

EDITORIA: ANABELA VILLA

BASE EN COMPETENCIAS DIDÁCTICAS Y PRÁCTICAS
DOCENTES



**Modelo Educativo Crítico
con Enfoque de Competencias
(tomo 2)**

**Didáctica y prácticas docentes
con base en competencias**

Resumen

Este libro muestra las experiencias y resultados propios del ejercicio en las aulas con base en los postulados del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias (MECCEC). Las investigaciones que conforman este volumen abordan problemas fundamentales para los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la didáctica. En primera instancia, el capítulo “Conocimientos, actitudes y prácticas docentes para el modelo de competencias en una universidad multicampus colombiana” busca responder la pregunta: ¿cómo enseñan nuestros maestros? La investigación se centra en entender la forma en que los docentes de la UCC han asumido el modelo por competencias. De allí se extraen evidencias que permiten identificar estrategias didácticas que potencian las prácticas en el aula, así como potencialidades que pueden desarrollarse y oportunidades de mejora. En el segundo capítulo, “De la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita”, se hace un análisis sobre cuáles son las contribuciones de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de dichas competencias en el programa Contaduría Pública. El capítulo final, “Estrategias didácticas para desarrollar un proceso de educación contable con enfoque de competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia”, responde, a través de un ejercicio de análisis *in situ*, a cómo la implementación del modelo educativo ha transformado el currículo desde la perspectiva de la didáctica general y plantea estrategias que faciliten el seguimiento y evaluación al modelo, con acciones que permitan mejorar la relación entre profesores y estudiantes en el aula.

Palabras clave: ejercicio educativo de aula, proceso de enseñanza y aprendizaje, modelo competencias, estrategias didácticas, didáctica crítica.

¿Cómo citar este libro?

How to cite this book?

Saavedra Villa, A. (ed.). (2021). *Didáctica y prácticas docentes con base en competencias (MECCEC, tomo 2)*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

DOI: <https://doi.org/10.16925/9789587603156>

Abstract

This book shows the experiences and results of classroom exercises based on the postulates of the critical educational model with a focus on competencies (MECCEC). The researches that make up this volume address fundamental problems for teaching and learning processes from didactics. In the first instance, the chapter “Knowledge, attitudes, and teaching practices for the competency model in a Colombian multi-campus university” seeks to answer the question: how do our teachers teach? The research focuses on understanding how UCC teachers have assumed the competency model. From there, the evidence is extracted to identify didactic strategies that enhance classroom practices, as well as potentialities that can be developed and opportunities for improvement. In the second chapter, “From critical didactics to teaching strategies for the development of skills in critical reading and written communication”, an analysis is made of what are the contributions of critical didactics to teaching strategies for the development of said competences in the Public Accounting program. The final chapter, “Didactic strategies to develop a process of accounting education with a focus on competencies at the Cooperative University of Colombia”, responds, through an on-site analysis exercise, to how the implementation of the educational model has transformed the curriculum since the perspective of the general didactics and proposes strategies that facilitate the monitoring and evaluation of the model, with actions that allow improving the relationship between teachers and students in the classroom.

Keywords: Classroom educational exercises, teaching and learning process, competencies model, didactic strategies, critical teaching.

Didáctica y prácticas docentes con base en competencias

**Modelo Educativo Crítico
con Enfoque de Competencias
(tomo 2)**

Anabela Villa Saavedra
Editora



UNIVERSIDAD
COOPERATIVA
DE COLOMBIA



EDICIONES

Didáctica y prácticas docentes con base en competencias (MECCEC, tomo 2)

© Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, abril de 2021
© Anabela Villa Saavedra et al.

ISBN de la colección

Impreso: 978-958-760-305-7
PDF: 978-958-760-309-5
EPUB: 978-958-760-313-2

ISBN del libro

Impreso: 978-958-760-307-1
PDF: 978-958-760-312-5
EPUB: 978-958-760-315-6
DOI: <https://doi.org/10.16925/9789587603156>

Colección Investigación en educación

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: 27 de mayo de 2020
Evaluación de contenidos: 28 de agosto de 2020.
Corrección de autor: 14 de septiembre de 2020.
Aprobación: 16 de septiembre de 2020.

Fondo Editorial

DIRECTOR NACIONAL EDITORIAL
Julián Pacheco Martínez

ESPECIALISTA EN PRODUCCIÓN EDITORIAL (LIBROS)
Camilo Moncada Morales

ESPECIALISTA EN PRODUCCIÓN EDITORIAL (REVISTAS)
Andrés Felipe Andrade Cañón

ESPECIALISTA EN GESTIÓN EDITORIAL
Daniel Urquijo Molina

ANALISTA EDITORIAL,
Claudia Carolina Caicedo

ASISTENTE EDITORIAL,
Héctor Gómez

Proceso editorial

CORRECCIÓN DE ESTILO Y LECTURA DE PRUEBAS
Karen Grisales

ILUSTRACIÓN DE PORTADA
Cigarra Entinta

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
María Paula Berón

IMPRESIÓN
Shopdesign S.A.S.

Impreso en Bogotá, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995

Nota legal

Todos los derechos reservados. Ninguna porción de este libro podrá ser reproducida, almacenada en algún sistema de recuperación o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio –mecánicos, fotocopias, grabación y otro–, excepto por citas breves en textos académicos, sin la autorización previa y por escrito del Comité Editorial Institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Didáctica y prácticas docentes con base en competencias / Anabela Villa Saavedra, editora. -- Bogotá : Universidad Cooperativa de Colombia, 2021.

p. – (Modelo educativo crítico con enfoque de competencias ; Tomo 2) -- (Investigación en educación)

Contiene referencias bibliográficas al final de cada capítulo. -- Texto en español con resumen en inglés.

ISBN 978-958-760-307-1

1. Educación basada en competencias - Investigaciones - Colombia 2. Educación superior - Investigaciones - Colombia I. Villa Saavedra, Anabela, ed. IV. Serie

CDD: 378.0072 ed. 23

CO-BoBN- a1083389

Contenido

Introducción	11
Referencias	17
Conocimientos, actitudes y prácticas docentes para el modelo de competencias en una universidad multicampus colombiana (el caso UCC, campus Barrancabermeja, Arauca y Villavicencio)	19
Introducción	22
Antecedentes	24
Justificación	26
Marco conceptual	30
Competencias	32
Metodología	44
Resultados	48
Conclusiones y recomendaciones	83
Referencias	90

De la didáctica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita	95
Introducción	98
Marco teórico	102
Metodología	123
Resultados	133
Conclusiones y recomendaciones	197
Referencias	200
Estrategias didácticas para desarrollar un proceso de educación contable con enfoque de competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia	205
Introducción	208
Planteamiento del problema	210
Marco teórico	219
Estrategia metodológica	253
Resultados	258
Discusión	272
Conclusiones	279
Referencias	281
Conclusiones generales	285

Introducción

Educar en cualquier contexto o nivel de formación siempre será un reto que lleve a las instituciones educativas a reflexionar y reformular permanentemente su quehacer y a plantearse nuevos retos y ajustes para afrontar una nueva realidad que vive el sistema educativo y en especial el de la educación superior. Estos cambios están permeando el proceso de enseñanza-aprendizaje —que no es más que el ámbito de la didáctica—, haciéndolo mucho más complejo que antes, lo que ha llevado a que el profesor adquiera nuevos conocimientos, desarrolle, potencie o reaprenda competencias, habilidades y actitudes. Es así como el epicentro del proceso formativo está en el papel del profesor y en cómo la didáctica general como disciplina, puede ser una valiosa herramienta que le sirva para intervenir de forma más efectiva en la mejora educativa.

Siguiendo los planteamientos de Mialaret (1966), quien señala que la didáctica se puede entender como un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para la enseñanza, a lo largo de este tomo se presentan los resultados de tres investigaciones adelantadas en la Universidad Cooperativa de Colombia que giran alrededor de esta conceptualización. A través de una lectura sobre estudios de caso aplicados a diferentes programas académicos de la Universidad y con un análisis descriptivo, el lector podrá ver cómo los investigadores indagan y reflexionan acerca de las condiciones de apropiación de los saberes por parte de los estudiantes, los cuales se sustentan en la praxis del profesor en el aula. Adicional a esto, es posible ver la manera en que se pregunta por la intervención didáctica y su impacto en el proceso educativo bajo el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias (MECCEC).

A continuación, se desarrolla el marco conceptual sobre la didáctica en general que permitirá comprender a lo largo del desarrollo de los proyectos, a la didáctica como aquello que le permite al profesor poner en la práctica su saber, enfocarse

en la forma de organizar, disponer y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y con ello, cómo debe ocuparse de ordenar los métodos, técnicas y procedimientos para lograrlo. Y que, finalmente, serán el elemento concluyente en las investigaciones, al realizar un análisis y seguimiento de cómo estos aspectos han sido desarrollados en el modelo educativo adoptado por la Universidad.

La didáctica en el MECCEC, que asume la Universidad Cooperativa de Colombia, tiene gran connotación porque ha permitido la reflexión y redefinición de las diferentes metodologías empleadas por el profesorado para el desarrollo de sus cursos: repensar la adopción y uso de las tecnologías de la información y comunicación como elemento de apoyo en el aula; definir el rol del profesor que se requiere para hacer frente a las exigencias de un nuevo modelo educativo y del entorno; el planteamiento de nuevas estrategias didácticas; y la interdisciplinariedad y multidisciplinariedad del trabajo docente, entre otras.

Runge (2013) señala que

La didáctica ha pasado de ser un “arte de la enseñanza” a entenderse como una subdisciplina de la pedagogía que se ocupa de investigar y reflexionar de un modo teórico, práctico y aplicado sobre —las situaciones de— enseñanza que involucran, obviamente, los procesos de docencia y aprendizaje y que tienen como propósito más elevado la formación (*Bildung*) —y no solo el aprendizaje de contenidos específicos— de las personas a cargo. (p. 204).

Dicho de otro modo, independientemente de los saberes específicos en los que las instituciones educan a los alumnos, el sistema de educación y, en especial, la educación superior deben promover en sus estudiantes la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes para aprender a lo largo de la vida, a la vez que deben ofrecer los espacios de formación requeridos para atender las diversas problemáticas que se desprenden de un mundo globalizado, un conocimiento inacabado y con fronteras cada vez más difusas. Por ello, es necesario aproximarse a la praxis educativa entendiendo que es un espacio que posibilita dichos procesos de enseñanza y aprendizaje y que tiene como objeto las estrategias didácticas que se emplean en la educación superior para el desarrollo de las competencias del estudiante.

Para Runge, la didáctica como campo teoriza sobre la enseñanza no como un método único, sino que lo piensa en términos de las interrelaciones que se tejen en el acto de enseñar: “Al hablar de la didáctica como la disciplina que estudia la enseñanza (*Unterricht, enseignement*) se estaría aludiendo tanto a los procesos de docencia como a los de aprendizaje” (Runge, 2013, p. 204).

Adicionalmente, Álvarez (1999) afirma que “la didáctica es la ciencia que estudia como objeto el proceso docente-educativo dirigido a resolver la problemática que se le plantea a la escuela: la preparación del hombre para la vida, pero de un modo sistémico y eficiente” (p. 21). Se resalta de esta definición la inclusión de la preparación para la vida como piedra angular del proceso educativo, lo cual es aplicable a cualquier nivel de educación, incluso al superior.

Por otra parte, Zabalza (2011) nos dice que

La Didáctica actual es ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje: cómo estudiarlos, cómo diseñar otros nuevos, cómo llevarlos a la práctica, como mejorar todo el proceso. (p. 396).

Hoy, la didáctica es concebida como un campo en el que se destacan nueve variables principales: profesores, alumnos y contenidos; la relación entre profesores, entre alumnos y entre contenidos; la relación de profesores con contenidos, de profesores con alumnos y de alumnos con contenidos (Zabalza, 2007). Así, se la considera como una teoría de la *didaxis*, es decir, una teoría de la enseñanza (González, 2002; Carvajal, 2002). Los modelos didácticos, se entienden como esquemas de la diversidad de acciones, técnicas y medios utilizados por los educadores, representados por los paradigmas vigentes en cada época. Para este caso, nos referimos al conductista, en modelos por objetivos, y al constructivista, en modelos por competencias.

Ahora bien, el MECCEC, cuya fundamentación epistemológica está en la teoría crítica —esto es, en educar para el mundo de la vida, como señala Unigarro (2017)—, aboga por una educación en la que el sujeto —a pesar de estar sometido a la presión que sobre él ejercen estructuras como la familia, la institución, el estado, etc.— sea capaz de resistir y construir su identidad. Para que este modelo educativo se haga realidad, los postulados y pretensiones de la pedagogía crítica se deben

desarrollar en el currículo, entendido desde la tradición anglosajona como todo aquello que la institución educativa pone al servicio de sus ideales educativos. Con el modelo educativo se busca enseñar para el mundo de la vida, asumido como los espacios, las relaciones y dinámicas cotidianas en las que se mueven las personas, de tal manera que pueda ofrecerse una “educación integral”.

Aspectos como el nivel de competencia de los profesores, en el uso de las innovaciones en su espacio de aula; la compatibilidad de las concepciones educativas y enfoques pedagógicos previos; la infraestructura y disposiciones institucionales para su puesta en marcha del modelo, son fundamentales para garantizar el éxito de su implementación (Zhao *et al.*, 2002). Es decir, no solo el diseño, el modelo educativo o la teoría que sustenta la enseñanza tienen influencia directa en los constructos relacionados con el aprender a aprender; también son fundamentales la experiencia del docente, su familiaridad con los contenidos, sus prácticas educativas, la didáctica empleada, así como la pericia de los administrativos al implementarlo (Méndez y Martínez, 2014).

El objetivo de los procesos de enseñanza para el modelo educativo que la Universidad adopta es que el estudiante reconstruya sus esquemas de pensamiento; que busque activamente reflexión, estudio, experimentación, comunicación y aplicación del conocimiento, antes que aprender únicamente la disciplina (se trata de ir más allá del consumo de información o de datos para llegar a una verdadera comprensión de los conceptos, ideas y teorías). El aprendizaje, por su parte, requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso para aprender y para aprender a aprender. Es así como la estrategia didáctica más relevante se concreta en la preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y las vivencias —que deben construirse a partir del diálogo, el debate, la crítica—. En estos contextos, el profesor, para permitir el desarrollo de las competencias, debe ser quien realice la tutorización del aprendizaje, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

Por otra parte, es importante destacar que, cuando en una institución educativa se lleva a cabo una reforma curricular o se realizan ajustes en su modelo educativo, es necesario considerar aspectos relacionados con el seguimiento a su implementación. Zabalza (2007) menciona que, al ser la didáctica universitaria un espacio disciplinar comprometido con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendi-

zaje en el contexto de la educación superior, esta debe orientar operativamente el proceso de una renovación curricular, partiendo del esquema más clásico y sencillo de la definición del espacio didáctico: un triángulo cuyos vértices constituyen los ejes básicos de la docencia, es decir, profesores, alumnos y contenidos, siendo el propio espacio del triángulo el contexto en el que se producen la enseñanza y el aprendizaje, allí se superponen y condicionan mutuamente, un espacio externo y extrauniversitario que marca las condiciones en que se lleva a cabo la docencia (Zabalza, 2007).

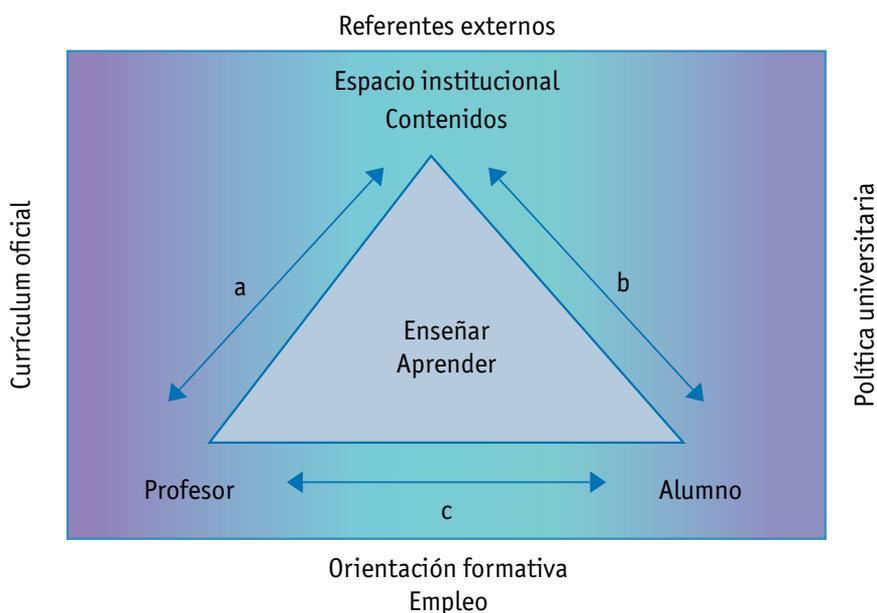


Figura 1. El espacio didáctico
Fuente: Zabalza, 2007, p. 499.

De esta manera, y en consideración con los planteamientos de los autores ya referidos, el rol del profesor y las estrategias de enseñanza y aprendizaje presentes en su práctica educativa son elementos de estudio para la Universidad Cooperativa de Colombia en sus diferentes programas académicos. Establecer, valorar y evaluar el impacto de estas estrategias de enseñanza que se encuentran presentes en la práctica docente se convierte en tema de investigación continua para la institución.

A través de este libro, como ya se planteó más arriba, se plasman las experiencias, vivencias y resultados propios del ejercicio en las aulas con base en los postulados del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias y la perspectiva de la didáctica en general. Los tres grandes capítulos que conforman este volumen abordan problemas fundamentales para los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la didáctica. En primera instancia, el capítulo “Conocimientos, actitudes y prácticas docentes para el modelo de competencias en una universidad multicampus colombiana” busca responder la pregunta: ¿cómo enseñan nuestros maestros? La investigación se centra en entender la forma en que los docentes de la UCC han asumido el modelo por competencias. De allí se extraen evidencias que permiten identificar estrategias didácticas que potencian las prácticas en el aula, así como potencialidades que pueden desarrollarse y oportunidades de mejora. Todo ello permite afianzar los principios del modelo crítico y medir su impacto en la implementación. En el segundo capítulo, “De la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita”, se realiza un análisis sobre cuáles son las contribuciones de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de dichas competencias en el programa Contaduría Pública. Este estudio permite identificar que, respecto a los métodos didácticos empleados por los profesores en el aula, se hace necesario acompañarlos en la reconstrucción de sus prácticas de enseñanza y con ello promover de manera más efectiva el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Para el tercer capítulo, “Estrategias didácticas para desarrollar un proceso de educación contable con enfoque de competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia”, la investigación responde, a través de un ejercicio de análisis *in situ*, a cómo la implementación del modelo educativo ha transformado el currículo desde la perspectiva de la didáctica general y plantea estrategias que faciliten el seguimiento y evaluación al modelo, con acciones que permitan mejorar la relación entre profesores y estudiantes en el aula.

Referencias

- Álvarez, C. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. Pueblo y Educación. <https://tinyurl.com/y8tptmel>
- Méndez, L. y Martínez, J. (2014). *Modelo por objetivos vs modelo por competencias. Un análisis de las estrategias de aprendizaje*. [Ponencia]. III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, 3 - 4 de julio de 2014, Segovia, España. <https://tinyurl.com/y84klcd6>
- Mialaret, G. (1966). *Introducción a la pedagogía*. Vicens-Vives.
- Unigarro, M. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Runge, A. (2013). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(8), 75-96. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>
- Zabalza, M. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón*, 59(2-3), 489-509. <https://tinyurl.com/ycrwatfn>
- Zabalza, M. A. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva*, 29(2), 387-416. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p387>
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S. y Byers, J. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104(3), 482-515. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00170>

**Conocimientos, actitudes y
prácticas docentes para el
modelo de competencias en
una universidad multicampus
colombiana (el caso UCC,
campus Barrancabermeja,
Arauca y Villavicencio)**

**Diana Mirley Gutiérrez Osorio, Inés Leonilde Rodríguez
Baquero y Julio César Moreno Correa**

Resumen

Este texto busca responder a la pregunta ¿cuáles son los conocimientos, actitudes y prácticas que ponen en práctica los profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia con base en el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias? Se adelantó la investigación con el siguiente objetivo: analizar conocimientos, actitudes y prácticas de los profesores de los campus Barrancabermeja, Arauca y Villavicencio de la Universidad Cooperativa de Colombia sobre el modelo de competencias, para dar cuenta de sus potencialidades y limitantes en su implementación. Se siguió un estudio de caso, para el cual los participantes fueron profesores de los campus ya mencionados que tuvieran a cargo cursos ya registrados en el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias (MECCEC). En un primer momento participaron 82 profesores, a quienes se aplicó una encuesta que constaba de dos tipos de pregunta, una abierta, para la elaboración de la red semántica en torno al concepto “formación por competencias”, y el resto correspondió a escala tipo Likert, para expresar su acuerdo sobre una serie de afirmaciones relacionadas con la formación basada en competencias y con la actitud hacia la formación por competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia. El segundo momento consistió en una entrevista hecha a seis profesores sobre la percepción de la implementación del modelo, los cambios en la manera de llevar a cabo el ejercicio docente, las estrategias de evaluación al estudiante, la formación de los docentes para la implementación del modelo por competencias, y las expectativas sobre el resultado del proceso.

Palabras clave: educación superior, formación por competencias, gestión del cambio, conocimientos, actitudes, prácticas docentes.

¿Cómo citar este capítulo? / *How to cite this chapter?*

Gutiérrez Osorio, D. M., Rodríguez Baquero, I. L. y Moreno Correa, J. C. (2021). Conocimientos, actitudes y prácticas docentes para el modelo de competencias en una universidad multicampus colombiana (el caso UCC, sedes Barrancabermeja, Arauca y Villavicencio). En A. Saavedra Villa (ed.). *Didáctica y prácticas docentes con base en competencias (MECCEC, tomo 2)* (pp. 19-94). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
DOI: <https://doi.org/10.16925/9789587603156>

Abstract

This research seeks to answer the question: what are the knowledge, attitudes and practices of the professors from the Arauca, Barrancabermeja and Villavicencio campuses of the Universidad Cooperativa de Colombia on the model with competencies approach? The research was advanced with the following aim: to analyze the knowledge, attitudes and practices of the teachers of the Barrancabermeja, Arauca and Villavicencio campuses of the Cooperativa de Colombia University on the competency model, to give an account of its potentialities and limitations in its implementation. A case study was followed, the participants were professors from the campuses, who had courses already registered in the competency-based model.

At first, 82 professors participated, to whom a survey was applied consisting of two types of questions, one open, for the elaboration of the semantic network around the concept "teaching by competences", and the rest corresponded to a Likert scale, to express their agreement on a series of affirmations related to competency-based teaching and attitude towards competency-based teaching at the Universidad Cooperativa de Colombia. The second moment consisted in an interview with six professors about the perception of the implementation of the model, the changes in the way to carry out the teaching exercise, the evaluation strategies to the student, the teacher training for the implementation of the competencies model, and expectations about the outcome of the process.

Keywords: Higher education, competency-based teaching, change management, knowledge, attitudes, teaching practices.

Introducción

La Universidad Cooperativa de Colombia, en aras de dar cumplimiento a su misión institucional, se planteó como propósito ofrecer programas de educación superior pertinentes y de alta calidad. Para ello inició un cambio curricular hacia la formación basada en competencias, entendidas estas como “la capacidad de utilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o tarea en contexto” (Unigarro, 2017, p. 49). La gestión del cambio curricular inició en 2010, en los 18 campus de la institución, de acuerdo con el calendario de renovación de los registros calificados o con la solicitud de acreditación de alta calidad de algunos de los programas académicos.

El programa de Derecho en el campus El Espinal fue el primero en experimentar la transición del plan de estudios por objetivos a competencias, en 2012, seguido del programa de Derecho del campus Apartadó en 2013. Posteriormente, lo hicieron Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Civil y Contaduría Pública de Ibagué; Enfermería, Ingeniería de Sistemas, Administración de Empresas y Contaduría Pública en Bucaramanga; Enfermería, Comercio Internacional, Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Electrónica en Santa Marta; Administración de Empresas en Bogotá; Ingeniería de Telecomunicaciones en Popayán; en los campus de Montería y Neiva, Ingeniería de Sistemas; y el programa de Odontología en los campus de Pasto y Villavicencio en 2014. Por último, el campus Barrancabermeja inició esta experiencia en el año 2015 con Administración de Empresas y Contaduría; simultáneamente, en el campus Arauca el primer programa en obtener el registro calificado con nuevo plan de estudios expresado por competencias fue Medicina Veterinaria y Zootecnia, seguido de Derecho, Administración de Empresas e Ingeniería de Sistemas; en este campus, Psicología obtuvo renovación de su registro en el año 2016 (Universidad Cooperativa de Colombia [UCC], 2018).

De la mano del cambio en el modelo curricular, la Universidad Cooperativa decidió adoptar el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias (MECCEC) (Unigarro, 2017), que pretende brindar al estudiante una formación integral, y hacerlo un sujeto mucho más activo en su proceso de aprendizaje. De acuerdo con Chávez (1998), las competencias permiten expresar un saber-hacer, de manera que se presenta una articulación y uso de saberes, como consecuencia se muestra un proceso de integración de habilidades y de conocimientos: saber, saber-hacer, saber-ser. Una de las posibilidades que brinda este cambio es la unificación de los planes de estudio de los dieciocho campus, aspecto que garantiza la movilidad académica de estudiantes y profesores y la consolidación de la comunidad educativa. La idea central es apuntar hacia una institución de educación superior unificada que preste sus servicios en dieciocho lugares de la geografía nacional, es decir, una universidad *multicampus*, donde cada uno de los programas académicos que se ofertan a la comunidad vivan el enfoque por competencias; perspectiva que permite que el proceso educativo tenga un enfoque práctico y que responda a las dinámicas del entorno social y cultural de nuestro país.

Para llevar a cabo tal tarea, se seleccionó un equipo base para la definición de competencias profesionales y se realizó la revisión del contexto y el análisis de los créditos académicos. Además, con los profesores se llevó a cabo un proceso de formación en el modelo de competencias y en el diseño de recursos de apoyo didáctico (actualización de ambientes de aprendizaje físico y virtual).

Con todo lo anterior, la Universidad busca una mejor transición hacia los nuevos planes de estudio por parte de los profesores. En la actualidad, el 60 % de los programas está implementando el MECCEC. Sin embargo, aunque los profesores recibieron formación en ese enfoque, todavía se presentan dificultades en su implementación en el aula de clase porque emerge la tensión entre teoría y práctica. Al respecto, y en aras de la sinergia institucional, se hace necesario identificar cuáles son las fortalezas y dificultades de los profesores en la implementación del modelo declarado en la universidad, y cuáles son las dificultades en el diseño de estrategias de enseñanza y evaluación, que permitan la apropiación y la aplicación de los principios del modelo. Igualmente, es importante indagar no solo por los conocimientos, sino también por las actitudes de los maestros hacia el modelo educativo y su posibilidad en la formación por competencias.

Antecedentes

El proceso de formación por competencias profesionales en las universidades colombianas es relativamente nuevo, mientras que en países como Alemania, Estados Unidos, Australia e Inglaterra se conocen antecedentes de varias décadas atrás en el trabajo alrededor del tema. A continuación, se presentan algunas referencias de lo que desde estos países se conoce por competencias.

En el caso de la Unión Europea, el espacio para la educación superior, conocido como la Declaración de Bolonia (Ministros Europeos, 1999), tiene como fin responder a los cambios que se han dado en los países que conforman la Unión Europea en los últimos años, surge como un compromiso entre dichos países con el fin único de lograr una Europa más social. Así mismo es considerado como el mínimo común denominador necesario para desarrollar una verdadera política universitaria europea, es así como “el Espacio Europeo de Educación Superior se fundamenta en la autonomía institucional, la libertad académica, la igualdad de oportunidades y los principios democráticos” (Garmendia, 2009, p. 6).

Es claro para los países que hacen parte de este proceso que una educación de calidad incide claramente en el potencial económico de una nación, significa más y mejores oportunidades de empleo y, en últimas, mayor bienestar social. Esta educación debe, además, implicar una mayor cultura humanística, científica y una sólida formación en valores (Garmendia, 2009).

En el caso del modelo del Reino Unido:

la competencia se define en función de las normas necesarias para el trabajo, es decir, lo que se espera que un trabajador competente haga en un área determinada, sistemáticamente y en condiciones diferentes. La atención se concentra en las funciones, no en el oficio, y en la competencia en el lugar de trabajo. (Argüelles, 1996, p. 2).

En el modelo estadounidense, la competencia no se analiza desde la perspectiva de las tareas que se desempeñarán en un oficio, sino desde el punto de vista de las competencias que habilitan a una persona para desempeñar dichas tareas. La atención se concentra en las características que determinan que el desempeño sea efectivo y óptimo (Argüelles, 1996, p. 2).

Por su parte, Australia en las últimas décadas ha desarrollado uno de los sistemas de educación técnico-profesional más admirado del mundo, que se sostiene en varios factores: la fluidez que existe entre títulos y certificaciones, desde el nivel secundario hasta posgrados y doctorados; la oferta educativa, basada en competencias, vinculada con la demanda de capacidades por parte del sector socio productivo; el financiamiento, relacionado con la cantidad de alumnos que se acerca a las instituciones, y una fuerte regulación y evaluación por parte del Gobierno nacional y las jurisdicciones.

El modelo educativo de formación por competencias es un modelo que está centrado en el estudiante, quien tiene un rol protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, transforma y produce conocimiento y adquiere las habilidades necesarias para desempeñarse de manera adecuada en su campo profesional en diferentes contextos. Este nuevo tipo de formación implica cambios en las universidades que deben ajustarse a estándares internacionales con el propósito de que sus egresados sean considerados competentes en el contexto global.

Murga-Menoyo (2017) señala que los cambios en las universidades son parte de una transformación que se ha venido dando en casi todos los ámbitos y sectores sociales, en una transición hacia la sostenibilidad. La comunidad académica europea así lo entendió cuando firmó la Declaración de Bolonia y adelantó el proceso subsecuente, con el propósito de encontrar convergencias para facilitar el desempeño profesional de los egresados de cada universidad europea en los diferentes países que se vincularon al proceso, mediante la adaptación de los contenidos, la unificación de un sistema de créditos académicos, entre otros aspectos.

En América Latina también se adelantaron iniciativas tendientes a la colaboración entre universidades de la región, como el proyecto Tuning (de origen europeo). Este buscaba principalmente la identificación de competencias genéricas y específicas para las profesiones; enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos, y calidad en los programas (González *et al.*, 2004). Entre las conclusiones del informe final del proyecto Tuning para América Latina se señala la importancia de construir currículos basados en competencias, para definir desde allí los perfiles profesionales, la comunicación entre universidades, el papel protagónico del estudiante, entre otros aspectos (Beneitone *et al.*, 2007).

Por su parte, Brunner (2001) reflexiona al respecto sobre el contexto universitario latinoamericano, identifica los retos para la educación superior en un contexto globalizado: acceso a la información, acervo de conocimientos, mercado laboral, disponibilidad de nuevas tecnologías para la educación y socialización de los mundos de vida. A partir de dicha reflexión se han realizado diferentes intentos en varios lugares para proponer currículos orientados a la formación por competencias.

Díaz-Barriga (2014) considera que hay precipitación en muchos de estos intentos, pues no siempre se han tenido en cuenta aspectos como la diversidad de escuelas de pensamiento alrededor del concepto de competencias, o la claridad para la construcción del plan de estudios; incluso señala que se cae en el “eficientismo”, la reducción del contenido a algo práctico y el retorno al conductismo en educación.

Para Guerrero (1999), por el contrario, se justifica la urgencia de acudir al modelo de las competencias en educación en tanto que permite cerrar la brecha entre la formación y la empleabilidad. Lo cierto es que los intentos siguen su curso, lo que ha llevado a la reflexión académica sobre el asunto de cómo se hace la transición hacia los programas por competencias.

Tardif (2008) señala las que a su juicio son las etapas que se siguen al intentar poner en funcionamiento un programa expresado en competencias, y entre ellas resalta dos que atañen directamente al trabajo de los profesores: “determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes en el marco de las diversas actividades de aprendizaje” y “establecimiento de las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes de los y las estudiantes” (Tardif, 2008, p. 5).

Justificación

El mundo insiste en que la educación debe ser pertinente y de alta calidad, que se debe propiciar a todos el desarrollo de competencias para que las personas dispongan de las herramientas necesarias para enfrentar creativamente distintas situaciones, resolver problemas, adaptarse a los cambios, y que el aprendizaje sea un proceso constante en la vida del individuo. Esto implica cambiar la visión de qué se aprende y cómo se aprende, para pasar de la transmisión

de conocimientos a los aprendizajes activos, lo que alienta al giro hacia planes de estudios diseñados por competencias y no por objetivos. Al respecto, autores como Rocher proponen reflexionar sobre la necesidad y la finalidad de los conocimientos que se generan y, aún más, cómo se aplican; se trata de una reflexión que como humanidad tiene un trasfondo ético y moral que parte de una discusión ética sobre la finalidad del conocimiento y los límites para su aplicación, donde serán considerados conceptos como solidaridad, libertad y autonomía como ejes de un nuevo modelo epistemológico en el que se pasa del diseño del plan de estudios de objetivos a competencias. Ahora, el aprendizaje se estructura a partir del logro de competencias genéricas, transversales y específicas en las que se parte de la preparación integral de los nuevos profesionales para el mundo de la vida y no para el mercado laboral.

La propuesta epistemológica sobre la enseñanza desde un nuevo enfoque en las aulas de las universidades tiene lugar en Europa a finales del siglo XX, se trata de una respuesta a un momento histórico y político en el marco del proceso de consolidación de la Unión Europea, pero su fundamentación y su aplicación supera las barreras del tiempo, el espacio y el idioma. De manera progresiva se incorporó una nueva propuesta en la que los currículos tienen un alcance diferente: ya no se trata del logro de objetivos, sino de evidenciar y materializar una competencia a partir de una serie de elementos pedagógicos y metodológicos que demandan una nueva forma de desarrollar el aprendizaje en la que el profesor es el guía, el mentor, el tutor del estudiante, quien es parte activa de su propio proceso de formación; se trata entonces, de una materialización del principio *sapere aude* como lo expone Kant en *¿Qué es la Ilustración?*, es decir, que el ejercicio de la docencia se transforma en la medida que la autonomía y la libertad del individuo son los presupuestos epistemológicos a través de los cuales este alcanza el conocimiento, y se posibilita su aplicación en el entorno social a partir del ejercicio ético de la profesión. Este cambio tiene un impacto directo en el diseño y articulación de los currículos y las prácticas que tienen lugar en las aulas de clase ya que a partir de estos escenarios el estudiante adquiere las destrezas, habilidades y conocimientos para atender de manera idónea y desde una perspectiva crítica a los problemas del entorno social y laboral (Ríos y Herrera, 2017), es decir, que el aprendizaje es para la vida.

A raíz de este giro, la Universidad Cooperativa de Colombia realizó un cambio curricular para diseñar todos sus planes de estudios desde la perspectiva de las competencias, en la cual se asume el concepto de competencia como “la integración armónica de conocimientos, actitudes y habilidades para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o tarea en contexto” (Unigarro, 2017, p. 49).

Para abordar un diseño curricular con este enfoque, los planes de estudios están integrados por componentes de competencia, núcleos y cursos. De esta forma, los anteriores elementos son los que permiten estructurar un modelo de formación profesional en el que el estudiante de manera permanente esté fortaleciendo su dimensión del ser, el hacer y el saber. Para que este proceso tenga lugar en el aula de clase, se requiere que los profesores sean formados a fin de superar el modelo educativo tradicional.

Desde esta perspectiva, es importante realizar el presente ejercicio que propone un estudio de caso, a partir del cual se puede efectuar una valoración sobre el impacto del cambio del modelo pedagógico desde la actividad de los profesores, para establecer qué tan apropiada ha sido la dinámica de la implementación del mismo en el desarrollo de la praxis dentro y fuera del aula de clase, y al mismo tiempo identificar si los conocimientos adquiridos son los mínimos necesarios y suficientes para la ejecución del modelo. De igual forma, permitirá un acercamiento a las actitudes de los profesores frente al cambio de la metodología de formación por competencias, bajo el entendido que las actitudes incluyen tanto creencias evaluativas, así como los sentimientos y las tendencias de conducta hacia determinados aspectos de la realidad (Morris y Maisto, 2011).

En este orden de ideas, la Universidad ha invertido una gran cantidad de recursos económicos, tecnológicos y humanos en la formación de los profesores, quienes han desarrollado de manera sistemática talleres de formación en el diseño de planes de cursos por competencias, elaboración de rúbricas, evaluación por competencias, capacitaciones en el manejo y uso de plataformas virtuales, sin embargo se hace necesario validar cuál es la recepción de este cambio de paradigma en el desarrollo de los cursos, y como él mismo se refleja en el profesorado.

Es así como el desarrollo de esta investigación proporcionará a la institución herramientas que permitirán la elaboración y consolidación de estrategias académicas que garanticen la mejora continua en el proceso de implementación de su modelo educativo crítico con enfoque de competencias, a su vez generará un diagnóstico sobre las fortalezas y las opciones de mejora en la formación de los profesores que hacen parte del proceso; aunado a ello los resultados de esta investigación permitirán evidenciar la apropiación de los fundamentos axiológicos del modelo educativo en el aula de clase, a través de las actividades desarrolladas y promovidas por los profesores para que el estudiantado adquiera la competencia.

Cardona *et al.* (2014), en su modelo de formación por competencias a través de proyectos formativos, hacen hincapié en el papel del profesor en las distintas fases de dichos proyectos; nuevamente aparece la importancia de la disposición del profesor para poner en práctica estas experiencias.

Adicionalmente, se puede afirmar que la formación por competencias no solo debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo, sino más bien:

Partir de una formación profesional que, además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables. (Gonczy, 1996, citado por González y Ramírez, 2011, p. 4).

Por lo expuesto, se considera necesario, además de importante, preguntar: ¿cuáles son los conocimientos, actitudes y prácticas de los profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia en relación con el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias? De igual manera, surgen otros interrogantes que vale la pena enunciar: ¿qué conocimientos y actitudes sobre la formación basada en competencias tienen los profesores de la Universidad?; ¿qué estrategias de enseñanza y evaluación llevan a cabo para formar por competencias?, y ¿cuáles son las potencialidades y limitantes en la implementación del modelo?

Para responder estos interrogantes, se adelantó la investigación con el objetivo general de responder a la primera pregunta planteada, con el fin de establecer las potencialidades y limitantes en la implementación que plantea el modelo. De igual forma, se identificó como necesario indagar sobre los conocimientos y actitudes sobre la formación basada en competencias en los profesores; e identificar las estrategias de enseñanza y evaluación que se llevan a cabo.

Marco conceptual

En este apartado se presentarán los elementos conceptuales, con base en los cuales se desarrolla el proyecto. Los conocimientos, prácticas y actitudes de los docentes son importantes para comprender y mejorar los procesos educativos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2009), como es el caso de los ajustes a programas académicos y metodologías docentes. En la figura 1 se ilustra cómo el entrenamiento y la experiencia docentes, expresados en sus creencias y actitudes, se asocian con su competencia profesional (el conocimiento declarado respecto a lo pedagógico) para afectar tanto la práctica en el salón de clase como las actividades profesionales del docente, que ocurren en y conciernen al ambiente escolar. Estos últimos elementos son finalmente la expresión de los procesos académicos, que en el caso del que se ocupa el presente documento, sería el proceso de ajuste universitario hacia la implementación de un modelo de educación por competencias que lleva a cabo la Universidad Cooperativa de Colombia.

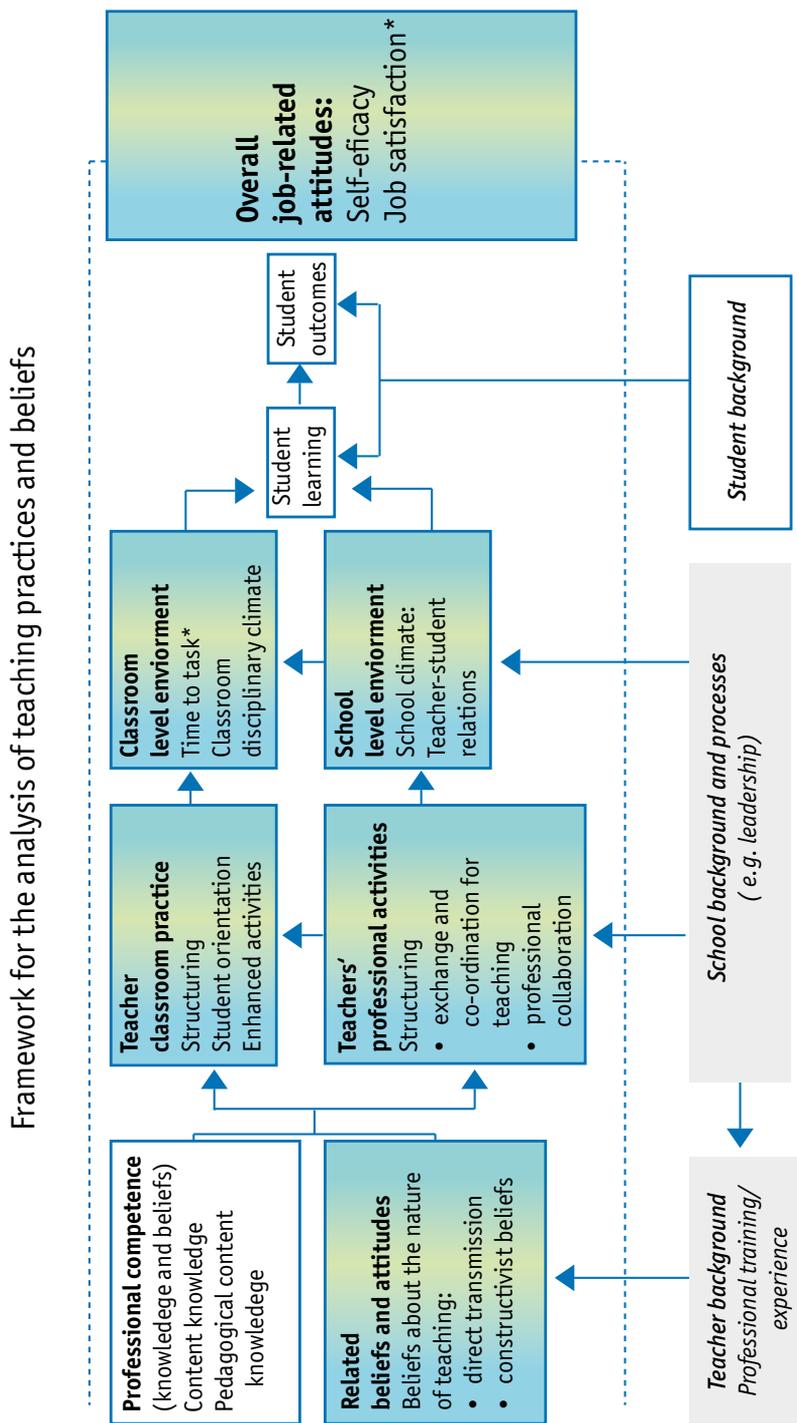


Figura 1. Marco para el análisis de las prácticas y creencias docentes usado por la OCDE
Fuente: OCDE, 2009, p. 91.

Con base en esta premisa, y lo que se expuso en las páginas precedentes, a continuación se abordarán los referentes conceptuales respecto a competencias, la formación basada en competencias que se adelanta en la Universidad Cooperativa de Colombia, la actitud, los conocimientos y las prácticas docentes.

Competencias

Debido a las transformaciones que ha venido experimentando la educación en el mundo, surge la corriente de la educación basada en competencias, acompañada por las tecnologías de la comunicación y la información en el ámbito de la llamada sociedad del conocimiento. Este tipo de educación es considerado como un medio para aumentar la competitividad de las empresas y economías en escenarios globales (Climént, 2010).

Pero ¿qué son las competencias? Este concepto ha sido definido de diferentes maneras desde diversos autores. A continuación, se presentan tres definiciones que pueden dar un panorama amplio de lo que se quiere decir cuando se habla de competencias:

a) Según la OCDE:

La competencia se refiere a la capacidad de satisfacer demandas individuales o sociales o llevar a cabo tareas con éxito; está constituida por dimensiones cognitivas y no cognitivas. Cada competencia se construye mediante la combinación de habilidades cognitivas y prácticas interrelacionadas, el conocimiento (incluido el conocimiento tácito), la motivación, la orientación de valores, las actitudes, las emociones y otros componentes sociales y de comportamiento. (OCDE, 2002. p. 8).

b) “Habilidad para desempeñar actividades en el nivel esperado en el empleo” (Lloyd y Cook, 1993, citado por Climént, 2010, p. 92).

c) “Combinación de conocimientos, capacidades, habilidades, y valores que se requieren para la transformación de una realidad compleja, entre todo el universo de saberes relacionados con dicha realidad” (Mateo, 2006, citado por Mir, 2006).

Las dos primeras definiciones hacen referencia a la habilidad para el cumplimiento de tareas, mientras la tercera deja el contexto abierto a diferentes áreas entre las cuales pueden estar la académica y la laboral; la segunda se refiere específicamente al campo laboral. Por su parte, la tercera definición abarca varios componentes, dentro los cuales se pueden destacar: los insumos de la competencia (conocimientos, capacidades, valores); el contexto individual (la persona y su entorno); y los procesos y resultados de la competencia en relación con la comprensión y la transformación de una realidad compleja (Climént, 2010). Asimismo, en el contexto educativo al hacer alusión a la voz “competencia” se requiere la integración de un componente cognitivo desde lo teórico y a su vez una praxis que permita la aplicación de ese saber. Celaya (2015) lo ilustra así: “El concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo proceso de conocer se traduce en un saber” (p. 85).

Por su parte, Unigarro (2017) considera que el término competencia se puede entender desde dos acepciones: la primera tiene que ver con la disputa o la confrontación, y la segunda tiene que ver con la pericia, la aptitud o la idoneidad, en la que, a diferencia de Celaya, incluye un componente humanista que comprende los aspectos sociales y psicológicos del individuo.

Las competencias constituyen un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva; es susceptible de adaptarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes. En definitiva, toda competencia incluye un “saber”, un “saber hacer” y un “querer hacer” en contextos y situaciones concretos, en función de propósitos deseados (Gimeno, 2009).

Es importante indicar que cada uno de los autores aborda la naturaleza y el alcance de las competencias desde su contexto, a partir de la revisión de sus postulados es posible una mayor comprensión de esta noción, pues con base en el análisis comparativo de los teóricos es posible decantar el concepto; para tal cometido conviene también considerar los postulados de Bogoya (2000), que las define como:

Una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata de un concepto asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes. (p. 11).

Tipos de competencias

Al igual que existen múltiples definiciones del concepto de competencias, existen también diversas formas de clasificarlas; se pueden agrupar según el contexto en que sus saberes se desarrollan y operan, y de la participación y papel de los agentes sociales involucrados (académicas, profesionales y laborales); un segundo criterio de agrupación es el propósito de las competencias (de aprendizaje organizacional, de empleabilidad, directivas o gerenciales); igualmente, pueden agruparse por la naturaleza de sus características y propiedades (intelectuales, sistémicas, técnicas o específicas); un cuarto criterio de clasificación es el papel de las competencias en la estructura del aprendizaje y la formación de los individuos (claves, transcurriculares y metacompetencias).

Al interior de la Universidad Cooperativa de Colombia, en el proceso de cambio de un modelo de formación por objetivos hacia el modelo educativo crítico con enfoque de competencias, se tiene en cuenta la siguiente clasificación:

Competencias genéricas

Corresponden a las que cualquier estudiante de educación superior debe desarrollar, independientemente de la institución de educación superior en la que estudie, la carrera o programa, o el lugar de residencia, es decir, que son independientes del contexto. El proyecto Tuning para América Latina definió 27 competencias genéricas. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, a partir de la propuesta del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), planteó las siguientes, enumeradas por Unigarro (2017):

- a) Competencias abstractas del pensamiento: razonamiento crítico, entendimiento interpersonal, pensamiento creativo, razonamiento analítico y solución de problemas.
- b) Conocimientos y competencias prácticas necesarias para el despliegue de las competencias abstractas: conocimiento del entorno, comunicación,

- trabajo en equipo, alfabetización cuantitativa, manejo de información, comunicación en inglés y las TIC.
- c) Según Unigarro (2017), las competencias genéricas, por su complejidad, deben desarrollarse a lo largo de los diferentes planes de estudio, no pueden ser abarcadas en un solo curso que se de en los primeros semestres, creyendo que con esto se van a solucionar los problemas de lectura y habilidad escritora que deben resolver los estudiantes durante su formación, sino que deben ser abordadas de manera transversal en todos los cursos del plan de estudios.

Competencias disciplinares o transversales del área

Hacen referencia a las competencias que desarrollan todos los estudiantes que comparten la misma disciplina que fundamenta la profesión que estudian; es el caso, por ejemplo, de salud pública para todos los programas de ciencias de la salud. Formar para el mundo de la vida implica que existan unas competencias que comparten aquellas profesiones que se fundamentan en las ciencias empírico-analíticas; otras para los profesionales formados en las ciencias histórico-hermenéuticas; y otras para los profesionales de las ciencias crítico-sociales (Unigarro, 2017). Esto permitirá un diálogo entre dichas profesiones, para pactar las competencias que van a desarrollar conjuntamente los alumnos.

Competencias específicas o profesionales

Son las propias y exclusivas de cada profesión. Responden a la pregunta ¿qué sabe hacer este profesional que no haga ningún otro? Las respuestas mostrarán la especificidad de las competencias desarrolladas y justificarán la necesidad de la existencia de dicha profesión (Unigarro, 2017).

Además de las competencias antes mencionadas, existen las competencias básicas, propias de la educación básica y media, y las competencias laborales, que se requieren para acceder al mundo del trabajo sin la necesidad de ser profesional (Unigarro, 2017).

Qué se entiende por formación basada en competencias

La educación basada en competencias es una orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad de la información. Ha surgido por los cambios

mundiales como son el rápido avance en la tecnología informática y los procesos de globalización, los cuales exigen la formación de profesionales con características diferentes y con altos niveles de competitividad.

Los cambios que ha traído la globalización no son ajenos al medio universitario, es así como las universidades hoy se encuentran en una encrucijada que les cuestiona su identidad académica, en un contexto economicista y amenazante. Las dinámicas económicas, el contexto global y la utilización masiva de las tecnologías de la información y la comunicación hacen que el acceso a la formación profesional en los claustros académicos deje de ser un privilegio de élites, puesto que “han pasado de ser entidades para minorías, a enormes centros educativos de verdaderas masas” (Aristimuño, 2004, p. 43). Por esto se plantea “una educación basada en el desarrollo de competencias que dote a los individuos de capacidades que les permitan adecuarse a los requerimientos que la disciplina en formación y posteriormente la sociedad y el ámbito laboral prescriban” (Irigoyen *et al.*, 2011, p. 245).

De esta manera, la formación teórica y su aplicación en contextos supervisados, el desarrollo de competencias referidas al conocimiento (lectura, escritura, lenguaje y lógica aritmética), al ejercicio profesional (aptitudes y valores asociados al ámbito laboral) y técnico (habilidades y destrezas en el campo especializado), significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, planificación de la enseñanza a partir del aprendizaje y la contextualización de la información (Tobón, 2008; Yániz, 2008, citado por Irigoyen *et al.*, 2011).

Según Zabalza (2002), las universidades deben asumir como mínimo 6 retos para poder dar respuesta a estas nuevas demandas de la sociedad: adaptarse a las demandas del empleo; situarse en contexto de gran competitividad en el que se exige calidad y capacidad de cambio; mejorar la gestión; incluir las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia; constituirse en motor de desarrollo económico, social y cultural; reubicarse en un contexto de globalización que implica potencializar la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes y sistemas de acreditación compartidos.

Aunque los aspectos mencionados por Zabalza parecen muy favorables para los procesos de formación de los estudiantes, existen otros autores que tienen posturas muy críticas frente al proceso de formación por competencias; por ejemplo, Barnett (2001, citado por Aristimuño, 2004) afirma que la educación

superior ha pasado de ser un bien cultural a ser un bien económico, que las universidades han dejado de ser instituciones en la sociedad para convertirse en instituciones para la sociedad. Barnett sostiene que estos desarrollos son negativos, ya que ocasionan pérdida de la autonomía, proletarización de los profesores, e implica el abordaje de métodos de enseñanza como la enseñanza por problemas, que a su juicio no son otra cosa que una técnica de la sociedad industrial (Aristimuño, 2004). Para Barnett “las competencias sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar definidas por otros. En este sentido ellas reducen la autenticidad de la acción humana” (Barnett, 2001, citado por Aristimuño, 2004, p. 3).

Por su parte, Tobón (2008) ve conveniente incluir el enfoque de formación por competencias en educación superior, para esto presenta los siguientes argumentos: a) la formación educativa basada en competencias aumenta la pertinencia de los programas educativos, ya que busca orientar el aprendizaje acorde con los retos y problemas del contexto social, comunitario, profesional y organizacional; b) el enfoque de competencias posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante dos contribuciones: evaluación de la calidad del desempeño y evaluación de la calidad de la formación que brinda la institución educativa; c) la formación basada en competencias se está convirtiendo en una política educativa internacional de amplio alcance, que se muestra en la consecución de unos contenidos mínimos e iguales para los países en el proceso de formación; y d) el enfoque de las competencias es clave para buscar la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores, trabajadores y profesionales entre diversos países, ya que la articulación con los créditos permite un sistema que facilita el reconocimiento de los aprendizajes previos y de la experticia, por cuanto es más fácil hacer acuerdos respecto a desempeños y criterios para evaluarlos, que frente a la diversidad de conceptos que se han tenido tradicionalmente en educación, tales como capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos específicos, conocimientos conceptuales, entre otras.

Por otra parte, en su análisis sobre el tema, Díaz-Barriga (2006) afirma como desventajas del proceso las siguientes: a) la diversidad en el lenguaje para referirse a las competencias, lo que “ha dado origen a un lenguaje muy amplio en el terreno de la educación. Esta diversificación lleva a promover clasificaciones distintas de las competencias y origina una enorme confusión” (p. 33); b) la dificultad relacionada

con las fuentes de donde se toma el concepto de competencia: “Procede del mundo del trabajo y del campo de la lingüística, su aplicación en la formación del técnico medio ha rendido buenos dividendos; su aplicación a la educación básica y a la educación superior ha traído nuevas dificultades” (p. 33), dentro de las que cabe destacar la creación de un discurso hueco de innovación alrededor del concepto; c) ha sido supremamente difícil al interior del proceso de implementación de la educación basada en la formación por competencias, “abandonar la mirada enciclopedista de la educación para desarrollar una visión atenta a la sociedad de la información, acorde con las exigencias de resolver situaciones problemáticas” (p. 33); y d) “es difícil construir una metodología de diseño curricular apoyada en la perspectiva de las competencias” (p. 34).

Modelo de formación por competencias de la UCC

La Universidad Cooperativa de Colombia, en su interés de formar profesionales competentes que respondan a las dinámicas contemporáneas, ha adoptado la propuesta de la implementación de un modelo educativo enmarcado en la pedagogía crítica, con enfoque de competencias. Este modelo es visto como una opción a la hora de brindar educación de calidad, donde las competencias son percibidas como la armonía de lo lógico, lo ético y lo estético de los conocimientos, las actitudes y las habilidades en la formación integral del estudiante desde la articulación de las dimensiones del ser, el saber y el hacer (Unigarro, 2017).

El Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias se desarrolla en cinco instancias: la primera de ellas es el escenario de desempeño que corresponde al mundo de la vida, en términos habermasianos “el mundo de la vida se refiere a lo cotidiano, al ámbito en el cual se mueve la existencia de las personas y a la consciencia que ellas tienen de él” (Unigarro, 2017, p. 15).

El mundo de la vida implica sentido, esto es, que la persona sea consciente de lo que conforma su existencia y de la orientación de esta. Cuando no existe conciencia, cuando la dimensión subjetiva se pierde, no hay mundo de la vida, solamente existe una “actitud natural”, un simple estar en el mundo como cualquier otro objeto (Hoyos, 1986 citado por Unigarro 2017, p. 15).

Habermas (1999) retoma esta idea del mundo de la vida en su teoría de la acción comunicativa e insiste que ese mundo está conformado por otros tres:

El mundo objetivo. Constituido por todas las entidades sobre las cuales se puede decir enunciados. Corresponde a este mundo la naturaleza y todo lo que gira alrededor de ella. Caben aquí todos los fenómenos sensibles, lo que se puede captar empíricamente y, por supuesto, aquello que se puede clasificar y sobre lo cual se pueden establecer leyes a partir de un juicioso ejercicio de análisis [...] El mundo subjetivo. Conformado por las propias vivencias, por la particular manera de ser, de expresarse, de conocer; en otros términos, es la mismidad. Es el espacio de privacidad al que solamente se tiene acceso cuando la propia persona lo manifiesta [...] El mundo intersubjetivo. Constituido por las relaciones interpersonales legítimamente reguladas. Es la confluencia de varios sujetos, de otros yo, de varias mismidades. En esa confluencia cada uno de los que intervienen está en la búsqueda de ser más, de constituirse como persona (Habermas, 1999, citado por Unigarro, 2017, pp. 17-19).

Las personas se construyen con su acción y conciencia de estos tres mundos, lo que buscan es desarrollarse, crecer, alcanzar la autonomía; es así como cada persona logra pensar por sí misma, expresar lo que piensa y obrar en consecuencia. Para Unigarro (2017) “educar para el mundo de la vida, no es otra cosa que educar para la emancipación, para ser sí mismo” (p. 21). El mostrarles a los estudiantes un enfoque desde estos tres mundos que son comunes a todos es lo que permite una formación integral y que entiendan lo importante del abordaje interdisciplinar en muchos de los asuntos que tendrán que resolver en su vida profesional; obviamente se centrarán en las disciplinas que les competen según el campo de formación que hayan escogido, pero también reconocerán el papel que las otras disciplinas juegan en la articulación de estos tres mundos.

La segunda instancia del modelo educativo de la Universidad Cooperativa de Colombia es la pedagogía crítica, es decir, la labor de la academia desde una lectura crítica de la sociedad.

La pedagogía crítica aboga por una educación en la que el sujeto, a pesar de estar sometido a la presión que sobre él ejercen estructuras como la familia, la escuela, el Estado, es capaz de resistir y construir su identidad, de conquistar su autonomía. Ahora bien, la pedagogía crítica entiende que ese proceso educativo no es un acto íntimo, en solitario. El sujeto solamente se construye

en la intersubjetividad, en el encuentro con los otros, el cual es posible a partir de la experiencia comunicativa y allí, en la comunicación surge la comprensión: la posibilidad de dar razón de uno mismo en relación con la triada objetividad, subjetividad e intersubjetividad (Unigarro, 2017).

La tercera instancia corresponde a la articulación de los dos primeros, mediante la praxis (conocimientos, actitudes y habilidades en escenarios de práctica controlados) haciendo uso de los ambientes prácticos de aprendizaje, y que será teorizada a partir de los aportes de la teoría lingüística de Chomsky, Hymes y Greimas.

Chomsky (1972) plantea que las personas van nutriendo el lenguaje, y que, en la medida en que adquieren ciertos códigos propios de su campo, pueden producir una infinidad de otros más. Cada profesión tiene sus propios códigos, y quien pretenda ejercerla debe apropiarse de estos; la manera como los códigos se van articulando en cada profesión y van configurando su marco teórico, su discurso propio se llama sintaxis. Lo sintáctico se relaciona directamente con la dimensión cognitiva, la cual consiste en apropiarse unos códigos del campo de quien los estudia (citado por Unigarro, 2017).

Greimas (1973) complejiza el planteamiento de Chomsky al introducir el asunto de la manera como las personas van asignando significados distintos y cómo, entonces, los códigos no van en la misma dirección siempre. Por ello deben hacer un ejercicio de argumentar para sustentar los significados que van construyendo. Esto tiene que ver con la semántica, y se relaciona con lo actitudinal, con la manera como la persona se muestra (citado por Unigarro, 2017).

Hymes (1996) insiste en que la sintaxis y la semántica no son el punto de llegada de la competencia. Además de tener unos códigos y unas comunidades semánticas, es indispensable pasar al campo del uso. Esto está directamente relacionado con la dimensión procedimental de la competencia, con la esfera del hacer (citado por Unigarro, 2017).

La cuarta instancia corresponde a la autoevaluación. Finalmente, la quinta instancia son los profesores, siendo esta última la que constituye el interés para los fines de la presente investigación, aunque sus efectos se irradian a los demás aspectos de la teoría.

Sobre el concepto de actitud

El concepto de actitud es frecuentemente usado cuando se pretende caracterizar la disposición de una persona o grupo hacia situaciones específicas, posturas políticas, religiosas, morales, tendencias, productos, servicios, o incluso hacia otras personas o grupos, como en el caso de la política. Una definición de actitud implica la consideración de diversos aspectos del sujeto, como lo plantean Morris y Maisto (2011): “Organización relativamente estable de creencias evaluativas, sentimientos y tendencias de conducta hacia el objeto” (p. 441).

En tal sentido, se entiende que las creencias son parte de la respuesta cognitiva basada en la reconstrucción permanente que el ser humano hace del mundo, y que se pueden inferir a partir de las opiniones y el conocimiento declarado acerca de la parte del mundo sobre la que se hace la declaración. Los sentimientos se refieren a las emociones ligadas a aquello sobre lo que se indaga, y para su comprensión se acude a las etiquetas que se utilizan en el código lingüístico del sujeto, tales como amor, odio, agrado, desagrado o cualquier otra que en su cultura se use para manifestar sentimientos de aceptación o rechazo. La forma en que las personas muestran una preferencia o inclinación para comportarse de una manera más o menos estable en circunstancias similares es lo que se conoce como “tendencias de conducta”, que pueden incluir tendencias a aproximación, evitación o diferentes patrones, de acuerdo con el evento específico (Morris y Maisto, 2011).

La actitud es a menudo estudiada en el terreno de lo educativo, porque se entiende que este constructo se relaciona con las creencias del profesor y su rendimiento como docente, y también hay relación entre tales actitudes, creencias y el desempeño de los alumnos (Eichler, 2011). Se observan estudios en los que este constructo es evaluado en función de características curriculares particulares como las necesidades educativas especiales (Doménech *et al.*, 2004; Granada *et al.*, 2013; Pérez *et al.*, 2016), la formación en áreas del conocimiento específicas, o la implementación de novedades en metodologías, didáctica y recursos para la educación (Traver y García, 2007; 2011; Retto, 2015).

Para su evaluación en situaciones del campo educativo se han utilizado diferentes técnicas, una de ellas es el uso de escalas (como puede verse en Traver y García, 2007; Llorente, 2008; Domínguez-Guedea, 2014); así mismo se han utilizado aproximaciones con métodos mixtos (Sepúlveda, 2013).

Los conocimientos

En la acepción clásica de la expresión “conocimiento”, se cita a Platón, en el diálogo Teeteto:

TEET.— Estoy pensando ahora, Sócrates, en algo que le oí decir a una persona y que se me había olvidado. Afirmaba que la opinión verdadera acompañada de una explicación es saber y que la opinión que carece de explicación queda fuera del saber. También decía que las cosas de las que no hay explicación no son objeto del saber —así era como las llamaba—, mientras que son objeto del saber todas las que poseen una explicación (Teeteto 201c-201d). (Platón, 1988, p. 296).

Lo anterior marcó una tradición para diferenciar, en la filosofía, las creencias y el conocimiento verdadero. Sin embargo, tal orientación a menudo es recurrida para abordar el problema sobre cómo establecer la verdad, en términos absolutistas, y a partir de las conceptualizaciones de la lógica. Aún en ese direccionamiento, se encuentran críticas como la de Gettier y Vélez (2013). En un sentido epistemológico, el conocimiento alude al saber construido a partir de la aplicación rigurosa de métodos, y constituye lo que llamamos ciencia.

En el caso de la psicología, a partir de la llamada “revolución cognitiva”, en la que el ser humano es entendido como un “procesador activo de información” (Pozo, 2006, p. 44), se entiende que el sujeto va formando unos esquemas, a partir de sus experiencias tempranas, con base en los cuales interpretará la realidad, y que mediante los procesos de acomodación y asimilación, irá adaptándose a las contingencias de su realidad (Piaget, 1973) y construyendo un conocimiento (entendido como “creencias”, y no en el sentido expresado *infra* desde el Teeteto), que estará sesgado o distorsionado por aquellos esquemas o supuestos básicos con los que la aborda. Fishbein y Ajzen (1975) se refieren a la creencia como “la probabilidad subjetiva de una relación entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, valor, concepto o atributo” (p. 131) y, a partir de allí, sostienen que las acciones de las personas están mediatizadas por sus creencias; cuando se habla de acciones, esto también incluye el desempeño profesional.

Para el caso de la presente investigación, conocimiento y creencia no son tan fácilmente diferenciables cuando del saber pedagógico se habla. Shulman (1986)

sostiene que al referirse al conocimiento que tiene el profesorado, se puede acudir a tres grandes categorías: el conocimiento sobre la disciplina a impartir, o conocimiento de contenido; la segunda sería el conocimiento pedagógico general; y, por último, el conocimiento didáctico del contenido.

La OCDE (2009) entiende el conocimiento, en el contexto de los formadores educativos, como el producto de la competencia profesional y las creencias de los profesores sobre tal competencia; señala que las prácticas instruccionales dependen de lo que los maestros lleven al aula de clases, y esto incluye sus creencias acerca de lo que se enseña y cómo se enseña. Esta misma fuente aclara que no solo se deben considerar los conocimientos o creencias y actitudes de los profesores al pensar los factores para una buena instrucción, sino también de las necesidades e intereses de los estudiantes, así como otros factores relacionados con el grupo, la institución y el entorno.

En este sentido, se pueden encontrar estudios que buscan describir conocimientos y creencias de los profesores respecto de la enseñanza o el ejercicio pedagógico (p. ej. Martín *et al.*, 2013; Abril *et al.*, 2014; Giné y Deulofeu, 2014). El fundamento de varios de ellos es el trabajo inicial de Jones (1977), cuando propuso que actitudes y creencias de los profesores podían medirse con instrumentos tipo Likert. En todo caso, parece existir un acuerdo en que al momento de estudiar lo concerniente al ejercicio de la actividad pedagógica, el abordaje de la forma en que los profesores piensan sobre esto es ineludible.

Las prácticas docentes

Las prácticas pueden definirse como una respuesta establecida para cada situación común y son llamadas también hábitos. Se entienden acá como actividades desarrolladas en las clases para facilitar el logro de las competencias. El comportamiento está formado por prácticas, conductas, procedimientos, reacciones, es decir, todo lo que le acontece al individuo y de lo que él participa.

El Decreto Ley 2277 de 1979 entiende por profesión docente “el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles” (art. 2). Si bien el énfasis en esta, como en la mayor parte de las definiciones de la práctica docente, se hace sobre el acto de enseñar, un segundo aspecto es clave en tal ejercicio: la evaluación. Sin embargo, las prácticas de los profesores en la interacción con el estudiante y en el llevar a la práctica lo indicado en un modelo

educativo, además de los dos elementos mencionados, incluye el conjunto de prácticas culturales que emergen en y afectan a la realidad del entorno en el que ocurre la práctica educativa, y que se expresan en las acciones y las referencias sobre dicha realidad.

Metodología

El estudio se inscribe en un paradigma cualitativo, toda vez que lo que se pretende con su realización es la comprensión de un fenómeno, a partir de la indagación en las personas que lo están viviendo. El propósito fue analizar conocimientos, actitudes y prácticas de los profesores de los campus Barrancabermeja, Arauca y Villavicencio de la Universidad Cooperativa de Colombia sobre el modelo de competencias que en ella se viene implementando.

Se utilizó como estrategia el *estudio de caso*, pues de acuerdo con Stake (1998) “el caso es un sistema integrado [...], las personas y los programas constituyen casos evidentes” (p. 16). El desarrollo de este tipo de estrategia es adecuado cuando el caso está identificado, o como lo señala Stake, “viene dado”, y nos interesa aprender sobre ese caso específico. En particular el estudio instrumental de casos es aquel en el que, a través de la información obtenida por los sujetos involucrados en el caso, es posible obtener una comprensión más allá de la de tales sujetos; una comprensión general sobre el asunto interés de estudio. El estudio de casos implica en primer lugar, una adecuada selección de quienes pueden ser realmente fuente de información del caso, es decir, unos participantes que realmente puedan compartir una comprensión particular sobre el asunto de interés; además requiere definir una estructura conceptual que permita desarrollar una guía sobre el abordaje del caso, es decir, cómo se va a “preguntar” o a acceder a los datos o información sobre el caso, así como las técnicas e instrumentos adecuados. Lo anterior se complementa con una adecuada organización al momento del levantamiento de datos, su organización adecuada para una correcta fase posterior de análisis e interpretación (Stake, 1998).

Participantes y criterios de selección

Los participantes en el estudio fueron profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia de los campus Villavicencio, Barrancabermeja y Arauca, que tienen a cargo cursos en los programas académicos que ya se encuentren registrados en el

Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, y que manifestaron su disposición para colaborar en la investigación. El muestreo fue no probabilístico, en tanto que para el estudio más que la representatividad estadística, se persigue la calidad de la información para la comprensión de una realidad.

