

CAPÍTULO 5

Formación pedagógica y prácticas educativas: un estudio en docentes de planta del programa de Contaduría Pública de una universidad privada en Pereira¹

Diana Patricia Gómez Caro²

Sebastián Gil Dávila³

Esther Julia Castaño González⁴

Resumen

Este capítulo presenta la investigación realizada con el objeto de conocer cómo influye la formación pedagógica en las prácticas educativas de los docentes adscritos al programa de Contaduría Pública de una universidad privada ubicada en la ciudad de Pereira. Con un enfoque mixto y desde lo fenomenológico, la información se recolectó a través de entrevistas a los docentes y encuestas a los estudiantes, desde donde se concluye que muchas de las prácticas educativas han sido adquiridas en espacios distintos al de la formación pedagógica y que existen variables que, en la teoría, se consideran imprescindibles en el desarrollo de la práctica educativa, pero, en este caso, resultaron ser poco trascendentales para la población estudiantil. Estos, y otros hallazgos, resultan ser motivo de reflexión frente al tipo y utilidad de la formación pedagógica del docente.

1 Este capítulo es producto del proceso de investigación denominado Formación pedagógica y prácticas educativas: un estudio en docentes de planta del programa de Contaduría Pública de una universidad privada en Pereira, realizado en el marco de la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira.

2 Ingeniera Comercial. Docente del área de Matemáticas. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. E-mail: dianagomez2006@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7265-3770>

3 Contador Público. Contador independiente y docente del área de Contabilidad. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. E-mail: contadorsebastiangil@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4323-8807>

4 Comunicadora Social – Periodista y Especialista en Comunicación Organizacional de la Universidad Autónoma de Occidente – Cali. Magíster en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura – Cali. Doctora en Relaciones Internacionales Iberoamericanas de la Universidad Rey Juan Carlos – España. Grupo de Investigación: Comunicación, Educación y Cultura. E-mail: julia.castano@ucp.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3240-896X>. Google Académico: https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=es&user=2yXD4gEAAAAJ

Palabras clave

Enfoques de formación, educación contable, aprendizaje, competencias pedagógicas.

Introducción

La investigación marco del presente capítulo, se realizó con el claro interés de relacionar la formación de los docentes universitarios y sus prácticas en el aula, esto, desde la firme convicción de que es necesario que el docente tenga una formación que le permita disponer de unas competencias que lo lleven a una reflexión constante sobre su acto educativo, analizando el impacto y la pertinencia de los contenidos que imparte, con los intereses de los estudiantes y las necesidades del medio. Por ende, nace la inquietud de comprobar si la formación pedagógica influye o no en las prácticas educativas del docente universitario, como parte de un perfil integral que se debe tener para educar y formar profesionales, en este caso, contadores públicos.

Lo anterior, conectado a las normatividades generadas en los últimos años por el Ministerio de Educación Nacional – MEN, las cuales obligan a las instituciones de educación superior a jalonar una serie de procesos, en aras de garantizar la calidad en la prestación del servicio educativo (Ayala–García, 2015). En lo que respecta a los programas de pregrado, los lineamientos para la acreditación en calidad de dichos programas, se enmarcan en ocho factores, dentro de los cuales se encuentran las características asociadas a los profesores (MEN, 2006), entre las que se evalúan aspectos como “la calidad académica, pedagógica e investigativa del profesorado al servicio del programa” (MEN, 2006, p. 70) y “los programas, estrategias y mecanismos institucionales, para fomentar el desarrollo integral, la capacitación y actualización profesional, pedagógica y docente, de los profesores” (MEN, 2006, p. 72).

Para el Ministerio de Educación Nacional la función del profesor está enmarcada en lo que establece el Estatuto de Profesionalización Docente, correspondiente al Decreto 1278 de 2002, el cual indica:

La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza–aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. (Art. 4)

Dicho Decreto está especialmente dirigido a los docentes de la básica primaria, secundaria y media, por lo que hay aspectos en los cuales no se profundiza, ni se pone en contexto en cuanto a educación superior se refiere. Por tanto, en este aspecto hay una seria falencia en lo que respecta a la definición conceptual de la función del docente universitario, pues la Ley 30 de 1992, que es aquella que regula la prestación del servicio público de la educación superior, no lo tiene de forma explícita, pues en esta sólo se evidencian los requisitos de contratación y la clasificación de docentes según su dedicación.

Esta situación, hizo que se revisaran las políticas internas de la Universidad objeto de estudio, para aclarar, con mayor detalle, en qué consiste, para la Institución, la función del docente universitario. En este sentido, se encontró que, en consonancia con las exigencias del MEN y según su Proyecto Educativo Institucional (2014), para esta Universidad la función del profesor es:

El docente... diseña, motiva, fomenta, guía y evalúa las experiencias de aprendizaje que permiten al estudiante construir su propio conocimiento... Para el cumplimiento de este perfil, el docente se debe caracterizar por: propiciar información, hechos, prácticas y materiales, que permitan al estudiante identificar principios, teorías y modelos... Emplear esquemas, gráficos, diagramas, mediaciones virtuales, trabajo colaborativo, estudio de caso, solución de problemas, entre otros medios que faciliten los diferentes estilos de aprendizaje. (Acuerdo Nro. 4, p. 22)

Como complemento a lo anterior, la Universidad objeto de estudio, en el marco de su Reglamento Docente (2017), indica que como parte de su función el docente debe, entre otras cosas, cumplir las normas, actuar desde principios tanto éticos como científicos y pedagógicos, siempre con rigor y respeto, en pro de la excelencia intelectual y académica. Es deber del docente actualizar, presentar

y seguir al pie de la letra el plan de curso a sus estudiantes y evaluar el proceso de aprendizaje (artículo 36).

Lo mencionado, está enfocado en el logro de la calidad educativa de los programas de formación superior, en cuyo proceso el docente es protagonista (Villalpando; Estrada–Gutiérrez & Álvarez–Quiroz, 2020) y, por ende, su formación y desempeño, que es lo que da razón al presente estudio, esto, teniendo en cuenta que sobre la calidad en la educación superior, dice Martin (2018) que se requiere aumentar los fundamentos teóricos, la reflexión y el debate académico de los actores, entre ellos, los docentes, representantes fundamentales de la labor académica.

Se considera aquí que la labor docente es una tarea compleja, ardua y de un alto sentido de responsabilidad social (Villalpando, Estrada–Gutiérrez & Álvarez–Quiroz, 2020), pues de su adecuada ejecución depende que se dé una verdadera formación integral del estudiante, en este caso, del futuro contador público, del cual se espera sea un profesional con sentido crítico, propositivo, ético y consciente de la trascendencia de su labor y de sus acciones, para enfrentar, de manera asertiva, las problemáticas que se presentan en la sociedad.

Lo anterior, justifica la relevancia y el impacto social del presente estudio, al aportar un análisis sobre la influencia de la formación del docente en sus prácticas de aula (Villalpando, Estrada–Gutiérrez & Álvarez–Quiroz, 2020), pues, tal como lo afirman Solbes, Fernández–Sánchez, Domínguez–Sales, Cantó y Guisasola (2018) lo que el profesorado lleva al aula a manera de saber y práctica “es fundamental para el aprendizaje de los estudiantes” (p. 26).

