

COLECCIÓN
INVESTIGACIÓN

REFLEXIONES EN TORNO A LA **ENSEÑANZA** DE LAS CIENCIAS **ECONÓMICAS**



Lina Marleny López Sánchez (Editora)
Luis Alfonso Salcedo Plazas
Siervo Tulio Delgado Ruiz
Francy Liliana Jerez Gil
Sandra Milena Murcia Pardo
Gloria Mercedes Manrique Joya

Arley Zamir Chaparro Cardozo
Jonathan Steven Villamil Pachón
Rodrigo Saavedra Najar
Mary Luz López Sánchez
José Francisco Leguizamón Romero
Edgar Orlando Caro

REFLEXIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS

Lina Marleny López Sánchez (Editora)
Luis Alfonso Salcedo Plazas
Siervo Tulio Delgado Ruiz
Francy Liliana Jerez Gil
Sandra Milena Murcia Pardo
Gloria Mercedes Manrique Joya
Arley Zamir Chaparro Cardozo
Jonathan Steven Villamil Pachón
Rodrigo Saavedra Najar
Mary Luz López Sánchez
José Francisco Leguizamón Romero
Edgar Orlando Caro



EDITORIAL
U P T C

Reflexiones en torno a la enseñanza de las ciencias económicas/ Reflections on the Teaching of the Economic Sciences / López Sánchez, Lina Marleny; Salcedo Plazas, Luis Alfonso; Delgado Ruiz, Siervo Tulio; Jerez Gil, Francy Liliana; Murcia Pardo, Sandra Milena; Manrique Joya, Gloria Mercedes; Chaparro Cardozo, Arley Zamir; Villamil Pachón, Jonathan Steven; Saavedra Nájara, Rodrigo; López Sánchez, Mary Luz; Leguizamón Romero, José Francisco; Caro, Edgar Orlando. Editorial UPTC, 2022, 242 p.

ISBN (impreso) 978-958-660-690-5
ISBN (ePub) 978-958-660-691-2

1. Historia de las ciencias económicas. 2. Enseñanza. 3. Ciencias económicas. 4. Modelos pedagógicos. 5. Competencias. 6. Herramientas digitales.

(Dewey 330.1 / 21) (Thema KCZ - Historia de la economía)



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia



**Dirección de
Investigaciones**

Primera Edición, 2022

150 ejemplares (impresos)

Reflexiones en torno a la enseñanza de las ciencias económicas

Reflections on the Teaching of Economic Sciences

ISBN (impreso) 978-958-660-690-5

ISBN (ePub) 978-958-660-691-2

Colección de Investigación UPTC No. 2

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: agosto de 2021

Aprobación: enero de 2022

© Lina Marleny López Sánchez, 2022

© Luis Alfonso Salcedo Plazas, 2022

© Siervo Tulio Delgado Ruiz, 2022

© Francy Liliana Jerez Gil, 2022

© Sandra Milena Murcia Pardo, 2022

© Gloria Mercedes Manrique Joya, 2022

© Arley Zamir Chaparro Cardozo, 2022

© Jonathan Steven Villamil Pachón, 2022

© Rodrigo Saavedra Najar, 2022

© Mary Luz López Sánchez, 2022

© José Francisco Leguizamón Romero, 2022

© Edgar Orlando Caro, 2022

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2022

Editorial UPTC

Edificio Administrativo – Piso 4

La Colina, Manzana 7, Casa 5

Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

Rector, UPTC

Óscar Hernán Ramírez

Comité Editorial

Dr. Enrique Vera López

Dra. Zaida Zarely Ojeda Pérez

Dra. Yolima Bolívar Suárez

Dr. Carlos Mauricio Moreno Téllez

Mg. Pilar Jovanna Holguín Tovar

Dra. Nelsy Rocío González Gutiérrez

Dr. Manuel Humberto Restrepo Domínguez

Dr. Óscar Pulido Cortés

Mg. Edgar Nelson López López

Editora en Jefe

Ph. D. Witton Becerra Mayorga

Coordinadora Editorial

Mg. Andrea María Numpaque Acosta

Subcomité Especializado de Evaluación de Obras

Dr. Tirso Humberto Porras Porras

Dr. Juan Alonso Neira Simijaca

Dr. Luis Eudoro Vallejo Zamudio

Mg. Sandra Milena Zambrano

Mg. José Luis Cruz Vásquez

Corrección de Estilo

Claudia Helena Amarillo Forero

Asesora Cenes

Mónica Paola Leguizamón Valderrama

Imprenta

Búhos Editores Ltda.

Tunja - Boyacá

Libro financiado por el Grupo de Investigación GIDICON – Vicerrectoría de Investigación y Extensión – Dirección de Investigaciones UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia.

López Sánchez, L. et al. (2022). *Reflexiones en torno a la enseñanza de las Ciencias Económicas*. Tunja. Editorial UPTC.

doi: <https://doi.org/10.19053/9789586606905>

Resumen

La Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica (UPTC) se prepara para conmemorar el cincuentenario de la creación de los programas originarios. Por ello, los textos incluidos en este libro muestran los diversos aspectos que a lo largo de estas cinco décadas han contribuido a forjar y consolidar los programas que integran esta unidad académica. Los acápites del libro comprenden diversas facetas de este cincuentenario. El texto hace un recorrido por los hechos que dieron origen a la creación de la Facultad, acudiendo a los testimonios de quienes fueron protagonistas de su gestación. Asimismo, se traza la evolución de la Facultad con base en las entrevistas a quienes se desempeñaron como decanos, lo que se enmarca en las transformaciones de la enseñanza de las ciencias económicas en el país. Por otra parte, el libro aborda los métodos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje ensayados en los tres programas de la Facultad. Simultáneamente, se examina lo concerniente a las competencias y evaluación de resultados en el contexto de las nuevas exigencias formuladas por el Ministerio de Educación Nacional. El libro concluye con la experiencia del uso de las herramientas tecnológicas, además de los medios y materiales educativos en la enseñanza universitaria. Esta obra es una iniciativa del grupo de investigación GIDICON y su semillero SIDIC, y contó con el apoyo entusiasta de docentes investigadores participantes de la UPTC. Esta es una afortunada oportunidad para reflexionar sobre lo acontecido en estas cinco décadas en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la UPTC, así como sobre los éxitos y los protagonistas de los sucesos más relevantes de este memorable periodo.

Palabras clave: historia de las ciencias económicas, enseñanza, ciencias económicas, modelos pedagógicos, competencias, herramientas digitales.

Abstract

The Faculty of Economic and Administrative Sciences of the Pedagogical and Technological University of Colombia (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC) is preparing to commemorate the fiftieth anniversary of the creation of the original programs. Therefore, the texts included in this book show the various aspects that throughout these five decades have contributed to forging and consolidating the programs that make up this academic unit. The sections that are part of the book collect various facets of this fiftieth anniversary. The text makes a journey through the events that gave rise to the creation of the faculty, going to the testimonies of those who were protagonists of its gestation. Likewise, the evolution of the faculty is traced from the interviews carried out with those who served as deans, which is part of the transformations of the teaching of economic sciences in the country. On the other hand, the book addresses the teaching-learning methods and strategies tested in the three programs of the faculty. Simultaneously, what concerns the competences and evaluation of results is examined in the context of the new demands formulated by the Ministry of National Education. The book concludes with the experience of the use of technological tools, as well as educational media and materials, in university teaching. This book is an initiative of the GIDICON research group and its seedbed SIDIC and had the enthusiastic support of the participating research professors of the UPTC. This is a fortunate opportunity to reflect on what has happened since the beginning of the seventies in the Faculty of Economic and Administrative Sciences of the UPTC, on the achievements and the protagonists of the most relevant events of this memorable period.

Keywords: history of the economic sciences, teaching, economic sciences, pedagogical models, skills, digital tools.

COLABORADORES

Deisy Alexandra Millán Silva

Estudiante de especialización NIIF y líder semillero de investigación SIDIC del grupo de investigación GIDICON

Diana Paola Romero Cárdenas

Contadora pública, especialista en NIIF e integrante del semillero de investigación SIDIC del grupo de investigación GIDICON

Paola Andrea Galindo Reyes

Contadora pública, especialista en Gerencia Tributaria e integrante del semillero de investigación SIDIC del grupo de investigación GIDICON

María Angélica Martínez Ortegón

Estudiante de especialización en Gerencia Tributaria e integrante del semillero de investigación SIDIC del grupo de investigación GIDICON

Angie Judith Castañeda Vela

Estudiante de Contaduría Pública e integrante del semillero de investigación SIDIC del grupo de investigación GIDICON

Liliana Cantor Niño

Estudiante de Contaduría Pública e integrante del semillero de investigación SIDIC del grupo de investigación GIDICON

María Cristina Plazas Martínez

Estudiante de especialización en Finanzas e integrante del semillero de investigación SIDIC del grupo de investigación GIDICON

Jhon Jairo Sierra Cortés

Estudiante de Contaduría Pública e integrante del semillero de investigación SIDIC del grupo de investigación GIDICON

CONTENIDO

PRÓLOGO.....	17
PRESENTACIÓN	23
1. ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA.....	27
1.1 Metodología	27
1.2 Los primeros años de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	29
1.2.1 Los orígenes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas en la UPTC	29
1.3 Testimonios de los exdecanos de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la UPTC	37
1.3.1 José García Jiménez	38
1.3.2 Edilberto Rodríguez Araújo	46
1.3.3 Jaime Bermúdez Guerrero.....	51
1.3.4 Luis Eudoro Vallejo Zamudio	54
1.3.5 Dolly Yazmín Camacho Corredor	56
1.3.6 Norlando Sánchez Rueda	61
1.3.7 José del Carmen Oviedo Barrera.....	63
1.3.8 John William Rosso Murillo	66
1.3.9 Tirso Humberto Porras Porras.....	73
1.4 Testimonios de egresados de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la UPTC.....	78
1.4.1 Alberto Parra Soto.....	78
1.4.2 Luis Alfredo Muñoz Wilches	96
1.5 Orígenes de los programas de las Ciencias Económicas en Colombia.....	110
1.5.1 Programas de Economía.....	114
1.5.2 Programas de Administración	120
1.5.3 Programas de Contaduría	128
2. MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN LAS CIENCIAS ECONÓMICAS.....	135
2.1 Referente teórico	135
2.1.1 Métodos de enseñanza.....	135
2.2 Metodología	150
2.3 Resultados.....	152
2.3.1 Innovación continua en las prácticas de enseñanza	156
2.3.2 Planificación	157
2.3.3 Estrategia	158

