percepción que los estudiantes tienen de la calidad de los docentes, calidad de la enseñanza y organización del entorno educativo, cambia considerablemente.
- A medida que el estudiante va adquiriendo madurez, la percepción que tiene sobre sus docentes cambia progresivamente, es decir, la edad influye en la percepción que los estudiantes tienen frente a sus docentes.

En relación a la primera hipótesis del estudio, una vez realizada la fase formal, se encontró que en todas las categorías y a nivel general de la escala, los estudiantes de primeros semestres eran más optimistas o tenían una percepción más favorable de sus docentes con respecto a la que tienen los estudiantes de últimos semestres.

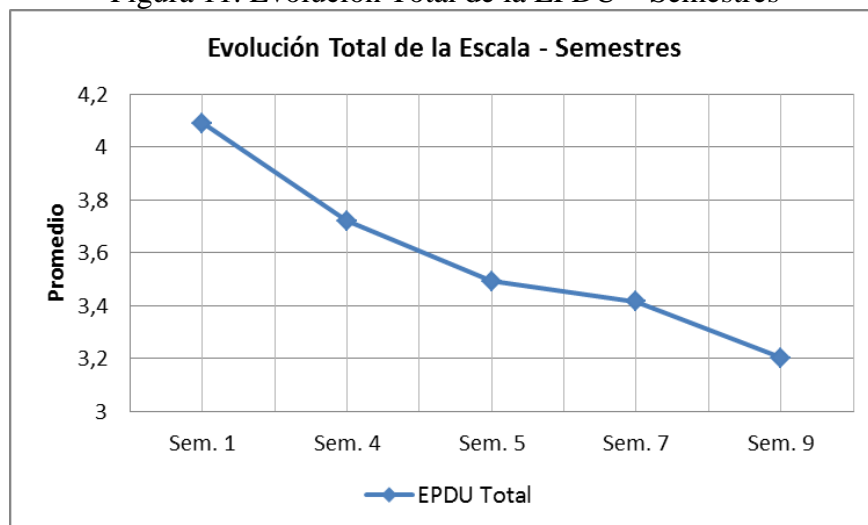
Es decir que, conforme avanza el proceso formativo específicamente en el programa de Contaduría Pública, la percepción de los estudiantes frente a la calidad de sus docentes y su enseñanza, como también la organización del entorno educativo decrece de forma importante. Si se analiza la percepción que tienen los estudiantes de primer semestre, el promedio global ($M = 4,091$) y por sub-escalas indica que están de acuerdo con la mayoría de preguntas o afirmaciones sobre sus docentes. Pero si esto mismo se coteja con lo evidenciado en noveno semestre con un promedio general muy inferior ($M = 3,203$), se evidencia que un buen número de ellos desaprueban 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 dicho docente. A continuación se pueden apreciar los resultados:

Figura 10. Evolución de la EPDU por Categorías – Semestres



Fuente: Elaboración Propia

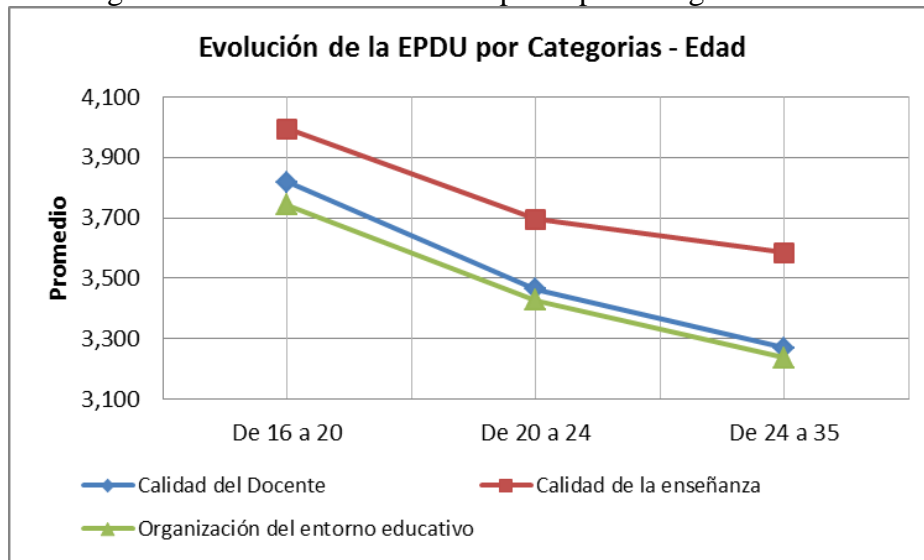
Figura 11. Evolución Total de la EPDU – Semestres



