

IV ENCUENTRO NACIONAL DE PROFESORES DE **CONTADURÍA PÚBLICA**

Currículo y modelo pedagógico: Una mirada al programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia¹.

Mesa: Educación, pedagogía, y currículo en la formación contable

María Isabel Duque Roldán

Profesora – Investigadora Universidad de Antioquia

E-mail: isabel.duque@udea.edu.co

Teléfono: 2195813

Carlos Mario Ospina Zapata

Profesor – Investigador Universidad de Antioquia

E-mail: cmario.ospina@udea.edu.co

Teléfono: 2195805

Resumen:

En el programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia se declara expresamente la utilización de un modelo pedagógico social que también incorpora elementos del modelo desarrollista y en el cual se problematizan y contextualizan todos aquellos asuntos que son relevantes en la formación del contador público en Colombia, para que el estudiante se apropie del conocimiento de manera consciente, crítica y reflexiva y no se ejerza una mera transmisión de

¹ Este texto hace parte de los productos de la investigación “*El currículo de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia. Comprensiones y Transformaciones*” inscrito en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Económicas mediante Acta 8733-029-2013 y financiado por el Departamento de Ciencias Contables de la Universidad de Antioquia

contenidos y normas; todo esto permeado por la investigación como eje articulador y como camino que enriquece el trabajo que se hace en el aula y acompañado de un sistema didáctico que esté de acuerdo con los principios que rigen el modelo. Sin embargo, mediante la indagación hecha con la comunidad académica, el análisis de los microcurrículos elaborados por los profesores y de sus prácticas en el aula, se puede proyectar que las didácticas presentes (vivas) en su mayoría resultan propias de modelos pedagógicos instruccionales o tradicionales. En esta ponencia se diagnóstica este problema esperando que la comunidad contable en general también se una a esta discusión vital para la formación de Contadores Públicos.

Palabras Clave: educación contable, formación contable, transformación curricular, currículo problematizador, modelos pedagógicos,

1. Introducción

Lo que encontrará el lector en este documento es una interpretación particular de algunos elementos curriculares, pedagógicos y didácticos del programa de Contaduría Pública de la universidad de Antioquia, en el marco más amplio de una investigación que pretende valorar el cumplimiento de objetivos de la propuesta curricular vigente, iniciada en el año 2002. Señalamos que es una interpretación particular porque aplicamos una hermenéutica que por naturaleza no excluye nuestras percepciones y preconceptos sobre este particular.

En este sentido subrayamos que nuestra mirada está matizada por la vivencia que como profesores hemos tenido durante el programa desde el inicio de la propuesta curricular, máxime con el antecedente de que fuimos formados como estudiantes en la propuesta curricular inmediatamente anterior. Nuestra postura es crítica y pesimista sobre el logro de la teleología educativa declarada y se fundamenta en la cotidianidad, en la participación en el comité de apoyo al currículo del

Departamento de Ciencias Contables, en la conversación con colegas y en la misma interacción con los estudiantes. Por ello es muy probable que hagamos énfasis en lo que vemos más negativo, como campo a mejorar o como objeto de crítica y discusión.

Sin embargo, hacemos los mejores esfuerzos por acercarnos a la información y a los datos que recolectamos con diversos instrumentos (que no se agotan en esta pesquisa) desde un sentido del rigor y de la búsqueda de la verdad propia de todo trabajo que pretende ser meridianamente científico y que, en este caso, toca un tema tan espinoso como la educación contable, de tanta responsabilidad por sus consecuencias en el ámbito de la profesión contable. En todo caso, el diálogo que motive este trabajo permitirá aguzar la mirada para decantar mejor la reflexión y hacer propuestas con mejores niveles de comprensión.

El alcance está dado por los tópicos estudiados en función a los instrumentos que se describen en el punto 4 relativo a la metodología. En trabajos complementarios se podrá observar la aplicación de otros instrumentos que pretenden triangular la información y cualificar la interpretación. Acá nos comprometemos con aproximarnos a la hipótesis, de que el grueso de la intencionalidad curricular, pedagógica y didáctica declarada en los documentos que soportan la transformación curricular del programa, no logra ser concretado en las prácticas formativas cotidianas, es decir, en el escenario real de la educación contable. Esto en ningún sentido se señala con el ánimo de invalidar o negar la pertinencia de la transformación curricular; por el contrario la pretensión es poder iniciar discusiones que movilicen hacia la acción que nos ponga en el camino del logro de esa batería de objetivos y criterios planteados como carta de navegación del currículo

El documento inicia con unas precisiones teóricas necesarias para tejer la matriz de sentido desde la que se habla. Posteriormente se caracterizan las declaraciones más importantes consignadas en los documentos base del programa sobre asuntos curriculares, pedagógicos y didácticos; esto en diálogo

con conceptos y premisas de algunos autores. En el acápite 4 se describe la metodología para luego recorrer los análisis y las interpretaciones de la información recolectada, siempre intentando acompañar dichos análisis de elementos conceptuales. Por último se esbozan unas conclusiones que son más aperturas para mejorar el diagnóstico al que llega el presente trabajo.

2. Reiterando Nociones.

La distinción de los conceptos que gravitan en torno a un proyecto educativo es crucial siempre que dicha comprensión pueda ser legible en términos de la acción. Cuando se leen documentos rectores, proyectos de programa, motivaciones curriculares, se identifican una variedad de narrativas muy cercanas a las discusiones de frontera en materia educativa con una teleología que resulta por lo menos sugerente. En alguna medida esto aliviana la idea de que en la educación, contable en este caso, se transite aún por senderos demasiado tradicionales o anclados a recetarios ya caducos, por lo menos desde la intencionalidad.

La tensión aparece cuando nos preguntamos si esas entelequias curriculares, pedagógicas, didácticas, (...) son transformadas en prácticas cotidianas en los procesos de formación; es decir, si los textos, tan estilísticamente bien contruidos, son una guía o un reflejo de las prácticas concretas que se desarrollan jornada tras jornada en los programas de Contaduría Pública del país. Hipotéticamente podemos aventurarnos a señalar que hay una distancia muy marcada entre intencionalidad y práctica educativa, entre el sentido curricular y currículo “cotidiano”, entre pedagogía declarada y pedagogías presentes y entre didácticas recomendadas y metodologías de clase utilizadas en las aulas y por fuera de ellas. Esto para no hablar de la gestión, de la evaluación curricular, de la evaluación de aprendizajes, entre otras.

Identificar los sentidos, lógicas y consecuencias de las estrategias curriculares, de los modelos pedagógicos, de las tendencias didácticas, implica aguzar la mirada

sobre las prácticas concretas y las formas y los modos especiales en que se materializa un currículo. Por supuesto, esto requiere tener muy claro el sentido de cada componente del sistema educativo, la intencionalidad que subyace a una propuesta específica y las maneras que debe asumir para concretarse coherentemente. En este marco de distinciones es que puede operarse una evaluación que permita mantener la esencialidad de un currículo como praxis.²

Ocurre que los documentos institucionales expresan unos sentidos, pero las prácticas cotidianas demarcan otros. Y la tarea es desentrañar cuáles son esos otros sentidos para poder comprender lo que pasa y proponer acciones que acerquen eso que pasa a la intencionalidad declarada. Como plantea De Zubiría, asunto que aplica al mundo de la educación superior

el cuaderno de un niño, los textos que usamos, un tablero con anotaciones, los contenidos que abordamos, la forma de disponer el salón o simplemente los términos utilizados para definir nuestras intenciones educativas, nos dicen mucho más de los modelos pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse. (2006, p. 25)

En términos simples lo curricular obedece a la estructuración y señalización de los elementos y las relaciones que concretan un proyecto educativo. Lo curricular reviste complejidad en tanto sistema que debe acoplarse a un contexto limitado y promover un conjunto de propósitos que se definen en un marco de tensiones entre la sociedad y la propia universidad. Estructurar requiere de mucho diálogo, lucidez y reflexión para encausar y concretar la teleología de los programas de Contaduría Pública. Un proyecto educativo es una prospectiva, la urdimbre conceptual que clarifica el sentido, un documento que expresa el conjunto de significantes que sustentan un programa curricular. En dicho documento queda

² Esta es la diferencia entre la práctica y la praxis, y debido al argumento anterior, la escuela debería estar centrada en la praxis y no en la práctica; es decir, una práctica reflexionada. (De Zubiría, 2006, p. 62)

tangible el horizonte semántico que fundamenta la propuesta curricular y por lo tanto la cartografía de lo que debe ocurrirle a un estudiante³.

Según Coll citado por De Zubiría (2006), el currículo se define por la resolución de estas preguntas:

- ¿Qué enseñar?
- ¿Cuándo enseñar?
- ¿Cómo enseñar?
- ¿Qué, cuándo y cómo evaluar?