Entonces, se pretende aquí conocer, a profundidad, la función del docente como orientador del proceso educativo y como responsable de la formación de los futuros profesionales y ciudadanos, más aún, en un panorama poco esperanzador como el que enfrenta la educación superior en Colombia, pues ya iniciando la década Reyes (2001) identificaba una problemática generalizada en la educación, definida por:

Un aumento de la exclusión de jóvenes de las aulas universitarias (...), unas clases monótonas y descontextualizadas, falta de actualización académica de la mayoría de los docentes, uso de bibliografías obsoletas, a pesar de ser esta la era de la información y frecuentemente falta de cumplimiento de horarios y de programas entre otros aspectos. (p. 12)

Ante esta situación, con la presente investigación se espera hacer un aporte valioso para el programa de Contaduría Pública de la Universidad objeto de estudio, dado que plantea la necesidad de hacer una reflexión sobre la influencia de la formación pedagógica en la enseñanza de la disciplina contable, y la forma como esto se ve reflejado en las prácticas educativas llevadas a cabo en el ejercicio docente, teniendo en cuenta que en el ejercicio de rastreo de antecedentes, no se encontraron evidencias de un estudio con las mismas características y menos aún desde la unidad de análisis y de trabajo elegidas.

Frente a dichos antecedentes, a nivel internacional, se encuentra el trabajo investigativo de Yero (2016), realizado en Buenos Aires, Argentina, en el cual se estudia el tema “de las estrategias de enseñanza que aplican quienes ejercen la docencia en el nivel universitario en las materias correspondientes al área contable, planteando las ventajas que la formación pedagógica de los profesores produciría en la enseñanza” (p. 2). Dicha investigación, de corte cualitativo, reflexiona sobre el papel del profesor, la didáctica y la profesionalización en docencia, específicamente en el nivel de la educación superior.

En el 2009, se presenta el estudio titulado *Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC*, elaborado en la ciudad de México por Castellanos y Fernández de Juan. En esta investigación se encontró que hay una relación proporcional entre el desempeño académico de los alumnos y la formación docente de sus maestros, aunque los profesores con diplomado docente presentaron mejores resultados en cuanto a las calificaciones de sus estudiantes a diferencia de los docentes que habían cursado maestrías y/o doctorados en este mismo campo disciplinar.

En 2008, se encuentra el estudio realizado por Amaro de Chacín, Cadenas y Altuve, esta vez en Venezuela, y que lleva por título: *Diagnóstico de los factores*

asociados a la práctica pedagógica desde la perspectiva del docente y los estudiantes, se concluye en él que las causas que provocan el bajo rendimiento de los estudiantes están dadas por los currículos y las didácticas impartidas en clase, esto ya que dentro de los planes de estudio existen asignaturas de alta complejidad en un mismo semestre, hecho que se suma a la problemática sobre la deficiente formación específica en el campo de la docencia que poseen los profesores y a la carencia de herramientas tecnológicas, lo cual conlleva al uso excesivo del tablero, creando una relación unidireccional entre estudiantes y docentes.

En el ámbito nacional, resaltan tres investigaciones. La primera titulada: *La formación en contabilidad desde la relación pedagogía y contabilidad en el pensamiento educativo moderno*, de autoría de Esteban Martínez Salinas y Aura López Salazar, realizada en Medellín y presentada, en 2013, en el Tercer Simposio Internacional de Investigación en Ciencias Económicas, Administrativas y Contables – Sociedad y Desarrollo de la Universidad Libre, realizado en Cartagena. Este estudio analizó, desde el enfoque del pensamiento educativo moderno, la formación en relación con el sujeto, específicamente en las dimensiones conocimiento, cultura, valores y plan de estudios.

La segunda investigación, realizada en la Universidad Libre seccional Bogotá, es un estudio denominado *Innovación en la práctica docente en contabilidad*, elaborado por Farías y de Agüero (2014). En este estudio se indaga tanto a docentes como a estudiantes acerca de los diferentes aspectos que caracterizan a un profesor innovador en la enseñanza de la Contaduría, llegando a la conclusión que éste debe partir de su conocimiento disciplinar, para elaborar unos determinados objetivos de aprendizaje y desempeño, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y las necesidades del contexto.

El tercer estudio se denomina *De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios*, realizado por Basto (2011) en Bogotá. Esta investigación arrojó como resultado que los docentes universitarios no poseen la suficiente formación pedagógica requerida para asumir su labor, y quienes la tienen, aún no terminan de comprender e incorporar los discursos pedagógicos a sus prácticas. Adicionalmente, se presentan profesores con alternativas de aprendizaje constructivista pero que, en la práctica, manejan esquemas de

enseñanza tradicionales y conductistas. Aquí, el conocimiento tecnológico se evidencia en el quehacer docente de un modo instrumental y no pedagógico, coartando la generación de procesos comunicativos y de reflexión.

Dentro de lo regional, en el Eje Cafetero, se encontraron dos investigaciones directamente relacionadas con la enseñanza de la disciplina contable, la primera, se trata de un estudio titulado: *Lenguaje pedagógico, filosofía e investigación: Relación con la construcción de pensamiento y cultura académica en contabilidad*, realizado por García (2012) en la ciudad de Manizales. Esta investigación devela que la práctica contable está respondiendo a las necesidades de conservación del patrimonio de una forma utilitaria, donde la universidad clama por un cambio de visión a causa del contexto económico que requiere de posiciones críticas frente a las necesidades sociales que se derivan del mismo.

La segunda investigación fue realizada en la ciudad de Pereira para la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Esta fue denominada: *Concepciones de práctica pedagógica de un profesor de contabilidad, de León* (2017). En esta ocasión, se concluye que existe una gran influencia de la pedagogía tradicional en las prácticas educativas de los docentes de contabilidad encuestados. Así mismo, se encuentra que existe un gran predominio del saber disciplinar y muy poco del saber pedagógico y didáctico, debido a que existe poca conciencia, por parte de los docentes participantes, sobre la necesidad de hacer una reflexión pedagógica permanente de sus prácticas educativas.

En las conclusiones de los estudios antes mencionados, se puede evidenciar la importancia de la formación pedagógica en el aprendizaje efectivo del estudiante, por tanto, se torna evidente la importancia de vislumbrar la formación pedagógica en el escenario de las prácticas educativas que se dan en el proceso de enseñanza–aprendizaje, en este caso, de los contadores públicos, más aún, tratándose de una ciudad como Pereira, la cual, según el informe del *Doing Business Subnacional* (Grupo Banco Mundial, 2017), se consolidó como una de las capitales más competitivas y con mayores facilidades para hacer negocios en el país, lo cual hace que exista un mayor número de empresas en la ciudad que requieren de contadores bien preparados y de calidad.

Así pues, el presente trabajo pretende responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo influye la formación pedagógica en la práctica educativa de los docentes de planta del programa de Contaduría Pública de la Universidad objeto de estudio Seccional Pereira? Para abordar este cometido, se desarrollarán, como objetivos específicos: describir el perfil profesional y la formación pedagógica de los docentes de planta del programa de Contaduría Pública de la Universidad objeto de estudio en Pereira, describir las prácticas educativas de dichos docentes, identificar la percepción de los estudiantes de Contaduría Pública sobre las prácticas educativas de los docentes y determinar si la formación pedagógica influye en las prácticas educativas usadas por el docente.

Para este fin, se crearon dos instrumentos de recolección de información, una entrevista y una encuesta, de cuyos resultados arrojados y, tras realizar un análisis de los mismos, se resalta que los estudiantes dan poca trascendencia a ciertas variables que se consideran, según la teoría, importantes a la hora de abordar el terreno de las prácticas educativas, y también, que muchas de esas prácticas han sido aprendidas por los docentes en escenarios que no precisamente pertenecen al marco de la formación pedagógica (Rodríguez-Perez & Hinojo-Lucena, 2017), aspectos que se ampliarán más adelante junto con los demás hallazgos.

Para llevar a cabo esta investigación y considerando que las dos categorías principales son la formación pedagógica y las prácticas educativas, se hizo necesario revisar, teóricamente, varios temas, entre ellos el de la educación.