Fuente: Elaboración Propia

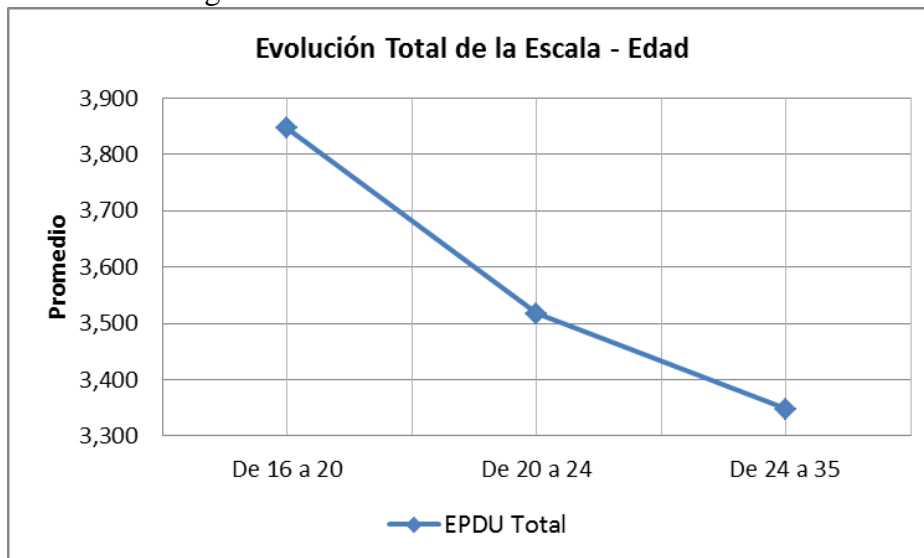
Dadas las diferencias encontradas entre semestres, se decidió realizar la comparación por edad diferenciando los niveles. Cabe aclarar que la comparación por nivel educativo y por género no presentó variaciones muy significativas por eso no se traen a colación, sin embargo en el aparte de anexos se adjunta el proceso formal. Los resultados de la evolución de la escala por edades fueron los siguientes:

Figura 12. Evolución de la Percepción por Categorías – Edad



Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Evolución Total de la Escala – Edad



Fuente: Elaboración propia

En relación con esta segunda hipótesis, una vez realizada la fase formal, se encontró que en todas las categorías y a nivel general de la escala, los estudiantes de entre 16 y 20 años de edad tenían una percepción más favorable, aunque debajo de cuatro ($M = 3,846$), a la que tienen estudiantes con edades entre 20 y 24 años y entre 24 y 35 años ($M = 3,518$ y $M = 3,348$; respectivamente).

Es decir que, conforme avanza el proceso formativo y los estudiantes van adquiriendo madurez, o si se quiere, cuando ingresa al programa de Contaduría Pública un estudiante con edad superior a los veinte años, la percepción de los estudiantes frente a la calidad de sus docentes y su enseñanza, como también la organización del entorno educativo cambia sustancialmente.

Estos hallazgos deben tomarse con cautela, porque si bien demuestran una tendencia desfavorable en cuanto a la evolución de la percepción que los estudiantes tienen de sus docentes (calidad y enseñanza) y del entorno educativo (organización), en lugar de pretender que proporcionen todas las respuestas, estos resultados suscitan un sinnúmero de interrogantes, los cuales se plantearán objetivamente a continuación mediante hipótesis que pueden bien ser falseadas o verificadas en futuras investigaciones.

En primera instancia, se puede inferir como hipótesis a partir de los resultados obtenidos, que *el modelo pedagógico utilizado por los docentes de Contaduría Pública de la Universidad del Valle Sede Buga, tiene incidencia en la evolución que presenta EPDU*. Como se pudo notar anteriormente, los docentes se identifican con un modelo Autoestructurante y aunque este modelo, alejado de las consideraciones tradicionalistas, tiene sus fallas si no se implementa debidamente tal y como lo sostiene De Zubiría.