Esto nos da una pista de la enunciación de Barnett (2001): un currículo comporta una epistemología, y en este sentido se define como un proyecto epistemológico. Al responder las preguntas enunciadas, se elige una ruta de comprensión de la realidad y de lo educativo que actuará como esquema a priori para gatillar la acción. *“Un currículo es pues la caracterización de los propósitos, los contenidos, la secuenciación, el método y la evaluación. Cada uno de estos elementos resuelve una pregunta pedagógica diferente pero interrelacionada”*. (De Zubiría, 2006, p. 40)

Lo pedagógico actúa entonces como un marco en el que se responden las preguntas más esenciales: ¿qué tipo de hombre y de sociedad merecemos? ¿qué teorías nos permiten comprender mejor ese tipo de hombre y esa sociedad? ¿qué tradiciones deben mantenerse como cultura para equipar a los ciudadanos del mañana? ¿qué debe ocurrir en términos educativos para formar un hombre con esas características para esa sociedad proyectada? Responder estas preguntas no es un asunto menor pues constituye la médula de la intencionalidad y la teleología de un proyecto educativo. Tal como subraya De Zubiría (2006) *“toda teoría pedagógica es una teoría política. (...) Los modelos pedagógicos le asignan, así, funciones distintas a la educación porque parten de concepciones diferentes*

³ Una ampliación de los alcances de un proyecto educativo en Contaduría Pública ha sido trabajada por los profesores William Rojas y Carlos Ospina (Rojas y Ospina, 2011)

del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar.” (p. 41)

En este sentido un modelo pedagógico es una particular forma de encarar las grandes preguntas y de construir arreglos conceptuales para instalar un punto de mira y de entendimiento y con ello direccionar la educación en una u otra dirección. Los modelos pedagógicos presuponen una idea de lo correcto, una mixtura de valores y principios, y una sentencia sobre las pragmáticas más asertivas para concretar el ideal concebido. Que en un momento histórico se haya propugnado por una nueva pedagogía ha obedecido a contradicciones, nuevas demandas o insuficiencias, de ese sentido de la verdad, de los valores sociales promovidos o de las prácticas y metodologías seguidas para desarrollar los proyectos educativos. Una transformación curricular debe entonces expresar los peros de las antiguas formas de lo pedagógico y señalar las bondades del nuevo modelo pretendido. Intuimos que lo que está en juego es un tipo de hombre y un tipo de sociedad.

La didáctica es ese subsistema que está comprometido más concretamente con el proceso de enseñanza – aprendizaje. La didáctica la entendemos como mediación, como práctica comunicativa, como interacción, pero interacción efectiva. Establece una relación profundamente dialéctica y recursiva con el currículo y la pedagogía. Se pregunta por las metodologías y las prácticas que permiten concretar el sentido pedagógico en un contexto determinado. Por ello no es el conjunto de medios que se utilizan para apoyar la clase, sino un proceso de mayor calado que dispone de los mecanismos y las rutas para hacer efectiva la comunicación y la consolidación del proceso de conocimiento. Se mueve desde la elección de contenidos comprensibles, pasando por la identificación de las metodologías de clase, la elección de medios acoplados a las condiciones del aula, y desarrollando procesos metadidácticos para evaluar el nivel de logro y asertividad de las prácticas utilizadas. El problema de una mejor didáctica no se

resuelve generando alternativas al magistrocentrismo porque desafortunadamente hemos confundido como lo expresa De Zubiría (2006) el tipo de aprendizaje con el método de enseñanza. La didáctica trata de comprender cómo aprende el que aprende para poder proponer una dinámica que favorezca ese proceso de aprendizaje. No basta con variar las metodologías de clase sin una reflexión sobre los contenidos concretos, la secuencialidad de dichos contenidos, el lenguaje de interacción más próximo al estudiante, los referentes psico-cognitivos cruciales para fomentar una práctica de conocimiento específica, las condiciones contextuales y preformativas de los estudiantes, y en general todo aquello que vitaliza y potencia un adecuado proceso de comunicación e interacción.

Volviendo al inicio de este acápite, lo que explica la realidad curricular, pedagógica y didáctica de un programa implica el reconocimiento de la intencionalidad en los documentos que así lo expresan y requiere de una observancia de las prácticas concretas y cotidianas que ejercen los integrantes de una comunidad formativa. Por supuesto también se debe tener meridianamente claro que es eso de un currículo, una pedagogía y una didáctica. A veces los entrecruces entre estos conceptos pueden confundirnos un poco, para lo cual nos queda el dialogar sistemáticamente hasta que las distinciones logren afectar nuestras comprensiones y por ende nuestras prácticas.

3. El escenario de la transformación curricular del programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia

3.1. Las declaraciones

Hacia finales de la década de los noventa y en un ambiente universitario (Universidad de Antioquia) de apoyo a los procesos de transformación curricular, el programa de Contaduría Pública inició un trabajo sistemático de estudio, diálogo y decisión que dio como resultado una nueva propuesta curricular implementada a partir del primer semestre del año 2002. Es más o menos de conocimiento común

el que dicha propuesta fue bastante revolucionaria en lo que a modelos curriculares se estilaba en el contexto de la Contaduría Pública nacional⁴.

La autoevaluación del programa había identificado un conjunto de debilidades diversas de las que mencionamos las siguientes:

- La rigidez del plan de estudios.
- Las habilidades para hablar en público, escribir e investigar.
- La utilización de la clase magistral casi como la única metodología del programa
- La falta de trabajo interdisciplinario.
- La poca discusión a problemas de contexto en el programa.
- La inexistencia de un núcleo de investigadores.

Y también identificó unos enunciados diagnósticos entre los cuales destacamos:

- Desarticulación entre las asignaturas del mismo nivel.
- Falta armonización en el campo epistemológico propio de las ciencias contables.
- No se vislumbró relación alguna entre conceptos y su respectiva formación en valores y desarrollo de habilidades de pensamiento y de procesos creativos.
- Ausencia de un eje transversal que identifique la disciplina contable en el plan de estudios.

Estos elementos aunados a un auge de la discusión sobre el sentido mecánico de la educación, el verticalismo en el proceso de enseñanza (profesor – alumno), la poca preocupación por la formación en asuntos socioafectivos, la falta de

⁴ No se profundizará acá sobre las características de dicho modelo, a más de las que son necesarias para la exposición del problema que nos convoca. Una revisión en detalle del modelo curricular puede hacerse siguiendo la pista del documento de transformación curricular (Departamento de Ciencias Contables, 2000), del libro “Recreando el Currículo” (Carvalho y otros, 2006) y del texto, enfoque y estructura curricular de los programas de Contaduría Pública del convenio de cooperación académica, en el capítulo relativo a la Universidad de Antioquia (Carvalho y Ospina, 2009).

integralidad, flexibilidad y pertinencia curricular, el reducido papel del estudiante en su proceso de formación, entre otras más⁵, permiten instalar una perspectiva para el programa de Contaduría Pública con importantes tópicos y alcances y con una teleología muy prometedora.

La intencionalidad de la propuesta curricular puede ser dimensionada desde narrativas del siguiente estilo:

La universidad necesita ser impulsada por la transformación curricular de los distintos programas que componen su sistema educativo, con el objetivo de consolidar el papel reflexivo, crítico y propositivo de los profesionales que deberán poseer una dimensión política, ética y estética, de su actuar en la comunidad. La solución de problemas propios de su campo cognoscitivo y de orden social, bajo parámetros humanísticos, científicos y de desarrollo han de ser una cualidad fundamental del profesional que se requiere no solo en la Contaduría, sino en la generalidad de las profesiones. (Departamento de Ciencias Contables, 2000, p. 13)

O relativas al sentido de la formación en tópicos tan importantes como la lógica de las ciencias, lo ético y lo estético:

Ahora bien, formarse es el proceso de construirse, a sí mismo, una imagen mediadora a través de la relación del individuo, no solo con las cosas, sino con los otros, esos otros y esas cosas que también poseen su propia imagen. Es un problema de la ética en tanto se hace referencia al valor de lo humano en el obrar. Es un problema de lógica en tanto se hace referencia al desarrollo de habilidades de pensamiento para satisfacer las necesidades que esas cosas y esos individuos

⁵ No se puede negar el papel tan importante jugado por la asesora de la transformación curricular, experta en educación, y quien sintonizaba con propuestas relacionadas a modelos curriculares alternativos al tradicional, en especial al currículo problematizador y a modelos pedagógicos desarrollistas y sociales. Su condición de experta favorecía el que llegáramos (profesores, egresados y estudiantes integrantes del grupo de trabajo para la transformación curricular) fácilmente a consensos respecto de estas alternativas curriculares.

generan al vivir en sociedad, es la resolución de problemas. Y es un problema de estética en tanto hace referencia al efecto que las cosas y los otros tienen en cada individuo. Es la sensibilidad que despierta en la construcción de la imagen de esa persona. (Departamento de Ciencias Contables, 2000, p. 16 - 17)

Con mayor nitidez es apreciable el sentido de la nueva propuesta, en la definición de un conjunto de principios pedagógicos y didácticos (Ver tabla 1) que se convertirían en la guía de las prácticas concretas de diseño curricular, de gestión, de evaluación, de dinámicas del proceso de enseñanza – aprendizaje. Una lectura muy detenida de estos principios permite hacerse una idea del cambio necesario para que en el currículo “vivo”, el cotidiano, se pudiera dar cuenta de una transformación de los procesos formativos en los estudiantes de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia; un asunto que irreductiblemente comporta una giro en las formas de comprensión y acción del profesorado y de los estudiantes del programa.