Los profesores del campus Arauca que tienen asignados cursos en los planes de estudio formulados por competencias son 27. Para el caso de Barrancabermeja son 41 y en Villavicencio son 199. Esta diferencia obedece al desigual número de programas académicos y estudiantes en cada campus, además de la discrepancia en el tiempo en que en cada una de ellas se obtuvieron los registros calificados con los nuevos planes de estudio expresados en competencias para las diferentes carreras: de los tres, Villavicencio es el campus con más programas y con mayor tiempo habiendo implementado el primer programa en el MECCEC.

Como el proyecto implicó dos momentos para recoger la información (un primer momento fue la aplicación de la encuesta y el otro la entrevista), se procedió primero con el envío de la encuesta vía correo electrónico a todos aquellos profesores que cumplieran la condición señalada anteriormente. Para la aplicación de la entrevista fueron tenidos en cuenta quienes explícitamente, durante la aplicación de la encuesta, manifestaron su disposición para participar en ese segundo momento, tomando dos participantes por campus.

Técnicas e instrumentos para recoger la información

La encuesta

La encuesta es una técnica orientada a la colecta de datos a partir de unas preguntas sencillas sobre tópicos específicos, cuyos datos permiten comparaciones entre las respuestas del mismo grupo, y son susceptibles tanto de análisis cuantitativos como cualitativos, según corresponda al diseño de un estudio. Desde una perspectiva cuantitativa, “la encuesta es un método sistemático para la recopilación de información de los entes, con el fin de construir descriptores cuantitativos de los atributos de la población general de la cual los entes son miembros” (Groves *et al.*, 2004, p. 4). Desde una perspectiva cualitativa, no interesa tanto la frecuencia de aparición de una misma respuesta, sino “determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada. [La encuesta cualitativa] establece la variación significativa (las dimensiones y valores relevantes) dentro de esa población” (Jansen, 2013, p. 43).

Para el caso que nos ocupa, se presentó una encuesta con dos tipos de pregunta: una pregunta de respuesta abierta, en la cual se le pidió al participante que escribiera las cinco primeras palabras o expresiones que asociara al término “formación por competencias” (con el propósito de construir una red semántica), y el resto de preguntas correspondió a escala tipo Likert, en la cual el encuestado podía expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas con la formación basada en competencias (para describir su conocimiento al respecto) y con la actitud hacia la formación por competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia. Al presentarse de esta manera, se buscó la obtención de datos que permitieran tanto análisis de contenido semántico (pregunta abierta), como comparaciones entre las respuestas para una descripción de la frecuencia de aparición (preguntas Likert).

para evitar sesgos de interpretación en el participante, las preguntas en la encuesta se listaron en orden aleatorio (asignación azarosa del orden en el que son enlistadas) en lugar de agruparlas por categoría para su versión final. La aplicación se hizo con soporte en herramientas de trabajo en línea, específicamente la plataforma Google Docs, de acceso abierto, a través de las cuentas de correo institucional de los profesores de los campus participantes en el estudio, o en las salas de cómputo de las respectivas campus, acompañando a cada grupo de participantes.

La entrevista semiestructurada

La entrevista es un diálogo en el que una de las partes tiene un interés particular por conocer algo de la otra, más allá de la mera conversación. Como técnica de investigación, “tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión” (Díaz-Bravo *et al.*, 2013, p. 163). Su puesta en marcha implica una preparación previa en la que se identifiquen los aspectos sobre los cuales se requiere mayor exploración, así como conocimiento sobre el contexto desde el que habla el personaje entrevistado, y en todo caso, “el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado” (Díaz-Bravo *et al.*, 2013, p. 163).

En el desarrollo del estudio, se adelantó una entrevista semiestructurada para obtener una mejor calidad en la información de los participantes. Para ello se contó con una guía de preguntas base, agrupadas según las categorías previamente escogidas en torno a los intereses que se perseguían en el estudio: a) percepción de la implementación del modelo, b) cambios en la manera de llevar a cabo el ejercicio docente, c) estrategias de evaluación al estudiante, d) formación de los docentes para la implementación del modelo por competencias, y e) expectativas sobre el resultado del proceso.

Se observó el cumplimiento de unas condiciones adicionales a la guía de entrevista, como la disposición de un sitio que permitiera un diálogo profundo, sin ruidos que perturbaran tanto la entrevista como la grabación en audio de la misma; una adecuada explicación de los propósitos de la entrevista a la persona, con la consiguiente autorización para llevar a cabo la grabación; una actitud receptiva, empática y sensible por parte del entrevistador, evitando gestos o expresiones que pudieran ser entendidas como desaprobación o valoraciones de juicio en los testimonios entregados; un cumplimiento de la guía de preguntas aun cuando hubiera que modificar el orden, facilitando que el entrevistado se expresara de la manera más espontánea posible, y sin interrumpir o cortar bruscamente el discurso del entrevistado, de hecho, permitiendo incluir otros temas que el entrevistador percibiera relacionados con las preguntas (Martínez, 1998).

Procedimiento para el análisis de la información

Los datos obtenidos se analizaron de la siguiente forma: los términos recolectados en la pregunta abierta de la encuesta (primera pregunta) se organizaron en una hoja de cálculo electrónica. Se procedió con el análisis de la identificación de conceptos en redes semánticas naturales y luego con el análisis semántico según los contenidos del conjunto final de conceptos, a fin de establecer semejanzas y relaciones con los conceptos en los que la Universidad Cooperativa de Colombia asume el enfoque de competencias.

Los datos de las preguntas tipo Likert (el resto de las preguntas de la encuesta) se ordenaron en una hoja de cálculo electrónica, y se procedió con la descripción de estos, usando análisis de frecuencias e identificando porcentajes para identificar el grado de acuerdo con cada afirmación presentada. Luego se identificaron los

aspectos en los que los participantes expresan mayor o menor acuerdo, en cada categoría y subcategoría a las que correspondían las diferentes afirmaciones.

Las grabaciones de las entrevistas realizadas se transcribieron, para proceder con base en los textos a identificar aquellos que sean representativos de las categorías previas, y luego realizar un análisis de contenidos que sirviera de base para proponer un esquema de la percepción del docente en función de la implementación del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias y de las categorías emergentes en el análisis.

La información resultante de estos análisis se comparó de manera que se pudiera proponer un modelo (presentado en diagrama) como producto de la triangulación de la información (análisis de redes semánticas, análisis de preguntas tipo Likert y análisis de las entrevistas), en el que se aprecia la relación entre conocimientos, actitudes y prácticas de los profesores hacia la formación basada en competencias.

Resultados

Los datos obtenidos se presentan de la siguiente manera: inicialmente se muestra la información que permite caracterizar al grupo participante en la etapa de la encuesta, luego se presentan sus resultados a través de tablas que ilustran el análisis obtenido de redes semánticas y de las preguntas sobre conocimiento y actitud, tipo Likert. Posteriormente, se entrega el análisis obtenido a partir de las entrevistas realizadas a seis participantes, considerando las categorías previamente definidas en la elaboración del cuestionario.

Caracterización de los participantes

La tabla 1 resume los principales datos acerca del grupo de profesores (82 en total) que participó en la aplicación de la encuesta (momento 1 del proyecto) en función de características como sexo, campus de la Universidad Cooperativa de Colombia en la que laboran y tiempo de servicio, así como el programa académico en el cual prestan sus servicios y su experiencia en tiempo más número de cursos de los programas del modelo por competencias.

Tabla 1. Características de los participantes

Variable	Valores	f	%
Sexo	Hombre	37	45,12 %
	Mujer	45	54,88 %
Campus	Arauca	20	24,39 %
	Barrancabermeja	26	31,71 %
	Villavicencio	36	43,90 %
Programa académico	Administración de Empresas	11	13,41 %
	Contaduría Pública	5	6,10 %
	Derecho	11	13,41 %
	Enfermería	4	4,88 %
	Humanidades	1	1,22 %
	Ingeniería Civil	6	7,32 %
	Ingeniería de Sistemas	2	2,44 %
	Ingeniería Industrial	3	3,66 %
	Medicina Veterinaria y Zootecnia	2	2,44 %
	Multilingüismo	1	1,22 %
	Odontología	22	26,83 %
	Psicología	14	17,07 %
Años en UCC	1 o menos	13	15,85 %
	2	9	10,98 %
	3	10	12,20 %
	4	8	9,76 %
	5	4	4,88 %
	6	4	4,88 %
	7	6	7,32 %
	8	3	3,66 %
	9	5	6,10 %
	10 o más	20	24,39 %
Años con cursos por competencias	1	36	31,58 %
	2	46	40,35 %
	3	24	21,05 %
	4	8	7,02 %

continúa

Variable	Valores	f	%
Cursos por competencias a cargo actualmente	1	25	21,93 %
	2	37	32,46 %
	3	28	24,56 %
	4	15	13,16 %
	5	4	3,51 %
	6	3	2,63 %
	7 o más	2	1,75 %
Total		82	100 %

Fuente: encuesta de caracterización.

El número de mujeres fue ligeramente mayor que el de hombres; el campus con más participantes fue Villavicencio, seguido por Barrancabermeja y Arauca; la proporción coincide con la cantidad total de profesores en cada campus. El programa de más participantes fue Odontología (que de los tres campus solo lo ofrece Villavicencio), seguido por psicología, derecho y administración de empresas. Casi la cuarta parte de los profesores tienen al menos 10 años de vinculación con la Universidad Cooperativa de Colombia (24,39 %), y el 15 % tiene un año de haberse vinculado, al momento de la encuesta. Todos los participantes tienen al menos un año (dos semestres) como profesores de un curso por competencias, y el 68 % ha tenido hace dos o más años esta condición. Al momento de la encuesta todos los participantes tienen a su cargo al menos un curso por competencias, siendo lo más frecuente en el grupo de participantes que un profesor tenga dos cursos (32,4 %).

Análisis de las redes semánticas sobre competencias

A partir de las respuestas entregadas a la primera pregunta de la encuesta, que indicaba escribir las cinco palabras o expresiones (grupo de palabras) que el encuestado asociara al término “formación por competencias”, y asignarles un valor de 1 a 5 según considerara cuál de esas cinco expresiones se aproximaba más al término en cuestión (siendo 1 el que valorara como “más aproximado” y 5 el “menos aproximado” de los elegidos), se obtuvo un total de 142 expresiones diferentes ($J=142$). Estas se ordenaron de manera decreciente según la frecuencia de aparición entre los participantes, y en caso de valores iguales se ubicaban en orden creciente de la mediana del valor asignado a la expresión por los participantes.

Se estableció como criterio para considerar una expresión como “relevante” dentro de la red semántica de los participantes sobre formación por competencias, el que hubiera sido mencionada por al menos el 10 % de ellos. La tabla 2 presenta los datos para las expresiones que cumplieron el criterio mencionado.

Tabla 2. Red semántica para “formación por competencias”

Término	f	%	Mediana
Habilidades	22	27 %	3
Conocimiento	19	23 %	3
Ser	17	21 %	3
Hacer	17	21 %	4
Saber	16	20 %	2
Aprendizaje	14	17 %	2
Actitud	11	13 %	3
Competencia	10	12 %	1
Destrezas	10	12 %	2,5
Rúbrica	10	12 %	3
Integralidad	9	11 %	2
Formación	9	11 %	2
Evaluación	9	11 %	3,5
Capacidades	8	10 %	2

J=142

Fuente: análisis de las encuestas.

El análisis de las frecuencias en la tabla 2 indica que la expresión más asociada a competencias por los profesores participantes es “habilidades”, ya que al menos uno de cada cuatro la mencionó dentro de su red. Los 14 términos que integraron el conjunto final, o la red de términos relevantes que superaron el 10 % de presencia entre el grupo, fueron consultados en el diccionario de la Real Academia Española (2019), como un referente de su uso común, y en el texto de Unigarro (2017), para identificar el posible sentido que tuviera en el grupo de profesores participantes en relación con el discurso del modelo educativo crítico con enfoque de competencias, y poder realizar agrupaciones a partir de esta lista.

Tabla 3. Definición de la RAE y en Unigarro (2017) para los términos de la red

Término	Definición RAE	Definición en Unigarro (2017)
Habilidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. f. Capacidad y disposición para algo. 2. f. Gracia y destreza en ejecutar algo que sirve de adorno a la persona, como bailar, montar a caballo, etc. 3. f. Cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza. 4. f. Enredo dispuesto con ingenio, disimulo y maña. 	<p>“Las habilidades tienen que ver con las destrezas que desarrollan las personas para ejecutar algo. Se relacionan con la capacidad para el trabajo, es decir, con la capacidad para transformar la naturaleza de tal manera que ella no nos determine, sino que apenas nos condicione. Cualquier competencia supone alguna destreza que permita modificar o intervenir un contexto determinado” (p. 50).</p> <p>“Habilidades corresponde a la dimensión del hacer” (p. 55).</p>
Conocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. m. Acción y efecto de conocer. 2. m. Entendimiento, inteligencia, razón natural. 3. m. Noción, saber o noticia elemental de algo. 4. m. Estado de vigilia en que una persona es consciente de lo que le rodea. 	<p>“Los conocimientos, según Kant, resultan de la síntesis entre el concepto y la percepción. Significa que conocer consiste en que la representación mental que se tiene de algo coincide con la realidad objetiva de ese algo. Los conocimientos configuran el saber. En una competencia, por tanto, debe existir el saber que la sustenta” (p. 49).</p> <p>“Conocimientos corresponden a la dimensión del saber” (p. 55).</p>
Ser	<ol style="list-style-type: none"> 1. copulat. U. para afirmar del sujeto lo que significa el atributo. 2. aux. U. para conjugar todos los verbos en la voz pasiva. 3. intr. Haber o existir. 4. intr. Indica tiempo. 5. intr. Ser capaz o servir. 6. intr. Estar en lugar o situación. 7. intr. Suceder, acontecer, tener lugar. 8. m. Esencia o naturaleza. 9. m. Cosa creada, especialmente las dotadas de vida. 	<p>“Actitudes corresponden a la dimensión del ser” (p. 55).</p> <p>“Al Ser le corresponde la dimensión estética [...] Lo actitudinal, que tiene que ver con la manera como el ser se muestra, se dice, tiene su primerísimo vehículo en el lenguaje de la estética” (p. 58).</p>

continúa

Término	Definición RAE	Definición en Unigarro (2017)
Ser	<p>10. m. Ser humano.</p> <p>11. m. Valor, precio, estimación de las cosas.</p> <p>12. m. Modo de existir.</p>	<p>"Actitudes corresponden a la dimensión del ser" (p. 55).</p> <p>"Al Ser le corresponde la dimensión estética [...] Lo actitudinal, que tiene que ver con la manera como el ser se muestra, se dice, tiene su primerísimo vehículo en el lenguaje de la estética" (p. 58).</p>
Hacer	<p>1. tr. Producir algo, darle el primer ser.</p> <p>2. tr. Fabricar, formar algo dándole la forma, norma y trazo que debe tener.</p> <p>3. tr. Ejecutar, poner por obra una acción o trabajo. Hacer prodigios.</p> <p>4. tr. Realizar o ejecutar la acción expresada por un verbo enunciado previamente.</p> <p>5. tr. Dar el ser intelectual, formar algo con la imaginación o concebirlo en ella.</p> <p>6. tr. Contener, tener capacidad para.</p> <p>7. tr. Causar, ocasionar.</p>	<p>"Hymes (1996) insiste en que la sintaxis y la semántica no son el punto de llegada de la competencia. Además de tener unos códigos y unas comunidades semánticas, es indispensable pasar al campo del uso. Se refiere el autor a la pragmática y está en directa relación con la dimensión procedimental de la competencia, con la esfera del hacer" (p. 51).</p> <p>"Habilidades corresponde a la dimensión del hacer" (p. 55).</p>
Saber	<p>1. tr. Tener noticia o conocimiento de algo.</p> <p>2. tr. Estar instruido en algo.</p> <p>3. tr. Tener habilidad o capacidad para hacer algo.</p> <p>4. tr. Estar seguro o convencido de un hecho futuro.</p> <p>5. intr. Tener noticias o información sobre alguien o algo.</p> <p>6. m. sabiduría (conocimiento profundo en ciencias, letras o artes).</p> <p>7. m. Ciencia o facultad.</p>	<p>"Los conocimientos configuran el saber" (p. 49).</p> <p>"Conocimientos corresponden a la dimensión del saber" (p. 55).</p>
Aprendizaje	<p>1. m. Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa.</p> <p>2. m. Tiempo que se emplea en el aprendizaje.</p> <p>3. m. Psicol. Adquisición por la práctica de una conducta duradera.</p>	<p>"La presente propuesta se separa de aquellas que afirman que el centro del proceso educativo es el alumno; que lo fundamental es el aprendizaje. Se plantea aquí que el centro del proceso educativo no está ni en el profesor, ni en el alumno; el centro del proceso educativo está, justamente, en la relación que se entabla entre ellos dos" (p. 98).</p>

continúa

Término	Definición RAE	Definición en Unigarro (2017)
Actitud	<p>1. f. Postura del cuerpo, especialmente cuando expresa un estado de ánimo.</p> <p>2. f. Disposición de ánimo manifestada de algún modo.</p>	<p>"La 'actitud natural' es el punto de partida de la existencia de las personas y esa manera de existir con los demás seres de la naturaleza. Pero las personas abandonan la 'actitud natural' y construyen el 'Mundo de la vida' en la medida en que van tomando consciencia, en la medida en que comprenden lo otro y a los otros y a partir de ello se diferencian" (pp. 15-16).</p> <p>"Las actitudes hacen referencia a las maneras habituales de reaccionar que tiene una persona. Son fruto de los conocimientos y las creencias. De allí surgen sentimientos y emociones que disponen a obrar de determinada manera" (p. 50).</p> <p>"Actitudes corresponden a la dimensión del ser" (p. 55).</p>
Competencia	<p>1. f. incumbencia.</p> <p>2. f. Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.</p> <p>3. f. Ámbito legal de atribuciones que corresponden a una entidad pública o a una autoridad judicial o administrativa.</p>	<p>"La competencia es la armonía de lo lógico, lo ético y lo estético, es el movimiento armónico de los conocimientos, las actitudes y las habilidades" (p. 12).</p> <p>"El concepto de competencia necesariamente debe abarcar esa tríada que configuran la objetividad, la subjetividad y la intersubjetividad" (p. 48).</p> <p>"Entendemos en esta propuesta la competencia como la integración armónica de conocimientos, actitudes y habilidades para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una tarea o actividad en contexto" (p. 49).</p> <p>"Esta tríada de ser-saber-hacer opera, para que sea competencia, siempre en contextos concretos" (p. 54).</p> <p>"El ser, el saber y el hacer siempre están presentes en una competencia" (p. 56).</p> <p>"En el enfoque de competencias se tiene claro que lo central no está en los contenidos, sino en la articulación armónica de conocimientos, actitudes y habilidades" (p. 78).</p>

continúa

Término	Definición RAE	Definición en Unigarro (2017)
Destrezas	<p>1. f. Habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo.</p>	<p>“Las habilidades tienen que ver con las destrezas que desarrollan las personas para ejecutar algo. Se relacionan con la capacidad para el trabajo, es decir, con la capacidad para transformar la naturaleza [...] Cualquier competencia supone alguna destreza que permita modificar o intervenir un contexto determinado” (p. 50).</p>
Rúbrica	<p>Del lat. <i>rubrica</i>, der. de <i>ruber</i> ‘rojo’.</p> <p>1. f. Rasgo o conjunto de rasgos, realizados siempre de la misma manera, que suele ponerse en la firma después del nombre y que a veces la sustituye.</p> <p>2. f. Epígrafe o rótulo.</p> <p>3. f. Rel. En los libros litúrgicos, cada una de las reglas que enseñan la ejecución y práctica de las ceremonias y ritos de la Iglesia católica.</p> <p>4. f. Rel. Conjunto de las rúbricas.</p> <p>5. f. desus. Señal encarnada o roja.</p>	<p>“La rúbrica es una matriz de valoración cuya principal finalidad es mostrar cuáles son los criterios para verificar la tarea que se quiere evaluar” (p. 87).</p> <p>“La rúbrica permite el entendimiento entre profesores y alumnos. Es una herramienta que orienta a quien enseña y a quien aprende” (p. 94).</p>
Integralidad	<p>1. f. Cualidad de integral.</p>	<p>“Lo integral es la armonización de las tríadas: objetividad-subjetividad-intersubjetividad; lógica-estética-ética; trabajo-lenguaje-interacción social; racionalidad-autonomía-solidaridad [...] lo integral consiste en que cada alumno transite por los tres constitutivos del mundo de la vida” (p. 21).</p>
Formación	<p>2. f. Acción y efecto de formar o formarse.</p> <p>3. f. forma (ll configuración externa).</p> <p>4. f. Perfil de entorchado con que los bordadores guarnecen las hojas de las flores dibujadas en la tela.</p> <p>5. f. Geol. Conjunto de rocas o masas minerales que presentan caracteres geológicos y paleontológicos semejantes.</p> <p>6. f. Mil. Reunión ordenada de un cuerpo de tropas o de barcos de guerra.</p>	<p>“La conquista de la autonomía, la emancipación, es el horizonte de sentido del acto educativo. Eso es lo que se denomina formación: que la persona construya su identidad” (p. 36).</p>

continúa

Término	Definición RAE	Definición en Unigarro (2017)
Evaluación	<p>1. f. Acción y efecto de evaluar.</p> <p>2. f. Examen escolar. Hoy tengo la evaluación de matemáticas.</p>	<p>"La evaluación determina cómo se enseña y qué se enseña. El profesor enseña según como hace las evaluaciones. Las nuevas prácticas evaluativas se convierten en nuevas prácticas de enseñanza" (p. 13).</p> <p>"Una vez elaborados los elementos de competencia, hay que precisar lo que tiene que ver con la evaluación, es decir, cómo se va a verificar que ese elemento exista. Para ello se definen los indicadores y las evidencias" (p. 78).</p> <p>"La evaluación se orienta hacia: * Medir y comparar el grado de refinamiento de las competencias. * Construir sentido, es decir, orientar los mundos posibles, vislumbrar nuevos contextos. * Criticar y discriminar, separando lo deseable de lo no deseable. * Tomar decisiones para corregir oportunamente. * Acreditar" (p. 86).</p>
Capacidades	<p>Del lat. <i>capacĭtas</i>, -<i>ātis</i>.</p> <p>1. f. Cualidad de capaz.</p> <p>2. f. Fís. volumen (magnitud).</p> <p>3. f. Fís. Cociente entre la carga de una de las armaduras de un condensador eléctrico y la diferencia de potencial existente entre ambas, y cuya unidad es el faradio.</p> <p>4. f. desus. Oportunidad, lugar o medio para ejecutar algo.</p>	<p>"Epangelmatikes ikanotita significa capacidad o competencia profesional/vocacional" (p. 44, citando a Mulder, Weigel y Collings, 2008, p. 2).</p> <p>"Competencia se refiere a la capacidad de una persona para actuar" (p. 48, Arnold y Schüssler, 2001, citado por Mulder et al., 2008).</p> <p>"La competencia se entiende como la capacidad de una persona para alcanzar logros específicos" (p. 48, Mulder, 2001, citado por Mulder et al., 2008).</p>

Fuente: elaboración con base en las definiciones provistas por la Real Academia Española (2019) y Unigarro (2017).

Puede apreciarse que las dos palabras que conforman el término general “formación por competencias”, entregado en la instrucción del cuestionario, aparecen en la red semántica resultante (formación=11 % y competencia=12 %). El término “capacidades” (10 %) aparece siempre con relación a la definición de competencia (Unigarro, 2017), por lo que se podrían vincular también a este nivel de asociación en la red.

En la red emergieron distintos términos asociados con la triada ser-saber-hacer. Con el hacer se encuentran los siguientes términos: “hacer” (21 %), “habilidades” (27 %), “destrezas” (12 %). Relacionados con el ser, se observan dos términos en la red: “ser” (21 %), “actitud” (13 %). Relacionados con el saber, aparecen en la red: “saber” (20 %), “conocimiento” (23 %). El término “integralidad” (11 %), tal como es difundido por la Universidad Cooperativa de Colombia en su discurso para la capacitación de los profesores (Unigarro, 2017) hace referencia a la indivisibilidad del ser, el saber y el hacer en la identificación de una competencia, o en la propuesta de una formación educativa basada en competencias; por tanto, este término estaría haciendo alusión a las tres dimensiones.

Otros términos que conforman la red están en relación con aspectos propios del acto educativo: “aprendizaje” (17 %), “rúbrica” (12 %) y “evaluación” (11 %). El primero de ellos es entendido como un efecto del proceso educativo; los otros dos aparecen relacionados en el discurso de competencias así: la rúbrica como una manera efectiva para visualizar y aplicar los criterios que se considerarán en el ejercicio evaluativo.

El término que fue más frecuente en el grupo participante fue “habilidades”, asimismo la dimensión de competencia con más presencia en la red fue el hacer (60 %), seguida por el saber (43 %); los términos asociados al ser fueron menos frecuentes en comparación con los dos grupos anteriores (34 %).

No aparecen en la red términos relacionados con la didáctica, el ejercicio del profesor en los encuentros con los estudiantes o en general sobre su propia labor.

Análisis de los resultados de la encuesta sobre conocimientos y actitudes

El cuestionario se diseñó con dos categorías previas: “actitud” y “conocimiento”, en relación con el proceso de la implementación del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia. La

categoría actitud incluyó dos subcategorías: “disposición al cambio” (3 preguntas) y “valoración” (4 preguntas). La categoría “conocimiento” incluyó tres subcategorías: “implementación del modelo” (4 preguntas), “prácticas del profesor” (4 preguntas) y “evaluación” (3 preguntas).

Tabla 4. Resultados para las preguntas sobre actitudes y conocimientos

Categoría	Subcategoría	Ítem	TA		PA		PD		TD	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Actitud	Disposición al cambio	Ha sido fácil para mí adaptarme al modelo educativo crítico con enfoque de competencias	31	38	45	55	5	6	1	1
		Ha sido difícil cambiar la manera en que hago mi trabajo como profesor para ajustarme al Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias	4	5	36	44	20	24	22	27
		El cambio de modelo educativo es una oportunidad de mejora	62	76	20	24	0	0	0	0
	Valoración	En la Universidad se evidencia comprensión sobre el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias	20	24	45	55	16	20	1	1
		La implementación del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias ha hecho mi trabajo como profesor más dispendioso	14	17	35	43	18	22	15	18
		El Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias aporta a mi desempeño profesional	64	78	15	18	2	2	1	1
		El Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias está explícito en mis planes o programas de curso	53	65	24	29	3	4	2	2
Conocimiento	Evaluación	Las evidencias de aprendizaje son lo mismo que los indicadores de desempeño de una competencia	12	15	20	24	10	12	40	49
		El Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias facilita establecer el para qué de la evaluación	53	65	25	30	2	2	2	2
		El Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias en cuanto a la evaluación es diferente de los modelos anteriores	60	73	16	20	6	7	0	0
	Implementación del modelo	Las adecuaciones en recursos bibliográficos, informáticos y de ambientes de aprendizaje son adecuadas para la implementación del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias	31	38	40	49	10	12	1	1

continúa

Categoría	Subcategoría	Ítem	TA		PA		PD		TD	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Conocimiento	Implementación del modelo	La Universidad ha preparado adecuadamente a sus profesores para la implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias	30	37	34	41	14	17	4	5
		Existen recursos disponibles en las plataformas informáticas de la Universidad para obtener ayuda de pares académicos en la formulación del plan de curso bajo este modelo	50	61	24	29	8	10	0	0
		La implementación del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias le implica a la Universidad una proyección de estrategias en el tiempo	67	82	15	18	0	0	0	0
	Prácticas del profesor	La clase magistral, en la que el profesor habla y los estudiantes escuchan, es el mejor camino para ejecutar el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias	5	6	7	9	24	29	46	56
		En el trabajo didáctico de la formación basada en competencias se puede disponer de estrategias venidas de diferentes orientaciones pedagógicas	53	65	27	33	1	1	1	1
		En realidad, la manera en que se redacta una competencia y un objetivo para un curso son lo mismo	2	2	18	22	18	22	44	54
		El Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias trae cambios para el profesor en las formas de enseñar	70	85	12	15	0	0	0	0

TA = totalmente de acuerdo

PA = parcialmente de acuerdo

PD = parcialmente en desacuerdo

TD = totalmente en desacuerdo

Fuente: análisis de las encuestas.

Las 18 preguntas ofrecían como opción de respuesta las opciones “totalmente de acuerdo”, “parcialmente de acuerdo”, “parcialmente en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, para referirse a una serie de afirmaciones que les fueron presentadas a los participantes. La tabla 4 presenta los resultados frente a cada una de las preguntas, ordenadas por categoría y subcategoría; en su lectura conviene no solo apreciar los resultados de las columnas de acuerdo o desacuerdo total o parcial, sino además considerar sus valores agregados (acuerdo, bien sea total o parcial, sumados, y desacuerdo, ídem).

Sobre las actitudes de los profesores frente al modelo

Los resultados relacionados con la actitud, en la subcategoría disposición al cambio, muestran que los participantes en su mayoría están total o parcialmente de acuerdo con que ha sido fácil adaptarse al nuevo modelo educativo implementado, solo el 7 % presenta desacuerdo frente a esta cuestión. Sin embargo, al plantear la pregunta: *¿ha sido difícil cambiar la manera en que hago mi trabajo como profesor para ajustarme Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias*, las opiniones están más divididas: la mitad del grupo está total o parcialmente en desacuerdo con esta afirmación, y la otra mitad indica parcial o total de acuerdo con ella. Esto podría obedecer a que la primera afirmación hace más alusión a una evaluación personal sobre lo fácil que considera haberse adaptado al cambio, mientras que en la segunda se plantea lo mismo, pero no con una afirmación referida a una valoración personal, sino a las acciones requeridas para llevar a cabo el cambio (cambiar la manera en que hago mi trabajo), y utiliza la expresión “difícil”, en lugar de “fácil”. En lo que hay un acuerdo total es en considerar el cambio del modelo como una oportunidad de mejora: ningún participante expresó desacuerdo parcial o total.

En la subcategoría de valoración, los participantes presentan un acuerdo mayoritario sobre que en la Universidad se evidencia comprensión sobre el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias. Sin embargo, uno de cada cinco participantes indica que está en desacuerdo (total o parcial) con esta afirmación, lo cual indica que en una parte del grupo se tiene la idea que no hay comprensión del modelo. Un poco más de la mitad considera estar de acuerdo con que *la implementación del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias ha hecho mi trabajo como profesor más dispendioso*, pero casi todos coinciden en que el modelo aporta a su desempeño profesional y que el modelo está explícito en sus planes de curso.

Con base en lo anterior, puede apreciarse que los participantes valoran positivamente su actitud hacia el cambio de modelo, y lo que representa para su desarrollo profesional, aunque en una parte de ellos se admite que no hay una comprensión de este, y que es difícil cambiar la manera en que se hace el trabajo.

Conocimiento de los profesores sobre el modelo

Se considerarán ahora las subcategorías de conocimiento, comenzando por la implementación. Es claro para la totalidad de los participantes que la implementación del modelo le implica a la universidad una proyección de estrategias en el tiempo, y esto lo pueden juzgar con base en lo que conocen a partir de sus experiencias: ninguno expresó desacuerdo en este punto. También la mayoría mostró acuerdo, total o parcial con que hay recursos disponibles en las plataformas informáticas de la universidad para obtener ayuda de pares académicos (otros profesores) en la formulación del plan de curso en el nuevo modelo: solo uno de cada diez indicó estar parcialmente en desacuerdo con esto. En cuanto a las adecuaciones en recursos bibliográficos, informáticos y de ambientes de aprendizaje para la implementación del modelo, la mayoría de las opiniones expresan acuerdo, pero parcial al respecto (la mitad del grupo es de esta opinión), y muy pocos (13 %) enuncian desacuerdo. El punto en el que menos acuerdo se encontró en esta subcategoría fue sobre la preparación adecuada de la Universidad a sus profesores para la implementación del modelo: uno de cada cinco participantes está en desacuerdo con ello, y de los que están de acuerdo, más de la mitad apenas lo están parcialmente; es decir, si bien se entiende que hay una preparación, pareciera que algo de ella no es considerado suficiente por el grupo.

En la subcategoría “prácticas del profesor”, se encuentra la afirmación frente a la que, en términos generales, se expresó la mayor cantidad de acuerdo en el grupo: *el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias trae cambios para el profesor en las formas de enseñar*. También se encontró una opinión bastante favorable hacia que en el trabajo didáctico de la formación basada en competencias se puede disponer de estrategias de diferentes orientaciones pedagógicas, únicamente dos participantes no estuvieron de acuerdo con esta afirmación, el resto expresó acuerdo total o mayoritariamente parcial. Ante la aseveración: *la clase magistral, en la que el profesor habla y los estudiantes escuchan, es el mejor camino para ejecutar el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias*, la mayoría estuvo en desacuerdo (dirección que se espera desde el modelo que se promueve); sin embargo un 15 % de los participantes aún están de acuerdo con la afirmación, lo que indica que es necesario revisar cómo se está entendiendo la práctica en una parte del profesorado; también es importante considerar el hecho de que un poco más de la mitad que expresaron lo anterior son profesores que

trabajan en el programa de Derecho, en cuya tradición hay un arraigo respecto de la importancia de la enseñanza magistral de la doctrina jurídica. Por último, aunque la mayoría se mostró en desacuerdo con que la manera en que se redacta una competencia y un objetivo para un curso son lo mismo, solo la mitad del grupo estuvo en total desacuerdo, lo cual indica que sobre este aspecto es necesario profundizar en la implementación del modelo: la mitad de los participantes no tiene totalmente clara la diferencia entre la redacción de objetivos y competencias, o el impacto que ello tiene en hacer real el modelo en el desarrollo de los cursos de un programa académico.

Los resultados en la subcategoría evaluación evidencian un acuerdo casi total con que el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias facilita establecer el para qué de la evaluación y que este modelo es diferente de los modelos anteriores en cuanto a la evaluación (porcentajes de acuerdo superiores al 90 %), lo que indica que hay claridad sobre la relación que tiene el modelo con el planteamiento de una nueva manera de evaluar. Frente a que *las evidencias de aprendizaje son lo mismo que los indicadores de desempeño de una competencia*, la mitad del grupo estuvo totalmente en desacuerdo, la otra mitad, en consecuencia, no considera clara esta diferencia, e incluso el 15 % considera que es lo mismo.

En síntesis, respecto a la subcategoría relacionada con el conocimiento del modelo y su implementación, los resultados indican que el grupo de profesores piensa que la Universidad dispone de los recursos de ayuda a los profesores, de apoyo a la enseñanza (bibliográficos, informáticos y otros), y tiene un plan proyectado en el tiempo adecuados para la implementación del modelo, cuyo resultado implica cambios en la forma de enseñar por parte del profesor; y que esto incluye tomar distintos recursos didácticos, así como revisar la forma en que se hace la evaluación del estudiantado y la intención de dicha evaluación. También el grupo indica que la preparación que han recibido es importante, pero no es suficiente. De hecho, aún hay profesores que consideran que la clase magistral es la mejor forma para promover el desarrollo de competencias, algunos, además, no perciben claramente la diferencia entre objetivos y competencias, y tienen dificultades para diferenciar indicadores y evidencias.

Análisis de la entrevista de los profesores

El segundo momento de la investigación consistió en una entrevista realizada a seis profesores, que en el momento previo manifestaron su disposición para participar en ella. De cada uno de los campus participantes en el estudio se tomaron dos profesores; luego de hecha la entrevista, se procedió a su transcripción y a la realización del análisis de contenidos, a partir de las categorías previas, y su lectura permitió identificar la emergencia de unas tendencias en las respuestas, que se consideraron para establecer las categorías emergentes a las categorías iniciales.

En correspondencia con las categorías que se consideraron al momento de construir la guía para la entrevista, el análisis se realizó considerando las siguientes: 1) conocimiento del MECCEC, 2) percepción de la implementación del modelo en la Universidad Cooperativa de Colombia, 3) cambios percibidos en el ejercicio docente a partir de la implementación del modelo, 4) expectativas frente al resultado del proceso, y 5) formación de los docentes durante este proceso en la Universidad. Con base en la revisión de las transcripciones de las seis entrevistas, identificadas con las claves S01 a S06, fue posible identificar subcategorías que emergieron de los discursos de los profesores, y que se tomaron como los códigos con base en los cuales se procedió al análisis de las entrevistas. Se consideró, además, realizar una descripción de cómo aparecen referenciadas las prácticas de los profesores, a fin de evidenciar estrategias de enseñanza y evaluación.

Sobre el conocimiento del MECCEC

Tabla 5. Ejemplos de referencias en la categoría “conocimiento del MECCEC”

Categoría	Código	Ejemplos
Conocimiento del MECCEC	Conocimiento sobre el modelo	<p>“Superar la clase magistral y hacer partícipe al estudiante en el desarrollo de la clase, sin que por ello la labor del profesor como guía sea relegada” (S02).</p> <p>“En la formulación ya sé que es un indicador, sé cómo se plantea una evidencia, ya lo he aprendido, pero ahora en la ejecución, cuál es la diferencia, dónde se marca la diferencia” (S05).</p>

continúa

Categoría	Código	Ejemplos
Conocimiento del MECCEC	Definición	<p>“Modelo educativo crítico es aquel que le permite al estudiante indagar cada uno de los aspectos dentro del proceso de aprendizaje, en el cual el estudiante interioriza y analiza las causas y efectos del proceso de aprendizaje que está llevando” (S01).</p> <p>“Se busca la integralidad del currículo basado en la formación del ser, del saber y del hacer” (S06).</p>
	Hacer-habilidades-destrezas	<p>“Después de tener el tema teórico aprendido, regularmente me gusta llevarlos a los ambientes prácticos de aprendizaje, a que allá me demuestren el hacer de las cosas y estando frente a simuladores, frente a aparatos tecnológicos, con eso mismo puedo ver la convergencia entre el ser, entre el saber y el hacer, para que me demuestren el ser” (S04).</p> <p>“Este estudiante de ahora sabe ejecutar más, y sobre todo... es un estudiante o un egresado capaz de ser crítico, en su ejercicio, en su quehacer” (S06).</p>
Conocimiento del MECCEC	Saber-conocer	<p>“Les dije, entonces, ¿qué han conocido de psicopatología, consideran que han aprendido más, que han adquirido mayor conocimiento? Entonces, sí le permite a uno como poder tener un medidor de alguna manera de cómo va evolucionando esa competencia” (S05).</p> <p>“Desafortunadamente ahí que nos evaluaban, en los años anteriores, solamente la competencia del saber, porque ahí no podíamos demostrar hacer ni ser de ninguna manera” (S04).</p>
	Ser-actitud	<p>“El enfoque por competencias parte del reconocimiento el ser humano como el eje del proceso de construcción colectiva del conocimiento” (S02).</p> <p>“Ser ético en el ser” (S01).</p>

En la categoría conocimiento del MECCEC, se consideraron los códigos *conocimiento del modelo*, aplicado a aquellos fragmentos que evidenciaran dominio, comprensión o incluso desconocimiento del MECCEC; *definición*, en el cual se incluyeron declaraciones en función de definir o responder qué se entiende por el modelo (al margen de que lo declarado coincidiera con los conceptos promovidos en la universidad); *hacer-habilidades-destrezas*, con el que se codificaron las declaraciones que consideraran el saber hacer; *saber-conocer*, con el que se codificaron las declaraciones referidas a esta dimensión de las competencias; y finalmente *ser-actitud*, con el que se codificaron las declaraciones alusivas al saber ser. En la tabla 5 se pueden apreciar ejemplos de cada código en esta categoría.

Todas las personas entrevistadas produjeron un total de 57 referencias bajo el código conocimiento del modelo. Su contenido incluye aspectos que muestran dicho conocimiento, entendido este como la coincidencia con la manera en que la universidad lo promueve —por ejemplo, con lo publicado en Unigarro (2017)—, y también otros que indican que hay desconocimiento al respecto. Se encuentra por ejemplo una declaración que señala: “Se evalúa las competencias del estudiante en relación a la taxonomía de Gibbs en el cual se establece un nivel mínimo que el estudiante debe alcanzar y a partir de allí vaya subiendo” (S01), o esta otra: “Actualmente el modelo educativo con enfoque de competencias nos ofrece una gama de actividades, estrategias educativas de las cuales podemos utilizarlas como herramientas y podemos estimular en los estudiantes que sean más participes en la educación” (S04), y como estas, varias, la mayoría, que aluden a elementos y conceptos directamente expresados en capacitaciones y publicaciones de la Universidad; sin embargo, algunas otras declaraciones permiten ver que aún hay vacíos en el conocimiento del modelo: “Por competencias no hay tanta teoría, es algo más natural, más vivencial. Y a los muchachos se les facilita todo si uno lo aplica” (S03); “si tú me preguntaras en estos momentos cuál es la diferencia con objetivos realmente no me sería nada fácil decirte la diferencia, porque pues como, eh, el que quiere esto siempre trata como de hacer lo mejor y también por objetivos también nosotros queremos que los estudiantes aprendan cómo hacer, no solamente que conozcan las cosas, entonces también se termina utilizando como la misma metodología” (S05).

Lo anterior también llama la atención en el sentido de que durante la entrevista los profesores constantemente daban cuenta de lo que entendían por el modelo, y señalaban la necesidad de tener más formación al respecto, aspecto que se abordará en la categoría de *formación docente*.

Respecto del código alusivo a definiciones, se hallaron referencias variadas (16), y en algunos casos imprecisas, por ejemplo, “se trata de una metodología de enseñanza que permite el desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas necesarios para el ejercicio profesional, o competencias que necesitan en el ejercicio de su labor” (S02), que dejan de lado aspectos importantes; se evidenció mayor dificultad al tratar de precisar a qué se refería el término “crítico” en el modelo, pues las referencias, como en el ejemplo, aludían principalmente a lo que era enfoque de competencias.

En cuanto al hacer (15 referencias), el conocer (16) y el ser (15), todos los profesores los describieron, aludiendo de manera recurrente a estos como rasgo distintivo de la formación por competencias.

Percepción de la implementación del modelo

Tabla 6. Ejemplos de referencias en la categoría “condiciones para la implementación”

Categoría	Código	Ejemplos
Condiciones para la implementación	Condiciones para la implementación	<p>“Es un proceso gradual y de compromiso” (S01).</p> <p>“No darnos a desfallecer en esta batalla, seguir haciendo el acompañamiento permanente con ellos [otros profesores] para que empiecen también a tomarle cariño a nuestro modelo” (S04).</p>
	Desfavorable	<p>“No se desconoce que se trata de los conocimientos mínimos, necesarios y suficientes de un curso, pero en ocasiones la profundización de algunos temas permiten al estudiante tener una visión de conjunto con relación al área de formación profesional” (S02).</p> <p>“Creo que ahí sí hay una debilidad respecto a lo que se nos ha capacitado y se nos ha formado con respecto al modelo por competencias. Tal vez ahorita podemos hablar con mayor conocimiento acerca de qué consiste el modelo, pero, como lo manifesté en una reunión, la parte metodológica del desarrollo como tal de la clase tal vez no nos la han... no nos han capacitado, entonces sabemos que hay unas rúbricas, sabemos que todo está como más estructurado, más organizado, pero, eh, creería yo que dividir claramente o saber cómo educo desde objetivos o cómo educo desde competencias no es tan fácil en la praxis, en el hacer” (S05).</p>
	Favorable	<p>“Aquí en la Universidad Cooperativa se... digamos que se permiten desarrollar otro tipo de trabajos que no se permiten en otras universidades, como por ejemplo lo que te estaba comentando de las salidas de campo, que facilitan mucho ese ejercicio de competencias” (S06).</p> <p>“Ha sido un proceso muy enriquecedor de aprendizaje de mejora de uno mismo como docente” (S03).</p>

En la categoría percepción de la implementación del modelo en la Universidad Cooperativa de Colombia se identificaron tres subcategorías, usadas como códigos, que fueron *condiciones para la implementación*, con la cual se marcaron aquellas referencias que aludían a condiciones que los profesores en su discurso veían como necesarias para que la implementación fuera exitosa; *desfavorable*, asignada

a referencias que aludieran a aspectos expresados negativamente, o en oposición, respecto de la implementación del modelo; y *favorable*, para los textos que expresaran lo contrario al código anterior. Ejemplos de esta categoría se pueden ver en la tabla 6.

El análisis de esta categoría muestra que hubo una mayor producción de referencias bajo el código “favorable”, en total 61, hechas por cinco de los seis entrevistados. “El seguimiento del cronograma de curso y la aprobación de los planes de curso permiten una articulación entre las macro competencias de cada programa y el desarrollo de las actividades a realizar por cada profesor” (S02), como esta, muchas referencias aludieron a bondades de la implementación que se reflejaban en la labor docente, mientras que otras hacían énfasis en la ganancia tanto para profesores como estudiantes: “Es un proceso muy enriquecedor para ambos personajes” (S03). En todo caso, la cantidad de referencias producidas ilustra la favorabilidad con la cual los entrevistados perciben el proceso de implementación del modelo.

Por el contrario, el código “desfavorable” apenas produjo 27 referencias, siendo el de menor producción en esta categoría. Las referencias que indican una percepción desfavorable están relacionadas con considerar insuficiente la capacitación a los profesores, “no he tenido ningún curso presencial, todos han sido virtuales” (S06), con la comprensión de estos hacia el modelo, “todavía existen profesores que no se han comprometido con este proceso” (S01); o con el desconocimiento sobre el modelo, p. ej. “en la universidad somos más los que desconocemos el proceso de competencias y me incluyo. Precisamente porque siento que deben fortalecernos esas enseñanzas” (S06). También aparecen algunas referencias relacionadas con desconfianza hacia el modelo mismo, p. ej. “creo que en ocasiones ese mínimo no termina siendo lo suficiente” (S05), o hacia sus resultados: “En algunos eventos se pude estar sacrificando la profundización de los temas para tratar de cumplir con el plan de curso” (S02).

Se consideró conveniente asignar un código a las referencias en las cuales se observaban algunos enunciados que parecían indicar unas condiciones para la implementación del modelo, apreciadas por los profesores, con base en su percepción actual de la experiencia, allí se codificaron 36 declaraciones. Buena parte de ellas aludían a la apreciación de que la implementación no había sido

repentina, sino gradual o progresiva: “Es un proceso gradual y de compromiso” (S01), “ha sido un proceso paulatino” (S04), “ha sido gradual no ha sido de un momento a otro” (S03). Otras advierten acerca de riesgos a los que la Universidad Cooperativa debe estar atenta para prever tropiezos en la implementación, y hacer un adecuado seguimiento: “Yo creo que hay cosas que aún se necesitan como afinar y tener como claro cómo evaluar ese modelo” (S05), “requiere de un seguimiento constante a fin de advertir las posibilidades de mejora, aspecto que puede incluso permitir la revisión de las horas de trabajo presencial, dado que en algunos eventos se puede estar sacrificando la profundización de los temas para tratar de cumplir con el plan de curso” (S02). Algunas otras aluden a condiciones que involucran más al profesorado: “El estudiante aprende más, siempre y cuando el profesor sepa llevar su clase, ¿no? Sepa trabajar realmente lo que es el nuevo plan de competencias” (S06).

Cambios percibidos en el ejercicio docente

Tabla 7. Ejemplos de referencias en la categoría “cambios en el ejercicio”

Categoría	Código	Ejemplos
Cambios en el ejercicio	Aplicación de TIC	<p>“En el primer periodo del 2017, en el 1710 realicé un diplomado de evaluación por competencias con la Universidad de Antioquia, paulatinamente he tenido capacitaciones virtuales y presenciales de las personas a cargo de la implementación del modelo” (S04).</p> <p>“Con la plataforma también me ayudó mucho, porque pues, eh, digamos que de acuerdo a las noticias, a la actualidad pues hacemos los debates por plataforma, lo que no se hacía anteriormente porque pues tampoco teníamos el uso de esa plataforma” (S06).</p>
	Cambio en la evaluación	<p>“Los procesos evaluativos son más dinámicos y colaborativos” (S01).</p> <p>“Ha sido más flexible a otro tipo de actividades que puede dejar un mejor aprendizaje a los estudiantes y que aparte los motiva a participar más en esas actividades, es más democrático para que los estudiantes puedan disfrutar de su propio aprendizaje” (S03).</p>
	Mayor esfuerzo	<p>“Se requiere una mayor preparación intelectual para el desarrollo de los contenidos y su incorporación a través del material de apoyo que se deja a disposición de los estudiantes a través del aula extendida” (S02).</p> <p>“Personalmente, no lo considero así, aunque si hay compañeros que lo manifiestan en repetidas ocasiones” (S04).</p>

continúa

Categoría	Código	Ejemplos
Cambios en el ejercicio	Mayor tiempo	<p>“Demanda una mayor cantidad de tiempo” (S01).</p> <p>“Probablemente, al principio puede haber más trabajo, el hecho de montar el aula extendida sí es difícil, pero una vez una tenga montado, estarlo cada semestre importando los recursos y mejorando” (S03).</p>
	Negativos	<p>“Como en todo cambio se presentó como resistencia frente cómo a entender este nuevo modelo, pero en la medida en que más profesores estamos teniendo la posibilidad de... de planear nuestras clases teniendo en cuenta el modelo, pues se ha ido como flexibilizando un poco y tal vez asumiendo una postura menos negativa frente a esa nueva propuesta, ¿no?” (S05).</p> <p>“Requiere de un seguimiento constante a fin de advertir las posibilidades de mejora, aspecto que puede incluso permitir la revisión de las horas de trabajo presencial, dado que en algunos eventos se puede estar sacrificando la profundización de los temas para tratar de cumplir con el plan de curso” (S02).</p>
	Positivos	<p>“Creo que habrá críticas, de hecho las hay, no solamente internas, sino también críticas de... desde otras universidades, pero creo que vale la pena el cambio siempre y cuando todos sepamos trabajar en ese enfoque, todos vayamos por la misma ruta” (S06).</p> <p>“También me ha generado un cambio en mi vida, en mi modelo de pensar y en cómo educarlos a ellos también, he modificado mucho, gracias a toda la instrucción que he recibido a cerca del modelo educativo por parte de la universidad” (S05).</p>

La categoría cambios percibidos en el ejercicio docente a partir de la implementación del modelo incluyó los códigos *mayor tiempo*, usado con las expresiones que indicaban un incremento en el tiempo dedicado a la labor a partir de la implementación del modelo; *mayor esfuerzo*, semejante a la anterior pero referida a la fuerza o dedicación requerida en la labor; *aplicación de TIC*, con la cual se marcaron las referencias hechas al uso de las nuevas tecnologías en los programas por competencias del modelo actual en la Universidad; *cambio en la evaluación*, para identificar las expresiones hechas sobre cambios en la manera de realizar este componente en el ejercicio docente; *negativos*, para referirse a expresiones que indicaban una percepción de cambio negativo en el ejercicio docente a partir de la implementación del modelo; y *positivos*, para la percepción positiva de dicho cambio. Lo anterior puede visualizarse en la tabla 7.

Fueron más las referencias hechas sobre aspectos positivos (30) que negativos (6) respecto de los cambios en el ejercicio. Solo un entrevistado no relacionó

referencias bajo el código positivo. Entre tales aspectos positivos los profesores señalan la aplicación de nuevas tecnologías, el recibir capacitación, el cambio en la manera de preparar el curso y llevar a cabo las clases, así como la evaluación; p. ej. “con la utilización de las TIC y las aulas extendidas los procesos evaluativos son más dinámicos y colaborativos”, (S01); “nos estamos actualizando, nos estamos capacitando y pues son cosas que tienen que ir innatas en el proceso de un profesor” (S03); “la incorporación del aula virtual y del ambiente APA dotan al profesor de mayores recursos que posibilitan el desarrollo de la clase y de las actividades evaluativas” (S02); “aquí en la Universidad Cooperativa se... digamos que se permiten desarrollar otro tipo de trabajos que no se permiten en otras universidades” (S06).

Las referencias negativas fueron manifestadas por tres de los entrevistados, y estuvieron relacionadas con la resistencia al cambio, o que el no tener precisión conceptual o metodológica sobre el modelo genera mayor dificultad en el trabajo: “En algunos eventos se pude estar sacrificando la profundización de los temas para tratar de cumplir con el plan de curso” (S02), “como en todo cambio se presentó como resistencia frente cómo a entender este nuevo modelo, pero en la medida en que más profesores estamos teniendo la posibilidad de... de planear nuestras clases teniendo en cuenta el modelo, pues se ha ido como flexibilizando un poco y tal vez asumiendo una postura menos negativa frente a esa nueva propuesta” (S05), “personalmente, no lo considero así, aunque si hay compañeros que lo manifiestan en repetidas ocasiones” (S04, refiriéndose a que el cambio ha significado mayor esfuerzo en su trabajo para los profesores).

Las referencias sobre mayor esfuerzo (11) y mayor tiempo (9) percibidos en la labor a partir de la implementación del modelo no necesariamente coincidieron con percepciones negativas; varias de ellas se asumieron como exigencia propia de la mejora en el trabajo de los profesores, y solo cinco de los entrevistados aludieron a estos códigos; p. ej. “el nivel de exigencia para profesores y estudiantes es mayor desde el compromiso ético de la actividad de la enseñanza” (S02); “probablemente al principio puede haber más trabajo, el hecho de montar el aula extendida sí es difícil, pero una vez una tenga montado, estarlo cada semestre importando los recursos y mejorando” (S03); “demanda una mayor cantidad de tiempo” (S01).

El cambio en la evaluación fue el aspecto más mencionado en la categoría (27 referencias manifestadas por los seis entrevistados), ninguna de estas menciones

fue negativa, y las referencias giraban en torno a la diversidad de opciones en las estrategias evaluativas, la aplicación de la tecnología en varias de aquellas, y algunas de ellas aluden a la integralidad del ser, el saber y el hacer. A manera de ilustración, las siguientes: “Se evalúa las competencias del estudiante en relación a la taxonomía de Gibbs en el cual se establece un nivel mínimo que el estudiante debe alcanzar y a partir de allí vaya subiendo” (S01); “existen muchas posibilidades de evaluar a los estudiantes no solamente el típico trabajo escrito, el examen, el quiz, el parcial tipo dictatorio que tiene que ser así” (S03); “en cada caso se encuentra vinculada la respectiva rúbrica” (S02); “regularmente me gusta llevarlos a los ambientes prácticos de aprendizaje, a que allá me demuestren el hacer de las cosas y estando frente a simuladores, frente a aparatos tecnológicos, con eso mismo puedo ver la convergencia entre el ser, entre el saber y el hacer, para que me demuestren el ser” (S04).

La aplicación de tecnologías para la información y comunicación a partir de la implementación del modelo fue otro aspecto que se tuvo en cuenta, pues aparecieron 15 referencias en cinco de los entrevistados al respecto. Todas ellas aluden a las TIC como elemento fundamental en el modelo o recurso importante para el trabajo de profesores y estudiantes, p. ej. “de acuerdo a las noticias, a la actualidad pues hacemos los debates por plataforma, lo que no se hacía anteriormente porque pues tampoco teníamos el uso de esa plataforma” (S06); “eso ha sido un brazo fundamental para competencias el aula extendida” (S03); “la incorporación del aula virtual y del ambiente APA dotan al profesor de mayores recursos que posibilitan el desarrollo de la clase y de las actividades evaluativas” (S02).

Expectativas frente al resultado del proceso

La categoría “expectativas frente al resultado del proceso” incluyó los códigos *egresados*, en alusión a las referencias que indicaran como resultado una mejora o cambio en las calidades de los egresados de los planes de curso por competencias, e *impacto en la región*, referida a tales impactos como producto de la implementación del modelo. Los ejemplos de esta categoría están en la tabla 8. El equipo de investigadores previamente había incluido en esta categoría un código para los cambios en la misma universidad, sin embargo, las apreciaciones sobre expectativas del resultado expresadas por los entrevistados solo se refirieron a las dos mencionadas previamente.

Tabla 8. Ejemplos de referencias en la categoría “expectativas resultado del proceso”

Categoría	Código	Ejemplos
Expectativas resultado del proceso	Egresados	<p>“El egresado tendrá la visión local y nacional e internacional del ejercicio profesional en atención a las estrategias que los programas incorporan a los currículos desde los seminarios regionales, las electivas y la incorporación del componente de internacionalización del currículo” (S02).</p> <p>“Creo que nuestros estudiantes van a ser como dice su nombre más competentes, más íntegros, la idea es tener unos profesionales para el mundo, como lo dice nuestra, nuestra misión” (S04).</p>
	Impacto en la región	<p>“El impacto en la transformación de la realidad en las regiones en la que la Universidad tiene presencia se podrá advertir a mediano y a largo plazo” (S02).</p>

Los seis entrevistados aludieron a los egresados (15 referencias) como aquel aspecto en el que se percibirán los cambios en el proceso; la mayoría de las referencias fueron positivas: “Este estudiante de ahora sabe ejecutar más, y sobre todo... es un estudiante o un egresado capaz de ser crítico, en su ejercicio, en su quehacer” (S06); “el egresado tendrá la visión local y nacional e internacional del ejercicio profesional en atención a las estrategias que los programas incorporan a los currículos desde los seminarios regionales, las electivas y la incorporación del componente de internacionalización del currículo” (S02). Sin embargo, también hubo referencias con elementos no tan alentadores en la expectativa sobre el egresado: “Algunas estructuras dentro del contenido teórico de una materia quedan muy cortas para lo que un estudiante necesita aprender. Como que integramos varios aspectos relacionados con un tema, como que el docente trate de darlos, pero a profundidad no se alcanza a ver... yo sí pensaría qué va a ser de ese profesional” (S05).

Solo uno de los entrevistados produjo dos referencias sobre expectativas sobre el impacto de la Universidad en la región, como resultado del cambio hacia el MECCEC: “El impacto en la transformación de la realidad en las regiones en la que la Universidad tiene presencia se podrá advertir a mediano y a largo plazo”, “la Universidad Cooperativa de Colombia es una IES de territorios que conoce las realidades de cada uno de los municipios en los que la Universidad hace presencia” (S02).

Formación de los docentes

Tabla 9. Ejemplos de referencias en la categoría “formación de los docentes”

Categoría	Código	Ejemplos
Formación de los docentes	Fortaleza	<p>“Se encuentran los cursos de formación en el marco de la Escuela de la Excelencia a partir del diplomado cursado con la Universidad de Antioquia y el taller de diseño de plan de curso e implementación del aula extendida” (S02).</p> <p>“Estuve en un diplomado específicamente de competencias, en uno de aquí de la universidad y en uno de la universidad de Antioquia, muy bueno porque ahí a uno le explicaron el tema de competencias” (S03).</p>
	Por mejorar	<p>“No se ha dado una experiencia, de pronto, donde los profesores que estamos teniendo la cátedra, cátedras o materias por competencias, desde el programa por competencias, este, tengamos como una tertulia y poder como compartir experiencias” (S05).</p>

En la categoría formación de los docentes se estableció el código *fortaleza*, para señalar aspectos que los profesores vieron positivamente referidos a la formación recibida, y *por mejorar*, usado en las referencias que señalaban situaciones sobre la formación para el modelo que los profesores no veían favorablemente.

En esta categoría hubo más referencias de aspectos por mejorar (42) que las referidas a fortalezas (20). Las fortalezas fueron referenciadas por cinco de los entrevistados, indicando que han recibido las capacitaciones y que es un proceso de enriquecimiento profesional: “Varias capacitaciones nos han dado. Los cursos por competencias, los cursos básicos por competencia, que tenemos que hacer intersemestralmente” (S06); “la idea es seguir mejorando hacia el futuro y pues seguirme encajando cada día más en el modelo (S04); “ha sido muy enriquecedor, no ha sido independiente no nos han dejado solos, ha sido un proceso de aprendizaje” (S03).

Los aspectos por mejorar aludidos por los seis entrevistados giran alrededor de la insuficiencia de las capacitaciones recibidas para obrar en el modelo, la falta sobre temas relacionados con el hacer específico del profesor en el desarrollo de las clases, o la poca claridad sobre aspectos específicos de la adopción del modelo en la Universidad, como la rúbrica institucional. Las siguientes referencias ilustran los anteriores señalamientos: “Adecuado, sí; suficiente, no” (S05, preguntada sobre si

la capacitación ha sido suficiente); “queda por establecer cuáles son los parámetros para establecer que sucede con el logro de la competencia entre el estudiante que obtienen la calificación de 2,9 en comparación con el que alcanza la nota de 3,0” (S02); “lo que no he llegado a manejar son rubricas” (S03); “debe [explicarse], por ejemplo, metodológicamente, cómo se puede desarrollar una clase, algo diferente a lo que se venía implementando por objetivos” (S06); “me sentiría más cómoda donde pudiera recibir una capacitación, o al menos una realimentación de cómo se está haciendo el trabajo” (S05); “hace falta un poco dado que este es un proceso que contiene muchos componentes y es difícil apropiarlo” (S01); “si falta todavía mucho, sobre todo, que se incluyan en estas capacitaciones los profesores de tiempo requerido” (S04).

La práctica de los profesores

Dentro del conjunto de unidades de referencias analizado, aparecieron declaraciones alusivas a las prácticas de los profesores sobre la enseñanza y la evaluación, asunto que reviste interés para uno de los objetivos considerados en el estudio.

Las expresiones sobre la incapacidad para distinguir las prácticas de enseñanza como diferenciadas entre el modelo previo de la universidad y el modelo por competencias fueron recurrentes (“sí me gustaría poder recibir mayor capacitación en cuanto a ya el desarrollo, pues, si no es algo diferente, al menos saber que se está haciendo bien lo que se está haciendo”, S05), pero aparecieron claramente referencias que vincularon la incorporación de las TIC a la manera de desarrollar la clase, especialmente en lo relacionado con el aula extendida: “La incorporación del aula virtual y del ambiente APA dotan al profesor de mayores recursos que posibilitan el desarrollo de la clase y de las actividades evaluativas” (S02). Adicionalmente, en algunas referencias se declaró la ejecución de acciones alternativas a la clase magistral, algunas de ellas relacionadas con los ambientes prácticos de aprendizaje que dispone la Universidad; entre tales acciones se mencionaron debates en clase, trabajos por equipos, salidas de campo, estudios de caso, visitas empresariales, concursos, juegos, que dan cuenta de unas acciones relacionadas con lo promovido por la universidad desde el enfoque de competencias: “actualmente, tenemos demasiadas actividades académicas que hacer para que el estudiante se divierta en la clase, venga, aprenda, participe y de paso se divierta que es la satisfacción más grande

que podemos tener como profesores” (S04); “nos abren más posibilidades para enseñar a los estudiantes que no tiene que ser la tradicional solo teoría y exámenes” (S03); “ejemplo de ello es la incorporación de las tecnologías de la información en el aula de clase, los proyectos de aula, el acompañamiento en el desarrollo de las actividades que se realizan en las horas de trabajo independiente y naturalmente la incorporación en todos los cursos del ambiente práctico de aprendizaje” (S02).

Los entrevistados también aludieron a cambios en la manera de llevar a cabo la planeación, en relación con la forma en que se hace el programa de curso, al centrarse en la competencia, y no en objetivos y contenidos como se había venido haciendo. Acá nuevamente se resaltó el papel de las aulas extendidas y en general del recurso en TIC de la universidad, como algo favorable: “facilita totalmente porque uno ahí lleva sus recursos de una forma organizada, toda su programación que uno no tiene la supermemoria. ¿Qué clase tengo? Ya sabe que uno tiene sus recursos, que tiene que hacer para la próxima semana” (S03).

Frente a la evaluación, los entrevistados reconocen que el nuevo modelo implica trascender las pruebas memorísticas, o centradas exclusivamente en la recordación e interpretación de conceptos y teorías, lo que ha llevado a más estrategias (mencionan mapas conceptuales, representaciones gráficas, concursos, elaboración de material en video, entre otras), que apuntan a integrar las tres dimensiones de las competencias (relación con los códigos ser, saber y hacer), y a aprovechar los recursos tecnológicos: “me gustan mucho las evaluaciones de tipo gráfico, creo que los humanos tenemos muy buena memoria fotográfica, entonces considero que nosotros podemos hacer, para representar por ejemplo un sistema digestivo, algo gráfico, algo manual, algo de dibujo” (S04); “se han incorporado evaluaciones a través de pruebas saber, talleres de aprendizaje basado en problemas, análisis de caso, elaboración y sustentación de textos y cada una de estas actividades se encuentra acompañada de su respectiva rúbrica” (S02). El término “rúbrica” solo aparece 6 veces en los relatos, menciones realizadas únicamente por dos de los participantes.

Análisis de la producción de referencias por códigos

Tabla 10. Relación de referencias por códigos y categorías

Categoría	Código	Cuenta	% Códigos	Casos	% Casos
Conocimiento del MECCEC	Conocimiento sobre el modelo	57	13,60	6	100,00
	Definición	16	3,80	6	100,00
	Hacer-habilidades-destrezas	15	3,60	6	100,00
	Saber-conocer	16	3,80	6	100,00
	Ser-actitud	15	3,60	6	100,00
Percepción de la implementación	Condiciones para la implementación	36	8,60	6	100,00
	Desfavorable	27	6,40	6	100,00
	Favorable	61	14,50	5	83,30
Cambios en el ejercicio	Aplicación de TIC	15	3,60	5	83,30
	Cambio en la evaluación	27	6,40	6	100,00
	Mayor esfuerzo	11	2,60	5	83,30
	Mayor tiempo	9	2,10	4	66,70
	Negativos	6	1,40	3	50,00
	Positivos	30	7,10	5	83,30
Expectativas resultado del proceso	Impacto en la región	2	0,50	1	16,70
	Egresados	15	3,60	6	100,0
Formación de los docentes	Fortaleza	20	4,80	5	83,30
	Por Mejorar	42	10,00	6	100,00

La contabilización de referencias por cada código se consideró como un aspecto útil para el análisis; aunque la información obtenida de la entrevista recibe un análisis predominantemente cualitativo, saber la categoría y código más expresado por los entrevistados permite conocer sobre qué contenidos se produce, recuerda o da información más fácilmente en el grupo, y facilita la contrastación con los datos registrados previamente. Tal cuenta se presenta en la tabla 10, y su visualización se aprecia además en la figura 2.

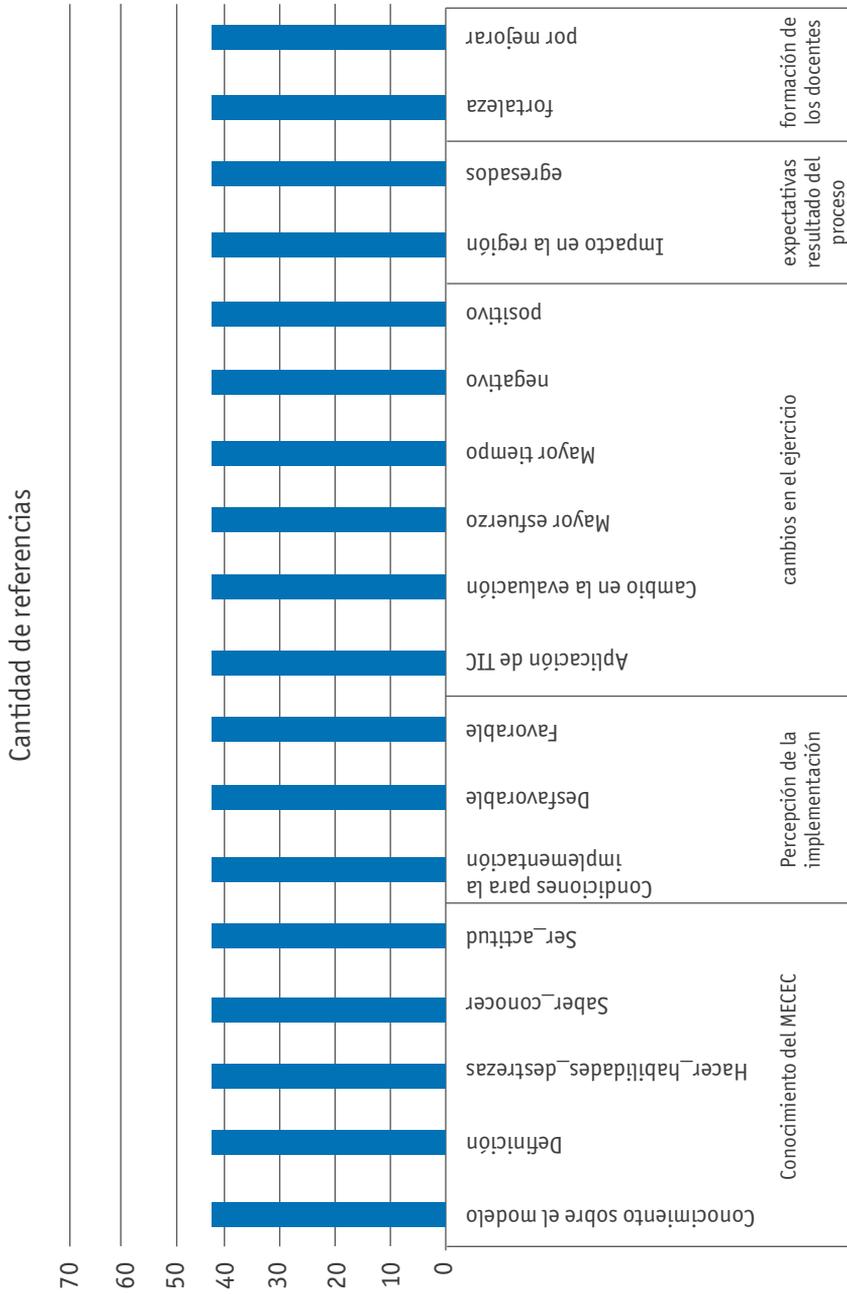


Figura 2. Cantidad de referencias por categoría y código

El resultado indica que en la entrevista los profesores produjeron mayor cantidad de referencias en la categoría *percepción de la implementación* (124), seguida por *conocimiento del MECCEC* (119). Sobre la categoría que menos referencias se hallaron fue *expectativas sobre el resultado del proceso* (17).