Principalmente porque propone al docente como guía y no como un actor principal dentro del acto educativo, toda vez que ese rol lo ocupa el estudiante. En tal razón, continuando con la hipótesis, este comportamiento puede deberse a que, en algunos casos, los docentes de Contaduría Pública asumen este precepto, pero lo confunden con un “conservadurismo pedagógico”, y 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. Aunque es indispensable que el estudiante de manera activa y autónoma acceda al conocimiento, esto no debe ser directamente proporcional a la desaparición del maestro como mediador, y sobretodo, como pedagogo.

Según De Zubiría (2006), pese a sus grandes aportes, el Modelo Autoestructurante debe su error histórico al hecho de que asigna un papel de simple acompañante al maestro. En estas condiciones, el Modelo Autoestructurante es excelente modelo para formar conceptos cotidianos y empíricos, bastante más adecuado en los primeros años de la formación escolar; pero tiene poco que decir en lo concerniente a la formación de individuos en el ámbito académico donde se busca que comprendan las principales redes conceptuales y las categorías de las ciencias naturales, el lenguaje, las ciencias sociales, la tecnología o la matemática. En este sentido, se termina por subvalorar el papel del docente en el salón de clase y se diluye el papel activo y central que cumplen la cultura y los docentes en este proceso.

De esta forma, se podría explicar el porqué de la tendencia de EDPU, si se analiza que los estudiantes más jóvenes en primer semestre tienen un histórico referencial bajo en cuanto a la docencia universitaria, posteriormente confrontado al hacerse más críticos con la enseñanza de sus docentes y la calidad del entorno educativo a medida que su formación y madurez avanzan.

Lo anterior, conduce a la segunda hipótesis inferida a raíz de los resultados. *El estudiante percibe mejor la calidad de los docentes y su enseñanza, así como la organización del entorno educativo, en el proceso de fundamentación y dicha percepción cambia cuando ingresa a la fase de profesionalización.* Esto implica pensar en la organización del currículo y de la malla de asignaturas organizadas en estos dos procesos que el estudiante debe afrontar, a instancias institucionales debe existir una re-significación de las reformas estructurales del programa para pensar si con la inclusión o exclusión de asignaturas es suficiente o si es necesaria una estructuración diferente que exija cambios en las prácticas pedagógicas, y en general, con la postura del programa frente a temas como la deserción estudiantil.

Específicamente, debe pensarse hasta qué punto los estudiantes son conscientes mediante una convicción vocacional del querer ser contadores públicos ¿En qué medida el sistema de educación superior y especialmente la Universidad del Valle están captando a personas que realmente quieren ser profesionales de la contaduría pública, y no simplemente a personas

que tienen una concepción equivocada o no tienen claro su futuro vocacional? ¿No podría esta ser una alternativa a investigar por parte de la institución para mejorar la calidad de sus profesionales y menguar la deserción?

Por ejemplo, suponiendo que un estudiante de educación media tiene expectativas menos definidas de lo que puede esperar de una carrera universitaria, pero aun así debe ingresar a una por una u otra circunstancia, ¿Por qué no hay un seguimiento a ese estudiante (mediante encuestas o sus notas), para poder rastrear su posición hacia un programa que quizá no pudo elegir con toda la información necesaria? Esto puede servir para que una eficiente guía vocacional detecte si el estudiante debe permanecer en ese programa o transferirse a otro, en lugar de que se le mantenga durante el proceso de fundamentación y que cuando llegue a la profesionalización descubra que no tiene afinidad con el perfil profesional del egresado o incluso se encuentre con que no era lo que esperaba.

En este punto, debe entenderse que la voluntariedad de participación y la posibilidad de elección pueden aumentar la motivación de las personas, ¿por qué no brindarle al estudiante la posibilidad de seguir eligiendo voluntariamente su camino de formación profesional?, y también, por qué no pensar el hecho de que la universidad invierta en la permanencia de sus estudiantes para su propio beneficio financieramente hablando.

Pero entonces, si se asume que los tiempos actuales se caracterizan por un mundo globalizado, hiperconectado y competitivo que está en constante cambio y que los campos de ejercicio laboral se deben adaptar a él, ¿por qué el sistema de Educación Superior no construye mecanismos para frenar la deserción en lugar de pretender que el estudiante permanezca durante largos períodos de tiempo en un proceso formativo al cual no termina de adaptarse y que posiblemente abandone?