Tabla No 1. Principios Pedagógicos y Didácticos – Propuesta de Transformación Curricular

Contaduría Pública – Universidad de Antioquia

<i>Pedagógicos</i> (redactados en clave: lo que debe pasar con el estudiante)	<i>Didácticos</i> (redactados en clave: lo que deben tener claro los profesores)
Ser conscientes y autónomos de su proceso de formación permanente.	Las situaciones problémicas tanto de las ciencias mismas como del contexto local y global.
La construcción de su propia imagen con base en la imagen de la naturaleza y la sociedad	La lógica de los procesos propios de la construcción de las ciencias.
La articulación del mundo objetivo con el mundo de la escuela en beneficio del mundo de la vida.	Sistemas de comunicación del conocimiento que superen el concepto del profesor como centro portador de la

	información.
El desarrollo de facultades intelectuales desde sus propias convicciones para contribuir al progreso social.	La puesta en acción del aprendizaje verbal significativo.
La apropiación creativamente de la lógica de las ciencias.	El desarrollo de capacidades creativas y comunicativas
La construcción y aplicación de los conocimientos con fundamentos éticos y políticos.	La asimilación de los conceptos, las habilidades y los valores de las ciencias desde procesos cognitivos que sean sensibles.
El desarrollo de la lógica y de la estética como objetivos creativos que atraviesan el proceso formativo.	La incorporación de las nuevas tecnologías educativas
	La evaluación como un proceso de certificación social.

Fuente: Estos principios aparecen listados en “Propuesta de Transformación Curricular del Departamento de Ciencias Contables” (2000, p. 17 y 18)

Es evidente que estos principios son opuestos a las formas más tradicionales de concepción y prácticas educativas. Implican un descentramiento del papel del profesor, un viraje en la comprensión de la pregunta ¿cómo aprende un estudiante?, una redefinición del sentido de la formación universitaria ya no solo para el trabajo sino también para la vida, un acercamiento a tópicos tan esenciales como la emocionalidad, la ética, la estética e incluso la política. Y este cambio no se opera en el vacío, puesto que en el terreno de la educación, de la teoría pedagógica y curricular se venían y siguen gestando discusiones profundas sobre este tipo de transformaciones y sus consecuencias. Una práctica que debe desarrollarse recurrentemente es la crítica en el sentido de mantener viva la reflexión sobre los presupuestos y las dinámicas cotidianas de los elementos que componen el sistema educativo.

3.2. De qué currículo y qué pedagogía hablamos

Se plantea un currículo basado en la solución de problemas para la formación de contadores. No debe confundirse esta denominación con lo que da en llamarse Aprendizaje Basado en Problemas (APB). El APB carga su sentido más en el terreno metodológico, si se quiere didáctico. Un currículo basado en la solución de problemas identifica los tópicos relevantes que permiten dotar al estudiante de herramientas simbólicas, valóricas y prácticas para enfrentar su entorno profesional y para vivir mejor, (problemas de formación), y también identifica los segmentos de la cultura que es menester desarrollar en el terreno de las preguntas de qué enseñar y cuándo enseñarlo (problemas del conocimiento).

El proyecto de aula se erige como el espacio – tiempo que permite darle cauce al diseño; es la unidad concreta que materializa el sentido curricular y pedagógico. Se diferencia de la tradicional “materia” o “asignatura” porque representa elementos de mayor amplitud y más complejos. Conceptualmente el proyecto de aula requiere un esfuerzo adicional del profesor pues su práctica es fundamental en la locomoción del currículo; asuntos como la definición del problema de conocimiento, la proposición de metodologías y didácticas coherentes, la reflexión sobre la evaluación de aprendizajes, la configuración de un producto tangible que dé cuenta del trabajo del proyecto de aula, y justamente el sentido de espacio inacabado (proyecto) que demanda una capacidad para derivar en estado de alerta según las características contextuales, las cualidades de los estudiantes y la efectividad de las estrategias puestas en marcha, corroboran la centralidad y dependencia de este componente, para cumplir con la teleología educativa proyectada. Más adelante puede verse una evaluación del diseño de este componente por parte del profesorado del programa.

Este diseño curricular encuentra eco en las palabras de Barnett (2001):

Un currículo construido de esta manera no es un conjunto pre-armado de información y metodología al cual el estudiante se encuentra sujeto, sino más bien un marco relativamente flexible en el que los estudiantes pueden desarrollarse y del cual finalmente despegarán por su cuenta. Una educación superior es un proceso abierto y no una venta de productos predeterminados. (Barnett, 2001, p. 71)

Al centrar la atención en problemas y no en contenidos se dispone como tentativa el despliegue de otras potencialidades del sujeto; por ello no se habla de “competencias”⁶ como concepto catalizador de los logros educativos en el estudiante, sino que se plantean propósitos de formación más sintonizados con el mundo de la vida. El “problema”⁷ resulta ser más pertinente para promover una estructura de significación cercana a la solución de necesidades sociales, a los procesos de cognición autónomos, a la idea de que el conocimiento se construye y no se descubre. También provee oportunidades para avanzar en la actualización, la secuenciación y flexibilización del plan de estudios y para construir verdaderos

⁶ Esta es una discusión de dimensiones que superan el objeto de este trabajo. Pero vale aclarar que la no definición de competencias expresadas en el diseño curricular, obedecía en principio, a una lectura crítica de ese concepto que terminó fincado más al sentido del trabajo y de lo funcional. Es obvio que la universidad tiene una relación directa con el mundo del trabajo; pero como inquiriere Barnett (2001): *¿Podemos concebir una educación superior para la vida como algo diferente a una educación superior para el trabajo?* (p. 48). Por ello cierta terminología terminó volviéndose caduca para el sentido de la Universidad, y aparecieron otros conceptos (no gratuitamente) demarcando el sentido de lo que debe asimilarse por el papel de la educación superior. Conceptos como comprensión, verdad, sabiduría, crítica, son remplazados por otros más técnicos e instrumentales como calidad, competencia, suficiencia, habilidad. Por ejemplo: *“El concepto de competencia tiene que ver con la eficacia, mientras que el de comprensión se relaciona con la verdad. (...) hoy la pregunta clave es <<¿funciona?>> y no <<¿es verdad?>>”*. (Barnett, 2001, p. 147)

⁷ Y no estamos descontando la discusión que puede tener la utilización de este concepto. Si no se cuida la perspectiva crítica con la que se proyecta su sentido se puede caer en un escenario funcional, solo que arropado por retóricas que pueden sonar alternativas. Traemos de nuevo a Barnett (2001, p.56): *“Sin embargo todos estos términos, y especialmente la resolución de problemas, también pueden considerarse métodos que ayudan a incorporar a la educación superior el decisionismo, otro término propio de la teoría crítica. Estos métodos de enseñanza serían medios que alientan a los alumnos a la toma de decisiones sin obligarlos a tener en cuenta la base ética o ambiental (en sentido general) de las mismas. La resolución de problemas parece neutral en cuanto a los valores, pero como sucede con todos los enfoques educativos su práctica está colmada de valores. La resolución de problemas es, aunque también pueda ser otras cosas, una técnica de la sociedad industrial moderna: una respuesta pragmática a los problemas de la sociedad en general”*.

espacios de interdisciplinariedad puesto que los problemas no se solucionan desde campos de conocimiento fragmentados.

Desde el punto de mira de lo pedagógico es tangible que la propuesta del programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia se ubica en una concepción alternativa a las modalidades tradicionales. Los modelos pedagógicos tradicionales, conductistas, e incluso la llamada escuela nueva o pedagogía activa, se convierten en senderos superados por la crítica a sus postulados. Del proyecto ilustrado asumido educativamente como enciclopedismo y del proyecto de educación para el mercado y el trabajo, se ponen en cuestión atributos como la trasmisión de conocimiento, el privilegio de la memoria en el estudiante, el diseño asignaturista, el papel del estudiante en forma pasiva (heteroestructuración), el privilegio de la capacitación sobre la formación, el automatismo, entre otros. Del modelo pedagógico relativo a la escuela nueva, si bien logra centrar la atención en el estudiante, privilegiando sus potencialidades (autoestructuración) y subrayando la búsqueda de una educación para la felicidad (De Zubiría, 2006), se critica, la minusvaloración del papel del profesor, el marcado énfasis en lo actitudinal, el descuido por las preguntas sobre la pertinencia y secuencialidad de los contenidos, la borrosidad del sentido político de la educación, entre otros.

El modelo pedagógico del programa ha sido denominado expresamente como “de los procesos conscientes” (Ver sus principios en la tabla No 1). Se sitúa en una especie de mixtura entre el modelo pedagógico desarrollista y el modelo pedagógico social (González, 1999; Ospina, 2009)⁸. Muchos de sus elementos también se relacionan con lo que otros autores clasifican como el modelo pedagógico constructivista y el modelo pedagógico dialogante (De Zubiría, 2006). Diversos atributos interrelacionados actuando recursivamente generan la trama de sentido endosable a esta perspectiva de hombre y de sociedad; entre ellos:

- El compromiso con la cultura.

⁸ Puede revisarse la primera parte del libro “Sobre la evaluación de currículos en la educación superior” para ampliar esta caracterización de los modelos pedagógicos. (González, Upegui, Duque, y Álvarez, 2009)

- La problematización de la subjetividad.
- La aproximación a la categoría “mundo de la vida”.
- El desarrollo de semas complejos como interpretación, comprensión, reflexión, crítica.
- La búsqueda de la verdad pero no en el sentido absolutista de infalibilidad ni tampoco en el extremo de la pura relatividad. Más bien el desarrollo de una episteme científica y problematizadora capaz de la argumentación y de la dialéctica de puntos de vista.⁹
- La centralidad de un proyecto que busca la autonomización y emancipación del estudiante.
- La pertinencia entendida como contacto con los problemas y las necesidades sociales tanto locales como globales.
- La relación profesor – estudiante como diálogo interestructurante. Se presenta un equilibrio fundamental entre los roles del profesor y los del estudiante.
- El compromiso con la transformación social que propenda por la inclusión, la igualdad y la dignidad.
- Una concepción del ejercicio profesoral como autoinvestigación que favorezca una didaxis cada vez más asertiva, es decir, una didáctica que en estricto mejore la comunicación. (Hernández, 1996)
- Una selección rigurosa de contenidos en función a los problemas y propósitos de formación. Pero también una flexibilización de los mismos en tanto coherencia con la problematización y con el conocimiento de frontera.