2.3.4 Ambientes de aula	159
2.3.5 Evaluación.....	160
2.3.6 Didáctica.....	161
2.4 Conclusiones	162
2.5 Reflexión.....	163
3. COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS	165
3.1 Referente teórico	165
3.1.1 Estudios y reformas en el marco del enfoque por competencias	167
3.1.2 Enfoque por competencias en Educación Superior.....	171
3.1.3 Evaluación en el enfoque por competencias	175
3.2 Metodología	176
3.3 Resultados y discusión.....	178
3.3.1 Competencias ciencias económicas y administrativas.....	178
3.3.2 Lineamientos de las competencias en las pruebas Saber Pro de los programas de la FCE	184
3.3.3 Aplicación de la competencia	186
3.3.4 Percepción de docentes de la FCEA sobre competencias	189
3.4 Conclusiones	195
3.5 Reflexión.....	195
4. USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES EN LOS PROGRAMAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, ADMINISTRATIVAS Y CONTABLES	197
4.1 Los materiales educativos.....	197
4.1.1 Importancia de los recursos didácticos.....	197
4.1.2 Clases de materiales educativos	202
4.1.3 Herramientas TIC en el aprendizaje de las ciencias económicas	209
4.2 Estructura metodológica	213
4.3 Análisis de resultados.....	214
4.3.1 Prueba de hipótesis.....	224
4.4 Conclusiones	225
4.5 Reflexión.....	227
REFERENCIAS	229

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Programas de Administración de Empresas, Economía y Contaduría Pública que fueron creados antes de 1980	111
Tabla 2. Métodos de enseñanza, técnicas y actividades centradas en el docente y en el estudiante	136
Tabla 3. Modelo pedagógico conductista	140
Tabla 4. Modelo pedagógico tradicional.....	142
Tabla 5. Modelo pedagógico cognitivo o constructivista	150
Tabla 6. Clasificación en términos porcentuales de los métodos de enseñanza tradicionales (centrados en el docente) y los métodos de enseñanza constructivistas (centrados en el estudiante).....	153
Tabla 7. Competencias propuestas alrededor del proyecto Tuning.	173
Tabla 8. Competencias básicas de cada programa	179
Tabla 9. Competencias genéricas de cada programa.....	181
Tabla 10. Competencias específicas de cada programa	183
Tabla 11. Ejemplo de estado financiero (EEFF).....	187
Tabla 12. Familiaridad del docente con las herramientas tecnológicas.....	215
Tabla 13. Herramientas tecnológicas utilizadas por los docentes en la clase presencial.....	216
Tabla 14. Preferencia de uso de herramientas tecnológicas por parte de los docentes en clases remotas	217
Tabla 15. Interés por cualificación docente	221
Tabla 16. Herramientas tecnológicas utilizadas por los docentes antes de la pandemia.....	222

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Foto antigua UPTC.....	27
Figura 2. Fotografía del Dr. Armando Suescún Monroy	29
Figura 3. Reunión de docentes UPTC (1977).....	32
Figura 4. Fotografía del Dr. José García Jiménez	37
Figura 5. Foto antigua UPTC.....	45
Figura 6. Fotografía del Dr. Edilberto Rodríguez Araújo. III Congreso Nacional de Decanos y Directores de Facultades de Economía, 1994	46
Figura 7. Fotografía del Dr. Luis Eudoro Vallejo Zamudio.	54
Figura 8. Fotografía del Dr. Rosso Murillo (a la derecha de la imagen) 66	
Figura 9. Fotografía del Dr. Tirso Humberto Porras Porras (en el centro de la foto).	73
Figura 10. Biblioteca de Economía (CENES).	78
Figura 11. Una de las publicaciones divulgadas durante la crisis de la Facultad.	86
Figura 12. Nivel salarial de los egresados de Economía, según rangos de salarios mínimos mensuales legales vigentes (SMMLV). 106	
Figura 13. Ocupación laboral de los egresados de Economía, según actividades económicas (CIU-DANE).	107
Figura 14. Factores de satisfacción de los graduados en Economía con la UPTC, 2018.	108
Figura 15. Satisfacción con habilidades y competencias desarrolladas en su programa de formación.	109
Figura 16. El método pedagógico heteroestructurante.	141
Figura 17. Clasificación categorías determinadas: uso de TIC, planeamiento, estrategias didácticas, estrategia metodológica, ambiente de aula y evaluación.	153

Figura 18. Diagrama general categorías determinadas: uso de TIC, planeamiento, estrategias didácticas, estrategia metodológica, ambiente de aula y evaluación, recuento resultados individuales.	154
Figura 19. Diagrama modelos de enseñanza en los docentes.	155
Figura 20. Diagrama modelos de enseñanza, uso de TIC.	156
Figura 21. Diagrama modelos de enseñanza, planeación.....	157
Figura 22. Diagrama modelos de enseñanza, estrategia.....	158
Figura 23. Diagrama modelos de enseñanza, ambiente de aula.....	159
Figura 24. Diagrama modelos de enseñanza, evaluación.....	161
Figura 25. Diagrama modelos de enseñanza, estrategia didáctica..	162
Figura 26. Actividades que promueve en el aula de clase.....	189
Figura 27. Herramientas del pensamiento matemático.	190
Figura 28. Orientación en el resultado de un cálculo porcentual. ...	191
Figura 29. Competencias digitales.....	192
Figura 30. Situaciones de aula en torno a las competencias específicas.	192
Figura 31. Escenarios propuestos por los docentes.	193
Figura 32. Tipos de evaluación.	194
Figura 33. Instrumentos de evaluación.....	194
Figura 34. El cono de experiencias de Edgar Dale.	199
Figura 35. Actividades de recordación después de dos semanas. ...	201
Figura 36. Familiaridad con herramientas tecnológicas.....	219
Figura 37. Equipos en casa y usuarios.....	223

PRÓLOGO

Reflexionar sobre la enseñanza de las ciencias económicas, de la cual soy uno de sus egresados, es muy gratificante. Este libro es producto de un grupo interdisciplinario de profesoras y profesores, que secundaron la iniciativa del grupo de investigación GIDICON y su semillero de estudiantes del programa de Contaduría Pública, con el objetivo de contar una historia breve, descriptiva y sencilla, pero a la vez provocadora y sugerente de los orígenes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, y, a su vez, mostrar el estado del arte de la enseñanza de estas disciplinas en la UPTC, en el marco de su oferta académica en Colombia.

Este libro de reflexiones y aproximaciones metodológicas e instrumentales, expone, inicialmente, referencias sobre las bases y el contexto de la creación de la Facultad de Ciencias Económicas, su aparición e instalación en la UPTC, sus inicios y su tránsito de medio siglo, entre dificultades y tensiones.

Todo ocurre en medio de la convulsionada realidad social de un país que no ha logrado superar sus contradicciones y no cesa de agredirse, maltratarse, de mantener los ánimos crispados y de, sobrepasando todo límite humano, matarse, hacerse daño para imponer la fuerza a cualquier razón antagónica, que resulta ser todo lo contrario a la naturaleza universitaria. Incluso el texto, en sus entrevistas, permite descubrir, entre líneas, odios encubiertos, injurias, descalificaciones,

rabias incontenidas, delirios de grandezas no ocurridas, sueños inconclusos y, a veces, hasta temeridad.

Esta obra da pistas para cruzar estas anomalías con la disposición plena, el afecto y la grandeza de quienes, sin pretender nada a cambio, han sostenido altiva a la Facultad como un todo y han logrado que cada programa, proyecto y plan de acción, sea impulsado por encima de intereses propios, para que prevalezca la idea de una Facultad íntegra, ética, responsable, comprometida con su sociedad, sus estudiantes y el bienestar colectivo.

Además, el libro es una apuesta por ir más allá de su pasado y presente que - desde múltiples análisis sobre métodos y metodologías, epistemologías y modos de acción del saber, de la ciencia, de las experiencias humanas-, interpreta lo que ocurre en la cotidianidad de sus docentes y estudiantes, de la institución universitaria y del entramado social al que aporta sus resultados de investigación, sus consultorías, sus egresados de pregrado y de posgrado.

Asimismo, describe elementos centrales de la formación teórica, epistemológica y humana de varias generaciones de docentes, estudiantes y funcionarios que han trasegado e intervenido allí, poniendo a prueba la solidez de la articulación entre los tres programas de la Facultad: Economía, Administración de Empresas y Contaduría Pública. Por estas razones, es una obra para encontrar respuestas, preliminares algunas o terminadas otras, respecto a la vida de la Facultad, su significado y legado en distintos tiempos y contextos.

A través de la lectura de los textos compilados, se puede descubrir el silencioso surgimiento de los programas de Economía y de Administración a comienzos de los años setenta, su adscripción a la Facultad de Ingeniería, que hacía parte de la rama tecnológica recién inaugurada, con la que se transitaba de la Universidad Pedagógica de Colombia a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, justamente a partir de los estudios económicos elaborados por misiones extranjeras que vinieron para estudiar el país e indicarle por donde

debería ir su desarrollo en todos los campos, incluido el de la formación universitaria.