Entonces, pese a estas posibles explicaciones e interrogantes, que pueden hacer comprensibles las diferencias encontradas, es necesario plantearse de qué forma pueden ser indicadores de los fallos de un sistema rígido como lo es muchas veces la Educación Superior. Sino también, plantearse cómo las particularidades encontradas en la Sede

Regional Buga de la Universidad del Valle influyen de manera significativa en la percepción de los estudiantes sobre sus docentes y su entorno educativo.

En conclusión, los resultados de este estudio buscan abrir el cuestionamiento sobre la forma en que las hipótesis antes dadas, aparezcan como realidades de la formación universitaria en los distintos programas de contaduría y que estas podrían mostrar riesgos severos que atentan contra la calidad educativa y contra la capacidad de cumplir con los objetivos que la sociedad en su conjunto le ha impuesto o acomedido. Por lo anterior, este trabajo debe instar a que desde lo institucional se tomen medidas al respecto y se tomen caminos que cualifiquen el proceso de enseñanza-aprendizaje, toda vez que se indaguen las hipótesis aquí presentadas para determinar todas las causas de los resultados aquí expuestos, desde la mirada del insumo principal de la enseñanza: los maestros; y los principales usuarios de la universidad: los estudiantes.

Conclusiones

- Invitar a una reflexión sobre la labor del docente no es desconocer la incidencia que tienen sobre la calidad educativa, distintos 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, entre otras. En cambio, es comenzar a aceptar una deuda y un compromiso histórico que tiene el país con el reconocimiento de la labor que ejercen los maestros. Es empezar a entenderlos como aquel recurso fundamental de la enseñanza en los centros educativos, toda vez que según este estudio, existe evidencia que sustenta que dentro de un mismo centro de formación, hay una amplia brecha entre el impacto que tiene sobre el aprendizaje un docente excepcional y uno por debajo de la media, y que estas diferencias perduran a lo largo de la vida del estudiante y aun como profesional. Es decir, este es un compromiso social de la sociedad colombiana y a su vez un compromiso personal de cada maestro para con su quehacer.

- Pudo notarse en los resultados de investigación que a mayor eclecticismo en los diferentes componentes que se evaluaron en la encuesta docente, mayor puede ser el desconocimiento en materia pedagógica, puesto que no se tiene un concepto claro del modelo pedagógico que imparte. De otro lado, una uniformidad entre los componentes pedagógicos denota el equilibrio que se le da a la práctica pedagógica.
- Los docentes que tienen formación en el saber pedagógico identificaron mejor las practicas pedagógicas que describían su actividad, mientras que los docentes sin formación en éste saber, presentaron incongruencias entre componentes, es decir, no podían identificar a qué modelo pertenecía cada practica que se le describía en el cuestionario. Sin embargo, esto último sirvió para establecer en qué medida seguían siendo tradicionales en su enseñanza a pesar de la identificación con un modelo Autoestructurante.
- 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, un docente que opta por una visión conservadora al momento de pensar en el saber pedagógico.
- 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 y de la llegada de los estudiantes sin un perfil vocacional definido, sobre todo a nivel de la educación de pregrado.

Referencias bibliográficas

Ávila, R. (2006). *Fundamentos de pedagogía: Hacia una comprensión del saber pedagógico*. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.

Betancur, H. D. (2006). La enseñanza para la comprensión: unos lineamientos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje de la contabilidad/contaduría. En: *Lúmina: Revista latinoamericana de pensamiento, teoría e investigación contable*, Vol. 7, p. 64 - 82

De Zubiria, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia. Segunda Edición. Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz, A. (2006). La enseñanza problémica o problematizadora. Una adecuada estrategia pedagógica para mejorar las competencias cognitivas en la educación contable. En: *Lúmina: Revista latinoamericana de pensamiento, teoría e investigación contable*, No. 7, p. 98 – 109

Díaz, M. (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá, Colombia, grupo de procesos editoriales - Secretaria General del ICFES.

Francis, S. (2005) El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 5, No. 2, p. 2 - 18

Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente: Como mejorar la calidad de educación para todos los colombianos*. Bogotá D.C. Editorial Fundación Compartir.

Gonzalez, H. S. y Ospina, H. (2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios. En: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No. 39, p. 95- 108

Márquez, M. (2008). El desempeño docente de los Contadores Públicos a la luz de la sociedad del conocimiento. En: *Revista Actualidad Contable FACES*, No. 17, p. 40-56

Moreno, N., y Rodríguez, A, et al. (2006) *Tras las huellas del saber pedagógico*. Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.