La educación, la pedagogía y los enfoques de formación

La Ley General define la educación como un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994, art. 1), es decir, que la educación debe estar centrada en el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano, tanto intelectuales como sociales, sobrepasando la adquisición de conocimientos y extendiéndose hasta la visualización de un ser activo socialmente, consciente de su responsabilidad, conocedor de sus deberes y derechos y con las herramientas suficientes para hacerlos valer.

Es por esto que, concebir el acto educativo como una actividad exclusivamente centrada en la transmisión de conocimiento, es dejar corta la misión de la labor docente, puesto que el ser humano debe formarse de manera integral para alcanzar una armonía personal que le permita desenvolverse proactivamente en la sociedad. Pero esto no es tarea fácil, por ello, se debe disponer de la pedagogía para crear escenarios de reflexión crítica y propositiva para buscar solución a las problemáticas que se detectan en el aula y en la misma sociedad.

De Alcántara (2003) explica que la pedagogía es “el conjunto de principios que presiden a la educación, y de las reglas o medios de aplicarlos en la práctica: es a la vez la ciencia y el arte de la educación” (p.19). La pedagogía comprende, entonces, todo el quehacer del docente desde su componente teórico, como la misma praxis que se da en los diferentes escenarios educativos.

En este sentido, Heitger (1990) manifiesta que:

La pedagogía tiene que ser aquella ciencia que trate del pensar racional y del hacer racional (...) Cuando el fin de la pedagogía es idéntico al fin de la razón y de su despliegue, no se puede formular ninguna proposición pedagógica ni didáctica particular sin hacer valer su relación con el fin pedagógico de la enseñanza. (pp. 15-16).

Es decir, que la pedagogía es una ciencia que propende por una reflexión permanente del proceso de enseñanza–aprendizaje, el cual debe transformar, de manera significativa, la vida del ser humano y definir su actuar dentro de la sociedad, pero el ideal de esta reflexión es que sea proactiva, es decir, no sólo basada en una detección de problemáticas, sino que a su vez busque la solución práctica a las mismas y en la que se estructure el pensamiento, que es, justamente, en lo que se enmarcan las universidades y, específicamente, los programas de formación que se focalizan en la pedagogía (Rodríguez–Pérez & Hinojo–Lucena, 2017).

Para Medina (1998), la formación pedagógica es:

La preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento–acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común. (p. 87)

Según esto, la formación docente no sólo está enmarcada en un contexto de dominio disciplinar, sino que también debe contener una formación en competencias pedagógicas (Rodríguez–Pérez & Hinojo–Lucena, 2017) que le permita trascender en ese conocimiento, para lograr que el estudiante aprenda las unidades temáticas que requiere para su ejercicio laboral y de una manera crítica, analice el mundo, en pro de transformarlo en una sociedad abierta, tolerante, pacífica y que propenda por el desarrollo humano.

El Ministerio de Educación Nacional, consciente de la importancia de la formación docente, ha planteado en la Ley General de Educación que:

Corresponde a universidades y demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación de los educadores dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los niveles más altos de posgrados. (Ley 115, 1994, art. 112)

Considerando lo anterior, se denota una necesidad particular de la formación pedagógica como herramienta indispensable para el desempeño de la labor del docente universitario, en todos los niveles académicos y en cualquier programa de formación. Y es que, dentro de los programas, se distinguen varios enfoques de formación, que Zeichner (1983) denomina “paradigmas”, los cuales corresponden a “una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación, que conforman unas características específicas en la formación del profesorado” (p. 3).

Estos enfoques o paradigmas tienen su origen en algunos modelos pedagógicos, lo cual determina el tipo de visión educativa que tiene el profesor y, por ende, la reflexión que hace o no, sobre su quehacer. Castillo y Cabrerizo (2005) distinguen varios tipos de enfoques de formación, a saber:

El enfoque tradicional, en el cual “existe una separación entre la teoría y la práctica de la enseñanza. La práctica se configura como el elemento fundamental para adquirir el oficio del profesor (...) mediante un proceso de ensayo y error” (Castillo y Cabrerizo, 2005, p. 200). En este enfoque, la enseñanza está centrada en la transmisión del conocimiento y su comprensión, pero en prácticas de mera reproducción que no incentivan la creatividad y la iniciativa que debe tener el docente.

El enfoque tecnológico, el cual está basado en el conductismo “Se fundamenta en la determinación de objetivos observables y en la evaluación de resultados (...) está apoyado por las investigaciones del modelo proceso–producto que pretenden enseñar las conductas del comportamiento considerado eficaz en los profesores” (Castillo y Cabrerizo, 2005, p. 201). Generalmente, utiliza manuales e instructivos donde se plantean los objetivos, el proceso, la evaluación y la retroalimentación para verificar si las competencias han sido adquiridas.

En este enfoque tecnológico, “el profesorado es considerado como un receptor pasivo del conocimiento profesional al que accede; es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros” (Castillo y Cabrerizo, 2005, p. 201). En este caso, no se estimula al docente para que cree e innove en nuevos mecanismos de enseñanza–aprendizaje, sino a que siga reproduciendo lo que otros han trabajado.

El enfoque personalista, se basa en la teoría fenomenológica, donde “la enseñanza consistirá en crear las condiciones adecuadas que conducen al autodescubrimiento personal. Aquí la formación del profesorado adquiere unas dimensiones personales, relacionales, situacionales e institucionales que es preciso considerar para facilitar en cada sujeto su propio desarrollo personal” (Castillo y Cabrerizo, 2005, p. 202). Esta formación está basada más en el desarrollo de una dimensión humanística, contemplando aspectos personales, interpersonales y de interacción con el medio social, descubriendo el propósito en su realización personal y en el aporte que hace a la sociedad a través de la enseñanza.

Como características positivas de este enfoque personalista se encuentra que el docente da prioridad al ser y a descubrir su responsabilidad social; hay

una conexión entre los conocimientos teóricos y prácticos, y en el fomento a la creatividad, flexibilidad y capacidad de análisis del docente frente a las diversas situaciones que se le presentan en su quehacer pedagógico. Las críticas hacia este enfoque están dirigidas al hecho de que no existe un plan estructurado de formación, además que el proceso central está en el desarrollo personal del docente, más que en el aprendizaje del cómo enseñar, por tanto, las necesidades del alumnado parecen ocupar un segundo plano.

El enfoque basado en la indagación, en el cual, el rol del profesor es el de un profesional reflexivo sobre su propia práctica, flexible, abierto al cambio, crítico consigo mismo (...). Los objetivos (...) serían los de desarrollar estrategias y metodologías que promovieran el análisis y las prácticas críticas. (Castillo y Cabrerizo, 2005, p. 203)

El enfoque basado en la indagación es el que más acogida ha tenido en el ámbito de la docencia, pues, precisamente, aquí interviene una serie de estrategias que empoderan al docente y lo hacen consciente de la importancia de su rol ante la sociedad, la necesidad de actitud crítica a nivel constructivo sobre su quehacer pedagógico y la repercusión del mismo en el desarrollo del Estado. Este complementa, de alguna manera, el enfoque tecnológico, porque no sólo es hábil en la aplicación del conocimiento generado por otros, sino que también tiene la capacidad y la responsabilidad de crear el suyo propio (Castillo y Cabrerizo, 2005).

Todo lo hasta ahora dicho, es la plataforma para el desarrollo de la práctica educativa, categoría fundamental en la presente investigación.