Es así, que desde la misma Facultad de Ingeniería se produce el desprendimiento de tales programas que reclaman autonomía para convertirse en Facultad y, ahora, con identidad propia, encuentran las voces humanistas del rector Armando Suescún y de su primer decano José García, quienes incorporan la visión holística del mundo que debe tener la universidad para garantizar una formación y una cotidianidad más completa y apegada a la realidad que ha de vivir cada docente, cada estudiante. La respuesta fue exitosa. Los más grandes pensadores e intelectuales del país llegaron a la universidad, se encargaron de seminarios adicionales, del cine, la literatura y el debate abierto y constante, la controversia y la disidencia, en busca de unidad de esfuerzos como fórmula de aprendizaje esencial.

Los autores de los libros eran los propios docentes, escribían y exponían sus tesis al país, y sus argumentos buscaban transformar las relaciones y estructuras hegemónicas de la sociedad, del poder.

Este libro de reflexiones recorre varios momentos significativos, pero siempre deja claro el ambiente de compromiso y rebeldía de la Facultad, su disposición para no ahorrarse un solo momento de lucha por mejorar las condiciones de la institución universitaria, por superar las deficiencias de sus modelos de formación y reclamar derechos y libertades. El recorrido socio-histórico que hace el libro deja ver, como primera gran fisura de fondo, la producida por las tensiones respecto a las maneras de enseñar, concebir el currículo, así como convivir formas de ser distintas y libertades.

Los grupos Base y Deslinde, -como se llamaron los bandos en pugnas en los inicios de la Facultad-, estuvieron en el centro de un conflicto que terminó con expulsiones de estudiantes, destituciones de docentes y equívocos a la hora de tomar decisiones para resolver situaciones antes que apaciguarlas.

Desde la Facultad vinieron épocas de las artes, las letras y la creatividad; del margen emergieron con voz propia proyectos colectivos de trabajo universitario, en los que siempre aparecía referenciada la Facultad, sus estudiantes, sus docentes.

Revistas, cine, teatro, poesía, siempre contaron con la participación de estudiantes de Economía. De la época resaltan en la vida universitaria: El Cine Club Escena con Winston, Alfredo, Angélica, Silvio de Filosofía y otros; el teatro La Trama y el Hojarasquin, la revista Albatros, que pasó por varios momentos y las ediciones literarias de las que hicimos parte junto a Amado, Pepe, Myriam, Delfín, complementados con los versos de Víctor López, y luego nuevas generaciones de estudiantes irreverentes. La Facultad fue parte activa de la movilización ante la desaparición de Hernando Benítez, estudiante de la Facultad de Ingeniería, en pleno estatuto de seguridad, a la que se añaden la movilización sin precedentes del campamento 10 de mayo o Malvinas en 1982, que marcó el inicio de una nueva ruta de movilizaciones estudiantiles en el país, que se selló en el Teatro Fausto con un congreso de más de 75 organizaciones sociales y políticas de todo el país en defensa de la universidad pública y por una democracia real.

La Facultad siempre estuvo presente en estas décadas convulsionadas, sus análisis y estudios mezclaban la vida empresarial con la organización social, la política económica y la formación política, sin abandonar el contexto y el compromiso social.

Economía, como cariñosamente se llama a la Facultad, fue escenario de ebullición intelectual, allí se escucharon las voces de grandes maestros conversadores como Germán Villate, quien, igual que el doctor Armando Suescún, mezcló derecho con historia, economía, arqueología, de la que hoy aprendimos a reconocernos en la cultura muisca. Las conexiones de la Facultad con los demás programas del país a partir de nuestro inolvidable colega Edgar Zapata y decenas de experiencias que se producían sin pausa para influenciar lo que ocurría en Colombia. Mención especial tiene la revista Apuntes del CENES la que con toda la fuerza del rigor se ha mantenido imbatible en el tiempo.

De igual forma, cabe mencionar los centros de investigación y extensión de Economía y Administración con los temas de innovación y emprendimiento, y, más recientemente, la creación y consolidación del programa de Contaduría Pública. Todo ello es la Facultad, que también estuvo presente en las etapas de acercamiento al proceso constituyente de 1991, la Ley 30 de 1992, el Decreto 1279 y el fin del siglo XX, que dejaron de cada momento una huella significativa que ha aportado a consolidar esfuerzos, materializar objetivos y mantener espacios abiertos y democráticos para seguir dando los debates aún no concluidos.

El libro da pequeños saltos, hace giros en su construcción, se lanza a ahondar y de repente se detiene, porque tal vez sus autores y autoras prefieren, que sean otros actores quienes le den las puntadas finales a sus relatos.

Un componente importante de las reflexiones que nos ofrece el libro es lo referente a los métodos de enseñanza-aprendizaje, los modelos pedagógicos, las competencias y la evaluación por resultados, ensayados en el trasiego de medio siglo de existencia de la Facultad, sobre los cuales se vuelcan los capítulos 2 y 3.

No sobra subrayar, la controversia permanente que suscitan estos temas, y, aún más, los saludables debates surgidos alrededor de los enfoques en el proceso formativo y los resultados esperados que, hoy por hoy, salen a la superficie de la educación superior en Colombia.

El texto se cierra con la utilización de las herramientas digitales en la enseñanza de las ciencias económicas (capítulo 4), máxime cuando estas fueron decisivas para sortear la emergencia educativa que se abatió sobre las instituciones educativas del país, como resultado de la pandemia desatada por el Covid-19.

En síntesis, este libro es una muestra de lo que significó, significa y significará una Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables de una universidad pública, como es la nuestra. Cincuenta años después, nos corresponde seguir buscando las piezas faltantes

de nuestro proyecto universitario, para completar así la memoria histórica, aquí planteada.

Con sentidas palabras, la universidad quiere reconocer el enorme esfuerzo colectivo de un grupo de profesores y profesoras de la Facultad, los cuales, con apoyo de otros profesores y profesoras de la Facultad de Educación, emprendieron esta loable tarea. Gracias al grupo de investigación GIDICON liderado por la profesora Lina Marleny López Sánchez, y el acompañamiento de los profesores Luis Alfonso Salcedo Plazas, Siervo Tulio Delgado Ruiz, Francy Liliana Jerez Gil, Sandra Milena Murcia Pardo, Gloria Mercedes Manrique Joya, Arley Zamir Chaparro Cardozo, Jonathan Steven Villamil Pachón, Rodrigo Saavedra Najjar, Mary Luz López Sánchez, José Francisco Leguizamón Romero y Edgar Orlando Caro.

Manuel Humberto Restrepo Domínguez
Vicerrector Académico UPTC

PRESENTACIÓN

La enseñanza de las ciencias económicas en Colombia, así como la de las ciencias jurídicas, se remonta a mediados del siglo XX, tiempo en el que ha recorrido un largo y fructífero camino de ensayo y error. Los programas de Economía, Administración de Empresas y Contaduría Pública surgieron con un tronco curricular común, que luego fue diferenciándose hasta perfilarse como disciplinas específicas, tanto en las universidades públicas como en las privadas, aunque han mantenido un diálogo interdisciplinar permanente.

El presente libro se publica en un momento destacado en la historia de la Facultad de Ciencias Económica y Administrativas de la UPTC, la cual conmemora el cincuentenario de la creación de los programas originarios a comienzos de la década de los años setenta. Los textos incluidos muestran los diversos matices que a lo largo de estas cinco décadas han contribuido a forjar y consolidar los programas que integran esta unidad académica.

El primer acápite presenta los hechos que originaron la creación de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, partiendo de la apertura conjunta de los programas de Economía y Administración de Empresas, y su evolución durante sus primeros años, tomando como referente los testimonios de las personas que fueron fundamentales para la gestación y consolidación de este proyecto académico.

Posteriormente, se hace un recorrido histórico de la evolución de la Facultad, con base en las entrevistas realizadas a quienes fungieron como decanos, en las que se indagó acerca del estado de la Facultad al inicio de su gestión académica-administrativa y los resultados obtenidos con esta, con particular énfasis en la investigación y extensión, así como la transformación de los métodos de enseñanza implementados. Esta visión histórica de la Facultad permite construir una perspectiva del desarrollo académico experimentado durante las cinco décadas de existencia y sus destacados aportes a la región y al país.

Esta sección cierra con la revisión del surgimiento de las ciencias económicas, administrativas y contables como áreas de formación profesional en Colombia, destacando las características distintivas de los principales programas existentes actualmente, lo que permite ubicar los programas ofrecidos por la UPTC.

La segunda parte aborda el contexto del diseño de las estrategias docentes de enseñanza-aprendizaje en esta área científica, prácticas que, en su mayoría, tienen un sesgo empírico.

En este segundo acápite se describen de manera general conceptos sobre métodos de enseñanza, los tipos de métodos característicos en las prácticas de aula enfocadas en el docente o en el estudiante, los principales modelos pedagógicos que enmarcan los métodos de enseñanza (conductismo, tradicional, constructivismo y cognitivismo).

En la tercera parte, en primera instancia se examinan, conceptual y metodológicamente, las categorías relacionadas con las competencias y los métodos de evaluación de resultados en los diferentes ámbitos educativos, y distintos proyectos, tales como Euridyce, los estudios de la OCDE y el proyecto Tunning para la educación superior.

En segunda instancia se revisan los tipos de competencias propias de las ciencias económicas y administrativas, tomando el caso particular de los tres programas de la UPTC, a la luz de los lineamientos fijados por el Ministerio de Educación Nacional, a través de las pruebas Saber Pro. Adicionalmente, a partir de una encuesta, se describe la percepción de los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas sobre la formación en competencias y su evaluación, y la articulación de los diferentes componentes teóricos, institucionales y el contexto formativo de los estudiantes.

El cuarto y último acápite se centra en el uso transversal de las herramientas tecnológicas por parte de los profesores en el desarrollo académico, en las diferentes modalidades de enseñanza -presenciales o remotas-, teniendo en cuenta la experiencia asociada a la pandemia provocada por la COVID-19. Simultáneamente se abordan los diferentes medios y materiales educativos, tales como medios sonoros,

visuales fijos, exposición, proyectores, medios audiovisuales y medios informáticos, entre otros.