Patiño, C. (2014). Apuntes para una historia de la Educación en Colombia. En: *Revista Actualidad Pedagógica Universidad La Salle*, No. 4, p. 261 - 265

Quiceno, H. (2011). *Epistemología de la Pedagogía*. Cali, Colombia. Ediciones Educación y Pedagogía.

Rodriguez, J. y Segura, G. (2012). *Fortalecimiento de la docencia de calidad en el programa de contaduría pública de la Universidad de la Amazonia*. Tesis de Maestría. Florencia, Caquetá. Universidad de la Amazonia. Facultad de Educación.

Ruiz, L. y Pachano, L. (2005) La docencia universitaria y las prácticas evaluativas. En: *Revista venezolana de educación*, Vol. 9, No. 31, p. 531-540

Saldarriaga, O. (2000). Matrices éticas y tecnologías de la formación de la subjetividad en la Pedagogía Colombiana, durante los siglos XIX y XX. En: *Colombia Pretextos Pedagógicos Sociedad Colombiana de Pedagogía*, Vol.5 p.19 - 51

Sánchez, W. (2004). Educación contable, calidad educativa, Ecaes y pedagogía. En: *revista Internacional Legis de Contabilidad & Auditoría*. Julio – Septiembre de 2004, no. 19, p. 141-156

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España. Editorial Narcea.

Villalobos, A., Melo y et al. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Percepción de la Docencia Universitaria en estudiantes chilenos. En: *Revista Investigaciones en Educación*, No. 1, Vol. 10, p. 53 - 74

Villegas, M. (2006). Comentarios sobre el aprendizaje-construcción de la teoría contable. En: *Lúmina. Revista latinoamericana de pensamiento, teoría e investigación contable*, vol. 7, p. 129-153.

Zuluaga, O. L. (1987) *Pedagogía e historia*. Bogotá, Colombia. Editorial Foro.

Para citar este artículo:

Ortega, C. (2016). Incidencia del saber pedagógico en las prácticas de enseñanza de la contaduría pública – Universidad del Valle Regional Buga. *Ágora Revista Virtual de Estudiantes*. (3), pp. 24-59.

Anexos

Anexo A.

Encuesta tipo Likert aplicada a docentes

NOMBRE DEL DOCENTE:

ASIGNATURA:

PERFIL PROFESIONAL:

AREA DE TRABAJO:

NUMERO DE ESTUDIANTES A CARGO:

Instrumento de identificación de enfoques - modelos pedagógicos

Adaptación de propuesta de Julián de Zubiría para identificar Prácticas Educativas pertenecientes a un determinado Modelo Pedagógico determinado.

Esta prueba permitirá identificar cuál es el modelo o enfoque pedagógico que caracteriza las prácticas educativas propias.

Es necesario leer cada una de las siguientes afirmaciones y señalar la respuesta que considere más acertada. Tener en cuenta que no hay respuestas correctas, lo realmente importante es conocer el modelo o enfoque pedagógico que caracteriza las prácticas educativas. Califique de 0 a 3, donde 0 = Nada, 1 = Un poco, 2 = Bastante y 3 = Totalmente.

No.	Preguntas	Calificación
1	Estoy de acuerdo con asignarle un papel esencial a la enseñanza y al cumplimiento de las normas básicas de conducta en relación con los otros al educando.	
2	Parto de la construcción de objetivos medibles para guiar el proceso de aprendizaje.	
3	Al evaluar a un estudiante, privilegio su propio desarrollo, independientemente de que llegue o no, a los niveles deseados. Valoro especialmente el esfuerzo realizado por cada estudiante.	
4	En general, le asigno mucha importancia a favorecer una socialización sana y provechosa, como propósito esencial de la escuela.	
5	Para reforzar los conocimientos, como profesor le asignó un papel esencial a las tareas para ejercitar en la casa lo trabajado en clase.	
6	Pienso que la educación debe estar orientada a moldear personas, diestras, técnicas y útiles al mundo laboral.	
7	Modifico el programa si observo un marcado interés de mis estudiantes por un tema diferente.	
8	Considero que cada estudiante entiende de manera diferente mis explicaciones en clase.	
9	Considero que la exposición oral y visual que realizo, contando con la atención del estudiante, es una garantía para que los alumnos comprendan los temas expuestos	