Los códigos *percepción favorable* (de la categoría percepción de la implementación, 61 referencias), *conocimiento sobre el modelo* (categoría conocimiento del MECCEC, 57) y *por mejorar* (en la formación de los docentes, 42) fueron los que presentaron mayor producción de referencias. Lo anterior indica que el grupo de entrevistados, al indagársele por la implementación del modelo en la Universidad Cooperativa de Colombia, refiere opiniones favorables, relacionadas con lo que ha aprendido sobre el modelo (más en función del enfoque de competencias que del modelo educativo crítico), pero expresa que hay varios aspectos por mejorar en la formación de los profesores a este respecto.

El análisis sobre las relaciones entre los diferentes códigos (tabla 11), es decir, las ocasiones en que en una referencia coincidían dos o más códigos, se presenta en un diagrama de arco (figura 3). El código que más se relacionó con otros fue *conocimiento sobre el modelo* (102 relaciones), seguido por *percepción de la implementación favorable* (91), y con aproximadamente la mitad de la cantidad de relaciones de los dos códigos anteriores, les siguen: *por mejorar* (en formación de los docentes, 56), cambios *positivos* en el ejercicio (54), los códigos del *hacer* (51), *ser* (49) y *saber* (48), *condiciones para la implementación* (47), *cambio en la evaluación* (46) y *percepción de la implementación desfavorable* (44).

Las relaciones más frecuentes fueron entre *percepción favorable* y cambios *positivos* (23), *percepción desfavorable* con formación docente *por mejorar* (19), *conocimiento del modelo* con *percepción favorable* (15), *conocimiento del modelo* con *percepción desfavorable* (14), *conocimiento del modelo* con formación docente *por mejorar* (14), *cambio en la evaluación* con *percepción favorable* (13), *condiciones para la implementación* con formación docente *por mejorar* (13), el *hacer* con el *saber* (13) y con el *ser* (12), y el *saber* con el *ser* (11).

El anterior análisis muestra que los profesores entrevistados asocian la percepción favorable que tienen del proceso de implementación del modelo principalmente con cambios positivos en su ejercicio, y con los cambios en la forma de evaluar al estudiante, mientras que la opinión desfavorable se asocia más con la idea de que hay asuntos por mejorar en la formación de los profesores de cara a la implementación

del modelo; el conocimiento del modelo se asocia tanto a percepciones favorables como desfavorables, y nuevamente con la necesidad de mejora en la formación. Las tres dimensiones de las competencias, el ser, el saber y el hacer, aparecen estrechamente relacionadas. Las mejoras en la formación docente también se consideran relacionadas altamente con las condiciones para la implementación.

Tabla 11. Relaciones entre códigos

Códigos	Conocimiento sobre el modelo	Definición	Hacer-habilidades-destrezas	Saber-conocer	Ser-actitud	Condiciones para la implementación	Desfavorable	Favorable	Aplicación de TIC	Cambio en la evaluación	Mayor esfuerzo	Mayor tiempo	Negativos	Positivos	Impacto en la región	Egresados	Fortaleza	Por mejorar	Total
Conocimiento sobre el modelo		8	8	7	7	7	14	15	1	9			2	7		3		14	102
Definición	8		4	4	3	1		2											22
Hacer-habilidades-destrezas	8	4		13	12	1		4	1	4				1		2		1	51
Saber-conocer	7	4	13		11	1		3	1	5				1		1		1	48
Ser-actitud	7	3	12	11		2		4	1	3	1	1		1		2		1	49
Condiciones para la implementación	7	1	1	1	2		3	5	4	1	2	2	1	4				13	47
Desfavorable	14					3			1				4			3		19	44
Favorable	15	2	4	3	4	5		6	13					23		8	7	1	91
Aplicación de TIC	1		1	1	1	4	1	6		2	1			4			3	1	26
Cambio en la evaluación	9		4	5	3	1		13	2		1	1		7					46
Mayor esfuerzo					1	2			1	1		8	2						15
Mayor tiempo					1	2				1	8		2						14
Negativos	2					1	4				2	2						3	14
Positivos	7		1	1	1	4		23	4	7							5	1	54
Impacto en la región																			0
Egresados	3		2	1	2		3	8											19
Fortaleza								7	3					5				1	16
Por mejorar	14		1	1	1	13	19	1	1				3	1			1		56

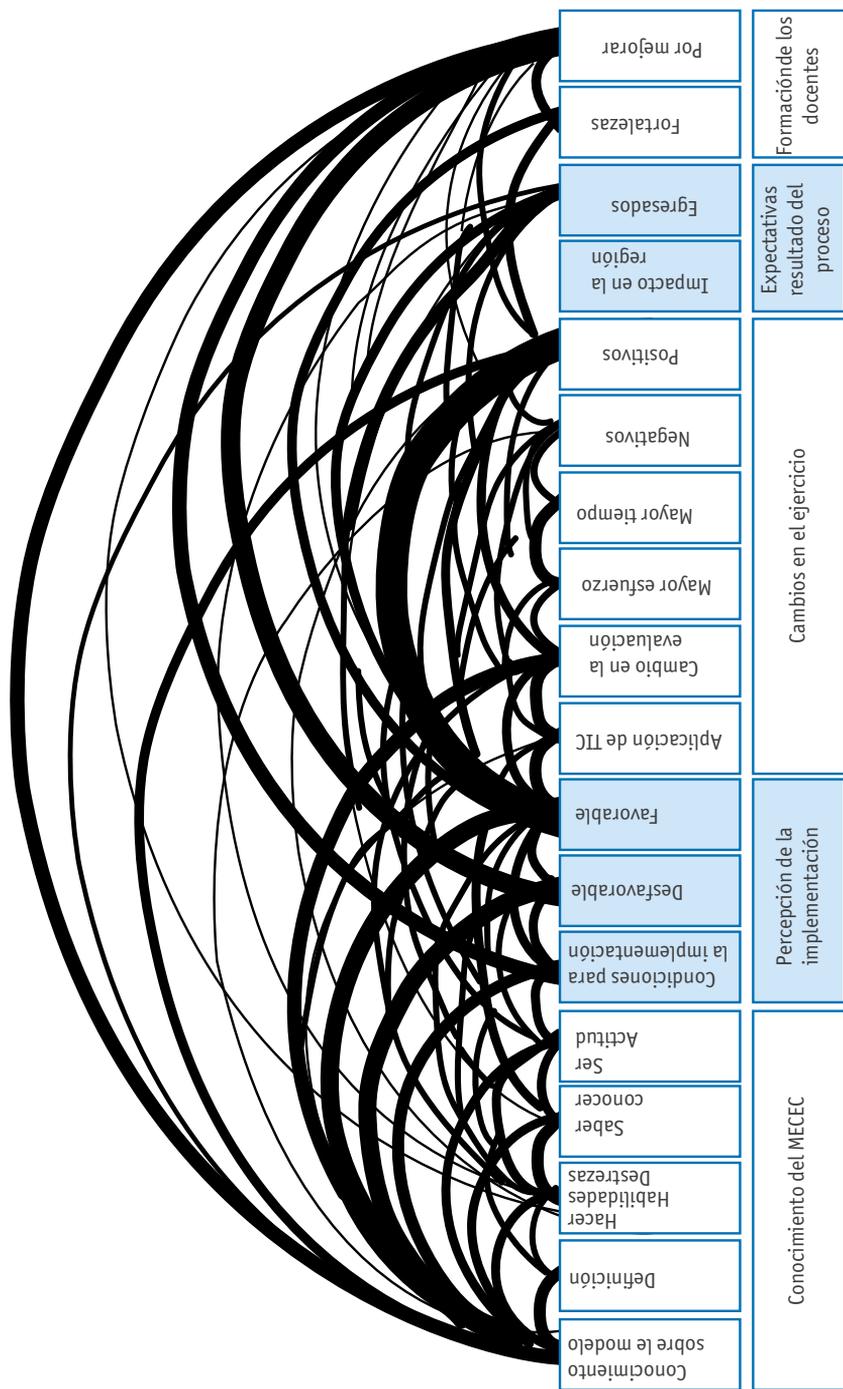


Figura 3. Relaciones entre los códigos

A continuación, se presenta el análisis producto de la triangulación entre instrumentos: red semántica, la encuesta y la entrevista, en los que aparecen aspectos comunes, que indican unas convergencias de cara a comprender el momento actual de la implementación del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias en el cuerpo profesoral.

Una convergencia está en la comprensión de las dimensiones del ser, saber y hacer en el enfoque de competencias: aparecen como componentes fundamentales de la red semántica, y con un alto grado de relación entre las referencias halladas en la entrevista. Esto indica que, en ese aspecto del conocimiento sobre el modelo, hay un efecto identificable tanto en los relatos como en la encuesta (aspecto de alta favorabilidad) y la red.

Otro tanto se evidencia con la duda de los profesores frente a la claridad en la adecuación de las prácticas docentes con el modelo y la capacitación recibida para ello: en la red no aparece claramente un elemento referido a la práctica, y en la entrevista ese aspecto aparece con una fuerte relación con el código por mejorar. En la encuesta la indagación sobre la preparación adecuada de la Universidad a sus profesores para la implementación del modelo fue de las menos valoradas con acuerdo por los participantes.

Sí queda claro para los profesores que el modelo por competencias trae cambios en su trabajo: tanto en la encuesta (“el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias trae cambios para el profesor en las formas de enseñar” con 100 % de acuerdo total o parcial) como en la entrevista (30 referencias sobre cambios positivos) se aprecia esta situación.

La percepción favorable asociada a los cambios positivos en el ejercicio del profesor, apreciada en la entrevista, coincide con la percepción de ver el cambio en el modelo como una oportunidad de mejora, recibida con total favorabilidad en la encuesta. Eso sí, hay un cierto grado de percepción de mayor tiempo y esfuerzo relacionados con la labor que se evidencian en la entrevista y en la encuesta, cuando se refiere a haberse hecho el trabajo más dispendioso a partir de la implementación del modelo.

En cuanto a la evaluación, tanto en la encuesta como en la entrevista se aprecia que los participantes tienen algo claro: se ha hecho diferencia respecto del modelo que se venía trabajando anteriormente. Llama la atención que mientras en la red semántica la rúbrica alcanza a aparecer entre los términos más frecuentes, en la entrevista apenas sí es mencionado por dos profesores.

A partir de lo anterior, se propone la siguiente visualización (figura 4) de lo que podría llamarse, a la luz de lo analizado, el momento actual de la implementación del modelo en los profesores:

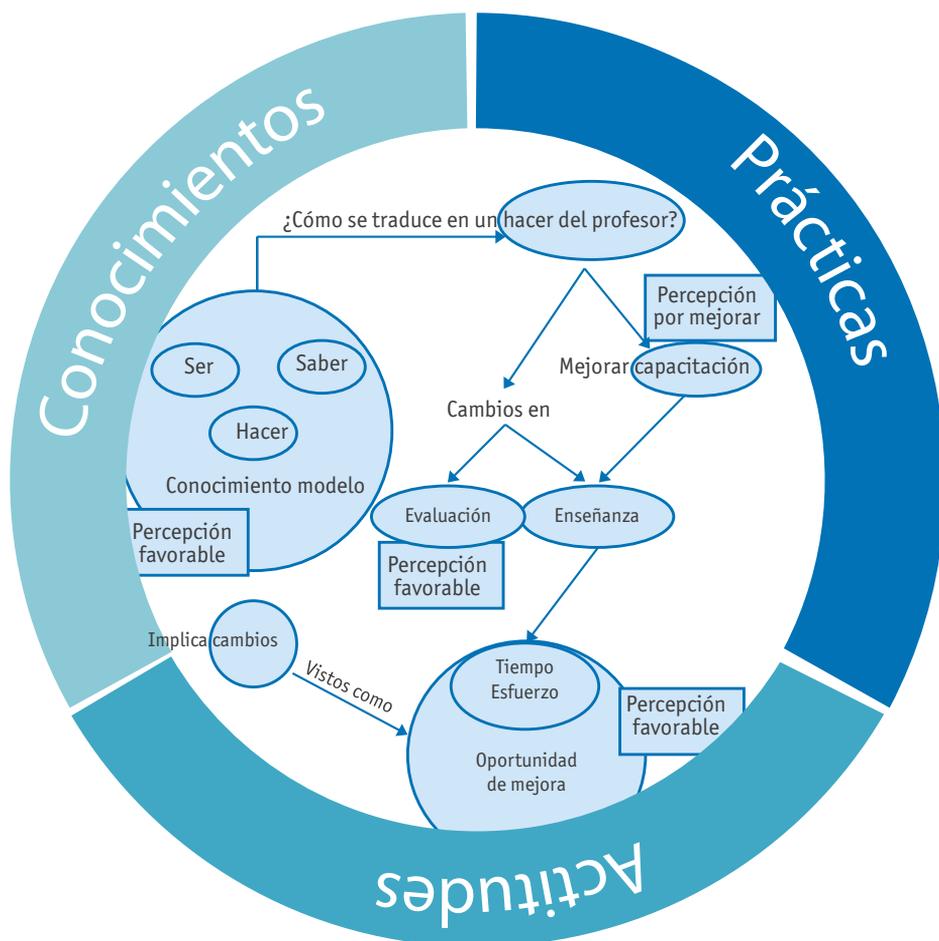


Figura 4. Esquema de los resultados

Conclusiones y recomendaciones

Antes de entrar en el asunto presentado en el título de este apartado, conviene explicitar las limitantes del estudio. Los resultados presentados no deben considerarse como extrapolables a otras poblaciones, pues se pretendió conocer el caso de los profesores que viven el proceso de implementación de un modelo educativo en su universidad; y aún dentro de la misma Universidad Cooperativa de Colombia, en sus campus, debe advertirse que hay limitantes de la investigación como la parcialidad de los participantes, por estar el grupo de profesores restringido a tres de los 16 campus de la Universidad. De seguro existe una disparidad en varios aspectos, en la manera en que las distintas localidades en que la Universidad hace presencia viven esta situación. Así mismo, la totalidad de datos obtenidos, si bien partió de diferentes herramientas (redes semánticas, cuestionario de favorabilidad frente a unas afirmaciones y entrevista), debe mirarse con cierto cuidado, pues todas ellas consideran como insumo principal la expresión del docente; no hubo alguna que apuntara por ejemplo a observación directa en una clase, lo cual sería motivo de otro estudio. Finalmente, se advierte sobre la temporalidad de los resultados: la realidad académica es dinámica, cambiante, y es posible que, en el corto tiempo, las características acá identificadas puedan cambiar por las acciones en la implementación del modelo por parte de la universidad, por la misma rotación de personal que pudiera llegar a darse, o por factores propios de la evolución de la organización. Hecha esta aclaración, se procede con la discusión y las conclusiones.

Los hallazgos pueden leerse desde las condiciones o retos que Zabalza (2002) trajo a colación para la adaptación de las universidades ante las demandas actuales de la sociedad: la percepción favorable del egresado como alguien preparado para responder a las necesidades de su región y país, aunada a la comprensión del propósito de la formación por competencias que muestra el grupo participante apunta tanto a responder a las demandas de empleabilidad, como a una alta capacidad de cambio y ubicación en un contexto global. Esto también coincide con lo señalado por Guerrero (1999) sobre la posibilidad que la formación por competencias coadyuve a aminorar las diferencias entre formación profesional y empleabilidad. La permanente alusión al uso de las TIC aunado a evaluación y docencia, coincide con el reto de la inclusión de nuevas tecnologías. Por último, el

mismo hecho de estar asumiendo la gestión del cambio en la misma universidad, prepara tanto a profesores como a estudiantes en dicha competencia.

La percepción favorable del proceso de implementación apunta a lo que Cardona *et al.* (2014) identificaban como la importancia del profesor al poner en práctica una experiencia de formación en competencias: sin su disposición, difícilmente el proceso será exitoso. Por esto mismo, quizás para la Universidad Cooperativa de Colombia resulte de especial interés identificar cuáles aspectos reciben por parte de los profesores una apreciación menos favorable en esta empresa del cambio curricular.

La recurrencia de los profesores para evocar las dimensiones del ser, el saber y el hacer en las distintas técnicas de recolección de datos constituye un buen antecedente de comprensión del modelo y de apropiación del mismo, a la luz del planteamiento de Irigoyen *et al.* (2011) sobre el desarrollo de competencias como base de una educación pertinente; o desde lo que sostiene Gimeno (2009) en torno a lo que constituye una competencia: un saber integrador que se aplica de forma reflexiva, más que mecánica, adaptado a un contexto.

Respecto de las propias expectativas de la Universidad Cooperativa de Colombia, los resultados permiten vislumbrar algunos asuntos que merecen discusión en la implementación del modelo. El primero de ellos es la recepción que los profesores hacen del mismo: a todas luces la perspectiva es favorable en cuanto lo que se ha entendido del modelo y su impacto en la labor del profesor. No es un asunto menor, pues como lo señalan, entre otros, Cardona *et al.* (2014), la vinculación del profesor, para que el modelo funcione, es vital. De la mano con este, la comprensión de la integralidad en las competencias (ser-saber-hacer en contexto) es fundamental en los hallazgos.

Otro asunto es la recepción que está haciendo el profesor de la formación que para este fin se ha establecido. El importante esfuerzo que la Universidad ha hecho invirtiendo recursos tecnológicos y humanos es bien recibido por el profesor, y hay coincidencia en que es necesario, mas al parecer no se percibe como suficiente, específicamente en el asunto del hacer (la didáctica) diferenciado desde el enfoque de competencias entre los docentes. También podría ser de interés que en esa capacitación se profundice en dos aspectos que se consideran importantes para el modelo desde la universidad, pero que no aparecen en el discurso de los profesores con el peso que podrían tener: la concepción de la

pedagogía crítica, en cuanto a la fundamentación del modelo, y la rúbrica, en lo concerniente a la ejecución y específicamente la evaluación.

Los resultados del estudio, presentados en el apartado anterior, permiten abordar, a manera de conclusión, cada interrogante y objetivo que orientaron la investigación, para concluir sobre el mismo. El primero señalaba: ¿qué conocimientos y actitudes sobre la formación basada en competencias tienen los profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia? Al indagar por estos conocimientos y actitudes se encontró que la apropiación del cambio de modelo implementado por la Universidad Cooperativa de Colombia se materializa al momento de asumir cursos del plan de estudios de formación por competencias, proceso que es acompañado con la capacitación y formación integral en aspectos fundamentales del modelo.

Los conocimientos que se evidencian de manera más clara en los profesores son los que tienen que ver con la dimensionalidad del ser, el saber y el hacer en las competencias, y su enfoque hacia la realidad de un contexto específico, así como el cambio que se requiere tanto en la forma de planear y ejecutar los cursos (las clases), como en la forma de evaluar, ya que esta última acción debe corresponderse con las competencias, y trascender la evaluación memorística de contenidos. Igualmente se reconoce el papel importante que juega el avance en TIC y el apoyo en lo que la universidad llama ambientes prácticos de aprendizaje.

Hay dificultades percibidas por algunos profesores en el conocimiento sobre cómo llevar a cabo lo aprendido sobre formación por competencias al encuentro con el estudiante, o clase. Sin embargo, por las estrategias que los profesores refieren en sus intervenciones, más que el no saber hacer, pareciera que la duda es si lo que cada uno hace puede o no enmarcarse en el discurso del Modelo Educativo con Enfoque de Competencias, es decir, se busca en varias de las declaraciones de los profesores, una confirmación al respecto.

Conocimientos y actitudes aparecen relacionados cuando los profesores asocian la reforma curricular con un cambio positivo, que persigue mejoras en el proceso educativo hacia el desarrollo de competencias en los estudiantes, al mismo tiempo que busca integrar el saber, el hacer y el ser.

Por último, hubo algunas menciones sobre que el cambio no es solo para profesores, sino también para los estudiantes, y ellos egresarán con un perfil mejor

adaptado a las condiciones de su región y país, pero en condiciones de tener una visión global de su área de conocimiento.

Ahora, sobre ¿qué estrategias de enseñanza y evaluación llevan a cabo los profesores para formar a los estudiantes por competencias?, al identificar las estrategias de enseñanza, se encontró que los profesores consideran que hay cambios metodológicos derivados de la apropiación del modelo con enfoque de competencias, además ven importante la incorporación de las TIC (en este tema, el aula extendida resulta comprendida como bastante útil) y los ambientes virtuales de aprendizaje. Los profesores coinciden en afirmar que las clases desde el enfoque de competencias son dinámicas y participativas, que de esta manera se promueve en el estudiante la participación en el desarrollo de los temas y actividades en cada sesión de clase, integrando ser, saber y hacer. Hay una construcción del conocimiento en el aula con los aportes de cada uno de los actores.

Sobre la evaluación, se encontró que se utilizan diferentes estrategias evaluativas que trascienden las pruebas escritas de conocimiento (parciales y *quices*). Los profesores consideran más integral la evaluación desde el modelo educativo basado en competencias. Ellos manifiestan, además, haber incorporado estrategias evaluativas como ensayos, mapas mentales y conceptuales, que implican una construcción y una postura crítica de parte del estudiante. Otras actividades mencionadas en la categoría de la evaluación incluyen los foros en el aula extendida, la elaboración de videos, las visitas empresariales, los debates en clase, el análisis de casos, los juegos tipo concurso.

La rúbrica para valorar el trabajo evaluado apareció en la red semántica, y algunos de los profesores entrevistados las mencionaron, y las asocian al modelo por competencias, como si la técnica fuera una herramienta exclusiva del modelo.

Finalmente, ante la pregunta por ¿cuáles son las potencialidades y limitantes en la implementación del modelo de formación por competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia?, se encontró que:

La primera potencialidad está en la opinión mayoritaria de los profesores sobre la implementación como un proceso gradual, positivo, de crecimiento profesional y de aprendizaje. Esto facilita el controlar la desesperanza que en alguna persona pueda surgir por no adaptarse rápidamente a los cambios, y facilita la comprensión de la complejidad del modelo. En un contexto de 16 campus diferentes, como ocurre en la Universidad Cooperativa, para el profesor de cualquiera de ellas, la

percepción de gradualidad le permite más fácilmente sentirse parte de un cambio a nivel macro en la institución. La percepción del crecimiento profesional y de aprendizaje apunta a la motivación al logro en los profesores, que es de las más convenientes para la gestión del cambio en las organizaciones.

Otra potencialidad radica en la expectativa de los profesores hacia el resultado en los egresados de los planes de estudio bajo el modelo educativo crítico con enfoque de competencias: anticipan que estos profesionales tendrán unas diferencias con los egresados del plan de estudios de objetivos, dado que se reflejará en su perfil, serán más conscientes de su realidad y desarrollarán muchas más habilidades integrales del ser, saber y hacer. Esto facilita la orientación a los profesores para la comprensión del modelo por competencias y, sobre todo, la didáctica implicada en ello.

También destaca la percepción positiva de los cambios en el ejercicio docente, como un asunto favorable de la implementación. Si bien algunos profesores hacen mención de un incremento en tiempo y esfuerzo en la labor, lo entienden como algo favorable en su crecimiento profesional, y lo asumen como una oportunidad de mejora. Este aspecto es importante como prevención frente a la resistencia al cambio, que fue mencionada por algunos profesores como evidente en varios de sus compañeros. Adicionalmente, puede constituir un factor motivacional en las acciones venideras de la implementación del modelo.

Los profesores consideran que la universidad ha invertido capital humano y económico en el proceso de formación de cara a la implementación del modelo educativo. Consideran adecuada la capacitación para la implementación del modelo, pero no suficiente, y teniendo en cuenta que aquella es percibida como un proceso gradual, complejo y difícil de apropiarse, el sentir que no se recibe una capacitación suficiente puede generar algún tipo de prevención, por el temor al desconocimiento, o a la exclusión respecto a lo que otros sí saben. Por esta razón se menciona esta como la primera de las limitantes. En la lectura de los textos de los profesores se encuentran sugerencias sobre incluir a profesores de tiempo requerido en la formación, realizar además de las capacitaciones virtuales, algunas en modalidad presencial e incrementar las oportunidades de compartir experiencias.

Otra limitante identificada es la resistencia al cambio en algunos profesores, evidenciada en la encuesta y la entrevista. Aunque es una característica normal

y esperable en los procesos de gestión de cambio en las organizaciones, conviene aprovechar las potencialidades antes mencionadas para reducir su impacto en la comunidad profesoral.

Por último, se menciona como limitante la comprensión equivocada que se pueda hacer del modelo, o el desconocimiento del mismo, que se traduce en prácticas que no corresponden o no expresan el modelo educativo crítico con enfoque de competencias; particularmente el asunto de la pedagogía crítica amerita una especial atención, por la escasez de menciones tanto en la red semántica como en la entrevista.

Con las anteriores enunciaciones, se completan los elementos para dar cumplimiento al objetivo “analizar conocimientos, actitudes y prácticas de los profesores de los campus Barrancabermeja, Arauca y Villavicencio de la Universidad Cooperativa de Colombia sobre el modelo de competencias, para dar cuenta de sus potencialidades y limitantes en su implementación”. El esquema presentado en la figura 4 sirve de ilustración a la respuesta para el objetivo general del estudio.

Los conocimientos de los profesores versan principalmente sobre las dimensiones del ser, el saber y el hacer del enfoque por competencias, y este conocimiento del modelo les permite tener una actitud favorable hacia los cambios derivados de allí, aunque se perciba que hay mayor demanda en su labor (en tiempo y esfuerzo), se asume como una oportunidad de mejora, por lo que se valora positivamente lo que esté relacionado con la implementación del modelo. En el hacer del profesor, la práctica, se percibe una duda sobre si lo hecho corresponde adecuadamente al enfoque de competencias, pero se percibe claramente que hay un cambio tanto en la forma de enseñar, como en la forma de evaluar, y sobre ambos aspectos se percibe favorablemente dicho cambio.

De acuerdo con lo anterior, la Universidad Cooperativa de Colombia debe continuar haciendo proyecciones estratégicas para extender la implementación del modelo. En esto, es fundamental que se enfoque la formación de la comunidad de profesores, de tal manera que pueda profundizarse en aspectos como el desarrollo de competencias en pedagogía y didáctica, la promoción de la pedagogía crítica y su expresión en la realización de los planes de curso. De igual manera, es muy importante asegurar el aprovechamiento de los recursos dispuestos para el desarrollo de las actividades académicas y lograr una formación enfocada en la gestión del cambio.

Según lo señalado más arriba, para superar las limitantes del presente estudio podría hacerse una réplica de este, o de algunos de sus instrumentos, con profesores de otros campus de la Universidad. Otra posibilidad que merece consideración es la de realizar un estudio orientado a describir la percepción de los estudiantes sobre el modelo con enfoque de competencias, a fin de tener la visión del otro actor en el desarrollo de los currículos. Finalmente, para una mejor comprensión del asunto de las prácticas, conviene realizar una observación, directa o indirecta, de la forma en que los profesores llevan a cabo la ejecución de lo proyectado en los planes de curso.

Finalmente, se concluye que merced al seguimiento de la metodología proyectada para responder a las preguntas orientadoras y objetivos, en conjunción con la disposición de los profesores participantes, el uso de los recursos *on-line*, y el análisis de la información de fuentes primarias, se logró dar cumplimiento a lo planteado en el objetivo de la investigación.

A partir de lo concluido, sin desconocer que en la organización existe una planeación juiciosa de la implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias, se recomienda a la Universidad Cooperativa de Colombia considerar la inclusión de los asuntos que se exponen a continuación.

Incrementar el porcentaje de formación (presencial) sobre el modelo en los campus: esto puede lograrse identificando en cada uno personas con experiencias exitosas y habilidades para ser multiplicadores con sus compañeros; o bien formando un grupo de replicadores de la formación cumplan con esta indicación.

Desarrollar estrategias para compartir saberes: entre pares pueden cooperar para que la experiencia exitosa de uno se convierta en la posibilidad para muchos. Puede pensarse en un evento en el que semestral o anualmente se destaquen prácticas distinguidas de implementación del enfoque de competencias, o aprovechar estrategias que ya están en curso en la misma universidad, como Rizoma, para esta divulgación.

Promover entre los profesores de hora cátedra la formación para la implementación del modelo: para ello se recomienda incluir en la contratación por primera vez la inclusión de unas horas específicas para la capacitación, y la elaboración de una relatoría por parte de los profesores nuevos en el modelo de su experiencia al llegar a desarrollar un plan de curso expresado por competencias.

Promover una línea de investigación sobre el desarrollo del modelo en la Universidad, en la cual, proyectos como el presente puedan dar información relevante de cara a la identificación de riesgos y aciertos en lo que se va implementando; para este fin pueden considerarse las indicaciones señaladas previamente sobre réplicas de esta investigación en otros campus, estudios sobre la percepción que los estudiantes tienen del modelo, o sobre la práctica docente.

Por último, se recomienda mantener la línea de publicación de textos propios sobre aspectos conceptuales del modelo, así como la estrategia de recursos en video que la Universidad ha venido implementando, pues además de ser oportunos, responden a la expectativa de los profesores sobre conocer más del modelo, de la fuente que consideran más autorizada: su universidad.

Referencias

- Abril, A., Ariza, M., Quesada, A. y García, F. (2014). Creencias del profesorado en ejercicio y en formación sobre el aprendizaje por investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(1), 22-33. <https://tinyurl.com/yehpml3>
- Argüelles, A. (1996). La capacitación basada en competencias en el Reino Unido. Limusa.
- Aristimuño, A. (2004). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* <https://tinyurl.com/y7rnblut>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto.
- Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En *Competencias y proyecto pedagógico*. Universidad Nacional de Colombia.
- Brunner, J. J. (2001). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. [Documento de apoyo]. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. 23 al 25 de agosto de 2000. Santiago de Chile, Chile. UNESCO. <https://tinyurl.com/y6aywen2>
- Cardona, S., Vélez, J. y Tobón, S. (2014). Towards a model for the development and assessment of competences through formative projects. *CLEI Electronic Journal*, 17(3), 1-16. <https://tinyurl.com/y9mvcm7d>

- Chávez, U. (1998). *Las competencias en la educación para el trabajo*. [Ponencia]. Seminario sobre Formación Profesional y Empleo. 28 de septiembre - 1 de octubre, México D.F., México.
- Chomsky, N. (1972). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- Celaya, R. (2015). *Cono-ciencia*. Instituto Tecnológico de Sonora.
- Climént, J. B. (2010). Reflexiones sobre la educación basada en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106. <https://tinyurl.com/yaf9r7e2>
- Decreto Ley 2277. 1979. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. <https://tinyurl.com/y8hwuq3w>
- Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. <https://tinyurl.com/yjrk3ssn>
- Díaz-Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 36(143), 142-162. <https://tinyurl.com/yf5e9caj>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Doménech, V., Esbrí, J.V., González, H. A. y Miret, L. (2004). Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. *Novenes Jornades de Foment de la Investigació de la FCHS*. (9). <https://tinyurl.com/yj2mw67s>
- Domínguez-Guedea, R. (2014). Análisis Rasch de una medida de actitudes docentes hacia el Programa Nacional de Lectura en una región del noroeste de México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30(3), 19-24. <https://tinyurl.com/y7cyaoxu>
- Eichler, A. (2011). Statistics Teachers and Classroom Practices. En C. Batanero, G. Burrill, y C. Reading (eds.), *Teaching statistics in school mathematics. Challenges for teaching and teacher education. A joint ICMI/IASE study* (pp. 175-186). Springer.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Garmendia, C. (2009). De la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, “Bolonia” y otros demonios. *La Cuestión Universitaria*, 5(1), 3-8. <https://tinyurl.com/yddbq55b>

- Gettier, E. y Vélez, P. (2013). ¿Una creencia verdadera justificada es conocimiento? *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 2(3), 185-193. <https://tinyurl.com/ygzk3m8t>
- Gimeno, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la escuela de Frankfurt*. Ediciones Octaedro.
- Giné, C, y Deulofeu, J. (2014). Conocimientos y creencias entorno a la resolución de problemas de profesores y estudiantes de profesor de matemáticas. *Bolema*, 28(48), 191-208.
- Gonczi, A. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas teóricas y prácticas en Australia. En Argüelles, A. (comp.). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* (pp. 265-288). Limusa.
- González, M. y Ramírez, I. (2011). La formación de competencias profesionales: Un reto en los proyectos curriculares universitarios. *Odiseo*, 8(16). Disponible en: <https://tinyurl.com/y8klfe6w>
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(2), 151-164. <http://rieoei.org/rie35a08.htm>
- Granada, M., Pomés, M. P. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59. <https://tinyurl.com/y8lrc8ua>
- Greimas, A. (1973). *Semántica estructural*. Larousse.
- Groves, R., Fowler, F., Couper, M., Lepkowski, J., Singer, E. y Tourangeau, R. (2004). *Survey methodology*. John Wiley.
- Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 335.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9(1), 13-37. <https://tinyurl.com/y9p2p2e7>
- Irigoyen, J., Jiménez, M., y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), 243-266. <https://tinyurl.com/yebvlyv7>

- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5(1), 39-72.
- Jones, L. (1977). Development of an instrument to measure beliefs about teaching science. En: NARST (Presidencia). *Fiftieth Annual Convention of the National Association for Research in Science Teaching*. 22-24 de marzo de 1977. Cincinnati, Ohio. <https://tinyurl.com/yjp74ekr>
- Llorente, M. (2008). Actitudes de alumnos universitarios en procesos de formación *blended learning*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 18(1) 91-111. <https://tinyurl.com/yexfakz7>
- Lloyd, C. y Cook, A. (1993). *Implementing standards of competence, practical strategies for industry*. Kogan Page.
- Martín, C., Prieto, T. y Jiménez, M. (2013). Algunas creencias del profesorado de ciencias en formación sobre la enseñanza de la problemática de la energía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(Núm. Extraordinario), 649-663. <https://tinyurl.com/yhe2b67r>
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Ministros Europeos. (1999). *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*.
- Mir, B. (2006). Competencias, conocimientos, capacidades y habilidades. *La mirada pedagógica* [mensaje en un blog]. <https://tinyurl.com/ycaspd8k>
- Morris, C. y Maisto, A. (2011). *Introducción a la psicología*. Pearson.
- Murga-Menoyo, M. A. (2017). Universidades en transición. Hacia una transformación institucional orientada al logro de la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 61-84. <https://doi.org/10.35362/rie730273>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2002). *Definition and selection of competencies. Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)*. <https://tinyurl.com/ydd647nz>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). *Creating effective teaching and learning environments first results from TALIS*. <https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>
- Pérez, D., Alegre, O. M., Rodríguez, M. y Márquez, Y. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. *European Scientific Journal* 12(7), 64-81. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n7p64>

- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Morata.
- Platón. (1988). *Diálogos V: Parménides. Teeteto. Sofista. Político*. (Trad. M. A. Santa Cruz, A. Vallejo y N. Cordero). Gredos.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/diccionario>
- Retto, J. (2015). Inteligencia emocional y actitud hacia el proyecto educativo institucional de los docentes de las instituciones educativas del distrito de Huaura. *Revista de Investigación en Psicología*, 17(2), 171-185. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v17i2.11265>
- Río, D. y Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073-1086. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201706164230>
- Sepúlveda, L. (2013). Estudio del alumnado con síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento integrado en el aula ordinaria. Un enfoque desde la actitud docente. *Revista de evaluación educativa*, 2(1), 53-71.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1) 1-16. <https://tinyurl.com/yf2omkp8>
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Traver, J. A. y García López, R. (2007). Construcción de un cuestionario-escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1-14. <https://tinyurl.com/yfrokshh>
- Unigarro, M. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Universidad Cooperativa de Colombia (2018). *Institución/Historia*. <https://tinyurl.com/yec88c8m>
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.

**De la didáctica a las estrategias de
enseñanza para el desarrollo
de competencias en lectura
crítica y comunicación escrita**

Marta Eliana Gómez Santrich

Resumen

Este texto intenta responder a la pregunta por cuáles son las contribuciones que hace la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza de la lectura crítica y la comunicación escrita con base en competencias. El problema se aborda desde un enfoque cualitativo y se desarrolla en cinco fases: la revisión teórica del problema; la definición de la metodología para abordar el problema; la aplicación de los instrumentos de recolección de información (entrevistas semiestructuradas aplicada a profesores, entrevistas en profundidad con expertos y grupos de discusión con estudiantes); el análisis y síntesis de la información (matrices de contenidos y alternativas de visualización gráfica de la información); y la presentación de los resultados obtenidos. Los participantes fueron profesores y estudiantes del programa de Contaduría Pública y se analizaron las situaciones observadas en los comités curriculares y comités de investigación, ya que en estos espacios se plantean reflexiones sobre la enseñanza y el modelo educativo. Como estrategia de investigación se utilizó el estudio de caso, que permitió comprender las estrategias de enseñanza manejadas por los profesores para promover el aprendizaje de la lectura crítica y la comunicación escrita.

Palabras clave: didáctica, docencia, estrategias, formación por competencias, prácticas docentes.

¿Cómo citar este capítulo? / *How to cite this chapter?*

Gómez Santrich, M. E. (2021). De la didáctica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita. En A. Saavedra Villa (ed.).

Didáctica y prácticas docentes con base en competencias (MECCEC, tomo 2) (pp. 95-204).

Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

DOI: <https://doi.org/10.16925/9789587603156>

Abstract

This text attempts to answer the question of what are the contributions that critical didactics make to the strategies of teaching critical reading and written communication based on competencies. The problem is approached from a qualitative approach and it is developed in five phases: the theoretical revision of the problem; the definition of the methodology to approach the problem; the application of information gathering instruments (semi-structured interviews applied to teachers, in-depth interviews with experts and discussion groups with students); the analysis and synthesis of the information (content matrices and graphic display alternatives for the information); and the presentation of the results obtained. The participants were teachers and students of the program; and the situations observed in the curricular committees and research committees were analyzed since in these spaces' reflections on teaching and the educational model are raised. As a research strategy, the case study was used, which allowed understanding the teaching strategies used by teachers to promote the learning of critical reading and written communication.

Keywords: Didactics, teaching, strategies, training by competences, teaching practices.

Introducción

La educación en Colombia “es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Constitución Política de Colombia [Const.], 1991, art. 67). Es decir, el Estado colombiano debe garantizar el acceso de sus ciudadanos a una educación de calidad, y aun cuando se trate de instituciones privadas las que presten el servicio, por tratarse de un servicio público, el Estado es también garante de la cobertura, calidad y condiciones en la prestación de este servicio. Por otra parte, de acuerdo con la ley colombiana: “La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral... y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”, (Ley 30 de 1992, art.1), la misma ley, refiriéndose a los objetivos de la educación superior, establece como uno de ellos: “a) Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país” (Ley 30 de 1992, art. 2).

De lo planteado se resalta el carácter integral de la educación superior, lo cual incluye la formación en habilidades, actitudes y conocimientos propios de las disciplinas y profesiones en particular, y también en aquellas áreas que promueven el pleno desarrollo de la persona (del ser), su desempeño y aportes al entorno en el que se desenvuelve, elemento este que requiere de una plataforma educativa común a todas las áreas específicas del conocimiento, se hace referencia aquí a lo que se denomina como competencias genéricas.

En adición a lo anterior, la Unesco, en el documento *La educación encierra un tesoro*, plantea la necesidad de pensar una educación durante toda la vida como un “proceso continuo de educación, que abarca toda la existencia y se ajusta a las dimensiones de la sociedad” (Delors, 1997, p. 80), basada en una concepción multidimensional del aprendizaje y del ser: aprender a conocer, aprender a hacer,

aprender a vivir juntos y aprender a ser, ello para afrontar las tensiones y retos del siglo XXI para la educación.

Más adelante, el mismo organismo, en el informe *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?*, presenta una reinterpretación de los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser) teniendo en cuenta el contexto de las problemáticas actuales; en ese sentido, agrega el “aprender a aprender”, como un elemento importante dadas las características del mundo actual de cambio constante, diversidad y multiplicidad de la información e interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento. Para desarrollar tal pilar, ganan importancia lo que se denominan “competencias blandas o transferibles”, las cuales comprenden: “analizar problemas y dar con las soluciones adecuadas, comunicar eficazmente ideas e información, ser creativo, mostrar dotes de mando y atención, y demostrar capacidad de emprender” (Unesco, 2015, p. 41).

Habría que decir también que, la Unesco (2005), señala en su informe *Educación para todos: el imperativo de la calidad*, dos elementos que son característicos de una educación de calidad: el primero “considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo” y el segundo hace hincapié en “el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando” (p. 18).

En síntesis, estas competencias de las que se habla en los párrafos anteriores, que también son consideradas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se constituyen en la plataforma a través de la cual las universidades realizan su esfuerzo institucional para promover la formación integral y el aprendizaje de sus estudiantes. En este esfuerzo institucional son claves el rol del profesor y, de manera más específica, las estrategias de enseñanza que implementa en su práctica educativa. En ese sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje cobran un especial interés, en tanto se muestran como un elemento constitutivo y necesario para el desarrollo de esas competencias; en tanto, “las competencias prácticas esenciales como la lectura, la escritura y la aritmética han de considerarse componentes básicos de toda educación de calidad” (Oficina Internacional de Educación [OIE]), de acuerdo con el MEN (2009):

La pertinencia y la calidad de la educación superior dependen en gran medida de la implementación de cuatro competencias genéricas que permitan aprender durante toda la vida, formando profesionales capaces de moverse con destreza en el mundo globalizado (p. 1).

Dicho de otro modo, independientemente de los saberes específicos en los que las universidades y programas académicos educan a los estudiantes, el sistema de educación y, en especial, el de la educación superior deben propender por promover en sus estudiantes habilidades, conocimientos y actitudes para aprender a lo largo de la vida; ello en tanto ofrecen los espacios de formación requeridos para atender las diversas problemáticas que se desprenden de un mundo globalizado, un conocimiento inacabado y con fronteras cada vez más borrosas.

Se hace referencia a las competencias que tienen que ver con: comunicación en lengua materna, comunicación en lengua extranjera, pensamiento lógico-matemático, ciencia y tecnología y finalmente, las competencias ciudadanas; definidas por el MEN como genéricas, transversales a todas las áreas del conocimiento y gestionadas desde la educación básica y media, competencias cuyo desarrollo juega un importante papel en la calidad y pertinencia de la educación superior, por lo que se considera necesario aproximarse a la praxis educativa en tanto espacio que posibilita esos procesos de enseñanza y aprendizaje, aproximación que tiene como objeto el conocimiento de las características de las estrategias didácticas que se emplean en la educación superior para el desarrollo de competencias el lectura crítica y comunicación escrita, todo ello desde las contribuciones de la didáctica crítica. En este sentido, se analizan los aportes de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza implementadas por los profesores para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita, en el programa Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Santa Marta.

Las prácticas educativas del programa objeto de estudio se enmarcan en el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias (MECCEC), implementado por Universidad Cooperativa de Colombia en toda su oferta académica, en ese sentido han de favorecer el desarrollo de competencias genéricas, especialmente en lectura crítica y comunicación escrita, la identificación y descripción de estas estrategias constituye uno de los propósitos de este estudio. Otros elementos importantes a

tener en cuenta, son las condiciones de entrada de los estudiantes a la educación superior y el desempeño de los estudiantes próximos a graduarse.

Con respecto de las primeras, el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas del Icfes muestra resultados muy por debajo de los promedios nacionales en los niveles precedentes a la educación superior (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 2018a). La lectura crítica, una de las competencias evaluadas y objeto de este estudio, muestra un desempeño por debajo de los promedios nacionales para ese de acuerdo con las mediciones oficiales realizadas por el Icfes. Estos resultados describen las condiciones de ingreso de los estudiantes a la educación superior y en especial al programa objeto de estudio, particularmente, en los niveles de desarrollo alcanzados en lectura crítica.

En cuanto al desempeño, en un reciente estudio de la Asociación de Facultades de Administración (Ascolfa), los resultados de los programas de Contaduría Pública son unos de los más bajos en todas las áreas de conocimiento que se evalúan (Ascolfa, 2017); el desempeño de los estudiantes en lectura crítica y comunicación escrita ha estado por debajo de los promedios del área de conocimiento en los últimos tres años. Sin embargo, informes de años anteriores también demuestran que se han generado mejoras en el desarrollo de competencias de lectura crítica, cuando se compara el desempeño del estudiante en las pruebas de ingreso a la educación con el Saber Pro, en ese sentido, importante aquí conocer a profundidad las estrategias que los profesores han venido implementado en el programa y analizar los aportes que desde la didáctica crítica puedan hacerse a las mismas.

En síntesis, la pregunta que orienta la investigación es: ¿cuáles son las contribuciones de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de las competencias en lectura crítica y comunicación escrita en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Santa Marta? Con base en este interrogante, se estableció la necesidad de desarrollar las siguientes acciones concretas: describir las aportaciones de la didáctica crítica para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita; identificar las estrategias de enseñanza existentes en el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta; y diseñar y sustentar una propuesta para potenciar la contribución de las estrategias de enseñanza al desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita, desde las aportaciones de la didáctica crítica.

Marco teórico

La construcción de este marco teórico inicia con la revisión de literatura alrededor de las categorías a través de las cuales se desarrolla el estudio de caso, se revisan investigaciones previas que abordaron temas similares a los que aquí se estudiaron. Posteriormente, se desarrollan teóricamente cada una de las categorías analizadas en la investigación, insumo a partir del cual se plantean los análisis de los apartados siguientes.

Antecedentes y revisión de la literatura

Se presentan a continuación los resultados de la revisión de investigaciones relacionadas con el objeto de estudio propuesto. Para ello se realizó una búsqueda en las bases de datos especializadas y multidisciplinarias. El criterio de búsqueda definido fue que en el título del documento a revisar estuviese incluido uno de los conceptos que se consideran en el problema de investigación, que para el caso fueron los siguientes: didáctica, didáctica crítica, estrategias de enseñanza (estrategias didácticas), lectura crítica y comunicación escrita. Fueron exploradas varias bases de datos como Science Direct, Scopus, Taylor and Francis, como también repositorios institucionales y portales de revistas electrónicas de la Universidad de Antioquia. A continuación, se presenta una síntesis de las fuentes seleccionadas.

Didáctica, didáctica crítica y estrategias de enseñanza

En esta primera parte se presenta una breve descripción de los documentos que se enfocaron en objetos de estudio similares al de esta investigación, cuyo énfasis o marco de referencia es la didáctica en sentido general y las estrategias de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la didáctica crítica, no se encontraron investigaciones previas desarrolladas a partir de ese concepto, no obstante, existen reflexiones y artículos de revisión teórica, que sirven de base, los cuales se incluyen en los párrafos siguientes.

En la tesis doctoral denominada *Didáctica universitaria: del currículo a las prácticas de enseñanza*, realizada desde el paradigma cualitativo y bajo un enfoque hermenéutico, Giraldo (2012) “analiza, comprende e interpreta las relaciones que se tejen entre el currículo de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia

y las prácticas de enseñanza que despliegan sus profesores” (p. 19) partiendo de la pregunta de investigación, ¿cómo enseñan los profesores universitarios a partir de los diseños curriculares participativos?, ello en tanto el mencionado programa realizó cambios sustanciales en su proyecto educativo pasando de modelos tradicionales centrados en el profesores a modelos basados en el aprendizaje en los que son importantes las metodologías participativas por parte del estudiante.

A través de la aplicación de técnicas de recolección de información como la conversación hermenéutica con profesores, grabación de clases, encuesta a estudiantes, y conversación con expertos, Giraldo (2012) desarrolló una experiencia hermenéutica que le permite plantear los lineamientos epistemológicos y metodológicos para la construcción de una propuesta que mejore la relación del currículo y las prácticas de enseñanza de los profesores. Dentro de los lineamientos epistemológicos se destaca la necesidad de un acompañamiento del desarrollo curricular y la formación permanente del profesorado para mejorar las prácticas de enseñanza, y en lo metodológico se resalta la investigación-acción como modelo para “investigar y hacer seguimiento al desarrollo curricular, precisar y mejorar la propuesta didáctica y establecer un programa para la formación de los docentes” (Giraldo, 2012, p. 378).

De la Cruz *et al.* (2006) coordinan una recopilación de trabajos relacionados con las concepciones de la enseñanza en diferentes niveles de formación; con respecto al nivel universitario, los autores realizan tres estudios en los que plantean que las investigaciones realizadas en ese sentido “comparten el supuesto de que esas concepciones orientan la acción, la interpretación, la experiencia, el posicionamiento y la toma de decisiones con relación situaciones y prácticas de enseñanza” (p. 359), las motivaciones para estudiar estas concepciones son principalmente dos: “1. Estas concepciones son un componente relevante en la configuración de sus propias prácticas de enseñanza. 2. Esas concepciones y prácticas se “trasladan” de algún modo a los alumnos hasta asumirlas como naturales y propias” (De la Cruz *et al.*, 2006, p. 361).

El primero de los tres estudios realizados por los autores, indagó por las concepciones de enseñanza de los profesores de tres carreras de formación de profesores; a través de la aplicación de encuestas, se vislumbran dos ideas alrededor de la enseñanza, la primera centrada en el docente, el conocimiento y su transmisión, en la que se ubican los profesores a cargo de disciplinas específicas de

la formación de profesores; y la segunda, centrada en la actividad del alumno y la facilitación de sus aprendizajes, concepción que comparten los profesores a cargo de cursos de formación pedagógica (De la Cruz *et al.*, 2006, p. 363). El segundo de los tres estudios tuvo como foco las prácticas discursivas de los profesores en el aula, en este se realizó un análisis del discurso de los docentes en el aula de clase, se caracterizaron todos los actos del habla y el tipo de contenido al que se refieren, a fin de encontrar relaciones entre estos y las concepciones de enseñanza realizados en el punto anterior, los autores reconocen “los mismos grupos evidenciados en el primer estudio”. El tercer estudio se centró en las concepciones de enseñanza de los estudiantes, a quienes se les aplicó una encuesta en la que se evidenció que sus concepciones de enseñanza están mediadas por las de sus profesores.

Andrade y Dagua (2012), a través del artículo de reflexión denominado “La didáctica crítica: una opción pedagógica para la universidad de hoy”, plantean reflexiones sobre la importancia del taller crítico como “una estrategia oportuna, adecuada y pertinente para la formulación e implementación de una política educativa tendiente a centralizar la lectura y escritura como eje transversal de formación en las instituciones de educación superior”, lo anterior enmarcado entre las relaciones de la pedagogía crítica o social y la didáctica activa o didáctica crítica; las autoras hacen un recorrido histórico de estos conceptos haciendo especial énfasis en el contexto latinoamericano, que por lo tanto destacan las ideas de Freire, Giroux, McLaren, y al respecto plantean “es relevante decir que el docente en la pedagogía crítica es el agente activo, dinámico que propicia relaciones entre sujetos y su realidad en un esfuerzo por comprender esas relaciones y, que descubre relaciones existentes entre poder, conocimiento y dominación” (p. 98). Por otra parte, para las autoras la didáctica crítica es tanto una posibilidad como una necesidad, pues se ajusta a los objetivos misionales de la universidad como institución “cuando se dice que es ella la que debe generar personas autónomas y críticas que aporten, no solo a la solución de problemas de un país, sino que sean capaces de mirar la ciencia, dar alternativa” (p. 98).

Rubio Hurtado *et al.* (2015) desarrollan un estudio cuantitativo en la Universidad de Barcelona, en el que se proponen derivar conclusiones que relacionen la implementación de la investigación formativa como metodología de aprendizaje con la mejora en las competencias transversales; además, el estudio evalúa las percepciones de los estudiantes sobre su desarrollo en esas competencias. El

estudio se llevó a cabo en la asignatura Informática aplicada a la investigación educativa, del pregrado de Pedagogía de la Universidad de Valencia.

Para la recolección de la información se aplicó un cuestionario en escala tipo Likert a 31 estudiantes del mencionado curso; en el instrumento se incluyeron las siguientes dimensiones: datos sociodemográficos, competencias transversales, estrategias de enseñanza y aprendizaje, método orientado al trabajo de investigación, rol del docente y satisfacción del alumnado. A partir del tratamiento de la información recopilada, los investigadores concluyen que “la investigación formativa ayuda al alumnado no solo a profundizar en los conocimientos, sino también a crear conocimientos. El proyecto de investigación (como concreción del método AOP –Aprendizaje Orientado a Proyectos) ha favorecido el desarrollo de estas habilidades y además ha desarrollado las habilidades de investigación” (Rubio Hurtado *et al.*, 2015, p. 181). Esto lo plantean los autores refiriéndose al aporte que, desde las estrategias de enseñanza y aprendizaje, se realizan para el desarrollo de competencias genéricas en una clase en particular.

Gluyas *et al.* publican en el año 2015 el artículo titulado “Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano”. Para realizar la aproximación a este modelo y a sus fundamentos teóricos, los autores realizan una investigación documental; en la revisión realizada toman como referente los planteamientos de Jacques Delors y diversos informes de la Unesco para plantear la necesidad de una formación holística a la luz de los cuatro pilares de la educación y la educación por competencias que consideren habilidades prácticas y conocimientos teóricos. Lo anterior parte de una definición multidimensional del ser humano, desde la cual se argumenta la necesidad de una visión holística en su formación. El planteamiento de los autores: “Incorpora la enseñanza de las artes para enriquecer las experiencias de aprendizaje curricular [...] con la finalidad de consolidar la formación que reciben los alumnos, desarrollando habilidades, actitudes y valores que harán posible su crecimiento como seres humanos” (Gluyas *et al.*, 2015, p. 11).

Alves y Pozo (2014) en el artículo resultado de investigación “Las concepciones implícitas de los profesores universitarios sobre los requisitos para el aprendizaje”, presentan el producto de un estudio de tipo cualitativo desarrollado en cursos de formación docente de universidades públicas y privadas del área de la educación, en el estado de Bahía, Brasil, “el grupo de entrevistados fue compuesto por 16 profesores

de psicología de la educación y 16 de otras asignaturas. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas por medio del análisis de contenido” (p. 191). En el escrito, los autores pretenden responder a dos objetivos: (1) analizar las concepciones de profesores universitarios sobre la relación entre los requisitos para el aprendizaje presentados por sus alumnos y la enseñanza/aprendizaje de sus disciplinas, bajo el marco conceptual de las teorías implícitas referidas a estos, y (2) evaluar posibles diferencias entre las concepciones de profesores de psicología de la educación y profesores de otras asignaturas de cursos de formación docente.

Los resultados de este estudio plantean que las concepciones de los profesores se enmarcan en la teoría interpretativa, según la cual, la existencia o ausencia de requisitos para el aprendizaje es vista como un obstáculo y una limitante en la práctica educativa, tanto en el proceso de enseñanza como en el proceso de aprendizaje. En las respuestas de los entrevistados se puede observar que esos requisitos de aprendizaje hacen referencia tanto a factores afectivos o motivacionales propios de alumnos, como a elementos más precisos relacionados con el proceso cognitivo (algunas condiciones para la lectura, escritura y argumentación de ideas), lo cual de acuerdo con el marco conceptual de esta investigación, hace parte de las competencias genéricas, en el lenguaje nacional, o transversales, de acuerdo con algunos antecedentes internacionales como el proyecto Tuning.

En el artículo “Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas”, Mansilla (2013), partiendo de la pregunta “¿cuál es la coherencia/incoherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas que se desarrollan en las escuelas municipales de Temuco?” (p. 27), plantea como objetivo general: “develar descriptivamente la coherencia/incoherencia que se da entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares en los docentes de segundo ciclo” (p. 27). Para desarrollar los propósitos de la investigación utilizan un diseño cualitativo-descriptivo-hermenéutico, en el que realizan un estudio de caso, enfocado en el diseño de casos múltiples. Para la construcción de las categorías conceptuales se utilizó la teoría fundamentada de Strauss y Corbin. Para la interpretación de los datos se hizo uso del método comparativo constante. El caso está representado por 16 profesores de segundo ciclo de Pedagogía General Básica de los colegios Arturo Prat D-470 y Armando Dufey de la comuna de Temuco. El muestreo

es aleatorio no probabilístico. Los instrumentos de recogida de datos fueron observaciones etnográficas y entrevistas semiestructuradas. Los datos que emergen de las entrevistas y de las observaciones fueron reducidos en el proceso de codificación abierta.

En el marco conceptual se precisan los conceptos de: 1. el profesor: “Posee diversos conocimientos que están presentes en todo momento en su quehacer profesional y media entre el conocimiento disciplinario y su enseñanza” (Mansilla, 2013, p. 26); 2. trasposición didáctica: “Trabajo que transforma el objeto de saber en un objeto de enseñar para que derive en un objeto de enseñanza” (Mansilla, 2013, p. 26); 3. conocimiento didáctico del contenido: “es una combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico relativo a cómo enseñarla” (Mansilla, 2013, p. 30), y 4. las estrategias didácticas: “se conciben como estructuras de actividad en las que se hacen reales los objetivos y contenidos; en este sentido, pueden considerarse análogas a las *técnicas*” (Mansilla, 2013, p. 29).

Patiño (2012) publica el artículo “Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas”, en el mismo, presenta los resultados de una investigación cualitativa realizada entre 2006 y 2008, con el objeto de indagar los significados de este tipo de educación en la universidad a través del estudio de las prácticas efectivas de docentes destacados. La información se recopiló a través de la observación y entrevistas a expertos. Dentro de los hallazgos y conclusiones de esta investigación se resalta la importancia de una práctica docente constructivista, centrada en el estudiante para favorecer la educación enfocada en lo humano en la universidad. De igual manera, el diálogo como práctica y la atención especial a las “buenas” preguntas como resultado del estudio de textos cuidadosamente seleccionados son muy útiles a la hora de promover la reflexión, el pensamiento crítico y por ende una educación humanista. Finalmente, en el texto es notorio el planteamiento del papel del docente como detonador de este proceso.

Lectura crítica y comunicación escrita

En este acápite se muestran los elementos relevantes de investigaciones previas relacionadas con la lectura crítica y la comunicación escrita, en algunos se plantean en términos de competencias comunicativas y/o lingüísticas, en los párrafos siguientes se hace referencia al problema, metodología y resultados de esos estudios.

A través de la tesis doctoral *Universidad, Educación y Comunicación: prácticas de lectura y escritura. El caso de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador*, Toral (2017) planteó como propósito de la misma “analizar las prácticas comunicativas en comprensión lectora y expresión escrita necesarias para el desempeño académico en los estudiantes de la carrera de Ciencias Administrativas de la UPS-Cuenca” (p. 37). Desde un enfoque cualitativo, la autora realiza un estudio exploratorio descriptivo, caracterizado por el uso de múltiples técnicas de acopio de la información: encuesta y entrevistas en profundidad con profesores y estudiantes; un grupo focal desarrollado con estudiantes; prueba escrita estudiantes para determinar el nivel de comprensión lectora, a partir de cuyos resultados se realizaron talleres de lecto-escritura y conversatorios de libros. Como hallazgos principales, la autora identifica la falta de motivación tanto de estudiantes como de profesores, de los primeros en cuanto al proceso de lecto-escritura, hábitos y técnicas de lectura, la necesidad de una postura institucional frente a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura y la formación permanente del profesorado. La autora considera que las competencias comunicativas deben tratarse de manera transversal, por lo que es necesario generar los mecanismos de acompañamiento que permitan desplegar esas habilidades.

Salazar-Sierra *et al.* publican en 2015 el trabajo titulado “Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia”. La investigación desarrollada es de tipo exploratorio y se realizó con los siguientes propósitos: describir el tipo de experiencias iniciales de lectura y escritura en las diferentes universidades del país, conocer las motivaciones que llevaron a la creación de esas propuestas y, finalmente, evaluar esos procesos. Los investigadores presentan el análisis realizado a 34 experiencias en lectura y escritura provenientes de 18 universidades de diferentes partes del país.

Con relación a lo anterior, se destacan los siguientes hallazgos: las estrategias didácticas presentes en las experiencias analizadas “convergen en la descripción de procedimientos entre los que imperan, en la escritura de textos: la revisión, la reescritura y la puesta en escena de lo escrito” (Salazar-Sierra *et al.*, 2015, p. 64), muy pocas de las experiencias estudiadas se ubican en el terreno de reflexión de la enseñanza, no se preguntan por el sujeto, su contexto, su historia; por otra parte, algunas de esas experiencias responden a lineamientos institucionales sobre la puesta en común de escritos, defensa de tesis u otro tipo de trabajos de carácter

investigativo, entre otros, también es un rasgo común en estas experiencias su poca o nula relación con los demás espacios académicos propios de los pregrados a los cuales se adscribe el estudiante.

Granda-Piñán *et al.* (2014) presentan el diseño de un proyecto a nivel europeo para el desarrollo de una competencia lingüística que mejore la empleabilidad tanto de los docentes como de los estudiantes; este estudio se desarrolla en el ámbito de la educación superior y parte del concepto de empleabilidad como “la combinación de factores que permiten a los individuos progresar hacia el empleo o acceder a él, permanecer en un trabajo o progresar durante su carrera laboral” (p. 353). Sin embargo, los autores amplían su espectro a aquellos requerimientos de la sociedad sobre el profesional. Es ahí donde se plantea el interés por las competencias, expresado en la pregunta ¿cuáles son las competencias y habilidades que los jóvenes necesitan para acceder al mercado de trabajo?

Para responder a este interrogante, los autores retoman las competencias transversales definidas en el proyecto Tuning: instrumentales, interpersonales y sistémicas; a partir de ahí, definen la competencia como “la capacidad de movilizar, adecuadamente, el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra, 2007, citado por Granda-Piñán *et al.*, 2014, p. 352). Así las cosas, el mercado laboral requiere de los jóvenes competencias instrumentales y, en específico, en comunicación en segunda lengua. Este trabajo se realiza a través de la investigación documental, aunque no sea declarado explícitamente al interior del texto.

El Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación y 17 universidades colombianas cofinanciaron el proyecto de investigación interinstitucional ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. En esta investigación participaron 3719 estudiantes de pregrado de 17 universidades del país, con los que a través de un estudio de tipo descriptivo e interpretativo y haciendo uso de datos cuantitativos y cualitativos, se caracterizaron las prácticas de lectura y escritura presentes en las universidades colombianas. El proyecto giró en torno a la didáctica relacionada con esas prácticas; a través de este proyecto se indagó sobre “lo que la universidad y sus profesores hacen o pueden hacer desde todas las asignaturas para ayudar a que sus estudiantes logren avanzar en su formación” (Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013 p. 22).

Uno de los elementos más destacables de este proyecto es la diversidad de fuentes, instrumentos de recolección de la información y enfoques para el análisis de los datos. Los resultados de este proyecto plantean varios retos tanto para la universidad colombiana como para la política educativa: el predominio de cursos generales de lectura y escritura, la prevalencia de tareas de lectura y escritura en situaciones de evaluación y la escasez de estas prácticas más allá de la necesidad de demostrar aprendizajes y control. Aunque los resultados del proyecto fueron publicados en el texto que lleva el mismo nombre, varios artículos han sido difundidos con análisis particulares de la información recopilada, de estos se destacan los siguientes:

Rodríguez *et al.* publicaron en 2013 el artículo titulado “Lectura, escritura y calidad en la universidad colombiana”, este trabajo presenta un balance de los grupos de discusión convocados en las universidades de la costa norte colombiana para compartir los resultados de las encuestas aplicadas en las universidades objeto de estudio. Se convocaron profesores y estudiantes por separado. En la discusión realizada por los estudiantes, estos plantean la conveniencia de que los procesos de lectura y escritura “saquen mejor provecho de los medios masivos de comunicación, en especial de internet” (Rodríguez *et al.*, 2013 p. 14), ello en tanto “la omnipresencia de los medios masivos de comunicación en nuestra sociedad está creando un nuevo tipo de ser humano” (Rodríguez *et al.*, 2013 p. 15).

Adicionalmente, con relación a la articulación con los niveles de educación precedentes, los estudiantes manifestaron que la obligatoriedad de lectura sobre textos técnicos los aleja de las lecturas literarias. Por otra parte, en el grupo de discusión con profesores surgen algunas explicaciones a por qué los estudiantes no leen, como su falta de imaginación, el uso inadecuado de herramientas tecnológicas y con esto la facilidad para encontrar información, lo cual “no permitiría la capacidad de análisis y de investigación” (Rodríguez *et al.*, 2013 p. 15), el currículo asignaturista, y “el desconocimiento de la función de la lectura y la escritura en la formación del ser social” (Rodríguez *et al.*, 2013 p. 16).

De Castro Daza y Niño Gutiérrez publicaron en el 2014 otro análisis de los resultados de proyecto *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país (2009-2011)*, en el artículo “Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes”. De los resultados de esta

investigación se destaca lo siguiente: 1. sobre lo que leen y escriben, la mayor parte de la lectura y la escritura de los estudiantes se enfoca en sus notas o apuntes de clase; en menor medida la lectura se enfoca a los materiales elaborados por el profesor y documentos propios del programa académico al que se encuentran adscritos, existe poco interés por informes de investigación y artículos científicos. 2. Sobre el propósito de la lectura y escritura, los estudiantes coinciden en vincular estas prácticas con actividades evaluativas y las asignaturas, es decir, se desarrollan alrededor de un marco de obligatoriedad.

Por otra parte, Benavides y Sierra (2013) publicaron los resultados de la investigación realizada en la Universidad EAN con el propósito de sistematizar “algunas estrategias didácticas de lectura y escritura como respuesta a la necesidad de implementar una propuesta pedagógica que promueva la lectura crítica de los estudiantes, como aporte al modelo pedagógico y al desarrollo de competencias transversales en la Universidad EAN” (Benavides y Sierra, 2013 p. 80). La investigación desarrollada es de tipo cualitativo con un enfoque epistemológico crítico-social, el método empleado fue el inductivo, las estrategias para la recolección de la información incluyeron el análisis documental, la encuesta y la entrevista. Dentro de los hallazgos de la investigación se encuentra la necesidad de transversalizar los procesos de escritura y lectura, es decir, no considerarlas solo dentro de un solo núcleo; de igual manera es necesaria una mayor inter y transdisciplinariedad; así como la unificación de los criterios de presentación y evaluación de trabajos de los estudiantes, a manera de rúbricas. Los resultados del proyecto plantean que son necesarias acciones desde el estudiantado, el profesorado y la institución con relación con la lectura y la escritura en la universidad.

Sobre la didáctica y didáctica crítica

Didáctica

De acuerdo con Grisales (2012), la didáctica, desde su origen etimológico, denota acción e incluye los sentidos de enseñanza, instrucción y la noción de maestro. Para Runge (2013) La didáctica es un subcampo de la pedagogía y, como tal, se ocupa de la reflexión sobre la enseñanza. Ambos autores parten de los aportes de Comenio para la configuración de la didáctica como campo, y, de hecho, de la vigencia de varios de sus aportes, sin embargo, las tradiciones alemanas y latina,

entre otras, han permeado tanto las concepciones sobre la didáctica, así como su desarrollo. El siguiente aporte de Runge (2013), es un ejemplo de lo anterior, a partir de la tradición alemana:

La didáctica ha pasado de ser un “arte de la enseñanza” a entenderse como una subdisciplina de la pedagogía que se ocupa de investigar y reflexionar de un modo teórico, práctico y aplicado sobre —las situaciones de— enseñanza que involucran, obviamente, los procesos de docencia y aprendizaje y que tienen como propósito más elevado la formación (*bildung*) —y no solo el aprendizaje de contenidos específicos— de las personas a cargo. (p. 204).

Para este autor, la didáctica como campo teoriza alrededor de la enseñanza, no como un método único de enseñar, sino en términos de las interrelaciones que se tejen en el acto de enseñar. Plantea el autor con respecto de la resignificación del concepto de enseñanza desde una postura europea continental: “Al hablar de la didáctica como la disciplina que estudia la enseñanza (*unterricht, enseignement*) se estaría aludiendo tanto a los procesos de docencia como a los de aprendizaje” (Runge, 2013, p. 204).

Para Álvarez (1999): “La didáctica es la ciencia que estudia como objeto el proceso docente-educativo dirigido a resolver la problemática que se le plantea a la escuela: la preparación del hombre para la vida, pero de un modo sistémico y eficiente” (p. 21). Se resalta de esta definición la inclusión de la preparación para la vida como piedra angular del proceso educativo, lo cual es aplicable a cualquier nivel de educación, incluso el superior.

Por otra parte, Zabalza (2011) opina que: “La didáctica actual es ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje: cómo estudiarlos, cómo diseñar otros nuevos, cómo llevarlos a la práctica, cómo mejorar todo el proceso” (p. 396). Este autor reconoce la importancia de los aportes de Comenio, sin embargo, sus planteamientos se distancian de él, en tanto “la didáctica ha perdido optimismo e ingenuidad y ha ganado en empirismo, en aproximación a la complejidad de las realidades que constituyen su campo de estudio” (p. 397).

Didáctica crítica

En términos de la construcción de la didáctica latinoamericana, Otálvaro y Muñoz (2014) resaltan los aportes de Freire y Quintar. A Freire, se le reconoce como el primer autor en plantear elementos sobre la didáctica crítica en Latinoamérica, Quintar se destaca por sus aportes en cuanto a la didáctica no parametral; lo central en el estudio es la producción propia, la forma en que desde nuestros contextos, situaciones y realidades configuramos praxis didácticas capaces de responder las problemáticas pedagógicas y políticas de la región.