Este libro, cuyo gestor principal es el grupo de investigación GIDICON y su semillero SIDIC, con el apoyo entusiasta de otros docentes e investigadores de la Universidad, es una afortunada oportunidad para reflexionar sobre lo acontecido en estas cinco décadas, así como los logros alcanzados y los actores protagónicos de los sucesos más relevantes de este memorable periodo.

Lina Marleny López Sánchez
Editora

1. ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA



Figura 1. Foto antigua UPTC.

Fuente: [Galería] Una verdadera colección de fotos antiguas de la ‘Ciudad de los tesoros escondidos’, Boyacá 7 Días (2020).

1.1 Metodología

Con ocasión del aniversario número 50 de la creación de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, este apartado busca reconstruir la historia desde el momento mismo de su constitución hasta el presente, considerando los diferentes acontecimientos que han marcado su evolución, por ello recurrimos al tipo de investigación histórica, ya que, como lo plantea Cerda (1995):

La investigación histórica es más que un conjunto de procedimientos técnicos y metodológicos para recoger datos del pasado, ya que para algunos investigadores es una concepción investigativa que parte del principio del conocimiento de las cosas y de los fenómenos en su desarrollo, en su formación, en su nexos con las condiciones históricas que lo determinan. La investigación histórica significa estudiar y examinar los fenómenos como producto de un determinado desarrollo, desde el punto de vista como han aparecido, evolucionado y llegado al estado actual. (p. 59)

A fin de reconstruir los hechos y las circunstancias que propiciaron el nacimiento de la Facultad, acudimos a las fuentes directas, en este caso, al decano fundador, José García Jiménez, quien amablemente accedió no solo a conceder una entrevista, sino que colaboró con una narración amplia y detallada del proceso que se siguió en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), para lograr que la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas (como se denominó en un principio) se sumara a las otras facultades que en ese momento ya estaban funcionando.

Además del testimonio del decano fundador, también fue posible, para fortuna de este estudio, contar con la información que brindó a través de una entrevista el Dr. Armando Suescún Monroy, quien para el año 1972 ocupaba el cargo de rector de la UPTC.

Para conocer la evolución de la Facultad desde el punto de vista de quienes han hecho parte de ella en estas cinco décadas, se estableció contacto con los profesores que desempeñaron el cargo de decano a lo largo de este tiempo, aunque no con todos, pues lamentablemente algunos de ellos ya fallecieron. La información sobre los principales resultados de su gestión, los aportes de la Facultad a la Universidad y al medio, la evolución académica de los programas y sobre las perspectivas futuras de éstos, permitió conocer las transformaciones que ha tenido la Facultad durante estos años en materia académica, investigativa y de extensión.

Los egresados también se convirtieron en actores importantes para el desarrollo de este estudio, en la medida en que ellos son el fruto de las transformaciones pedagógicas e investigativas de la Facultad, y en su paso por la Universidad han sido protagonistas y testigos de la consolidación de esta unidad académica.

1.2 Los primeros años de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Movilización estudiantil - Universidad del Valle

La movilización de 1971 se enmarca en las tensiones educativas y políticas de la época, al punto de referir como antecedentes el plan básico de educación superior y la cobertura universitaria. Uno de los centros educativos, núcleo del malestar, era la Universidad del Valle, desde donde se extendió a otras universidades, pero fue duramente reprimido.



Figura 2. Fotografía del Dr. Armando Suescún Monroy

Fuente: Audiovisuales UPTC.

1.2.1 Los orígenes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas en la UPTC

Es importante aclarar que lo creado en 1972 no fue la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, como tal, sino los programas universitarios de pregrado de Economía y Administración de Empresas. El funcionamiento exitoso de estos programas fue la base para que en 1973 pudiera fundarse la Facultad.

La iniciativa de crear dichos programas y posteriormente la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, surgió de la necesidad de formar profesionales boyacenses idóneos en ciencias económicas, que estuvieran en condiciones de investigar, diagnosticar y formular

soluciones para los múltiples problemas económicos y sociales que tenía –y sigue teniendo– el departamento de Boyacá y el país. En ese momento, esos profesionales no existían en Boyacá.

Los promotores de la creación de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas en la UPTC

“Para la creación de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas”, relata el Dr. Armando Suescún¹, “fue fundamental la colaboración del eminente economista doctor José García Jiménez, a quien solicité que viniera a Tunja a organizarla; él, con gran competencia y dedicación, accedió, vino y se puso al frente de la Facultad, la puso en marcha y la impulsó con gran éxito. En esa tarea inicial le colaboraron destacados economistas como los doctores Vicente Nossa Lamus, Carlos Martínez Becerra y Sigifredo Rodríguez Nieto”.

Aporte del Dr. Armando Suescún a la creación de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas en la UPTC

“Mi papel en la creación de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la UPTC”, indica el Dr. Suescún, “fue haber advertido la necesidad de su creación, haber dictado la Resolución n.º 212 de 1972 (cuando el Consejo Superior de la Universidad estaba suspendido por determinación del Gobierno nacional), que creó los programas mencionados, y haber impulsado y defendido la expedición del Acuerdo 01 de 1973, del Consejo Superior de la Universidad, que creó la Facultad cuando el Consejo Superior ya había sido restablecido”.

La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en los años setenta

.....
1 El doctor Armando Suescún es docente universitario formado en Derecho y Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Colombia y en Desarrollo Económico y Social en el Institut d'Etudes de Développement Economique et Social de la Université de Paris. Se desempeñó como rector de la UPTC entre 1970 y 1974, período en el cual impulsó la creación de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Más adelante, en 1999, se vincula como docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UPTC, donde combinó su labor formadora con la de historiador, lo que le mereció el título de Doctor Honoris Causa en Historia otorgado por la UPTC. Es autor de múltiples libros y artículos académicos en las áreas de economía, derecho e historia. (Entrevista realizada el 26 de noviembre de 2020).

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la UPTC, desde la creación de la Universidad en 1953 hasta 1970, se basaba principalmente en la cátedra magistral; no había seminarios, la investigación científica era escasa y no había grupos de investigación; la producción de libros de los profesores era mínima y no existían revistas especializadas de divulgación, prevalecía un cierto temor a estudiar y conocer áreas vedadas del conocimiento, como el marxismo.

La trayectoria de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas en las cinco décadas

Sin duda, la trayectoria de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la UPTC en sus 48 años de existencia ha sido brillante, aunque con algunos altibajos; se ha posicionado como una de las mejores del país por su calidad académica y sus logros; ha formado numerosas promociones de profesionales excelentes en su gran mayoría, que le han dado prestigio; ha publicado múltiples libros de investigación de sus profesores, y revistas acreditadas y, en resumen, se ha enaltecido a sí misma y a la Universidad.

Los retos de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas

El doctor Armando Suescún considera que los retos que tiene la Facultad en el futuro son seguir superando, cada vez más, su calidad académica y seguir acentuando su espíritu de servicio a la sociedad y al departamento. Él dice que no se atreve a hablar sobre nuevos programas de pregrado y posgrado ni sobre actividades de investigación, específicamente, por cuanto no conoce en detalle la realidad interna actual de la Facultad.

El Paro Cívico de 1977

El Paro Cívico Nacional (PCN) sucedió bajo el gobierno de Alfonso López Michelsen (1974-1978), destacándose tres actores que justifican las razones por las cuales protestar: estudiantes, pobladores urbanos y asalariados.

Es importante señalar que el PCN a septiembre de 1977 consolidó algunos logros en torno al comportamiento de la relación salario-inflación, así como también en términos académicos se despertó el interés por el estudio de las luchas sociales.



Figura 3. Reunión de docentes UPTC (1977)

Fuente: Audiovisuales UPTC.

La materialización de la iniciativa

Inicialmente, la persona encargada de colaborar con la Oficina de Planeación de la Universidad en el proyecto de creación de los programas académicos de Economía y Administración de Empresas fue el profesor José García Jiménez, quien más tarde se convertiría en el decano fundador de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

A continuación, se presentan algunos de los planteamientos expuestos por el profesor José García Jiménez en el escrito entregado a los autores de este libro, donde relató algunos pormenores de la creación de la Facultad, reseñados bajo el título “50 aniversario de la Facultad de Economía y Administración de Empresas de la UPTC “Los orígenes”.

Este proceso de creación, según lo manifestó el profesor José García,

inició con la definición de objetivos del plan de estudios de Economía, en el cual participaron los autores del anteproyecto de creación de la Facultad, los economistas egresados de la Universidad Nacional de Colombia, Carlos Martínez y Vicente Nosa funcionarios entonces de la Oficina de Planeación y también el Rector, Doctor Suescún. (...)

en la formulación de objetivos y del programa académico se contó con la asesoría del profesor Antonio García fundador del primer programa de Economía en la Universidad Nacional de Colombia, quien accedió a participar en la nómina de profesores fundadores en calidad de profesor visitante. Durante el primer semestre de funcionamiento el profesor Antonio García dictó una vez al mes conferencias magistrales en el Paraninfo de la Universidad sobre el programa agrario. (García Jiménez, 2020, p. 1)

La preocupación por el desarrollo económico de la región y el país se destacaba ya en el primer párrafo del “*Proyecto de creación de la carrera de economía*” elaborado por los citados economistas. Así mismo, “la inquietud por el sector público, por la formulación de políticas como manera de enfrentar obstáculos al desarrollo económico y procurar el cambio de estructuras, se convirtió en un objetivo central del programa inicial de Economía” (García Jiménez, 2020, p. 2)

Mediante la Resolución 212 de 1972 se crearon los programas de Economía y Administración de Empresas, adscritos a la Facultad de Ingeniería; pero en 1973, el Consejo Superior mediante Acuerdo 02 instituye la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Para García Jiménez (1982), el programa de Economía fue concebido para hacer frente a la

(...) falta de investigación socioeconómica que sirviera de marco a la implementación de políticas de desarrollo regional, o de base para el diseño de proyectos de inversión y desarrollo. Era preciso estudiar las causas del atraso relativo, conocer la magnitud y calidad de los recursos disponibles, despertar la capacidad crítica y el ánimo empresarial a fin de cuestionar estructuras obsoletas, plantear problemas y posibles soluciones. (p. 46)

El período en que surge la Escuela de Economía coincide, de manera tardía, con la creación de programas similares en el país (Montenegro, 2017) y responde a la necesidad que expresaba Currie (1965) de contar con profesionales en ciencias económicas que atendieran las más urgentes demandas sociales con perspectiva técnica.