La práctica educativa

Una práctica... nunca es un mero conjunto de destrezas técnicas... en parte, lo característico de una práctica es el modo en que las concepciones de los bienes y fines relevantes a cuyo servicio están las destrezas técnicas – se transforman y enriquecen mediante estas extensiones de las fuerzas humanas y por esa atención a sus propios bienes internos que definen parcialmente cada práctica concreta. (MacIntyre, 1981. Citado por Carr, 1999, p. 86)

Extrapolando lo anterior a la práctica educativa, se puede deducir que esta no se encuentra enmarcada sólo en procedimientos sin sentido, sino que, por el contrario, estos procedimientos tienen una razón de ser, cuando se soportan en una reflexión pedagógica previa, durante y después del proceso de enseñanza. Apoyando lo anterior, Meirieu (2003) plantea:

Se debe situar en el centro del sistema educativo al estudiante con miras a abordar la pedagogía de manera revolucionaria utilizando las prácticas educativas, no con el fin de contribuir a su fabricación por acumulación de conocimientos, sino por el contrario, por la construcción de un ser por sí mismo a través de criterios radicales emergentes sobre sus interrogantes, que relaciona con la cultura donde se desenvuelve. (p. 3)

Para Rivas (2000), la práctica educativa es pues, lo que determina el cumplimiento o no de los objetivos de enseñanza–aprendizaje que inicialmente se trazaron. Por tanto, y dada la importancia de la planeación y la ejecución de la práctica educativa, muchos países como Argentina, Finlandia o Singapur, han intervenido de manera significativa, creando espacios para que los docentes adquieran mayor conocimiento sobre la misma. De hecho, Rivas (2000) manifiesta que en la cartera educativa de España:

La metodología que tenían la mayoría de las actividades organizadas era la de ser un intercambio entre iguales. Se exponían ideas, experiencias, tentativas, materiales elaborados en las aulas, en los talleres, en las múltiples salidas de los centros, resultados–evaluación, enfoques, estrategias de motivación, alternativas a las áreas, a la organización clásica, a la metodología transmisiva (...) Se crearon otros cauces de participación de los alumnos y alumnas, de los padres y madres, se tomaron y fomentaron otros protagonismos. (p. 175)

Por lo anterior, se requiere hacer mención de estos y otros aspectos que influyen en la optimización del proceso de aprendizaje de los estudiantes en cualquier área de conocimiento que se abarque.

Categorías que configuran la práctica educativa

Entendiendo variables, como aspectos susceptibles al cambio y que afectan positiva o negativamente una determinada situación, que para el caso particular será el proceso de enseñanza–aprendizaje, es necesario abordarlos por la complejidad propia del acto educativo, pues sólo así se determinará cuál es la práctica educativa más adecuada para el contexto donde se lleva a cabo la labor docente.

Para abordar este tema se tomarán dos referencias, la primera, relacionada con los criterios de la Evaluación Docente de Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF), institucionalizada por el ICFES, y la segunda, con las variables enunciadas por Zavala (2008) en su libro *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Como se indicó en un aparte anterior, la práctica educativa no se enmarca sólo en las actividades que se dan al interior del aula, sino que incluye una fase previa que corresponde al proceso de planeación, posteriormente al de ejecución y finalmente a una fase de evaluación del desarrollo de la clase.

Por tanto, se tiene que los factores, criterios y/o variables que intervienen en la práctica educativa en la fase previa, están relacionados, en primera instancia, con el conocimiento que tiene el docente sobre el contexto social, económico y cultural tanto de la institución como de los estudiantes a los cuales dirige sus clases. Conociendo el contexto, el docente está en la capacidad de diagnosticar cuáles son las posibilidades y limitantes que existen en cuanto a recursos físicos, económicos y humanos, para hacer una correcta planeación de su práctica educativa (Torres, Badillo, Valentín y Ramírez, 2014).

Por tanto, un análisis profundo del contexto permite al docente proponer experiencias de aprendizaje fuera del aula para realizar evaluaciones formativas a partir de la interacción de los estudiantes con situaciones de su entorno laboral, económico o comunitario, que le permitan resolver problemas y utilizar recursos, presentando propuestas que satisfagan las necesidades o problemáticas identificadas. Conocer el contexto es imprescindible para la segunda instancia de la práctica educativa en su fase previa y es la relacionada con el diseño y

elaboración de la secuencia didáctica, la cual, según García, Pimienta y Tobón (2010) corresponde a:

Conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas. (p. 20)

Según estos autores, la secuencia didáctica se compone, inicialmente, del planteamiento de una situación problema del contexto del estudiante, posteriormente del establecimiento de competencias, actividades de aprendizaje y evaluación, así como de los recursos y procesos metacognitivos (García, Pimienta y Tobón, 2010). Como se puede evidenciar, esta fase admite desarrollar, en los estudiantes, competencias investigativas porque les permite visualizar problemáticas de su entorno y aplicar los conocimientos adquiridos para la resolución de los mismos, de este modo la educación se hace vida y cobra un significado transformador.

Otro aspecto importante dentro del proceso de planeación tiene que ver con lo que Zabala (2008) llama la organización de los contenidos, que corresponde “a las relaciones y la forma de vincular los diferentes contenidos de aprendizaje que conforman las unidades didácticas” (p. 144). En este sentido, también se puede mencionar que en el presente siglo los contenidos no están sólo enmarcados en temáticas unidisciplinarias, sino que, por el contrario, se dan temáticas que intentan establecer relaciones entre las diferentes áreas del saber.

Pasando a la fase del desarrollo de la clase, se tienen en cuenta variables como el papel del profesorado y del alumno, en lo que respecta a la comunicación y vínculos emocionales entre ellos. En relación con este aspecto, Zabala (2008) indica que el docente debe ser un mediador entre el alumno y los contenidos de aprendizaje, pues él, con su orientación, le comunica al estudiante el sentido de ese conocimiento adquirido y de las actividades que está realizando para lograrlo:

Desde una posición de intermediario entre el alumno y la cultura, la atención a la diversidad de los alumnos y las situaciones requerirá, a veces, retar; a veces, dirigir; otras veces, proponer, contrastar. Porque los chicos y las chicas y las situaciones en las que tienen que aprender son diferentes. (Zabala, 2008, p. 92)

Se deduce, entonces, que es imprescindible que el docente maneje un proceso de comunicación asertiva que le permita motivar al estudiante, para que descubra su responsabilidad en el proceso de aprendizaje y la importancia del mismo para su vida; así como también, organizar y enseñar los contenidos de una manera secuencial, que permita hacer más entendibles y prácticas las unidades temáticas para el estudiante (Escobar, 2015). Lo anterior facilitará una apertura emocional de parte del alumno hacia su profesor, donde le será más fácil expresar sus dudas, inquietudes, proposiciones y demás situaciones que puedan intervenir dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje.

Dentro de las acciones que el docente puede implementar en su interacción con el estudiante, en la práctica educativa se encuentra: el planteamiento de situaciones problema, estudio de casos, aprendizaje colaborativo, juego de roles, exposiciones, trabajos grupales, uso de TIC, salidas de campo, producción artística, foros, debates, prácticas empresariales, diseño y desarrollo de proyectos interdisciplinarios, seminarios con profesionales expertos, entre otros (Sosa, 2017).

Otra de las variables que interviene en el proceso de desarrollo de la práctica tiene que ver con la utilización de materiales curriculares y demás recursos didácticos. El material curricular se refiere a “todos los instrumentos y medios que proporcionan al educador pautas y criterios, para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa, en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en su evaluación” (Zabala, 2008, p. 173).

Dependiendo entonces de la metodología utilizada en la secuencia didáctica, los diferentes materiales curriculares se utilizarán en menor o mayor medida. Dentro de estos materiales se pueden encontrar: el Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Educativo del Programa, plan de aula, libretas, fichas o programas informáticos, programas audiovisuales, libros de texto para el docente

y para el alumno, programas multimedia, el tablero, revistas, cuadernos, entre otros.