Dentro de las contribuciones de Freire se encuentra la idea de que “ser más” es emanciparse humanamente, es hacer de sí una tarea permanente, a lo cual debe responder la enseñanza. La didáctica ha de servir a la idea de la emancipación. Desde la perspectiva de Freire, leer y escribir es importante, en tanto permite leerse y escribirse a sí mismo. Por otra parte, la idea central de los planteamientos de Quintar es que no es posible hablar de lo didáctico sin reconocer el ser humano, ello en tanto lo humano y lo didáctico tienen una base existencial. Señalan Otálvaro y Muñoz (2014), citando a Quintar: “La didáctica no parametral propone la formación de sujetos críticos y creativos capaces de pensar y actuar en su contexto histórico. No se ve en el sujeto una adaptación al entorno, se ve en el sujeto una inserción crítica que le permite trascender los hechizos del entorno”.

Es de resaltar el aporte de Freire en relación con el “ser más”, es decir, se parte en la enseñanza de un concepto de ser humano que se encuentra en transformación continua de sí mismo y de su entorno, se requiere, entonces, una enseñanza que considere al sujeto en sí mismo, y en sus relaciones con sus semejantes, como partes que construyen y reconstruyen permanentemente su contexto social “perteneciente”. Y esa característica transformadora es muy importante en la educación superior, en tanto se busca educar al estudiante de tal manera que sea posible plantear alternativas de solución a los problemas o situaciones del contexto en el que vive.

En el ámbito europeo se destacan los aportes de Rodríguez Rojo, desde 1997, y Gimeno (2009) a la didáctica crítica. Estos dos autores enmarcan sus planteamientos sobre la didáctica en la teoría crítica y de manera específica en los planteamientos de Habermas sobre la acción comunicativa.

Para Rodríguez Rojo (1997), la didáctica crítica es “la ciencia teórico-práctica que orienta la acción formativa, en un contexto de enseñanza aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora” (p. 130), para este autor, la didáctica crítica no puede ser solo una ciencia teórica, pues tiene la responsabilidad de apoyar determinados procesos de aprendizaje, responsabilidad que comparte con la pedagogía, su objeto de estudio reside en el descubrimiento de:

Por una parte, las manifestaciones y razones de los obstáculos que se oponen a la enseñanza y al aprendizaje en cuanto desarrollo de la capacidad de *autodeterminación, codeterminación y solidaridad* y, por otra las posibilidades de realizar, determinar, proyectar y experimentar tales procesos de enseñanza y aprendizaje (Klafki, citado por Rodríguez, 1997, p. 135).

Por otra parte, Gimeno (2009) sitúa a la didáctica crítica como una teoría crítica de la enseñanza, ya que es una forma de considerar la enseñanza, pero también de comprender la sociedad, como un modo posible de convivencia donde se cuestiona, y evita, cualquier forma de violencia, física o simbólica, que reniegue de la falta de libertad. Y esta concepción social está incluida en los fines y contenidos del currículo.

Esta autora plantea la didáctica crítica como una teoría del currículo, para ello retoma las ideas de Kemis y Klafki, quienes hacen énfasis en el carácter social, histórico y crítico de la teoría del currículo, el currículo se entiende aquí como algo inacabado, en permanente construcción; para Gimeno (2009), didáctica y currículo son conceptos equivalentes y entiende la didáctica crítica “como una corriente dentro de las teorías del currículo, consideran a este como un referente cultural y social donde se concretan los valores y normas pedagógicas que determinarán los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 109).

En síntesis, las definiciones planteadas alrededor de la didáctica, además de tener en común la enseñanza como principal objeto de estudio, surgen otros puntos de encuentro entre los autores: la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza, educar para la vida independientemente del nivel educativo en el que se esté, la necesidad de abordar al estudiante como ser humano, en el proceso educativo; para ello es importante la educación no solo en términos de los saberes o temas específicos,

es necesario educar en aquellas áreas que forman y transforman al ser humano, una de las estrategias para esta formación podrían ser las competencias genéricas.

Sobre las problemáticas de la didáctica

De acuerdo con lo planteado por Andrés Klaus Runge (2013) “La didáctica, por su parte, entraría a enfocarse así en la comprensión de cómo disponer y llevar a cabo la situación de enseñanza de manera que, al mismo tiempo, el escolar se acerque y acceda al conocimiento (matética) basado en su propio ser (desarrollo, formación).

Señala Runge (2013) que la didáctica responde preguntas sobre la enseñanza que se distancian de lo que se enseña, es decir, no hace preguntas sobre los contenidos en sí mismos. De acuerdo con el autor, quien retoma varios de los planteamientos de Comenio, la reflexión desde la didáctica se encuentra con una enseñanza pensada como una situación compleja “que es, puede y, a menudo, tiene que ser abordada desde diferentes perspectivas o con diferentes énfasis” (p. 208); en ese sentido, la didáctica con respecto de la enseñanza atiende por lo menos preguntas relacionadas con la metódica, la matética, la mediática y la evaluación.

La metódica, para referirse a quien enseña, cómo lo enseña y con quiénes lo enseña; la matética, para referirse a las estrategias empleadas para que el estudiante se acerque al conocimiento, es decir, aquellas técnicas que a través de la enseñanza facilitan el aprendizaje del alumno; y la mediática, o conjunto de medios didácticos, tanto materiales como humanos.

La mediática, matética y metódica hacen parte de las invariantes didácticas, por lo que desde la concepción de didáctica crítica de Rodríguez Rojo (1997), “se debe infundir en cada uno de estos elementos un talante crítico” (p. 138). A partir de allí, la metódica y la matética se conciben como “procesos tendencialmente simétricos de comunicación que pretenden provocar el aprendizaje” (p. 139) y la mediática como los “recursos coherentes con la comunicación social y horizontal entre la comunidad escolar” (p. 139).

Sobre las competencias genéricas en la educación superior

Las competencias en la Unesco

El documento *la educación encierra un tesoro* de la Unesco, es uno de los referentes más importantes de la educación para el siglo XXI, en el informe, dirigido por Jacques Delors, se plantean los que hasta la fecha se conocen como los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida: 1. aprender a conocer, 2. aprender a hacer, 3. aprender a vivir juntos y 4. aprender a ser. El concepto de competencia se enmarca aquí en el pilar “aprender a hacer”: “a fin de adquirir no solo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo” (Unesco, 1997, p. 34). Más adelante, el mismo documento plantea la noción de las competencias como criterio para reconocer saberes previos y marcar el paso de la educación básica a la educación superior.

Algunos de estos elementos son retomados por este mismo organismo en la Declaración Mundial de la Educación Superior (Unesco, 1998), en el cual se hace referencia en varias ocasiones al concepto e importancia de las competencias en la educación superior; una de tales referencias es la relacionada con la “orientación a largo plazo fundada en la pertinencia” ello con el objetivo de:

Facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad (Unesco, 1998).

Con este objetivo, se plantea como visión de la educación superior su pertinencia frente a las necesidades y requerimientos de la sociedad, la competencia se enuncia como uno de los medios que permite al individuo adaptarse e influir en las cambiantes condiciones de su entorno a lo largo de su vida.

Más adelante, en el mismo documento, la Unesco se refiere nuevamente a las competencias, al resaltar la importancia de implementar modelos educativos innovadores en la educación superior para facilitar el desarrollo del pensamiento

crítico y la creatividad en los estudiantes, ello para propiciar “la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, *la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales*, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia”.

En el informe *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?*, la Unesco (2015) reflexiona nuevamente sobre la educación necesaria para el siglo XXI, ello teniendo en cuenta los cambios constantes en el mundo, los cuales demandan cambios también en la educación, y al respecto plantea:

La educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. Debe consistir en la adquisición de competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la igual dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible. (p. 3).

El documento también recalca la importancia de la competencias transferibles o blandas, no solo en términos de la función económica de la educación superior, sino orientadas al propósito de “desarrollar las competencias que los individuos y las comunidades requieren para los múltiples aspectos de la existencia humana y que pueden contribuir a dar mayor empoderamiento a unos y a otras” (Unesco, 2015, p. 41).

Las competencias genéricas en el proyecto Tuning Latinoamérica

Tuning es un proyecto desarrollado por expertos de universidades europeas desde el año 2001, cuya metodología se replicó en Latinoamérica, la primera fase de 2004-2008 y la segunda de 2011 a 2013; uno de los objetivos que orientan este proyecto es el desarrollo de “perfiles profesionales en términos de *competencias genéricas y relativas a cada área de estudios* incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto” (Tuning, 2007).

En desarrollo de ese proyecto, y tomando como referencia las competencias genéricas identificadas en Europa, a través de la realización de trabajos que incluyeron la consulta a universidades y expertos por cada país, se configuró un listado de las competencias que se consideraron elementales, el resultado de este

trabajo son 27 competencias genéricas que las universidades y organismos de regulación toman como referente para organizar su currículo. Aunque el informe del proyecto Tuning plantea varios conceptos de competencia, para efectos de este marco conceptual se resalta el siguiente, el cual se refiere a las competencias genéricas y sintetiza en gran parte las habilidades, conocimientos y actitudes incluidos en las 27 competencias genéricas definidas: “Identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación tales como la capacidad de aprender, tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, etc.” (Beneitone *et al.*, 2007, p. 37).

Las competencias genéricas en la educación superior en Colombia

El Ministerio de Educación Nacional (2015) identifica un conjunto de competencias consideradas comunes para todas las áreas del conocimiento, competencias estas que se van desarrollando en el trasegar del estudiante por nuestro sistema educativo, incrementando su complejidad con el paso de nivel a nivel. Estas competencias denominadas genéricas son las siguientes:

- Comunicación en lengua materna y en otra lengua internacional.
- Pensamiento matemático.
- Cultura científica, tecnológica y gestión de la información.
- Ciudadanía.

El Ministerio define estas competencias buscando:

Orientar la incorporación en todos los planes de estudio de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones; (b) garantizar el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes; (c) mantener elementos esenciales de unidad nacional en el marco de una creciente descentralización; (d) la comparabilidad con lo que los estudiantes aprenden en otros países, y (e) facilitar la transferencia de estudiantes entre centros educativos, regiones, y países. (MEN, 2015, p. 1).

En adición a lo anterior, en los documentos de discusión sobre estas competencias son notorios los argumentos relacionados con los cambios generados en la educación a partir de las transformaciones del mundo, y la necesidad de educar

para responder a esos requerimientos de un mundo globalizado y una producción científica desde un enfoque interdisciplinario.

La lectura crítica y la comunicación escrita

Teniendo en cuenta que el problema que orienta este proyecto se enmarca en las competencias genéricas de lectura crítica y comunicación escrita, se esbozan a continuación dos concepciones que plantean algunos elementos importantes para el análisis que se pretende realizar:

Sobre la escritura:

La escritura es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir ideas, pensamientos y/o afectos en discurso escrito coherente con fines comunicativos determinados. Es una actividad autorregulada y estratégica de solución de problemas en tres niveles: tópico (¿qué escribir?), retórico (¿cómo escribirlo?) y comunicativo-pragmático (¿para quién y para qué escribirlo?). (Hernández, 2006, citado por Benavides, 2013, p. 89).

Frente a la lectura, es preciso resaltar lo planteado por Cassany (2003), en cuanto a que leer es un proceso más allá de lo psicológico y subjetivo; esto es, debe ser entendido como una práctica cultural propia de una comunidad concreta, la cual tiene una historia y todo lo que ello conlleva.

Los planteamientos realizados sobre la didáctica, didáctica crítica, las problemáticas de la misma, así como lo planteado con respecto a las competencias y en específico a la lectura crítica y escritura, son los elementos conceptuales y teóricos que orientan el trabajo investigativo con relación a la descripción de los aportes de la didáctica crítica para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita.

Modelo educativo en función de la enseñanza

El segundo objetivo específico definido en este proyecto está relacionado con identificar las estrategias de enseñanza existentes en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Santa Marta, por ello es necesario ahondar en las concepciones de enseñanza, así como en los diferentes modelos y niveles relacionados con la misma, para lo cual se tomarán

como referencia los planteamientos de Flechsig, en el análisis realizado por Runge (2013). De igual manera es necesario retomar lo planteado en numerales anteriores con respecto a las competencias, pero enfatizando ahora en las dimensiones de la misma, es decir, en el ser, el saber y el hacer, para lo cual se retoma lo planteado por Delors (1997) y Unigarro (2017).

Sobre la enseñanza

En concordancia con lo dicho en párrafos anteriores sobre la perspectiva de la didáctica desde la cual se aborda este proyecto, las concepciones de enseñanza que lo orientan se enmarcan en el carácter complejo y dialógico de la misma, se entiende que “el concepto de enseñanza abarca todo lo que comprende la situación de enseñanza, es decir, el “maestriar” y el aprender en un contexto escolarizado” (Runge, 2013, p. 204).

Para Runge (2013),

la enseñanza es una interacción entre docentes/enseñantes y alumnos/aprendices en la que a estos últimos se les ayuda, mediante diferentes métodos, a acceder al conocimiento y a ciertas disposiciones que se consideran institucional y/o socialmente como importantes de manera que con ello logren un estado de formación que les permita tomar parte activa, autónoma y crítica dentro del mundo. (p. 206).

Resalta este autor, a partir de la definición anterior, el carácter intencional y planeado, de la enseñanza en tanto praxis educativa; unido a ello se encuentra la institucionalidad desde la cual se enseña, así como la necesidad de profesionalización de quien enseña. Visto así la enseñanza es un proceso que se liga al surgimiento de las profesiones, de las escuelas y a la complejización de las sociedades modernas (Runge, 2013).

Sobre los modelos didácticos o modelos de enseñanza

En la didáctica se establecen niveles de reflexión determinados por las preguntas o problemáticas que se pretende resolver o plantear; dentro de estos se encuentran el metateórico, las teorías objetuales y la praxis didáctica, este último nivel se refiere “al conjunto de todos los fenómenos y procesos experienciales del enseñar

y el aprender” (Runge, 2013, p. 215), y se ubican allí, las metódicas, la practica reflexiva, la investigación de la enseñanza, así como el análisis y la planeación de la misma; también incluye las reconstrucciones didácticas y plantea los modelos de didácticos.

Partiendo de Flechsig, Runge (2013) plantea la existencia de modelos que se encuentran definidos así: modelos elementales: son las descripciones de la praxis de la enseñanza “estas son reconstrucciones detalladas de los eventos particulares de enseñanza. Para utilizar una analogía, los modelos elementales son las diferentes fotos que se tienen de las variadas formas en que se escenifica la enseñanza” (Flechsig, 1979, citado por Runge, 2013 p. 210). Modelos de enseñanza o modelos de trabajo:

Estos hacen referencia a las reconstrucciones de segundo orden en las que se ubican en clases las descripciones de la praxis de la enseñanza (lección, enseñanza frontal, taller, etc.). En estos modelos se precisan las características comunes de un conjunto de prácticas de enseñanza ya descritas en el nivel uno. (Flechsig, 1979, citado por Runge, 2013, p. 211).

Modelos categoriales de la didáctica: “son reconstrucciones de tercer nivel. Se constituyen en marco teórico y conceptual para la concepción y fundamentación de los modelos de enseñanza (segundo orden). Permiten hablar, por ejemplo, de corrientes, teorías y/o modelos categoriales de la didáctica” (Flechsig, 1979, citado por Runge, 2013 p. 211).

Sobre las dimensiones de la competencia

A partir de lo planteado anteriormente sobre la visión de las competencias desde la Unesco, es necesario ahora resaltar, la importancia de la educación superior para el desarrollo de las mismas, ello en términos de su pertinencia frente a las necesidades y requerimientos de la sociedad. Las dimensiones de las competencias se definen entonces desde los pilares de la educación plateados por Delors (1997). La tabla 1 resume las concepciones relacionadas con cada pilar.

Tabla 1. Pilares de la educación

Pilar	Descripción
Aprender a conocer	Un conocimiento general amplio con posibilidad de profundizar en un pequeño número de materias.
Aprender a hacer	No limitarse a la adquisición de aptitudes para el trabajo, sino también de la competencia necesaria para afrontar numerosas situaciones y trabajar en equipo.
Aprender a ser	Desarrollar la propia personalidad y ser capaz de actuar cada vez con más autonomía, juicio y responsabilidad personal.
Aprender a vivir juntos	Desarrollar la comprensión del otro y el aprecio de la interdependencia.

Fuente: elaboración propia a partir de Unesco (2015).

No obstante, en el presente proyecto de investigación se parte de lo planteado por la Unesco en cuanto a los pilares de la educación, pero nos enfocamos en la interpretación propuesta por Unigarro (2017) a partir de los planteamientos del mundo de la vida de Habermas. Esta interpretación/propuesta va más allá de relacionar la triada del ser, saber y hacer con la triada de lo actitudinal, cognitivo y procedimental. Unigarro (2017) propone desarrollar estas dimensiones a partir de las triadas de la estética, lógica y ética, como discurso dominante y con fundamento lingüístico en la semántica, la sintaxis y pragmática, esto se resume en la tabla 2.

Tabla 2. Dimensiones de la competencia

Componente	Conformación de la competencia		
	Conocimientos	Actitudes	Habilidades
Dimensión	Saber	Ser	Hacer
Discurso dominante	Lógica	Estética	Ética
Fundamento lingüístico	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Ubicación en el mundo de la vida	Objetivo – El mundo natural	Subjetivo – El mundo personal	Intersubjetivo – El mundo interpersonal

Fuente: adaptado de Unigarro (2017, p. 81).

Metodología

El enfoque principal de esta investigación es el investigativo. Este es definido por Galeano (2004) de la siguiente manera:

Aborda las realidades subjetivas intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender —desde la interioridad de los actores sociales— las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento. (p. 18).

El presente proyecto se desarrolló bajo el enfoque planteado por Galeano, puesto que llevar a cabo el análisis declarado como propósito de esta investigación en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Santa Marta, requirió, por una parte, de la revisión de las diferentes formas en que este programa de pregrado gestiona el desarrollo de las competencias en lectura crítica y comunicación escrita, y, por otra, el conocimiento profundo de las estrategias didácticas que desarrollan los profesores en su praxis académica con los estudiantes adscritos al programa. Es decir, la praxis académica se presenta aquí como la realidad social, de cuyo acercamiento y estudio se generaron reflexiones sobre la relación entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las mencionadas competencias por parte de estudiantes.

Investigar sobre las estrategias de enseñanza implica también una visión del acto educativo como práctica. Es decir, el acercamiento a las maneras en que los maestros enseñan y los estudiantes aprenden, involucró también una revisión de las acciones desarrolladas en esos sentidos. Se trata entonces de estudiar la praxis educativa en su dimensión interna y desde la subjetividad/intersubjetividad de sus actores.

Estrategias de investigación

Estudio de caso

En el enfoque empleado para el desarrollo de esta investigación fue el estudio de caso cualitativo, ello en tanto es un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo del programa estudiado (Simons, 2009, p. 19). Esta investigación se desarrolló con el propósito de analizar los aportes de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza que los profesores del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Santa Marta, utilizan para promover en sus estudiantes el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita. En la búsqueda de tal propósito fue necesario transitar por la identificación de las estrategias de enseñanza existentes, para lo cual “los profesores y los estudiantes fueron las principales fuentes de información y el investigador, el principal instrumento de recolección de la información” (Simons, 2009, p. 21). En el desarrollo de la investigación fue posible conocer las concepciones sobre la lectura crítica y la comunicación escrita tanto de profesores como de estudiantes, así como también sus valoraciones sobre la importancia e impacto de las mismas en las dimensiones del ser, el saber y el hacer.

Consideramos que el trabajo desarrollado en esta investigación es, en alguna medida, una evaluación del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias que se implementó en el programa en 2014, ello desde la perspectiva planteada por Simons (2009) “el estudio de caso se acepta ampliamente como sistema de investigación para evaluar innovaciones educativas complejas en su propio contexto y fenómenos sociales y educativos en general” (p. 32), la implementación del modelo educativo mencionado significó una evolución del currículo en la Universidad Cooperativa de Colombia, por lo que es menester estudiar las prácticas educativas que los programas de pregrado desarrollan en el marco de ese modelo.

Con relación a los propósitos de un estudio de caso, Simons (2009) plantea que este enfoque “cumple varias funciones, pero la principal es informar y promover una toma de decisiones publica” (p. 37), en ese sentido, se espera que los hallazgos del presente estudio, así como la propuesta desarrollada en el marco del objetivo específico número tres de esta investigación sirvan de insumo para la comunidad

académica del programa de Contaduría Pública reflexione y construya sus estrategias de enseñanza en el marco del desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita.

Teniendo en cuenta que el presente estudio se desarrolló en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Santa Marta, esta estrategia permitió visualizar las prácticas de enseñanza relacionadas con la lectura crítica y la comunicación escrita de los maestros en el contexto específico del programa.

Como se mencionó anteriormente, el caso estudiado en esta investigación es el del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Santa Marta, y su desarrollo permitió visualizar las estrategias de enseñanza relacionadas con la lectura crítica y la comunicación escrita de los profesores en el contexto específico del programa.

Este programa, creado en 1988, fue el primero de su naturaleza en ser ofertado en Santa Marta y en el departamento del Magdalena, dando lugar a la primera promoción de graduados en 1994; obtuvo su primer registro calificado en 2007, mediante resolución 4951 del MEN; con un plan de estudios de 163 créditos y 10 semestres, en los que se incluían aspectos relacionados con el marco internacional para la preparación y aseguramiento de la información financiera.

Posteriormente y en el marco de la regulación sobre aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia, el programa inicia su proceso de renovación de registro calificado con un currículo articulado a las actualizaciones y derroteros internacionales que regulan la profesión y la educación contable. El plan de estudios presentado es un plan unificado en todos los campus de la Universidad y refleja los procesos de reflexión en torno a la construcción del modelo educativo crítico con enfoque por competencias. El programa obtuvo la renovación del registro calificado en 2014, por lo que el plan de estudios con enfoque por competencias inicia su implementación en el primer semestre de 2015.

Como producto de los ejercicios de autoevaluación (que se realizan cada dos años) se generaron importantes cambios en el campus y en el programa que impactaron positivamente la calidad educativa: el programa cuenta una planta de profesores con altos niveles de formación y en capacitación continua sobre sus competencias de rol, de igual manera, la comunidad académica del programa tiene a su disposición ambientes prácticos de aprendizaje que permiten poner

escena las competencias desarrolladas por los estudiantes a lo largo de su proceso educativo en la Universidad.

Con relación a las estrategias de enseñanza que el programa implementa, los ejercicios de autoevaluación dejan ver algunas realizaciones enmarcadas en la metodología centrada en equipos interdisciplinarios de aprendizaje, en la cual el programa reconoce y desarrolla su práctica en cinco momentos: de instrucción directa, de trabajo independiente, de trabajo colaborativo, de acompañamiento y de evaluación.

Actualmente el programa de Contaduría Pública tiene un plan de estudios con enfoque por competencias, que se desarrollan en ocho semestres y 142 créditos académicos que se dividen en el desarrollo de competencias genéricas (teniendo en cuenta que han de desarrollarse en cada uno de los espacios de formación que componen el currículo), de competencias transversales (que se desarrollan compartidas por un grupo de disciplinas) y, finalmente, de competencias específicas (aquellas propias de la profesión o la disciplina que la fundamenta).

La comunidad académica del programa está compuesta por 329 estudiantes, 1.411 egresados, 8 profesores de tiempo completo, 8 profesores catedráticos, 2 directivos y un administrativo, algunos de los cuales hicieron parte de las fuentes de información del presente estudio de caso.

Técnicas para recolección de la información

Para la recopilación de la información se tuvo en cuenta, de acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), la distinción entre observación participante y no participante, que es propia del paradigma cuantitativo: “la ilusión positivista de que el investigador podía separarse por completo y lograr la objetividad no se acepta en la investigación cualitativa” (p. 104), por lo que en este estudio de caso se asumió la postura planteada por el autor, y, en lugar de realizar la distinción en el tipo de observación, se distinguió el tipo de observador, pues teniendo en cuenta que la investigación se desarrolló en el programa de Contaduría Pública y que quien realizó esta investigación es parte de esa comunidad, la observación fue realizada por un participante completo, es decir, “el investigador ya es un miembro del grupo a estudiar o en el curso de la investigación se vuelve un miembro con plenos derechos (Álvarez-Gayou, 2003, p. 105).

Esta observación se realizó en los comités curriculares y de investigación desarrollados durante 2018 y primer semestre de 2019, de manera permanente en la medida en que, como se indicó en el párrafo anterior, el investigador es un participante completo (Álvarez-Gayou, 2003). Este análisis se sistematizó a través de guías de observación; en las cuales se acopió información sobre las categorías y subcategorías definidas en este estudio.

Entrevistas semiestructuradas: para Álvarez-Gayou (2003), el propósito de una entrevista en la investigación cualitativa es “entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (p. 109); con la aplicación de este instrumento se indagó de manera particular las experiencias de los profesores en aula de clases, sus praxis educativas, de manera especial aquellas relacionada con las competencias de lectura crítica y escritura en el programa de Contaduría Pública, en específico, sus concepciones e implicaciones prácticas de las mismas. Las entrevistas se aplicaron a profesores de tiempo completo con perfil de docencia, gestión e investigación, como lo muestra la tabla 3.

Tabla 3. Profesores entrevistados

Actor	Descripción
Profesores perfil docencia	1 profesor con el 50 % de su tiempo semanal dedicado a la docencia directa.
Profesores perfil gestión	2 Profesores con entre el 20 % y 40 % de horas asignadas a actividades de apoyo a la gestión.
Profesores perfil investigación	2 Profesores con proyectos de investigación activos.

De igual manera, la entrevista semiestructurada se aplicó a dos expertos externos al programa de Contaduría Pública, en este caso, investigadores en educación o didáctica, conocedores de las competencias en lectura crítica y escritura. Estas entrevistas, así como las aplicadas a los profesores del programa fueron grabadas en audio y luego transcritas en un procesador de textos.

A pesar de que los grupos focales se definen por Galeano (2012) como una estrategia de investigación, en este caso fue utilizado como una técnica de acopio, en tanto, “el grupo focal, subraya en la interacción, es decir, como los participantes elaboran gradualmente su realidad y su experiencia, incluyendo sus creencias, sentimientos y actitudes” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 131). El desarrollo del grupo focal tuvo por objeto recopilar información para comprender a profundidad

las percepciones de los estudiantes sobre la praxis educativa de sus profesores con relación a la enseñanza de la lectura crítica y la comunicación escrita. Por otra parte, se buscó conocer las percepciones de los estudiantes con respecto al desarrollo de las competencias en lectura crítica y escritura y la importancia de las mismas en el marco de su proceso educativo en el programa de Contaduría Pública.

Estos grupos focales fueron realizados con estudiantes del programa, como lo muestra la tabla 4:

Tabla 4. Descripciones de estudiantes participantes en grupo focal

Actor	Descripción
Estudiantes	Grupo conformado por 8 estudiantes, seleccionados al azar, que cursen entre primero y octavo semestre del programa de Contaduría Pública matriculados en el plan de estudios por competencias, con mínimo 11 créditos matriculados en el periodo académico en que se realiza el grupo focal.

El grupo focal se desarrolló de acuerdo con la guía de preguntas definidas para el caso, sin embargo, y en tanto se trató en primer lugar, se explicaron a los estudiantes los propósitos del proyecto de investigación, y como reglas de juego se plantearon la participación libre y argumentada, el derecho de replicar o plantear contraargumentos de manera respetuosa. Luego de plantear el contexto, la investigadora proponía los temas de discusión de acuerdo con las preguntas y categorías definidas.

Análisis documental: de manera transversal en el desarrollo del proyecto, pero especialmente para el desarrollo del objetivo específico número uno, se revisaron los documentos institucionales que enmarcan la gestión curricular en la Universidad Cooperativa de Colombia: proyecto institucional, proyecto educativo del programa, documento maestro del programa, informe de autoevaluación del programa, normatividad y documentos institucionales sobre lineamientos curriculares. Los resultados de tal revisión fueron organizados en una matriz documental que permitió establecer la línea base para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita en el programa de Contaduría Pública.

Análisis de la información

Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006), tomando como referencia las contribuciones de Denzin, describen la triangulación en el campo de la educación como

una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales donde la triangulación se pone en juego al comparar datos; contraponer las perspectivas de diferentes investigadores; o comparar teorías, contextos, instrumentos, agentes o métodos de forma diacrónica o sincrónica en el tiempo. (p. 289).

De acuerdo con esto autores, Denzin plantea la existencia de varios tipos de triangulación: de datos, teórica, metodológica y de investigadores, sin embargo, cuando en el desarrollo de un trabajo de investigación se encuentran presentes varios tipos de triangulación, se habla de la triangulación múltiple.

En la presente investigación se realizó triangulación de datos y triangulación teórica; la primera, en tanto se utilizaron diferentes fuentes de información: estudiantes, profesores, investigador y fuentes secundarias; la segunda, en tanto se compararon diferentes perspectivas teóricas sobre las categorías estudiadas.

De igual manera, se desarrolló una discusión de los hallazgos, pues la triangulación permitió también la comparación de la información obtenida de los participantes con los referentes teóricos de las categorías establecidas en el desarrollo de la investigación, y también la comparación de las respuestas de los participantes, es decir, se cruzaron las voces de los profesores y los estudiantes con respecto de las categorías investigadas.

Del mismo modo, fue necesario resumir la información o sintetizarla en diferentes formatos; para realizar el análisis documental; la información de las fuentes revisadas fue consignada en fichas de lectura en las que se destacaban el problema o conceptos abordados, las ideas centrales del documento, conclusiones y preguntas o reflexiones que surgían a partir de la lectura. También se utilizaron diferentes opciones para visualizar gráficamente la información recolectada, como tablas y diagramas para sintetizar conceptos y posturas, a partir de los cuales se orientó la escritura del presente informe.

La información recopilada a través de la entrevista semiestructurada a profesores, la entrevista semiestructurada a expertos y el grupo de discusión con estudiantes, fue transcrita y categorizada, es decir, se identificaron y diferenciaron con colores las respuestas relacionadas con las categorías analizadas, con este insumo se realizó una matriz de contenido en la que se sintetizó la información a partir de las categorías y subcategorías identificadas en el presente estudio; también se hizo uso de diagramas, tablas y esquemas para visualizar gráficamente la información. Las observaciones del investigador se organizaron en fichas de acuerdo con los comités curriculares o de investigación en los que se participó.

Fases en el desarrollo del trabajo de investigación

Fase 1: revisión teórica del problema

En esta fase inicial se realizó una revisión teórica de los antecedentes del mismo, de manera que se pudiese clarificar el problema investigado y las categorías a partir de las cuales se analizó el mismo. A través de la búsqueda de información en motores de búsqueda, repositorios institucionales y bases de datos electrónicas se identificaron los trabajos con objetos de estudio similares al de la presente investigación. Los documentos encontrados fueron resumidos e incorporados en el apartado de antecedentes del presente documento y algunos elementos están presentes también en el planteamiento del problema. Además de la clarificación del problema en esta fase de plantean también los objetivos de la investigación, tal como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5. Objetivos y categorías

Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Analizar la contribución de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita en el programa Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Santa Marta.	Describir las aportaciones de la didáctica crítica para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita.	Didáctica crítica	Metódica
			Matética
		Lectura crítica	Concepciones teóricas
			Implicaciones prácticas
Comunicación escrita	Evaluación		

continúa

Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Analizar la contribución de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita en el programa Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Santa Marta.	Identificar las estrategias de enseñanza existentes en el Modelo Crítico con Enfoque de Competencias del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Santa Marta.	Modelo educativo basado en la enseñanza	Modelos elementales
			Modelos didácticos
			Modelos categoriales
		Competencias	Dimensión del ser
			Dimensión del saber
Dimensión del hacer			
Formular una propuesta de estrategias de enseñanza para el desarrollo de las competencias en lectura crítica y comunicación escrita a partir de los aportes de la didáctica críticas en el modelo crítico con enfoque por competencias del programa de Contaduría Pública.			

Fase 2: definición del abordaje metodológico

Durante esta etapa, y teniendo en cuenta la revisión realizada en la anterior, se identificó como enfoque de investigación el cualitativo y el estudio de caso como estrategia de investigación, en tanto permitió estudiar de manera específica y particular las prácticas de enseñanza de los profesores y las percepciones de los estudiantes al respecto. Igualmente, en esta fase se identificaron los participantes y momentos o espacios de participación de esta investigación, los cuales se muestran en la tabla 6.

Tabla 6. Participantes en el proyecto de investigación

Actores	Descripción	Alcance
Profesores tiempo completo, perfil docencia	Profesores con 20 horas semanales de docencia directa, con tiempo destinado para preparación de clases, y tutorías a estudiantes.	Dependiendo de los cursos que oriente, puede tener asignadas clases en las que confluyen estudiantes de Contaduría Pública y de otros programas. o específicos para el programa de Contaduría en particular.
Profesores tiempo completo, perfil gestión	Profesores con 10-16 horas semanales de docencia directa, con tiempo destinado para preparación de clases, y tutorías a estudiantes y una actividad de gestión administrativa específica.	
Profesores tiempo completo, perfil investigación	Profesores con 4-8 horas semanales de docencia directa; el resto del tiempo se dedica a actividades relacionadas con la investigación. Dos asignados a la fecha.	
Estudiantes	Estudiantes activos adscritos al programa de Contaduría Pública.	Estudiantes matriculados en el plan de estudio por competencias de Contaduría Pública. Se consideraron para esta investigación aquellos que tuvieran inscritos un número igual o superior al rango medio de créditos en cada programa.

Este trabajo se centró en aquellas situaciones en las cuales el profesor aporta, reflexiona o discute sobre el proceso educativo. Teniendo en cuenta que el escenario para el desarrollo de las competencias en lectura crítica y comunicación escrita es el currículo, el cual no se circunscribe exclusivamente al plan de estudios, y que del currículo hacen parte tanto las actividades que se desarrollan en las aulas de clase o derivadas de ellas, así como también aquellos espacios existentes en la Universidad que sirvan para la formación del estudiante, en ese sentido se describen las situaciones en la tabla 7.

Tabla 7. Situaciones o eventos observados

Situación/evento	Descripción
Comités curriculares de programa	Espacios de discusión y decisión sobre temas académicos relacionados con el programa. Se desarrollan por programa y tienen participación representantes de profesores investigadores, autoevaluación, jefatura de programa y decanatura.
Comités de investigación	Espacios de discusión y decisión sobre la investigación en la facultad a la que se encuentran adscritos los tres programas a estudiar.

Fase 3: recopilación de la información

Durante esta etapa se aplicaron los instrumentos de recolección definidos: se entrevistó a cinco profesores de tiempo completo del programa de Contaduría Pública y dos expertos; de igual manera, se realizó el grupo de discusión con estudiantes del programa. Toda la información recopilada se salvaguardó en archivos de audio y su transcripción en archivos de Word.

Las actividades desarrolladas en esta fase se resumen en la tabla 8.

Tabla 8. Instrumentos, participantes y objetivos

Instrumento/técnica	Participantes	Objetivo específico
Entrevista en profundidad	Expertos externos	Describir las aportaciones de la didáctica crítica para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita
Análisis documental		
Entrevista semiestructuradas	Profesores de tiempo completo	Identificar las estrategias de enseñanza existentes en el Modelo Educativo Crítico Con Enfoque de Competencias del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Santa Marta.
Grupo focal	Estudiantes del programa	

Fase 4: sistematización y análisis de la información

Después de recopilar la información, se procedió a realizar la triangulación de la misma, este proceso se realizó cruzando los referentes teóricos de las categorías de análisis con la información obtenida de los participantes a través de las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal. De igual manera se cruzaron las voces de los colaboradores (estudiantes y profesores) para identificar puntos de encuentro y divergencias. La información se sistematizó en matrices de contenido y mapas conceptuales respetando las categorías definidas en la fase número uno, como se muestra en la tabla 9.

Tabla 9. Organización de la sistematización de la información

Instrumento/técnica	Participantes	Objetivo específico	Categorías
Entrevista en profundidad	Expertos externos	Describir las aportaciones de la didáctica crítica para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita.	C1 Didáctica crítica
Análisis documental			C2 Lectura crítica C3 Comunicación escrita
Entrevista semiestructuradas	Profesores de tiempo completo	Identificar las estrategias de enseñanza existentes en el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Santa Marta.	C4 Modelo educativo en función de la enseñanza
Grupo focal	Estudiantes del programa		C5 Competencias

Resultados

Sobre la didáctica crítica, la lectura crítica y la comunicación escrita

En este apartado se describen las contribuciones que desde el marco de la didáctica crítica se pueden hacer para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita, objetivo específico número uno de esta investigación. Para ello se ha realizado un análisis documental, tanto de referentes teóricos relacionados con la temática como con aquellos documentos institucionales relacionados con el modelo y proyecto educativo y la relación enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, se realizaron entrevistas a dos expertos, cuyos planteamientos fueron analizados a la luz de las categorías definidas en los referentes teóricos e institucionales.

Para el análisis documental, se tomaron como referencia los postulados planteados por Gimeno (2009), Rodríguez Rojo (1997), quienes aunque difieren en la relación categorial entre la pedagogía crítica y la didáctica crítica, convergen en el argumento central de tomar los planteamientos de Habermas sobre la teoría de la acción comunicativa para desarrollar sus postulados (Gimeno, 2009) y modelos didácticos (Rodríguez Rojo, 1997) en el marco de la didáctica crítica. Por otra parte, para la lectura crítica y la escritura, los principales referentes son Carlino (2003; 2013), Cassany (2003), pero que para efectos del análisis que se requiere se han complementado con Atorresi (2005) y Ramírez y López-Gil (2018) para lo relacionado con las tareas de lectura y escritura y su evaluación.

Es importante resaltar que entendemos la didáctica en un sentido amplio, que incluye no solo la teorización sobre la relación estudiante-profesor, sino, entre otras cosas, la metódica, la matética y la mediática, como la plantea Klafki (1976):

Didáctica en sentido amplio, abarca entonces decisiones, condiciones y fundamentaciones para las decisiones sobre: 1. objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza. 2. Contenidos. 3. Las formas de organización y realización (donde la relación entre procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser entendida como una relación de interacción). Esta es la perspectiva de la metódica, 4. Medios de la enseñanza. (p. 87).

Desde el planteamiento de Runge (2013), quien partiendo de la concepción de la didáctica general comeniana, presenta la didáctica como una subdisciplina de la pedagogía, aquella que se ocupa de:

Investigar y reflexionar de un modo teórico, práctico y aplicado sobre —las situaciones de— enseñanza que involucran, obviamente, los procesos de docencia y aprendizaje y que tienen como propósito más elevado la formación (*bildung*) —y no solo el aprendizaje de contenidos específicos— de las personas a cargo. (Runge, 2013, p. 204).

El esquema de la figura 1 resume la forma en que se asume la didáctica en esta investigación:

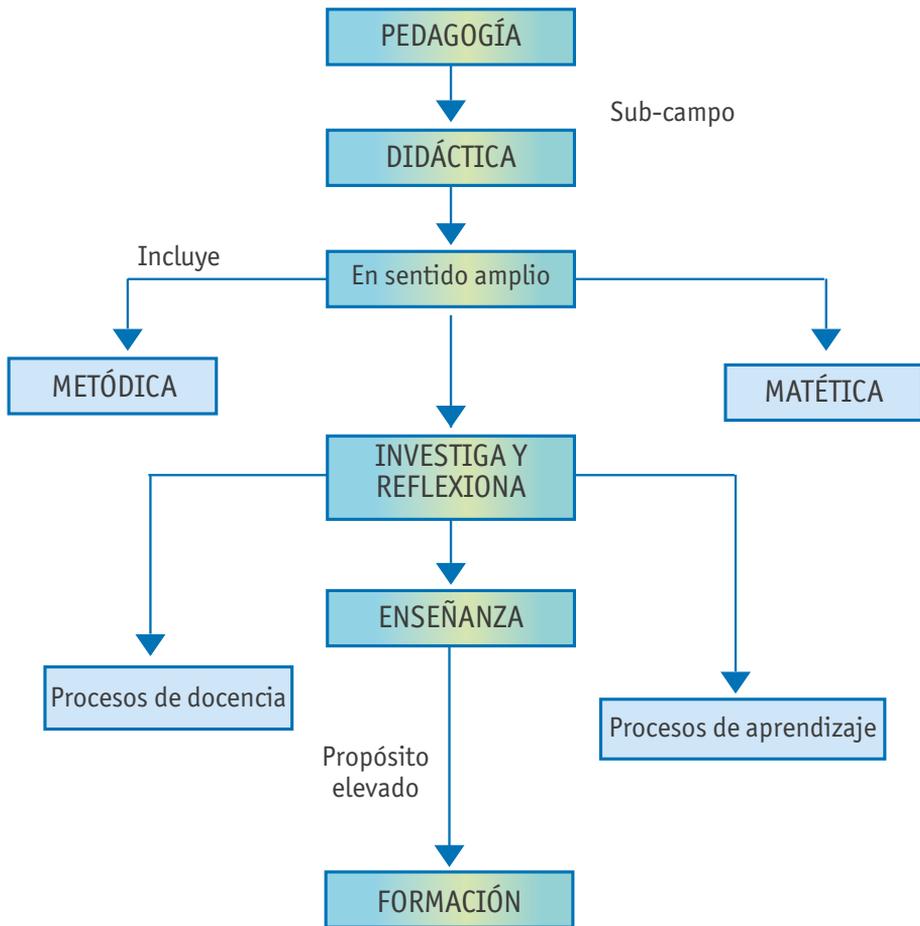


Figura 1. Concepto de didáctica

En ese sentido, las categorías definidas para el desarrollo de este objetivo fueron las que muestran en la tabla 10.

Tabla 10. Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategoría
Didáctica crítica	Metódica
	Matética
Lectura crítica	Concepciones teóricas
	Implicaciones en la praxis educativa
	Evaluación
Comunicación escrita	Concepciones teóricas
	Implicaciones en la praxis educativa
	Evaluación

Perspectivas sobre la didáctica crítica

La didáctica crítica es aquella “que busca el desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo en los alumnos y en los profesores” (Gimeno, 2009, p. 16). Por lo tanto, “debe ser construida sobre la base de una intersubjetividad crítica, en permanente revisión, por los agentes educativos (profesores, familias, agentes sociales, políticos...) y apoyada en una racionalidad comunicativa” (p. 15).

De acuerdo con la misma autora, y argumentándose en la teoría crítica de Habermas, plantea tres postulados que definen la teoría crítica: 1. *desarrollar el pensamiento dialéctico y crítico*; 2. *enseñar y aprender a ejercer la crítica ideológica*; y 3. *construir procesos de comunicación crítica*.

El primer postulado: desarrollar el pensamiento dialéctico y crítico para conocer el mundo, “implica poder entender que las cosas tienen siempre una doble perspectiva, antitética, y que ambas son auténticas, como decía Adorno, pues ambas configuran la realidad” (Gimeno, 2009, p. 126). Es decir, desde la didáctica crítica se busca la comprensión de la realidad social como constructo inacabado, en continuo cambio. La situación compleja de la enseñanza (Runge, 2013) es el escenario para la confrontación de ideas, argumentos y razonamientos a través de los cuales se promueve el desarrollo de ese tipo de pensamiento.

El segundo postulado propuesto por Gimeno (2009): enseñar y aprender a ejercer la crítica ideológica, es un “instrumento que pone en marcha el pensamiento crítico” (p. 133); implica promover en los estudiantes el análisis crítico de los discursos, aquellos que enmarcan su proceso educativo, su situación de enseñanza,

las diversas maneras en que se organiza su currículo, dicho de otro modo, los discursos con los que interactúa en el mundo de vida y pueden condicionar las situaciones contextuales en las que produce el conocimiento que lee o estudia. El contexto le permite problematizar alrededor de causas, consecuencias, omisiones y motivaciones de esos discursos, poniendo en escena el pensamiento crítico.

La construcción de procesos de comunicación crítica es el tercer postulado para la didáctica crítica que propone Gimeno (2009), quien tomando como referencia los principios procedimentales del modelo de la acción comunicativa plantea la necesidad de la “simetría en la interacción comunicativa de los participantes en una acción comunicativa” es decir, que todos los participantes tengan las mismas oportunidades de plantear sus argumentos, réplicas y contraargumentos sobre las ideas que se plantean o discuten en el aula de clase o cualquier otro espacio de formación. También es necesaria “una actitud de búsqueda de entendimiento en la interacción comunicativa”, actos del habla ilocucionarios de parte de los participantes, es decir, aquellos que buscan el entendimiento con el otro, quien habla busca que lo que dice sea entendido claramente y sin equívocos por aquel que lo escucha (Gimeno, 2009, p. 151). La inteligibilidad en la interacción comunicativa, así como el reconocimiento de diversas pretensiones de validez.

Por otra parte, se encuentran también los planteamientos de Rodríguez Rojo (1997), quien “acude a la metateoría de la TAC o teoría de la acción comunicativa, interpretada desde a visión habermasiana, para intentar comprender mejor el fenómeno didáctico o de la enseñanza” (p. 132), considera el autor que si bien esta teoría no determina las relaciones profesor-estudiante, si orienta y enmarca el discurso sobre la práctica docente.

Para este autor, la teoría de la acción comunicativa puede aportar elementos para la humanización de la didáctica, en el sentido de que por basarse en el diálogo, implica la reflexión de los todos los participantes en el proceso educativo: estudiantes, profesores, marco institucional. Plantea Rodríguez Rojo (1997) “la acción comunicativa implica intersubjetividad, elaboración mutua de un discurso que pone sus pies en la realidad del aula o situación didáctica y su cabeza sobre el lenguaje crítico de esa misma realidad” (p. 133). Es decir, la didáctica crítica no se erige solamente en el plano teórico, su importancia se recalca en la praxis, pues, aunque no puede determinarla, puede decir cómo debe ser, si tiene todo el

potencial para transformar la relación profesor-estudiante y trascender del plano educativo al plano de lo formativo.

Para Rodríguez Rojo (1997), la didáctica crítica al igual que cualquier vertiente de la didáctica debe considerar las invariantes didácticas, pero en este caso, debe infundirles ese talante crítico, como se verá en la tabla 11. Una descripción similar es la que hace Runge (2013) para la didáctica general que como subcampo de la pedagogía debe considerar algunas dimensiones, que podrían guardar alguna relación con lo planteado por Rodríguez Rojo (1997) y por Gimeno (2009).

Tabla 11. Invariantes didácticas

Invariantes didácticas	Invariantes desde la TC (Rodríguez Rojo, 1997)
Axiología	Racionalidad emancipadora incluida en la racionalidad comunicativa.
Teoría didáctica o curricular	La enseñanza interpretada desde la teoría de la acción comunicativa.
Dimensión teleológica	Paz o triple armonía: autodeterminación, codeterminación o decisiones consensuadas, solidaridad universal.
Dimensión temática	Los problemas de la vida como contenidos didácticos en relación con los conocimientos culturales.
Metódica y matética	Procesos tendencialmente simétricos de comunicación que pretenden provocar el aprendizaje.
Mediática	Recursos coherentes con la comunicación social y horizontal entre la comunidad escolar.
Contexto	El aula o cualquier otra situación de enseñanza aprendizaje: dimensión organizativa de la situación.
Evaluación	Evaluación como diálogo entre la comunidad educativa.

Fuente: Rodríguez Rojo, 1997.

La figura 2 resume los planteamientos anteriores sobre la didáctica crítica:

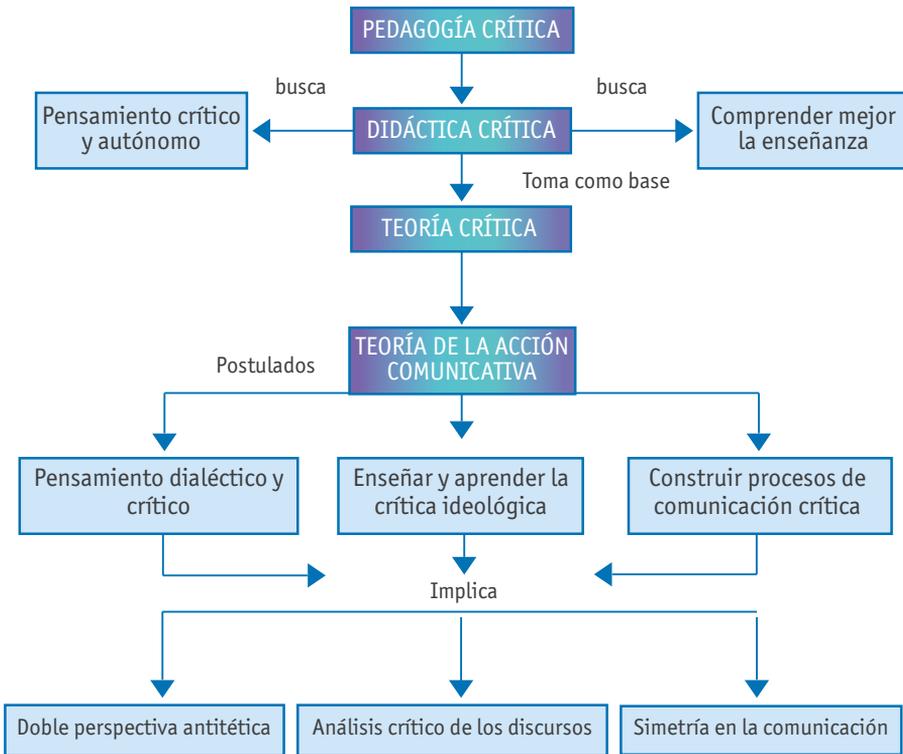


Figura 2. Planteamientos sobre didáctica crítica

Una visión crítica de la metódica

Klafki (1976) define la didáctica como “el complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza” (p. 86), así mismo, plantea el autor que la metódica es parte de la didáctica, subordinada a ella, que se ocupa en específico de “teorización e investigación sobre las formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 86).

La metódica, para Klafki (1976), posee la capacidad de organizar críticamente la enseñanza, aun cuando en un momento dado la misma gire alrededor de temáticas instrumentales,

También allí, en clases donde se deben transmitir temas del tipo instrumental, se pueden orientar los métodos, es decir las formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje fundamentalmente con base en el planteamiento de objetivos emancipatorios. (p. 102).

El concepto planteado por el autor identifica claramente en la metódica dos actores fundamentales de la práctica pedagógica: el profesor y el estudiante, por lo que no solo es importante la manera en que se organiza la enseñanza, sino las formas en que esta organización promueve el aprendizaje del estudiante: “los métodos de enseñanza no pueden ser entendidos como instrumentos del maestro que enseña, sino como formas en las cuales se relacionan entre sí, por una parte, procesos de enseñanza en clase y por otra procesos de aprendizaje” (Klafki, 1976, p. 105), es ese el verdadero sentido de la metódica, hacer accesibles para el estudiante las temáticas emancipadoras e instrumentales que se abordan en la clase.

Una aproximación a la matética

La matética es considerada como un punto de llegada un objetivo o meta a conseguir, pues hace referencia al pasar de ser enseñado a generar la capacidad de aprender por sí mismo (Gimeno, 2009; Gómez, 2013), de formarse. En ese sentido, es una categoría caracterizada por la autonomía e independencia de quien se forma. Por otra parte, Runge (2013), trae a colación la distinción hecha por Comenio entre “el arte de enseñar” y el “arte de aprender”, refiriéndose esto último a la matética.

De acuerdo con Gimeno (2009), la matética es “la competencia del aprender que se potencia con la didáctica como arte o competencia de enseñar” (p. 10); en ese sentido, la didáctica crítica ofrece un escenario que facilita al estudiante ir del ser enseñado al aprender por sí mismo, el carácter crítico de la misma se afianza en tanto “el proceso de formación culmina en la autonomía del sujeto para producir conocimiento, juicios y decisiones” (p. 10).

Sobre la lectura y la escritura en la universidad

Pensar la lectura y la escritura en la universidad requiere considerarlas en conjunto, como dos prácticas sociales que coevolucionan conjuntamente y que a la vez promueven el desarrollo del pensamiento crítico tanto de estudiantes como de

profesores. Desde donde lo plantea Carlino (2018), el desarrollo de la lectura y la escritura en la universidad es un asunto que compete a todos los estamentos que conforman la comunidad académica y a la institución misma.

Carlino (2013; 2018) y Ramírez y López (2018) dejan ver en sus planteamientos la necesaria consideración de la lectura y la escritura no como fines en sí mismos, sino como medios que permiten facilitar el aprendizaje en un contexto definido, es decir, en una disciplina o en un segmento de ella y en un tiempo y espacio definidos. Carlino plantea la necesidad de leer y escribir en contexto y con propósitos específicos para cada nivel educativo y cada asignatura, ya que en cada caso se buscan formas específicas de leer y escribir. Por ello, lectura y escritura son un asunto de todas las asignaturas, de todo el currículo.

De acuerdo con Carlino (2013), el debate sobre el lugar de la lectura y la escritura en la educación superior se ha desplazado hacia las preguntas sobre quiénes, cómo, dónde, cuándo y por qué hacerlo, de cierta manera dejamos de preguntarnos por la importancia del asunto para llevarlo al terreno de la didáctica; con la consideración de la lectura y la escritura como prácticas sociales y no solo en términos de las habilidades independientes de su contexto de uso.

Por otra parte, la lectura y la escritura concebidas como prácticas sociales permiten, al estudiante y al docente, hacer parte de comunidades en las que se lee de formas particulares (Carlino, 2018). Así, la lectura y la escritura se convierten en instrumentos de inclusión y exclusión. No obstante, la lectura permite al estudiante trascender en el aprendizaje, pasar de las formas a la transformación del contexto en el que se forma (Carlino, 2018), un planteamiento que incluye los matices emancipadores y de autonomía de la didáctica crítica.

Lo expuesto en el párrafo precedente se inscribe en lo que se denomina como alfabetización académica: “Proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p. 370). Es un asunto que concierne tanto a la institución, como a los profesores y, por supuesto, a los estudiantes, de este surge la necesidad de plantear desde lo institucional modelos pedagógicos que promuevan la enseñanza de la lectura y la escritura, profesores que realicen esfuerzos por incorporarla en sus disciplinas como una vía para alcanzar el aprendizaje propio y de sus estudiantes, y de parte de estos últimos, la autonomía e independencia que implica leer y escribir para transformar su propio contexto.

Plantea además la autora:

Sugiero denominar “alfabetización académica” *al proceso de enseñanza* que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (Carlino, 2013 p. 370).

La figura 3 resume las posturas asumidas en el escrito con respecto de la lectura y la escritura:

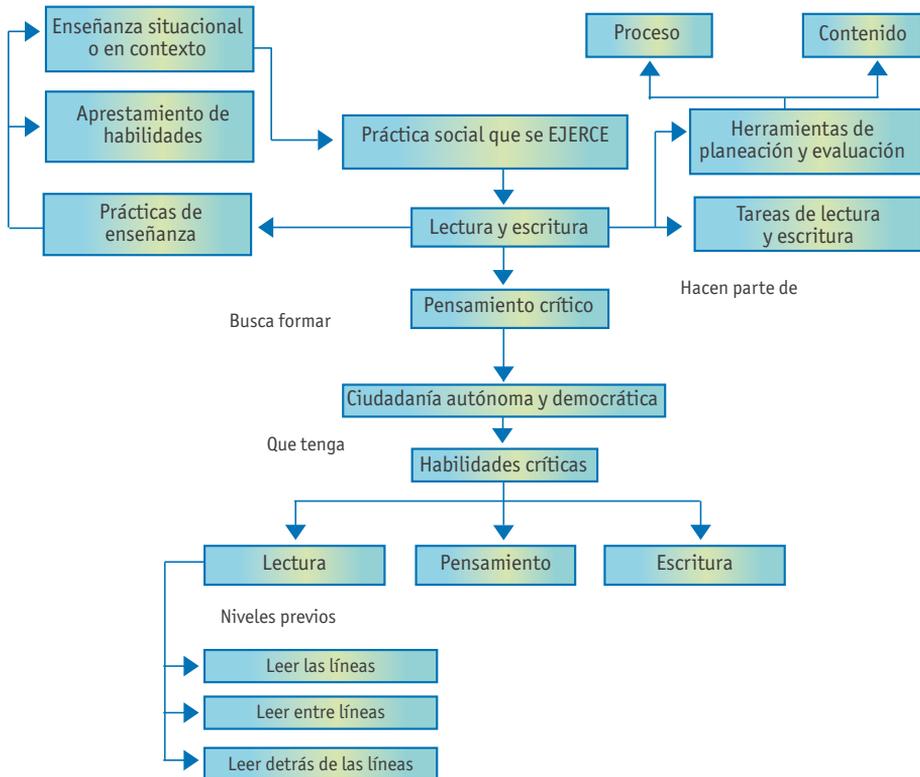


Figura 3. Posturas sobre la lectura y la escritura

Concepciones acerca de la lectura crítica

Para Cassany (2003), la lectura y la escritura hacen parte del pensamiento crítico, cuya importancia radica en “la necesidad de formar una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento”, (p. 114). En adición, plantea el mismo autor:

La persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista. (p. 114).

Hablar de lectura crítica implica reconocer la existencia y la necesidad de superar previamente varios grados de lectura, ello con el fin de lograr una comprensión de lo leído y de argumentar posiciones frente a ello; la tabla 12 ilustra desde varios autores esos niveles previos de lectura:

Tabla 12. Planos de la lectura

Gray	Alderson	Cassany
Leer las líneas	Lo literal del texto	Decodificar el significado semántico del texto. La acepción correcta.
Leer entre líneas	Inferencias del texto	Recuperar los implícitos convocados en el texto, construir el significado relevante del texto.
Leer detrás de las líneas	Evaluación crítica del texto	Comprender qué pretende conseguir el autor, para qué escribe, cuál es el contexto desde donde escribe. Argumentar una opinión.

Fuente: elaboración propia a partir de Cassany (2003).

La lectura de lo que está detrás de las líneas, la evaluación crítica del texto, en síntesis, la comprensión profunda que caracteriza la lectura crítica requiere del cumplimiento de unas condiciones, que actúan como características que acompañan el razonamiento que se hace. De acuerdo con Cassany (2003) son las siguientes:

- Extraer las connotaciones del texto, ir más allá del significado denotativo.
- Identificar el punto de vista del autor.
- Distinguir y valorar las voces presentes en el texto, diferentes a las del autor.

- Identificar el género discursivo que se emplea.
- Identificar el propósito y argumentos del autor.
- Problematicar alrededor del contexto en que se produce el discurso.
- Identificar las causas o ideas previas de los argumentos del autor.
- Plantear hipótesis sobre la persona del autor.

La lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad.

Las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura

Se plantean a continuación las diferentes formas que toma la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, se identifican dos líneas de trabajo: 1. las prácticas de enseñanza orientadas al aprestamiento de habilidades o competencias fragmentarias y 2. la enseñanza en contexto.

De acuerdo con Carlino (2013), la enseñanza centrada en el aprestamiento de habilidades o competencias fragmentarias parte de pensar la lectura y la escritura como habilidades que pueden ser separables de su contexto y, por tanto, pueden ser generalizables, es decir, desde este enfoque la lectura y la escritura se aprenden y luego pueden ser aplicadas en cualquier contexto, momento o situación, por lo tanto, la lectura y la escritura emergen aquí como un conjunto de habilidades que se ejercitan, el estudiante se entrena en ellas para poder usarlas posteriormente.

Lo anterior implica que el profesor sea un especialista en el manejo del lenguaje, en técnicas que potencian o hacen más eficiente la lectura y la escritura, en gramática, en ortografía, etc. La enseñanza de la lectura y escritura son un tipo de entrenamiento, que se desarrolla en un término de tiempo y en un espacio predefinidos. Por otra parte, y siendo el profesor un especialista en los temas ya mencionados, la escucha por parte del estudiante es muy importante para el aprendizaje, predomina entonces la enseñanza frontal, la clase magistral y expositiva, la expresión escrita de lo leído, aparece a manera de evaluación (Carlino, 2013, p. 369).

Esta concepción de enseñar la lectura y la escritura en la universidad toma la forma de cursos generales o talleres de lectura y escritura ubicados en la malla curricular del programa, cursos en los cuales pueden confluir estudiantes de

diversas áreas del conocimiento en tanto se enfoca en tratar la lectura y la escritura como habilidades genéricas aplicables en cualquier contexto. Como se había mencionado antes, los temas relacionados con las formas del discurso, el uso del lenguaje y estrategias de lectura y escritura son parte de los temas que se trabajan en este tipo de cursos.

Por otra parte, la enseñanza en contexto o situacional (Carlino, 2003; 2013) hace referencia a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura que desarrollan con propósitos definidos, con relación a los intereses formativos del estudiante y que suponen avanzar en el dominio de una disciplina, desde esta perspectiva, la lectura y la escritura están en función del aprendizaje del estudiante. En consecuencia, se entiende como una práctica a desarrollarse a lo largo y ancho del plan de estudios, en palabras de Carlino (2013) “A lo largo y ancho de toda la universidad” (p. 369), los planteamientos de la autora se enmarcan en la corriente *writing across the curriculum* desarrollada por Plane *et al.* (2017) y Young (2006), entre otros autores.

Desde punto de vista de Carlina (2013), la enseñanza en contexto se diferencia del aprestamiento de habilidades en varios aspectos: 1. la concepción de la lectura y la escritura, las cuales en este caso se conciben como prácticas sociales que se aprenden ejerciéndolas, poniéndolas en escena; 2. en el objetivo o el para qué de la enseñanza: se enseña a leer y escribir “para que los alumnos puedan desempeñarse en una actividad discursiva inmediata, aquí y ahora” (p. 369); 3. lo que se enseña: en la enseñanza en contexto se abordan los discursos y modos de leer y escribir en la disciplina, con lo cual se capta el interés del estudiante; 4. las maneras en que se organizan las clases incluyen la revisión y discusión permanente de aquello que se lee y se escribe, se consideran los intereses y motivaciones de los estudiantes; 5. la lectura y la escritura se hacen de manera contextualizada con el apoyo del profesor experto en algún tema disciplinar, al tiempo que son guiados por un estudioso de la escritura que acompaña y orienta permanentemente la producción tanto del estudiante como de los profesores participantes.

Los puntos de encuentro

La didáctica crítica, para Gimeno (2009) y Rodríguez Rojo (1997), centra su atención en el desarrollo del pensamiento crítico, de la misma manera en que Carlino (2003; 2013) y Cassany (2003) lo consideran para la lectura y la escritura,

es este el primer punto de encuentro: aquello que se persigue. A partir de allí es posible derivar algunos de los aportes que desde la didáctica crítica se pueden plantear para el desarrollo de competencias en lectura crítica y escritura.

Un primer elemento, es que considerando la didáctica en su sentido amplio, se hace referencia tanto a actividades docencia como actividades de aprendizaje, se habla en este caso tanto de la participación del profesor como del estudiante en la situación de enseñanza, la didáctica crítica ha de permear las diversas maneras en que se organizan las actividades de docencia (de acuerdo con objetivos y contenidos definidos) pero con el objetivo siempre de promover un aprendizaje autónomo por parte del estudiante.

Lo relacionado con la metódica cobra especial importancia en este sentido, pues en el modelo educativo que se estudia, los elementos de competencia y una parte importante de los contenidos se encuentran predefinidos, por lo tanto, las diferentes formas de organización y planeación han de permitir no solo el abarcar aquello que se exige, sino también realimentar el proceso educativo y, cuando sea necesario, replantear contenidos y objetivos. Si bien la metódica se encuentra subordinada a la didáctica y por lo tanto a los contenidos y objetivos didácticos, es posible, a partir de las diversas formas de organización y métodos de clase, corregir errores y mejorar aspectos cuando se requiere. Es un proceso dialéctico que permite revisarse y reforzarse permanentemente.

Por otra parte, se ha considerado en el texto que la lectura y la escritura son prácticas sociales que cuando se ejercen permiten pertenecer, incluirse o excluirse de una comunidad académica de acuerdo con los discursos que allí se manejan, la didáctica crítica basada en la teoría de acción comunicativa podría facilitar el ejercer esas prácticas tanto por estudiantes como por profesores, ello a través de procesos de comunicación simétricos y el uso de la crítica ideológica.

Con el propósito unificado de buscar el desarrollo del pensamiento crítico, para lo cual se requieren habilidades críticas de pensamiento, escritura y lectura, la didáctica crítica ofrece su postulado relacionado con el pensamiento dialéctico, el cual básicamente plantea considerar la realidad en términos de su complejidad, a través de la identificación de argumentos y contraargumentos que permitan al estudiante poner en escena su pensamiento crítico.

Sobre las estrategias de enseñanza existentes en el Modelo Educativo Crítico Con Enfoque de Competencias en el programa de Contaduría Pública: las voces de los participantes

En este apartado se describen los hallazgos relacionados con el objetivo específico número dos de esta investigación, el cual se centra en la identificación de las estrategias de enseñanza presentes en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Santa Marta. En desarrollo de este objetivo se realizaron entrevistas semiestructuradas a profesores de tiempo completo, un grupo focal con estudiantes del programa y observación participante en comités curriculares y comités de investigación.

La información recopilada de la manera descrita se organizó en matrices de análisis de datos para el caso de las entrevistas y grupo de discusión, de acuerdo con las categorías definidas para el objetivo número dos, y las cuales se resumen en la tabla 13.

Tabla 13. Categorías de análisis

Categorías	Subcategorías
Modelo educativo en función de la enseñanza	Modelos elementales
	Modelos de unidades didácticas
	Modelos categoriales
Dimensiones de la competencia	Dimensión del ser (actitudes)
	Dimensión del saber (conocimiento)
	Dimensión del hacer (habilidades)

Sobre el modelo educativo en función de la enseñanza, las voces de los profesores

Los modelos didácticos son definidos por Flechsig (1979) como “reconstrucciones de enseñanza simbólico-conceptuales, que corresponden tanto a condicionamientos fundamentales psicológico-cognoscitivos igual que se relacionan con propósitos activos de los sujetos cognoscentes” (p. 8). Estos permiten describir e inventariar la multiplicidad de posibilidades de la práctica didáctica (Flechsig, 1979, p. 7), además de reconocer la diversidad y características de la práctica docente. Flechsig, tomando como referencia a Salzman identifica cuatro tipos de modelos didácticos:

modelos elementales, modelos de unidades didácticas (en adelante didácticos), modelos tipo y modelos categoriales, no obstante, plantea el autor:

Estas clases de modelos también pueden ser interpretadas como grados de complejidad o de abstracción, se pueden pensar primeramente en una continuidad de esfuerzos de reconstrucción crecientemente abstractos y transmitidos para la Didáctica, y no como tipos o planes claramente delimitados entre sí. (Flechsig, 1979, p. 10).

Teniendo en cuenta lo anterior, se establecieron como subcategorías de análisis los modelos elementales, los modelos de unidades didácticas y los modelos categoriales. Se dispusieron preguntas alrededor de los mismos como pretextos para iniciar la conversación con los profesores del programa de manera que pudiesen clarificarse sus concepciones y prácticas alrededor de estas categorías.

Los modelos elementales: la escenificación de la enseñanza

Los modelos elementales son planteados por Runge (2013) como la representación simple de aquello que pone en escena las estrategias de enseñanza y destaca las particularidades de la práctica docente “para utilizar una analogía, los modelos elementales son las diferentes fotos que se tienen de las variadas formas en que se escenifica la enseñanza” (Flechsig, citado por Runge, 2013 p. 210). En adición, y siguiendo a Flechsig (1979), los modelos elementales hacen referencia a las acciones y situaciones parciales de la enseñanza, son las acciones didácticas que surgen de la praxis, de la situación de enseñanza. No obstante, y aunque para Flechsig (1985), el nivel de reconstrucción que se desprende desde las acciones no logra constituir un modelo independiente, en esta investigación se asumen estas acciones en tanto su relación con niveles de abstracción y reconstrucción mayores.

Este es el concepto desde el cual se planteó la conversación con los profesores sobre las estrategias de enseñanza y evaluación que caracterizan su práctica educativa y la relación de las mismas con la lectura y la escritura. Los hallazgos principales se resumen en la figura 4.