Según el relato del profesor García Jiménez (2020),

La resolución No. 212 de mayo 16 de 1972, por medio de la cual el Consejo Superior creó los programas de Economía y Administración de Empresas, subraya en sus considerandos las necesidades de orientar la enseñanza hacia el análisis crítico y científico de la estructura social y económica colombiana, y la de fomentar la investigación de los niveles regional y nacional que sirva de base a las formulaciones políticas realistas de mejoramiento social y económico. (p. 2)

Los objetivos del programa de Economía, según la parte resolutoria de la citada norma de creación, eran:

1. Estudiar e investigar la realidad socioeconómica colombiana dentro de una perspectiva integracionista.
2. Formar profesionales idóneos para conocer y dirigir el funcionamiento de la economía y aportar las formulaciones de cambio que sean necesarias.
3. Contribuir al desarrollo de un pensamiento económico propio que permita entender los problemas económicos y sociales del país y aportar soluciones. (Resolución 212 de 1972)

Para el profesor José García Jiménez era importante asociar sus clases a las actividades culturales y recreativas. Las principales actividades fueron el cineclub, el videofórum, las salidas al campo, los seminarios de inducción para estudiantes del primer semestre, el club de caminantes, las caminatas asociadas al Seminario Electivo, las fiestas pedagógicas, las conferencias del profesor Estanislao Zuleta, los círculos de lectura de profesores y estudiantes, la puesta en escena de dramas didácticos. Con lo anterior, lo que se buscaba en la UPTC era abarcar la formación académica y, a la vez, fomentar con esas actividades la capacidad crítica y apreciativa tanto en estudiantes como en profesores, que además permitirían contribuir a la formación de ciudadanos sensibles ante los derechos propios y los derechos de los demás.

Dentro de los apuntes del profesor José García Jiménez (2020) se habla de que el valor pedagógico de estas actividades se fundamenta en el placer que suscitan. El “principio del placer” es, según Sigmund Freud, un principio constitutivo del ser humano y como tal, está presente en el inconsciente que, al fin y al cabo, es el regulador de todos nuestros actos. Baste ello para reconocer la extraordinaria importancia que las actividades lúdicas tienen en la creación de un ambiente genuinamente pedagógico y por ende de verdadera formación.

Las actividades de cineclub no solo se limitaban a la proyección de películas, sino también a impulsar la discusión de las diferentes interpretaciones acerca de éstas. Aunque estas prácticas igualmente despertaban el rechazo de sectores de la Universidad opuestos al análisis crítico y a la formación integral; por esta razón, estas experiencias imprimieron al programa de Economía un sello particular, en el sentido de combinar la formación profesional específica del área de conocimiento con la formación humanista representada por el acercamiento y disfrute de las artes. Prueba de ello es que el cineclub llegó a cuestionar el activismo político por tratar de negar u ocultar la problemática individual, reduciendo la discusión a esquemas sociologistas (García Jiménez, 2020).

Otras actividades como el videofórum y la puesta en escena de más de una obra del dramaturgo alemán Bertold Brecht, incentivaban la lectura e interpretación de los textos por cuenta de los alumnos, lo que dio origen a los círculos de lectura entre profesores y estudiantes. Así, para el profesor García Jiménez (2020),

una verdadera formación universitaria tendría que estar basada en una auténtica “política cultural” que no ahorrara esfuerzos ni medios de toda índole en el cultivo de las artes y la recreación en sus múltiples manifestaciones. Teniendo en cuenta que todas esas actividades culturales y recreativas hicieron parte del esfuerzo en pro de una formación integral y de mentalidad crítica, para enfrentar y juzgar la realidad que nos rodea. (p. 3)

Todos esos pensamientos y logros alcanzados hasta 1976 por los programas de Economía y Administración de Empresas, a juicio del

profesor García Jiménez (2020), “se vieron entorpecidos a partir de la cesación de la rectoría del Dr. Suescún. Con el nuevo rector, el profesor Arturo Camargo Castro, la Universidad regresó al conservadurismo, los métodos autoritarios y represivos de tiempos anteriores” (p. 3). Producto de este cambio en la dirección universitaria fue la destitución de varios profesores, incluida la del mismo decano de la Facultad de Economía y Administración de Empresas en ese entonces, el profesor José García Giménez.

Por lo anterior, durante el segundo semestre de 1976 la Facultad no pudo funcionar. Se presentó una división entre profesores y estudiantes, en dos grupos que el profesor José García Jiménez (2020) identifica así: “el grupo de base y el grupo de deslinde, donde los primeros pedían la restitución inmediata e incondicional de los profesores destituidos, y los segundos, volver a clase y continuar dentro de la relativa normalidad académica con el reclamo del reintegro” (p. 4).

Con lo anterior se generaron momentos de confrontación que se manifestaron en la discusión de temas importantes como la relación profesor-alumno, evaluación de uno y otro, el sistema de “cogobierno” mediante asamblea general, el derecho de “veto” de profesores por parte de los alumnos, etc., pero nada de esto progresó y lo que se impuso, lamentablemente, fueron los enfrentamientos nada pacíficos.

En este contexto, relata el profesor García Jiménez (2020), las directivas universitarias, encabezadas por el rector Jorge Palacios, esperaron pacientemente el final de semestre, pues sabían que estudiantes y profesores saldrían a receso de fin de año, situación que aprovechó para expulsar a más de treinta estudiantes y destituir a más de veinte profesores, quienes no lograron el suficiente apoyo de los demás integrantes de la comunidad académica de la Facultad para conseguir su reintegro.

Así culminaron esos primeros cuatro años de funcionamiento de la Facultad, identificados por una intensa actividad académica, cultural y de discusión política, que marcaría seguramente un derrotero para su posterior evolución y consolidación.

1.3 Testimonios de los exdecanos de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la UPTC

En el presente acápite se incluyen las respuestas proporcionadas por los nueve exdecanos entrevistados, cuyo periodo se inicia en los años setenta y continúa hasta nuestros días².

El Censo de Colombia de 1973

El censo realizado en Colombia en 1973 corresponde al XIV Censo Nacional de población y de Vivienda. Este fue un censo “de facto”, que cubrió las zonas urbanas y se extendió a las zonas rurales. Su realización estuvo a cargo del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).

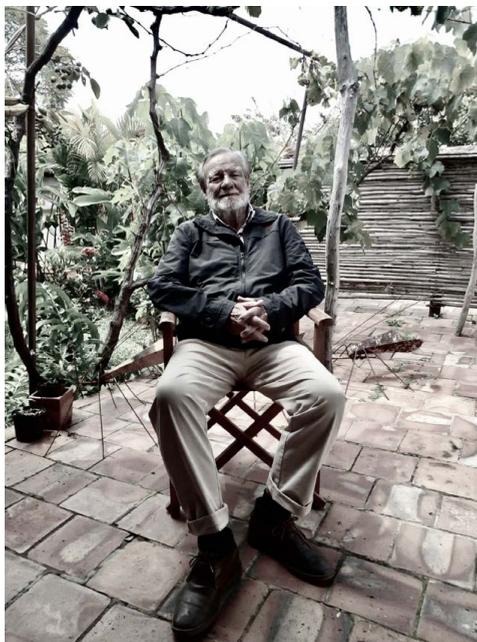


Figura 4. Fotografía del Dr. José García Jiménez

Fuente: Escuela de Economía UPTC.

² Los testimonios incluidos se basaron en entrevistas, las cuales fueron editadas.

1.3.1 José García Jiménez³

Mi ingreso y vínculos con la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas

Ante todo, quiero expresar mi agradecimiento y complacencia por la invitación de los profesores Lina López y Siervo Tulio Delgado a participar en la celebración del Cincuenta Aniversario de la Facultad. Me corresponde referirme al periodo inicial de la creación y la puesta en funcionamiento de los programas académicos de Economía y Administración de Empresas.

El ingreso a la UPTC fue para mí fruto de una feliz coincidencia. Andaba yo por esa época tratando de escapar del vacío y el tedio que me producía el cargo de economista en la Oficina de Planeación del Ministerio de Minas y Petróleos en Bogotá, mientras que en la Dirección de la Universidad se adelantaba la búsqueda de un economista encargado de colaborar con la Oficina de Planeación en el proyecto de creación de los programas académicos de Economía y Administración de Empresas.

Con motivo de un simposio sobre la industria del carbón organizado por la Universidad en el Hotel Sochagota en Paipa, tuve el honor y el placer de conocer al rector de la Universidad, doctor Armando Suescún, y al vicerrector, doctor Hernando Mesa. Mis preguntas y observaciones a un proyecto minero presentado por el último de los nombrados que le dirigí después del simposio desde mi oficina en Bogotá, ocasionaron la invitación a vincularme a la Universidad.

He dicho “feliz coincidencia”, pues cambió mi vida y por fin encontraba un oficio para el cual me sentía inclinado: el de instructor y educador.

.....
3 José Plácido García Jiménez, docente de origen tunjano, con formación en Economía Política en la Universidad de Berlín y con estudios de Maestría en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. Su vinculación a la UPTC, en 1972, marcó el inicio de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, ya que fue su fundador y primer decano. Su inclinación por las artes logró imprimir una formación integral a los estudiantes de la UPTC, que combinaba las ciencias económicas con el cine y la literatura. Actualmente, una vez cumplida su labor formativa en las aulas universitarias, sus tertulias literarias siguen siendo punto de encuentro para el disfrute de jóvenes universitarios y amigos (entrevista realizada el 15 de septiembre de 2020).