Ahora bien, en relación con otros recursos didácticos, los medios de comunicación juegan un papel preponderante, más si se tiene en cuenta que los estudiantes han crecido con una cultura muy marcada en el uso de herramientas tecnológicas, algo propio de la era digital, por lo cual estos recursos didácticos tienen esta connotación, a saber: “proyección estática (diapositivas, transparencias), proyección en movimiento, video, informática, multimedia, etc. También encontramos materiales de diversas características, de laboratorio, experimentación, simulación, etc.” (Zabala, 2008, p. 175).

Por último, dentro de la etapa de ejecución de la práctica educativa se encuentra la evaluación que, según Zabala (2008), es un “instrumento educativo, que informa y hace una valoración del proceso de aprendizaje que sigue el alumno, con el objetivo de ofrecerle, en todo momento, las propuestas educativas más adecuadas” (p. 208).

Dentro del proceso de evaluación se puede distinguir una evaluación inicial, que es aquella que permite conocer lo que previamente el estudiante sabe, hace y es. Por su parte, la evaluación reguladora, que abarca el proceso de adaptación y el conocimiento de cómo aprende el alumno a lo largo del proceso de enseñanza–aprendizaje Y, por último, se encuentra la evaluación final y la evaluación sumativa e integradora (Morey, 2001). La primera hace referencia a los resultados obtenidos y a los conocimientos adquiridos por el estudiante, la segunda hace una valoración de todo el proceso evaluativo desde sus inicios, la trayectoria de aprendizaje, lo que el estudiante ha aprendido y, por último, y no menos importante, un plan de mejoramiento continuo (Zabala, 2008).

Así pues, después de todo el desarrollo de la práctica empieza una tarea fundamental para el docente y es la evaluación de la práctica educativa, la cual, por medio de una reflexión pedagógica, unida al compromiso y la pasión por enseñar, contribuye a mejorar y a innovar, permanentemente, el desempeño en el aula, como medio para optimizar el aprendizaje de los estudiantes (Fuentealba y Imbarack, 2014).

La reflexión pedagógica sobre la práctica educativa, debe llevar al docente a una comprensión holística de todo el proceso de enseñanza–aprendizaje, partiendo del sentido transformador de lo que enseñó para la vida de sus estudiantes, la aprehensión de los conocimientos, la disposición anímica que pudo observar en ellos para la ejecución de las diferentes actividades propuestas, las inquietudes y sugerencias que surgieron en el desarrollo de la clase, su capacidad para comunicar y relacionarse de una manera asertiva con el alumnado (Escobar, 2015) y la evaluación que ellos pudieron hacer de la práctica educativa con todos los aspectos que intervinieron en ella (Morey, 2001).

Además de lo anterior, la autoevaluación juega un papel importantísimo dentro de este proceso, y es ahí donde las TIC pasan a ser un buen aliado, pues a través de los dispositivos móviles o cámaras de video, el docente puede grabarse y con esta información, determinar si los objetivos planteados inicialmente en el diseño de la práctica educativa se cumplieron o no, y determinar qué aspectos deben replantearse (Morey, 2001). Otro mecanismo importante de evaluación, es el acompañamiento de pedagogos o responsables del área académica, para que, a través de la observación de clase, puedan dar sus aportes para la reflexión y posterior mejoramiento de la práctica educativa (Morey, 2001).

En definitiva, todas las variables que intervienen en el proceso de la práctica educativa deben partir de una reflexión inicial, que dé respuesta al para qué enseñar, en otras palabras, lo que se va a enseñar, qué sentido transformante y útil ejerce en la vida del estudiante (Zabala, 2008). Sólo así todas las etapas involucradas tendrán un sentido, una razón de ser y un horizonte orientador que ayudará al docente a guiar al estudiante en todo su proceso de aprendizaje y por ende a la potencialización de sus capacidades.

Metodología

Esta investigación fue asumida desde un enfoque mixto, definido por Johnson y Onwuegbuzie (2004) como “el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 17). Cabe aclarar que el diseño escogido aquí está basado en la fenomenología empírica, la cual describe

los fenómenos desde la mirada de los participantes a manera individual y colectivamente (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Tras esta fundamentación y para responder a la pregunta de investigación ¿cómo influye la formación pedagógica en las prácticas educativas de los docentes de planta del programa de Contaduría Pública de la Universidad objeto de estudio Seccional Pereira?, se utilizaron dos tipos de instrumentos para la recolección de información: entrevista semiestructurada para los docentes y encuestas aplicadas a los estudiantes.

En este caso, se implementó un muestreo no probabilístico o dirigido, pues para este tipo de estudio se “requieren no tanto una “representatividad” de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, p. 190). Por tanto, se realizó entrevista a 4 docentes de 36 adscritos al Programa, después de aplicar los requisitos de selección y exclusión a saber: ser docente de planta, tener como pregrado el título de contador público y disponer del tiempo suficiente para responder las 16 preguntas que se diseñaron para la entrevista.

Respecto a los estudiantes, se eligió como población a los pertenecientes a la jornada nocturna, primero, porque son personas de edad adulta, esto permite que tengan una mayor convicción sobre la carrera que, libremente, eligieron estudiar; segundo, porque cuentan con experiencia laboral, lo cual les permite tener un mayor sentido crítico frente a las temáticas expuestas; y tercero, porque, en su gran mayoría, costean sus estudios, con lo cual se asume un mayor nivel de compromiso y responsabilidad frente a sus deberes académicos.

El número de preguntas que se diseñaron para la encuesta fueron 7 y se aplicaron a 39 estudiantes, previo consentimiento informado, teniendo en cuenta que, para los estudios cualitativos de tipo fenomenológico, el tamaño mínimo de muestra sugerido es de diez casos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Análisis de resultados y discusión

A continuación, se muestran los resultados y el análisis de la formación pedagógica y las prácticas educativas de los docentes de planta adscritos al programa de Contaduría Pública de la Universidad objeto de estudio Seccional Pereira. Cabe mencionar que para efectos del análisis se identificarán a los docentes entrevistados como P1, P2, P3 y P4.

De acuerdo con la información arrojada, en relación con la primera categoría, correspondiente a la formación disciplinar de los docentes, se encuentra que el 75% de ellos tiene especialización, el 100% cuenta con maestría y el 50% ha realizado diplomados enfocados en el área contable y financiera. En cuanto a su formación pedagógica, se tiene que el 100% tiene diplomado en docencia universitaria, impartida por la escuela de formación de la Universidad objeto de estudio y sólo el 25% cuenta con especialización relacionada con la docencia universitaria.

Por su parte, en relación con las prácticas educativas, contrastando la información dada en las entrevistas por aquellos docentes que cuentan con especialización en docencia universitaria, frente a los resultados arrojados por las encuestas de percepción aplicadas a los estudiantes, se encuentra que existe un predominio en el uso de diapositivas, trabajos grupales, exposiciones, aprendizaje colaborativo, debates y uso de videos en clase.

Por otro lado, se evidencia una baja implementación en las prácticas relacionadas con el uso de las TIC, estudio de casos, conferencias con expertos, trabajos de investigación y diseño y desarrollo de proyectos interdisciplinarios. Así mismo, los resultados muestran que no son de preferencia para los estudiantes las prácticas educativas relacionadas con los trabajos grupales, debates y trabajos de investigación.

En lo que respecta a los docentes que sólo poseen formación pedagógica a nivel de diplomado, y contrastando esta información con la percepción de los estudiantes, se encuentra que el 100% de los entrevistados dice implementar dentro de sus prácticas educativas las diapositivas, la exposición, el trabajo grupal

y el estudio de caso. Por su parte, el 67% de los docentes dice utilizar videos, aprendizaje colaborativo, uso de TIC, prácticas empresariales, diseño y desarrollo de proyectos interdisciplinarios. El 33% implementa juego de roles, foros, debates, producción artística, trabajos de investigación, seminarios con expertos, retroalimentación grupal de proyectos, encuentros entre semilleros, salidas de campo y libros de texto. Cabe mencionar que la única práctica que, según los docentes no realizan, son las visitas empresariales.