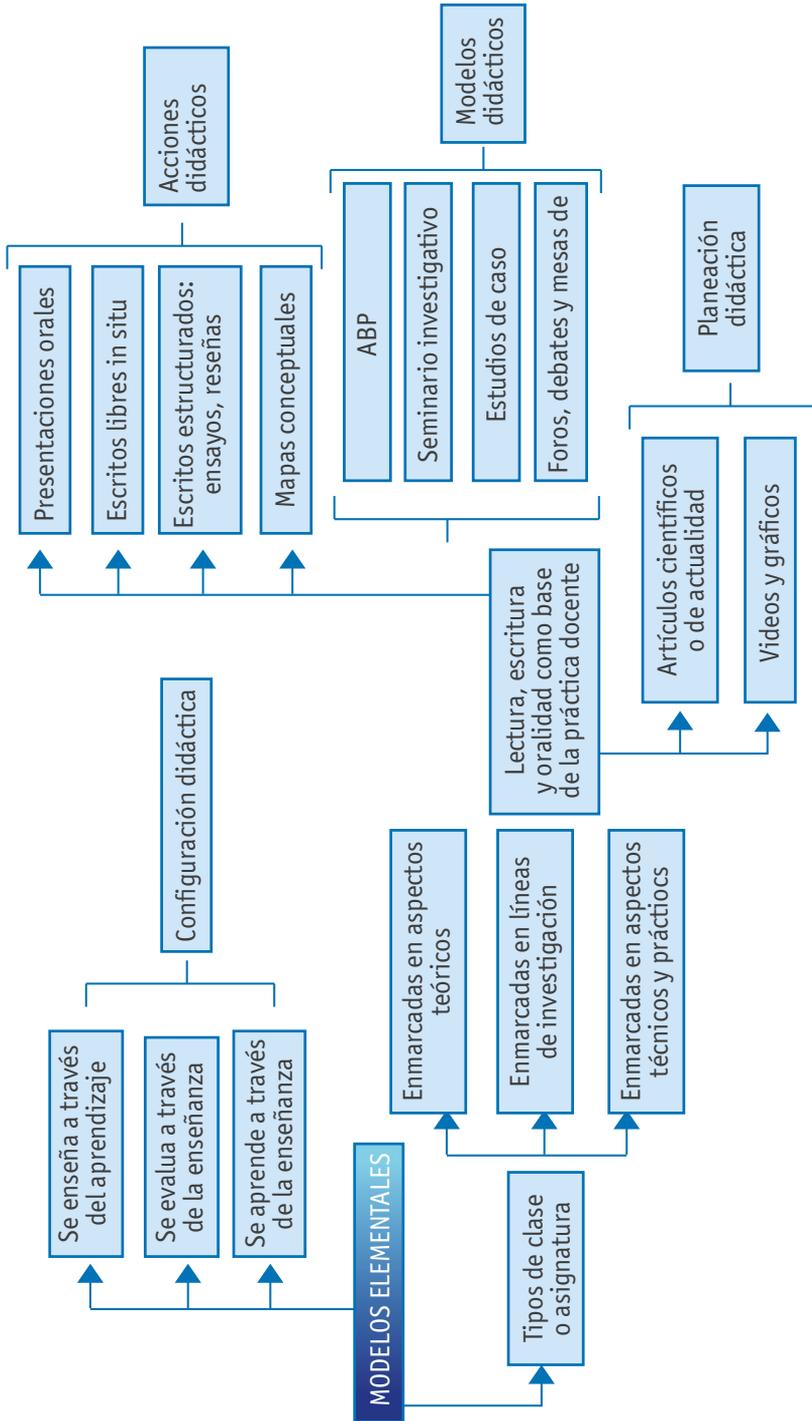


Figura 4. Resumen hallazgos modelos elementales

Para los profesores entrevistados, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación constituyen tres dimensiones del proceso formativo que configuran la didáctica: “Enseñamos a través del aprendizaje y a través de la enseñanza evaluamos, aprendemos a través de la enseñanza y de la evaluación, evaluamos a través de la enseñanza y del aprendizaje” (profesor TC, comunicación personal, 2018), y desde este marco general plantean las acciones para enseñar y promover el aprendizaje.

Se reconoce la existencia de diferentes tipos de cursos, algunos en los que los aspectos teóricos tienen una mayor relevancia, otros enmarcados en las líneas e intereses de investigación del profesor y un gran número enmarcados en aspectos técnicos y prácticos. No obstante, estas diferencias en los cursos, la lectura y la escritura acompañadas de la oralidad emergen como la base de la práctica docente y génesis de las estrategias de enseñanza que se emplean en clase.

Los momentos de enseñanza de los profesores del programa se ven representados en el desarrollo de acciones didácticas que incluyen el trabajo individual, colectivo, la escritura y la oralidad, siempre basados en lecturas previas que se han identificado desde la planeación didáctica del curso y cuyos “responsables” se han asignado en etapas tempranas del ciclo académico. Estas lecturas van desde artículos de actualidad de la profesión hasta artículos científicos con avances y resultados de investigación.

En ese sentido, el profesor orienta el desarrollo de foros, debates, mesas de trabajo, presentaciones orales, escritos libres (*in situ*) y escritos estructurados (ensayos, reseñas); la elaboración de mapas conceptuales se muestra también como una de las clásicas formas planteadas por los profesores para que los estudiantes identifiquen los conceptos e ideas principales de una lectura y el posterior desarrollo de interpretaciones y argumentos que se plasman en escritos tipo ensayo.

Las estrategias de enseñanza desarrolladas por los profesores se acercan al desarrollo de metodologías como el aprendizaje basado en problemas, el seminario investigativo y los estudios de caso, no obstante, también se encuentra presente la enseñanza frontal, no como forma única de desarrollo de la clase, sino como parte integral de cualquiera de las estrategias de enseñanza desarrolladas por los profesores. Es decir, varias acciones didácticas que desarrollan se enmarcan en reconstrucciones de segundo nivel, que aunque son planteadas

como estrategias y metodologías, tienen relación con algunos de los modelos didácticos planteados por Flechsig para América Latina (Flechsig y Shiefelbein, 2003), documento en el que modelos como: enseñanza frontal, asignación de tareas, diálogo socrático, método de casos, proyecto educativo, simulación, taller educativo, entre otros, son descritos de formas similares a las expresaron los profesores en sus conversaciones.

El uso del aprendizaje basado en problemas se evidencia en los cursos en los que los aspectos teóricos tienen una mayor importancia, los problemas que se estudian se enmarcan en el campo de acción del futuro profesional de la contaduría pública; además de desarrollo de competencias relacionadas con la búsqueda y sistematización de información sobre el problema a solucionar; el desarrollo de la metodología lleva al estudiante a presentar reportes, avances del documento escrito final, los cuales son revisados y retroalimentados constantemente.

Otra parte importante en el proceso es la puesta en común de aquello que el estudiante individualmente o en equipo desarrolló. No obstante plantear que el uso del enfoque emerge de la interpretación del discurso del profesor, pero no es declarado formalmente por este en la entrevista ni se encuentra presente en los programas de los cursos a su cargo. Una muestra de ello es el siguiente párrafo extraído de una de las entrevistas:

Todo depende del curso que el profesor desarrolle pero lo que se recomienda siempre es partir de un problema profesional de un problema de la profesión de una situación problémica de la profesión contable, una situación problémica financiera, contable, o económica que el estudiante tenga que resolver para aprender conocimientos, habilidades, actitudes, valores, conceptos, nociones destrezas que forman parte de las competencias de su profesión; para resolver el problema él debe de presentar el trabajo escrito pero también trabajos orales debe mostrar la solución de manera oral. La lectura, la escritura y la oralidad son el mecanismo previo para la solución de problemas, pero también son el efecto o sea son inicio y final de todo este proceso de formación. (Profesor TC, comunicación personal, 2018).

Por otra parte, en los cursos relacionados con las líneas o interés de investigación de los profesores, las estrategias que emplean son similares a un seminario alemán, transversalizado, en este caso, por un interés en revisar resultados de investigación, plantear preguntas nuevas alrededor del tema en que se desenvuelve la clase, y el progreso de una escritura secuencial y creciente que impacte no solo el desarrollo del proceso educativo en la Universidad sino su formación en general.

La escritura académica es un ejercicio que se debe desarrollar constantemente para que el estudiante aprenda a plasmar las ideas de su interpretación, buscar que él intérprete pero que la sepa escribir y de ese saber escribir es que el escriba no solamente para él, sino que sea entendible para los demás. (Profesora investigadora, programa de Contaduría Pública, comunicación personal, 2018).

Con respecto del estudio de casos, su utilización en los cursos que tienen un componente técnico o aplicados mayores, emerge de una manera similar al aprendizaje basado en problemas, es decir, se deduce su desarrollo aunque no en todos los casos se declara formalmente en la planeación didáctica; se privilegian aquí casos relacionados con el quehacer profesional del contador público, o el desempeño de organizaciones empresariales que resulten emblemáticas para los propósitos educativos del curso.

Como ya se ha planteado en párrafos anteriores, la lectura y la escritura se configuran como el telón de fondo de las estrategias didácticas que emplean los profesores del programa objeto de estudio, las lecturas de artículos científicos, artículos de actualidad, videos y gráficos son la fuente para la reflexión, interpretación y argumentación que luego se plasma en escritos formales tipo ensayo. La oralidad se encuentra presente en todo el proceso y, como se verá más adelante, es una parte esencial para evaluar las competencias del estudiante tanto en lectura crítica como en comunicación escrita.

Por otra parte, y con relación a la planeación didáctica que desarrollan los profesores, es importante destacar que los materiales a estudiar en las diferentes clases son cuidadosamente seleccionados por los profesores, así como desde el principio del ciclo académico se distribuyen las responsabilidades individuales

y grupales cuyo cumplimiento y acompañamiento por parte del profesor son la garantía para el desarrollo normal de las clases, no obstante, y como se ha anotado anteriormente, las estrategias de enseñanza y las principales escenificaciones de esas estrategias pueden tener una mejor visibilidad en los programas de curso y en el discurso de los profesores.

Sobre los modelos de unidades académicas (modelos de enseñanza)

Como concepto orientador de esta subcategoría, se toma como referencia lo planteado por Runge (2013) con respecto de los modelos de enseñanza: “Son reconstrucciones de las reconstrucciones de primer orden (modelos elementales) en el sentido de que reconstruyen los sucesos o acontecimientos de las situaciones de enseñanza y reúnen esa multiplicidad de descripciones de la praxis en una clase” (Flehsig, citado por Runge, 2013 p. 210). Importante también traer a colación lo planteado por Flehsig (1985) sobre las unidades didácticas en las que descansan este tipo de modelos:

Una unidad didáctica puede ser descrita como una complicada estructura de interacción que viene influenciada por las metas fijas de aprendizaje, por los contenidos, por los modos metódicos y medios de difusión usados, por los presupuestos individuales y socioculturales, y que por su parte, repercute en los factores mencionados. (p. 9).

Las representaciones de los profesores se resumen en la figura 5.

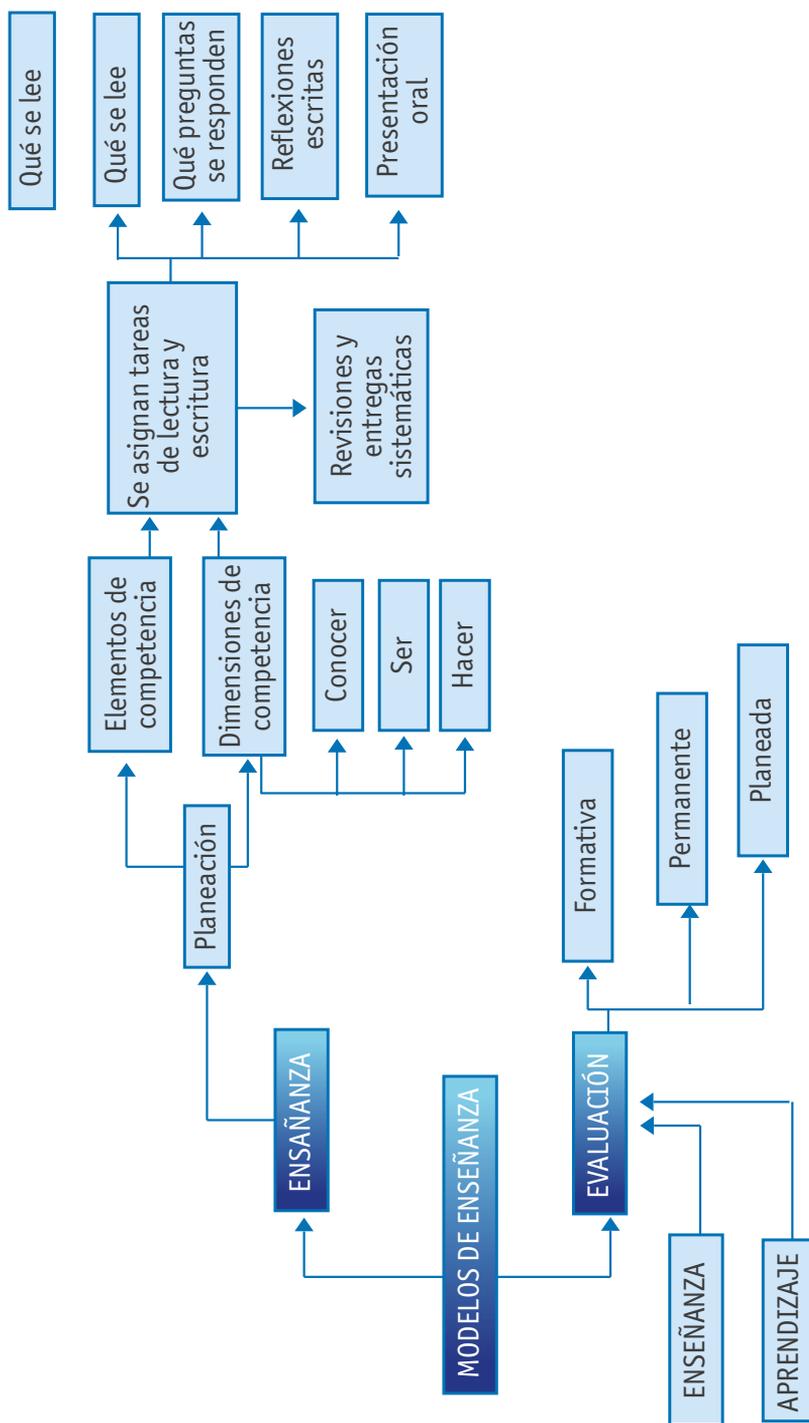


Figura 5. Representaciones de los profesores sobre los modelos de enseñanza

Los modelos de enseñanza de los profesores tienen como punto de inicio la planeación didáctica del curso a su cargo, esta planeación se desarrolla a partir de elementos de competencia previamente definidos y las tres dimensiones de la competencia: conocer, ser y hacer; de manera que la lectura y la escritura son transversales en esa planeación y aportan al desarrollo de las dimensiones antes mencionadas.

El ejercicio supone una asignación de tareas de lectura y escritura; es decir, se dispone en la planeación del curso los autores, teorías o resultados/avances de investigación (qué se lee); teniendo en cuenta los elementos y dimensiones de la competencia, los profesores plantean unas primeras preguntas a responder y a argumentar desde lo leído (para qué se lee), como lo plantea un participante: “En el diseño del programa de curso planeo, selecciono una serie de capítulos del libro, artículos relacionados con las competencias de ese programa y con esos elementos de competencia del saber, del hacer” (Profesor TC, comunicación personal, 2018). Las respuestas y argumentos del o los estudiantes a partir de lo leído son el insumo para las tareas de escritura y la presentación oral, sin embargo, es importante traer a colación la necesidad de diversificar las tareas de escritura, pues de acuerdo con los profesores y estudiantes, el ensayo es la forma más común de esas tareas, de acuerdo con lo planteado por los estudiantes, es repetitiva; el propósito de promover el desarrollo de la lectura y la escritura requiere de innovación, de trabajo coordinado entre los profesores y de métodos alternativos que promuevan tanto la lectura como la escritura. Uno de los estudiantes participantes expresó lo siguiente:

Yo pienso que está bien que los docentes incentiven esta competencia en nosotros, pero pienso que los docentes también deben tener una forma didáctica de implementar estas competencias pues que te manden a hacer ensayos constantemente y pues solamente ensayos y ensayos así sea que al estudiante le guste mucho la competencia se cansa. (Estudiante participante en el grupo de discusión, comunicación personal, 2018).

Tal y como se había anotado anteriormente, la lectura crítica, la escritura y la oralidad coexisten y coevolucionan en el proceso educativo que se desarrolla en el programa de Contaduría Pública, ello se plantea desde que se piensa el curso, desde que se esboza la planeación didáctica del mismo, y el ejercicio no se entiende completo si la escritura privada no se lleva al plano de lo público a través

de ensayos o escritos similares a artículos, por eso lo escrito se expone, se pone en común, se sustenta, una oralidad secundaria, en tanto proviene de un escrito (Carlino, 2006), estas tres actividades en conjunto promueven el desarrollo de las dimensiones de la competencia: conocimientos, habilidades y actitudes y conducen al estudiante a avanzar en sus prácticas de lectura, escritura y oralidad; como lo plantea el siguiente participante:

Entonces el mismo hecho de planear, de subdividir los elementos de competencia del saber del hacer y del ser en unos materiales didácticos: capítulo del libro, y artículos que ellos deben leer ya es un mecanismo detonante que contribuye a que el estudiante obligatoriamente tenga que leer, escribir y hablar. (Profesor TC, comunicación personal, 2018).

En cuanto a la evaluación, se considera que la enseñanza y el aprendizaje son condicionantes para la evaluación; “la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son una configuración triádica, eso significa que son una trama, una red, un sistema configurativo entrelazado, no están separados” (Profesor TC, comunicación personal, 2018), a través del cual se busca medir el desarrollo de la competencia.

Esta evaluación se caracteriza por ser planeada, permanente y formativa; planeada en tanto se piensa desde la planeación didáctica; permanente, pues se realiza en cada sesión de clase, en cada momento presencial se verifica aquello que el estudiante ha aprendido, sus avances en el desarrollo de la competencia, la tutoría permanente sobre lo que se escribe y los avances que de forma sistemática deben entregar los estudiantes dan cuenta del carácter permanente y formativo de la evaluación:

En el proceso de evaluación no hay un examen final no hay un examen parcial donde se haga ese tipo de actividad lo que yo hago es evaluar siempre, el estudiante no ve que hay un día de evaluación, sino que si yo doy clase todos los martes, pues todos los martes hay evaluación porque todos los martes hay enseñanza, todos los martes hay aprendizaje. Entonces todos los martes hay enseñanza, aprendizaje y evaluación; se evalúa desde la misma enseñanza y desde el mismo aprendizaje. (Profesor TC, comunicación personal, 2018).

Por otra parte, la participación activa en clase a partir de lo leído, las respuestas a las preguntas que los profesores realizan también se muestran como una forma de evaluación de esas competencias, por ejemplo:

En el momento del encuentro presencial yo verifico los aprendizajes de los estudiantes en lectura crítica y escritura, cuando hay en esa participación activa durante el inicio de la clase o en el momento que corresponda, cuando el estudiante no participa definitivamente es porque él no cumplió con las instrucciones que se le dieron y eso quiere decir que él no desarrolla esas competencias en lectura y escritura. (Profesora TC, comunicación personal, 2018).

Las presentaciones orales de los documentos escritos por los estudiantes también emergen como forma de evaluación:

A pesar de que entregan el documento escrito la evaluación siempre es oral. Al estudiante le empiezo a hacer cuestionarios miro por qué consideró esto que fue la idea principal, la idea secundaria, yo les digo, esta idea secundaria también es importante y empezamos a debatir el tema en clase. (Profesora TC, comunicación personal, 2018).

Los modelos categoriales: concepciones alrededor de la enseñanza

Siguiendo a Flechsig, Runge, 2013) reitera que los modelos categoriales

entran, por un lado, como un marco general de orientación, en la mencionada construcción de modelos y, por otra parte, pueden ser desarrollados, pensados, reflexionados, contruidos, sobre la base de representaciones modélicas menos generales de la enseñanza, es decir, más concretas, por vía de un proceso de cada vez mayor abstracción. Los modelos categoriales de la didáctica son reconstrucciones de tercer nivel o de tercer orden. Sirven para la determinación —categorial— de lo que es la enseñanza (enseñanza-aprendizaje). (p. 212).

En ese sentido, Flechsig no plantea una clasificación de modelos categoriales, pues teniendo en cuenta que estos se convierten en un marco general para la construcción de modelos didácticos, las características de los mismos dependen de los marcos de referencia que se toman para reconstruir o reflexionar sobre la praxis didáctica.

Para conocer el marco general que orienta la acción pedagógica del profesor, se preguntó al profesor sobre sus concepciones acerca de la enseñanza, la manera en que ha construido esas concepciones y sobre las posibilidades de promover el desarrollo de competencias en lectura y escritura en el programa objeto de estudio. El mapa conceptual de la figura 6 resume los hallazgos.

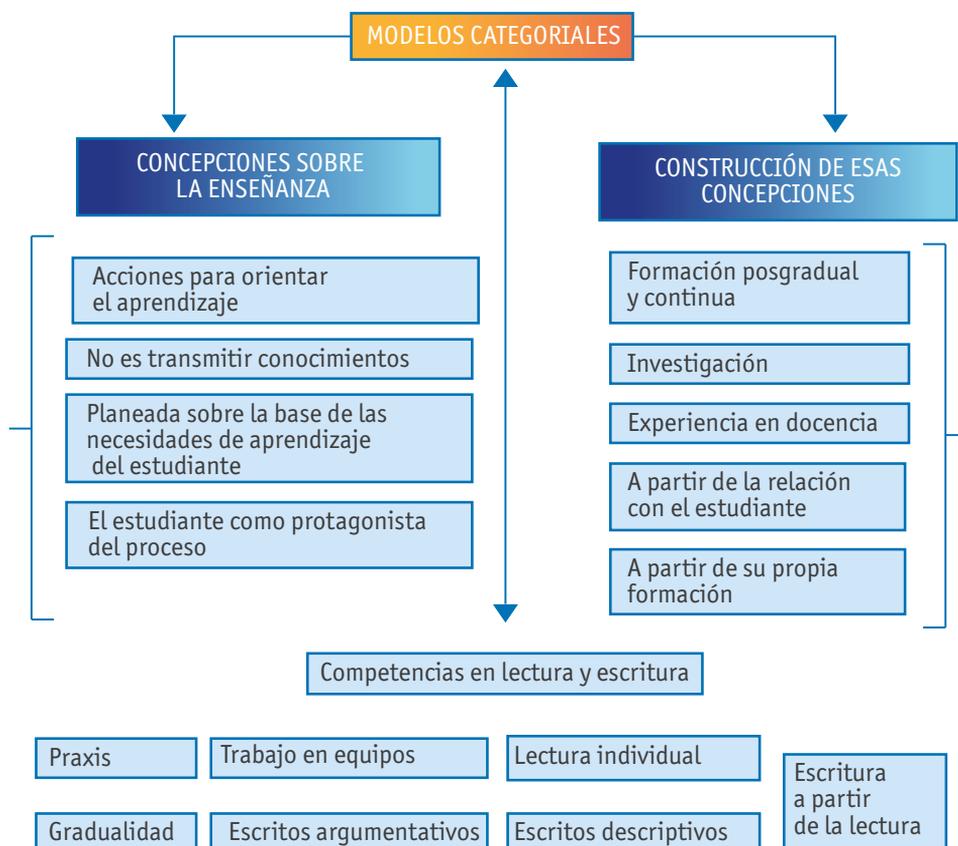


Figura 6. Resumen de hallazgos en la categoría modelos categoriales

Las concepciones sobre la enseñanza que tienen los profesores del programa demuestran una diversidad de enfoques y tradiciones en los que enmarcan su práctica docente, es decir, los discursos de algunos se inscriben en corrientes constructivistas que aportan directamente al marco de referencia sobre el cual se fundamenta el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, otras concepciones aparecen más cercanas a las formas tradicionales de educar al futuro profesional de la contaduría pública, formas en las que los contenidos ocupan un lugar privilegiado.

Un punto de encuentro entre los profesores es pensar la enseñanza en el marco de las diferentes actividades y prácticas que se realizan dentro o fuera del aula de clase para orientar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con los entrevistados estas prácticas se caracterizan por colocar al estudiante en el centro del proceso lo que implica que se convierta en el protagonista de su proceso educativo y se haga responsable de su propia formación. Es decir, la voz que tiene mayor espacio en la clase, es la del estudiante, no la del profesor.

En ese sentido, otro punto en común entre los profesores del programa es la necesidad de planear la instrucción desde las necesidades de aprendizaje del estudiante, no desde lo que el profesor sabe o cree que debe instruir. Estos hallazgos alejan las concepciones sobre la enseñanza de los profesores del programa de las ideas relacionadas con la transmisión de conocimientos y la acercan a marcos de referencia constructivistas desde los que se piensa y ejecuta una práctica docente que se coconstruye y un concepto y estrategias que emergen en esa relación entre estudiantes y profesor en el desarrollo de la clase y del proceso de formación (Runge, 2013).

No obstante, y tal como se planteó antes, las ideas de los profesores sobre lo que es la enseñanza son diversas y las diferencias que se encuentran tanto en las concepciones como en la manera en que los profesores han construido esas concepciones se relacionan con la educación que han recibido. Quienes además de la formación profesional en el campo específico en el que se desempeñan han realizado otros estudios en educación o pedagogía, basan su práctica en concepciones de la enseñanza claramente definidas. Es decir, enmarcan toda su práctica docente en ellos, existe coherencia entre las concepciones alrededor de la enseñanza y las estrategias que desarrollan en clase.

Sin embargo, aquellos profesores que no han recibido formación posgradual en educación o pedagogía tienden a replicar conceptos y estrategias relacionadas con los procesos de aprendizaje que han vivido a lo largo de la vida, es decir, aquellos que fueron apropiados por ellos durante su proceso educativo a lo largo de la vida, por ejemplo, el siguiente:

El concepto que manejo de enseñanza es el concepto que traigo arraigado desde preescolar, aún recuerdo mi profesora de preescolar que la letra con sangre entra, lo cual requiere mucho de disciplina, considero que no hay persona inteligente y menos inteligente, hay personas disciplinadas y menos disciplinadas y eso es lo que caracteriza un proceso de enseñanza. (Profesora TC, programa de Contaduría Pública).

Por ello, en algunos casos, las concepciones sobre la enseñanza y las estrategias que desarrollan no guardan una relación de coherencia y se contradicen internamente, esa falta de consistencia hace que los modelos categoriales en los que se argumenta la práctica docente no sean claramente identificables, como ejemplo de ello el siguiente extracto de una de las entrevistas: “Inicialmente, para mí la enseñanza consiste en utilizar las estrategias en las que yo me apoyo para lograr que el estudiante aprehenda de hacer, de agarrar el conocimiento sobre un tema específico del cual estemos tratando” (profesora TC, comunicación personal, 2018).

De acuerdo con la información recolectada, las concepciones de los profesores han sido construidas a partir de formación posgradual en educación o pedagogía e investigación, experiencia en docencia y a partir de los procesos formativos vividos a lo largo de la vida de los entrevistados. No obstante, un punto de encuentro entre los entrevistados plantea una revisión y reconstrucción continua de sus concepciones alrededor de la enseñanza, que toma importancia cada vez que en su práctica docente se enfrentan con las expectativas, intereses e intenciones nuevas de cada grupo de estudiantes a su cargo. La enseñanza se plantea aquí como una relación compleja y cambiante entre quienes participan en el acto de enseñar (Runge, 2013).

Los modelos categoriales: posibilidades de la lectura y la escritura

A partir de la definición de modelos categoriales, planteada por Flechsig (1985), en el presente acápite se extraen las concepciones de los profesores con respecto del desarrollo de la lectura y la escritura en los estudiantes durante su proceso educativo en la Universidad, se les preguntó en este punto sobre cómo enseñan y promueven estos aprendizajes. “A leer y escribir se aprende leyendo y escribiendo”, fue una de las ideas planteadas por uno de los profesores entrevistados. Las diversas posibilidades que los profesores encuentran para promover la lectura y la escritura en el aula de clases se enmarcan en sus concepciones acerca de la enseñanza.

En ese sentido, la lectura y la escritura emergen como el telón de fondo de cualquier estrategia de enseñanza que emplean los profesores tanto en el aula de clases como en los espacios extramurales. Emerge una práctica docente transversalizada por la lectura y la escritura, que en muchos casos considera una gradualidad en la complejidad de los niveles de lectura y escritura que se desarrollan con los estudiantes, sin embargo, tal gradualidad no se enmarca directamente en los niveles de lectura crítica y comunicación escrita planteados en el marco de referencia de competencias genéricas del Icfes (2018b), instrumento que evalúa estas dos competencias en la educación superior.

Dicho de otro modo, se inicia con lecturas sencillas y de poca complejidad, como noticias, reportes de actualidad de la profesión, para luego abordar avances y resultados de investigación en el aula de clases. Se leen textos expositivos, descriptivos y argumentativos en ese orden, y se escribe a partir de esas lecturas, sin embargo, en los instrumentos de evaluación tanto de la lectura como de la escritura no se observa diferenciación de esos niveles por parte del profesor. En consecuencia, la estrategia de enseñanza empleada pudiera enlazarle de una manera más efectiva con las evidencias de aprendizaje esperadas si se diferencian claramente estos niveles en los criterios de evaluación.

Por otra parte, y como resultado de procesos construidos por la larga experiencia y permanencia de los profesores en el programa, los ejercicios de lectura y escritura son un escenario para promover el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y la capacidad de síntesis, abstracción, interpretación y argumentación de los estudiantes y profesores.

Las dimensiones de la competencia

Los fundamentos sobre los que se cierne el MECCEC plantean que la competencia es “la integración armónica de conocimientos, actitudes y habilidades para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una tarea o actividad en contexto” (Unigarro, 2017, p. 49). Ello implica el reconocimiento de la objetividad, la subjetividad y la intersubjetividad como elementos fundantes del mundo de la vida, “el mundo de la vida se refiere a lo cotidiano, al ámbito en el cual se mueve la existencia de las personas y a la consciencia que ellas tienen de él” (Unigarro, 2017, p. 14). De acuerdo con el mismo autor, lo objetivo se representa en el lenguaje de la lógica, lo subjetivo en lo estético y lo intersubjetivo en el lenguaje de la ética, como se observa en la tabla siguiente:

Tabla 14. Conformación de la competencia

Conformación de la competencia			
Componente	Conocimientos	Actitudes	Habilidades
Dimensión	Saber	Ser	Hacer
Discurso dominante	Lógica	Estética	Ética
Fundamento lingüístico	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Ubicación mundo de la vida	Objetivo	Subjetivo	Intersubjetivo
	Mundo Natural	Mundo Personal	Mundo interpersonal

Fuente: adaptado de Unigarro (2017).

Los profesores del programa consideran que la lectura crítica y la escritura desarrollan las tres dimensiones de la competencia, en lo relacionado con el ser y que, desde lo planteado en el MECCEC, se refiere a las actitudes y se expresa a través de la estética, esta estética encuentra sus principales representaciones en las reflexiones y argumentos que traza el estudiante bien sea de manera escrita u oral. La lectura y la escritura se presentan para los profesores como dos componentes importantes para desarrollar el pensamiento crítico y promover la argumentación. Se había anotado anteriormente que las lecturas eran guiadas por preguntas que los profesores proponían, son precisamente las respuestas de los estudiantes las que dan cuenta de su estética, las que expresan las características de su ser. Como lo expresa el siguiente participante:

Siempre va a existir una última pregunta en el sistema de preguntas que yo le hago (al estudiante), a partir de la lectura siempre va a ver una última pregunta, un último inciso en el que se le pregunta al estudiante si está de acuerdo o no con lo que el autor plantea y él tiene que argumentar, tiene que responder el porqué de su posición tiene que hacer la crítica, asumir una postura una posición decir si coincide con el autor o no y hacer una reflexión. (Profesor TC, comunicación personal, 2018).

En cuanto a la dimensión del saber, desarrolla el componente del conocimiento y, de acuerdo con los profesores, aporta directamente al alcance de los propósitos de los cursos independientemente de las características de los mismos, con relación a su metodología y enfoque. La escritura y la lectura aparecen aquí como una condición para el aprendizaje que empieza a gestarse con la lectura pero que se refuerza y se multiplica con la escritura y reflexión sobre lo leído y lo escrito, como puede observarse en la siguiente intervención de uno de los participantes:

Yo pienso que la lectura y la escritura no son una simple estrategia de enseñanza la lectura y la escritura son una condición, constituyen una condición sine qua non para el aprendizaje la lectura y la escritura, sin lectura y sin escritura no hay aprendizaje. (Profesor TC, comunicación personal, 2018).

Con relación a las posibilidades y maneras en que se podría promover un actuar ético de los estudiantes, los profesores ponen de manifiesto la potencialidad axiológica de estos elementos para formar la conciencia moral de las personas, en ese sentido es tan importante lo que se lee como las preguntas o cuestionamientos que se responden y derivan de esa lectura, uno de los participantes plantea lo siguiente:

Como en las clases utilizamos como estrategia de enseñanza que el estudiante problematice ese contenido eso que está leyendo, que el estudiante cuestione al autor él tiene que hacerlo sobre la base del respeto, sobre la base de los principios éticos morales. (Profesor TC, comunicación personal, 2018).

Con relación a las formas desde las cuales se puede promover el actuar ético del estudiante, los profesores resaltan dos cosas: el contenido y la metodología, el primero en tanto resalta la importancia de lo que se lee y se escribe y la segunda en tanto ha de propiciar que el estudiante tome decisiones, asuma posturas sobre el cómo, porqué y para qué actúa. La dimensión hacer/ética tiene una relación muy cercana a la dimensión estética/ser, en tanto la primera se desarrolla en el mundo interpersonal y la segunda desde el mundo subjetivo del estudiante, aquellos elementos personales a partir de los cuales se desenvuelve en el mundo de la vida. Uno de los participantes lo planteó de la siguiente manera:

Hay dos aspectos que el profesor puede utilizar para que contribuyan, uno tiene que ver con el contenido y otro tiene que ver con el método de enseñanza con estrategia, uno tiene que ver con el contenido curricular y el otro con la enseñanza, con el contenido curricular con relación a los textos que el profesor lleva, no es un fin en sí mismo es un pretexto para el aprendizaje y con relación a la estrategia que el estudiante asuma posturas y que el estudiante cuestione, critique y problematice. (Profesor TC, comunicación personal, 2018).

Los hallazgos relacionados con la contribución de la lectura y la escritura al desarrollo de las dimensiones de la competencia se sintetizan en la figura 7.

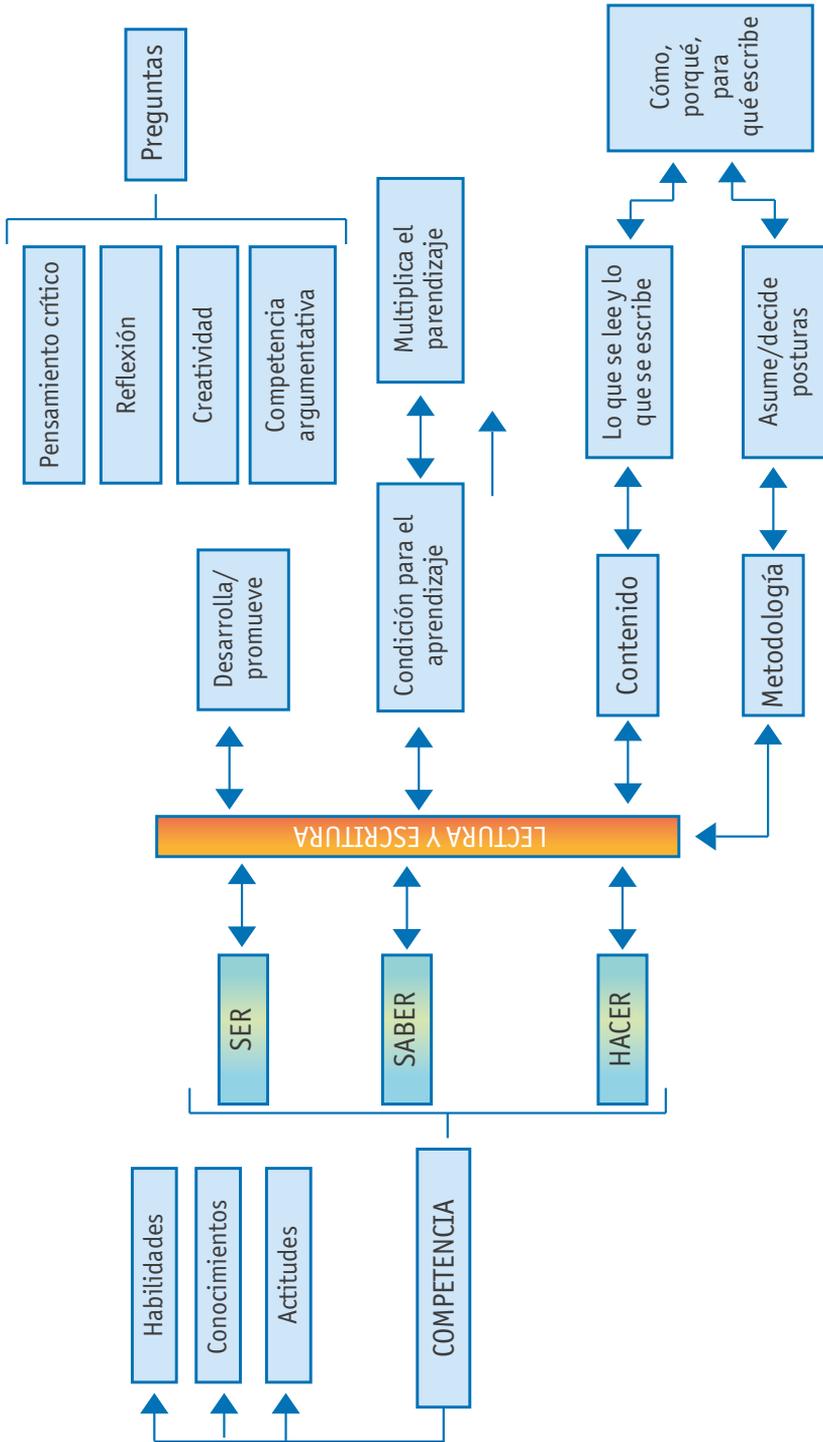


Figura 7. contribuciones de la lectura y la escritura a las dimensiones de la competencia

La lectura crítica y la comunicación escrita en el programa de Contaduría Pública: la voz de los estudiantes

En este apartado se presentan los aspectos más relevantes del grupo de discusión desarrollado con estudiantes de Contaduría Pública, cuyos relatos fueron sistematizados de acuerdo con las categorías definidas para el estudio, en este caso, las mismas estudiadas con los profesores, pero con un número inferior de preguntas.

El grupo de discusión realizado favoreció la libre expresión de los estudiantes sobre sus percepciones acerca de la importancia de la lectura y la escritura en su formación, la manera en que los profesores han promovido el desarrollo de esas competencias en ellos y las formas en que se han verificado sus aprendizajes.

Se ha subdividido este apartado en dos partes que fueron los dos ejes sobre los que giró el grupo de discusión: el lugar de la lectura para los estudiantes participantes y los modelos de enseñanza que perciben que han empleado sus profesores para desarrollar sus competencias de lectura crítica y comunicación escrita.

Se identificaron algunos puntos de convergencia, como la relación indisoluble entre la lectura, la escritura y la oralidad para el desarrollo de estas competencias. Sin embargo, se evidencian también algunas divergencias entre los modelos de enseñanza que declaran los profesores pero que no perciben los estudiantes.

La importancia de la lectura y la escritura en la formación del Contador Público

Cuando se le pregunta al estudiante sobre el papel de la lectura crítica y la comunicación escrita en su proceso formativo como contador público, resalta la importancia de la misma, tanto en aspectos relacionados con lo estrictamente profesional como en lo personal, aquello que los edifica como seres humanos y cuyos beneficios sobrepasan el ámbito de la educación superior.

En los primeros niveles, la escritura es percibida como parte de lo obligatorio y tal vez no muy necesario, pues tienen la percepción de una carrera más relacionada con los números que con las letras, sin embargo, en el desarrollo de la misma y en la medida en que los niveles de formación aumentan, se han encontrado con una gran cantidad de normas y teorías que ponen de manifiesto la necesidad de analizar e interpretar. La lectura crítica les permite identificar una estructura común en

las normas relacionadas con la profesión, facilitando el proceso de actualización permanente al que está obligado todo contador público en ejercicio o en formación.

Con respecto de la lectura crítica y desde un ámbito netamente profesionalizante, los participantes se sitúan desde la importancia de regulación para la profesión contable, desde donde resaltan el carácter cambiante y diverso de esa normatividad: un contador público debe tener manejo de la regulación comercial y laboral y pleno dominio de las normas relacionadas con la tributación, la información financiera y el aseguramiento de esta información en las organizaciones. La lectura crítica permite al estudiante analizar profundamente lo esencial de las normas, así como sus cambios más significativos. Como lo sugiere la siguiente intervención de uno de los participantes: “Nosotros manejamos muchas normas y leyes que algunas están plenamente establecidas y otras debemos interpretarlas, entonces es importante tener esta competencia dentro de la profesión” (participante 1, comunicación personal, 2018).

Por otra parte, el panorama armonizado de las normas de información financiera así como las de aseguramiento de la información, ponen de manifiesto la importancia y necesidad de la lectura crítica, pues les permite a los futuros contadores públicos identificar los contextos de aplicabilidad de las mismas y las particularidades de cada organización; la interpretación juega aquí un papel importante, pues de ello depende la calidad de la información financiera que la organización genera para sus públicos internos y externos.

Con la relación a la idea de los diferentes públicos cuyos intereses se atienden desde la información que genera la contabilidad, los participantes resaltan la lectura crítica como un mecanismo que facilita la interpretación y la traducción de la información de un lenguaje financiero y cuantitativo a uno comprensible por personas que no pertenezcan a la disciplina, aun cuando sí al mundo empresarial. La lectura crítica se presenta aquí como una condición para la escritura, para la comunicación, como lo plantea el siguiente participante:

Necesitamos saber interpretar, nosotros manejamos mucho lo que es el análisis, la interpretación de cualquier caso, de un estado financiero, el saber nosotros interpretar lo que nosotros vemos en números y llevarlo a redactar en un informe para una tercera persona que no tenga un conocimiento como lo tenemos nosotros a fondo, que lo pueda entender; entonces [para saber]

el saber también nosotros redactar algún informe no solo es importante la ortografía y la escritura sino el análisis es sumamente importante porque tiene que tener coherencia o sea tiene que ser algo que tenga relación y que sea verídico con el estado financiero, con lo que estemos viendo. (Participante 3, comunicación personal, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, se encuentra aquí un punto de convergencia entre los participantes en este estudio, la relación simbiótica entre la lectura crítica, la escritura y la oralidad, que en la voz de estos estudiantes se relaciona más con la comunicación y la comprensión del mensaje por parte de quien lo recibe. La comunicación escrita para estos estudiantes gana importancia en la medida en que es necesaria para poder generar dictámenes, juicios, certificaciones en el marco del aseguramiento de la información financiera de las organizaciones.

Como se había anotado en párrafos anteriores, los participantes del grupo de discusión encuentran beneficios de la lectura crítica y comunicación escrita, en los niveles profesional y personal; lo profesional enmarcado en lo descrito en los párrafos anteriores y lo personal enfocado en la ampliación de los conocimientos a los que acceden, en la complejidad del tipo de preguntas que hacen y las posibles respuestas que se atreven a plantear, se relaciona ello con lo planteado por los profesores en sus conversaciones

Léalo, interprételo y atrevase: léalo, que el tema deje de ser desconocido para usted; interprételo es interiorícelo, véalo con sus propios ojos, y atrevase a plantear sus propias ideas a partir de los leído, a hacer preguntar a plantear respuestas. (Profesora TC 3, comunicación personal, 2018).

Sobre las formas de la enseñanza

Los estudiantes perciben claramente los esfuerzos que hacen los profesores por promover en ellos las competencias de la lectura crítica y la comunicación escrita, identifican algunos modelos elementales o escenificaciones de la práctica docente, y también varios modelos de enseñanza, no obstante, llama la atención que el aprendizaje basado en problemas y los estudios de caso, muy presentes en las conversaciones sostenidas con los profesores no se identifican claramente en la voz de los estudiantes.

De la misma manera, en que lo plantearon los profesores, los estudiantes reconocen el lugar de la lectura desde la planeación del curso, es decir, es claro que desde el inicio de la actividad académica se deben realizar lecturas previas relacionadas con los elementos de competencia, que de la misma se derivan escritos que posteriormente son socializados en el aula de clases o en otros espacios.

De acuerdo con el relato de los estudiantes, en las etapas tempranas de su proceso educativo, los escritos derivados de las lecturas debían realizarse a mano alzada, algo que inicialmente percibían como un ejercicio con poca relación con el programa académico y nivel educativo en el que se encontraban, en algunos casos la toma de notas de clase fue inducida y monitoreada. No obstante, más adelante los estudiantes reconocieron las bondades de la práctica en términos del ejercicio de la caligrafía, ortografía y estilo.

Como también se anotó en los resultados obtenidos de la conversación con los profesores, la lectura crítica y la escritura fluyen de diferentes maneras de acuerdo con la dimensión dominante en el curso: lo teórico, lo técnico y lo investigativo. En los cursos relacionados con las líneas de investigación y desarrollo del trabajo de grado, los estudiantes perciben un mayor nivel de complejidad en el tipo de lectura que hacen y el tipo de escritos que generan:

Nosotros vemos con el método y metodología de la investigación, que es la materia pues antes de opción de grado, nosotros tenemos que estructurar un proyecto el cual tenemos que presentar que podría ser una opción de grado, ese proyecto tiene que ser prácticamente intachable entonces él (el profesor) ha fortalecido mucho en nosotros nuestro léxico y nuestros escritos también usa términos que tal vez van acordes con nuestra profesión, él nos ha enseñado que un profesional tiene que expresarse como tal, un profesional tiene que escribir como tal y un profesional tiene que tener ese tipo de conocimientos, que nosotros ya no vamos a ser estudiantes, ni ciudadanos normales, sino profesionales, entonces trata de fortalecer en todos esos ámbitos de lectura en crítica de escritura. (Participante 3, comunicación personal, 2018).

Por otra parte, en cursos que tienen énfasis en lo técnico (área financiera), los participantes comparten una experiencia que se asimila a un aula invertida, y plantean la lectura como una estrategia para formarse a sí mismos, de manera autónoma; se seleccionan autores y materiales clave, se remiten a los estudiantes, a todos por igual; los estudiantes deben leer los materiales y el profesor debe explicar aquello que no fue comprendido o que fue interpretado de manera inadecuada. Como lo expresa el siguiente participante:

En mi caso en valoración (un curso del plan de estudios del programa) la profesora nos explicó toda la temática de valoración mediante una empresa, entonces ella nos mandó a leer de un libro de análisis financiero aplicado, o sea nos mandó a leer del capítulo por ejemplo del 1 al 3, entonces ella lo que hacía era que nos mandaba a interpretar lo que habíamos leído, o sea nos hacía preguntas de cuadro a la lectura y las cosas que no entendíamos ella las explicaba; cuando ella ya profundizaba en el tema ya nosotros tenemos conocimiento y eran pocos los términos de los que ella hablaba que nosotros no comprendíamos porque general con la lectura nos ayuda bastante. (Participante 4, comunicación personal, 2018).

En cuanto a las estrategias, el desarrollo de las mismas se enmarca en la premisa de la necesidad de la lectura crítica para la escritura académica (leer para escribir), para avanzar y profundizar en la misma lectura (leer para leer), para reconstruir aquello sobre lo que se lee y se escribe (escribir para leer) y finalmente escribir para explicar y plantear los propios argumentos. En ese sentido entonces aparecen mesas redondas, debates, juegos didácticos, exposiciones a partir de escritos tipo ensayo, reseñas o reportes de caso.

Sin embargo, los estudiantes reclaman innovaciones didácticas para promover estas competencias, ir más allá de hacer ensayos y reseñas, en el transcurso de la carrera se les convierte en algo repetitivo y monótono. Tal como lo plantea el siguiente participante:

Por ejemplo, lo que nos ha enseñado el profesor... es demasiado y lo ha hecho de forma muy dinámica, o sea adivinanzas, crucigramas, distintos tipos de juegos y hemos aprendido más de esa forma que si nos manda hacer siete

ensayos que estamos solamente enfocados en escribir lo de ensayos, ensayos y no entendemos lo que estamos escribiendo, entonces es importante que los docentes modifiquen su forma de enseñar este tipo de competencias (Participante del grupo de discusión, comunicación personal, 2018).

Por otra parte, una de las clásicas estrategias para verificar la lectura de los estudiantes era la “lectura *in situ*”, en el momento presencial, en equipos. Básicamente se establece un tiempo de lectura guiada por un conjunto de preguntas preparadas por el profesor, para luego ser socializadas en la misma sesión. Esta lectura *in situ* ha cedido lugar a la lectura previa presente tanto en el discurso de los profesores como de los estudiantes, a la lectura realizada de esta forma se le dedican espacios del momento presencial para debatir.

Finalmente, y en cuanto a la relación de la lectura, la escritura y la oralidad queda claro que existen dinámicas para promover y evaluar lectura y escritura en clase; la evaluación se hace en varios niveles: en términos de lo literal con signos de puntuación y ortografía, y un nivel más avanzado relacionado con los argumentos, las interpretaciones y las críticas a partir de lo leído. Tanto para estudiantes como para sus profesores es clara la relación entre la lectura, la escritura y la oralidad, es decir, el estudiante debe leer, debe escribir y ser capaz de expresar de manera oral lo que escribe; que el estudiante lea, construya el ensayo, reseña o reporte pero que también sea capaz de sustentarlo y defenderlo.

A manera de conclusión

Este apartado está orientado a dar respuesta al objetivo específico número dos de este trabajo de investigación, el cual busca identificar las estrategias de enseñanza que se encuentran presentes en la práctica docente de los profesores adscritos al programa de Contaduría Pública, ello a partir de las voces de los estudiantes, profesores y la observación participante de la investigadora en los comités curriculares y comités de investigación desarrollados entre el segundo semestre de 2018 y el primero de 2019.

En primer lugar es importante destacar que todos los profesores participantes en el estudio, reconocen y manifiestan la importancia de desarrollar la lectura crítica y la comunicación escrita de los estudiantes del programa, no solo en términos de lo que significan esas competencias en sí mismas, sino como competencias que

facilitan el aprendizaje a lo largo de la vida por parte de estos ahora estudiantes; la lectura crítica y la comunicación escrita emergen aquí como prácticas que permiten interpretar, argumentar y reflexionar sobre el mundo de la vida en que los estudiantes vivencian sus experiencias.

En adición a lo anterior, todos los profesores participantes manifiestan darle un lugar a la lectura y la escritura en su práctica docente, elemento que es reconocido por los estudiantes que participaron en el grupo de discusión. También es necesario resaltar que el tema es discutido en los comités curriculares del programa y en los de investigación, y aunque los profesores reconocen las acciones didácticas que realizan en sus clases en torno a la lectura y la escritura, también advierten sobre la necesidad de capacitarse sobre los tópicos específicos que hacen que la lectura y la escritura lleguen al nivel de lo crítico y argumentativo. No obstante, y desde el punto de vista de este observador, esa capacitación ha de enmarcarse en las prácticas para enseñanza para promover el desarrollo de competencias en lectura y la escritura, así como en las herramientas y procedimientos que permiten evaluar las tareas de lectura y escritura.

Por otra parte, los profesores argumentan el desarrollo de acciones didácticas específicas que se desarrollan en sus clases para promover la lectura y la escritura, no obstante, esas acciones podrían hacer parte de metodologías o estrategias de mayor complejidad como el seminario investigativo, el aprendizaje basado en problemas y los estudios de caso, pudiendo encuadrarse estos últimos como modelos derivados del catálogo de los modelos didácticos para América Latina (Flehsig y Shiefelbein, 2003).

En cuanto a los modelos de unidades didácticas, se genera una oportunidad de mejora relacionada con el tipo de tareas de lectura y escritura y las herramientas de evaluación que utilizan los profesores, se considera importante organizarlas, describirlas, y estandarizar las formas y criterios de evaluación de las mismas, sin embargo, esta evaluación se refiere al producto, habría que plantear una evaluación del proceso de escritura en los términos en que lo plantea Atorresi (2005).

Con respecto de los modelos categoriales, y como se anotó anteriormente, las concepciones sobre las que argumentan su práctica pedagógica, se encuentran posturas desarrolladas a lo largo de la vida, con base en estudios e investigaciones y otras, formadas por la experiencia misma y por los procesos de aprendizaje por los que los profesores han atravesado; aunque no es un aspecto que se pueda

homogeneizar, se considera importante hacer más explícitos los marcos de referencia que orientan el modelo educativo, lo que podría significar también, realizar diálogos y procesos de construcción conjunta sobre ese aspecto.

El desarrollo de competencias en lectura crítica y escritura, en cualquier curso del plan de estudios del programa de Contaduría Pública, promueve que el estudiante argumente y reflexione frente a diversas situaciones del mundo de la vida, estas competencias ponen en escena su estética, su ser. Por otra parte, y haciendo alusión a la enseñanza de la lectura y la escritura en contexto (Carlino, 2013), se aporta a la consecución de los propósitos específicos de cada curso, porque suponen el estudio juicioso de teorías o fundamentos de la temática que se trata en la clase, este aporte también se hace en el sentido de dar al estudiante y al maestro una base sólida para el diálogo académico en clase. Finalmente, la enseñanza de la lectura y la escritura, por una parte, y el aprendizaje de estas, por otro, contribuyen a crear un ambiente armónico en el que el estudiante actúa de manera respetuosa de las ideas y comportamientos del otro y considerándolo como igual.

Lectura crítica y comunicación escrita a través de currículo: una propuesta para el programa de Contaduría Pública

Aquí se presenta una propuesta con miras a potenciar las estrategias de enseñanza para el desarrollo de las competencias de los estudiantes en lectura crítica y comunicación escrita, para ello se tomarán varios insumos, resultado del proceso de investigación realizado. En primer lugar, y producto de las entrevistas con los profesores y grupo de discusión con los estudiantes, se identificaron varias oportunidades de mejora que pueden orientar esta iniciativa, en segundo lugar, se encuentran los postulados, realizaciones y aportes alrededor de la didáctica crítica, enunciados en el análisis documental enunciado en la primera parte. Sin embargo, se considera importante abordar inicialmente el contexto institucional en el que se inscribe el presente planteamiento.

El contexto institucional de la propuesta

En los párrafos siguientes se describen algunos aspectos del programa de Contaduría Pública, en el cual se realizó esta investigación, los datos son extraídos del proyecto educativo. Con estas descripciones se busca dar un contexto institucional a los elementos de la propuesta.

Misión y objeto de formación

De acuerdo con el proyecto educativo del programa de Contaduría Pública y articulado a la misión institucional, su misión es “educar contadores públicos con visión internacional, que contribuyan al desarrollo competitivo de las organizaciones y al mejoramiento de las comunidades, influenciados por principios cooperativos, socialmente responsables, éticos y ambientalmente sostenible” (Facultad de Contaduría Pública, 2018, párr. 12).

Objeto de estudio. El programa declara como objeto de estudio la contabilidad “la que es entendida como una disciplina científica, que mediante procesos de aseguramiento garantiza la confianza pública” (Facultad de Contaduría Pública, 2018, párr. 19), a partir de esta concepción de contabilidad se estructuran las competencias específicas y transversales del plan de estudios del programa.

Objeto de formación. El programa forma contadores públicos con:

Las competencias necesarias para responder a los requerimientos que, en materia de reportes financieros, aseguramiento de la información y sostenibilidad corporativa demandan las organizaciones de economía social y solidaria. Habilidades para el procesamiento y aplicación de las competencias propias de la disciplina que le permitan gestionar los problemas relacionados con el ámbito de actuación profesional y la interacción de las empresas en contextos locales específicos. Una fundamentación científica, técnica, humanística, y de regulación para el desarrollo e implementación de herramientas y metodologías en procura del aseguramiento de la información financiera, el buen gobierno y la sostenibilidad corporativa. Juicio profesional para ejercer de manera libre y con autonomía de pensamiento, haciendo uso público de su razón, respetuoso del medio ambiente, las instituciones y la salvaguarda del interés público” (Facultad de Contaduría Pública, 2018, párr. 20-22).

Modelo educativo y plan de estudios

La Universidad Cooperativa de Colombia en 2010 inicia un proceso de reforma curricular orientada hacia la consolidación de la calidad de su oferta educativa. Proceso a partir del cual se unificaron los planes de estudio de igual denominación en todos los campus de la universidad, y se rediseñan a partir del enfoque por

competencias a través del cual se “articulan conocimientos, actitudes y habilidades buscando mejores desempeños de los profesionales” (Facultad de Contaduría Pública, 2018, párr. 36).

La principal raíz teórica del modelo se encuentra en la pedagogía crítica desde donde se plantean los elementos que caracterizan el concepto de educación al cual se adscribe el programa:

Desde allí se entiende que la educación es una acción comunicativa, es decir, la relación dialógica entre quienes enseñan y quienes aprenden. Dicha acción, que se concreta en el intercambio de argumentos, se constituye en fuente de crecimiento en los actores del proceso educativo permitiendo a los alumnos la progresiva conquista de la autonomía. (Facultad de Contaduría Pública, 2018, párr. 37).

Lo anterior enmarca el concepto y contexto de la educación en el programa:

La educación concebida de esa manera prepara para el Mundo de la Vida que está, a su vez, conformado por tres mundos: el objetivo, el subjetivo y el intersubjetivo. El mundo objetivo se refiere a la naturaleza; el subjetivo a la persona y el intersubjetivo a la sociedad. Y cada uno de esos mundos es abordado por disciplinas. El mundo objetivo se aborda desde las ciencias naturales cuyo discurso es principalmente lógico; el mundo subjetivo se aborda desde las humanidades en las que prima el discurso estético y el mundo intersubjetivo es estudiado por las ciencias sociales cuyo discurso es esencialmente ético. (Facultad de Contaduría Pública, 2018, párr. 38).

Por otra parte, sobre la concepción del currículo necesario para el desarrollo del modelo educativo con enfoque por competencias:

Esta pretensión de la educación, de preparar para el mundo de la vida, se pone en escena mediante el currículo. En el presente modelo se concibe el currículo como todo aquello a lo que la institución le asigne valor educativo. De esta manera el plan de estudios es un componente del currículo. El currículo también integra todos los aspectos que están por fuera de un plan de

estudios tales como las labores administrativas de la institución, las actividades deportivas y artísticas y aún las labores de mantenimiento de la misma. (Facultad de Contaduría Pública, 2018, párr. 40).

Se anota además sobre lo siguiente:

Desde la perspectiva crítica que se ha venido planteando, se afirma que el desarrollo de un plan de estudios no ha de estar centrado ni en el profesor, ni en el alumno. Ni en la enseñanza, ni en el aprendizaje. En tanto el concepto de educación precisa que se trata de una acción comunicativa, en este modelo el centro es la relación de diálogo entre quien enseña y quien aprende. Para que exista educación deben existir profesores y alumnos, enseñanza y aprendizaje. Y lo que se ha de cuidar es, justamente, que las dos partes entren en relación de diálogo, de intercambio de argumentos que lleven al entendimiento. (Facultad de Contaduría Pública, 2018, párr. 42).

A partir de lo anterior, el plan de estudios del programa se estructura en ocho semestres en los cuales se desarrollan 144 créditos académicos, a través de los cuales se despliegan los tres tipos de competencias que conforman los planes de estudio en la Universidad Cooperativa de Colombia: competencias genéricas (comunes para todo profesional de la Universidad Cooperativa), transversales o comunes de área (que son las que comparten un determinado grupo de profesionales o disciplinas) y las específicas que son propias del campo de formación profesional.

En el plan de estudios del programa, el 14 % de los créditos están destinados a las competencias genéricas, el 37 % a las competencias transversales o de área y el 49 % restante a los cursos específicos o del ámbito profesional. Dentro de las competencias específicas se destinan 13 créditos a la formación para la investigación. Atendiendo a sus fundamentos filosóficos y conceptuales el programa y las líneas de investigación del mismo.

Desde las voces de los participantes: oportunidades de mejora

Los profesores y estudiantes del programa de Contaduría Pública constituyeron la fuente primaria principal para el desarrollo de este estudio, y desde sus testimonios y la observación de quien investiga se identificaron oportunidades de mejora para

el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita en los estudiantes. A continuación, se describen algunas.

Concepciones sobre la lectura crítica y la comunicación escrita

De acuerdo con Cassany (2003), la lectura y la escritura son fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, por otra parte, Carlino (2018) plantea la importancia de las mismas como prácticas sociales que posibilitan la inclusión o exclusión del estudiante en su contexto, en este sentido, y teniendo en cuenta los resultados de la entrevistas con los profesores, es importante fortalecer su apropiación con relación a los significados y alcances de estas competencias, es decir, los profesores necesitan saber cuándo están frente a un texto expositivo, narrativo o argumentativo y en qué momento y con qué requerimientos la lectura pasa del nivel literal al crítico, en palabras de Cassany (2003), es necesario distinguir la lectura de las líneas, de lo que está entre líneas y leer detrás de las líneas, lo que implica ir de la decodificación semántica del texto a su comprensión en interpretación de sus propósitos. La situación es similar en los estudiantes, no distinguen cuándo alcanzan niveles críticos y argumentativos, por lo tanto, y como se dijo en el apartado anterior, aunque reconocen las acciones del profesor para fomentar el desarrollo de esas competencias, no las comprenden.

Prácticas de enseñanza de la lectura crítica y la escritura

En algunos de los profesores participantes es claro que las tareas de lectura y escritura van incrementándose en complejidad, dada esta tanto en términos del lenguaje empleado en lo que leen, el tipo de escrito que se les solicita; sin embargo, para el estudiante no es claro cuál es el nivel de lectura o escritura que se le evalúa, las tareas de escritura aparecen como repetitivas y poco articuladas en el espacio de formación. En ese sentido, se considera necesaria e importante la reflexión sobre la situación de enseñanza, pues, de acuerdo con Runge (2013), esa interacción entre profesores y estudiantes que configura la enseñanza tiene como propósito guiar al alumno para acceda al conocimiento, para que se forme, las asimetrías planteadas entre docentes y estudiantes entorpecen el cumplimiento de ese propósito, Por otra parte, plantea el mismo autor que las prácticas de enseñanza tienen un carácter planeado e intencional (Runge, 2013), por lo tanto, es necesario volver sobre la

planeación y las intenciones, pues para el alumno no es clara la manera en que se promueve su aprendizaje relacionado con las competencias en lectura y escritura.

En adición a lo anterior, la escritura aparece como evaluación, no como un proceso que construye y evoluciona a lo largo del currículo. Se observa, entonces, la necesidad de fortalecer las prácticas de enseñanza de los profesores, lo cual podría implicar también dialogar sobre sus concepciones alrededor de la misma, ello en tanto, como lo plantean De la Cruz *et al.* (2006), las concepciones de enseñanza de los profesores orientan su praxis docente, y esas concepciones se trasladan al estudiantes, quienes las toman como naturales o ciertas, lo cual, teniendo en cuenta lo mencionado en el párrafo anterior y en las primeras líneas de este, podría causar confusiones y dificultades en el proceso formativo de los estudiantes.

Sobre las tareas de escritura y herramientas de evaluación

Las reseñas y los ensayos son las tareas de escritura clásicas para los profesores del programa de Contaduría Pública, no obstante, también se plantean estas como la forma de evaluar la lectura, se evalúa lo que el estudiante lee y la forma como lo lee a partir de lo que es capaz de escribir; por lo anterior, se considera importante diversificar las tareas de escritura que se emplean así como las herramientas para la evaluación de las mismas, es necesario contar con criterios de evaluación claros sobre el producto de la escritura, como los planteados por Ramírez y López (2018) para el caso de la escritura y la ruta planteada por Cassany (2003) para alcanzar una evaluación crítica del texto leído.

Por otra parte, y como complemento a la evaluación del producto de la escritura, se considera también la evaluación del proceso de escritura en sí mismo, en los términos planeados por Atorresi (2005), un proceso que da cuenta de los avances que de manera individual o colectiva está teniendo en la construcción del escrito bien sea este un resumen, informe, reseña, ensayo o artículo o varios tipos a lo largo del semestre. Este tipo de evaluación requiere dedicación del profesor, pero también un gran esfuerzo del estudiante para evidenciar avances. En ese sentido, para este tipo de aplicación se ubicarían cursos intensivos de lectura en cada nivel del plan de estudios del programa.

Lectura crítica y comunicación escrita: ¿en todos los cursos?

A partir de los aportes que desde la concepción de alfabetización académica realizan Paula Carlino (2013) y Plane *et al.* (2017), se desprende la idea de que la lectura y la escritura son un asunto de todos, y por todos se hace referencia a los profesores y a las asignaturas, los docentes del programa que participaron en el estudio compartieron sus estrategias para promover el desarrollo de la escritura y la lectura, los estudiantes lo corroboran; sin embargo, son estos últimos los que dejan ver algunos inconvenientes cuando esta práctica no es regulada o gestionada más allá de la planeación académica del curso, es importante traer de nuevo aquí la apreciación de uno de los estudiantes participantes, y que dicho sea de paso, no fue controvertida por ninguno de los demás participantes en el grupo de discusión:

Por ejemplo, lo que nos ha enseñado el profesor... es demasiado y lo ha hecho de forma muy dinámica, o sea adivinanzas, crucigramas, distintos tipos de juegos y hemos aprendido más de esa forma que si nos manda hacer siete ensayos que estamos solamente enfocados en escribir lo de ensayos, ensayos y no entendemos lo que estamos escribiendo, entonces, es importante que los docentes modifiquen su forma de enseñar este tipo de competencias. (Participante del grupo de discusión, comunicación personal, 2018).

A partir de lo anterior, se plantea entonces que sin abandonar las tareas de lectura y escritura necesarias para desarrollar los elementos de competencia en el plan de estudios, una vía podría ser concentrar e intensificar las actividades de lectura y escritura en cursos específicos través de la identificación de cursos (de competencias específicas), como lo esbozan Ramírez y López (2018), cursos intensivos en escritura, que son diferentes de los talleres de escritura en tanto esos cursos se encuentran en el contexto específico de la profesión en la que el estudiante ha decidido formarse, se trata entonces de una enseñanza situacional de la lectura y la escritura (Carlino, 2013).

La lectura y la escritura en la planeación académica: visualizar las acciones y las reconstrucciones

Se había anotado antes que los profesores participantes compartieron durante sus entrevistas acciones didácticas, estrategias y metodologías de enseñanza que reconstruidas responden a uno o varios modelos didácticos, sin embargo, esas acciones y esos modelos no son claramente apreciables en los planes de curso que los profesores aportan semestre a semestre; eso significa que las reconstrucciones de segundo orden —modelo didáctico según Runge (2013)— de la situación de enseñanza no son claras y visibles con relación a las metas de aprendizaje planteadas, los modos metódicos planteados por el profesor, a los contenidos desarrollados en la clase y los contextos socioculturales en los que enmarca la práctica docente (Flechsigt, 1985).

Se considera importante organizar la práctica docente con relación a la lectura y la escritura, e identificar los diferentes tipos de recursos que requieren para el desarrollo de sus clases; de otro lado, declarar las acciones, estrategias y metodologías es necesario para realizar actividades de acompañamiento al desarrollo de las competencias, lo cual, teniendo en cuenta la perspectiva planteada por Cassany (2003) y Carlino (2013), es muy importante para el desarrollo de las mismas.

La oralidad como evaluación de lo que se lee y se escribe

En el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en el programa de Contaduría Pública, la oralidad tiene un papel muy importante, pues en esa puesta en común, los estudiantes expresan sus argumentos, reflexiones e interpretaciones sobre lo que leyeron, previa escritura del mismo. Se considera importante esta triada, porque complementa la competencia comunicativa del estudiante, ya que, además de interpretar lo leído, argumentar sus posturas y reflexiones, ahora tiene que hacerse entender por parte de quienes lo escuchan, responder sus interrogantes y contraargumentos. Se encuentra aquí un espacio para uno de los postulados de la didáctica crítica que planteó Gimeno (2009).

Los aportes desde la didáctica crítica

De acuerdo con uno de los expertos consultados, la didáctica crítica “puede fortalecer el escenario de enseñanza aprendizaje y puede generar cambios individuales en las formas de pensar y de comunicar, tanto por parte de los estudiantes, como de los mismos docentes” (experto 1, comunicación personal, 2018), ello puesto que la didáctica crítica busca comprender mejor la situación de enseñanza, busca el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo del estudiante y de los profesores en tanto participantes de la situación de enseñanza.

Para el caso específico de la formación de contadores públicos, otro de los expertos plantea:

Abordar el desarrollo de las competencias en lectura y escritura desde la pedagogía (didáctica) crítica, ofrece importantes ventajas asociadas a la contextualización de las temáticas abordadas, el reconocimiento de la realidad, el desarrollo de estructuras mentales, el sentido de sociedad, la reflexión sobre las problemáticas y los intereses personales, profesionales y sociales. Superando el simplificador sentido praxeológico e instrumental que en antaño se le asignaba a la profesión contable, el modelo crítico fomenta la relación dialógica entre los actores del proceso educativo y favorece el desarrollo teórico-práctico propio de las competencias del contador público (Experto 2, comunicación personal, 2018).

En tal sentido, cobran especial importancia los postulados de la didáctica crítica esbozados por Gimeno (2009) y la traducción de las invariantes didácticas de Rodríguez Rojo (1997), aportes que resumimos en el gráfico de la figura 8.