Las prácticas de concreción de estos ideales demandan una intervención en diferentes subsistemas educativos. Como ya hemos indicado el “proyecto de aula”

⁹ “La misión más importante es llevar a los estudiantes a intuir y hacerse cargo de los fines propios de la vida académica. Estos fines implican que las verdades no se dan por sentadas y siempre pueden ser desafiadas. También implican que los puntos de vista de cada uno se configuran o se expresan a partir de la posibilidad de respaldarlos con razones y evidencias y dan por sentado que siempre hay más cosas que decir y que los problemas se pueden abordar desde otras perspectivas”. (Barnett, 2001, p. 49)

es la célula central de expresión del proceso formativo. Allí, se postula desde la definición de problemas de conocimiento y de productos, pasando por la definición de metodologías y estrategias didácticas, y proponiendo dinámicas de evaluación de aprendizajes formativas en oposición a evaluaciones sumativas. Las metodologías de clase se hacen más variadas, y enriquecidas en función de los propósitos de formación. No basta con la clase magistral, pero tampoco basta con la lúdica, el juego, la conversación, el énfasis en lo visual, o en lo actitudinal. Las metodologías de clase deben pensarse con mucha lucidez desde referentes comunicacionales, es decir desde una comprensión de los ¿cómo aprende el estudiante? (un poco psicopedagogía) en tensión con los ¿cómo puedo enseñar esta problemática? (la didaxis específica). Una promoción de lo alternativo solo como oposición al magistrocentrismo puede ser profundamente nefasta si se soslayan preguntas adicionales sobre las condiciones del estudiante, sus *a priori* conceptuales, el sentido de los contenidos y su secuencialidad, y el carácter profundamente dialéctico entre epistemología y metodología.

Lo que sigue permite avanzar en la discusión, respecto del currículo del programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia, sobre si lo ideal ha logrado concretarse un poco a partir de las declaraciones de los profesores en sus microcurrículos y la percepción de los estudiantes de las prácticas educativas.

4. Metodología

Para analizar la congruencia entre el modelo pedagógico definido por el programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia y lo que pasa en algunas prácticas, sobre todo en los proyectos de aula, se utilizaron tres instrumentos:

A. Análisis de microcurrículos: se analizaron 34 microcurrículos de los 57 proyectos de aula que conforman el plan de formación. Se excluyeron del análisis los proyectos de aula relacionados con matemáticas, economía,

inglés e humanísticas dado que ellos no son administrados por el Departamento de Ciencias Contables y la mayoría se ofrece en forma conjunta con otros Departamentos de la Facultad de Ciencias Económicas, lo que dificulta la aplicación de los principios pedagógicos, curriculares y didácticos formulados por el programa. Para cada proyecto de aula se analizaron los siguientes aspectos listados en la Tabla 2.

Tabla No 2. Aspectos evaluados del diseño de Proyectos de Aula

Concepto	Descripción
<i>Planeación y organización del proyecto de aula</i>	
Número de profesores	Este aspecto busca determinar si el proyecto de aula se desarrolla de manera interdisciplinaria.
Justificación	Se evalúa si el proyecto en su justificación plantea la solución de necesidades profesionales, sociales y cotidianas.
Tipo de proyecto	Se evalúa si el proyecto aborda aspectos teóricos, si combina teoría y práctica o si se desarrolla sólo desde la práctica.
<i>Componentes del sistema didáctico</i>	
Problema	Problematizar la formación da señales de currículos no tradicionales que están enfocados no sólo en la transmisión del contenidos sino en la transformación de los contenidos en conocimiento que los estudiantes pueden aplicar para resolver situaciones de la sociedad en la cual van a desarrollar su ejercicio profesional. Se evalúa si el proyecto de aula plantea problemas de formación, problemas del conocimiento y preguntas problematizadoras.
Objetivos-competencias	Permite identificar si se desarrolla un modelo tradicional, cuando los objetivos están centrados en lo que el

	profesor realiza o, alternativo cuando los objetivos están en función del aprendizaje del estudiante o en el desarrollo de competencias científicas.
Método	El método describe el camino seguido en el aula para dar solución a los problemas y alcanzar los objetivos, se evalúa si el método está centrado en el quehacer del profesor o en la construcción que puedan desarrollar los estudiantes y en la comunicación permanente entre docente-estudiante.
Estrategias didácticas	Las estrategias didácticas también dan señales del modelo pedagógico desarrollado, si están centradas en la clase magistral estaríamos ante un modelo pedagógico tradicional pero si están orientadas a didácticas activas como el trabajo de campo, los clubes de revista, la experimentación, darían señas de modelos alternativos.
Medios	Los medios empleados también señalan el modelo pedagógico instaurado, el tablero o la utilización de diapositivas señalan clases tradicionales, las herramientas virtuales, aplicaciones (software), simuladores, bases de datos, entre otros señalarían la aparición de modelos alternativos.
Evaluación	La evaluación sumativa (exámenes, quices, talleres, trabajos y exposiciones) se enmarcan dentro de modelos evaluativos tradicionales, mientras que la evaluación formativa (solución de casos aplicados, la construcción de modelos, la preparación de estados del arte, de ponencias, entre otros) se considera un método evaluativo de modelos alternativos.

Fuente: elaboración propia

B. Encuestas aplicada a los estudiantes sobre el proyecto de aula: se aplicó una encuesta a los estudiantes para medir su percepción sobre cada uno de los elementos que integran el proyecto de aula. La encuesta incluía 53 preguntas cerradas que evalúan aspectos generales y de organización del proyecto, aspectos relacionados con el sistema didáctico y la gestión curricular que hace el programa. Se recolectaron 1.304 encuestas correspondientes a 41 proyectos de aula.

C. Encuesta aplicada a los estudiantes sobre las prácticas docentes: se aplicó un instrumento de 24 preguntas en 42 proyectos de aula donde se recogió información respecto de 62 profesores que participan en dichos proyectos para un total de 2.320 encuestas.

5. Algunas interpretaciones

5.1. Organización y planificación de los proyectos de aula

Este aspecto implica que los proyectos de aula cuenten con un microcurrículos diseñados de acuerdo con las características del modelo curricular seleccionado por el programa, que estén disponibles para los estudiantes, que sea explicado al comienzo del curso y que tenga una justificación que sustente la importancia de lo que en el proyecto de aula se va a desarrollar y de las necesidades profesionales, sociales o cotidianas que permitirá resolver el conocimiento que los estudiantes desarrollarán. También analiza aspectos como el número de profesores que participan y el tipo de proyecto de aula.

En el análisis realizado a los microcurrículos, los 34 cumplen con el diseño definido por el Departamento de Ciencias Contables. El 91% de los microcurrículos construyen una justificación que sólo tiene en cuenta necesidades

profesionales, mientras el 9% restante incluye en la descripción la importancia que tiene el proyecto de aula en la resolución de necesidades sociales y profesionales.

En cuanto al número de profesores que ofrecen el proyecto de aula, en el 66% de los proyectos hay un solo profesor, en el 24% de los proyectos participan dos profesores y en el 12% participan 3 profesores.

Según la información registrada en los microcurrículos en el 62% de estos no se define si el proyecto de aula es teórico, teórico-práctico o práctico, el 26% especifican que son teórico-prácticos, el 9% declaran ser teóricos y el 3% totalmente prácticos.

En las encuestas aplicadas, el 90% de los estudiantes sostienen que el profesor presenta el proyecto de aula y el cronograma de actividades el primer día de clase, pero sólo el 73% considera que lo expuesto se cumple y un 68% entiende claramente dicha planificación. Aunque los porcentajes anteriormente descritos muestran que hay una planificación de lo que se va a realizar en el aula y ésta se comparte con los estudiantes, será necesario mejorar los procesos de comunicación y de cumplimiento de lo expuesto el primer día de clase.

Para los estudiantes encuestados el 63% de los proyectos son teórico-prácticos, el 27% teóricos, 8% prácticos y el 2% no responde. La diferencia que se presenta entre lo consignado en el microcurrículo y lo manifestado por los estudiantes puede estar justificada en que los estudiantes consideran un proyecto teórico-práctico cuando en él se plantean ejercicios aplicados y no porque necesariamente involucren un contacto con la realidad social o profesional que enfrentará el estudiante.

Para el 76% de los estudiantes los proyectos de aula integran varias disciplinas pero plantean observaciones frente a la falta de cohesión entre los diferentes

profesores que participan en los proyectos de aula; se percibe fragmentación o división de los “contenidos” entre los profesores y falta de comunicación.

El hecho de que un porcentaje tan alto de proyectos de aula no incluyan necesidades sociales o cotidianas a resolver puede ser un indicio de una orientación tradicional de la educación que forma sólo para el empleo y no para la vida.

De acuerdo al modelo curricular definido para el programa de contaduría se esperaría que todos los proyectos de aula combinaran teoría y práctica pero un porcentaje importante aún se perciben totalmente teóricos, lo que también muestra una tendencia a enfoques tradicionales.