Además, el espacio asignado a la administración del nuevo programa (el edificio de un piso donde funciona el Bienestar Universitario) coincidía exactamente con el sitio donde funcionó la Escuela Anexa a la Normal de Varones de Tunja, donde tuvo lugar mi primer encuentro con mi largo y vano peregrinar en torno al conocimiento, entre los años de 1940 y 1945.

Había estudiado Derecho en la Universidad Libre (programa nocturno) y Economía en la Escuela Superior de Economía en Berlín (RDA), y ejercido varios cargos burocráticos en dos instituciones del Gobierno nacional durante ocho años. Me enfrentaba a algo nuevo y desconocido, pero me entusiasmaba el ambiente que imprimía la rectoría del doctor Suescún. Imperaba un ánimo de creación e innovación: nuevos programas académicos, nuevas sedes de la Universidad en las ciudades de Sogamoso, Duitama y Chiquinquirá, y sobre todo apertura democrática y participativa en la dirección y a todas las corrientes y escuelas del pensamiento universal. Además, interés por la formación integral de los nuevos profesionales a través de la promoción de la actividad cultural y recreativa en sus diversas manifestaciones.

Los promotores de la creación de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas

En la definición de objetivos del plan de estudios de Economía participaron los autores del anteproyecto de creación de la Facultad, los economistas egresados de la Universidad Nacional de Colombia, Carlos Martínez y Vicente Nossa, funcionarios entonces de la Oficina de Planeación, y también el rector, el Dr. Suescún. En la formulación de objetivos y del programa académico contamos con la asesoría del profesor Antonio García, fundador del primer programa de Economía en la Universidad Nacional de Colombia, quien accedió, gracias a la mediación del rector, a participar en la nómina de profesores fundadores en calidad de profesor visitante. Durante el primer semestre de funcionamiento, el profesor Antonio García dictaba una vez al mes conferencias magistrales en el Paraninfo de la Universidad sobre el problema agrario. El aula máxima se colmaba de estudiantes de diversas carreras e incluso de público de la ciudad.

La preocupación por el desarrollo económico de la región y del país se destacaba ya en el primer párrafo del “Proyecto de creación la carrera de economía”, elaborado por los citados economistas: “El problema para la mayoría de los teorizantes sobre el desarrollo, es descubrir por qué el crecimiento económico no ha ocurrido y suministrar a esas comunidades moribundas y obstinadas las herramientas para el despegue”.

La concepción inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje

La inquietud por el sector público, por la formulación de políticas como manera de enfrentar obstáculos al desarrollo económico y procurar el cambio de estructuras se convirtió en un objetivo central del programa inicial de economía.

La Resolución n.º 212 del 16 de mayo de 1972, por medio de la cual el Consejo Superior creó los programas de Economía y Administración de Empresas, subrayaba en sus considerandos las necesidades de orientar la enseñanza hacia el análisis crítico y científico de la estructura social y económica colombiana, y la de fomentar la investigación en los niveles regional y nacional que sirva de base a las formulaciones políticas realistas de mejoramiento social y económico.

Se impone una observación inicial: en adelante me referiré exclusivamente al programa de Economía, pues los de Administración de Empresas y Contaduría estuvieron a cargo de otros docentes especialistas en dichas áreas.

La parte resolutoria del mismo acuerdo señaló los objetivos de cada uno de los programas. Los objetivos de Economía eran:

1. Estudiar e investigar la realidad socioeconómica colombiana dentro de una perspectiva integracionista.
2. Formar profesionales idóneos para conocer y dirigir el funcionamiento de la economía y aportar las formulaciones de cambio que sean necesarias.
3. Contribuir al desarrollo de un pensamiento económico propio que permita entender los problemas económicos y sociales del país y aportar soluciones.

Este último objetivo, “Contribuir al desarrollo de un pensamiento económico propio (...)”, no era exagerado, si se tiene en cuenta la brillante nómina de profesores que logramos integrar, cuya formación, trayectoria profesional y producción intelectual así lo prometía; el ya mencionado profesor Antonio García, autor de numerosos libros y publicaciones, algunos más conocidos en el exterior que en nuestro medio; Mario Arrubla, autor de un libro pionero en el tema del desarrollo económico; Álvaro Zarta, reconocido analista de política económica; Alcides Gómez, economista de Fedesarrollo; José Vicente Kataráin, gerente fundador de la Editorial Oveja Negra, y Bernardo Tovar y Óscar Rodríguez, historiadores de la Universidad Nacional. Por abreviar, dejo sin nombrar otros docentes que después se han destacado en diferentes universidades de prestigio.

El segundo objetivo, “Formar profesionales idóneos para conocer y dirigir el funcionamiento de la economía y aportar soluciones de cambio que sean necesarias”, planteaba la compleja y difícil tarea de cómo contribuir a formar mentalidades críticas dispuestas para el cambio. Pero ello implicaba ante todo el cambio de sí mismo. ¿Cómo poder ahondar en los conflictos consigo mismo y con los demás? La ciencia de la economía, igual que las demás teorías científicas en general, no es apta para ello. Es necesario acudir a la psicología, la filosofía y la estética para poder ahondar en los conflictos personales y sentir verdaderamente el deseo de cambio. Cambiar nuestras relaciones en el seno familiar, en los lazos de amistad y en el aula con nuestros alumnos y profesores. Entonces podríamos acceder a un proceso enseñanza-aprendizaje no autoritario y abierto a la participación. No estábamos cambiando la realidad que nos circunda, pero estábamos planteando por lo menos la necesidad del cambio de nosotros mismos. Establecer relaciones no autoritarias en el seno de la clase es algo nada fácil, sobre todo en un medio tan autoritario como el nuestro. El autoritarismo es la vía del facilismo que permite que las cosas continúen como están. Los estudiantes son autoritarios cuando dejan en manos del docente la solución de los problemas; evitando el esfuerzo de una interpretación personal de los textos, se ahorran el esfuerzo de acudir a las fuentes originales, fomentan los resúmenes y cuadros sinópticos, convierten al profesor en mago que soluciona todas las preguntas y, por consiguiente, impiden la verdadera formación.

El arte y la filosofía podían ayudarnos a ser cada vez menos autoritarios y a optar por la independencia y la autonomía. “El arte refleja nuestra propia cara, decía Borges”. Un poema, un drama, una canción, una obra de arte en general pueden contribuir a quitar la máscara que portamos con obstinación y a atrevernos a ser nosotros mismos para romper el círculo vicioso del autoritarismo: no trabajamos porque hay autoritarismo, y hay autoritarismo porque no trabajamos.

Comenté al principio de estas notas que la rectoría del doctor Suescún estaba interesada en la formación integral y el fomento de la actividad cultural y recreativa, y esto no se quedó en simple declaración de propósitos. En el caso de Economía y Administración de Empresas, se convirtió en realidad. En Economía fundamos el Cineclub Universitario y los círculos de lectura con participación de profesores y estudiantes. Su justificación inmediata era la deficiente formación cultural tanto de profesores como de alumnos. El cine y la literatura propenden a fomentar la capacidad crítica y apreciativa. Si la economía, como las demás ciencias, es portadora de un método y un conocimiento que actúa sobre la dimensión de la razón, la dimensión del cine y de la literatura comprende la dimensión emotiva-afectiva. La realidad está forzosamente diseccionada por el procedimiento científico que descubre facetas específicas de la misma; en cambio, el arte la expresa en forma total, y en ello reside la complejidad y la riqueza del contenido artístico.

De trascendencia para la orientación inicial del programa fue la presencia en varias ocasiones del gran maestro de la cultura Estanislao Zuleta, quien vino desde Medellín para disertar sobre la relación Hegel-Marx en filosofía y economía. Apartándose de este objetivo, más o menos académico, más o menos impersonal, como él lo decía, se introdujo por los senderos de la literatura, la cual, subrayaba, “(...)”, no es diversión, sino por el contrario incursión en lo más íntimo de nuestro ser, navegación azarosa por un territorio que quisiéramos evitar por medio de paciencia o mejor sería decirlo ceguera, pero que sabemos inevitablemente problemática. Me alegro de que hayamos llegado a la literatura, porque es demasiado frecuente hoy lanzarse sobre toda clase de teorías, sistemas, soluciones, folletos, consignas, más que para buscar una vida nueva, para huir de la vida cotidiana,

para huir de la encrucijada de la muerte y el amor, el nacimiento y la investigación”.

Y estas últimas palabras resultaron premonitorias para los graves sucesos que ocurrieron al quinto año de fundados los programas de Economía y Administración, a finales del año 1976 cuando tenía lugar la primera promoción de economistas y administradores.

Los conflictos internos en los años setenta

Todo había cambiado en la Universidad a partir de la cesación de la rectoría del Dr. Suescún. El nuevo rector, el profesor Arturo Camargo Castro, exrector de la Universidad Pedagógica de Bogotá, quien había ordenado la militarización de la misma. La Universidad regresó al conservadurismo y los métodos autoritarios y represivos de tiempos anteriores. Una de sus primeras medidas fue la de destituirme como decano de la recién fundada Facultad, so pretexto de encontrarme adelantando un curso desescolarizado de posgrado en la Universidad de Los Andes en Bogotá. Gracias a la protesta e intervención unánime del profesorado y el estudiantado pude regresar a la Decanatura hasta el final del periodo para el cual había sido nombrado.

El origen de la crisis fue la destitución de tres profesores por parte del nuevo decano, el profesor Sigifredo Rodríguez, en alianza con el director del Departamento de Administración de Empresas, profesor Ernesto Pino. Los destituidos fueron los profesores Luis Martínez, economista español de la Universidad Complutense de Madrid, Victoria Bravo de la Universidad del Valle y Víctor Manuel Quintero de una universidad de los Estados Unidos. La causa del despido, según la Decanatura, consistió en el incumplimiento de elementales deberes tales como la asistencia regular a las clases, el desarrollo adecuado de los programas propuestos, la evaluación correcta de resultados, etc. Prácticamente se les acusaba de abandono de las cátedras. Esta decisión era completamente justificada en el caso del profesor español, no así respecto de los otros dos docentes.