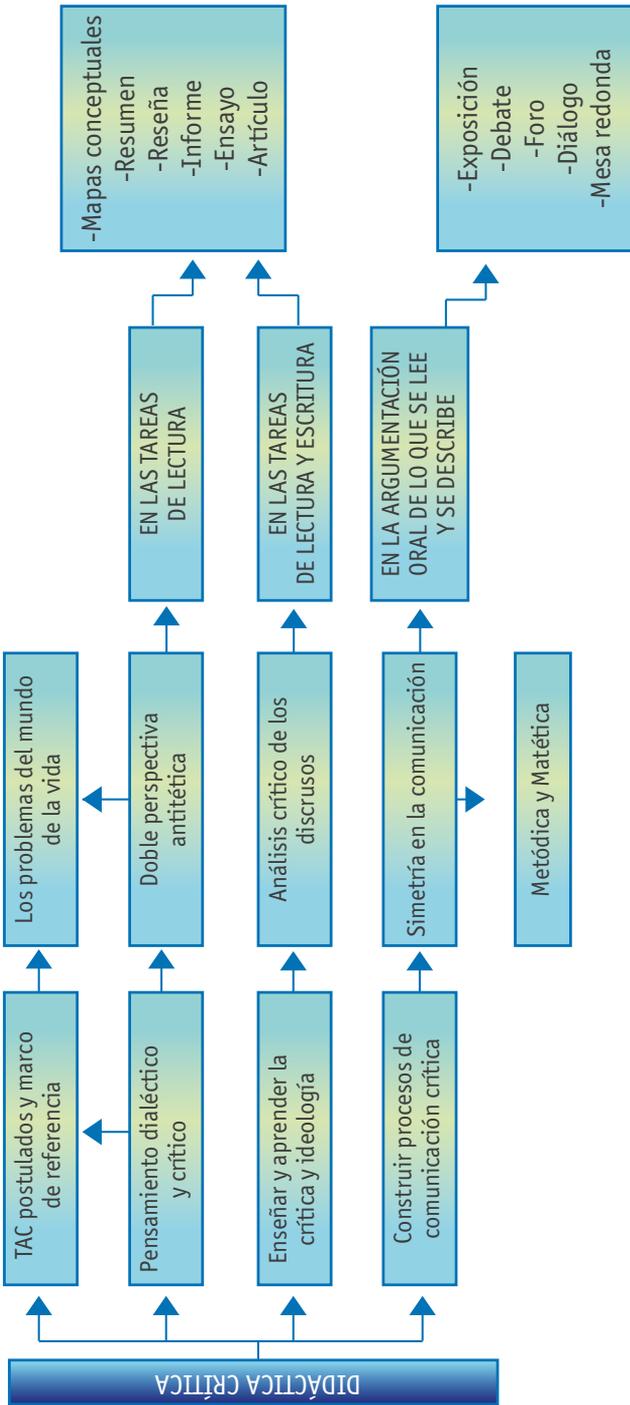


Figura 8. Didáctica crítica, comunicación escrita y lectura crítica

Gimeno (2009) sugiere tres postulados para la didáctica crítica, a partir de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, estos postulados tienen unas implicaciones en la acción comunicativa, implicaciones que son prácticas y lo que aquí se propone es que esos postulados y las implicaciones de los mismos sean el referente para las tareas de lectura y escritura y la presentación oral de ello.

El primer postulado: desarrollar el pensamiento dialéctico y crítico para conocer el mundo, “implica poder entender que las cosas tienen siempre una doble perspectiva, antitética, y que ambas son auténticas” (Gimeno, 2009, p. 126), se propone entonces incorporar en las tareas de lectura, temáticas y problemáticas relacionadas con el mundo de la vida, ello incluyendo visiones plurales de las mismas, que fomenten el debate, la reflexión y la argumentación de posturas propias. En el programa de Contaduría serían ejemplos de ello las diversas visiones del control de organizaciones que se generan desde lo contable, las diferentes posturas alrededor de la ética profesional, las múltiples teorías sobre el estatuto epistémico de la profesión, entre otras.

El segundo postulado: enseñar y aprender a ejercer la crítica ideológica, implica promover en los estudiantes el análisis crítico de los discursos, y para el caso que nos ocupa, es importante tanto en aquello que se lee como en lo que se escribe por parte de los estudiantes del programa de Contaduría Pública, en este punto el objetivo para llegar a niveles críticos de lectura y escritura es desnaturalizar el pensamiento y los discursos.

El tercer postulado tiene que ver con la creación de procesos de comunicación crítica, aquí juega un papel importante la simetría en la comunicación, es decir, que los participantes en la misma tengan igualdad de condiciones para expresar sus argumentos, contrargumentos y reflexiones, con el objetivo siempre de hacerse comprender por el o los otros; encontramos una aplicación especial de esta proposición para orientar el proceso de presentación oral de los escritos realizados con base en las lecturas que se desarrollan en la clase, independientemente de la manera en que se organicen los contenidos, recursos y métodos de esta.

La organización de la propuesta

La propuesta se organiza a partir de tres nodos: profesores, prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura y evaluación.

El rol profesores

Desde que la Universidad emergió como institución, el rol del profesor ha sido un pilar fundamental para el desarrollo de la misma. En su evolución ha permanecido para el docente la responsabilidad fundamental de enseñar, aunque con metodologías y objetivos diferentes en cada época. El clásico papel del maestro que todo lo sabe y que tiene todas las respuestas empieza a cambiar, se trata ahora de un maestro que plantea preguntas nuevas y genera el ambiente propicio para que los estudiantes construyan sus propias inquietudes y argumentos, elementos estos muy importantes en el momento de enseñar y aprender lectura crítica y comunicación escrita.

Por otra parte, “el profesor se compromete con el objeto de su enseñanza” (Unigarro, 2017, p. 99), y es imposible hablar de la enseñanza como un aspecto tajantemente separado del aprendizaje (Runge, 2013); facilitar el aprendizaje es también una importante tarea para el maestro, es parte del proceso de enseñanza, resulta de las relaciones que se tejen allí. Además de la enseñanza, en la educación superior, el maestro ha fungido como un agente de cambio importante, en tanto la función transformadora de la Universidad encuentra su lugar en el trabajo académico, en sus profesores y en las actuaciones de sus estudiantes y egresados.

El docente es fundamental para promover en los estudiantes el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita; sus estrategias y sus formas de mediación pedagógica delimitan el paso de los estudiantes por la universidad y su posterior desempeño profesional. Las funciones del profesor son las funciones de la universidad, por lo tanto sus actuaciones se constituyen en la piedra angular del desarrollo académico en la institución.

Dicho lo anterior, es importante agregar también que en el contexto de la presente propuesta le corresponde al profesor, además de enseñar y promover el aprendizaje, reflexionar sobre su propia práctica, transformarla de ser necesario, autoevaluar y rediseñar sus estrategias didácticas.

Este primer nodo de esta propuesta tiene que ver con los profesores, para quienes se proyecta un espacio de formación en el que a través del diálogo y el trabajo colaborativo con sus colegas compartan y clarifiquen los elementos que enmarcan sus concepciones acerca de lo que debe ser la enseñanza en el modelo educativo del programa y las prácticas de enseñanza de la lectura crítica y la comunicación escrita. No se pretende con esto, convertir a los profesores del programa en especialistas,

lo que se busca es que en el contexto de su saber disciplinar desarrollen estrategias didácticas que favorezcan en el estudiante ir de niveles de lectura literal e inferencial a niveles críticos y de la escritura en términos expositivos a niveles argumentativos.

Este proceso requiere por parte del profesor, en primera instancia, considerar las conceptualizaciones sobre los niveles de lectura y escritura, y luego aproximarse a los desarrollos en prácticas de la enseñanza de estas a través del currículo. Este es paso inicial de esta propuesta. La figura 9 ilustra lo que se propone en este aspecto.



Figura 9. Esquema para la cualificación de profesores

Prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura

El segundo componente de esta propuesta son las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura; se abordará en primera instancia el estado actual de las mismas y luego el panorama de la propuesta.

Como se planteó anteriormente el plan de estudios del programa de Contaduría Pública dedica 20 de sus 144 créditos al desarrollo de competencias genéricas, de los cuales 6 réditos son ocupados por los cursos del área de humanidades, estos cursos se sirven para todos los programas de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia, es decir, se promueve que confluyan estudiantes de todas las carreras en las aulas de clase. En estos cursos se presta especial atención a los asuntos relacionados con la lectura crítica y la comunicación escrita, a partir de algunos pretextos como las expresiones musicales, las expresiones de las artes visuales y las expresiones literarias. En este sentido, la lectura y escritura se aborda en estos cursos como lo muestra la tabla 15.

Tabla 15. Lectura y escritura en los cursos de humanidades

Curso	Nivel de lectura	Pretexto	Aspectos	Tipos de escritos	Aspectos
Humanidades I	Crítico	Expresiones musicales	Identificación y el entendimiento de los contenidos locales del texto.	Expositivo	Planteamiento y desarrollo del tema
Humanidades II	Crítico	Expresiones de las artes visuales	Comprensión sobre cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global.	Narrativo	Organización del texto
Humanidades III	Crítico	Expresiones literarias	Reflexión a partir del texto y la evaluación de su contenido.	Argumentativos	Forma de la expresión

Fuente: adaptado de los programas de curso de Humanidades I, II y III.

De acuerdo con lo anterior, en todos los cursos de humanidades se promueve la lectura crítica, en todos los niveles y la escritura se aborda de manera progresiva de menor a mayor complejidad, va de lo expositivo a lo narrativo y luego a lo argumentativo. Se busca siempre que el estudiante tome postura frente a las diversas temáticas que se tratan, por ejemplo: que valore las manifestaciones musicales para estimar la riqueza de la diferencia y las comunique mediante textos expositivos (Humanidades I); contemple manifestaciones de las artes visuales para obtener una vivencia estética, comunicándola mediante textos narrativos (Humanidades II); y aprecie manifestaciones literarias con el propósito de construir su propia versión, comunicándola mediante textos argumentativos (Humanidades III). Las prácticas de enseñanza de los profesores que orientan estos cursos se enmarcan en el anterior planteamiento.

Por otra parte, el programa de Contaduría Pública tiene también sus propias prácticas para promover estas competencias, no obstante, estas prácticas se desarrollan de manera contextualizada o situada en las áreas específicas de la formación de un contador público; como ya se expresó, todos los profesores participantes manifiestan llevar a cabo acciones para promover la lectura y la escritura en sus clases, información que es verificada por los estudiantes participantes en el grupo de discusión. La tabla 16 resume las estrategias que se identificaron en el programa relacionadas con la lectura y la escritura, de cuyo análisis surgieron los puntos enunciados en este apartado.

Tabla 16. Estrategias y actividades identificadas en el programa

Estrategia existente	Descripción	Recursos	Producto/ evidencia	Evaluación	Observación
Lectura previa	En la planificación de las clases se asignan las tareas de lectura y escritura a los estudiantes, individualmente o por grupos.	Artículos de avance o resultado de investigación, artículos relacionados con la profesión, estudios de caso relacionados con los temas del curso asignado.	Mapas conceptuales Ensayos	Evaluación del producto Escrito como producto de la lectura Participación oral en clases	Es una de las estrategias con mayor aplicación, se promueve la lectura, pero no siempre es posible verificar que el estudiante llegue al nivel de la lectura crítica. En cuanto a la escritura, se evalúa el producto escrito, no el proceso. No se guía el proceso.
Procesamiento de textos	Previo al desarrollo de la clase, se asigna al estudiante material de lectura, se solicita al estudiante identificar ideas principales y secundarias del texto.	Artículos de avance o resultado de investigación, artículos relacionados con la profesión, estudios de caso relacionados con los temas del curso asignado.	Ficha de lectura	Participación en clase a partir de lo leído	Privilegia los niveles literales e inferenciales de la lectura. La lectura se controla, no se promueve su desarrollo en el estudiante.
Lectura <i>in situ</i>	Previo al desarrollo de la clase se asignan materiales de lectura. El profesor plantea preguntas que deben ser respondidas por los estudiantes a través de la construcción de un escrito. El profesor lleva materiales de lectura a la clase para que sean leídos en equipo. Se plantean preguntas que deben ser respondidas por los estudiantes, deben generar un escrito con las respuestas.	Artículos de avance o resultado de investigación, artículos relacionados con la profesión, estudios de caso relacionados con los temas del curso asignado.	Ensayo u otro tipo de documento escrito Documentos leídos (anotaciones, subrayados...)	Evaluación del documento escrito Participación en clase Presentación oral de lo escrito	La evaluación se realiza sobre el producto de la lectura y la escritura, no se orienta el proceso. Promueve la lectura, pero puede complementarse con lecturas previas y estudios de caso o talleres de aplicación de lo leído.

continúa

Estrategia existente	Descripción	Recursos	Producto/ evidencia	Evaluación	Observación
Escritura <i>in situ</i> – contextualizada	En algún momento del desarrollo de la clase se le solicita al estudiante, escribir un párrafo que concluya el tema tratado en clase.	Artículos de avance o resultado de investigación, artículos relacionados con la profesión, estudios de caso relacionados con los temas del curso asignado.	Documento escrito	Presentación oral de lo escrito	Promueve la síntesis, interpretación y argumentación del estudiante.
Escritura libre <i>in situ</i>	Se le solicita al estudiante escribir cartas, poemas u otros tipos de escritos no académicos, que luego son revisados por el profesor.		Documento escrito	Documento escrito	Promueve la escritura, la organización de las ideas. Tiene por objeto la comunicación, la expresión, no el aprendizaje.
Escritura guiada	En el proceso de planificación, el profesor coloca las tareas de lectura y escritura. Los avances del documento escrito se entregan, revisan y retroalimentan.	Artículos de avance o resultado de investigación, artículos relacionados con la profesión, estudios de caso.	Artículos, ensayos, monografías	Documento escrito Presentación oral de lo escrito	El profesor guía la lectura y el proceso de escritura, evalúa el producto. La estrategia se aplica en mayor medida en los cursos relacionados con el desarrollo del trabajo de grado: teoría contable, métodos y metodologías de la investigación contable y opción de grado.

En este segundo componente de la propuesta: las prácticas de enseñanza de lectura y la escritura, se proponen dos vías de acción en este sentido. La primera es apoyarse en los cursos de humanidades como espacios introductorios para la lectura y la escritura, allí el estudiante, de la mano de los especialistas y a través de interés general, conoce los niveles de lectura y los diferentes tipos de escritos: expositivos, narrativos, argumentativos. Por otra parte, es el escenario también para reforzar elementos lingüísticos, ortográficos y gramaticales.

En adición a lo anterior, y tomando como referencia los planteamientos de alfabetización académica de Carlino (2013), los de escritura y lectura crítica de Cassany (2003; 2006) y los planteamientos de *writing across the curriculum*, desarrollados por Plane *et al.* (2017) y Young (2006), se propone identificar por nivel y a lo largo del plan de estudios del programa de Contaduría Pública, un curso de competencias específicas para desarrollar de manera intensiva la lectura y la escritura. En este curso, y de acuerdo con el nivel académico, se establecerán las tareas de lectura y escritura a realizar y las formas de evaluación de las mismas en el curso; es importante aclarar que se debe guardar una coherencia entre el tipo de lectura que se hace, en los términos empleados por Cassany (2003): literal, inferencial, evaluación crítica, y el tipo de texto que se pretende que desarrollen los estudiantes: expositivo, narrativo/descriptivo o argumentativo. El nivel de complejidad de los ejercicios de lectura y escritura debe ser coherente con el nivel de avance de los estudiantes en el programa. En los cursos que no sean señalados como intensivos en lectura y escritura podrán seguir desarrollándose prácticas de enseñanza con la lectura y la escritura, la selección de cursos específicos intensivos radica en el despliegue de actividades que tendrá que desarrollar el profesor y sus estudiantes y el acompañamiento y seguimiento que se requieren. En la figura 10 se resumen los planteamientos anteriores y la propuesta de distribución de los niveles de lectura y escritura a lo largo del plan de estudios.

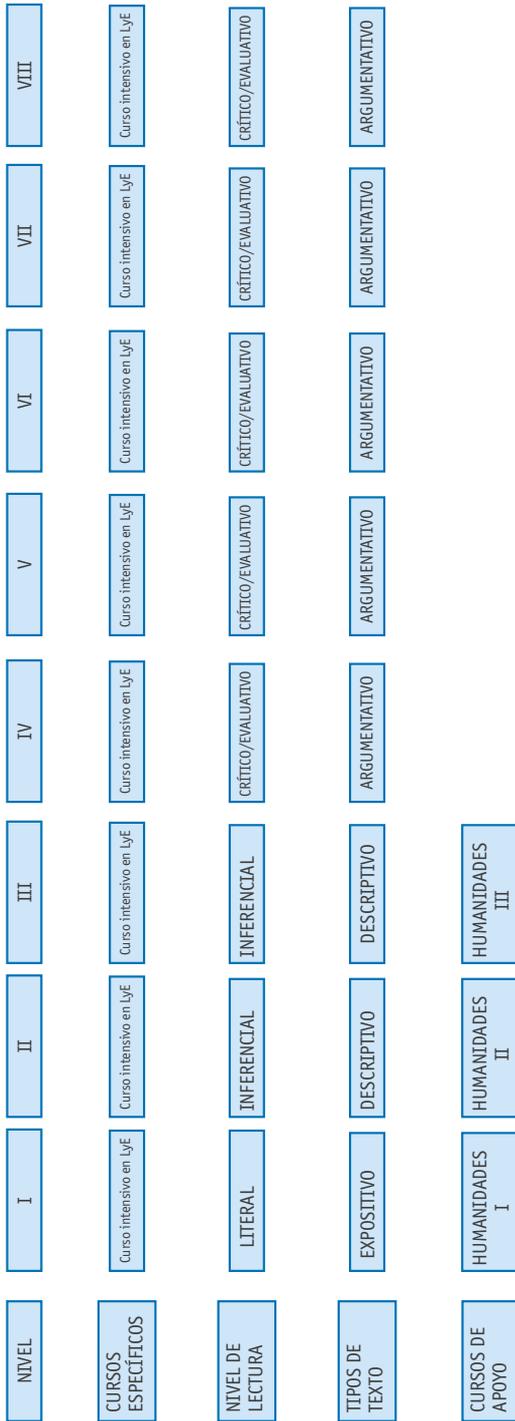


Figura 10. Semestre, niveles de lectura y tipos de texto escrito. Elaboración propia.

Las prácticas de enseñanza de lectura y escritura, planteadas desde los referentes que se enunciaron en el párrafo anterior, tienen varios elementos característicos que se desarrollan a continuación, desde la alfabetización académica de Carlino (2013; 2017). La lectura y la escritura son cuestión de todas las asignaturas y de todos los profesores, sin embargo, es conveniente distinguir dos modalidades en las que se dan estas prácticas: periférica y entrelazada (Carlino, 2017); la modalidad periférica, aunque se da en las asignaturas específicas del contexto de formación profesional del estudiante (no en los cursos generales de lectura, se caracteriza por la escasa interacción entre el estudiante y el profesor en cuanto a las tareas de lectura y escritura; el profesor hace su aparición al inicio cuando asigna las tareas y da las pautas para su realización y reaparece al final para evaluar el resultado y producto de la tarea que solicitó (Carlino, 2017, p. 21).

Por otra parte, la modalidad de enseñanza entrelazada, se caracteriza por una mayor interacción del estudiante y el profesor, es decir, además de dar las instrucciones y evaluar el resultado, el profesor se involucra en el proceso de lectura y escritura que desarrollan los estudiantes, bien sea utilizando “a) lectura y escritura como herramientas para ayudar a aprender conceptos disciplinares, o b) formas de leer y escribir especializadas, propias de una disciplina o del estudio de una disciplina, abordadas como objetos de enseñanza” (Carlino, 2017, p. 23), como los informes derivados de actividades de aseguramiento de la información financiera o los dictámenes de la revisoría fiscal, como ejemplos de esto último. Lo que se propone para el programa de Contaduría Pública son prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la modalidad de enseñanza entrelazada.

Con respecto a los planteamientos de Cassany (2003) sobre lectura crítica, y de Young (2006) y Plane *et al.* (2017) sobre la escritura a través del currículo, se presentan a manera de caja de herramientas, algunas de las estrategias para promover la escritura desde las asignaturas y con un enfoque situado o contextualizado, en las que la escritura se plantea como una herramienta para facilitar el aprendizaje, en ese sentido, se plantean estrategias de escritura para aprender y escritura para comunicar (Young, 2006), varias de estas estrategias guardan similitudes con las descritas en la tabla anterior, sin embargo, la propuesta es enmarcar estas estrategias en la concepción de las prácticas de escritura a través del currículo.

Tabla 17. Leer y escribir a través del currículo

Estrategia /actividad	Descripción	Producto/evidencia	Rol del profesor
Ensayo de un minuto o miniescritura	Al final de la clase, el profesor solicita a los estudiantes escribir por espacio de uno a cinco minutos sobre lo que aprendieron durante la clase y las preguntas o dudas que tienen.	Documento escrito	Tutor, orientador del proceso
Escritura creativa	El profesor solicita a los estudiantes el desarrollo de textos cortos para promover el pensamiento y lenguaje creativo, el tipo de textos que se solicitan son: historias cortas, canciones, poemas, adivinanzas, entre otros.	Documento escrito	Tutor, orientador del proceso
Escritura de notas (>200 palabras)	En varios momentos del semestre, el profesor solicita a los estudiantes escribir un texto de por lo menos 200 palabras en las que sinteticen lo aprendido durante el periodo de la clase, así como sus preguntas dificultades en el proceso.	Notas	Tutor, orientador del proceso
Escritura e intercambio de cartas	Previa asignación de los materiales de lectura, se solicita al estudiante escribir una carta a uno de sus compañeros de clase compartiendo sus opiniones e interrogantes sobre lo leído, en una segunda parte del ejercicio la carta debe ser respondida. El resultado de la dinámica se socializa en la clase.	Cartas	Tutor, orientador del proceso
Lectura y escritura como herramienta para el aprendizaje de conceptos disciplinares	El profesor coloca una tarea de lectura previa al desarrollo de la clase; en el desarrollo de la clase se lee en equipos un documento cuya interpretación requiera la aplicación o el uso activo de los conceptos que existen en la lectura previa. El profesor plantea preguntas, los estudiantes presentan sus análisis y derivan nuevas preguntas. La clase se desarrolla alrededor de la participación de los estudiantes, el profesor modera, concluye.	Documento escrito <i>in situ</i>	Tutor, moderador, facilitador
Lectura y escritura para explorar géneros discursivos propios de la disciplina	Similar al anterior, se diferencia en que el análisis se realiza a través de un género discursivo específico de la disciplina: un modo específico de hacer investigación, una forma específica de comunicarse (análisis financieros, revelaciones sobre la información financiera).	Diálogos alrededor de los documentos analizados	Tutor, moderador, facilitador

continúa

Estrategia / actividad	Descripción	Producto/evidencia	Rol del profesor
Planificación de la escritura	Se realizan actividades en clase para fomentar la generación de ideas o temas para la escritura. Por ejemplo: lluvia de ideas, conformación de equipos para discutir los posibles tópicos, tomar como referencia las preguntas e inquietudes suscitadas en los escritos libres.	Ensayo / informe con el tema sobre el que se va a escribir Escrito creativo sobre el tema a investigar Notas u otro tipo de escritos libres	Tutor, asesor
Estructurar la escritura	Se realizan actividades para identificar, imaginar y visualizar la audiencia y a partir de allí definir la estructura del texto. Se realiza la lectura de antecedentes del tema. Se pueden combinar la escritura para aprender y la escritura para comunicar.	Cartas, notas, ensayos breves Socialización Retroalimentación (del profesor y compañeros de clase)	Tutor, asesor
Revisión del avance de la escritura	El documento escrito es revisado por la "audiencia" determinada para el mismo, de quienes recibe una retroalimentación oral, el documento es revisado por el profesor, quien realiza la devolución con correcciones sobre la forma y el contenido, de ser necesario lo remite a tutorías específicas o le recomienda documentos para enriquecerlo.	Ensayos Versiones preliminares de artículos	Tutor, asesor
Edición	Los documentos escritos se intercambian entre los compañeros de clase, se coevalúan y se devuelven al autor las observaciones que se tengan sobre el mismo. Es posible plantear aquí un juego de roles relacionados con la revisión del texto. Los estudiantes como editores.	Ensayos Versiones preliminares de artículos	Asesor y evaluador
Presentación pública del documento	Luego de agotar las fases anteriores y previa aprobación del profesor asesor, el producto de la escritura está en condiciones de presentarse públicamente.	Ensayos Artículos Presentación oral o publicación	Asesor, evaluador y audiencia

Fuente: elaboración propia a partir de Cassany (2006), Carlino (2013; 2017) y Young (2006).

Evaluación del proceso y del producto

Los elementos que se han planteado sobre la lectura y la escritura en esta investigación muestran la importante relación de estas dos actividades en el proceso formativo tanto de estudiantes como profesores, su desarrollo y complejidad va ligado, se escribe a partir de lo que se lee, se aprende a través de lo que se lee y se escribe. En ese sentido, al hablar de la evaluación, la escritura emerge, como la manera de comprobar y evidenciar que se ha comprendido lo que se ha leído, se expresan opiniones y argumentos alrededor de lo que se leyó. Así, de acuerdo con lo planteado por los participantes, la escritura en el aula de clase toma forma en términos de la evaluación y evidencia de la lectura.

Como se vio en el apartado anterior, los profesores planean y distribuyen las tareas de lectura y escritura a realizar en el desarrollo de la clase, algunas de las más frecuentes son las siguientes: mapa conceptual, resumen, reseña, ensayo, informe y artículo científico. Tareas que se pueden realizar de manera individual o bien a través de la escritura colaborativa. En la tabla 18 se muestra una síntesis de las tareas frecuentes de escritura y su evaluación, basados en lo planteado Ramírez y López (2018):

Tabla 18. Tareas de escritura y su evaluación

Tarea de escritura	Lo que es	Lo que se evalúa
Mapa conceptual	Representación gráfica en la que se ordenan y jerarquizan un conjunto de conceptos.	Desarrollo de conceptos, organización jerárquica, establecimiento de relaciones entre conceptos, lenguaje sintético, formación de proposiciones correctas.
Resumen	Texto que presenta de forma sintética, precisa y objetiva las ideas más importantes de otro texto.	Presentación de ideas principales, fidelidad al texto original, claridad y orden en las ideas presentadas, ortografía, extensión.
Reseña	Un tipo de texto que tiene como propósito sintetizar y evaluar productos culturales diversos, entre ellos, capítulos de libros, informes, manuales, películas.	Datos del texto, introducción o contexto, resumen expositivo, valoración o comentario crítico, conclusiones, claridad en la presentación de las ideas, aspectos formales, extensión, fidelidad a la fuente.
Informe	Texto expositivo a través del cual se da cuenta de los avances realizados en un proyecto en particular.	Introducción, objetivos (general y específicos), descripción de las acciones o actividades desarrolladas, resultados obtenidos, conclusiones, citación, estilo impersonal, aspectos formales.
Ensayo	Texto argumentativo en el que el autor expresa sus reflexiones sobre un tema, discute ideas, plantea una postura propia y la apoya a partir de otras fuentes de información.	Título claro, introducción y objetivo del texto, tesis declarada, argumentos que sustentan la tesis, contraargumentos, conexión entre párrafos, normas de citación, conclusión, aspectos formales.

Fuente: adaptado de Ramírez y López (2018).

Las mismas autoras realizan una descripción de las herramientas de evaluación de la escritura, sobre la que es importante resaltar que las estrategias y herramientas propuestas se inscriben en el marco de la escritura a través del currículo, en el que también se contextualizan las propuestas de Carlino sobre la enseñanza de la lectura en contexto o situada, las estrategias evalúan el producto escrito.

Por otra parte, y reconociendo la importancia de evaluar no solo el producto de la lectura y la escritura, sino también el proceso mismo de la escritura, se toman en consideración los planteamientos de Atorresi (2005) sobre las consignas y la evaluación del mismo.

La evaluación del proceso de escritura consiste en la observación de las estrategias de análisis de la información y del método de redacción —o respuesta, en el caso de las materias en las que no predomina el lenguaje verbal— del alumno. (Atorresi, 2005, p. 6).

La evaluación de la escritura como proceso implica reconocer que la producción de un texto se caracteriza por la revisión y mejora constante de lo que se escribe, frente a lo cual en varias ocasiones es necesario volver sobre las ideas iniciales, revisarlas, expandir y en algunos casos, rectificarlas (Atorresi, 2005, p. 7). Bajo esta perspectiva, la evaluación del proceso de escritura busca evidenciar los aspectos que se muestran en la tabla 19.

Tabla 19. Criterios de evaluación del proceso de escritura

Plan de trabajo	Identifica los temas que se le preguntan, tipos de texto, géneros discursivos.
Redacción de borradores	Cuántas versiones del documento ha realizado, qué características tienen, identifica y desarrolla conceptos clave, organiza el documento de acuerdo con el objetivo que persigue.
Autocorrección	Recupera ideas del plan, las reformula o expande, de acuerdo con el primer borrador.
Tipo de fuentes que privilegia	Utiliza libros de texto, journals, diccionarios, manuales de escritura y gramática.
Motivaciones	Trabaja a gusto, motivado, se concentra en el desarrollo del escrito o se dispersa.

Fuente: adaptado de Atorresi (2005).

En este tercer componente de la propuesta, que se desprende del anterior, lo que se propone para el programa de Contaduría Pública es llevar a cabo la evaluación de lo escrito, de acuerdo con sus niveles y tipologías, es decir, evaluar el producto de la escritura, para lo cual deberán definirse rúbricas u otras herramientas que permitan evidenciar la calidad de los productos de escritura alcanzados; por otra parte, proyectamos también realizar una evaluación del proceso de escritura, que converse sobre los avances, retrocesos y devenires que el estudiante o grupo de estudiantes vivencia durante la construcción de los documentos escritos, una herramienta que posibilita este acompañamiento podría ser el portafolio. La figura 11 ilustra este punto.

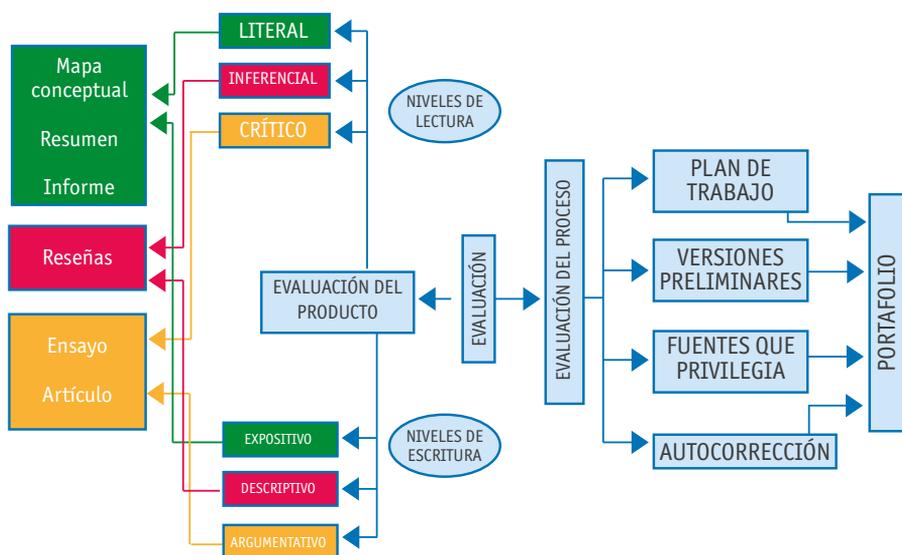


Figura 11. La evaluación del proceso de escritura

Finalmente, se consideran tres elementos transversales en esta propuesta. El primero, la necesidad de declarar de manera clara y explícita en los programas de curso las acciones didácticas, estrategias y metodologías que se emplearán en la clase para promover la lectura y la escritura, esto para mantener un lenguaje preciso con el estudiante sobre los alcances del curso del que se trate; lo segundo, pensar la didáctica crítica como el marco general o modelo categorial que orienta esta propuesta en términos generales; y tercero, la importancia de seguir cultivando la oralidad, no

en el sentido evaluativo, sino como la forma de poner en escena la capacidad del estudiante para a partir de un proceso comunicativo plantear de manera respetuosa y fundamentada sus argumentos y reflexiones, hacerse comprender por el otro y responder éticamente a los contraargumentos que se generen.

Conclusiones y recomendaciones

El desarrollo de esta investigación estuvo orientado por el propósito de analizar las contribuciones de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita, un estudio de caso realizado en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia.

En la búsqueda de ese propósito, el punto de inicio fue la descripción de los aportes que desde la didáctica se pueden pensar para promover el desarrollo de las competencias en lectura crítica y comunicación escrita; al respecto, es importante plantear que entre la didáctica crítica y las competencias mencionadas existe un punto de encuentro: el desarrollo del pensamiento crítico, que sirve a la vez como fin último de la didáctica crítica pero también como escenario para promover el desarrollo de la lectura y la escritura. Este punto de encuentro emerge como algo natural para cada una de las partes, la primera en tanto se argumenta en una racionalidad emancipadora, liberadora, elementos que encuentran en la lectura una inagotable fuente de argumentos y contraargumentos y en la escritura, una forma de expresión de las propias ideas, de la expresión del ser.

En el camino de la descripción de esas aportaciones, la teoría de la acción comunicativa surge como un eje articulador y marco de referencia que representa para la didáctica crítica el argumento sobre el cual se configuran sus postulados desde la perspectiva de Gimeno (2009), y un modelo didáctico que traduce al lenguaje de la crítica las invariantes didácticas (Rodríguez Rojo, 1997). Desde estos postulados, es posible promover un desarrollo más eficiente de la lectura crítica y la comunicación escrita. Ello en tanto el pensamiento crítico y dialéctico lleva a poner en escena prácticas sociales de lectura y escritura desde perspectivas, antitéticas para provocar la crítica, la reflexión sobre los problemas del mundo de la vida del estudiante.

De igual manera, también aporta la didáctica crítica por cuanto incentiva el análisis crítico de los discursos por parte del estudiante, lo que implica para él no dar por alcanzadas las verdades, no dar el mundo por el terminado, por el contrario, promueve los cuestionamientos, las preguntas, la reflexión y, por qué no, también la investigación. Esto es lo que Gimeno (2009) denomina “enseñar y aprender la crítica dialógica”, la cual puede fluir a través de las tareas de lectura en los niveles inferencial y crítico, y materializarse a través de las tareas de escritura descritas por Ramírez (2018): artículo, ensayo, informe, reseña.

La construcción de procesos de comunicación crítica que planteaba Gimeno (2009) genera cambios tanto en la manera en que el profesor organiza su clase, en cuanto a métodos y contenidos, como en las formas en que promueve el aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, la oralidad es importante en las prácticas de lectura y escritura del programa, pues a partir de la puesta en común de argumentos, contra-argumentos y reflexiones se evalúan las tareas de lectura y escritura, se considera que este es un escenario que abre posibilidades para lograr esos procesos de comunicación crítica, mediados por la simetría de los participantes en la situación de enseñanza, lo que incluye tanto al conjunto de estudiantes como al o los profesores. La reflexión sobre esos procesos de comunicación crítica y simétrica en el programa de Contaduría Pública podría ser tema de investigaciones futuras.

Por otra parte, y con relación al segundo objetivo específico, es claro que los profesores del programa de Contaduría Pública implementan acciones didácticas orientadas a promover la lectura crítica y la comunicación escrita, ello se evidenció a través de los discursos tanto de profesores como de estudiantes. Sin embargo, se encontró una dificultad en la reconstrucción de las situaciones de enseñanza planteadas por los profesores, es decir, no son claros los modelos didácticos que implementan en sus clases, aunque algunos elementos se avizoran en sus discursos, no se encuentran presentes en la planeación didáctica de los cursos que orientan, su praxis docente podría reducirse a las fotografías de situaciones específicas de clase, de las que hablan Runge (2013) y Flechsig (1985) para referirse a los modelos elementales; existe, entonces, la necesidad de acompañar a los maestros en la reconstrucción de sus prácticas de enseñanza para ir de lo elemental a modelos didácticos. Con ello se busca reducir la asimetría en la comunicación entre los estudiantes y los profesores y con ello promover el desarrollo de las competencias mencionadas anteriormente.

En esa misma ruta de identificar las estrategias de enseñanza que los profesores del programa utilizan, la oralidad emergió como un complemento importante a la hora de promover el desarrollo de la lectura y la escritura, inicialmente surge como una estrategia de evaluación, de verificación de los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, en el marco del desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita, estas sirven de vehículo para el pensamiento crítico, escenario de la didáctica crítica.

El espacio de la oralidad es para el estudiante la oportunidad de poner en común sus reflexiones, sus argumentos, escuchar los de otros, autoevaluarse y formarse para el mundo de la vida, este espacio se presenta aquí como una muestra del despliegue del estudiante en las dimensiones de la competencia, el saber en términos de los contenidos y problemáticas que se abordan desde múltiples perspectivas, su ser, su estética en el planteamiento de sus argumentos y en la escritura misma, y el hacer como conjunción de los dos anteriores. En consecuencia, se recomienda organizar y promover estos espacios que dan lugar a la oralidad y a la puesta en escena de lo leído y lo escrito.

A propósito de la propuesta planteada, la misma surge a partir de las oportunidades de mejora que se identificaron en el análisis de la información recopilada a través de la aplicación de instrumentos, el grupo focal y el análisis documental; el argumento planteado resume las voces de los participantes y los cruces de las perspectivas teóricas empleadas para la discusión. En ese sentido, vale pena enfatizar en el lugar dado al profesor en la propuesta, pues se ha previsto un espacio para la reflexión didáctica de su praxis, las concepciones que la orientan y las diversas formas en que se promueve o puede promover el desarrollo de la lectura y la escritura en sus estudiantes.

El profesor es aquí parte fundamental, pues desde su área específica y desde el contexto de la profesión en la cual el estudiante ha decidido formarse y él enseñar, ha de promover el despliegue de la competencias de los estudiantes; vale la pena traer a colación aquí lo planteado por De la Cruz *et al.* (2006) sobre los discursos de los profesores, en tanto actos del habla: “Los actos del habla son una de las vías más relevantes a través de las cuales los profesores ejercen influencias sobre los procesos cognitivos emocionales y sociales de los alumnos” (p. 364), de allí la necesidad de reflexionar sobre la praxis, someter a discusión los discursos de los profesores para gestionar y discutir sobre la implementación de la propuesta. El análisis de esos

discursos podría ser también un tema de futuras investigaciones a considerar por el programa con miras a la revisión permanente de su modelo educativo.

Finalmente, la didáctica crítica se constituye en el marco de referencia para orientar las prácticas de enseñanza de los profesores y la reconstrucción de sus acciones didácticas en modelo didácticos de segundo orden, y desde allí generar los modos de organización, los propósitos de aprendizaje y la manera que se verificarán los mismos con relación a la lectura crítica y comunicación escrita.

Referencias

- Álvarez, C. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. Pueblo y Educación. <https://tinyurl.com/y8tptmel>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Alves, I. P. y Pozo, J. I. (2014). Las concepciones implícitas de los profesores universitarios sobre los requisitos para el aprendizaje. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 23(41), 191-203. <https://tinyurl.com/ygjfyw9o>
- Andrade, M. y Dagua, C. (2012). La didáctica crítica: una opción pedagógica para la universidad de hoy. *Revista de Investigaciones UNAD*. 11(2), 95-103. <https://doi.org/10.22490/25391887.790>
- Asociación Colombiana de Facultades. (2017). *Boletín estadístico – investigativo Resultados por grupos de referencia saber pro. Observatorio en Ciencias Administrativas. Boletín 1*. <https://ascolfa.edu.co/wp-content/uploads/2020/07/boletin1.pdf>
- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*. 10(1), 4-14. <https://doi.org/10.14483/22486798.447>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Proyecto Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007*. Publicaciones Universidad de Deusto. <https://tinyurl.com/y35xof5k>
- Benavides, R y Sierra G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109. <https://tinyurl.com/yfahwxnj>

- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420. <https://tinyurl.com/ydqbx44q>
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación* [documento de trabajo]. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. <https://tinyurl.com/ydmeq9jd>
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, XXXVI (71), 16-32. <https://tinyurl.com/ygrumjx2>
- Carlino, P. (2018). Leer y escribir en la universidad. Un asunto de todas las asignaturas. [Conferencia]. *II Encuentro de escritores universitarios*. 15 y 16 de noviembre de 2018. Ciudad de Panamá, Panamá.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113-132. <https://tinyurl.com/ygqfuvge>
- Centro de Escritura Javeriano. (2019). *Normas APA, sexta edición*. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali.
- Constitución Política de Colombia. [Cont.]. (1991). <https://tinyurl.com/y3v7mvfr>
- De Castro Daza, D. P., Niño Gutiérrez, R. M. (2014). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Diversitas*, 10(1), 71-85. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2014.0001.05>
- De la Cruz, M., Pozo, J., Huarte, M. y Sheuer, N. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Ediciones Graó.
- Delors. J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Unesco. <https://tinyurl.com/yeg2zoll>
- Facultad de Contaduría Pública. (2018). *Proyecto educativo del programa de Contaduría Pública*. [Inédito]. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Flechsigs, K-H. y Shiefelbein, E. (2003). *Veinte modelos didácticos para América Latina. Agencia Interamericana para la cooperación y el desarrollo*. Interamer Digital 72. <https://tinyurl.com/yeqqqe38>
- Flechsigs, K-H. (1979). Sobre modelos didácticos y su catalogación. En: *Educación (Tübingen)*, 19, 7-23.

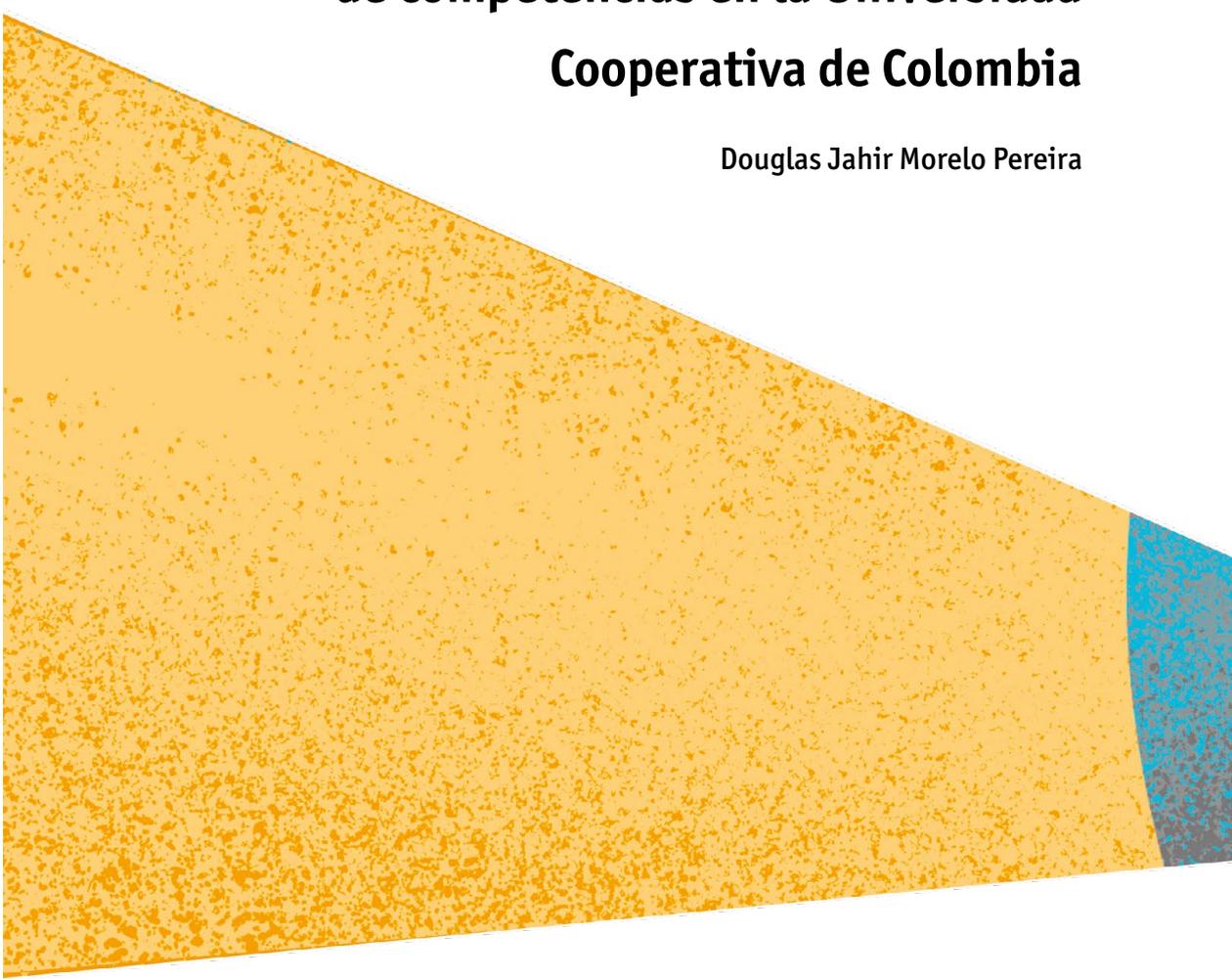
- Galeano, M. E (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Galeano, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. La Carreta Editores EU.
- Gimeno, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la escuela de Frankfurt*. Ediciones Octaedro.
- Giraldo, G. (2012). *Didáctica universitaria: del currículo a las prácticas de enseñanza*. [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín. <https://tinyurl.com/yj9j5dee>
- Gluyas, R.I., Esparza, R., Romero, M.C., Rubio, J.E. (2015). Modelo de educación holística: una propuesta para la Formación del ser humano. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-25. <https://tinyurl.com/ydps6zm4>
- Gómez, F. (2013). De la didáctica a la matética. *Historia de la Educación*, 17, 15-32. <https://tinyurl.com/yhsuco8t>
- Granda-Piñán, A., Sahuquillo, P. y Cánovas, P. (2014). El desarrollo de competencias lingüísticas para la empleabilidad: un proyecto de formación del profesorado. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 351-357. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.011>
- Grisales, L. M. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 15(2), 203-218. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83424870004.pdf>
- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305. <https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4231>
- Instituto Colombiano para la evaluación de la educación. (2018a). *Las diferencias y el contexto en los módulos genéricos. Documento de análisis de resultados examen SABER Pro 2017. Módulo de lectura crítica*. Recuperado de <https://tinyurl.com/yjswbh63>
- Instituto Colombiano para la evaluación de la educación. (2018b). *Saber-Pro. Informe nacional de resultados 2016-2017*. <https://tinyurl.com/yeznt3xt>
- Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica, traducción por Alicia de Mesa y Álvaro Pantoja. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85-108.
- Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. <https://tinyurl.com/yfdvqt7r>

- Mansilla, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 35(139), 25-39. 10.1016/S0185-2698(13)71807-5
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Competencias genéricas en educación superior. *Boletín Informativo* (13), 1-20. <https://tinyurl.com/ykxrz7vd>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Las competencias en la educación superior*. <https://tinyurl.com/yj2drrgc>
- Otálvaro, D. E. y Muñoz, D. A. (2014). Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes pedagógicos críticos de Paulo Freire y Estela Quintar. *Revista Itinerario Educativo*, 27(62), 43-58. <https://tinyurl.com/yg8a9mh2>
- Patiño, H.A.M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, XXXIV(136), 23-41. 10.22201/iissue.24486167e.2012.136.31761
- Pérez Abril, M. y Rincón Bonilla, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://tinyurl.com/yjpmwc7v>
- Plane, S. Bazerman, Ch., Rondelli, F., Donahue, C., Applebee, A., Boré, C. Carlino, P. Marquilló Larruy, M. Rogers, P. y Russell, D. (2017). *Research on writing: multiple perspectives*. The WAC Clearinghouse - Centre de Recherche sur les Médiations CREM. <https://tinyurl.com/yhr36q8t>
- Ramírez, L. y López-Gil, K. (2018). *Orientar la escritura a través del currículo en la Universidad*. Sello Editorial Javeriano, <https://tinyurl.com/yeskhjtl>
- Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. La Muralla.
- Rodríguez, A., Solano, A., Martínez, E. y Del Villar, L. (2013). Lectura, escritura y calidad en la universidad colombiana. *Zona Próxima*, (18), 2-17. <https://tinyurl.com/yzr32nkn>
- Rubio Hurtado, M., Vila, R. y Berlanga, V. (2015) La investigación formativa como metodología de aprendizaje en la mejora de competencias transversales. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 196, 177-182. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.037>
- Runge, A. (2013). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 8(2), 75-96. <https://tinyurl.com/ydtf26qp>

- Salazar-Sierra, A. y Sevilla-Rengifo, O., González-Pinzón, B., Mendoza Arciniegas, C. E., Echeverri-Guzmán, A., Quecán-Castellanos, D., Pardo-Rodríguez, L. E., Angulo-Abauza, M. F., Silva-García, J. M., Lozano-Ramírez, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 51-70 <https://tinyurl.com/yftpe62p>
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Toral, A. (2017) Universidad, Educación y Comunicación: *Prácticas de lectura y escritura. El caso de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires, Argentina. <https://tinyurl.com/yeo89u4r>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Declaración Mundial de la Educación Superior.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. <https://tinyurl.com/yefuagzd>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015) *Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial?* <https://tinyurl.com/y3qcbbzv>
- Unigarro, M. (2017). *Un Modelo educativo Crítico con Enfoque de Competencias*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Young, A. (2006). *Teaching writing across curriculum*. Pearson Prentice Hall. United States of America. <https://tinyurl.com/yhpdrduk>
- Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Revista Perspectiva*, 29(2), 387-416. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p387>

**Estrategias didácticas para
desarrollar un proceso de
educación contable con enfoque
de competencias en la Universidad
Cooperativa de Colombia**

Douglas Jahir Morelo Pereira



Resumen

El presente estudio pretendió establecer un conjunto de estrategias didácticas afines con el modelo de educación contable con enfoque de competencias adoptado por la UCC. El objetivo de la investigación fue identificar el tipo de estrategias didácticas con enfoque por competencias de los profesores adscritos al programa de contaduría pública en las diferentes sedes en dicha universidad, así como las características predominantes, diferenciales y correlacionales de los mismos, para suscitar así una reflexión didáctica sobre la educación contable con enfoque por competencias en los profesores vinculados a la educación superior. La metodología utilizada fue de tipo exploratoria y descriptiva de diseño no experimental y enfoque transversal. Para identificar estas estrategias didácticas se aplicó una encuesta de escala Likert compuesta de 30 ítems en la cual se relacionan diferentes estrategias didácticas afines con el enfoque de competencias. Los resultados de la escala mostraron un valor de consistencia general de $\alpha=0,94$, un nivel significativo de fiabilidad. No hubo diferencias entre los grupos en cuanto a la estrategia didáctica de proyectos de aprendizaje en equipo, ni a la educación contable apoyada en TIC, al igual que en el trabajo autónomo con estudios de casos. La variable género correlaciona positivamente con PAE, ECA (TIC) y TAEC. La educación contable, tanto en el nivel superior como en el mundo moderno, tiene responsabilidades que van más allá del desarrollo de habilidades profesionales en los estudiantes de contaduría pública.

Palabras clave: estrategias didácticas, educación contable, enfoque por competencias, Universidad Cooperativa de Colombia, no paramétrico.

¿Cómo citar este capítulo? / *How to cite this chapter?*

Morelo Pereira, D. J. (2021). Estrategias didácticas para desarrollar un proceso de educación contable con enfoque de competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia. En A. Saavedra Villa (ed.). *Didáctica y prácticas docentes con base en competencias (MECCEC, tomo 2)* (pp. 205-284). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
DOI: <https://doi.org/10.16925/9789587603156>

Abstract

The present study aimed to establish the didactic strategies to develop a process of accounting education with focus by competences in the UCC. The objective of the research was to identify the type of didactic strategies with focus of competences of the professors of the public accounting program in the different venues in said university and the predominant, differential and correlational characteristics of the same, to arouse the pedagogical reflection by competencies of teachers in higher education. Exploratory and descriptive type methodology of transversal non-experimental design and transversal approach. The results of the scale showed a general consistency value of $\alpha = 0.94$, a significant level of reliability. There were no differences between the groups regarding the didactic strategy of team learning projects, nor the accounting education supported by ICT, as well as the autonomous work with case studies. The gender variable correlates positively with PAE, ECA (TIC) and TAEC. Accounting education, both at the top level and in the modern world, has responsibilities that go beyond the development of professional skills in public accounting students.

Keywords: Teaching strategies, accounting education, competency-based approach, Cooperativa de Colombia University, nonparametric.

Introducción

Este documento constituye el informe final del trabajo de maestría denominado “Estrategias didácticas para desarrollar un proceso de educación contable con enfoque de competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia”, y como su nombre lo indica, aborda algunas temáticas relacionadas con la didáctica en la educación superior. Este estudio se llevó a cabo con el propósito de establecer un conjunto de estrategias didácticas que permitan desarrollar un proceso de educación contable de forma coherente con el enfoque por competencias adoptado por la Universidad Cooperativa de Colombia, lo anterior, considerando que el modelo educativo del programa de contaduría pública fue actualizado a partir de la reforma curricular implementada como resultado del acuerdo 060 del año 2011 del Consejo Superior Universitario.

Esta es una investigación que parte del supuesto de que la implementación de estrategias didácticas afines con el enfoque de competencias genera efectos positivos al momento de desarrollar procesos de educación contable. De esta forma, en el proceso de preparación para la vida profesional de los futuros graduados se debe evitar desarrollar en ellos una visión reduccionista, utilitarista, estandarizada y deshumanizada del mundo en el que viven. Esto es así, ya que, en el mundo moderno la educación contable, tiene responsabilidades que van más allá del simple desarrollo de habilidades técnicas y funcionales. Por otra parte, este trabajo considera que el desarrollo de competencias depende de diversos factores relacionados con la práctica docente, y por tal motivo, el análisis aquí propuesto se centra en el papel que desempeñan los profesores del programa de Contaduría Pública al implementar estrategias didácticas afines con el enfoque de competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia, lo anterior, con la finalidad de promover ideas, acciones y actitudes que garanticen una transición amigable hacia el nuevo modelo educativo implícito en la reforma.

La presente investigación se enmarca en el enfoque transversal, puesto que solo se recolectaron y analizaron datos en periodo específico (marzo y abril de 2019); es no experimental a causa de que no se manipularon variables, ya que, estas solo fueron analizadas dentro de un paradigma cuantitativo. Según los criterios de la selección de la muestra de expertos no se siguió el método probabilístico, sino el de muestra dirigida. Conforme a este procedimiento, se hizo una cuidadosa elección de docentes, que cumplieron con una serie de características específicas, para lo cual, se delimitaron los criterios de selección de los participantes del estudio, a fin de garantizar una adecuada representación de la población. Para recolectar la información en relación con los objetivos se utilizó el cuestionario con preguntas tipo Likert. Para la tabulación de los resultados del cuestionario se utilizó Google Doc, codificación y recodificación en Excel e importación de los datos al Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v. 25.0) y se procedió al análisis descriptivo de las variables sociodemográficas y variables incluyentes del cuestionario.

En lo que respecta a la estructura el texto se divide en seis partes organizadas así: la primera comprende el planteamiento del problema, que describe algunas de las dificultades más relevantes que afectan el desarrollo de procesos de educación contable dentro del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias (MECCEC) en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, así como los antecedentes, justificación y delimitación del problema de investigación. También sistematiza el problema a través de la pregunta central de investigación, proceso que permitió plantear los objetivos e hipótesis que guiaron el estudio. La segunda parte presenta el marco referencial y teórico, que retoma investigaciones similares aplicadas en el contexto nacional e internacional para su posterior discusión. Adicionalmente, se despliega una revisión de los conceptos y fundamentos teóricos del problema de investigación, como marco de referencia para seleccionar el conjunto de estrategias didácticas que permitan desarrollar un proceso de educación contable coherente con el enfoque de competencias adoptado por la institución. La tercera parte contiene la estrategia metodológica y describe los procesos desarrollados para la recolección e interpretación de la información sobre estrategias didácticas para desarrollar un proceso de educación contable coherente con el enfoque por competencias. En consecuencia, se especifica el tipo y diseño de la investigación realizada, se describe la población estudiada, se define la muestra y el proceso llevado a cabo

para la selección de esta. Posteriormente se explican los instrumentos aplicados y los procesos utilizados para su elaboración, asimismo, se establecen las pautas que orientaron la administración de los instrumentos y la recolección de datos, para finalmente, enunciar los procesos y técnicas desplegadas para su análisis. La cuarta parte hace la presentación de los resultados de la investigación: muestra una descripción general de la frecuencia con la que se usan las diferentes variables, para luego hacer análisis más complejos asociados con la descripción y la comparación entre variables. La quinta parte es la discusión de los resultados respecto al comportamiento de las variables estrategias didácticas para desarrollar un proceso de educación contable con el MECCEC en la muestra seleccionada; allí se encuentran las discusiones que surgen a partir del análisis de los datos consignados en los resultados de investigación. Y, para finalizar, se exponen las conclusiones de la investigación.

Se espera que los resultados de esta investigación sean de utilidad para el avance científico en el campo educación contable y sirvan de plataforma para posteriores estudios en esta misma línea, la cual, ante la adopción de este nuevo enfoque, necesita ser más estudiada. Esta investigación, además, expone su relevancia al tratar de resolver un problema específico del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia y, a su vez, aportar al avance científico en el campo de la didáctica en educación superior, identificando y generando un consenso de aceptación amplia sobre cuáles son las estrategias didácticas que pueden implementar los docentes de contaduría pública para desarrollar un proceso de educación contable más coherente con el enfoque de competencias.

Planteamiento del problema

La experiencia de participar en los procesos de implementación del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Montería, ha permitido observar de cerca los procesos con que avanza la comunidad docente en el programa de Contaduría Pública durante el tiempo de actualización y reforma curricular (Universidad Cooperativa de Colombia, 2011). Desde esta experiencia, se encuentra que los profesores del programa, que orientan los cursos de educación contable bajo el enfoque por competencias, presentan algunas dificultades al momento llevar a la práctica el

nuevo modelo educativo adoptado por la Universidad, limitando de este modo el ritmo con que se viene adelantando la implementación de la reforma curricular.

Las dificultades más relevantes que afectan el desarrollo de procesos de educación contable con enfoque de competencias en el programa de contaduría pública están dadas por:

- Déficit de material bibliográfico que aborde de manera específica la temática; la comunidad de profesores de contaduría pública en Colombia, es decir, se vislumbra que, en la actualidad no cuenta con suficientes documentos científicos sobre estrategias didácticas que puedan servir como guía para desarrollar un proceso efectivo de educación contable por competencias.
- El cuerpo profesoral del programa que, en su mayoría está conformado por profesionales del área que no cuentan con una formación pedagógica y, en consecuencia, su didáctica afecta al momento de trabajar los planes de curso.
- Profesores del programa que en algunos casos muestran poco interés por las didácticas específicas de la profesión y de la cultura contable.
- Estrategias didácticas llevadas a la práctica que no resultan eficaces.
- No se contextualizan los contenidos con la profesión, en otras palabras, se enfoca la educación como tendencia hacia el trabajo y no en el mundo de la vida.
- Estrategias didácticas que presentan debilidades significativas; durante el proceso de planeación no se profundiza en el análisis de la pertinencia que las estrategias deben tener para alcanzar el perfil del contador que se quiere formar.
- Incoherencias que se presentan entre la planeación, puesta en marcha y el mejoramiento continuo de las estrategias didácticas de la educación contable por competencias; ante esta dificultad, algunos docentes retornan a la educación enciclopedista, centrada en el profesor y en la reproducción de contenidos.
- La poca apropiación del significado integral del enfoque educación por competencias por parte de algunos profesores. Esto se evidencia en expresiones manifestadas como: “las competencias son la misma educación con otro nombre”, “competencias es un término de moda”, “para actualizarse en este tema solo es necesario reemplazar la expresión objetivos por competencias”, con las cuales justifican el uso de estrategias didácticas tradicionales; aplicadas del

mismo modo y con los recursos de siempre; sin consideración del MECCEC, adoptado por la Universidad.

- Una tendencia a educar con énfasis en la parte teórica de la profesión y no en la formación integral; los contenidos no se contextualizan, incluso algunos profesores manifiestan: “¿Para qué formar desde el contexto, si eso lo aprenden los estudiantes cuando lleguen a las empresas?”
- Dificultades al momento de incorporar estética de la escritura en las estrategias didácticas, olvidando la importancia de una presentación adecuada de los informes y reportes contables, principalmente en el ámbito de la profesión, tendiendo hacia la búsqueda del mero resultado sin implicaciones ni trascendencia en el mundo del estudiante.
- La desatención docente relacionada con el impulso de la creatividad del estudiante; es decir, a pesar de que ellos en cierta medida resuelven sus problemas y los de su entorno, el profesor da prioridad a las soluciones basadas en métodos predeterminados.
- La falta de profundización en relación con los principios de la profesión contable y su aplicación en la vida cotidiana; por ejemplo, si “la contabilidad es el lenguaje de los negocios”, en consecuencia, se esperaría que el estudiante sea motivado por el docente desde el primer día de clases a crear sus propias oportunidades (Horngren *et al.*, 2010).
- La adopción de un enfoque utilitarista o de instrucción; formación para empleados que no le aporta a la educación contable por competencias y mucho menos al sostenimiento del buen nombre de una profesión que debería ser netamente liberal.

Finalmente, se señala cierto grado de apatía en los profesores al momento de trabajar en equipo para articular las diferentes estrategias didácticas del programa de Contaduría Pública, olvidando el carácter solidario y cooperativo como elementos rectores del proceso educativo. Al mismo tiempo se observa la falta de creatividad en el diseño de estrategias didácticas para desarrollar un proceso de educación contable, que permita alinear las prácticas docentes y el sistema de evaluación, con el modelo de competencia adoptado por la Universidad.

Antecedentes del problema a estudiar

La búsqueda de estrategias didácticas que puedan aplicarse en la educación contable para ser más coherentes con el requerimiento social de una formación centrada en el desarrollo de competencias ha sido una preocupación permanente entre los profesores del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, a partir del proceso de implementación de la reforma curricular adoptada en 2011.

Sin embargo, la anterior problemática tiene sus antecedentes legales en Colombia, por una parte, con la publicación de la Ley 1188 de 2008, posteriormente reglamentada por el Decreto 1295 de 2010, donde el Gobierno nacional establece que las estructuras curriculares de los programas de formación profesional deben orientarse al desarrollo de competencias y por otro lado, a través de la Ley 1314 de 2009; el país también adopta entre otros, los estándares internacionales en materia de formación profesional en contaduría promovidos por la Federación Internacional de Contadores (IFAC, por sus siglas en inglés), donde además se describen competencias específicas, relacionadas con el campo de la educación contable. En este orden de ideas, es oportuno hacer notar, que la preocupación del profesorado consiste en la necesidad de diseñar, adaptar o implementar estrategias didácticas, que le permitan llevar a la práctica un proceso de educación contable a partir del enfoque de competencias, y que simultáneamente posibilite a los estudiantes avanzar de forma efectiva en el desarrollo de habilidades generales y específicas de la profesión contable en escenarios no estructurados.

En este contexto, ha surgido la idea de identificar un conjunto de estrategias didácticas, que promuevan la articulación del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias con en el campo disciplinar de la contaduría pública, entendiendo el campo como el conjunto de conocimientos propios de la profesión como lo son entre otros: la historia, fundamentos, teorías, planteamientos, conceptualizaciones, problemas y orientaciones teórico-disciplinares (Bourdieu, 1976).

Todo lo anterior, es materia de discusión entre la comunidad de profesores del programa de contaduría pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, en los espacios académicos como: reuniones metodológicas, validación de programas, comités curriculares y colegiaturas de diseños de preguntas por competencias, debido a la preocupación por garantizar un desarrollo de competencias integrales

en los estudiantes, que les ayude, no solo a adaptarse para responder a las necesidades del mercado, sino que, también, a fortalecer su empatía y capacidad de crítica ante las necesidades sociales. En términos generales, se hace necesario implementar estrategias didácticas que lleven a desplegar un proceso de educación contable con enfoque por competencias que prepare al estudiante para el complejo mundo de la vida moderna.

La presente investigación pretende ser un aporte científico para crear conocimientos relacionados con las didácticas específicas en educación contable. De conformidad con los expertos en educación, quienes destacan que las estrategias didácticas:

Son el sistema de acciones y operaciones, tanto físicas como mentales, que facilitan la confrontación (interactividad) del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento y la relación de ayuda y cooperación con otros colegas durante el proceso de aprendizaje (interacción) para realizar una tarea con la calidad requerida. (Orozco, 2016, p. 68).

Las estrategias didácticas, una vez adaptadas al enfoque por competencias de la educación contable, serán elementos fundamentales para apoyar el proceso de transición de un profesor instructor que se dedica a reproducir y repetir contenidos a un profesional de la docencia universitaria que toma como punto de partida las diferentes didácticas contables que se pueden implementar, adaptar, o incluso diseñar, para el desarrollo de una enseñanza eficaz y que conviertan el aula de clases en un taller por competencias, donde, a través de la orientación del profesor, los estudiantes puedan llegar a responsabilizarse de sí mismos, generar debates, hacer reflexiones, confrontar criterios, y colaborar entre todos, para desarrollar competencias integrales desde el contexto cooperativo en la profesión contable.

Si bien en Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN), señala que los programas de formación profesional deben orientarse al desarrollo de las competencias, también es cierto que no se menciona en los documentos oficiales didácticas específicas del campo disciplinar de la profesión contable, ni tampoco las características de las estrategias que deben tener en cuenta los profesionales para desempeñarse como docentes en un programa de educación superior en contaduría pública. Por lo anterior, y ante esta necesidad de profundizar en el tema

en cuestión, surgió la idea de la presente investigación con el propósito de establecer un conjunto de estrategias didácticas que permitan desarrollar un proceso de educación contable de forma coherente con el enfoque por competencias adoptado por la Universidad Cooperativa de Colombia, y que a su vez, sirvan de apoyo al programa institucional de desarrollo profesoral establecido por la Universidad, denominado, Escuela para la Excelencia Educativa.

Justificación y aportes del estudio

El programa institucional Escuela para la Excelencia Educativa ha surgido en la Universidad Cooperativa de Colombia como una de las alternativas para contribuir al desarrollo profesoral de la población docente con miras a la acreditación institucional de alta calidad. Asimismo, la falta de material bibliográfico que trate sobre las diferentes herramientas basadas en el desarrollo de competencias que podrían utilizar los profesores del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia ha dejado manifiesta la necesidad de proponer un conjunto de estrategias didácticas que debidamente adaptadas a la educación contable permitan desarrollar una enseñanza en el mundo de la vida.

En este sentido, se considera importante este estudio, porque viene a resolver un problema que aqueja a los docentes del programa, que además sienten la necesidad de implementar desde el contexto de la educación contable algunas estrategias didácticas centradas en el desarrollo integral de competencias.

Los hallazgos de esta investigación son de gran utilidad, ya que, permiten diseñar cursos de capacitación para los docentes, con base en estos resultados. Además, los profesores podrán comprender las características de las estrategias didácticas en educación contable enfocadas al desarrollo de competencias. En particular, los docentes del programa de Contaduría tendrán un referente que les sirva como punto de partida para desarrollar una didáctica que se adapte a las necesidades de la educación contable dentro del MECCEC y que posibilite, a su vez, planear, evaluar y decidir, sobre qué estrategias didácticas pueden resultar más eficaces al momento de desarrollar un proceso educativo coherente con el modelo adoptado.

Asimismo, la comunidad de maestros del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia y de otras universidades podrá beneficiarse de los hallazgos a través el aprovechamiento de los resultados para la sensibilización y capacitación del personal docente en torno a la presente investigación dada la

actualidad y la necesidad de nuevas miradas sobre el tema relacionado con la didáctica centrada en el desarrollo de competencias en educación contable, dado el carácter global adquirido por la profesión a partir de la adopción en Colombia de las Normas Internacionales de Educación Contable (LEGIS, 2017).

Los resultados de esta investigación también serán de gran utilidad para el avance científico en el campo educación contable. En este sentido, la investigación servirá de plataforma para posteriores estudios en esta misma línea de educación y didáctica contable, la cual, ante la adopción de este nuevo enfoque, necesita ser más estudiada. Por consiguiente, esta investigación se proyecta además relevante, porque trata de resolver un problema específico del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia y, a su vez, pretende aportar al avance científico en el campo de la didáctica contable, identificando y generando un consenso de aceptación amplia sobre cuáles son las estrategias didácticas que pueden implementar los docentes de contaduría pública para desarrollar un proceso de educación contable más coherente con el enfoque de una formación centrada en el desarrollo de competencias.

En suma, la presente investigación encontrará su aplicación al momento de llevar a la práctica el acto docente, porque busca conocer estrategias didácticas para desarrollar un proceso de educación contable coherente con el enfoque por competencias adoptado por la Universidad Cooperativa de Colombia, también pretende mejorar los ambientes de aprendizajes donde se desarrolla la didáctica específica y promover así la conversión del aula de clases en un taller por competencias enfocado en el planteamiento y la solución de problemas, con el estudiante como beneficiario central del esfuerzo de la investigación científica.

Declaración del problema de investigación

En la Universidad Cooperativa de Colombia se viene implementando diversas reformas relacionadas con la adopción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, así como: la actualización del plan de estudios del programa de Contaduría Pública y la creación del programa institucional para el desarrollo profesoral, denominado, Escuela para la Excelencia Educativa, “cuyo propósito es fortalecer, promover y apoyar la permanencia de los profesores, a través de una formación que les permita contribuir al logro de los procesos misionales de la institución” (Universidad Cooperativa de Colombia, s.f., párr. 1).

Las líneas de trabajo de la Escuela para la Excelencia Educativa están dirigidas a la formación de un docente universitario, para que además de su cualificación profesional a través de las maestrías o doctorados, sea capaz de convertir el aula de clases en un taller por competencias para la formación integral de la futura generación de profesionales. Todas estas reformas se han fundamentado en el modelo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional.