5.2. Sistema didáctico

Es la didáctica la que va permitir concretar el modelo pedagógico en el aula, es este componente el que permite la reconceptualización y recontextualización del conocimiento científico por parte de los estudiantes. La didáctica en modelos curriculares alternativos representa el proceso de mediación entre sujetos que se comunican haciendo, y es transposición de las ciencias hacia su enseñanza a través de preguntas que permiten pensar, construir y solucionar problemas; por ello, promueve el proceso dialógico entre la enseñanza y el aprendizaje mediante la comunicación. La didáctica “es el espacio que se le brinda al estudiante para interrogar e interrogarse, cuando el maestro le va preguntando a sus discípulos aquello que quiere que aprendan”. (Kant, citado por González, 2001, p.51)

En un modelo curricular alternativo la didáctica tiene una serie de componentes interrelacionados, que permiten conectar los conocimientos científicos que requieren ser aprehendidos por los estudiantes con la mejor forma de lograr su comprensión. A continuación se evaluará cada uno de estos componentes

Gráfico No 1. Componentes del sistema didáctico



Fuente: Elaboración propia

5.2.1. Problema

Las situaciones problémicas son el punto de partida de todo el proceso didáctico. Como diría Freire (2005) citado por Gómez, “*Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados, tanto más desafiados cuanto más obligados se ven a responder al desafío*”, por ello deben plantearse problemas y preguntas contextualizados a la realidad social, económica y cultural de los educandos, que movilicen su pensamiento hacia la solución. Según Gómez (2002, p.30)

La pedagogía que problematiza no puede fundamentarse en una comprensión de los hombres como seres vacíos a los que el mundo “llena” de contenidos ni en una conciencia mecánica, sino una conciencia intencionada al mundo, que está dispuesta a descubrirlo, crearlo y recrearlo.

Alzate (2011, p.85-86) plantea que hay diferentes tipos de problematizaciones y no todas conducen al desarrollo de competencias científicas en el estudiante:

- Activa: se plantea el problema y se solicita la respuesta por parte de los estudiantes.
- Alusiva: se plantea el problema y se invita a los estudiantes a reflexionar sobre él.
- Falsa/activa: se plantea el problema pero el profesor da la respuesta. Normalmente se da cuando las condiciones del proceso no son aptas para que el estudiante solucione el problema.
- Relato de problemas: se describen problemas que se plantean en la práctica profesional y el profesor indica las posibles soluciones.

Según Alzate, sólo la problematización activa se considera una auténtica problematización, porque le permite al estudiante de manera autónoma acercarse al conocimiento que le va a permitir resolverlo.

En el análisis realizado a los microcurrículos del programa de contaduría pública se pudo constatar que el 77% de los 34 microcurrículos analizados sólo plantean los problemas de formación predefinidos en la reforma curricular del programa, mientras que el 23% restante plantean problemas de formación propios de cada proyecto de aula. En muy pocos microcurrículos se formulan preguntas problematizadoras. Lo que permite deducir que los profesores aún no se familiarizan con el proceso de formulación de problemas y preguntas específicas de sus proyectos de aula que movilicen la reflexión de los estudiantes, o si las plantean en el desarrollo del curso no queda evidencia de ello en el microcurrículo.

Al preguntar a los estudiantes por los problemas definidos en los microcurrículos se encuentra que el 70% de ellos consideran que los problemas definidos movilizan su pensamiento hacia la solución y que estos problemas están relacionados con el proyecto de aula. Estos problemas son resueltos según los

estudiantes en su mayoría (59%) entre estudiantes y profesores, el 34% considera que los resuelve el profesor y sólo un 4% los estudiantes consideran que ellos mismos resuelven las preguntas y problemas formulados en los proyectos de aula.

Por lo tanto si se tiene en cuenta que el objetivo del modelo curricular del programa de Contaduría Pública es formular problemas y preguntas que movilicen el pensamiento del estudiante para que él mismo los resuelva de manera autónoma, reflexiva y analítica, que les permita avanzar en los procesos de pensamiento reflexivo y propositivo, esto no se estaría logrando aún y el profesor sigue teniendo un papel protagónico no sólo en el planteamiento sino en la solución de los problemas, lo que estaría más cercano a modelos curriculares y pedagógicos tradicionales.

5.2.2. Objetivos - competencias

A partir de los problemas planteados se definen los objetivos, entendidos según Álvarez (2002, p.44) como la aspiración, el propósito que se quiere formar en los estudiantes. Estos objetivos se dirigen a la formación integral de los estudiantes, desde lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, deben tener en cuenta todas las facetas de la personalidad (Quiroz, 2004, p.110). Es muy importante que los objetivos planteados en cada uno de los espacios formativos se encuentren redactados en función del aprendizaje del estudiante y no en términos de lo que el profesor espera lograr a través de la enseñanza. Si los objetivos son redactados en términos de competencias¹⁰, estas competencias deben ser científicas que integren el pensamiento y la acción y que permitan la comprensión y no solo el desempeño laboral.

¹⁰ Ya habíamos indicado antes que en principio no se habían definido competencias por una distancia crítica frente al término. Si bien la política educativa actual insiste, subraya, el uso del concepto de competencia, para el programa se ha insertado en el diseño microcurricular cuidando que el enfoque no sea eminentemente instrumental y funcional.

En el análisis de los microcurrículos se pudo detectar que en el 65% de estos, los objetivos están en función del profesor (fomentar, desarrollar, formar, brindar al estudiante, trabajar, incentivar, entre otros) y sólo el 35% plantea objetivos centrados en el estudiante (comprender, proponer, modelar, construir, entre otros).

Todos los proyectos de aula definen competencias, el 8% de ellas se consideran dialécticas (comunicar, argumentar, sintetizar), el 72% de las competencias definidas son hermenéuticas (analizar, comparar, comprender, interpretar) y solo el 20% se consideran investigativas (formular preguntas y/o problemas, seleccionar alternativas de solución; manejar bases de datos especializadas; interpretar información científica, construir estados del arte o modelos contables, marcos teóricos, artículos, entre otros), las cuales se incluyen sólo en 8 proyectos de aula.

Para el 62% de los estudiantes los objetivos de los proyectos de aula son claros y el 59% consideran que se cumplen. En cuanto a las competencias su visión es diferente a lo planteado en los microcurrículos pues consideran que las competencias investigativas son las que más se desarrollan con un 46% (indagar, formular preguntas, proponer, manejar bases de datos, confrontar teorías, construir estados del arte y utilizar TIC's), seguidas de las competencias dialécticas con un 34% (escuchar, argumentar, dialogar, tolerar) y por último las competencias hermenéuticas con un 20% (comprender, sintetizar).

El hecho de que solo un poco más el 50% de los estudiantes manifiesten que los objetivos se cumplen y que estos objetivos en su mayoría estén en función del profesor da señales de que los principios planteados en el modelo curricular no se están cumpliendo; adicionalmente puede haber una confusión en el concepto de competencia que se desarrolla en el aula pues los resultados son contradictorios entre lo que se plantea en el microcurrículo y lo que perciben los estudiantes.

5.2.3. *Contenidos*

Los contenidos ofrecen la información necesaria para la solución del problema, el cumplimiento de los objetivos y el desarrollo de las competencias. De acuerdo con Zabalza (2007, p.78),

la formación universitaria ha de ser por su propia naturaleza, una formación de alto nivel y que deje bien sentados las bases para los aprendizajes posteriores. Eso solo se logra con una adecuada selección de contenidos, escoger los más importantes, acomodarlos a las necesidades formativas, a los tiempos y recursos disponibles (...) La forma en que se ordenen los temas y las conexiones que se establezcan con otras disciplinas y con situaciones o problemas de la vida real servirán de orientación y modelo a la forma como los estudiantes construyen su aprendizaje.

En el análisis de los microcurrículos se detectó que todos presentan contenidos detallados pero no se evaluó su pertinencia para el cumplimiento de los objetivos y la solución de los problemas planteados. En todos los casos es presumible que la elección de contenidos sea de competencia de los profesores y que falte un poco más de evaluación desde las instancias que monitorean el currículo.

El 77% de los estudiantes que respondieron las encuestas consideran que los contenidos planteados en los proyectos de aula permiten resolver los problemas y el 71% considera que se desarrollan de lo más simple a lo más complejo. En cuanto a los tiempos destinados a desarrollar los contenidos el 57% considera que se desarrollan en los tiempos planteados

Por las observaciones planteadas en el instrumento diligenciado por los estudiantes se puede deducir que en algunos proyectos de aula los contenidos desarrollados pueden ser demasiados para el tiempo disponible o pueden presentarse problemas en la distribución de los tiempos. Es claro que este punto

resiste un análisis más riguroso para interpretar la pertinencia de los contenidos y la forma de secuencialidad que reside en ellos.

5.2.4. Método

El método es la planificación que se hace del proceso de enseñanza-aprendizaje para ayudar al estudiante a comprender los contenidos, cumplir los objetivos y resolver los problemas. De acuerdo con Álvarez y González (2002, p.52),

es la organización interna del proceso en tanto proceso de comunicación y actividad. Es la configuración que adopta, es un camino que construye el alumno para alcanzar su objetivo. El método es quien hace girar el sistema didáctico en círculos en espiral sin límites, en una red de relaciones que establece un entramado entre los componentes del sistema para transponer y mediatizar los conocimientos. El método no es sólo una parte, sino que es el todo, que a la vez está en cada una de las partes.

Para Morín (2003, p.15) el método

es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente.