10	Asumo como referentes teóricos las propuestas psicológicas centradas en la modelación de la conducta de los sujetos.	
11	Con frecuencia brindó espacios para experimentar lo trabajado en clase y hago lo posible por facilitar la asistencia a museos, visitas o prácticas de laboratorios.	
12	Considero que nuestros conocimientos están influidos por la idea que previamente nos habíamos formado.	
13	En mis exámenes, pregunto con frecuencia nombres, aprendizajes específicos o fechas.	
14	Considero que la enseñanza debe obedecer a métodos minuciosamente programados.	
15	En el proceso de aprendizaje de los conocimientos científicos estoy de acuerdo con la expresión: “la experiencia es la madre del conocimiento”.	
16	Por lo general nuestras representaciones mentales son diferentes de la propia realidad.	
17	Solicito comúnmente definiciones en los exámenes y aspiro a que éstas sean lo más cercanas a lo expuesto en clase o lo presentado en los libros.	
18	Centro mi enseñanza en el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes. Centro mi enseñanza en el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes.	
19	Considero que lo esencial de la educación es que el estudiante se sienta hoy y ahora feliz y asumo esto, como una de mis tareas esenciales en la educación.	
20	Considero que lo esencial de la educación es que el estudiante se sienta hoy y ahora feliz y asumo esto, como una de mis tareas esenciales en la educación.	
21	Cuando enseño un tema, prefiero seguir ideas, formas y procedimientos empleados con anterioridad.	
22	Doy especial importancia a la transmisión de conocimientos mediante estímulo-respuesta, causa-efecto y medios y fines	
23	Considero que uno de los principales problemas que se presenta la educación tiene que ver con el hecho de utilizar metodologías muy pasivas para el estudiante.	
24	Se puede afirmar que las verdades varían según la época, la cultura y los contextos.	
25	Considero que el aprendizaje de conocimientos específicos y la formación de hábitos son dos de los propósitos esenciales de la educación.	
26	Considero que la tarea fundamental del profesor es transmitir información a través de la exposición oral.	
27	Estoy de acuerdo en que los conocimientos no pueden ser enseñados por los profesores y que, en consecuencia, requieren que los propios alumnos los elaboren	
28	Dado que todas las áreas están integradas, debería enseñarse desde las primeras edades no por áreas del conocimiento, sino por las temáticas integradas	
29	Me desagrada que aparezcan problemas o que no se entienda lo explicado cuando enseño algo de la manera usual.	

30	Desarrollo mis clases con recursos que refuercen la transmisión de la información.	
31	Estoy de acuerdo con Piaget en que todo lo que se le enseña a un niño, se le impide descubrirlo	
32	Los contenidos que abordo son motivo de reflexión y discusión dentro y fuera de clase, relacionando así las temáticas vistas con la vida cotidiana, con los propósitos y con otras asignaturas	
33	Me parece importante educar individuos en la tradición cultural de Occidente.	
34	Considero que la información es la fuente básica para el conocimiento del estudiante.	
35	El aprendizaje es un proceso que recae esencialmente sobre el estudiante y en el cual el maestro aporta relativamente poco	
36	En mis clases me preocupa, además de lo cognitivo, el poder favorecer actitudes intra e interpersonales y el ayudar a los estudiantes a manejar adecuadamente sus problemas cotidianos	
37	En mis clases realizo ejercicios de recepción y repetición para afianzar los procesos de aprendizaje.	
38	Doy importancia a la evaluación sumativa basada en las capacidades memorísticas de los estudiantes.	
39	Estoy de acuerdo en que actualmente la selección y organización de los contenidos a trabajar, no representan un problema esencial de la educación y de lo que se trata de variar las metodologías.	
40	Realizo evaluaciones de los estudiantes para buscar diagnosticar tanto el desarrollo cognitivo, como el valorativo y el práctico. Así mismo, considero que estas evaluaciones deben ser intersubjetivas.	
	¿Ha leído o escuchado del proyecto educativo del programa de contaduría pública de la Universidad del Valle? Responda Si o No.	