En este contexto, los objetivos que persigue un Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias y el programa institucional de desarrollo profesoral son el mejoramiento de la enseñanza para que esta trascienda a lo largo y ancho de la vida de los estudiantes. En términos generales, el programa institucional de desarrollo profesoral pretende identificar los problemas de la didáctica específica que afectan a los docentes al momento llevar a la práctica una enseñanza basada en el desarrollo de competencias y de este modo, como estrategia de solución encaminarlos a los diferentes cursos, diplomados y maestrías en educación que ofrece la Universidad para el mejoramiento continuo de su planta profesoral. Asimismo, mediante este programa se pretende establecer un sistema permanente de apoyo al docente, el cual, promueve una sólida formación en la ciencia y el arte de la enseñanza. Esto se logra mediante un programa de capacitación que abarque desde la planeación de la didáctica específica, hasta el momento de la práctica docente y su posterior revisión.

Las didácticas específicas centradas en el desarrollo de competencias en el campo de la contaduría pública requieren ser incorporadas a las acciones de la educación contable en un número cada vez más creciente de docentes universitarios como una estrategia para desplegar un proceso de enseñanza orientado a incrementar la calidad educativa a través de la contextualización de los aprendizajes, para que trasciendan la lógica, se acompañen de la estética, la ética y la convivencia, a fin de formar, un ciudadano integral capaz de adaptarse y afrontar el mundo moderno. Por tal motivo, resulta evidente la complejidad del análisis de las estrategias didácticas, especialmente si se quiere, articular el modelo de formación por competencias con el campo de la contaduría. En la figura 1 se puede observar el mapa conceptual del planteamiento del problema de la presente investigación.

Para declarar de una manera precisa el problema que guía esta investigación, se formula la siguiente pregunta problema: ¿qué estrategias didácticas se pueden implementar para desarrollar un proceso de educación contable coherente con el enfoque por competencias adoptado por la Universidad Cooperativa de Colombia?

Estrategias didácticas que permiten desarrollar un proceso de educación contable de forma coherente con el enfoque por competencias (propuestas teóricas).

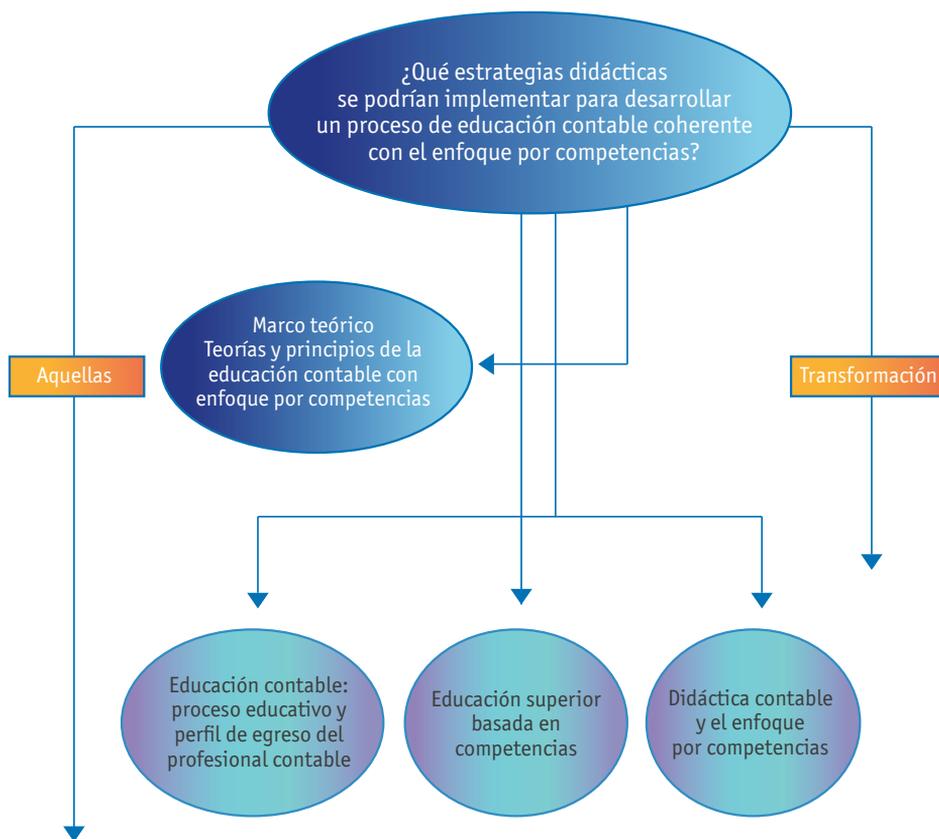


Figura 1. Mapa conceptual del planteamiento del problema

En este sentido, lo que se busca es establecer un conjunto de estrategias didácticas que permitan desarrollar un proceso de educación contable de forma coherente con el enfoque por competencias adoptado por la Universidad Cooperativa de Colombia. Para lograrlo, es necesario identificar estrategias didácticas coherentes con la educación contable con el enfoque por competencias en las diferentes sedes de la Universidad; clasificar las estrategias ya implementadas en el programa de Contaduría Pública de acuerdo con el grado de importancia en el desarrollo de competencias; analizar las características predominantes, diferenciales y correlacionales de estas que sean coherentes con el enfoque por competencias; y proponer un instrumento (tipo escala) que permita valorar la percepción sobre las dichas herramientas en educación contable con enfoque por competencias.

En el caso de la presente investigación la hipótesis principal es que la implementación de estrategias didácticas afines con el enfoque de competencias genera efectos positivos al momento de desarrollar procesos de educación contable.

Marco teórico

A fin de establecer un marco de referencia que contextualice las preguntas y objetivos de investigación, que permita dar soporte al método y que facilite la discusión de los resultados, en este apartado se presenta una revisión de la literatura más relevante relacionada con el problema de investigación. Inicialmente se indagará sobre los antecedentes del problema dando una mirada a aquellos estudios similares cuyos resultados se relacionen con esta investigación. Acto seguido se desarrollará un marco teórico que posibilite comprender el tratamiento que en la práctica se le debe dar al problema y finalmente, se desarrollarán categorías conceptuales fundamentales para la comprensión de la presente investigación.

Antecedentes de investigación

La revisión de antecedentes permite al investigador un acercamiento a las últimas tendencias y aportes sobre el objeto de estudio, en este sentido Vélez y Galeano (2002) consideran que además de ello, este proceso “recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre determinado objeto

de estudio” (p. 1). Por otra parte, Toro y Parra (2010, citado por Gómez *et al.*, 2015) equipararon la revisión de antecedentes con el estado del arte, y desde esta perspectiva, buscan clarificar el estado actual de un problema. Por tal motivo, en la presente sección se presenta una revisión de algunos antecedentes relacionados con el tema de investigación, a fin de comprender el estado actual del problema.

Antecedentes de investigación en el contexto internacional

En el contexto internacional Eskola, (2011) publicó los resultados de su investigación: *Buen aprendizaje en contabilidad: estudio fenomenográfico de experiencias de estudiantes finlandeses de educación superior*, llevada a cabo en la Escuela de Negocios y Economía de la University of Jyväskylä de Finlandia, a través de una estrategia metodológica basada en técnicas e instrumentos fenomenográficos. Los resultados revelan que hay tres elementos clave en el aprendizaje de la profesión contable: (1) el estudiante en el centro del proceso educativo; (2) el maestro como orientador y supervisor del proceso; y (3) las estrategias didácticas como mediadoras importantes del proceso. La autora plantea, además, que estos elementos están interrelacionados entre sí de ciertas maneras y de este modo nos da algunas pistas sobre cómo desarrollar una educación contable coherente con el desarrollo de competencias a través de la recomendación de estrategias didácticas de tipo colaborativo, complementadas por métodos de autoaprendizaje como escritura, ejercicios, trabajos de reflexión sobre la propia experiencia de aprendizaje y capacitación práctica. Cabe añadir que en el contexto de la profesión contable hay una diferencia absoluta entre experiencias de aprendizaje de aula versus las prácticas contables, al apuntar las últimas al desarrollo de competencias desde los escenarios reales.

Luego, la investigación de los profesores Visser, McChlery y Vreken (2006), titulada *Procesos de enseñanza versus procesos de aprendizaje en las ciencias de contabilidad: un análisis comparativo*, desarrollada entre una universidad en Reino Unido y una en Sudáfrica, utilizan el cuestionario Felder-Solomon Índice of Learning Styles para estudiar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y una adaptación del cuestionario para analizar los procesos de enseñanza de los profesores. En esta investigación se encontró que los estudiantes de contaduría no prefieren procesos de enseñanza verbales e intuitivos y que este tipo

estrategias de enseñanza pueden resultar irrelevantes si no tienen un impacto significativo en los resultados de aprendizaje del programa de estudio. En otras palabras, si tenemos en cuenta que las estrategias didácticas hacen parte del proceso de enseñanza, se puede inferir que los estudiantes de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, en consonancia con sus pares estudiantiles de Reino Unido y Sudáfrica, necesitan acceder a estrategias didácticas coherentes con requerimiento social de una educación basada en el desarrollo por competencias.

Lo anteriormente expuesto quiere decir que el perfil de la educación contable no debe ser reducido a la intuición y la repetición, dado que el estudiante de contaduría, al igual que todos, es capaz de desarrollar procesos de aprendizaje más profundos y superiores alineados con el desarrollo de competencias profesionales e intelectuales. Por esta razón, los profesores del programa están llamados a desplegar didácticas mejor adaptadas al nivel superior, con la meta de mejorar la oportunidad de éxito y la capacidad de aprender a aprender de los estudiantes.

Por otra parte, la investigación *Técnicas de enseñanza contable con el advenimiento de la tecnología: evidencia empírica en la University of Mauritius*, realizada por los profesores Ramen, Moazzam y Jugurnath (2016), en la Escuela de Contabilidad y Administración de la Universidad de Mauritius-África. En este estudio, el alfa de Cronbach fue probado para evaluar la confiabilidad del método de muestreo específico utilizado. Como resultado se destaca que el estudiante de contaduría prefiere las herramientas modernas basadas en las tecnologías de la información y comunicación (TIC) junto con el tradicional cara a cara para hacer frente a los estudios de la profesión contable. Es decir, un proceso de educación contable con espacios virtuales en la web que permita desarrollar competencias, apoyado en herramientas digitales como una necesidad para obtener lo mejor de cada uno. De este modo, los estudiantes pueden revisar material en línea de acuerdo con su flexibilidad y conveniencia a fin de complementar el tiempo limitado del encuentro presencial o sincrónico y continuar aprendiendo o reforzando de forma asincrónica. En términos generales, los autores hacen notar con el estudio, que la cultura digital en la educación y las formas innovadoras de enseñanza han tomado un nuevo auge a fin de romper el monopolio de la enseñanza tradicional cara a cara.

Es importante señalar el factor de las TIC como elemento potenciador de la educación contable en la universidad moderna, aún más cuando lo que se pretende es desarrollar un enfoque basado en competencias. No obstante, el profesor universitario debe estar atento para no caer en el uso cosmético de las TIC; teniendo en cuenta que la cultura digital en la educación superior no consiste en usar un *video-beam* o un aula extendida en un entorno virtual como apoyo para reforzar el modelo tradicional o enciclopédico de educación. Lo anterior implica que las estrategias didácticas, en la medida de lo posible, deben permitir también la integración de la cultura digital moderna con el aula de clases y el desarrollo de competencias. Es igual a decir que los espacios tecnológicos deberán estar nutridos de estrategias didácticas, capaces de posibilitar a los estudiantes la reflexión, el intercambio de información, la oportunidad de hacer valoraciones, emitir criterios, trabajar de manera individual y colegiada, comparar formas y estructuras, confrontar a sus pares, en fin, establecer nuevos espacios para construir y compartir conocimientos.

Para finalizar esta breve revisión del estado del problema en el contexto internacional, es importante resaltar la investigación de los profesores Kutluk, Donmez y Gülmez (2015), *Opiniones de estudiantes universitarios sobre técnicas de enseñanza en lecciones de contabilidad*. Este estudio toma como muestra estudiantes de cuarto semestre de la Universidad de Akdeniz (Estados Unidos) que tenían lecciones de contabilidad (independientemente del programa o facultad en que se recibían); a su vez, esta investigación empleó un método de muestreo de conveniencia para las preguntas demográficas complementado por la prueba U de Mann Whiney que se realiza para verificar si existen diferencias significativas en las opiniones de los estudiantes sobre las características del profesor de contabilidad y sobre la estrategias didácticas que aplica en la enseñanza contable. Como resultado se obtuvo, en primer lugar, que los estudiantes de contaduría piensan que la mejor herramienta para entender diferentes tipos de lecciones de la profesión es usar juntos la pizarra y la presentación de PowerPoint. Se concluyó que, además, los profesores deben desarrollar mejores estrategias didácticas en todos los cursos de la educación contable para preparar a los estudiantes adecuadamente para la vida laboral.

En efecto, es importante resaltar que la expresión “usar juntos la pizarra y la presentación de PowerPoint” tiene una connotación de trabajo colaborativo que hace notar la necesidad de que el profesor sea un innovador al momento de planificar las estrategias didácticas y, a su vez, un emprendedor para su puesta en marcha, teniendo en cuenta que los estudiantes valoran un proceso de educación contable que les permita participar en la construcción de la realidad que se pretende conocer a través de la exploración y la experiencia práctica.

Antecedentes de investigación en el contexto colombiano

En el contexto colombiano autores como García (2016) en su investigación *Modelos de conocimiento científico escolar en un grupo de maestros de programas universitarios de contaduría pública*, desarrollada en los programas de Contaduría Pública de la Universidad la Gran Colombia de Armenia y la Universidad del Quindío, en la misma ciudad, a través del uso de encuestas tipo Likert y entrevistas a profesores, desde la teoría fundamentada, obtuvo como resultado que una educación contable centrada en la enseñanza técnico-instrumental debe de ir más allá de una noción de ciencia netamente empírica por parte de los docentes, razón por la cual, el estudio concluyó que, lo que hay de fondo es un problema de concepción de la enseñanza por parte de algunos docentes. Las observaciones presentadas en la investigación de García (2016) se relacionan con el objeto del presente estudio y, una vez llevadas a la práctica como parte de un conjunto de estrategias didácticas en la educación contable, permiten promover el desarrollo del enfoque por competencias que constituye el tema central de investigación.

Ahora veamos la investigación de los profesores Montenegro, Calvache y Villarreal (2008), titulada *Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la contabilidad en el programa de contaduría pública de la Universidad Mariana*, que, dentro de un enfoque histórico-hermenéutico identificó, registró y analizó las prácticas pedagógicas utilizadas por los profesores en el programa de Contaduría Pública y los procesos de aprendizaje empleados por los estudiantes. Como resultado de esta investigación se obtuvo que la práctica pedagógica empleada por los docentes se basa en un modelo pedagógico conductista, con un enfoque tecnista del hacer contable, dando mayor importancia a la formación instruccional. En contraste con lo anterior, el MECCEC en contabilidad debe considerar el desarrollo de habilidades profesionales que van más allá de las destrezas laborales

o funcionales, razón por la cual, se hace pertinente establecer un conjunto de estrategias didácticas que puedan ser utilizadas por los profesores desarrollar un modelo de educación contable por competencias.

Hay que mencionar, además, la investigación de Cassiani y Zabaleta (2016), denominada *Metodologías utilizadas en la enseñanza de contabilidad internacional: una propuesta*, donde se tomó una muestra representativa de docentes y estudiantes de 1° a 4° de tres universidades públicas y dos privadas de la ciudad de Barranquilla; los investigadores utilizaron como estrategia metodológica una combinación de entrevista semiestructurada, encuesta y guías de observación directa. De esta investigación se concluye, que el proceso de enseñanza de la contabilidad internacional no ha establecido una metodología que facilite una base para los docentes, por lo tanto, estos han tomado iniciativas tradicionales acordes a su experiencia en el aula. Para finalizar, se proponen metodologías activas con nuevas didácticas mediante el uso de TIC. En consonancia con Cassiani y Zabaleta (2016) se hace pertinente realizar estudios sobre estrategias didácticas que puedan aportar a la puesta en marcha de una educación contable coherente con el enfoque por competencias por parte de los profesores de Contaduría Pública, teniendo en cuenta que en su mayoría corresponde a profesionales no licenciados con poca experiencia en didáctica universitaria.

Para terminar, es importante traer a consideración la investigación de las profesoras Arbeláez, Correa y Encarnación (2012), *Problemas, retos, competencias y aspectos de calidad en la enseñanza de la auditoría: una aproximación a las percepciones de estudiantes y docentes*, llevada a cabo con una muestra no probabilística de estudiantes y docentes de Contaduría de la Universidad de la Amazonía. Esta investigación concluyó que los estudiantes perciben la falta de estrategias didácticas de los docentes y el énfasis técnico funcional de la enseñanza como el problema en la educación contable.

En esta instancia, una vez revisados algunos de los antecedentes e investigaciones afines a este proyecto, se recalca que las estrategias didácticas en la educación superior no deben limitarse solo a desarrollar habilidades técnicas y funcionales en los estudiantes de contaduría pública debido a que en el mundo moderno los profesionales deben ser capaces de adaptarse y responder a necesidades sociales que van más allá de las relacionadas con el mercado.

Conceptos y fundamentos teóricos

En la presente sección se despliega una revisión de las categorías centrales del problema de investigación, a fin de establecer un marco de referencia que sirva como propuesta teórica para seleccionar un conjunto de estrategias didácticas que permitan desarrollar un proceso de educación contable coherente con el enfoque de competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia.

Algunos de los conceptos que se desarrollan son:

- Competencias
- Educación contable
- Estrategias didácticas

Competencias

Para iniciar esta disertación, se considera importante destacar que la educación contable, tanto en el nivel superior como en el mundo moderno, tiene responsabilidades que van más allá del desarrollo de habilidades profesionales en los estudiantes. En este sentido, cabe añadir que en este proceso de preparación para la vida profesional, se debe evitar desarrollar en ellos una visión reduccionista, utilitarista, estandarizada y deshumanizada del mundo en el que viven; por tal motivo, se hace necesario que las habilidades profesionales en la educación contable sean adquiridas a través de un enfoque general; en otras palabras, lo que se pretende hacer notar es que la educación general en el nivel superior es aquella que puede obtenerse de diversas maneras y en diferentes contextos, y además, permite potencializar el desarrollo de las habilidades específicas en las profesiones.

En este orden de ideas y antes de avanzar a una propuesta de estrategias didácticas para desarrollar una educación contable con enfoque por competencias, se hace oportuno realizar una breve aproximación al concepto de competencias.

Autores como Correa (2007) hacen notar que:

Competencia integra una serie de saberes y formas de actuar complejas propias de la condición humana, ya que toca no solo aspectos cognitivos, emocionales y biológicos, sino también, aspectos comunicativos y sociales dentro de un contexto, por lo que las competencias deben ser consideradas de naturaleza multidimensional. (p. 97).

En este sentido, se hace necesario tener presente a Howard Gardner (1998) y sus colaboradores de la prestigiosa Universidad de Harvard, los cuales advierten que la inteligencia académica (la obtención de titulaciones y méritos educativos; el expediente académico) no es un factor decisivo para conocer la inteligencia de una persona. Un buen ejemplo de esta idea se observa en personas que, a pesar de obtener excelentes calificaciones académicas, presentan problemas importantes para relacionarse con otras personas o para manejar otras facetas de su vida. Gardner y sus colaboradores podrían afirmar que Stephen Hawking no posee una mayor inteligencia que Leo Messi, sino que cada uno de ellos ha desarrollado una inteligencia distinta.

Por otro lado, Gardner (1998) señala que existen casos claros en los que algunas personas presentan unas habilidades cognitivas extremadamente desarrolladas, y otras muy poco avanzadas: es el caso de los Savants. Un ejemplo de Savant fue Kim Peek, quien, a pesar de tener poca habilidad para razonar, era capaz de memorizar mapas y libros enteros, prácticamente en todos sus detalles. Estos casos excepcionales hicieron que Gardner pensase que la inteligencia no existe, sino que en realidad hay inteligencias independientes. De ahí su repuestas de ocho inteligencias o inteligencias múltiples como: inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal y kinestésica, intrapersonal, interpersonal, naturalista y contexto.

Otro aporte importante planteado por Gardner es su obra *Llas cinco mentes del futuro* (2008), en la que resalta la necesidad de desarrollar una práctica educativa capaz de impulsar el desarrollo de personas con mentes disciplinadas en la ciencia, las matemáticas y la tecnología, pero también en el pensamiento histórico, artístico y filosófico. Todo esto acompañado del dominio de las diversas maneras de aprender a aprender para que el estudiante graduado pueda ampliar su propia educación de forma regular y sistemática.

En este contexto la investigación sobre la educación basada en competencias (EBC) viene alcanzando un desarrollo importante en el campo de la educación superior, y en consecuencia, la educación contable se viene adaptando a los requerimientos que esto implica. Cabe destacar que una educación contable coherente con el enfoque por competencias debe propiciar espacios de desarrollo de habilidades que contribuyan en el adecuado desempeño de los futuros contadores tanto en contextos profesionales como en el ámbito social y ambiental.

Competencias en educación superior

Es la estrategia educativa que evidencia el aprendizaje de conocimientos, las capacidades, actitudes y comportamientos requeridos para desempeñar un papel específico, ejercer una profesión o llevar a cabo una tarea determinada. Concebidas también como una compleja estructura de atributos y tareas que permiten que ocurran varias acciones intencionadas simultáneamente, se basan en el contexto (cultura y lugar) en el cual se lleva a cabo la acción e incorporan la ética y los valores (Delors, 1996).

En este sentido para Ugarte y Naval (2010):

Hay un acuerdo general en que la educación superior debe preparar a los alumnos para que lleguen a ser ciudadanos reflexivos, críticos, capaces de pensar por cuenta propia. No se concibe un universitario sin crítica. Tiene que implicarse en las cuestiones sociales y tratar de cambiar lo que sea preciso cuando lo exija la justicia y el bien común. Esto supone el desarrollo de diversas competencias que desde la universidad se pueden suscitar. (p. 3).

En relación con el tema Tobón (2007), complementa como sigue:

1) Las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida de las personas, para afianzar la unidad e identidad de cada ser humano, y no su fragmentación; 2) las competencias buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad, y después en lo laboral empresarial para mejorar y transformar la realidad; 3) las competencias se abordan en los procesos formativos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa, que brinden un para qué que oriente las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación; 4) la formación de competencias se da desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes; y 5) desde el enfoque complejo la educación no se reduce exclusivamente a formar competencias, sino que, apunta a formar personas integrales con sentido de la vida, en cuanto a: expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí., y valores. (p. 15).

En este sentido, el concepto de competencia se considera también como aquella que se constituye como: el espacio de confrontaciones, debates, discusiones, análisis, acuerdos desacuerdos, reflexiones, controversias, en fin, momentos de construcción de saberes.

En suma, analizando lo planteado hasta aquí, se propone un concepto de competencias aun cuando este no esté del todo acabado, pero si permitirá ir aterrizando el abordaje de esta nominación tan controvertida. Por tanto, se plantea definir como competencia: la capacidad que tiene el estudiante de poder trasladar los diferentes saberes, experiencias, puntos de vistas y consideraciones antes confrontadas y validadas con la ciencia, de un contexto a otro y hacerlo bien en ambos, es decir, transferir lo aprendido en la carrera de contaduría de un contexto a otro teniendo la capacidad de hacer bien con ética y respeto.

Educación contable

Con respecto a la educación contable, vale la pena destacar algunos de los aportes conceptuales de académicos colombianos que vienen explorando el tema. Entre ellos tenemos a:

Patiño y Santos (2009), quienes resaltan:

La búsqueda de la formación integral y por lo tanto de la incorporación en ella, por tanto, la investigación, impulsa el desarrollo de la disciplina y la profesión contable, a través de la formación de profesionales capaces de hacer propuestas alternativas y de ejercer un pensamiento crítico sobre la realidad contemporánea. (p. 29).

En otras palabras, y pese a que los autores utilizan el termino formación, se hace notar que una educación contable coherente con la educación superior, en primer lugar debe orientar sus esfuerzos hacia el desarrollo de habilidades técnico-científicas que promuevan la autonomía en la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes de contaduría pública. En este sentido, se puede identificar la investigación como elemento constitutivo fundamental de la calidad en educación contable, lo anterior, dado que el requerimiento social de una educación superior es pertinente cuando se propone impactar en el desarrollo científico del país. De otra manera es difícil concebir la educación contable de calidad y mucho menos aportarle a la sociedad y a la profesión. Según Ospina *et*

al. (2014, p. 203). La educación contable parte de instaurar en el sujeto por medio de teorías, modelos y técnicas, conceptos para comprender y mediar sus relaciones con los otros para concebirse a sí mismo.

A partir del contexto anterior, no queda duda de que la educación contable va más allá de las habilidades técnicas y funcionales de la profesión; como es de esperarse, en la educación superior los estudiantes deben desarrollar entre otros aspectos, un conjunto de habilidades personales, interpersonales y de comunicación, que les permita integrarse de manera adecuada a la sociedad. Así pues, la relevancia de estas habilidades radica en que el profesional contable, como todo ser humano, debe ser capaz de vivir en armonía consigo mismo y con los demás. Lo anterior es confirmado por autores como García (2014), quien también plantea:

La actualidad del conocimiento contable y el nivel de formalidad que esta ha alcanzado, muestran la impronta de un direccionamiento distinto para la educación, la cual deberá enfocarse en la aplicación de conceptos y conocimientos científicos y no solo en la instrucción para el mundo laboral”, sino para la vida a nivel profesional y social. (p. 165).

Breve crítica a las prácticas docentes tradicionales en educación contable

Cada vez se hace más evidente el nuevo rumbo que debe tomar la educación contable colombiana con miras a contribuir al buen nombre de la profesión y al mejoramiento de la calidad de vida tanto de la comunidad contable como de su entorno. Tanto así, que el profesor de contaduría pública debe estar atento en todo momento para no perder de vista el componente crítico; y en términos generales, esto es lo trascendental en la vida de los futuros profesionales para afrontar el mundo en el que viven. Por tanto, con la finalidad de evitar lo planteado por autores como Ospina *et al.* (2014), quienes destacan:

La educación contable atiborrada de modelos, técnicas, instrumentos, herramientas, formatos y diseños, queda inscrita en el mandato de la economía ultraliberal (recuerden que se necesitan sujetos dóciles y acríticos para el mercado de consumo), olvidando intencionadamente la comprensión de la naturaleza, de la sociedad, de la humanidad, de los grandes problemas apócalas,

de la historia, de la espiritualidad, del alma. Precisamente, al obviar estas dimensiones en la educación se generan problemas estructurales que luego repercuten en las crisis de la sociedad contemporánea. (p. 202).

Lo anterior sale a relucir también en algunos escenarios académicos donde se critica, que los egresados de contaduría pública no cuentan con habilidades cognitivas y procedimentales para el desarrollo de investigaciones, que les permitan aportar al mejoramiento de las regiones en las que viven. Lo que implica una tendencia a sensibilizar desde la academia sobre lo que debe significar realmente ser un contador profesional desde el punto de vista integral y no solo para lo laboral. Al respecto, Rojas (2015) plantea:

No tenemos dudas sobre que los currículos de contaduría pública deben incorporar algunos de los principales referentes que guían los IFRS (Normas internacionales de Información Financiera, sigla en español), pero circunscribirse pasivamente a ellos implica mantener ciertos supuestos que han reducido peligrosamente el accionar y los propósitos académicos e investigativos de la disciplina contable. (p. 319).

Dicho de otra manera, hoy en día el profesional contable, además de poseer un conjunto de habilidades profesionales, deberá contar con una educación general, que le permita proyectarse como actor social a través de la innovación científica, por lo que es necesario, que los docentes de contaduría pública asuman su rol como protagonistas del proceso educativo. No obstante, para aclarar el tema, se hace relevante rescatar aspectos planteados en los Estándares Internacionales de Educación Contable (International Education Standards [IES]) propuestos por la Federación Internacional de Contadores (International Federation of Accountants [IFAC], citado en Sánchez, 2013), donde se plantea como objetivo de la formación en contaduría y la experiencia práctica, preparar contadores profesionales competentes, capaces de contribuir beneficiosamente a la profesión contable a lo largo de su vida profesional y a la sociedad en la que trabajan. En este sentido, es importante resaltar que la educación contable basada en competencias y las estrategias didácticas que de estas se derivan pueden diferir en gran medida de su planeación y aplicación con el modelo educativo tradicional; en consecuencia,

se puede afirmar, en primer lugar, que una estrategia didáctica coherente con el modelo por competencias debe integrar, en el mejor de los casos, el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores, para una aptitud profesional adecuada y experiencia práctica.

Por otra parte, se hace notar por parte del IFAC (2008) que “para hacer frente al entorno cada vez más cambiante, al cual los contadores profesionales se enfrentan, es menester desarrollar y conservar una actitud de aprendizaje permanente que les permita mantener su competencia profesional” (p. 22). Esto implica, que las habilidades profesionales de tipo intelectual como la comprensión, la aplicación, el análisis, la evaluación, así como, los valores, la ética y actitud, son más importantes en el mundo de la vida y a largo plazo, que una amplia gama de conocimientos superficiales. En este contexto, las estrategias didácticas deben orientarse entre otros aspectos a desarrollar la autonomía del estudiante de contaduría pública a través de la investigación. En relación con este tema el IFAC (2008) afirma:

Aprender a aprender implica [...] un proceso de entendimiento y utilización de una gama de estrategias para mejorar la capacidad de obtención y aplicación de conocimientos. Este proceso es el producto de un espíritu crítico y un deseo permanente de aprender a lo largo de la vida. (p. 22).

En concordancia con el anterior párrafo, la educación contable basada en competencias requiere que el estudiante de contaduría pública desarrolle un espíritu autodidacta y de superación personal a través del desarrollo de un conjunto de estrategias de aprendizaje que los docentes del programa deben potencializar, mediante la aplicación de didácticas debidamente orientadas a esa educación general (aprender a aprender) y a las habilidades profesionales. Por tanto:

La formación y la experiencia práctica de los contadores deben proveer una base de conocimientos, habilidades, valores, ética y actitudes profesionales que les permita seguir aprendiendo y adaptándose al cambio a lo largo de su carrera profesional. Estas habilidades permitirán a los contadores calificados identificar problemas, saber qué conocimientos adquiridos serán necesarios

para aplicar y resolver dichos problemas, saber dónde encontrar estos conocimientos y cómo aplicarlos de manera ética para obtener resultados positivos. El equilibrio entre estos elementos puede variar, pero lo que se requiere, es desarrollar la base del conocimiento y fortalecer las habilidades con el propósito de formar contadores profesionales competentes con valores, ética y actitudes adecuadas. (IFAC, 2008, p. 22).

A continuación, se resaltan algunos de los aspectos más relevantes que se propone tener en cuenta para desarrollar un proceso de educación contable acorde con el enfoque por competencias.

Habilidades profesionales en educación contable

Según la Federación Internacional de Contadores (IFAC, 2008):

Las habilidades son parte del conjunto de capacidades exigidas a los contadores profesionales para demostrar competencia profesional. Estas capacidades incluyen el conocimiento, las destrezas, los valores, ética y actitud profesionales. Las capacidades son una indicación de la capacidad potencial que se puede transferir a través de diferentes entornos. (p. 42).

Por otra parte, el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2001) define los términos, habilidad, capacidad y destreza como sinónimos; habilidad, proveniente del latín *habilitas*, -ātis que significa aptitud, idoneidad; adicionalmente, hace referencia a la capacidad y la disposición para hacer algo con aptitud y destreza. En este orden de ideas, desde el punto de vista de la educación contable, las habilidades profesionales vendrían a ser el conjunto de capacidades específicas que los estudiantes de contaduría pública deben desplegar para resolver problemas, tomar decisiones y generar nuevas tecnologías en el ámbito de los negocios, las cuales, deben ser desarrolladas a través de la potencialización de destrezas de lectura y escritura académico-científica en el ámbito de la profesión contable. Todo lo anterior, enmarcado en una dinámica de pensamiento crítico como la característica fundamental de la educación superior.

Habilidades intelectuales

Desde el punto de vista del IFAC (2008), las habilidades intelectuales se dividen generalmente en seis niveles. En orden descendente estas son:

Conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis (para combinar los conocimientos de varias áreas, predecir y llegar a conclusiones) y evaluación. Las habilidades intelectuales permiten que un contador profesional pueda resolver problemas, tomar decisiones y ejercitar su buen juicio en situaciones organizacionales complejas. Estas habilidades son a menudo el producto de una amplia formación general. (pp. 43-44).

Como se puede observar, el rendimiento y el éxito del profesional contable requiere de un alto grado de habilidades cognitivas, que quizás en la actualidad muchos de los egresados de contaduría pública no presentan, esta situación es cuestión de análisis y autocrítica por parte de las instituciones de educación superior y se puede constatar a través de la aplicación de indicadores de valor académico agregado en los resultados de las pruebas Saber-pro del Icfes.

Los indicadores de las habilidades intelectuales requeridas incluyen:

(a) La habilidad de localizar, obtener, organizar y entender la información transmitida por fuentes humanas, impresas o electrónicas; (b) la capacidad de plantearse preguntas, para la investigación, el pensamiento lógico y analítico, el razonamiento y análisis crítico; y (c) la habilidad de identificar y resolver problemas no estructurados que pueden darse en escenarios desconocidos. (IFAC, 2008, p. 44).

Habilidades técnicas y funcionales

Para la IFAC (2008), las habilidades técnicas y funcionales pueden ser generales o específicas con relación a asuntos contables. Incluyen “(a) aplicaciones matemáticas y estadísticas y dominio de la informática; (b) modelos de decisión y análisis de riesgo; (c) medición; (d) informes; y (e) cumplimiento con los requisitos legales y reglamentario” (p. 44). Aun así, no se puede perder de vista que, entre los

propósitos de la educación contable en el nivel superior, además de proporcionar una preparación técnica y funcional, es importante desarrollar simultáneamente en el estudiante una madurez conceptual que le permita criticar, reflexionar, innovar y crear nuevas tecnologías o formas realizar el trabajo del campo disciplinar.

Habilidades personales

Las habilidades personales están relacionadas con las actitudes y el comportamiento de los contadores profesionales. Desarrollar estas habilidades ayuda al individuo en el aprendizaje y desarrollo personal. Se incluyen:

- (a) La autogestión; (b) la iniciativa, influencia y autodidáctica; (c) la capacidad de seleccionar y asignar prioridades con recursos limitados y de organizar trabajo para cumplir con plazos estrictos; (d) la capacidad de anticipar y adaptarse al cambio; (e) la consideración de los valores, ética y actitud profesionales en la toma de decisiones; (f) el escepticismo profesional. (IFAC, 2008, p. 44).

De acuerdo con García (2014), lo que implica el propósito de desarrollar habilidades personales es ayudar a los estudiantes de contaduría pública a fomentar el valor de poner la libertad al servicio de la mejora personal, profesional y social. En este sentido se busca el equilibrio del ser.

Habilidades interpersonales y de comunicación

Las habilidades interpersonales y de comunicación permiten a un contador profesional trabajar con otros para el bien común de la organización, recibir y transmitir información, formular juicios razonados y tomar decisiones eficazmente. Los componentes de las habilidades interpersonales y de la comunicación incluyen:

- (a) Trabajar con otros en un proceso consultivo, para resistir y resolver conflictos; (b) trabajar en equipo; (c) interactuar con personas cultural e intelectualmente diferentes; (d) negociar soluciones y acuerdos aceptables en situaciones profesionales; (e) trabajar eficazmente en un entorno intercultural; (f) presentar, debatir, informar y defender posiciones con eficacia en la

comunicación formal, informal, escrita y oral; y (g) escuchar, leer eficazmente, con apertura a la cultura de diferencias idiomáticas. (IFAC, 2008, p. 44).

Habilidades organizacionales y gerenciales

Las habilidades organizacionales y gerenciales son cada vez más importantes para los contadores profesionales, ya que, están siendo llamados a desempeñar un papel más activo en el día a día de la gestión de las organizaciones. Aunque su papel se haya limitado en el pasado a proporcionar datos que serían utilizados por otros, hoy son a menudo parte del equipo que toma decisiones. Como resultado, es importante que ellos entiendan todos los aspectos del funcionamiento de una organización. Los contadores profesionales necesitan desarrollar una amplia perspectiva de negocios, así como, una conciencia política y una perspectiva global. Las competencias organizacionales y gerenciales incluyen:

(a) La planificación estratégica, gestión de proyectos, administración de personas y recursos, así como, toma de decisiones; (b) la capacidad para organizar y delegar tareas, motivar y desarrollar recursos humanos; (c) el liderazgo; y (d) el criterio y discernimiento profesional. (IFAC, 2008, p. 45).

Educación general en el enfoque contable por competencias

Una educación general posibilita a los estudiantes de contaduría pública potenciar la capacidad de adquisición de habilidades profesionales. Contextualizando lo planteado por el IFAC (2008), podemos afirmar que una educación general permite motivar el aprendizaje permanente en los estudiantes, y constituye una base para desarrollar y avanzar en la profesión. En este sentido, una educación general en la profesión contable puede consistir en:

(a) Una comprensión del flujo de ideas y de los acontecimientos de la historia, las diferentes culturas en el mundo actual y una perspectiva internacional; (b) el conocimiento básico del comportamiento humano; (c) un sentido de la amplitud de las ideas, de las cuestiones y contrastes de las fuerzas económicas, políticas y sociales en el mundo; (d) experiencia en la investigación y la evaluación de datos cuantitativos; (e) la capacidad de conducir una investigación, pensar en forma lógica y entender el pensamiento crítico; (f)

una apreciación del arte, de la literatura, y de la ciencia; (g) un conocimiento de valores personales y sociales y del proceso de la investigación y juicio; y (h) la experiencia en hacer juicios de valor. (p. 45).

Valores, ética y actitud profesional en educación contable

En la educación contable se debe proporcionar a los egresados un marco de valores, de ética y de actitudes que les permita formar su criterio profesional y actuar de manera ética en el mejor interés de la sociedad y en su campo. “Los valores, la ética y actitud profesionales [...] incluyen el compromiso de cumplir con la normativa ética vigente en su área de actuación que debe estar en conformidad con el Código de Ética del IFAC” (IFAC, 2008, p. 49).

El tratamiento de los valores y actitudes en los programas de formación de contadores profesionales debe conducir a un compromiso con:

(a) El interés público y la sensibilidad hacia las responsabilidades sociales; (b) el progreso constante y el aprendizaje permanente; (c) la confiabilidad, la responsabilidad, la puntualidad, la cortesía y el respeto; y (d) las leyes y regulaciones. Aunque el enfoque de cada programa para el aprendizaje de los valores, ética y actitud profesionales reflejen su propio entorno y objetivos nacionales y culturales, como mínimo, todos los programas deben incluir: (a) la naturaleza de la ética; (b) la diferencia entre un enfoque basado en las reglas éticas y otro basado en principios o marcos de referencia, sus ventajas e inconvenientes; (c) cumplimiento con los principios éticos fundamentales de integridad, objetividad, compromiso con la competencia profesional y el debido cuidado, y la confidencialidad; (d) el comportamiento profesional y el cumplimiento con las normas técnicas; (e) los conceptos de independencia, escepticismo, responsabilidad y expectativas del público; (f) la ética y la profesión: responsabilidad social; (g) la ética y la ley, incluida la relación entre las leyes, reglamentos y el interés público; (h) las consecuencias del comportamiento no ético para el individuo, la profesión y la sociedad en general; (i) la ética en lo referente a los negocios y la buena gobernanza; (j) la ética y el contador profesional: denunciar, conflictos de intereses, dilemas éticos y su resolución. (IFAC, 2008, pp. 49-50).

Características de la educación contable en el ámbito universitario

En primer lugar, la educación contable en el ámbito universitario debe permitir que los estudiantes tengan las oportunidades para desarrollar todo el dominio de habilidades profesionales que se requieren para un desempeño adecuado en el mundo de los negocios y además de ello, estas habilidades deben ser complementadas con una educación general que asegure el control de las relaciones científicas de cada disciplina con sus prácticas y con su contexto social. En otras palabras, es de suma importancia que los profesores encargados de la educación contable implementen estrategias didácticas acordes con el desarrollo integral de competencias en sus estudiantes. En consecuencia, una educación contable de calidad debe motivar a los estudiantes a ser competentes, tanto en el ámbito profesional, como en el ámbito de la sociedad en la que viven y, a su vez, ser cuidadosos con el medio ambiente.

Esto es considerado así, debido a que una educación contable universitaria no se adquiere simplemente para actuar como empleado y mucho menos para que los egresados sean acrílicos con la economía de mercado y otros temas sociales; una educación superior en contaduría, debe facilitar a los estudiantes, la creación de sus propias oportunidades en el mundo de los negocios dentro de un contexto de empatía, solidaridad y respeto por los demás.

Por este motivo, vale la pena preguntarse ¿para qué sirve la educación “superior” en contaduría, si el profesional contable, no puede vivir más allá de la seguridad de un empleo?, ¿es este un desenlace deseable para un egresado de un programa universitario en contaduría pública?, y para finalizar, ¿cómo se debe educar a la nueva generación de contadores profesionales de modo tal que adquieran las competencias necesarias al interactuar en el mundo de la vida moderna?

El enfoque por competencias en educación contable

La educación contable por competencias se constituye como el conjunto de conocimientos (teoría contable y conocimientos generales), habilidades, capacidades y destrezas (saber hacer profesional y técnico científico), actitudes, ética y valores (saber ser más allá de los requerimientos legales), y conductas sociales inclusivas (saber vivir juntos y con los demás) que le permiten al

egresado de contaduría, desempeñar un trabajo o ejercer su profesión de forma satisfactoria conforme a las necesidades sociales, estatales y del mercado, sin alterar su equilibrio personal y cualidades humanas, permitiéndole ver más allá de los caprichos del capital.

La educación contable por competencias debe llevarse a la práctica de tal forma que permita hacer frente a la instrumentalización que viene padeciendo esta, su implementación amerita una construcción colegiada del conocimiento, dándole sentido a este, a través de la solución de problemas del entorno (mercado, sociedad, estado y ambiente) y a la vida misma del estudiante. No se concibe un desarrollo adecuado del enfoque por competencias en la educación contable cuando las estrategias didácticas se circunscriben básicamente a capacitar estudiantes de contaduría pública para la búsqueda de empleo.

La educación contable por competencias se puede concebir también como una educación integral que les facilita a los estudiantes, el desarrollo de habilidades profesionales a través de una educación general, que le sirva como plataforma para la autogestión, la autodeterminación y la autonomía en el mundo moderno, donde se requiere cada vez más por parte de los egresados, una capacidad de adaptación y actualización continua, debido a la rapidez con que se presentan los cambios. En este sentido, las capacidades técnico-científicas, es decir, las competencias en investigación básica y aplicada vienen a jugar un papel determinante en lo que se puede denominar un contador público competente en el siglo XXI.

En consecuencia, el propósito de la educación contable por competencias deberá entregar a la sociedad un profesional contable integral con capacidades para responder adecuadamente no solo a las necesidades de las organizaciones, sino también, a la sociedad, la profesión contable, al Estado y al mercado sin olvidar la parte humana y la responsabilidad con el medio ambiente.

Características de la docencia en la educación contable por competencias

Algunas de las características de la educación por competencias son:

- Es una educación basada en el aprendizaje donde el protagonista es el estudiante.
- El profesor debe planificar de manera más analizada, el tipo de estrategias didácticas que va a utilizar en la clase, debido a que el éxito del enfoque depende de una adecuada selección de contenidos y estrategias didácticas.

- El aula de clases debe convertirse en una especie de taller por competencias donde profesores y estudiantes resuelvan problemas estructurados y no estructurados a través de la interacción y la contextualización de los contenidos.
- El nivel de supervisión y apoyo al desarrollo de las actividades es mayor.
- En la educación por competencias los estudiantes deben ser confrontados por con preguntas que ayuden a pensar más autónomamente que en darles respuestas y rutinas.
- En este enfoque el profesor debe provocar al estudiante para que sea creativo, recursivo e innovador; no se debe limitar a transmitir información ni a repetir procedimientos; para eso existen las guías didácticas, documentos de texto, internet, las bases de datos, entre otros recursos.
- Las estrategias didácticas en este enfoque por competencias se orientan a desarrollar habilidades profesionales a través de la investigación formativa.
- Una educación basada en competencias requiere más habilidades del profesor debido a que la clase, a pesar de la planeación didáctica, requiere del arte y la motivación desarrollar un proceso satisfactorio.
- Aunque es una educación centrada en el estudiante, no quiere decir que el éxito del proceso dependa del estudiante, pues la responsabilidad es del profesor.
- Persigue el desarrollo de un ser humano culto, capaz de asumir una postura crítica en su ejercicio profesional y con capacidad para adaptarse y responder a las necesidades sociales y ambientales con miras a una mejor convivencia.
- En una educación por competencias la mediación docente y las comunicaciones deben extenderse al terreno de las TIC como estrategia de apoyo a la academia.

La didáctica y sus estrategias

Inicialmente, es importante resaltar que las estrategias didácticas coherentes con el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias deben considerar en la medida de lo posible un trabajo de campo que permita al estudiante de contaduría pública, insertarse y resolver problemas del entorno en el que vive, o sea en el contexto empresarial, familiar y social, con la finalidad de confrontar la base de conocimientos adquiridos a situaciones no estructuradas que se viven en el mundo real y a su vez, fortalecer las habilidades profesionales a largo plazo.

No obstante, antes de adentrarnos en el territorio de las estrategias didácticas, se hace necesario realizar un breve repaso de la noción de didáctica que entre líneas guiará este estudio.

Didáctica

Runge (2013), a través de la revisión del significado que se atribuye al concepto de didáctica en las comunidades académicas de Francia, Alemania y Estados Unidos, plantea:

La didáctica se ocupa de la enseñanza, sin embargo, aclara que esto es, una interacción entre docentes y aprendices en la que, se les ayuda mediante diferentes métodos para acceder al conocimiento de manera que logren un estado de formación, que les permita tomar parte activa, autónoma y crítica dentro del mundo. (p. 206).

Por otra parte, Álvarez (1999) considera que el objeto de estudio de la didáctica es el proceso docente-educativo, el cual es definido como, “proceso formativo [...] sistémico que se dirige a la formación de las nuevas generaciones y en este, el estudiante se instruye, desarrolla y educa” (p. 11). Este proceso se diferencia de la enseñanza-aprendizaje, ya que además de contener la enseñanza, el aprendizaje y la materia de estudio, incluye también el contexto en el cual se da la formación, es decir, el encargo social que se le ha hecho a la institución educadora. En un sentido complementario, Díaz (1992) afirma que la didáctica “antes de ser una forma instrumental de atender el problema de la enseñanza, es una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula con el momento social” (p. 14).

Otros autores como Medina y Salvador (2009) definen la didáctica general como sigue:

En su doble raíz *docere*: enseñar y *discere*: aprender, se corresponde con la evolución de dos vocablos esenciales, dado que a la vez las actividades de enseñar y aprender reclaman la interacción entre los agentes que las realizan. Desde una visión activo-participativa [...], el docente de «*docere*» es el que enseña, pero a la vez es el que más aprende en este proceso de mejora continua de la tarea de

Asimismo, la didáctica universitaria, es más que una simple traducción de un lenguaje técnico a un lenguaje “vernáculo” si tenemos en cuenta que, en ese proceso de interacción con el objeto de conocimiento, los profesores deben promover en sus estudiantes un pensamiento global con miras a la aplicación local. En este contexto, Grisales (2012) destaca el protagonismo que debe adquirir el profesor universitario a quien considera como “un académico en un área del saber, quien deberá asumir un papel activo y reflexivo, frente al saber disciplinar y a las prácticas de enseñanza para la formación de otros profesionales e investigadores” (Grisales, 2012, p. 216).

Estrategias didácticas

En palabras de Tobón (2006), el concepto de estrategia didáctica hace referencia a “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito” (p. 246). En el contexto de la educación superior con enfoque por competencias, el propósito viene a ser el desarrollo de competencias generales y profesionales que permitan al futuro egresado desempeñarse satisfactoriamente en el mundo de la vida, y en este aspecto, juegan un papel importante aquellas estrategias que le permitan adquirir autonomía en el proceso de aprendizaje, así como, la capacidad de identificar problemas locales y proponer soluciones globales orientadas a mejorar la calidad de vida y la convivencia en su entorno.

Por otra parte, Orozco (2016) percibe las estrategias didácticas como:

El sistema de acciones y operaciones, tanto físicas como mentales, que facilitan la confrontación (interactividad) del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento y la relación de ayuda y cooperación con otros colegas durante el proceso de aprendizaje (interacción) para realizar una tarea con la calidad requerida. (p. 68).

Cabe añadir, que las estrategias didácticas requieren a su vez de un conjunto de técnicas y actividades, que permitan poner en marcha un proceso de educación contable acorde con el desarrollo de competencias en educación superior, como se puede observar en la figura 3.

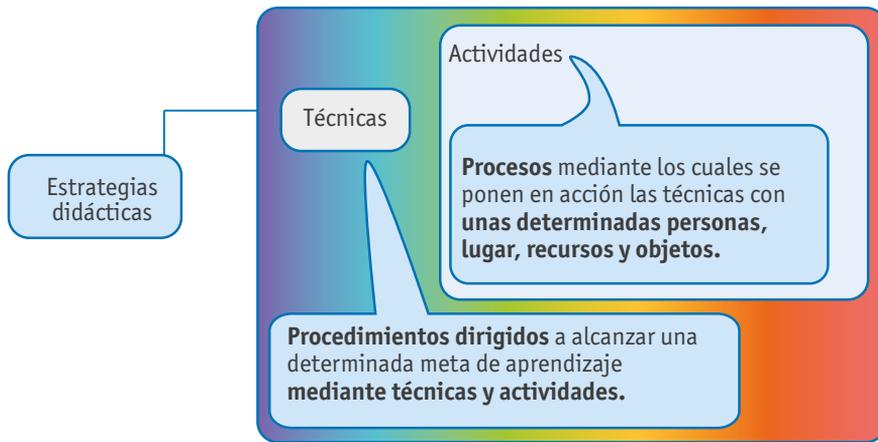


Figura 3. Técnicas y de actividades en educación contable
Fuente: elaboración propia a partir de Tobón (2006).

En todo caso autores como Tobón (2007) recomiendan que las estrategias didácticas se elaboren de acuerdo a un determinado método pedagógico (también denominado método de enseñanza) debido a que este último permite orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera general.

En otras palabras, en el ámbito de la educación contable por competencias, se puede expresar que las estrategias didácticas son el conjunto de técnicas, instrumentos y actividades de enseñanza previamente seleccionadas y organizadas por el docente, con el propósito de acercar al estudiante al objeto de conocimiento, esto a través de una dinámica que facilite la comprensión de conceptos, principios, teorías, modelos y métodos que le permitan dar soluciones a problemas estructurados y no estructurados, relacionados con el mundo de los negocios. Todo lo anterior, dentro de un marco estético, es decir, considerándolo como un profesional, con convicciones, principios, valores, respeto, solidaridad y empatía.

Estrategias didácticas en la educación contable por competencias

Una estrategia didáctica coherente con el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias en el ámbito universitario, en primer lugar, debe plantearse desde la educación general; esto quiere decir, desde la experiencia en investigación,

escritura académica y científica. Se reafirma lo anterior, ya que, es necesario desarrollar en el estudiante de contaduría pública, la capacidad para conducir un proceso de forma lógica y su vez la capacidad de pensar de forma crítica, pues este le aportaría sentido de amplitud a la educación contable a través de la comprensión del flujo de ideas que exige la escritura, aunque sea en un nivel formativo.

En este contexto el estado del arte y los antecedentes en investigación científica permiten una comprensión de los acontecimientos históricos de nuestra profesión y del mundo, así como, un entendimiento de las diferentes culturas del mundo actual, al momento que se desarrolla en el estudiante una perspectiva internacional de la profesión contable. La investigación y la escritura ameritan a su vez, una lectura y un pensamiento crítico por parte del alumno, un conocimiento básico del comportamiento humano en el caso de evaluación cuantitativa de datos, un pensamiento lógico en el caso de la evaluación de datos cuantitativos.

Por otra parte, también es posible desarrollar a través de la investigación, un sentido de amplitud en las ideas relacionadas con las cuestiones y matices de las fuerzas económicas, políticas y sociales que mueven al mundo y sobre todo, una apreciación del arte, la literatura, y de la ciencia. Sin duda, un conjunto de estrategias didácticas coherentes con la investigación formativa pueden contribuir significativamente al desarrollo de las habilidades profesionales necesarias para desempeñarse como contador público en la sociedad moderna. Lo que se pretende hacer notar es que la investigación formativa puede jugar un papel estratégico en la educación contable con enfoque por competencias, no obstante, es importante contar, además, con una diversidad de estrategias, técnicas y recursos educativos que en su debido momento permitan dinamizar y potencializar el proceso educativo a fin de convertir el salón de clases en un taller por competencias y, por qué no, en la medida de lo posible, apoyado en las TIC.

Otro de los aspectos a tener en cuenta durante el despliegue de las estrategias didácticas es el adecuado manejo de los momentos didácticos, y las secuencias didácticas en el proceso educativo, estos conceptos se describen brevemente a continuación y hacen notar, que para la puesta en marcha del concepto de estrategias didácticas se necesita mucho más que un repertorio de estas. Lo anterior con la finalidad de destacar, que si no tienen en cuenta ciertos aspectos que trascienden la estrategia misma, se corre el riesgo de generar solo un cambio

cosmético en la práctica de aula sin ningún impacto significativo en el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Secuencias didácticas en el enfoque por competencias

Por otra parte, las secuenciaciones didácticas en el enfoque por competencias requieren del profesorado una docencia estratégica, que genere situaciones significativas a través de la contextualización de problemáticas globales y locales, que faciliten el desarrollo de competencias en los estudiantes.

En este sentido, las secuencias didácticas según Tobón *et al.* (2010) vienen a ser “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” (p. 20). Lo anterior presupone, que los estudiantes no aprendan contenidos de la manera tradicional, sino más bien, que se desenvuelvan en situaciones y problemáticas cotidianas de la vida profesional y social, lo que implica para ellos, una necesidad de apropiación de conceptos y principios de los diferentes cursos.

En la figura 4 se describen los elementos constitutivos de una secuencia didáctica.



Figura 4. Secuencia didáctica por competencias
Fuente: Tobón *et al.*, 2010.

Lo anterior es complementado por Chipana (2011) cuando dice:

Hoy en día, el papel de los docentes ya no es “enseñar” unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, sino que, su nuevo rol consiste en ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender” y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que, aprovechando la inmensa información disponible, tengan en cuenta sus características y les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva de la información. (p. 63).

Es este punto es importante resaltar, que contar un repertorio de estrategias didácticas afines con el enfoque por competencias, aunque en principio es importante, también debe acompañarse de una apropiada planeación y secuenciación de actividades, que permitan al profesorado llevar a cabo una mediación para que los estudiantes aprendan y fortalezcan sus competencias previas, apoyados en recursos sugeridos y con el debido acompañamiento docente.

En la figura 5 se pueden observar los componentes de la secuencia didáctica.

<i>Situación problema del contexto</i>	Problema relevante del contexto por medio del cual se busca la formación.
<i>Competencias a formar</i>	Se describe la competencia o competencias que se pretende formar.
<i>Actividades de aprendizaje y evaluación</i>	Se indican las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes.
<i>Evaluación</i>	Se establecen los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje, así como la ponderación respectiva. Se anexan las matrices de evaluación.
<i>Recursos</i>	Se establecen los materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y los equipos.
<i>Proceso metacognitivo</i>	Se describen las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje.

Figura 5. Componentes de la secuencia didáctica

Fuente: Tobón *et al.*, 2010.

En relación con el tema, Tobón *et al.* (2010) hacen notar que una secuencia didáctica puede contribuir a desarrollar una o varias competencias completas en un curso determinado o en otros casos, aportar solo al dominio de algunos aspectos de estas, lo que implica la necesidad de otras secuencias para completar, e incluso, reforzar el proceso educativo. Por tal motivo, recomiendan evitar el impulso de establecer competencias nuevas para cada secuencia.

Finalmente, es importante resaltar la coherencia y el carácter integrador que el método de secuencias puede aportar a la implementación de un conjunto de estrategias didácticas para desarrollar un proceso de educación contable con enfoque por competencias.

Estrategias didácticas para la educación contable por competencias

En la literatura especializada, los autores Arbeláez, Correa y Encarnación (2012); Cassiani y Zabaleta (2016); Chipana (2011); García (2016); Grisales (2012); Medina y Salvador, (2009); Kutluk, Donmez y Gülmez, (2015); Montenegro, Calvache y Villarreal (2008); Ramen, Moazzam y Jugurnath (2016); Rojas, (2015); Runge (2013); Tobón *et al.* (2010), entre otros, proponen algunas estrategias las cuales son presentadas por el investigador en orden aleatorio, pero considerando aquellas que puedan utilizarse de forma central en el desarrollo de una o varias competencias de un programa de curso:

1. Autoaprendizaje con textos guía
2. Proyectos de aprendizaje en equipo
3. Aprendizaje basado en problemas (ABP)
4. Práctica contable en escenarios reales
5. Educación contable apoyada en TIC
6. Juegos de negocios (roles)
7. Realización de mapas y cuadros sinópicos
8. Aprendizaje cooperativo o colaborativo
9. Traducción de textos del ámbito contable
10. Escritura académica y científica
11. Lectura crítica
12. Banco o portafolio de preguntas
13. Evaluaciones parciales de tipo formativo

14. Trabajo autónomo con estudios de casos
15. Enseñanza frontal o tradicional
16. Laboratorio de simulación gerencial (APA)
17. Laboratorio de contabilidad sistematiza
18. Uso de herramientas ofimáticas (APA)
19. Uso de *softwares* estadísticos (APA)
20. Ferias de investigación contable
21. Congreso, seminario o conferencia
22. Debates o foros de discusión contable
23. Actividades lúdico-didácticas
24. Diálogo socrático
25. Plan de negocios y creación de empresas
26. Exploración empresarial (visita de observación)
27. Realización de presentaciones multimedia
28. Exposición oral de estudiantes
29. Pruebas escritas tipo Saber-Pro
30. Educación con monitores.

Según Horngren, Sundem y Stratton (2006), las estrategias didácticas en educación contable deben tener como filosofía el hecho de introducir en forma temprana los conceptos y principios, y regresar a ellos después con mayores niveles de profundidad conforme el estudiante obtiene la comprensión, y proporcionar en cada etapa ejemplos reales. En otras palabras, hace referencia a la necesidad de llevar a cabo una docencia estratégica que aborde los programas de curso y sus ejes temáticos desde un enfoque afín con el desarrollo competencias. En este sentido, cabe añadir, que el uso (pero sobre todo el abuso) de estrategias, técnicas de corte enciclopédico, así como, la asignación de actividades desarticuladas de las competencias a desarrollar, deben evitarse en educación contable.

Técnicas didácticas para la educación contable por competencias

A continuación, se describen brevemente 20 ejemplos de modelos didácticos para América Latina sugeridos por los autores Flechsig y Schiefelbein (1985), lo cuales, en nuestra opinión, pueden considerarse como técnicas didácticas en educación contable por competencias:

- **Enseñanza frontal o tradicional**, en que el profesor enseña a un grupo de alumnos (dando información adecuada para el alumno promedio y a veces preguntándoles, aunque no sepan).
- **Asignación o contratos de trabajos** (tareas o plan Dalton), en que se aprende realizando una actividad seleccionada entre las propuestas por el docente
- **Coloquio en pequeños grupos**, tales como las mesas redondas, en que se intercambian informaciones que poseen los participantes.
- **Congreso, seminario o conferencia**, en los que un grupo se reúne periódicamente con una cierta planificación de sus actividades para aprender algo los unos de los otros (en forma mutua).
- **Curso académico**, en que una persona entrega su saber, en forma unilateral, a un grupo de asistentes a su presentación.
- **Diálogo socrático**, en que existe un intercambio intenso entre dos personas mediante el cual una logra esclarecer conceptos o antecedentes.
- **Disputa, confrontación o debate** de dos posiciones diferentes respecto de un tema dado.
- **Educación con monitores o tutorial**, en que aquellos estudiantes más avanzados ayudan en forma sistemática, a los más atrasados, a resolver sus problemas específicos de aprendizaje.
- **Exhibiciones educativas**, tales como exposiciones, museos, jardines y ferias, en que se aprende de lo que es posible observar durante el recorrido y oír de diapositivas o de guías entrenados.
- **Exploración de campo**, en que los que aprenden van a una institución o lugar para aprender observando el ambiente mismo (aprender directamente de la realidad).
- **Gabinete de aprendizaje**, en que se participa en procesos de producción reales, pero que utilizan los elementos más básicos (por ejemplo, Freinet usa letras en bloques de madera para imprimir sus textos de lectura).
- **Instrucción a distancia**, en que el contacto entre el que enseña y el que aprende se realiza mediante mensajes transmitidos por diversos medios (y a veces con desfases en el tiempo).
- **Instrucción programada**, en que se aprende ciertos conocimientos previamente definidos de acuerdo a secuencias de aprendizaje preestablecidas y con evaluaciones para reciclar.

- **Lugar individual de aprendizaje**, en que se usa un conjunto de materiales disponibles (textos o audiovisuales pertinentes) para aprender usando estrategias que selecciona el que aprende en este salón pedagógico.
- **Método de casos**, en que se reconstruye una secuencia histórica de decisiones o actividades a fin de que los que aprenden participen y reaccionen como si hubieran vivido dichas situaciones.
- **Práctica especializada**, en que se aprende junto a un “maestro” que domina un arte en un nivel más alto, tal como ocurre con un artesano, médico concertista que forma a un discípulo.
- **Proyecto educativo**, en que se lleva a cabo un proyecto de desarrollo social para que los participantes aprendan en una situación real (pero que tiene elementos que permiten un aprendizaje sistemático de ciertos saberes o competencias).
- **Red de educación mutua**, en que las personas que trabajan en un mismo problema se comunican por escrito los avances y se comprometen a cumplir ciertas normas (por ejemplo, realizar aplicaciones y comunicar los resultados obtenidos, tales como las redes de usuarios de “software” de un cierto tipo de computador o los que preparan ítems para pruebas de rendimiento).
- **Simulación**, en que la realidad se reemplaza por una versión simplificada, por ejemplo, modelos a escala física, respuestas a decisiones del participante que calcula un computador o representación por un actor de las dolencias de un paciente para que un estudiante de medicina diagnostique una enfermedad.
- **Taller educativo**, en que un conjunto de personas que tienen ciertas habilidades genera ciertos productos y mejoran sus capacidades o habilidades (por ejemplo, talleres de escritores, danza o artesanía) al dedicarse a esa actividad en forma exclusiva durante un periodo determinado.

Cabe añadir, que las técnicas didácticas dependiendo de su alcance en el desarrollo de competencias o de alguno de sus elementos, también pueden, en un momento dado, asumir el rol de estrategias didácticas y viceversa. En otras palabras, lo verdaderamente importante, es que el docente tenga presente que una estrategia general, debe estar acompañada de diversas técnicas y actividades a fin de dinamizar la clase y favorecer intencionalmente el desarrollo de las competencias planeadas en los diferentes programas de curso en educación contable.

Actividades didácticas para la educación contable por competencias

A continuación, se describen algunos ejemplos más comunes de actividades didácticas centradas en el estudiante sugeridas por Tobón *et al.* (2010) las cuales, en opinión de los autores, pueden ser consideradas en una sesión de clases como apoyo al desarrollo competencias cognitivas:

Tabla 1. Sección de clases como apoyo al desarrollo de competencias cognitivas

Competencia	Actividad didáctica
Interpretativa	<ul style="list-style-type: none"> • Paráfrasis: exponer el planteamiento de un autor con las propias palabras. • Ejemplificación: construir ejemplos de cómo se aplica un tema determinado. • Analogías: establecer las semejanzas de un asunto con otros. • Red conceptual: elaborar de forma gráfica las relaciones entre las ideas centrales y secundarias de un tema acorde con determinados propósitos. • Lectura: leer un documento, determinar su estructura y comprender su sentido. • Análisis de obras: observar obras de arte, analizarlas y plantear comentarios sobre su sentido.
Argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> • Justificación: exponer las razones para emplear un determinado procedimiento en la realización de una actividad. • Causalidad: analizar las causas y consecuencias en un determinado fenómeno. • Debate: realizar un diálogo grupal en el cual los estudiantes analicen un asunto exponiendo diferentes posiciones y argumentos.
Propositiva	<ul style="list-style-type: none"> • Construir problemas: identificar y describir problemas en el análisis de un determinado tema. • Resolver problemas: buscar soluciones a los problemas de manera creativa e innovadora. • Hipotetizar: formular y sustentar hipótesis para explicar determinados problemas. • Elaboración literaria: describir situaciones e imaginar mundos posibles.

Fuente: Tobón *et al.*, 2010.

En lo que refiere a las actividades didácticas es importante no limitarse a tratar por separado los criterios de las competencias como los son saber, ser y hacer y más bien quedarnos con un enfoque integral que permita articular los criterios, debido a que este tipo de escenarios pueden despontencializar y fraccionar el proceso de planeación, ejecución y valoración de las estrategias didácticas y por supuesto, a las actividades didácticas que de ella se derivan. Por esta razón, se recomienda planear hacia la competencia y no hacia los elementos constitutivos de esta.

En segundo lugar, pero no por ello menos relevante, se describen mediante ejemplos, algunas de las actividades didácticas a cargo del profesor como apoyo a la docencia directa de una sesión de clases presencial o virtual, las cuales pueden ser implementadas en educación contable para facilitar el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Tabla 2. Actividades didácticas a cargo del profesor como apoyo a la docencia directa

Tipo de actividad	Descripción	Ejemplos
De inicio o apertura	Se llevan a cabo al comienzo de la clase o sesión de aprendizaje con el fin de detectar conocimientos previos y motivar frente al aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de la agenda de la sesión. • Juego de preguntas. • Observación de láminas. • Dinámica de integración grupal. • Audición de canciones. • Lectura de cuentos.
De desarrollo y aprendizaje	Buscan formar los componentes de cada uno de los tres saberes de las competencias. Deben enfatizar en la funcionalidad del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar y organizar la información. • Construir ensayos. • Exponer un tema. • Presentar situaciones que generen un desequilibrio entre los saberes previos y los nuevos. • Realizar una práctica de laboratorio. • Ejecutar un procedimiento siguiendo un video. • -Realizar una visita a una empresa para conocer cómo se lleva a cabo un proceso profesional.
De resumen o síntesis	Buscan sintetizar los aspectos centrales abordados durante la sesión de aprendizaje. Ayudan a afianzar aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de una relatoría. • Síntesis gráfica de los aspectos centrales trabajados durante la sesión empleando un mapa mental.
De refuerzo	Son complementarias a las actividades de desarrollo y aprendizaje, o de resumen y de síntesis, y se llevan a cabo con aquellos estudiantes que tienen un ritmo de aprendizaje lento o presentan dificultades para aprender.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de una lectura complementaria • Consulta bibliográfica acerca de vacíos conceptuales. • Taller escrito para resolver las dificultades del estudiante.
De valoración o evaluación	Buscan determinar los logros en el aprendizaje a partir de los objetivos iniciales. Así mismo, se determina el impacto de las actividades realizadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción con el facilitador y la realización de actividades. • Desempeño del estudiante y logros obtenidos.

Fuente: Tobón et al., 2010.

Finalmente, Tobón *et al.* (2010) hacen notar que la educación enfocada en competencias requiere la puesta en acción de la reflexión y autorreflexión del docente mediante el análisis, la deliberación, el debate y la interpretación en torno a las estrategias de enseñanza que se implementan para orientar el aprendizaje de los estudiantes.

Estrategia metodológica

En este apartado se describen los procesos metodológicos desarrollados para la recolección e interpretación de la información en la presente investigación sobre estrategias didácticas para desarrollar un proceso de educación contable coherente con el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias adoptado por la Universidad Cooperativa de Colombia. Inicialmente, se especifica el tipo y diseño de la investigación realizada, se identifica y describe la población estudiada, se define la muestra y el proceso llevado a cabo para la selección de esta. Acto seguido se describen los instrumentos aplicados y los procesos utilizados para su elaboración, asimismo, se establecen las pautas que orientaron la administración de los instrumentos y la recolección de datos, finalmente, se enuncian los procesos y técnicas desplegadas para su análisis.

Tipo y diseño de investigación

La presente investigación se puede caracterizar como exploratoria y descriptiva de diseño no experimental transversal. Dado que inicialmente permitirá obtener información relacionada con el tema, para después estudiarlo y especificar sus propiedades y características más importantes (Hernández *et al.*, 2003).

El diseño se enmarca en el enfoque transversal puesto que solo se recolectaron y analizaron datos en periodo específico de tiempo; es no experimental, a causa de que no se manipularon variables, ya que, estas solo fueron analizadas. Lo anterior, dentro de un paradigma cuantitativo. Los propósitos básicos de este paradigma en la investigación socioeducativa consisten en realizar mediciones a través de hipótesis del comportamiento regular de grupos sociales. La búsqueda principal radica en explicar las causas de los fenómenos, confrontar teoría y praxis, detectar discrepancias, analizar estadísticamente y establecer conexiones Hernández *et al.* (2003).