En el método es donde el estudiante entra en contacto con el contenido y donde se generan los espacios para la comunicación entre profesor y estudiante, entre los estudiantes y entre el contenido y el estudiante con el fin de posibilitar la comprensión del contenido, es decir, su conocimiento. El método es el que permite la construcción del conocimiento. (González, S.F, p.6). En los currículos problematizadores el método es esencialmente dialógico. Para Freire (2005, p.12),

el diálogo fenomenaliza e historiza la esencial intersubjetividad humana: él es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta. Los dialogantes “admiran” un mismo mundo; de él se apartan y con él coinciden: en él se ponen y se oponen. Vemos que, de este modo la conciencia adquiere existencia. La verdadera educación se da en la relación interpersonal, en el diálogo.

Para Comenio (209, p.186)

los diálogos excitan, animan y mantienen la atención tanto por la variedad de las preguntas y respuestas, mezcladas con sus razones y formas, como por la diversidad y mutación de las personas que intervienen en ellos, con lo cual se mantiene el espíritu sin cansancio, despertándose, en cambio mayor deseo de escucha.

En el análisis de los microcurrículos se pudo determinar que los métodos utilizados por los profesores siguen siendo tradicionales, pues el método expositivo se encuentra en el 50% de los proyectos de aula, seguido del trabajo individual de los estudiantes con el 35%. Métodos alternativos como el problémico sólo se encuentra en el 7% de los proyectos, el debate y la confrontación en el 4% y el método investigativo en el 4%.

Si se tiene en cuenta que los modelos problematizadores se fundamentan en el diálogo, los resultados del análisis de los métodos utilizados por los profesores nos permiten concluir que no promueven la comunicación en el aula y como lo diría Freire premian los comunicados, lo que los ubica en modelos tradicionales y no alternativos.

Para los estudiantes el método empleado en el aula tiene diferentes apreciaciones por un lado un alto porcentaje de estudiantes (69%) considera que el lenguaje utilizado hace comprensible los contenidos, el 58% considera que se promueve la utilización de bases de datos bibliográficas y el 52% considera que priman las

actividades centradas en el estudiante sobre las actividades centradas en el profesor. Pero por otro lado, el 46% de los estudiantes considera que priman las actividades individuales sobre las grupales lo que va en contravía de un modelo problematizador; sólo el 44% considera que se promueve la investigación en el aula y el 63% considera que se trabaja más sobre información que sobre la construcción de conocimientos, lo que permitiría pensar que aunque el estudiante siente que sus profesores saben comunicar bien los contenidos y promueven el trabajo individual aún tienen dificultades para aplicar métodos propios del modelo curricular adoptado por el programa.

5.2.5. Estrategias didácticas

Son el conjunto de actividades desarrolladas en el aula y por fuera de ella y en las cuales se concreta el método utilizado para lograr los objetivos. En un modelo curricular problematizador deben primar estrategias centradas en el estudiante, lo que implica según Escalona (2008, p.144) un cambio en las estrategias de enseñanza para centrar el trabajo en el estudiante, lo cual lo compromete con su aprendizaje y con la generación de nuevo conocimiento. En este contexto el profesor se convierte en facilitador de la enseñanza y guía al alumno para obtener y a aprovechar ésta, para lo cual también requiere de formación. Para González (2013, p.88) se catalogan como estrategias didácticas innovadoras o activas

todas aquellas alternativas a la clase magistral, los talleres y las exposiciones: el aprendizaje basado en problemas, clubes de revista, seminarios, estudio de casos, conversatorios, debates, salidas de campo, educación por proyectos, lluvias de ideas, elaboración de productos, diarios de campo, relatorías, informes de investigación, la conversación (preguntas y respuestas). Estrategias que desarrollan el espíritu científico y movilizan el pensamiento del estudiante.

Pero la propuesta de estrategias didácticas activas no sataniza la clase magistral, la cual según Zabalza (2007, p.105)

es bien valorada siempre y cuando cumpla con los siguientes condiciones: que permita tomar bien los apuntes, que ofrezca información comprensible y útil y que las clases fueran interesantes y motivadoras [...] los inconvenientes de la clase magistral radican principalmente en la dificultad para resolver muchos de los problemas que se presentan en las clases actuales: excesiva carga de contenidos, gran número de alumnos, gran heterogeneidad de los conocimientos previos, dificultad para combinar la explicación general con la atención individual.

En un currículo en el cual se busca que la investigación sea el eje transversal del currículo es necesario desarrollar estrategias didácticas centradas en la investigación.

En el análisis de los microcurrículos se pudo detectar que en 29 de los 34 proyectos de aula evaluados se utiliza la clase magistral como principal estrategia didáctica, en 16 aparecen los talleres y las soluciones de ejercicios, en 12 la lectura independiente del estudiante, en 12 los debates, foros y discusiones, en 8 proyectos se aplican los conversatorios, en 7 las exposiciones o socializaciones, en 6 las asesorías independientes del profesor, en 6 las visitas de campo o empresariales, en 4 el seminario, en 3 el aprendizaje basado en problemas, en 2 proyectos se utilizan estrategias como el aprendizaje colaborativo, las reseñas y los análisis contextuales y en 1 proyecto la mayéutica, la mesa redonda, los juegos, el aprendizaje significativo, las ponencias y la construcción de modelos.

En la encuesta realizada a los estudiantes, el 77% de ellos considera que la clase magistral es la estrategia didáctica más utilizada, en segundo lugar se señala el estudio de casos, en tercer lugar los diálogos, en cuarto lugar la exposición, en

quinto lugar el seminario, en sexto lugar el trabajo de campo y por último el club de revista.

De los resultados anteriores se puede concluir que las estrategias didácticas tradicionales como la clase magistral, las exposiciones, los ejercicios y casos resueltos en el aula siguen estando en primer lugar de utilización por los profesores y aunque se comienzan a utilizar algunas de las estrategias activas son muy pocos los proyectos en los cuales se vinculan. Resulta muy contundente la percepción de los estudiantes sobre el magistrocentrismo, y aunque venimos insistiendo en que la clase magistral no es negativa per se, es importante hacer un trabajo muy riguroso sobre la didáctica para el currículo del programa.

5.2.6. Medios

Son los objetos utilizados en el proceso docente-educativo para que los estudiantes puedan de una manera más eficaz y eficiente, apropiarse del contenido, adquirir habilidades, desarrollar valores, ejecutar el método, alcanzar el objetivo y solucionar el problema. Para González (S.F.) *“con los medios se transita el método y los medios son portadores de contenidos. A través de los medios de enseñanza se podría llegar al conocimiento a partir de la información”*. Como medios tradicionales se señalan los tableros, los libros y documentos, las diapositivas, entre otros. Como medios innovadores se pueden nombrar las tecnologías de información y comunicación, TIC's. Para (Jaramillo, 2009 y Benvenuto, 2003, citados por Duque y González, 2013, p.3), las TIC's

se entienden como el conjunto de herramientas tecnológicas mediante las cuales se adquiere, almacena, produce, recupera, registra y finalmente se transmiten o comunican datos, información y contenidos en forma de texto, imágenes y sonido, soportados en ambientes web y en la internet.

De acuerdo con Zabalza (2007, p.92) *“a los profesores ya no nos vale con ser buenos manejadores de libros, las fuentes de información y los mecanismos para distribuirlas se han informatizado y resulta difícil concebir un proceso didáctico en la universidad sin considerar esta competencia docente”*. Para la UNESCO (1998 y 2009), los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. Las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental.

Sin desconocer la capacidad que tienen las nuevas tecnologías para transformar lo que pasa en el aula, Zabalza (2007, p.93) señala que

una queja habitual en el ámbito didáctico es que los materiales multimedia disponibles son de muy baja calidad, reproduciendo modelos de enseñanza-aprendizajes de tipo conductista y que generan escasos retos intelectuales para quienes los manejan. Se diría por tanto, que el progreso tecnológico queda reducido, a veces, a la incorporación de soportes novedosos, mientras que la práctica didáctica no sólo no mejora sino que podría incluso estar en franco retroceso

Investigaciones recientes permiten concluir que aún no se da a las tecnologías de información la dimensión que realmente tienen, que siguen predominando las clases tradicionales, aunque se utilicen medios tecnológicos. El uso de TIC para favorecer la interacción en los ambientes de aprendizaje son muy bajos, el beneficio pedagógico y didáctico que se hace de ellas también lo es, y aunque se da por sentado la presencia de los computadores y la internet en el proceso, se limita su utilización a la alimentación de contenidos; los profesores no sacan

provecho de estas herramientas, y además no se cuentan con estudios que permitan concluir que el uso de la tecnología está influyendo significativamente en el desempeño de los alumnos.

El uso de las tecnologías en sí mismo no garantiza mejores procesos de enseñanza ni más aprendizaje, depende del papel mediador del docente quien tiene entonces que direccionar el proceso pedagógico. Los medios ayudan a desarrollar los potenciales, en la medida en que faciliten las interacciones sociales, el acceso ilimitado a la información y garanticen la integración de las tecnologías al currículo. (Cátedra ICFES 2003)

En el análisis de los microcurrículos se pudo determinar que los libros, documentos y revistas son señalados como el medio más utilizado en el aula (20 proyectos) seguido por las diapositivas (16), el tablero (13) y los videos (13). Medios tecnológicos como el correo electrónico (8), Internet (6), y la plataforma virtual Moodle (6) son utilizados en algunos proyectos de aula. Otros medios señalados con baja utilización son las bibliotecas y bases de datos, salas de cómputo, aplicaciones computacionales y simuladores, boletines y blogs.