Por su parte, en la percepción de los estudiantes se identifica un alto grado de preferencia hacia las prácticas relacionadas con estudios de caso, trabajo grupal y diapositivas. Mientras que prácticas como aprendizaje colaborativo, uso de TIC, exposición y trabajos de investigación, no forman parte de las opciones de preferencia en el proceso de formación de las asignaturas del programa. Además, los estudiantes indican que se deben mejorar aspectos relacionados con un mayor uso de tecnología como *software* contable y que se hagan más salidas empresariales. Lo cual es de importancia, ya que como lo afirman Barreto, Cárdenas y Mondragón (2011):

El uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la formación de los contadores públicos, es una alternativa que puede apoyar los procesos de enseñanza–aprendizaje que se realizan en el aula y mejorar las competencias cognitivas y comunicativas de los miembros de la comunidad académica contable en su propósito de procesar, preparar, analizar y presentar información. (p. 2)

De acuerdo con los resultados de las entrevistas, dentro del cuestionario realizado para las prácticas educativas se desprende, como se indica en el marco teórico, una serie de variables, dentro de las que se encuentra el conocimiento que tiene el docente sobre el contexto social, económico y cultural de la Institución y de sus estudiantes. En este punto, la totalidad de docentes entrevistados coinciden en que este componente tiene una gran importancia en el proceso de implementación de la práctica educativa, de hecho, indican que se desarrolla mejor en la jornada nocturna, ya que son estudiantes que, por su edad, responsabilidad y actividad laboral, brindan un dinamismo importante a las clases, debido a que surgen muchas inquietudes y a que permiten que las temáticas impartidas se encaminen a dar orientación frente a situaciones reales.

Algunas de las apreciaciones que dieron los entrevistados son, por ejemplo:

(...) cuando uno encuentra grupos donde existe un gran volumen de estudiantes, que en la práctica real están en el ejercicio de la profesión, la clase es mucho más dinámica, es más activa, porque hay más consultas, hay más inquietudes y demás. Cuando el estudiante no tiene esa formación o esa capacidad de trabajar, las clases son más pesadas, porque no sabe de lo que usted está hablando, entonces traga entero todo lo que uno le diga. (P2)

Esto tiene una estrecha relación con la idea que el docente debe planear muy bien las experiencias de aprendizaje, al igual que los recursos con los que cuenta. Por otro lado, aunque los docentes entrevistados, y la misma teoría, dan una gran importancia al conocimiento del contexto, surge una contradicción a partir de la respuesta dada por los estudiantes, puesto que, para ellos, ésta no es una variable tan imprescindible en su proceso de formación, evidenciándose un alto porcentaje que perciben que el docente no conoce el contexto social, familiar, económico y emocional en el que se desenvuelven sus estudiantes, pero esto no afecta la clase, ni la realización de las actividades propuestas.

Otra variable relacionada con la fase previa a la implementación de la práctica educativa, además del conocimiento del contexto, es el diseño y elaboración de la secuencia didáctica, aspecto en el cual todos los docentes manifiestan conocerlas, elaborarlas y aplicarlas. En lo que respecta a la utilización de materiales curriculares y demás recursos didácticos, así como a la organización de los contenidos, enmarcados en el diseño y la elaboración del plan de asignatura, se encuentran aportes como los siguientes:

Nosotros tenemos unos micro currículos que están o que han sido construidos y diseñados para las siete seccionales... Se han dado unos lineamientos generales en las temáticas que se deben ofrecer en las diferentes asignaturas (P4). Básicamente dependo de la reglamentación que expide el Gobierno, porque las asignaturas son muy normativas (P2). En primer lugar, se basa uno en el plan de estudios, o sea, en el contenido programático para cada materia, que se debe revisar y hacerles las adecuaciones que establezca el docente. Con ese contenido programático, ya se

planean las ayudas que necesite o también hace la redistribución de algunos temas en los que se tenga que profundizar. (P1)

Lo anterior se corrobora con lo planteado por Zabala (2008) quien afirma que “para que la acción educativa sea lo más beneficiosa posible, es necesario que las actividades de enseñanza/aprendizaje se ajusten al máximo a una secuencia clara con un orden de actividades que siga un proceso gradual” (p. 84). En este sentido, la respuesta dada por los docentes es corroborada por los estudiantes, pues el 75% de los encuestados manifiestan que, en el desarrollo de las clases, se nota en el docente una preparación o planeación previa de los temas.

Otro de los factores que hacen parte del desarrollo efectivo de la implementación de la práctica educativa, es la comunicación y vínculos emocionales entre el docente y el estudiante. Con respecto a esto los entrevistados manifiestan:

Considero que manejo la cordialidad, tiendo a ser muy abierto con el estudiante, en aras de buscar en él que no se sienta presionado en esa relación profesor estudiante, que lo vean a uno como compañero de aula, más que ese inquisidor profesor (P2). Yo considero que mi relación con los estudiantes en general es buena, y claro, eso genera efectos positivos en la relación que se tiene con el estudiante, porque se siente en confianza... todos somos pares. Lo que sí es que nosotros vamos un paso más adelante. (P4)

Lo anterior se confirma con Carrasco (2005):

Cuando los alumnos observan un profesor auténticamente preocupado por su aprendizaje, lo aprecian y desarrollan una mejor disposición para aprender. El profesor debería mantenerse en la búsqueda de las alternativas pedagógicas que permitan que los alumnos, a pesar de sus dificultades, se involucren provechosamente en el proceso educativo. (p. 1)

En cuanto a esto, todos los estudiantes encuestados coinciden con los docentes, pues manifiestan que la relación que tienen con ellos es cercana y respetuosa. En cuanto a la variable relacionada con el proceso de evaluación, cabe

mencionar que se tomó desde varias perspectivas, la evaluación que el docente realiza al estudiante, la autoevaluación y la coevaluación que el profesor hace sobre su práctica educativa. En relación con los criterios que el docente utiliza para la evaluación del estudiante, el participante P1 afirma utilizar los métodos tradicionales, el participante P2 expone, entre otras cosas, que no se apoya en el uso de la memoria; P3 afirma que se preocupa por el desarrollo de las competencias de sus estudiantes, y para P4, la importancia está en la “participación, la asistencia y la actitud (...) aparte de lo normal, que es presentar un examen”.

Como se puede observar, en la visión que tienen los docentes entrevistados sobre el proceso de evaluación, hay una gran preponderancia de criterios orientados más hacia la evaluación del saber y el conocimiento. Sin embargo, la percepción de los estudiantes difiere en gran medida, pues el 79% considera que el docente evalúa de forma integral, teniendo en cuenta tanto el ser como el saber. La posición que tienen los docentes frente al proceso evaluativo resulta particular frente a las respuestas de los estudiantes, sin embargo, desde la perspectiva de los entrevistados, es notoria la diferencia con la propuesta de Díaz y Hernández (2002), quienes exponen que:

La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban. (p. 35)

Por lo anterior, la auto y coevaluación se convierten en herramientas importantes para reforzar el proceso evaluativo. Frente al primero, la autoevaluación, los docentes la consideran necesaria, en sus palabras: “porque uno tiene que ser autocrítico, porque yo no me puedo quedar enseñando lo mismo, tengo que estar actualizado” (P1). “Como seres humanos podemos cometer fallas y a veces nosotros mismos no identificamos la falla” (P2).