El profesor español había ingresado a la Facultad por recomendación del decano de Economía de la Universidad Nacional. Se propuso poner

en práctica la consigna de algún sector de oposición que pretendía la “destrucción de la universidad pública” y decidió, además, poner en práctica lemas del movimiento del “Mayo francés” que había tenido gran repercusión en casi toda Europa a fines de la década de los sesenta. Adicto a la marihuana, había fundado “la casa del bombillo rojo” y persuadido a varios estudiantes y colegas que lo acolitaban en sus extravagancias y pérfidas intenciones.

Confieso que como decano me faltó perspicacia para asumir oportunamente medidas correctivas que hubieran podido detectar y corregir esta anomalía. También faltó una organización responsable del profesorado que, si bien hacía oposición al conservadurismo en la dirección universitaria, algunos profesores llegaron a creer que la “revolución era ahora y aquí” y se dedicaron a labores proselitistas en menoscabo de los deberes académicos. Creció entonces la pugna entre grupúsculos de izquierda, la JUCO, la URS, el MOIR, el Bloque Socialista, etc., por la primacía dentro del estudiantado. Así que, finalmente, nuestra inmadurez contribuyó a que en la Universidad se afanzara el autoritarismo y las prácticas clientelistas.

Durante el segundo semestre del citado año la Facultad no pudo funcionar. Profesores y estudiantes nos dividimos en dos grupos: el grupo “de base” y el grupo de “deslinde”. Los primeros pedían la restitución inmediata e incondicional de los profesores destituidos. Los segundos, volver a clase y continuar dentro de la relativa normalidad académica con el reclamo del reintegro.

Esta, que fue la primera crisis que sufrió la Facultad, tuvo un final deplorable. Las directivas, encabezadas por el rector Jorge Palacios, esperaron pacientemente el fin del semestre, pues sabían que los miembros del grupo “de base” no podrían seguir ocupando el tercer piso del ala sur del Edificio Central donde funcionaba la dirección de la Escuela de Economía cuando el resto del estudiantado y de profesores entraran en receso del fin de año. Al regresar al año siguiente nos encontramos con más de treinta estudiantes y más de veinte profesores destituidos. Fueron inútiles los esfuerzos de algunos estudiantes por encontrar respaldo en la masa estudiantil a fin de poder continuar el movimiento.

Los retos pendientes

Después de tantos años transcurridos y en mi condición de retiro, pienso que la Facultad y la Universidad, perdieron mentes muy capacitadas para llevar adelante los objetivos propuestos y para mantener un nivel crítico y participativo que a veces deseábamos cuando en la Universidad se siente nostalgia de cambio y renovación.

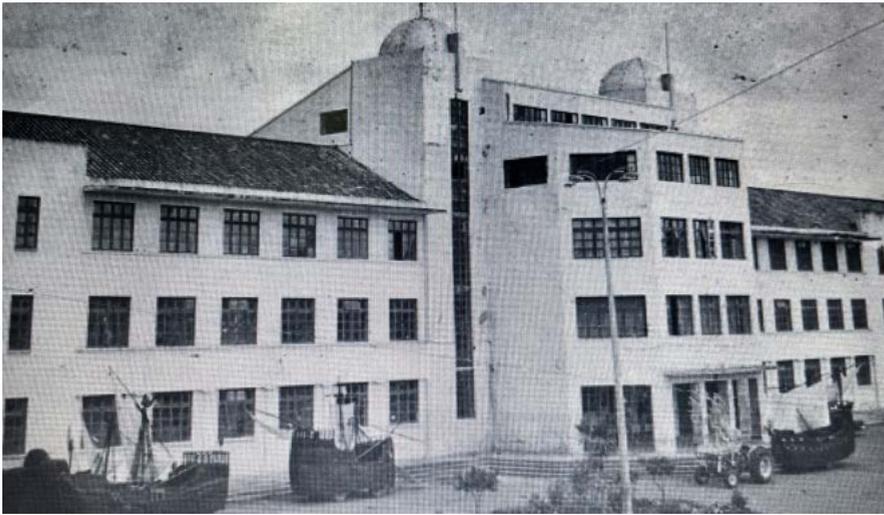


Figura 5. Foto antigua UPTC.

Fuente: Audiovisuales UPTC.

Premio Nobel de Literatura – GGM 1982

El escritor y periodista Gabriel García Márquez se convirtió en el primer colombiano que obtuvo el Premio Nobel de Literatura. Su prolífica obra basada en la exuberancia del realismo mágico ha trascendido fronteras y se ha convertido en un ícono universal.

1.3.2 Edilberto Rodríguez Araújo⁴

Los comienzos de mi Decanatura



Figura 6. Fotografía del Dr. Edilberto Rodríguez Araújo. III Congreso Nacional de Decanos y Directores de Facultades de Economía, 1994

A finales de 1992, cuando me encontraba disfrutando del año sabático, un grupo de colegas sugirió que me postulara para el cargo de decano, por lo que tuve que finalizar anticipadamente ese periodo para poder asumir la Decanatura de la Facultad. Mi nombre fue propuesto al rector de la UPTC de la época, Carlos Forero Robayo, postulación que fue acompañada de un conjunto de pautas de gestión académico-administrativa, que apuntaban a encarar las áreas críticas en el funcionamiento de la Facultad.

4 El profesor Edilberto Rodríguez Araújo ejerció la Decanatura durante el periodo 1992-1994. Actualmente es profesor titular de la Escuela de Economía, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia. Integrante del grupo de investigación Observatorio de Coyuntura Económica Regional y Urbana (OIKOS), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia (entrevista realizada el 19 de julio de 2021).

Entre las pautas propuestas se encontraban la diversificación y consolidación de los programas de pregrado y posgrado, la proyección de la Facultad en el entorno regional, así como la promoción de eventos, publicaciones periódicas, en el marco de un permanente diálogo académico. Simultáneamente, nos propusimos efectuar las adecuaciones locativas y dotaciones requeridas en salones, oficinas, bibliotecas y cubículos de profesores. Me acompañaron en ese ejercicio académico-administrativo, los profesores Alicia Bulla, Tirso Porras y Pedro Castro, quienes se desempeñaron como secretaria de la Facultad y directores de la Escuela de Economía y Administración de Empresas, respectivamente. El decano anterior era el profesor Óscar Gutiérrez y con mi designación se cumplía un pacto no escrito de alternancia en la Decanatura de las dos Escuelas existentes en ese momento, el cual no estuvo exento de conatos separatistas, lo cual ha sido una impronta particularista.

El periodo de mi desempeño en la Decanatura estuvo acompañado de intensos debates sobre el marco normativo de las universidades públicas colombianas, en el contexto de la autonomía y democracia universitaria, puesto que en ese intervalo se expidieron la Ley 30 de 1992 y el Decreto 1444 de 1992, y la UPTC debía adoptar las reglamentaciones pertinentes. Uno de sus diversos desarrollos fue la promulgación del, aún vigente, Estatuto Docente (Acuerdo 021 de 1993).

En 1994 culminó mi periodo al frente de la Decanatura y asumí la coordinación de algunos programas de posgrado como el Convenio ESAP-UPTC (Especialización en Administración Pública) y las recién creadas, por nuestra iniciativa, Especialización en Planeación y Gestión del Desarrollo Territorial (Acuerdo 107 de 1994) y Especialización en Gestión de Proyectos. Varios proyectos editoriales surgieron como subproductos de las iniciativas de investigación desplegadas en estos programas, entre ellos las revistas Agenda P&G, Observatorio Urbano y el suplemento Terra Nostra, publicaciones en las que colaboraron afiladas plumas de expertos en planeación, gestión y desarrollo regional y urbano. Paralelamente apoyamos publicaciones impulsadas por las cámaras de comercio de Boyacá como el anuario estadístico Boyacá

en Cifras, al que posteriormente se vinculó el Banco de la República, sucursal Tunja.

El desempeño en la Decanatura

Cuando fui designado decano de la Facultad, los programas existentes de pregrado eran Economía y Administración de Empresas, a su vez, los de pregrado eran los adscritos al segundo programa de pregrado mencionado. La única publicación periódica con trayectoria reconocida la constituía Apuntes del CENES, cuyo primer número apareció en septiembre de 1981⁵ y reapareció en 1983, y de la cual he sido director en varias ocasiones. Como anécdota al margen, cabe recordar que, en el mismo año, antes de la circulación de la edición inicial de la revista, un grupo de colegas decidió fundar una publicación bimestral de nombre Viraje, la cual tuvo una breve, pero intensa existencia. En la gestión e impulso de este novedoso proyecto me acompañaron los profesores Manuel Caicedo, Darío Molina y Olmedo Vargas, y colaboraron profesores como José García y Manuel Rojas. Fue una revista hecha con tesón y entusiasmo, propios de los años de ímpetu e iconoclastia juveniles.

Reforma curricular al plan de estudios

En 1992 se implantó una nueva reforma al plan de estudios del programa de Economía (Acuerdo 014), asociada con los nuevos horizontes en la formación de los economistas, en el marco de la globalización y la apertura económica. Esta reforma respondía a las preocupaciones de profesores y estudiantes por procesos de enseñanza-aprendizaje, que incorporan nuevas metodologías pedagógicas.