La alta presencia de medios tradicionales como el libro y el tablero (o su nueva versión, las diapositivas) también de señales de la persistencia de clases tradicionales. De cualquier forma la analítica respecto de los medios no puede hacerse de manera excluyente a la didáctica y al método. Un medio considerado tradicional podría hacer muy dúctil un presupuesto alternativo, y a su vez un medio alternativo podría estar siendo utilizado para un fin pedagógico anclado en lo tradicional u obsoleto.

5.2.7. Espacios

Para Álvarez y González (2002, p.59)

la forma dentro del proceso docente-educativo se encarga de los aspectos organizativos más externos del proceso como son la distribución de los estudiantes en relación con el profesor y la asignación de intervalos de tiempo en correspondencia con el contenido por asimilar y el objetivo por alcanzar; ello se denomina organización espacial y temporal del proceso, respectivamente.

Pero el espacio tiene un papel muy importante dentro del proceso formativo, según Zabalza (2007, p.99), La calidad de los espacios acaba teniendo una influencia notable en el nivel de identificación personal no sólo con el espacio en sí mismo sino con la propia institución a la que pertenece, en las alternativas metodológicas que el profesor pueda utilizar, en el nivel de implicación de los estudiantes, el nivel de satisfacción de profesores y estudiantes. Al final lo que está claro es que los espacios de aprendizaje son mucho más que un lugar neutral y sin significado en el que llevamos a cabo tareas docentes igualmente neutras y descontextualizadas que podrían llevarse a cabo en cualquier lugar.

Para este autor

la única posibilidad de transformar las actuales metodologías didácticas basadas preponderantemente en la lección magistral (y en general los modelos docentes centrados en la acción del profesor) pasa por un tipo de organización diferente de los espacios y los recursos, de forma que lleguen a constituir auténticos ambientes de aprendizaje en los que los alumnos pudieran desarrollar un estilo de aprendizaje más autónomo, más diversificado y con referentes situacionales que faciliten tanto la comprensión de los nuevos aprendizajes como su posterior evocación. (Zabalza, 2007, p.99)

Pero en una institución como la Universidad de Antioquia los espacios tienen un punto de análisis que no se puede dejar pasar y tiene que ver con el número de

estudiantes por curso y la frecuente utilización de auditorios o salones muy grandes para las clases. De acuerdo con Zabalza (2007, p.115-116)

los estudios internacionales en torno a clases numerosas han dejado claros algunos aspectos importantes en relación al desarrollo de una docencia de calidad. Algunas de las conclusiones de los estudios son preocupantes y merecen ser tomadas en consideración. Por ejemplo que el fracaso escolar y el abandono se incrementan notablemente. Que el contacto entre profesor y alumno (individual) acaba siendo mínimo, que ello hace imposible, de facto, esa interacción colaborativa entre docente y alumnos que se produce únicamente en la medida en que el profesor los conoce y puede seguir su proceso de aprendizaje. Esta característica del conocimiento individual de los estudiantes ha sido señalada como uno de los rasgos de calidad de la enseñanza universitaria y una de las competencias básicas para llegar a ser un docente universitario de calidad. Adicionalmente señala que los grupos masivos provocan además, el sentimiento de anonimato en los estudiantes que suele conllevar, en algunos, reacciones de miedo e inseguridad (lo cual es la antítesis de una enseñanza de calidad). Añádase a ello las dificultades para hacer preguntas. Los grupos grandes suelen imponer más, sobre todo a los alumnos más tímidos e inseguros y tienen a propiciar una actitud pasiva y receptiva por parte del alumnado en general.

En el análisis de los microcurrículos se encontró que 20 de los 34 proyectos de aula evaluados se ofrecen en auditorios, que en promedio tienen entre 80 y 90 estudiantes. Todos los proyectos de aula señalan al aula de clase como el principal espacio de encuentro. Otros espacios utilizados en algunos proyectos de aula son: empresas (8), espacios virtuales (6), bibliotecas y otros espacios de la universidad (4), oficina de los profesores (2), salas de cómputo (2), laboratorios financieros (1), archivo histórico (1).

En la encuesta realizada a los estudiantes los resultados muestran que el 78% de éstos consideran que el tamaño de los grupos es adecuado para desarrollar las metodologías utilizadas en el proyecto de aula y en una calificación de 1 a 5 le otorgan 4.2 a la iluminación, 4 a los medios que tiene el aula, 3.9 a los olores que se perciben, 3.8 a la dotación, 3.5 a la estética y a la comodidad, 3.3 a la ventilación y 3 al ruido que se siente en los espacios utilizados para las clases.

Con respecto al tiempo presencial de los cursos, el 63% de los estudiantes considera que es suficiente, el 25% que es más que suficiente y solo el 8% considera que no es suficiente.

Los resultados del trabajo de campo nos permiten concluir que los espacios utilizados en la mayoría de los proyectos de aula son espacios propicios para la aplicación de metodologías tradicionales de enseñanza donde prima el salón de clase con grupos grandes, donde se genera poca interacción entre el estudiante y el profesor. Pero lo más preocupante de los resultados es que este tipo de espacios son bien valorados por los estudiantes, lo que puede tener varios cuestionamientos: ¿se acostumbraron a este tipo de esquemas espaciales y no reconocen otro?, ¿prefieren el anonimato a la interacción individual con sus profesores? ¿Es este el espacio más adecuado para desarrollar en el estudiante las competencias científicas que plantea el modelo curricular? ¿ante la dificultad de tener un referente alternativo suavizan la evaluación del espacio actual?

5.2.8. Evaluación de Aprendizajes

La evaluación es en nuestros modelos educativos representa el proceso de certificación mediante el cual se comprueba que el estudiante alcanzó los objetivos propuestos y es capaz de resolver los problemas planteados en el proyecto de aula. Para González (2013) el gran drama de la evaluación habitual es que ha acabado independizándose del proceso formativo como una pieza aislada

y autosuficiente de la estructura curricular. Se diría que la enseñanza y la actividad formativa van por un lado y la evaluación va por otro. Se evalúa solo al final de cada periodo y simplemente para contrastar el nivel de aprendizaje alcanzado. De esta manera la evaluación solo califica, mas no se inserta en el proceso formativo como un insumo para la decisión.

Para la UNESCO se requieren nuevos métodos de evaluación de los aprendizajes, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad. El trabajo de Collis y Moonen (2011) y de Leathwood y Phillips (2000), citados por González (2013, p.64) resaltan la importancia de la evaluación formativa y de otros modos de evaluar como la gestión del trabajo en proyectos y la creación de portafolios digitales.

En el análisis de los microcurrículos se pudo determinar que el 62% de los proyectos de aula plantean sólo evaluación sumativa (parciales, quices, talleres y trabajos) en el 13% restante, aunque también prima la evaluación sumativa se incluyen espacios de evaluación alternativos como seminarios, análisis de discurso, estados del arte, escritura de ponencias, artículos y actividades lúdicas.

El 71% de los estudiantes encuestados ubicó el examen como el método de evaluación más utilizado, lo cual ocurre en el 83% de los proyectos de aula incluidos en la muestra, en segundo lugar están los talleres y en tercer lugar las exposiciones. Para el 38% de los estudiantes no se hace un diagnóstico previo a las evaluaciones sobre las capacidades de cada alumno, el 29% considera que si se hace. Frente al tiempo que se dedica a las evaluaciones el 57% considera que es suficiente el tiempo dedicado, el 55% considera que las evaluaciones miden en primer lugar la comprensión del estudiante, en segundo lugar la aplicación de conocimientos (30%), tercer lugar la argumentación (21)% y en cuarto lugar la memoria. En el 83% de los proyectos de aula la evaluación resulta estresante para los estudiantes.

En el aspecto evaluativo también se hacen presentes las concepciones tradicionales pues se siguen utilizando evaluaciones sumativas tipo examen o parcial como la principal herramienta, dejando de lado estrategias evaluativas que fomenten el desarrollo de competencias científicas en los estudiantes y que apoyen el proceso de enseñanza - aprendizaje como diagnóstico e intervención para mejorar los propósitos de formación.

5.2.9. *El profesor*

El profesor es un componente esencial de todo proceso pedagógico, curricular y didáctico. En modelos alternativos el profesor debe tener un rol diferente; para Knight (2006, p.38) *“su modelo de razonamiento y acción pedagógica abarca comprender el entorno y lo que ha de enseñarse, para prepararlo, representarlo y transformarlo”* este autor señala que el profesor no solo debe conocer lo que enseña sino que debe tener conocimientos pedagógicos, curriculares, de los aprendices y sus características, del contexto educativo sus fines, propósitos y valores.

En modelos alternativos el profesor ejerce su función como diría Freire en la relación interpersonal en el diálogo; no hacerlo significa para este autor

llenar los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En esas disertaciones la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla.

Freire, impulsor del modelo pedagógico social sostiene que el pensamiento del educador, sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos,

mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquel no puede ser un pensamiento para estos últimos, ni puede ser impuesto a ellos.

Para Zabalza (2007, p.176), una característica o cualidad de la competencia comunicativa de los profesores se refiere a su capacidad para construir un mensaje que contenga no solo información sino también afecto. La característica fundamental de un buen profesor es transmitir "pasión" a sus alumnos. Apasionarlos por el conocimiento en general y por los asuntos concretos que desarrolla su disciplina.