Anexo B.
Encuesta tipo Likert aplicada a estudiantes

SEMESTRE:

EDAD:

SEXO: M__ F__

NIVEL DE ESTUDIOS: **Bachiller**__ **Técnico**__ **Tecnólogo**__

Esta encuesta está pensada para medir la percepción que tienen los estudiantes sobre sus docentes considerando una escala global y tres subescalas: Calidad del docente, calidad de la enseñanza y organización del entorno educativo. Por favor leer atentamente las siguientes preguntas y dar una valoración de la siguiente forma: 1 = Completamente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo, y 5 = Completamente de acuerdo.

Nota: Tener en cuenta que no se trata de evaluar a un docente en particular sino un proceso general el que se ven involucrados todos los docentes que han sido participes de su proceso de formación.

Preguntas	Valoración
01. Con el aprendizaje obtenido, he podido mejorar mis competencias profesionales.	
02. Durante el desarrollo de las clases, la mayoría de los profesores se han interesado por los problemas de aprendizaje de sus alumnos.	
03. Los profesores de la carrera han coordinado adecuadamente las diversas etapas y actividades de sus cursos.	
04. La mayoría de los profesores han respondido satisfactoriamente a las dudas que he planteado en clases.	
05. El material de apoyo entregado ha sido suficiente para seguir correctamente las sesiones docentes.	
06. La experiencia profesional de los profesores ha propiciado una mejor comprensión de la materia expuesta.	
Preguntas	Valoración
07. Los profesores han demostrado poseer un alto nivel de conocimiento sobre la materia impartida.	
08. La distribución entre la parte teórica y práctica del curso ha sido correcta.	
09. La estrategia metodológica del profesor ha mejorado mis habilidades sobre las materias	
10. La estrategia metodológica seguida ha elevado mi comprensión sobre las materias impartidas.	
11. La relación de los contenidos con los objetivos me ha parecido coherente.	
12. El aprendizaje que he obtenido en este curso esta en relación con los objetivos del curso y con el plan de estudio de la carrera.	
13. Durante todo el proceso de formación, los medios técnicos o tecnológicos han funcionado bien.	
14. El aula ha ofrecido un ambiente adecuado para el correcto desarrollo de las sesiones docentes.	
15. La información de los cursos y las diversas actividades curriculares (laboratorio, salidas, etc.), fue correcta para poder organizar debidamente mi agenda personal.	

16. En los profesores he percibido una mayor responsabilidad por enseñar bien a sus alumnos.	
17. Los profesores tiene pasión por enseñar, son entusiastas en su docencia.	
18. Los docentes tienen hábitos que son admirables por sus estudiantes, como por ejemplo: la puntualidad.	
¿Ha leído o escuchado del proyecto educativo del programa de contaduría pública de la Universidad del Valle? Responda Si o No.	

Anexo C.

Fichas Técnicas

Ficha Técnica Encuesta Estudiantes

REALIZADOR DE LA ENCUESTA	CARLOS ORTEGA CÁRDENAS, ESTUDIANTE DEL PACP
Diseño Muestral	Para la determinación y escogencia del tamaño total de la muestra que conforman el universo o población de estudio, se utilizó muestreo no probabilístico por accesibilidad.
Población Objetivo	Hombres y mujeres que sean estudiantes del PACP de la Universidad del Valle sede Buga, en el periodo Febrero-Junio de 2015.
Universo representado	Estudiantes del Programa Académico de Contaduría Pública de la Universidad del Valle Sede Buga
Técnica	Encuesta tipo Likert
Tamaño de la muestra	100 estudiantes de los semestres: 1, 4, 5, 7 y 9.
Momento Estadístico	Mayo 21 al 25 de 2015
Financiación	Recursos propios

Ficha Técnica Encuesta Docentes

REALIZADOR DE LA ENCUESTA	CARLOS ORTEGA CÁRDENAS, ESTUDIANTE DEL PACP
Diseño Muestral	Para la determinación y escogencia del tamaño total de la muestra que conforman el universo o población de estudio, se hizo de forma intencionada, es decir, se utilizó un muestreo discrecional.
Población Objetivo	Hombres y mujeres que sean docentes del PACP de la Universidad del Valle sede Buga, ya sea tiempo completo u hora cátedra para el periodo Febrero-Junio de 2015.
Universo representado	Docentes del Programa Académico de Contaduría Pública de la Universidad del Valle Sede Buga
Técnica	Encuesta tipo Likert
Tamaño de la muestra	Seis docentes en distintas áreas de conocimiento y con diferente formación académica
Momento Estadístico	Mayo 21 al 25 de 2015
Financiación	Recursos propios