Población y muestra

El estudio se desarrolló en una muestra no probabilística de 85 participantes voluntarios, mayores de 18 años de edad, de ambos sexos. Según los criterios de inclusión, los participantes debían ser profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia, ser profesionales en contaduría pública independientemente del posgrado que puedan tener y haber tenido experiencia a nivel didáctico en el enfoque por competencias. Como criterio de exclusión se tuvo: no pertenecer a dicha universidad y otro tipo de formación profesional distinto a la de contaduría. La muestra estuvo distribuida en las diferentes campus de la UCC: Apartadó, Arauca, Barrancabermeja, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Cartago, El Espinal, Ibagué, Medellín, Montería, Neiva, Pasto, Pereira, Popayán, Quibdó y Santa Marta.



Figura 6. Relación entre población y muestra
Fuente: Sabariego, 2004, citado por Rendón y Villasís, 2017.

En este caso, los profesores expertos en estrategias didácticas se encontraban dispersos por las diversas instituciones de educación superior de todo el país y aunque sería deseable obtener de toda la información nacional, no obstante, el presente estudio se delimitó al ámbito de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Como se puede observar, para la selección de la muestra de expertos no se siguió el método probabilístico, sino el de muestra dirigida. Conforme a este procedimiento, se hizo una cuidadosa y controlada elección de docentes, que cumplieron con una serie de características específicas, para lo cual, se delimitaron los criterios de selección de los participantes del estudio, a fin de garantizar una adecuada representación de la población. A continuación, se describen los instrumentos aplicados y los procesos desplegados para su elaboración, asimismo, se refieren las pautas seguidas durante la administración del instrumento y la recolección de datos, finalmente, se detallan los procesos y técnicas para utilizadas en el análisis de estos.

Instrumentos

El cuestionario

El cuestionario tipo Likert es una técnica de investigación social, educativa, etc., caracterizada por la aplicación de un procedimiento estandarizado para la obtención de información (oral o escrita), de una muestra amplia de sujetos. La muestra de personas/educación/etc. debe ser representativa de la población de interés (profesionales, pública y privada, etc.). La información se limita a la delineada por las preguntas que componen el cuestionario precodificado diseñado al efecto. En este sentido el cuestionario es el instrumento utilizado por la técnica —encuesta— y se trata de un grupo de preguntas coherente y articulado con el que se pretende obtener una determinada información, necesaria para el desarrollo de una investigación. En función del medio empleado para contactar con la persona entrevistada, se puede considerar la siguiente clasificación de las encuestas: personales, postales, telefónicas y por internet (Rendón y Villasís, 2017).

Las preguntas de encuesta de tipo escala Likert

La escala de Likert es uno de los tipos de escalas de medición. Es una escala psicométrica utilizada principalmente en la investigación cuantitativa para

la comprensión de las opiniones y actitudes de un objeto de estudio. Sirve principalmente para realizar mediciones y conocer sobre el grado a nivel estadístico de una persona o encuestado, hacia determinada oración afirmativa o negativa (Rendón y Villasís, 2017). Las escalas Likert se utilizan sobre todo para medir actitudes y opiniones con un mayor grado de especificidad que una pregunta que puedes responder simplemente con un “sí” o “no”. La escala Likert es una escala de cinco o siete puntos que ofrece una gama de opciones de respuestas que abarcan el espectro completo de respuestas, desde “extremadamente probable” hasta “para nada probable”. Normalmente, estas incluyen un punto medio, moderado o neutral. Las escalas Likert (las cuales reciben el nombre de su creador, el científico social estadounidense Rensis Likert) son muy populares porque constituyen una de las maneras más confiables de medir opiniones, percepciones y comportamientos (Rendón y Villasís, 2017). Las preguntas de la encuesta se diseñaron bajo el modelo Likert, con escalas de frecuencia y de elección de categoría, pues estas “tienen la ventaja de ser fáciles de examinar, de interpretar y de codificar” (Moreno y Gallardo, 1988, p. 93), consta de 30 ítems que permitieron establecer cuál es la tendencia en la utilización de estrategias didácticas con enfoque de competencias en la muestra.

Construcción de ítems

Como se mencionó arriba, para recolectar la información en relación con los objetivos de la presente investigación, se utilizó el cuestionario con preguntas tipo Likert. Dicho cuestionario fue analizado y aprobado por pares expertos.

En este apartado se describe el criterio y el proceso de elaboración implementado. En primer lugar, los ítems estuvieron orientados a obtener información relacionada con las estrategias didácticas para desarrollar un proceso de educación contable con enfoque de competencias. Gall *et al.* (1996) advierten que cada ítem del cuestionario debe ser desarrollado de tal manera que mida un aspecto específico de alguno de los objetivos. Para ello, se revisaron diversas investigaciones sobre estrategias didácticas y la literatura pertinente.

En la presente investigación sobre estrategias didácticas, se utilizaron formatos con preguntas tipo Likert y se pidió a los expertos información sobre estrategias didácticas coherentes con el desarrollo de un proceso de educación contable con enfoque por competencias. Para ello se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Los propios objetivos de la investigación
- La complejidad del problema abordado
- La población que se desea encuestar
- El tiempo disponible para la recogida de información
- Recursos de los que se disponía (económicos, materiales, humanos)
- El nivel deseado de la calidad de los datos.

Carta de presentación y consentimiento informado

Adjunto con el cuestionario se envió a los participantes una carta de presentación explicándoles el propósito de la investigación y solicitándoles su participación como expertos. La carta también incluyó una declaración explícita de respeto al anonimato y el consentimiento informado que permitió determinar aquellos aspectos éticos del estudio. Finalmente, se revisó cuidadosamente su contenido para evaluar su claridad y orientación.

Distribución y seguimiento del cuestionario

El cuestionario y la carta de presentación se enviaron a los participantes, por medio del correo electrónico y se motivó a los expertos para que interactúen con el investigador por teléfono o correo electrónico, para cualquier pregunta o comentario relacionado. Para responder el cuestionario se dio a los participantes un tiempo prudencial de tres semanas para su diligenciamiento y devolución vía internet. En algunos casos, también se estableció contacto telefónico para recordar el envío o hacer algunos comentarios verbalmente. Esta estrategia ayudó incrementar el porcentaje de retorno de las encuestas.

Análisis de datos

Para la tabulación de los resultados del cuestionario se utilizó Google Docs, codificación y recodificación en Excel e importación de los datos al Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v. 25.0), se procedió al análisis descriptivo de las variables sociodemográficas y variables incluyentes del cuestionario. Se realizó un análisis de normalidad de distribución de los datos a través de la prueba de Kolmogórov-Smirnov. Se realizó análisis descriptivo (distribución de frecuencia y análisis porcentual de las variables objeto de estudio). Se obtuvieron las medias, desviación estándar para las variables continuas y la distribución de

frecuencia absolutas y relativas para variables categóricas. Se utilizó prueba de U de Mann-Whitney para comparar los grupos en relación con los componentes de las variables de estudio y datos sociodemográficos y prueba de r de Rosenthal para tamaño de efecto y las diferencias observadas, así como el test Rho de Spearman para medir la correlación entre las variables y el alfa de Cronbach para evaluar la media ponderada de las correlaciones entre las variables (o ítems) que formaron parte de la escala tipo Likert diseñada. Los resultados se consideraron estadísticamente significativos cuando el valor p fue inferior a .05.

Análisis de contenido

Finalmente, con la utilización de la técnica de análisis de contenido, se contrastaron las estrategias didácticas implementadas por los profesores del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia con las propuestas teóricas seleccionadas en la revisión de literatura una vez confirmada su pertinencia con los resultados de la aplicación del instrumento de investigación. En resumen, la interpretación y el uso de los datos dependió de la estrategia metodológica utilizada, la cual, considero una combinación de técnicas e instrumentos, que permitió extraer datos suficientes para abordar el problema de investigación, de modo tal, que al momento de consolidar la información, haya correlación entre los objetivos específicos.

Resultados

A continuación, se presenta el análisis de los datos arrojados por el estudio sobre estrategias didácticas en educación contable con enfoque por competencias, el cual inicia con una descripción general de la frecuencia con que se presentan las diferentes variables, para luego observar análisis más complejos asociados con la descripción y la comparación entre variables.

Descripción de variables sociodemográficas y laborales

En la tabla 3 pueden observarse las características de la muestra. Las variables informan aspectos sociodemográficos como lo laboral, nivel de formación, estado civil, aspectos económicos, experiencias y el sexo, así como los campus de la Universidad Cooperativa de Colombia a la que pertenecen los participantes.

La muestra estuvo conformada por 85 profesores, de formación contadores, que laboran en la Universidad Cooperativa de Colombia (44,7 % mujeres y 55,3 % hombres). En general la presencia de participantes hombres en la muestra es un 10,6 % mayor a la de mujeres. Las edades oscilaron de los 25 a los 67 años con un promedio de 44,2 años y una desviación estándar de 9,8, lo que refiere una población en etapa de la adultez media. Este porcentaje permite identificar la homogeneidad en la edad de la muestra evaluada y que la diferencia de 42 años se logra identificar solo en un 7,1 % de los evaluados, siendo que la mayoría de la muestra estaría en un rango de edad entre los [41 y 50 años; 35,3 %].

El estado civil predominante fue casado con un 49,4 % del total de los profesores, el 11,8 % convive en unión libre, mientras que el 21,2 % se encuentra soltero y el 15,3% está divorciado o separado. Esto demuestra que la mayoría de los profesionales cuentan con una relación de pareja estable. En cuanto al grado académico se cuenta con una gran cantidad de profesores cualificados (con nivel de maestría un 67,1 % y con grado de doctor un 4,7 %, como especialista el 28,2 %), lo que indica que la institución cuenta con el 100% de los profesores contadores evaluados con un nivel posgradual; así mismo, el 24,7 % de los contadores tienen con otras profesiones, entre las cuales se encuentran: derecho, administración de empresas, economía, ingeniería de sistemas e ingeniería financiera.

La antigüedad en docencia se encontró con un mayor porcentaje: en primer lugar, se hallaban entre los más de 10 años (42,4 %), le siguen los que están entre los 7 a 9 años (31,8 %) de 4 a 6 años con el (18,8 %) y, en un menor rango, los de 1 a 3 años (7,1 %), este grado de permanencia de los profesores demuestra el establecimiento de una carrera docente en el programa de Contaduría Pública de la UCC, lo cual, es reafirmado por acceso a oportunidades laborales para los más jóvenes en el mundo de la docencia. En la categoría tipo de contrato, el 54,1 % son profesores de planta (tiempo completo-TC), lo que refleja la necesidad de incorporar más profesores de TC, a fin de profesionalizarlos en educación y didáctica universitaria, como punto de partida en la diversificación de las estrategias didácticas al momento de desarrollar procesos de educación contable con enfoque de competencias. Adicionalmente, los profesores TC más allá de la docencia directa, tienen un mayor número de actividades y compromisos con la universidad como: investigación, tutorías, prácticas formativas, gestión, entre otros. Por otra parte, el 31,8 % de los profesores son catedráticos o de tiempo

requeridos, siendo que un 5,9 % son profesores de medio tiempo-MT y el 8,2 % son directivos docentes, todos estos profesores de contaduría conocen o practican algún tipo de estrategias didácticas para desarrollar sus cursos desde el enfoque de competencia adoptado por la Universidad Cooperativa de Colombia (100 %).

A nivel de ingresos mensuales el 58,8 % de los participantes refirieron percibir entre los \$3.312.464 a los \$5.796.812 de pesos, esto indica que la mayoría de los contadores estarían ganando entre los 4 a 7 salarios mínimos legales vigentes (SMLV), lo cual revela que la contaduría es una de las profesiones con mejor remuneración, en comparación con otras disciplinas o carreras profesionales. Sin embargo, el 20 % de los participantes manifestaron encontrarse percibiendo ingresos mensuales entre los \$ 828.116 y \$ 3.312.464 pesos, es decir entre 1 a 4 SMLV; por otra parte, el 16,5 % de los participantes estaría rodeando los 7 a 10 SMLV y el 4,7 %. Cabe resaltar que estos niveles de ingresos no son absolutos, son relativos y no todos están asociados a la docencia directa, ya que el contador cuenta con otras actividades propias de su disciplina que le permiten establecer otros ingresos adicionales; tipos de emprendimientos, manejos contables de empresas, etc., así mismo, algunos participantes mencionaron tener otras profesiones, lo cual, podría incidir en tales ingresos.

Los profesores que participaron en el estudio están adscritos a diferentes campus de la Universidad Cooperativa de Colombia, entre los cuales se encuentran: Apartadó, Arauca, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Espinal, Medellín, Montería, Pereira, Popayán, Quibdó, Santa Marta y Villavicencio, siendo los campus de Bogotá (24,7 %), Montería (21,2 %) y Villavicencio (15,3 %) los que tuvieron una mayor participación de la muestra, caso contrario fueron los campus de Apartadó, Arauca y Pereira con un porcentaje del 1,2 %. Cabe indicar que hay campus más pequeños que otros; a nivel poblacional, estructural, cuerpo profesoral, entre otros, por tal razón se observan diferencias entre muestras de unos campus a otros.

Tabla 3. Variable sociodemográficas y laborales

	n	%		n	%
Sexo			Nivel de formación		
Mujer	38	44,7	Pregrado (contador)	100	100
Hombre	47	55,3	Contador y otros	21	24,7
Estado civil			Especialización	24	28,2
			Maestría	57	67,1
Soltero/a	18	21,2	Doctorado	4	4,7
Casado/a	42	49,4	Salario		
Separado (a) o divorciado (a)	13	15,3	\$ 828,116 a 3,312,464	17	20,0
Unión libre	10	11,8	\$ 3,312,464 a 5,796,812	50	58,8
Viudo (a)	2	2,4	\$ 5,796,812 a 8,281,160	14	16,5
Tipo de contrato			Más de 8,281,160	4	4,7
Directivo docente	7	8,2	Campus de la UCC		
Profesor catedrático	27	31,8	Apartadó	1	1,2
Profesor medio tiempo	5	5,9	Arauca	1	1,2
Profesor tiempo completo	46	54,1	Bogotá	21	24,7
Años dedicados a la docencia			Bucaramanga	2	2,4
1 a 3 años	6	7,1	Cali	8	9,4
4 a 6 años	16	18,8	Espinal	4	4,7
7 a 9 años	27	31,8	Medellín	4	4,7
Más de 10 años	36	42,4	Montería	18	21,2
Tipo de vivienda			Pereira	1	1,2
En arriendo	16	18,8	Popayán	5	5,9
Familiar	12	14,1	Quibdó	2	2,4
Propia	57	67,1	Santa Marta	5	5,9
			Villavicencio	13	15,3
	Si	No			
Conoce el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias adoptado por la UCC	85	0			
	Variables numéricas (M y DE)				
Edad	44,2	9,8			

Análisis exploratorio de los datos

Basados en el análisis descriptivo de la variable estrategias didácticas afines con la educación contable con enfoque de competencias, estas se clasificaron en subvariables según el tipo de habilidades que tienden a desarrollar al ser aplicadas, como lo son: personales, interpersonales y de comunicación, intelectuales, técnicas y funcionales; u organizaciones y gerenciales, todo esto enmarcado en el enfoque de competencias. Esto permitió observar que el grado de importancia de la mayoría de las subvariables fue muy importante ($\bar{X}= 4,02$).

Tabla 4. Grado de importancia en el desarrollo de habilidades: personales

Grado de importancia	ATG			TTAC			BP			TAEC			EM		
	n	%	\bar{X} (DE)	n	%	\bar{X} (DE)	n	%	\bar{X} (DE)	n	%	\bar{X} (DE)	n	%	\bar{X} (DE)
Nada importante	0	0	4,09 (0,7)	0	0	4,01 (0,8)	0	0	3,88 (0,7)	0	0	4,46 (0,6)	0	0	3,79 (0,7)
Ligeramente importante	3	3,5		6	7,0		4	4,7		2	2,3		4	4,7	
Poco importante	9	10,5		10	11,6		12	14,0		1	1,2		17	19,8	
Muy importante	50	58,1		46	53,5		59	68,6		38	44,2		57	66,3	
Extremadamente importante	23	26,7		23	26,7		10	11,6		44	51,2		7	8,1	

Nota: ATG: autoaprendizaje con textos guía; TTAC: traducción de textos del ámbito contable; BP: banco o portafolio de preguntas; TAEC: trabajo autónomo con estudios de casos; EM: educación con monitores.

En la tabla 4 se muestra el nivel de importancia del desarrollo de habilidades personales que son percibidas por dichos profesores relacionadas con el ATG ($\bar{X} = 4,09$), la TTAC ($\bar{X} = 4,01$) y el TAEC ($\bar{X} = 4,46$), en el cual marcan la tendencia de considerarse muy importantes, en cambio el BP ($\bar{X} = 3,88$) y la EM ($\bar{X} = 3,79$) lo consideran poco importantes.

Tabla 5. Grado de importancia en el desarrollo de habilidades: interpersonales y de comunicación

Grado de importancia	PAE			ACC			DDC			ALD			RPM			EOE		
	n	%	\bar{X} (DE)															
Nada importante	0	0	4,34 (0,6)	0	0	4,27 (0,7)	0	0	4,34 (0,7)	0	0	4,05 (0,7)	1	1,2	4,05 (0,8)	0	0	4,09 (0,7)
Ligeramente importante	1	1,2		3	3,5		2	2,3		2	2,3		2	2,3		2	2,3	
Poco importante	2	2,3		6	7,0		3	3,5		15	17,4		13	15,1		9	10,5	
Muy importante	49	57,0		41	47,7		44	51,2		45	52,3		45	52,3		53	61,6	
Extremadamente importante	33	38,4		35	40,7		36	41,9		23	26,7		24	27,9		21	24,4	

Nota: PAE: proyectos de aprendizaje en equipo; ACC: aprendizaje cooperativo o colaborativo; DDC: debates o foros de discusión contable; ALD: actividades lúdico-didácticas; RPM: realización de presentaciones multimedia; EOE: exposición oral de estudiantes.

En la tabla 5 se da a conocer el grado de importancia en el desarrollo de habilidades de tipo interpersonales y de comunicación, en donde el PAE ($\bar{X} = 4,34$), el ACC ($\bar{X} = 4,27$), los DDC ($\bar{X} = 4,34$), las ALD ($\bar{X} = 4,05$), la RPM ($\bar{X} = 4,05$) y la EOE ($\bar{X} = 4,09$) puntuaron en el nivel muy importante.

Tabla 6. Grado de importancia en el desarrollo de habilidades: intelectuales

Grado de importancia	ABP			RMCS			EAC			LC			FIC			DS		
	n	%	\bar{X} (DE)	n	%	\bar{X} (DE)	n	%	\bar{X} (DE)	n	%	\bar{X} (DE)	n	%	\bar{X} (DE)	n	%	\bar{X} (DE)
Nada importante	0	0	4,42 (0,7)	0	0	3,91 (0,7)	0	0	4,31 (0,7)	0	0	4,47 (0,6)	1	1,2	4,13 (0,8)	0	0	3,69 (0,8)
Ligeramente importante	2	2,3		5	5,8		1	1,2		1	1,2		2	2,3		9	10,5	
Poco importante	2	2,3		12	14,0		8	9,3		3	3,5		8	9,3		19	22,1	
Muy importante	39	45,3		54	62,8		40	46,5		36	41,9		48	55,8		46	53,5	
Extremadamente importante	42	48,8		14	16,3		36	41,9		45	52,3		26	30,2		11	12,8	

Nota: ABP: aprendizaje basado en problemas; RMCS: realización de mapas y cuadros sinópticos; EAC: escritura académica y científica; LC: lectura crítica; FIC: ferias de investigación contable; DS: diálogo socrático.

En la tabla 6 se observan el grado de importancia en el desarrollo de habilidades intelectuales, por tanto; el ABP ($\bar{X} = 4,42$), la EAC ($\bar{X} = 4,31$), la LC ($\bar{X} = 4,47$) y las FIC ($\bar{X} = 4,13$) puntuaron a nivel muy importante, siendo que la RMCS ($\bar{X} = 3,91$) y el DS ($\bar{X} = 3,69$) las describen poco importantes.

Tabla 7. Grado de importancia en el desarrollo de las habilidades: técnicas y funcionales

Grado de importancia	PCER			ECA (TIC)			EPF			ET			LCS		
	n	%	\bar{X} (DE)	n	%	\bar{X} (DE)	n	%	\bar{X} (DE)	n	%	\bar{X} (DE)	n	%	\bar{X} (DE)
Nada importante	1	1,2	4,6 (0,7)	1	1,2	4,42 (0,7)	0	0	3,99 (0,7)	1	1,2	3,44 (0,9)	1	1,2	4,39 (0,7)
Ligeramente importante	0	0,0		1	1,2		1	1,2		14	16,3		1	1,2	
Poco importante	2	2,3		2	2,3		19	22,1		23	26,7		3	3,5	
Muy importante	26	30,2		38	44,2		45	52,3		41	47,7		39	45,3	
Extremadamente importante	56	65,1		43	50,0		20	23,3		6	7,0		41	47,7	
Grado de importancia	UHF			USE			CSC			EE			PE		
	n	%	\bar{X} (DE)	n	%	\bar{X} (DE)	n	%	\bar{X} (DE)	n	%	\bar{X} (DE)	n	%	\bar{X} (DE)
Nada importante	1	1,2	4,39 (0,7)	1	1,2	4,15 (0,9)	1	1,2	4,09 (0,6)	1	1,2	4,21 (0,7)	0	0,0	4,11 (0,8)
Ligeramente importante	0	0,0		6	7,0		1	1,2		2	2,3		3	3,5	
Poco importante	3	3,5		4	4,7		5	5,8		1	1,2		11	12,8	
Muy importante	42	48,8		42	48,8		60	69,8		55	64,0		45	52,3	
Extremadamente importante	39	45,3		32	37,2		18	20,9		26	30,2		26	30,2	

Nota: PCER: práctica contable en escenarios reales; ECA (TIC): educación contable apoyada en TIC; EPF: evaluaciones parciales de tipo formativo; ET: enseñanza frontal o tradicional; LCS: laboratorio de contabilidad sistematiza; UHF: uso de herramientas ofimáticas (APA); USE: uso de *softwares* estadísticos (APA); CSC: congreso, seminario o conferencia; EE: exploración empresarial (visita de observación); PE: pruebas escritas tipo Saber-Pro.

Entre tanto en la tabla 7 se muestran los resultados en grados de importancia en el desarrollo de habilidades técnicas y funcionales, dado que la PCER ($\bar{X} = 4,6$), la ECA (TIC) ($\bar{X} = 4,42$), el LCS ($\bar{X} = 4,39$), el UHF ($\bar{X} = 4,39$), el USE ($\bar{X} = 4,15$), los CSC ($\bar{X} = 4,09$), la EE ($\bar{X} = 4,21$) y las PE ($\bar{X} = 4,11$) fueron consideradas muy importantes, mientras que las EPF ($\bar{X} = 3,99$) y la ET ($\bar{X} = 3,44$) las perciben como poco importantes.

Tabla 8. Grado de importancia en el desarrollo de las habilidades: organizacionales y gerenciales

Grado de importancia	JN			LSG			PNCE		
	n	%	\bar{X} (DE)	n	%	\bar{X} (DE)	n	%	\bar{X} (DE)
Nada importante	0	0,0	4,26 (0,7)	1	1,2	4,42 (0,7)	0	0,0	4,26 (0,8)
Ligeramente importante	3	3,5		1	1,2		4	4,7	
Poco importante	5	5,8		0	0,0		5	5,8	
Muy importante	44	51,2		42	48,8		41	47,7	
Extremadamente importante	33	38,4		41	47,7		35	40,7	

Nota: JN: juegos de negocios (roles); LSG: laboratorio de simulación gerencial (APA); PNCE: plan de negocios y creación de empresas.

Por último, en la tabla 8 están distribuidas en grado de importancia en el desarrollado de habilidades organizacionales y gerenciales; en los cuales los JN ($\bar{X} = 4,26$), el LSG ($\bar{X} = 4,42$) y el PNCE ($\bar{X} = 4,26$) fueron determinados a nivel muy importantes por los profesores.

Análisis de normalidad

Para este nivel de análisis se utiliza la prueba de Kolmogórov-Smirnov (KS de una muestra), como consecuencia de que el número de participantes de la muestra fue superior a 50. La prueba KS de una muestra es un estadístico que se utiliza para establecer si los datos están ajustados a una distribución teórica. Esta puede tener una tendencia normal, de Poisson o exponencial. Adicionalmente, la prueba Z de KS debe computarse con base en el valor absoluto que se genera entre la distribución acumulada de la muestra de estudio y la distribución teórica. Lo que se espera es que, con base en esta fórmula, se pueda suponer que las observaciones realizadas concuerdan con la distribución específica.

Tabla 9. Prueba de normalidad para las estrategias didácticas afines con la educación contable con enfoque por competencias

Prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra											
		Estrategias didácticas afines con la educación contable con enfoque por competencias									
		ATG	PAE	ABP	PCER	ECA (TIC)	JN	RMCS	ACC	TTAC	EAC
	N	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85
Parámetros normales	Media	4,09	4,34	4,42	4,60	4,42	4,26	3,91	4,27	4,01	4,31
	Desviación estándar	0,72	0,59	0,66	0,66	0,71	0,73	0,73	0,75	0,82	0,69
Estadístico de prueba		0,307	0,331	0,302	0,387	0,296	0,267	0,351	0,253	0,306	0,266
Sig. asintótica (bilateral)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Nota: ATG: autoaprendizaje con textos guía; PAE: proyectos de aprendizaje en equipo; ABP: aprendizaje basado en problemas; PCER: práctica contable en escenarios reales; ECA (TIC): educación contable apoyada en TIC; JN: juegos de negocios (roles); RMCS: realización de mapas y cuadros sinópticos; ACC: aprendizaje cooperativo o colaborativo; TTAC: traducción de textos del ámbito contable; EAC: escritura académica y científica.

Tabla 9. (Continúa)

Prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra											
		Estrategias didácticas afines con la educación contable con enfoque por competencias									
		LC	BP	EPF	TAEC	ET	LSG	LCS	UHF	USE	FIC
	N	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85
Parámetros normales	Media	4,47	3,88	3,99	4,46	3,44	4,42	4,39	4,39	4,15	4,13
	Desviación estándar	0,63	0,66	0,72	0,65	0,89	0,68	0,73	0,67	0,89	0,77
Estadístico de prueba		0,330	0,382	0,271	0,316	0,290	0,284	0,283	0,277	0,303	0,304
Sig. asintótica (bilateral)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Nota: LC: lectura crítica; BP: banco o portafolio de preguntas; EPF: evaluaciones parciales de tipo formativo; TAEC: trabajo autónomo con estudios de casos; ET: enseñanza frontal o tradicional; LSG: laboratorio de simulación gerencial (APA); LCS: laboratorio de contabilidad sistematiza; UHF: uso de herramientas ofimáticas (APA); USE: Uso de Software estadísticos (APA); FIC: Ferias de investigación contable.

Tabla 9. (Continúa)

Prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra											
		Estrategias didácticas afines con la educación contable con enfoque por competencias									
		CSC	DDC	ALD	DS	PNCE	EE	RPM	EOE	PE	EM
	N	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85
Parámetros normales	Media	4,09	4,34	4,05	3,69	4,26	4,21	4,05	4,09	4,11	3,79
	Desviación estándar	0,65	0,66	0,74	0,83	0,77	0,69	0,80	0,67	0,76	0,66
Estadístico de prueba		0,360	0,273	0,275	0,314	0,263	0,333	0,288	0,314	0,280	0,379
Sig. asintótica (bilateral)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Nota: CSC: congreso, seminario o conferencia; DDC: debates o foros de discusión contable; ALD: actividades lúdico-didácticas; DS: diálogo socrático; PNCE: Plan de negocios y creación de empresas; EE: exploración empresarial (visita de observación); RPM: realización de presentaciones multimedia; EOE: exposición oral de estudiantes; PE: pruebas escritas tipo Saber-Pro; EM: educación con monitores.

En la tabla 9 se muestran los resultados ante el estadístico de K-S para una muestra obtenidos por las variables de las estrategias didácticas afines con la educación contable con enfoque de competencias. Es posible observar distribución de los datos en todas las variables de la escala [ATG, PAE, ABP, PCER, ECA (TIC), JN, RMCS, ACC, TTAC, EAC, LC, BP, EPF, TAEC, ET, LSG, LCS, UHF, USE, FIC, CSC, DDC, ALD, DS, PNCE, EE, RPM, EOE, PE, EM] difieren de una distribución normal, debido que los niveles de significancia (valor p) son inferiores a (0,05), condición que limita la utilización de estadísticos paramétricos sobre las variables de estudio.

Tabla 10. Alfa de Cronbach para análisis de ítems para educación contable con enfoque de competencias

	Alfa de Cronbach	No. de elementos		
	0,94	30		
Estrategias didácticas	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ATG	120,94	166,25	0,51	0,94
PAE	120,69	166,19	0,64	0,94
ABP	120,61	166,84	0,53	0,94
PCER	120,44	165,44	0,61	0,94
ECA (TIC)	120,61	163,84	0,65	0,94
JN	120,78	162,70	0,70	0,94
RMCS	121,13	164,42	0,60	0,94
ACC	120,76	164,16	0,60	0,94
TTAC	121,02	163,33	0,58	0,94
EAC	120,73	166,01	0,55	0,94
LC	120,56	165,03	0,67	0,94
BP	121,15	168,99	0,40	0,94
EPF	121,05	170,88	0,26	0,94
TAEC	120,58	164,44	0,69	0,94
ET	121,60	172,70	0,12	0,95
LSG	120,61	162,95	0,74	0,94
LCS	120,65	165,04	0,57	0,94
UHF	120,65	162,64	0,77	0,94
USE	120,88	158,68	0,75	0,94
FIC	120,91	161,59	0,72	0,94
CSC	120,94	164,39	0,69	0,94
DDC	120,69	164,24	0,68	0,94
ALD	120,99	164,06	0,62	0,94
DS	121,34	164,13	0,54	0,94
PNCE	120,78	163,99	0,59	0,94
EE	120,82	162,53	0,75	0,94
RPM	120,99	163,56	0,59	0,94
EOE	120,94	166,63	0,53	0,94
PE	120,93	166,71	0,46	0,94
EM	121,25	168,31	0,44	0,94

$p \leq .05$

En la tabla 10 se observa a partir de la prueba de alpha de Crombach el índice de confiabilidad y consistencia interna del instrumento diseñado con escala tipo Likert; para evaluar la percepción que tienen los profesores de la UCC frente a las estrategias didácticas utilizadas para el desarrollo de un proceso de educación contable con enfoque de competencias, por lo tanto, los resultados muestran un valor de consistencia general de $\alpha=0,94$, lo cual indica un nivel significativo de fiabilidad. De igual forma se observan el valor α de todos los ítems, por tal razón se decidió dejar los 30 indicadores del instrumento, ya que, todos ellos obtuvieron un valor de alpha por encima de 0,8. Se considera que valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala.

Tabla 11. Diferencias entre los grupos con respecto a las estrategias didácticas por competencias (n=85)

Estrategias didácticas	Grupo	n	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sig. (bilateral)	R (tamaño de efecto)
ATG	Hombre	47	41,52	823,500	-0,698	.485	-0,08
	Mujer	38	44,83				
PAE	Hombre	47	37,35	627,5	-2,710*	.007	-0,29
	Mujer	38	49,99				
ABP	Hombre	47	43,72	859,0	-0,340	.734	-0,04
	Mujer	38	42,11				
PCER	Hombre	47	40,30	766,0	-1,356	.175	-0,15
	Mujer	38	46,34				
ECA (TIC)	Hombre	47	38,09	662,0	-2,310*	.021	-0,25
	Mujer	38	49,08				
JN	Hombre	47	39,70	738,0	-1,529	.126	-0,17
	Mujer	38	47,08				
RMCS	Hombre	47	42,02	847,0	-0,474	.636	-0,05
	Mujer	38	44,21				
ACC	Hombre	47	39,55	731,0	-1,584	.113	-0,17
	Mujer	38	47,26				
TTAC	Hombre	47	40,34	768,0	-1,220	.222	-0,13
	Mujer	38	46,29				
EAC	Hombre	47	40,38	770,0	-1,201	.230	-0,13
	Mujer	38	46,24				

continúa

Estrategias didácticas	Grupo	n	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sig. (bilateral)	R (tamaño de efecto)
LC	Hombre	47	40,17	760,0	-1,335	.182	-0,15
	Mujer	38	46,50				
BP	Hombre	47	41,04	801,0	-1,000	.317	-0,11
	Mujer	38	45,42				
EPF	Hombre	47	41,76	834,5	-0,568	.570	-0,06
	Mujer	38	44,54				
TAEC	Hombre	47	37,77	647,0	-2,475*	.013	-0,27
	Mujer	38	49,47				
ET	Hombre	47	40,35	768,5	-1,184	.236	-0,13
	Mujer	38	46,28				
LSG	Hombre	47	41,11	804,0	-0,898	.369	-0,10
	Mujer	38	45,34				
LCS	Hombre	47	43,17	885,0	-0,079	.937	-0,01
	Mujer	38	42,79				
UHF	Hombre	47	39,53	730,0	-1,628	.103	-0,18
	Mujer	38	47,29				
USE	Hombre	47	39,49	728,0	-1,605	.108	-0,17
	Mujer	38	47,34				
FIC	Hombre	47	42,70	879,0	-0,139	.889	-0,02
	Mujer	38	43,37				
CSC	Hombre	47	41,50	822,5	-0,780	.436	-0,09
	Mujer	38	44,86				
DDC	Hombre	47	42,41	865,5	-0,274	.784	-0,03
	Mujer	38	43,72				
ALD	Hombre	47	39,68	737,0	-1,517	.129	-0,17
	Mujer	38	47,11				
DS	Hombre	47	40,82	790,5	-0,996	.319	-0,11
	Mujer	38	45,70				
PNCE	Hombre	47	42,78	882,5	-0,103	.918	-0,01
	Mujer	38	43,28				
EE	Hombre	47	41,32	814,0	-0,834	.404	-0,09
	Mujer	38	45,08				

continúa

Estrategias didácticas	Grupo	n	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sig. (bilateral)	R (tamaño de efecto)
RPM	Hombre	47	40,59	779,5	-1,104	.270	-0,12
	Mujer	38	45,99				
EOE	Hombre	47	40,72	786,0	-1,098	.272	-0,12
	Mujer	38	45,82				
PE	Hombre	47	41,77	835,0	-0,566	.572	-0,06
	Mujer	38	44,53				
EM	Hombre	47	42,38	864,0	-0,309	.758	-0,03
	Mujer	38	43,76				

* $p < 0.05$.

Los resultados concernientes al contraste entre los grupos con respecto a las estrategias didácticas con enfoque por competencias indican (tabla 11) que hay diferencias entre los grupos en cuanto a la estrategia didáctica de proyectos de aprendizaje en equipo y a la educación contable apoyada en TIC, al igual que el trabajo autónomo con estudios de casos [$p = .007$; $.021$; $.013 < .05$]. En relación a la prevalencia de estrategias didácticas con enfoque por competencias por parte de los participantes de ambos géneros, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas frente al resto de las estrategias; siendo mayor el uso de estas tácticas con enfoque por competencias entre las mujeres en especial a las ATG, PAE, PCER, ECA (TIC), JN. ACC, TTAC, EAC, LC, BP, TAEC, ET, LSG, UHF, USE, ALD, DS, EE, RPM, EOE, PE, CSC. En cambio, en las estrategias ABP, RMCS, EPF, LCS, FIC, DDC, PNCE, EM es de igual uso entre los grupos. Encontrando un efecto pequeño entre los grupos, sin embargo, se tiene un efecto mediano en las siguientes estrategias: PAE; ECA (TIC); TAEC ($U = 0$, $Z = -2,710$, $p = .007$, $r = 0,29$; $U = 0$, $Z = -2,310$, $p = .021$, $r = -0,25$; $U = 0$, $Z = -2,475$, $p = .013$, $r = -0,27$).

Análisis de correlación

Como derivación de las observaciones no paramétricas de las variables de estudio, se seleccionó por efectuar este nivel de análisis de la información con el estadístico de coeficiente de correlación (rho) de Spearman. Cabe aclarar que este nivel de análisis permite identificar la existencia del sistema de relaciones

entre las variables, pero de ninguna manera se puede inferir —a partir de estos análisis— relaciones de tipo causal, como los producidos por los estadísticos de regresión. La exegesis del coeficiente rho de Spearman es similar al coeficiente de correlación de Pearson, así, se interpreta que valores próximos a 1 indican una correlación fuerte y positiva, en tanto que los valores próximos a -1 indican una correlación fuerte y negativa. Por otro lado, los valores próximos a cero indican que no hay correlación de tipo lineal.

Discusión

Los datos presentados permiten llegar a una serie de conclusiones claras respecto al comportamiento de la variable estrategias didácticas para desarrollar un proceso de educación contable con enfoque de competencias en la muestra seleccionada, pero es importante realizar un análisis de las implicaciones teóricas y metodológicas de dichos resultados. En este sentido, este apartado presenta las discusiones que surgen a partir del análisis de los datos consignados en la sección anterior.

Los resultados presentados en el análisis estadístico indican que la mayoría de los profesores de contaduría de la UCC en los diferentes campus consideran muy importante hacer uso de las estrategias didácticas con enfoque por competencias. Si bien es cierto, la mayoría de estas estrategias satisfacen por completo a nivel didáctico a los profesores, puede haber algunas estrategias por competencias que suelen usar menos que las otras, como es en el caso de aquellas afines con el desarrollo de habilidades personales, en especial el BP y la EM. De igual forma, opinan sobre las que favorecen el desarrollo de habilidades intelectuales como la RMCS y el DS, de este mismo modo aquellas acordes con en el desarrollo de habilidades técnicas y funcionales las EPF y la ET. Como se mencionó anteriormente, los estudiantes de contaduría no prefieren procesos de enseñanza verbales e intuitivos, ya que este tipo estrategias de enseñanza puede resultar irrelevante si no tiene un impacto significativo en los resultados de aprendizaje del programa de estudio. Por ende, los profesores de contaduría necesitan acceder a estrategias didácticas coherentes con el requerimiento social de una educación basada en el desarrollo de competencias (Visser *et al.*, 2006). De igual forma, Eskola (2011) considera que una educación contable coherente con el desarrollo

de competencias debe hacer uso de estrategias didácticas de tipo colaborativo, complementadas por métodos de autoaprendizaje como escritura, ejercicios, trabajos de reflexión sobre la propia experiencia de aprendizaje y capacitación práctica.

El perfil de la educación contable no debe ser reducido a la intuición y la repetición, dado que el estudiante de contaduría, al igual que todos, es capaz de aplicar objetivos de aprendizaje más profundos y superiores alineados con la Taxonomía de aprendizaje de Bloom u otros. Por esta razón, los profesores de contaduría de la UCC con el firme propósito de hacer uso de estas estrategias didácticas por competencias permiten mejorar la capacidad de aprender a aprender de los estudiantes. La utilización de estas estrategias didácticas por competencias por parte de los profesores evaluados es consistente, con el hecho de que una educación contable centrada en la enseñanza técnico-instrumental debe de ir más allá de una noción de ciencia netamente empírica por parte de los docentes (García, 2016); en este sentido, los resultados del presente estudio van en consonancia a lo planteado por el autor, ya que se discute sobre la necesidad e importancia de contar con estrategias didácticas en la educación contable, en donde estas favorezcan promover el desarrollo coherente del enfoque por competencias adoptado por la Universidad.

Para validar el instrumento usado en la presente investigación, el cuál contó con el apoyo de expertos para la elección de los indicadores de las estrategias didácticas por competencias y a partir de la prueba de alpha de Crombach, se pudo obtener un valor de consistencia general de $\alpha=0.94$, muy significativo a nivel de fiabilidad. Este nivel de fiabilidad interna es consistente a lo hallado por Ramen *et al.* (2016,) en los cuales utilizaron el alfa de Cronbach para evaluar la confiabilidad del método de muestreo específico utilizado en su estudio. Los datos de estos estudios permiten establecer la importancia de las estrategias didácticas con enfoque de competencias, en especial, aquellas que tienen que ver con las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Es decir, un proceso de educación contable con espacios virtuales en la web que ayude a desarrollar competencias, apoyado en herramientas digitales como una necesidad para obtener lo mejor del proceso didáctico competitivo. En términos generales, la cultura digital en la educación y las formas innovadoras de enseñanza han tomado un nuevo auge a fin de romper el monopolio de la enseñanza tradicional cara a cara.

No obstante, el profesor universitario por competencia debe estar atento para no caer en el uso cosmético de las TIC; teniendo en cuenta, que la cultura digital en la educación superior no consiste en usar un *video beam* o un aula extendida en un entorno virtual como apoyo para reforzar el modelo tradicional o enciclopédico de educación. Lo anterior implica que las estrategias didácticas, en la medida de lo posible, deben permitir también la integración de la cultura digital moderna con el aula de clases y el desarrollo de competencias. Es igual a decir que los espacios tecnológicos deberán estar nutridos de estrategias didácticas, capaces de posibilitar a los estudiantes la reflexión, el intercambio de información, la oportunidad de hacer valoraciones, emitir criterios, trabajar de manera individual y colegiada, comparar formas y estructuras, confrontar a sus pares, en fin, establecer nuevos espacios para construir y compartir conocimientos. Por estas razones, los profesores de contaduría pública evaluados, perciben como muy importantes las estrategias didácticas por competencias tales como: la educación contable apoyada en TIC, la utilización de laboratorio de simulación gerencial (APA), el laboratorio de contabilidad sistematiza, hacer uso de herramientas ofimáticas (APA), al igual de *softwares* estadísticos (APA) y la realización de presentaciones multimedia, tal como lo mencionan Kutluk *et al.* (2015) al referirse a que los profesores deben desarrollar mejores estrategias didácticas en todos los cursos de la educación contable para preparar a los estudiantes adecuadamente para la vida laboral.

Por tanto, el profesor deberá ser un innovador al momento de planificar las estrategias didácticas y, a su vez, un emprendedor para su puesta en marcha, teniendo en cuenta, que los estudiantes valoran un proceso de educación contable que les permita participar en la construcción de la realidad que se pretende conocer a través de la exploración y la experiencia práctica. Un modelo de educación contable con enfoque por competencias en educación superior debe considerar el desarrollo de habilidades profesionales que van más allá de las destrezas laborales o funcionales.

En el presente estudio se ha demostrado la importancia y necesidad de hacer uso de las estrategias didácticas con enfoque de competencia y cómo estos son percibidos favorablemente por los profesores de la UCC, por lo tanto, se está en contraposición a lo referido por Cassiani y Zabaleta (2016) cuando afirman que en la formación de contadores públicos, los docentes, como en otras profesiones,

no tienen educación en didáctica, por lo que encuentran obsolescencia de metodologías de enseñanza, docentes magistrales, antidinámicos y con escasez de clases prácticas, que dificultan el desarrollo de competencias. Sin embargo, convergemos cuando afirman que se deben capacitar e inducir a desarrollar capacidades en el manejo de estrategias didácticas acorde a este nuevo modelo educativo. De igual forma, coincidimos al mostrar la necesidad en realizar estudios sobre estrategias didácticas que puedan aportar a la puesta en marcha de una educación contable coherente con el enfoque de competencias, como una forma de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se deben apartar del tradicionalismo, así mismo, existen vacíos del saber y metodologías que deben ser suplidas a partir de las investigaciones en materia de la educación. En la contaduría pública, como lo expresan Arbeláez *et al.* (2012), los estudiantes perciben la falta de estrategias didácticas de los docentes y el énfasis técnico funcional de la enseñanza como el problema en la educación contable. Claro está, hay que partir del supuesto de que las estrategias didácticas en la educación superior no deben limitarse solo a desarrollar habilidades técnicas y funcionales en los estudiantes de contaduría pública, debido a que los profesionales del mundo moderno deben ser capaces de adaptarse y responder a necesidades sociales que van más allá de las relacionadas con el mercado.

Con respecto al contraste entre los grupos, al momento de hacer uso de las estrategias didácticas con enfoque de competencias en el presente estudio, los resultados mostraron que no hay diferencias de género en especial cuando se usan las estrategias didácticas por competencias; como los proyectos de aprendizaje en equipo y la educación contable apoyada en TIC, al igual que el trabajo autónomo con estudios de casos. En lo que concierne al resto de estrategias didácticas con enfoque de competencias por parte de los participantes de ambos géneros, se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre estos, hay un mayor incremento de estas estrategias didácticas por parte de las mujeres. En virtud de lo anterior, se pudo hallar una correlación positiva entre el género y las estrategias didácticas por competencias tales como PAE, ECA (TIC) y TAEC. Una posible explicación sobre estas diferencias de género en unas estrategias didácticas en particular, puede ser lo planteado por Correa (2007), al considerar que ciertas competencias integran una serie de saberes y formas de actuar complejas propias de la condición humana, ya que, toca no solo aspectos

cognitivos, emocionales y biológicos, sino también comunicativos y sociales dentro de un contexto, por lo que las competencias deben ser consideradas de naturaleza multidimensional.

No quiere decir que el género influye al momento de decidir por cuál o cuáles estrategias didácticas se han de utilizar, sin embargo, es notorio que las mujeres son más multimodales al momento de utilizar dichas estrategias didácticas por competencias que los hombres, incluso las mujeres pueden variar dichas estrategias según el caso, en cambio los hombres tienden a mantener una estrategia didáctica de forma persistente, aun usándola en diferentes contextos, sin meditar quizás sobre la pertinencia de esta estrategia en el cada caso particular. El fin último de utilizar las estrategias didácticas con enfoque de competencias es bien esbozado por Ugarte y Naval (2010), al decir en que la educación superior debe preparar a los alumnos para que lleguen a ser ciudadanos reflexivos, críticos, capaces de pensar por cuenta propia. No se concibe un universitario sin crítica. Tiene que implicarse en las cuestiones sociales y tratar de cambiar lo que sea preciso cuando lo pide la justicia y el bien común. Esto supone el desarrollo de diversas competencias que desde la universidad se pueden suscitar.

Por ende, Tobón (2007) completa la idea anterior cuando justifica las razones de las competencias a nivel de la educación superior, al indicar que las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida de la gente, para afianzar la unidad e identidad de cada ser humano, y no su fragmentación. Las competencias buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos en la sociedad, y después en lo laboral empresarial para mejorar y transformar la realidad. Las competencias se abordan en los procesos formativos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa. La formación de competencias se da desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar profesionales éticos, emprendedores y competentes. Entre tanto, desde el enfoque complejo, la educación no se reduce exclusivamente a formar competencias, sino que apunta a formar personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí y valores.

En virtud de todo lo anterior, se propone una definición sobre estrategias didácticas con enfoque de competencias en educación contable como: *aquellas que le permiten al profesor de contaduría pública construir y reconstruir (en compañía de sus estudiantes) diferentes saberes, experiencias, puntos de vistas y consideraciones, y confrontarlos con la ciencia; la estrategia didáctica con enfoque de competencias incluye la capacidad de transferir lo estudiado de un contexto a otro y hacerlo bien, es decir, transferir conceptos y principios de la profesión contable de un contexto a otro teniendo la capacidad de hacerlo bien con ética y respeto, fundamentado este proceso en la innovación y el emprendimiento, con el apoyo de las TIC, todas estas técnicas y metodologías desde el enfoque propio de las competencias en educación superior.*

Estos resultados demuestran que los docentes de contaduría UCC están familiarizados con los componentes teóricos del modelo de educación con enfoques de competencias y las estrategias didácticas que se ponen en juego como las mencionadas anteriormente. Los docentes entienden que el proceso de enseñanza se debe hacer bajo unos parámetros diferentes a los enfoques tradicionales que no propenden por una educación integral. Sin embargo, se tiene que tener cuidado con el tema de competencia, en donde hay que plantearlo más a un enfoque para la educación y no necesariamente a un modelo pedagógico, esto lo tiene muy claro la UCC. Esta mirada diferenciadora es bien planteada por Tobón (2006) al considerar que las competencias no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo y determinar cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar.

Este estudio contribuye a la necesidad de orientar y demostrar que a partir de un sistema de relaciones existentes se pueden aplicar de manera pertinente las diferentes formas de estrategias didácticas, lo cual favorece el desarrollo en un proceso de educación contable con un enfoque de competencia en los profesores del programa de contaduría pública de la UCC, debido que existen avances en la investigación, aunque sean muy pocas que establecen que las estrategias didácticas promueven el desarrollo de competencias mediante la mejora de las habilidades personales, interpersonales y de comunicación, intelectuales, técnicas y funcionales, y habilidades gerenciales y de organización, Gaona (2016). De este modo, la forma de asumir las practicas didácticas por competencias en el

aula no solo da respuesta a las nuevas maneras de concebir el conocimiento, sino que ponen en evidencia el tipo de profesional que se está formando en la actualidad con una mirada integradora, capaz de crear conocimiento desde un pensamiento crítico y reflexivo que le permita al estudiante responder al cambio desde la verdadera acción.

En este sentido, el IFAC (2008) plantea que las estrategias didácticas en la educación de contadores deben responder al desarrollo del conocimiento, de las habilidades, de los valores, de la ética y de la actitud profesional, así como, a la competencia para ser capaces de ejecutar un trabajo cumpliendo con un determinado estándar en entornos profesionales reales, esto se refiere a la aptitud demostrada para cumplir con papeles o tareas pertinentes realizándolas con estándares definidos. Mientras que las capacidades son los atributos adquiridos por los individuos que les dan la capacidad de actuar, las competencias se refieren a la demostración efectiva del desempeño.

Las estrategias didácticas fomentan el desarrollo de las habilidades de pensamiento, es decir, de las capacidades, aptitudes y facultades que el estudiante adquiere en su proceso de aprendizaje. Nérci (1969) propone que los métodos didácticos son de gran variedad y dependen del enfoque desde el cual el docente diseña sus estrategias didácticas por lo que este puede usar distintas estrategias de forma simultánea, o desde un enfoque específico respondiendo a fines educativos particulares. Por lo tanto, la educación contable por competencias se puede concebir, también, como una educación integral que les facilita a los estudiantes, el desarrollo de habilidades profesionales a través de una educación general, que les sirve como plataforma para la autogestión, la autodeterminación y la autonomía en el mundo moderno, donde se requiere cada vez más por parte de los graduados, una capacidad de adaptación y actualización continua, debido a la rapidez con que se presentan los cambios. En este marco, las capacidades técnico-científicas, es decir, las competencias en investigación básica y aplicada, vienen a jugar un papel determinante en lo que podemos nombrar como el contador público competente en el siglo XXI.

Para finalizar, cabe señalar que en el ámbito de la educación contable por competencias, las estrategias didácticas son el conjunto de técnicas, instrumentos y actividades de enseñanza previamente seleccionadas y organizadas por el docente, con el propósito de confrontar al estudiante con el objeto de conocimiento, a través

de una dinámica que facilite la comprensión de conceptos, principios, teorías, modelos y métodos que le permitan dar soluciones a problemas estructurados y no estructurados, relacionados con el mundo de los negocios. Todo lo anterior, dentro de un marco estético, es decir, considerándolo como un profesional, con convicciones, principios, valores, respeto, solidaridad y empatía.

Conclusiones

La muestra estuvo conformada por 85 profesores de formación contadores que laboran en la Universidad Cooperativa de Colombia (44,7 % mujeres y 55,3 % hombres). En general, la presencia de participantes hombres en la muestra fue de un 10,6%. Las edades oscilaron entre 25 los 67 años con un promedio de 44,2 años y una desviación estándar de 9,8, lo que refiere una población en etapa de la adultez media. Este porcentaje permite identificar la homogeneidad en la edad de la muestra evaluada y que la diferencia de 42 años se logra identificar solo en un 7,1 % de los evaluados, siendo que la mayoría de la muestra estaría en un rango de edad entre los 41 y 50 años (35,3 %).

En el análisis descriptivo de la variable estrategias didácticas afines con la educación contable con enfoque de competencias, en el cual se agrupan en subvariables según el desarrollo de habilidades en dichas competencias, se pudo observar que el grado de importancia de la mayoría de las subvariables fue muy importante ($\bar{X}= 4,02$).

En la distribución de los datos en todas las variables de la escala [ATG, PAE, ABP, PCER, ECA (TIC), JN, RMCS, ACC, TTAC, EAC, LC, BP, EPF, TAEC, ET, LSG, LCS, UHF, USE, FIC, CSC, DDC, ALD, DS, PNCE, EE, RPM, EOE, PE, EM] difieren de una distribución normal, debido a que los niveles de significancia (valor p) son inferiores a (0,05), condición que limitó la utilización de estadísticos paramétricos sobre las variables de estudio.

A partir de la prueba de alpha de Crombach se midió el índice de confiabilidad y consistencia interna del instrumento diseñado con escala tipo Likert, para evaluar la percepción que tienen los profesores de la UCC frente a las estrategias didácticas utilizadas para el desarrollo de un proceso de educación contable con enfoque de competencias. Los resultados mostraron un valor de consistencia general de $\alpha=0,94$, un nivel significativo de fiabilidad.

Los resultados referentes al contraste entre los grupos respecto de las estrategias didácticas con enfoque de competencias indicaron que no hubo diferencias entre los grupos en cuanto a la estrategia didáctica de proyectos de aprendizaje en equipo, ni a la educación contable apoyada en TIC, al igual que el trabajo autónomo con estudios de casos [$p=.007$; $.021$; $.013 < .05$]. En relación a la prevalencia de estrategias didácticas con enfoque de competencias por parte de los participantes de ambos géneros, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en relación al resto de las estrategias; siendo mayor el uso de estas tácticas con enfoque por competencias entre las mujeres en especial a las ATG, PAE, PCER, ECA (TIC), JN. ACC, TTAC, EAC, LC, BP, TAEC, ET, LSG, UHF, USE, ALD, DS, EE, RPM, EOE, PE, CSC. En cambio, en las estrategias ABP, RMCS, EPF, LCS, FIC, DDC, PNCE, EM es de igual uso entre los grupos.

La variable género correlaciona positivamente con PAE ($\rho=.29/p=.006$), ECA (TIC) ($\rho=.25/p=.02$), TAEC ($\rho=.27/p=.01$).

La educación contable, tanto en el nivel superior, como en el mundo moderno, tiene responsabilidades que van más allá del desarrollo de habilidades profesionales en los estudiantes de contaduría pública. En este sentido, cabe añadir, que en este proceso de preparación para la vida profesional, se debe evitar desarrollar en ellos, una visión reduccionista, utilitarista, estandarizada y deshumanizada del mundo en el que viven; por tal motivo, se hace necesario que las habilidades profesionales en la educación contable sean adquiridas a través de un enfoque general; en otras palabras, lo que se pretende hacer notar, es que, la educación general en el nivel superior, es aquella que, aunque puede obtenerse de diversas maneras y en diferentes contextos, al mismo tiempo permite potencializar el desarrollo de las habilidades específicas en las profesiones.

La educación basada en competencias (EBC) viene alcanzando un desarrollo importante en el campo de la educación superior, y, en consecuencia, la educación contable se viene adaptando a los requerimientos sociales que este proceso implica. En este sentido, se destaca que una educación contable coherente con el enfoque de competencias debe propiciar espacios de desarrollo de habilidades específicas y capacidades técnico-científicas que contribuyan de forma significativa a un adecuado desempeño de los futuros contadores tanto en contexto profesional como en el ámbito social y ambiental.

La educación contable coherente con la educación superior, en primer lugar, debe orientar sus esfuerzos hacia el desarrollo de habilidades técnico-científicas que promuevan la autonomía en la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes de contaduría pública. En este sentido, se puede identificar la investigación como elemento constitutivo fundamental de la calidad en educación contable, lo anterior, dado que el requerimiento social de una educación superior es pertinente cuando se propone impactar en el desarrollo científico del país. De otra manera es difícil concebir la educación contable de calidad y mucho menos aportarle a la sociedad y a la profesión.

Referencias

- Arbeláez, F., Correa, L. y Encarnación, A. (2012). Problemas, retos, competencias y aspectos de calidad en la enseñanza de la auditoría: una aproximación a las percepciones de estudiantes y docentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLII(1), 55-84. <https://tinyurl.com/yzz2xxqk>
- Blaikie, H. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality and Quantity*, 25(2), 115-136. <https://doi.org/10.1007/bf00145701>
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(2), 88-104. <https://doi.org/10.3406/arss.1976.3454>
- Cassiani, D. y Zabaleta, M. (2016). Metodologías utilizadas en la enseñanza de contabilidad internacional: una propuesta. *Revista Interamericana de educación, pedagogía y estudios culturales*, 9(1), 107-123. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2016.0001.06>
- Chipana, F. (2011). Estrategias didácticas en la Educación Superior. *Revista de Investigación Scientia*, 1(1), 63-83. <https://tinyurl.com/yh7kvgh8>
- Correa, J. (2007). *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo*. [Documento de investigación]. Universidad del Rosario. <https://tinyurl.com/yhbthrd2>
- Decreto 1295 de 2010 Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. DO: 47.687 del 20 de abril de 2010.

- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana; UNESCO.
- Díaz, Á. (1992). *Didáctica: aportes para una polémica*. Rei Argentina S.A.
- Eskola, A. (2011). *Good learning in accounting. Phenomenographic study on experiences of Finnish higher education students*. <https://tinyurl.com/yhthdqqg>
- Flechsigt, H. y Schiefelbein, E. (1985). *Catálogo de modelos didácticos*. CIDE.
- Gall, M. D., Borg, W. R. y Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction* (6a. ed.). Longman Publishers.
- Gaona, L. (2016). *Estrategias y métodos didácticos en contabilidad. estudio de caso universidad militar nueva granada*. [Tesis de posgrado]. Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
- García, M. (2014). Enseñanza de la contabilidad como disciplina académica: Concepciones de ciencias del profesorado y pensamiento crítico. *Entramado*, 10(1),164-174. <https://tinyurl.com/yh9lq66v>
- García, M. D. (2016). Modelos de conocimiento científico escolar en un grupo de maestros de programas universitarios de Contaduría Pública. *Sophia*, 12(1), 85-105. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.1i.448>
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10225>
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Paidós Ibérica
- Gómez, M., Galeano, C. y Jaramillo, A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <https://doi.org/10.21501/22161201.1469>
- Grisales, M. L. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y Educadores* 15(2), 203-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.2.4>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*, (3 a ed). Mc Graw-Hill.
- Horngren, C. T., Sundem, G. L. y Stratton, W. O. (2006). *Contabilidad administrativa*. Pearson.

- Horngrén, C., Harrison, W. y Oliver, M. (2010). *Contabilidad*. (8ª edición) (Trad. J. Mont y J. Vásquez). Prentice Hall.
- International Federation of Accountants. (2008). *Manual de los pronunciamientos internacionales de formación*. <https://tinyurl.com/yggk8bpk>
- Kutluk, A., Donmez, A. y Gülmez, M. (2015). Opinions of University Students about Teaching Techniques in Accounting Lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (191), 1682-1689. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.155>
- LEGIS. (2017). *Normas de información financiera: Básico para grupos 2 y 3*. LEGIS.
- Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. DO: 46.971 del 25 de abril de 2008.
- Ley 1314 de 2009. Por la cual se regulan los principios y normas de contabilidad e información financiera y de aseguramiento de información aceptados en Colombia y se determinan las entidades responsables de vigilar su cumplimiento. DO: 47.409 del 13 de julio de 2009.
- Medina, A., y Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Pearson.
- Montenegro, D., Calvache, A. y Villarreal, L. (2008). Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la contabilidad en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Mariana. *Revista de Investigación de la Universidad Mariana*, (22), 61-73.
- Moreno, A., y Gallardo, Y. (1988). *Serie aprender a investigar. Módulo 3. Recolección de la información*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Nérci, G. (1969). *Hacia una didáctica general dinámica*. Fondo de cultura.
- Orozco, J. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista científica de FAREM-Estelí*, (17), 65-80. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i17.2615>
- Ospina, M., Gómez, M. y Rojas, W. (2014). La constitución de la subjetividad en la educación contable: del proceso implícito a la visibilización de sus impactos. *Cuadernos de Contabilidad*, 15(37), 187-211. <https://doi.org/10.11144/javeriana.cc15-37.csec>
- Patiño, R. y Santos, G. (2009). La investigación formativa en los programas de Contaduría Pública, caso Colombia. *Capic Review*, (7), 23-34. <https://tinyurl.com/yzkh36um>
- Ramen, M., Moazzam y Jugurnath, B. (2016). Accounting teaching techniques with the advent of technology: Empirical evidence from Mauritius. *Proceedings of the Fifth Asia-Pacific Conference on Global Business, Economics, Finance and Social Sciences*, 1-31. <https://tinyurl.com/yjm4xr2a>

- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a edición). <http://www.rae.es>
- Rendón, E. y Villasís, Á. (2017). El protocolo de investigación V: el cálculo del tamaño de muestra. *Revista Alergia México*, 64(2), 220-243. <https://doi.org/10.29262/ram.v64i2.267>
- Rojas, W. (2015). Lectoescritura y pensamiento crítico: desafío de la educación contable. *Cuadernos de Contabilidad*, 16(41), 307-328. <https://doi.org/10.11144/javeriana.cc16-41.lpcd>
- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Sánchez, L. (2013). Estándares internacionales y educación contable. *Apuntes del Cenes*, 32 (55), 239-261. <https://doi.org/10.19053/22565779.2075>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16(1), 14-28.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.
- Ugarte, C., y Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior: Un caso docente concreto. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (12), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15518482003.pdf>
- Universidad Cooperativa de Colombia-UCC. (s.f). *Escuela para la excelencia educativa*. <https://tinyurl.com/yk54ylq7>
- Universidad Cooperativa de Colombia. (2 noviembre de 2011). Se adopta el modelo de formación por competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia. [*Acuerdo 060 del 2011*].
- Vélez, O. y Galeano, M. (2002). *Investigación cualitativa. Estado del arte*. Universidad de Antioquia.
- Visser, S., McChlery, S. y Vreken, N. (2006). Teaching styles versus learning styles in the accounting sciences in the United Kingdom and South Africa: a comparative analysis. *Meditari Accountancy Research*, 14(2), 97-112. <https://doi.org/10.1108/10222529200600015>

Conclusiones generales

Las investigaciones realizadas en este tomo muestran que asumir la educación con base en competencias es un reto que obliga a la transformación de todos los niveles de desarrollo de las instituciones educativas, y esto se debe a que esta perspectiva cambia de manera radical los lugares en los que se debe hacer énfasis. En este sentido, lo que podemos ver es que, una vez enunciado el MECCEC a manera de proyecto transformador y propuesto como objetivo concreto (tomo 1), todos los ámbitos institucionales comienzan a transformarse y a generar nuevas formas de interacción que obligan también a que los actores (docentes, estudiantes, planta administrativa, etc.) asuman las nuevas características de sus roles.

Resulta interesante poder ver cómo, cuando pensamos en el docente ya no podemos verlo como un transmisor de conocimientos, sino como un potenciador de capacidades, como un activador de conceptos en contextos específicos. Aquí surge una pregunta fundamental: ¿qué cambia (qué debe cambiar) de un modelo tradicional por objetivos a uno por competencias? Lo primero que se debe entender es que lo que inicialmente determina el desarrollo a partir de competencias es la comprensión de las necesidades concretas de los estudiantes en cada uno de sus campos de aprendizaje. Esta reflexión lleva a pensar en la importancia de fundamentar y construir estrategias eficaces para la enseñanza de unas competencias básicas para todo profesional, como es el caso de la lectura y la escritura, o mejor, de las capacidades de expresión efectiva que debe tener un sujeto que busque desenvolverse de manera adecuada en cualquier campo de conocimiento. Y así como con estas competencias básicas transversales, el debate sobre los contenidos necesarios permanece abierto, y debe continuar estándolo, en tanto que esas necesidades concretas se transforman constantemente, dependiendo de las condiciones en las que se han de desempeñar los profesionales.

Ahora, al mismo tiempo que se debe dar la pregunta por cuáles son las competencias necesarias o pertinentes, también se hace evidente la necesidad de pensar cómo se puede enseñar de manera efectiva en cada una de las dimensiones del ser, el saber y el hacer. Los docentes se ven obligados a una transformación no solo curricular, sino también de sus estrategias pedagógicas, de la forma en la que deben impartir sus clases. En otras palabras, el docente se ve involucrado de manera más profunda en el proceso de enseñanza y aprendizaje y debe entender de otra manera la relación que se plantea entre él y los estudiantes. En este sentido, los profesores necesitan un acompañamiento y una capacitación constantes que les facilite la asunción de estos cambios. Al respecto, se debe decir que se reconoce el esfuerzo que ha hecho la institución en procura de un mejoramiento de la instrucción docente, pero es necesario continuar reforzando estos procesos de formación, principalmente en el campo de la didáctica. También podría ser de interés que en esa capacitación se profundice en dos aspectos que se consideran importantes para el modelo: la concepción de la pedagogía crítica y la rúbrica.

Los conocimientos más afianzados en los profesores son los que tienen que ver con la dimensionalidad del ser, el saber y el hacer en las competencias, y su enfoque hacia la realidad de un contexto específico, así como el cambio que se requiere tanto en la forma de planear y ejecutar los cursos (las clases), como en la forma de evaluar, ya que esta última acción debe corresponderse con las competencias, y trascender la evaluación memorística de contenidos. Igualmente, se reconoce el papel importante que juega el avance en TIC y el apoyo en lo que la universidad llama ambientes prácticos de aprendizaje. Sin embargo, se pudo identificar que algunos profesores tienen dificultades al momento de aplicar lo aprendido sobre formación por competencias al encuentro con el estudiante. Adicional a esto, a los docentes parece quedarles la duda de si muchas de las actividades o estrategias que proponen para el aula realmente cumplen con los parámetros del enfoque de competencias. Esto evidencia la necesidad de reforzar algunos conocimientos, sobre todo de manera práctica, para hacer que el cuerpo docente se sienta más seguro en el desarrollo de sus actividades y pueda proponer de manera más libre nuevas didácticas que repercutan en beneficio de toda la comunicada académica. De esta manera, ellos podrían ayudar también a generar una transformación más efectiva en la forma en que aprenden los estudiantes y responder de mejor manera a sus necesidades.

Ahora, los docentes consideran que, al asumir el modelo por competencias, hay cambios metodológicos y ven importante la incorporación de las TIC y los ambientes virtuales de aprendizaje como herramientas que pueden facilitar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Se percibe que las clases desde el enfoque de competencias son dinámicas y participativas, que de esta manera se promueve en el estudiante la participación en el desarrollo de los temas y actividades; hay una construcción del conocimiento en el aula con los aportes de cada uno de los actores.

Gracias a esto, es posible reconocer varias ventajas que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, es positivo que el proceso de aprendizaje por competencias sea gradual, ya que facilita la adaptación de los estudiantes a las dinámicas y facilita la comprensión de la complejidad del modelo. Por otra parte, los docentes prevén que los profesionales formados en competencias son más conscientes de su realidad y desarrollan muchas más habilidades integrales del ser, saber y hacer. Se destaca, además, la percepción positiva de los cambios en el ejercicio docente, como un asunto favorable de la implementación. Si bien algunos profesores mencionan un incremento en tiempo y esfuerzo en la labor, lo entienden como algo favorable en su crecimiento profesional y lo asumen como una oportunidad de mejora. Adicionalmente, puede constituir un factor motivacional en las acciones venideras de la implementación del modelo.

No obstante, se debe tener en cuenta que hay aspectos que pueden mejorarse, con el fin de afianzar el modelo. En primer lugar, si bien ha existido un proceso de capacitación, este se percibe como insuficiente. En parte, esto se debe al hecho de que la formación en competencias impone un reto grande: mantener una conexión permanente con el entorno y con el contexto en el que se desempeñarán los futuros profesionales. Solo esto da sentido a la planeación estratégica de programas, planes y clases. Así, la labor de actualización y preparación de los docentes debe tener un acompañamiento permanente. De esta misma manera, se hace fundamental el compartir las experiencias de clase entre los miembros de la comunidad académica, de modo que todos puedan aprender y nutrirse del trabajo realizado por sus pares. En este mismo sentido, sería un gran proyecto crear una línea de investigación sobre el desarrollo del modelo en la universidad, en la que trabajos como los desarrollados en esta colección puedan ayudar a consolidar información relevante de cara a la identificación de riesgos y aciertos.



Este libro se terminó de imprimir
en abril de 2021, en los talleres de Shopdesign S.A.S.
Compuesto con fuentes de las familias
Minion Pro y Oficina Sans.
Bogotá, Colombia.



Este libro muestra las experiencias y resultados propios del ejercicio en las aulas con base en los postulados del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias (MECCEC). Las investigaciones que conforman este volumen abordan problemas fundamentales para los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la didáctica. En primera instancia, el capítulo “Conocimientos, actitudes y prácticas docentes para el modelo de competencias en una universidad multicampus colombiana” busca responder la pregunta: ¿cómo enseñan nuestros maestros? La investigación se centra en entender la forma en que los docentes de la UCC han asumido el modelo por competencias. De allí se extraen evidencias que permiten identificar estrategias didácticas que potencian las prácticas en el aula, así como potencialidades que pueden desarrollarse y oportunidades de mejora. En el segundo capítulo, “De la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita”, se hace un análisis sobre cuáles son las contribuciones de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de dichas competencias en el programa Contaduría Pública. El capítulo final, “Estrategias didácticas para desarrollar un proceso de educación contable con enfoque de competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia”, responde, a través de un ejercicio de *análisis in situ*, a cómo la implementación del modelo educativo ha transformado el currículo desde la perspectiva de la didáctica general y plantea estrategias que faciliten el seguimiento y evaluación al modelo, con acciones que permitan mejorar la relación entre profesores y estudiantes en el aula.



ISBN COLECCIÓN
978-958-760-305-7



ISBN EJEMPLAR
978-958-760-307-1