La percepción de los estudiantes sobre diversos tópicos del profesor puede ser sintetizada en los siguientes enunciados:

- El 90% de los estudiantes considera que el profesor prepara material complementario
- El 83% considera que el profesor recomienda fuentes adicionales a las trabajadas en clase
- El 72% considera que el profesor brinda acompañamiento por fuera del aula
- El 53% considera que el profesor logra un tratamiento personalizado con cada estudiante
- El 77% considera que el profesor es flexible con el tratamiento de los temas y el tiempo dedicado a ellos
- el 74% considera que la pedagogía del profesor le facilita el entendimiento de los temas
- el 87% considera que el profesor prepara los temas y que hay un hilo conductor
- El 91% considera que el lenguaje utilizado por el profesor es comprensible
- El 90% considera que el profesor logra comunicarse haciendo que los enunciados sean comprensibles
- el 73% considera que el profesor motiva y genera pasión por el conocimiento

- El 64% considera que en el proyecto de aula se aprende un conocimiento ya hecho
- El 88% de los estudiantes considera que puede participar tranquilamente en la clase
- El 87% de los estudiantes siente que los profesores aceptan sus errores
- El 83% observa emoción en los profesores
- El 89% siente que el profesor puede dar la clase sin diapositivas
- El 73% de los estudiantes considera que el profesor no sigue un libro de texto y propone nuevas relaciones
- El 84% considera que el profesor habla de cosas científicas y también de cosas cotidianas
- El 81% de los estudiantes considera que el profesor parece tener sensibilidad por los problemas sociales
- el 89% de los estudiantes no siente temor a evaluar al profesor por posibles represalias
- El 73% de los estudiantes siente que estudia para aprehender algo
- El 73% de los estudiantes siente que va a clase porque considera que si no va dejara de aprender algo
- El 77% de los estudiantes consideran que el profesor es democrático
- El 72% de los estudiantes consideran que el profesor sabe y es buen pedagogo.

Como puede observarse en términos generales la práctica docente resulta bien evaluada. Y eso seguramente se debe a que hay buenos profesores, pero también a que la valoración por parte del estudiante no tiene otros referentes de comparación para ganar objetividad o que simplemente evalúan bajo un imaginario tradicional de educación donde toda la responsabilidad se le da al profesor. Como anunciamos en la introducción estos hallazgos tienen como función problematizar para seguir construyendo mejores herramientas de diagnóstico y para seguir conversando sobre lo que vemos y lo que pasa y a lo mejor para cualificar lo que hacemos como comunidad educativa y académica.

6. Aperturas (o conclusiones)

La sospecha que nos mantiene inquietos en este proceder investigativo es que la teleología del modelo curricular y pedagógico del programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia, no se concreta en las prácticas cotidianas, es decir en el currículo y la pedagogía viva. Y esto no quiere decir que no se hayan logrado importantes cosas en el terreno de la interdisciplinariedad, de la investigación, de la formación del profesorado, y en el desarrollo de importantes propósitos de formación en la estructura simbólica y de competencias del estudiantado. Sin embargo, queremos ser muy incisivos, sospechando que ello nos puede movilizar en la cualificación del currículo y en la consolidación de un proyecto educativo más complejo y mejor equipado para la disciplina y la profesión contable y para el mundo de la vida de nuestros estudiantes.

La intencionalidad de un currículo problematizador y un modelo pedagógico de los procesos conscientes está declarada en los documentos programáticos y algo de ello también aparece en los microcurrículos de los proyectos de aula. La teoría nos hace vigilar el sentido de los conceptos, manteniendo una crítica permanente incluso con aquellos que nos sentimos más a gusto o con disposición a defender. La literatura desde el horizonte de la educación, la pedagogía y la teoría curricular nos propone retos para mantener viva la discusión sobre la propuesta curricular que actualmente agenciamos.

La percepción de los estudiantes nos advierte la necesidad de mejorar diversos tópicos que han sido descritos en este texto. Pero también nos invita a triangular con otras metodologías de investigación para aproximarnos a una comprensión

cada vez más decantada y refinada de lo que ocurre en las prácticas cotidianas que dan vida al currículo.

Los principales agentes llamados a mantener una actitud estudiosa y reflexiva sobre las prácticas educativas somos los docentes, quienes tenemos el deber de actuar como intérpretes de la teleología educativa del programa y principales actores en el proceso comunicativo del que deben participar los estudiantes para que sean conmovidos en su comprensión y transformación del mundo de la vida.

Esta tensión entre lo tradicional (a lo que estamos anclados) y lo contemporáneo (hacia donde debemos virar) hace parte del proceso de pensar curricularmente. Lo peor que nos puede pasar es suponer que todo funciona bien, o ni siquiera suponer, sino estar en esa pasmosa forma del vivir la docencia en cierta irreflexividad, haciendo tareas mecánicas y proponiendo muy poco en el terreno didáctico. Hasta aquí podemos decir que hace falta mucho trabajo para que la intencionalidad curricular del programa se refleje jornada tras jornada en las prácticas curriculares, pedagógicas y didácticas. Y también podemos decir que estas conclusiones están en movimiento esperando articularse a nuevas informaciones y conocimientos que las refuten o que las ratifiquen.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, C., González, E.M. (2002). *Lecciones de Didáctica General*. Edinalco. Medellín.

Alzate, M.V., Gómez, M.A., Arbelaez, M.C. (2011). *Enseñar en la universidad. Saberes, prácticas y textualidad*. Ecoe ediciones, Bogotá.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa editores.

Benvenuto, A. (2003). Las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) en la docencia universitaria. *Theoria*, Volumen 12, número 1. Universidad del Bío Bío. Chile.

Carvalho, J.A. y Ospina, C.M. (2009). Elementos generales. Currículo Contaduría Pública Universidad de Antioquia. En: Gabriel Rueda Ed. (2009). *Enfoque y estructura curricular*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Carvalho, J. A. y otros. (2006). *Recreando el Currículo*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Collis, B., Moonen, J. (2011). Flexibilidad en la educación superior: revisión de expectativas. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, número 37. Andalucía, España.

Comenio, J.A. (2009). *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa. México.

Departamento de Ciencias Contables (2000). Propuesta de transformación curricular del Departamento de Ciencias Contables. Medellín: Universidad de Antioquia.

De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Magisterio dialogante.

Duque, M.I., González, E.M. (2013). Las tecnologías de información y comunicación y los nuevos modelos educativos. Informe que hace de la investigación: Propuesta de políticas curriculares para la Universidad de Antioquia, informe final de investigación. Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia

Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación Bibliotecológica*, número 22. México.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XII editores. México.

Gómez, J. (2002). El modelo pedagógico social, primer paso hacia un compromiso histórico real. *Revista Perspectivas*, número 11. Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

González, E.M. (1999). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

González, E.M. (2001). Las concepciones didácticas o del conversar sobre el conocimiento. *Cuadernos Pedagógicos*, número 15. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín.

González, E.M. (2000). Un Currículo basado en la solución de problemas para la formación de profesionales. Universidad de Antioquia. Transformación Curricular. Vicerrectoría de Docencia. Medellín.

González, E.M. (SF). El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación. Disponible en:

http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/177/Que_es_un_proyecto_de_aula_Elvia_Maria_Gonzalez.rtf

González, E.M. y otros. (2013). Acerca de la investigación formativa como concepto transversal para los currículos de pregrado de la Universidad de Antioquia, informe final de investigación. Grupo de Investigación DIDES, Universidad de Antioquia.

González, E.M. y otros. (2013). Propuesta de políticas curriculares para la Universidad de Antioquia, informe final de investigación. Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia.

González, E.M., Upegui, M.E., Duque, M.I. y Álvarez, M.C. (2009). *Sobre la evaluación de currículos en la educación superior*. Medellín: Departamento de Ciencias Contables, Centro de Investigaciones y Consultorías, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Antioquia.

Hernández, C.A. (1996). Educación y comunicación. Pedagogía y cambio cultural. *Nómadas*, 5, Sin paginaje. Extraído de:
<http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998005.pdf>

ICFES. (2003). Cátedra Agustín Nieto Caballero. La Educación Superior y la Aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Bogotá.

Jaramillo, P., Castañeda, P., Pimienta, M. (2009). Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar. Educación y educadores. Volumen 12, número 2, Universidad de la Sábana, Bogotá.

Knight, P.T. (2006). *El profesorado de educación superior, formación para la excelencia*. Narcea Ediciones. España

Leathwood, C., Phillips, D. (2000). Developing Curriculum Evaluation Research in Higher Education: Process, Politics and Practicalities. *Higher Education*, número 40.

Morín, E., Ciurana, E.R., Motta, R.D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Editoria Gedisa. Barcelona, España.

Ospina, C.M. (2009). Educación Contable en Colombia. Sentires de algunos actores y la educación contable como acción educativa. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 55, 11-40

Quiroz, R.E., Díaz, A.E. (2004). Sistema didáctico tradicional o alternativo. Revista Cuadernos pedagógicos, número 24. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín.

Rojas, W. y Ospina, C.M. (2011). Consideraciones sobre el sentido de un proyecto educativo en Contaduría Pública. *Cuadernos de Administración*, 45 (27), 45 – 60.

Unesco. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia Mundial sobre la educación superior. Paris. Disponible en:

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Unesco. (2009). Declaración mundial sobre la educación superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris.

Disponible <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>

Zabalza, M.A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea Ediciones. Madrid, España.

Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones. Madrid, España