El ítem de coevaluación también fue abordado en la encuesta aplicada a los estudiantes, preguntando directamente si el docente realiza este proceso y de qué manera esto impacta su práctica educativa. En este sentido, la opción que indica que el docente tiene buena actitud frente a las sugerencias y hace los

cambios necesarios, tuvo mayor porcentaje de elección con un 56%, mientras que un 23% de los estudiantes señaló que el docente no hace coevaluación con sus estudiantes.

Ahora bien, en las respuestas de los docentes entrevistados se evidencia que la autoevaluación de la práctica educativa viene determinada por la coevaluación que realizan con sus estudiantes. A partir de estos dos mecanismos, se encuentran aspectos positivos y aspectos por mejorar. En cuanto a lo positivo, los docentes destacan la oportunidad de mejorar los contenidos programáticos (P1); cuidado en los detalles al brindar información al estudiante y consideración de la parte humana (P2); uso de una metodología que lleve al estudiante a experimentar y ser mejor en la práctica (P3) y conocimiento de los estudiantes (P4).

En cuanto a los aspectos por mejorar, se habla de más utilización de las ayudas didácticas (P1); cambio de aspectos como hablar muy rápido o ser muy estricto con las notas y en la calificación numérica (P2); asumir que tienen conocimientos previos sobre algunos temas, y realización de más talleres (P4). Por su parte, un amplio porcentaje de los estudiantes encuestados consideran que lo que se debe mejorar, en cuanto a prácticas educativas, está relacionado con que se hagan más salidas empresariales y se dé un mayor uso de tecnología como *software* contable, como se mencionó anteriormente.

Ahora bien, estas prácticas educativas han sido aprendidas por los docentes de diferentes formas, ya sea por la formación pedagógica, por la interacción con otros profesores o por sí mismos. De esta manera, para P1, prácticas como estudio de casos, utilización de TIC y *video beam* fueron aprendidas por sí mismo, por el contrario, el diseño y la utilización de diapositivas en interacción con sus compañeros y el trabajo grupal se dio dentro de la formación pedagógica, porque las actividades tienen que realizarlas en forma colectiva. Adicional a esto, P1 manifiesta que su proceso formativo a nivel pedagógico no ha influenciado la manera cómo evalúa.

Para P2, la clase magistral es la práctica que ha desarrollado por sí mismo, por medio de sus compañeros aprendió el manejo de plataformas y en la formación pedagógica docente tomó lo relacionado con la utilización de diapositivas,

videos, exposición, trabajo grupal, estudios de casos, aprendizaje colaborativo, diseño y desarrollo de proyectos interdisciplinarios y trabajos de investigación. Por su parte, P3 menciona que por sí mismo ha aprendido prácticas como la participación en semilleros y la retroalimentación, por su parte, en interacción con otros docentes, ha tomado la investigación formativa en el aula y en la formación pedagógica, el cambio de modelo educativo y el aprendizaje basado en competencias. Por último, P4, que de hecho es el único de los entrevistados que cuenta con una especialización en el área pedagógica, ha aprendido por sí mismo prácticas educativas como el aprendizaje colaborativo.

A la pregunta si la formación pedagógica era necesaria para orientar las asignaturas propias de la disciplina contable, los docentes manifestaron:

Sí creo que es necesaria, porque muchas veces el saber del tema no lo faculta para exponerlo, más que el mismo conocimiento del tema, se requiere de una formación sobre cómo orientar el tema, para hacerse entender... Si uno no tiene una capacidad para orientar y hacerse entender, tiende a fracasar (P2). Sí, absolutamente, porque es necesario conocer las diferentes metodologías que permiten un aprendizaje óptimo para el estudiante (P3). Claro que se necesita, de hecho, es el dolor de cabeza especialmente de los contadores que quieren incursionar en la docencia, porque tenemos mucho conocimiento desde la perspectiva de la profesión, pero el cómo llegar a otra persona, qué elementos utilizar, qué estrategias implementar es lo que no conocemos, es definitivo. (P4)

Esta posición concuerda con lo planteado por la Unesco en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009), cuando afirma que se requiere una política de formación docente en el nivel de la educación superior, con el fin de estimular la innovación tanto en planes de estudio como en las metodologías de aula. La idea es que el docente enseñe a los estudiantes a tomar iniciativas, a investigar y a mejorar sus competencias continuamente.

Es así, como se puede constatar, que los docentes dan una gran importancia a la formación pedagógica en la orientación de sus cátedras, a pesar de que el número de prácticas educativas aprendidas en ella no es representativo si se

compara con las que ellos consideran que han sido aprendidas por sí mismos o en interacción con sus compañeros.

Conclusiones

A pesar de que para la totalidad de los docentes entrevistados el conocimiento del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes es necesario para el diseño y la implementación de las prácticas educativas, para los estudiantes este no es un factor relevante, pues, aunque consideran que sus docentes no conocen el contexto en el que se desenvuelven, esto no ha afectado el desarrollo de las clases. Esto puede tener su razón de ser, en el hecho de que los estudiantes encuestados pertenecen a la jornada nocturna, donde por su edad y experiencia personal y laboral, estudian con autonomía y responsabilidad, por tanto, su relación con los docentes está enmarcada en un plano más de aprendizaje, que de acompañamiento emocional.

Aunque los docentes no han aprendido un número significativo de prácticas educativas dentro de su formación pedagógica, bien sea a nivel de diplomados o especialización, ellos consideran que es imprescindible a la hora de impartir sus clases, pues inclusive para ellos es una problemática que deben abordar, el cómo enseñar esa disciplina conocida y practicada por ellos mismos. Por otro lado, no existen situaciones particulares o diferenciales en cuanto a la percepción de los estudiantes con respecto a la práctica educativa de docentes que tienen especialización en el área pedagógica, frente a aquellos que sólo tienen diplomados.

Se puede intuir que la formación pedagógica que han recibido los docentes del programa de Contaduría Pública de la Universidad objeto de estudio Seccional Pereira, ha estado enmarcada en un enfoque tradicionalista y tecnológico. Tradicionalista, en lo que refiere a la transmisión del conocimiento y a la reproducción mecánica del mismo y en cuanto a lo tecnológico, por sus bases conductistas, en lo que respecta a la implementación de las prácticas educativas, que se basan más en repetir las ya conocidas, además de los diferentes procedimientos que los docentes deben enseñar a sus alumnos. Lo anterior,

debido al carácter normativo de la disciplina contable y del pragmatismo de las actividades que son propias de esta profesión.

La formación pedagógica, a nivel de prácticas educativas, no tiene una influencia tan marcada, pero se observa que, de algún modo, es la reflexión continua del ejercicio docente el gran aporte a la visión educativa, pues en los profesores entrevistados se percibe un interés persistente en que el estudiante aprenda la normatividad y los procedimientos del ejercicio contable, pero con una capacidad crítica y reflexiva para dar solución a las diferentes situaciones que son parte de su actividad laboral.

Aunque en el tema de evaluación, los docentes manifestaron una visión más hacia la nota, los estudiantes creen que tienen en cuenta no sólo criterios numéricos sino también humanos, es decir, la evaluación es percibida por ellos de un modo integral. Esta situación, de nuevo, puede estar influenciada por la positiva relación docente–estudiante. Así mismo, es positivo el hecho de que el proceso de reflexión sobre la práctica educativa, es decir, la autoevaluación por parte del docente sea realizada a partir de la interacción con los estudiantes. Los docentes muestran un gran interés por conocer las inquietudes, dudas y sugerencias en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Un aspecto importante a resaltar, es que las percepciones conocidas vienen de estudiantes de la jornada nocturna, que se encuentran trabajando y que, por tanto, en muchos de los casos cuentan con conocimientos, por lo menos básicos, en temas contables y empresariales, lo cual es una ventaja según los docentes entrevistados, a la hora de impartir las clases, ya que permite generar una clase más dinámica, en la medida en que existen más inquietudes, dudas y consultas, pues el grupo de estudio se enfrenta a situaciones particulares del ejercicio contable.

En el grupo de estudiantes encuestados, es notoria la importancia que juega la relación docente–estudiante, pues, aunque ellos, como alumnos, consideran que el docente no conoce el contexto donde se desenvuelven, es precisamente la comprensión de sus situaciones particulares, por parte de los profesores, lo que ha proporcionado un ambiente donde los estudiantes de la jornada nocturna puedan estudiar pese a las dificultades que se presentan por las actividades

laborales de la mayoría. Vale la pena cuestionar hacia qué dirección la formación pedagógica sí está siendo una herramienta útil para el ejercicio de las prácticas educativas en el aula, porque éstas no están siendo aprendidas en los espacios de formación sino en otros escenarios.

Hay un notorio rechazo hacia las actividades grupales y las lecturas, en parte porque los estudiantes de la jornada nocturna, debido a sus actividades, no les resulta fácil poder reunirse en espacios diferentes al Alma Máter y en muchas ocasiones no disponen de tiempo para realizar las lecturas propuestas por los docentes. En relación con lo último, hay una preocupación por parte de los docentes, debido a que los estudiantes no tienen hábitos de lectura.

Aunque una de las sugerencias de los estudiantes es, precisamente, realizar visitas empresariales, es entendible que los docentes no las efectúen por la jornada de estudio a la que pertenecen los encuestados, y por las mismas actividades laborales que tienen, pues en el día, que es el espacio que tendrían para hacerlo, se encuentran trabajando.

Referencias

- Amaro De Chacín, R., Cadenas, M. y Altuve, J. (2008). Diagnóstico de los factores asociados a la práctica pedagógica desde la perspectiva del docente y los estudiantes. *Revista de Pedagogía*, 29(85), pp. 215–244. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922008000200002&lng=es&tlng=es
- Ayala–García, J. (2015). Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana*. Banco de la República – Economía Regional. (217), pp. 1–45. Disponible en: https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/3188/dtser_217.pdf
- Basto–Torrado, S. P. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 393 – 412. Disponible en: <file:///C:/Users/user/Downloads/3547-12611-1-PB.pdf>
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.
- Carrasco, A. (2005). La dimensión emocional en la relación profesor–alumno. Portafolio de principios de la educación II, pp. 1 – 4. Disponible en: <https://portafoliokasandoval.blogspot.com/2005/11/la-dimensin-emocional-en-la-relacin.html>
- Castellanos, M. y Fernández de Juan, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior (RESU)*. 38(150), pp. 7–18. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/51022809_2009_Formacion_pedagogica_docente_y_desempeno_academico_de_alumnos_en_la_Facultad_de_Ciencias_Administrativas_de_la_UABC

- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior: Desarrollo curricular y evaluación*. Volumen II. Mc Graw Hill.
- De Alcántara, P. (2003). *Compendio de pedagogía teórica–práctica*. Del Cardo.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill.
- Escobar Medina, M. (2015). Influencia de la interacción alumno–docente en el proceso enseñanza–aprendizaje. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, (8), pp. 1 – 9. Disponible en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>
- Farías, G. M. y de Agüero, M. (2014). Innovación en la práctica docente en contabilidad. *Criterio Libre*, 12(21), pp. 249–262. Disponible en: <http://www./CriterioLibre/21/innovacion-en-la-practica-en-contabilidad.pdf>
- Fuentealba Jara, R. y Imbarack, D. P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40(Especial), pp. 257–273. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- García, M. D. (2012). Lenguaje pedagógico, filosofía e investigación: Relación con la construcción de pensamiento y cultura académica en contabilidad. *Revista iberoamericana de Contabilidad, Administración y Economía*, 0(13), pp. 152–167, Disponible en: <https://ideas.repec.org/a/mnz/luminal/v0y2012i13p152-167.html>
- García, J., Pimienta, J. y Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson – Prentice Hall.
- Grupo Banco Mundial (2017). *Informe Doing Business en Colombia*. Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo.

- Heitger, M. (1990). Sobre la necesidad y posibilidad de una pedagogía sistemática. *Instituto de Colaboración Científica*, 42, 7–21.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill
- Martin C., J. F. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), pp. 4–14 Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799>
- Martínez, S. E. y López, S. A. (2013). *La formación en contabilidad desde la relación pedagogía y contabilidad en el pensamiento educativo moderno*. Tercer Simposio Internacional de Investigación en Ciencias Económicas, Administrativas y Contables – Sociedad y Desarrollo. Universidad Libre, (8, 9 y 10 de agosto), Cartagena (Col). Disponible en: <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2016/3sin/B34.pdf>
- Medina, A. (1998). *La autobiografía, modalidad de formación del profesorado: limitaciones y posibilidades*, en López–Barajas, E. (Coord.). *Las historias de vida y la investigación biográfica*. Fundamentos y Metodología. UNED.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Alertes S.A. Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Estatuto de profesionalización docente. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/CNA/1741/articles-186359_lineamientos_2.pdf
- Morey Alzamora, A. (2001). La Evaluación Formativa en la Educación Secundaria Obligatoria. *Educació i Cultura*, (14), pp. 183–200. Disponible en: [75858–Text%20de%20l'article-96712-1-10-20071129%20\(1\).pdf](https://www.raco.cat/bitstream/handle/2072/1129/1/Text%20de%20l'article-96712-1-10-20071129%20(1).pdf)

León O., C. A. (2017). *Concepciones de práctica pedagógica de un profesor de contabilidad*. (tesis inédita de maestría). Facultad de Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.

Universidad objeto de estudio. (2014). Proyecto Educativo Institucional.

Universidad objeto de estudio. (2017). Reglamento Docente.

Reyes, A. (2001). Investigación pedagógica: fundamento central del docente universitario. ICFES.

Rivas, J. (2000). *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Aljibe.

Rodríguez-Perez, M. V. & Hinojo-Lucena, F. J. (2017). Incidence of the Teacher Training Programs in the Profile of the Not-Graduate Professionals in the Faculty of Education of Uniminuto. *Formación universitaria*, 10(5), pp. 17–28. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000500003>

Solbes, J., Fernández-Sánchez, J., Domínguez-Sales, M. C., Cantó, J. y Guisasaola J. (2018). Influencia de la formación y la investigación didáctica del profesorado de ciencias sobre su práctica docente. *Enseñanza de las ciencias*, 36 (1), pp. 25–44. Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2355>

Sosa Mora, E. (2017). Aprendizaje colaborativo mediante estudio de caso y juego de roles en el curso análisis de las finanzas de la Escuela de Administración de Negocios en la Universidad de Costa Rica. *Tec. Empresarial*, 11(2), pp. 41–53. Disponible en: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/tec/v11n2/1659-3359-tec-11-02-00041.pdf>

Torres Rivera, A. D., Badillo Gaona, M., Valentin Kajatt, N. O. y Ramírez Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa*. 14(66), pp. 129–145. Disponible

en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008&lng=es&tlng=es

Unesco (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wchel/declaration_spa.htm

Villalpando, C. G., Estrada–Gutiérrez, M. A. & Álvarez–Quiroz, G. A. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(2), pp. 229–240. Disponible en: <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>

Yero, N. M. (2016). *Formación pedagógica y estrategias de enseñanza en las materias contables del nivel universitario*. (Trabajo inédito de Especialización). Universidad de Buenos Aires Facultad de Ciencias Económicas – Escuela de Estudios de Posgrado – Carrera de Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Económicas. Argentina.

Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Graó.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*. 34(3), pp. 3–9. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/275423698_Alternative_Paradigms_of_Teacher_Education