Como resultado de la flexibilidad curricular solicitada, se crearon los seminarios electivos con alcance interdisciplinar, para desarrollar competencias en lectoescritura, comunicación oral y

.....
5 El comité editorial del número inicial (septiembre de 1981) estaba integrado por los profesores Fernando Bonell, quien fungía como director, Ernesto Pino, Vicente Nossa, Sigifredo Rodríguez, José García y Edilberto Rodríguez Araújo. En su segundo número (diciembre de 1983), la composición de su comité editorial, además de su director, el profesor Fernando Bonell, estaba conformada por los profesores Alberto Lemos, Sigifredo Rodríguez y Guillermo Rey.

aprendizaje autónomo. Simultáneamente, se propusieron electivas de profundización que se desarrollaran al final del ciclo de formación profesional. En 1994 se hizo una evaluación de los avances alcanzados con la puesta en marcha de la reforma de 1992, así como los ajustes incorporados en los contenidos programáticos de las asignaturas de las áreas de Teoría y Política Económica. Además, se replanteó la actividad desplegada por el Centro de Gestión de la Investigación y la Extensión (CENES) y su interrelación con la investigación y extensión de la Facultad.

Proyectos impulsados desde mi Decanatura

Dos programas que fueron impulsados desde mi desempeño en la Decanatura fueron las especializaciones en Planeación y Gestión del Desarrollo Territorial y Gestión de Proyectos, que apuntaron a llenar un enorme vacío en la formación de analistas y expertos centrados en la problemática regional, aprovechando la experiencia en formación posgraduada existente en otras universidades del país, en particular en la Universidad de los Andes, a través del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo Regional (CIDER), fundado en 1976. Asimismo, durante este periodo se afianzaron los seminarios periódicos sobre economía colombiana, de los cuales resultaron compilaciones impresas que circularon junto a la revista Apuntes del CENES.

El método de enseñanza empleado en las ciencias económicas y administrativas

El proceso de enseñanza en las ciencias económicas sigue apegado a los patrones tradicionales, los que privilegian una rígida relación docente-estudiantes, con métodos memorísticos y una baja dosis de aprendizaje autónomo. A pesar de que la reforma curricular de 1992 abrió el camino para una mayor flexibilización curricular, los problemas identificados en ese entonces no han sido superados. Quizás en todo este periodo de enseñanza presencial poca relevancia se le ha asignado al uso de herramientas digitales, excepto la llamada aula virtual y la utilización de herramientas como el correo electrónico, el WhatsApp y las redes sociales.

Las políticas académico-administrativas relevantes en la Facultad

Desde la implantación de la denominada reestructuración administrativa en 2016 se ha insistido en la conveniencia de articular la estructura administrativa con la estructura académica, dado que muchas dificultades que afronta la institución se deben a su disfuncionalidad y desarticulación. Aún más, el Acuerdo 067 de 2005 (Estructura Académica) ya es anacrónico y el cuestionado Acuerdo 070 de 2015 (Estatuto Académico) ha sido inoperante, por lo que las políticas académicas que encaucen los programas de pregrado, posgrados, educación continuada e investigación, son dispersas e inconexas.

Los retos que debe afrontar la Facultad

Los programas que integran la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, transcurridos sus primeros cincuenta años, a la par del afianzamiento de los programas que han sido su núcleo de formación disciplinar, deberán enrutarse a perfilar nuevos programas de posgrado que estén a tono con lo que han sido sus líneas de investigación teóricas y empíricas de largo aliento y que han significado su peculiar impronta académica en la oferta de programas de educación superior.

Paralelamente, en la búsqueda de mayor reconocimiento y visibilidad regional y nacional es conveniente ampliar y apoyar su participación en diferentes eventos y publicaciones que evidencien las capacidades analíticas y propositivas de los docentes vinculados a los diversos programas. Una de las fuentes de financiación para estas actividades la constituye la asignación del 5 % de los ingresos recaudados por los programas de posgrado para el fomento de la investigación y movilidad académica que llevan a cabo los integrantes de los grupos de investigación categorizados por Minciencias. Estos recursos se incorporan desde 2019 al presupuesto anual de la Universidad. La autoría de esta iniciativa fue mía, como representante profesoral ante el Consejo Superior de la Universidad en el periodo 2018-2020.

La Constitución Política de 1991

La década del noventa fue un punto de inflexión económica, política y social bajo los vientos de la globalización. Uno de los hitos memorables fue la promulgación de la nueva Constitución Política de Colombia, que reemplazó a la vetusta Constitución de 1886. Se afirma que es una Constitución garantista, al resaltar que la educación es un derecho fundamental.

1.3.3 Jaime Bermúdez Guerrero⁶*Los comienzos de mi Decanatura*

En el periodo de mi Decanatura se ofrecían los programas de pregrado en Economía y Administración Empresas, en las jornadas diurna y nocturna. Por otro lado, los programas de posgrados en funcionamiento eran Especialización en Mercados y Especialización en Finanzas. La mayoría de los profesores eran de planta, treinta aproximadamente. Aunque ya se había contratado a varios docentes ocasionales (aproximadamente 12) y catedráticos externos (aproximadamente entre 10 y 15).

Reforma curricular al plan de estudios

No se realizó ninguna reforma curricular. Solamente se efectuaron reflexiones preliminares sobre la necesidad de actualización de los currículos, pero no se consolidó ninguna propuesta de reforma.

Proyectos impulsados desde mi Decanatura

En el corto tiempo en que me desempeñé como decano, se impulsaron proyectos de investigación, tales como Convenio Escuela de Economía UPTC-ECOPETROL, con el fin de realizar un estudio para minimizar las emisiones contaminantes en la zona de Punta Larga, cerca de Sogamoso, con una duración de dos años.

.....
6 El profesor Jaime Bermúdez Guerrero ejerció la Decanatura durante el período 1994 a 1995. Actualmente es profesor titular de la Escuela de Administración de Empresas, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Integrante del grupo de Investigación PODER de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (entrevista realizada el 4 de diciembre de 2020).

Se fortalecieron los dos centros de investigación y extensión existentes en ese periodo. Estos centros eran el CENES, de la Escuela de Economía, y el CEAD, de la Escuela de Administración de Empresas. Este último desapareció con la reestructuración de los centros de investigación.

Además, se impulsaron las revistas de la Facultad, Apuntes del CENES de la Escuela de Economía e Inquietud empresarial de la Escuela de Administración de Empresas. Esta última publicación interrumpió su periodicidad y dejó de circular.

Entre otras actividades de proyección social se puede mencionar el seminario anual del CENES (hoy continúa vigente) y la publicación de las memorias de las ponencias presentadas en el evento.

Se iniciaron participaciones informales de algunos profesores en la emisora UPTC Radio de la Universidad.

Se conocieron las primeras solicitudes sugeridas por la Facultad seccional Sogamoso sobre la posible transferencia del programa de Contaduría, de la seccional de Sogamoso a la sede central de Tunja.

Se adelantaron ideas de intercambio para fortalecer los vínculos con las asociaciones de egresados de Administración y de Economía.

Hubo participación de la Decanatura en los debates iniciales sobre la reforma del Estatuto de la UPTC.

El método de enseñanza empleado en las ciencias económicas y administrativas

Cabe destacar que el método utilizado preponderantemente era la cátedra magistral y eventualmente se realizaban salidas de campo y visitas empresariales. Además, las evaluaciones se aplicaban conservando los métodos tradicionales. Por otra parte, apenas se iniciaba la incorporación de recursos digitales y el uso del internet.

Las políticas académico-administrativas relevantes en la Facultad

Algunas de las iniciativas promovidas desde la Decanatura fueron las acciones conducentes a la acreditación de los programas académicos ante el CNA y las acreditaciones internacionales, la internacionalización y el intercambio interinstitucional de profesores y estudiantes, los procesos de investigación (grupos) y semilleros, la realización de los seminarios anuales o eventos académicos de los programas de Economía, Administración de Empresas y Contaduría, la realización de eventos como la Feria Empresarial y Laboratorio de Empresa, al igual que la participación de profesores y estudiantes en eventos académicos nacionales e internacionales.

Los retos que debe afrontar la Facultad

Desde nuestra experiencia en el desempeño de este cargo podemos señalar que los retos existentes son, entre otros: continuar con los procesos de autoevaluación permanente con fines de acreditación, profundizar la internacionalización y el intercambio, proseguir con las publicaciones tradicionales, apoyar las investigaciones y fortalecer los grupos de investigación y los semilleros, impulsar la realización de los seminarios anuales y otros eventos académicos, fortalecer las nuevas publicaciones (estudiantiles y profesoras de pregrado y posgrado), apoyar la planta docente a través de la formalización de los profesores ocasionales y, por último, estimular la educación virtual o digital, pertinente en los actuales tiempos de COVID-19.

El asesinato del periodista y humorista Jaime Garzón-1999

Jaime Garzón, no sólo fue un popular humorista sino un apasionado activista por los derechos humanos, que siempre estuvo bajo el radar de las fuerzas al margen de la ley, entre ellos los grupos paramilitares, patrocinados por el narcotráfico, quienes, a la postre, segaron su vida el 13 de agosto de 1999. Su compromiso con los universitarios dejó muchas huellas, tanto recuerdan sus sátiras políticas ante jóvenes ávidos de esperanzas en el futuro.

1.3.4 Luis Eudoro Vallejo Zamudio⁷

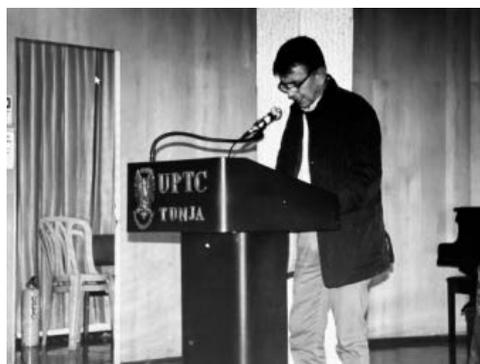


Figura 7. Fotografía del Dr. Luis Eudoro Vallejo Zamudio.

Fuente: Audiovisuales UPTC.

Los comienzos de mi Decanatura

Cuando me posesioné se estaba dando la extensión del programa de Contaduría Pública de Sogamoso a Tunja. Los posgrados que ya funcionaban eran, en el caso del programa de Economía, la Especialización en Gestión y Planeación del Desarrollo Territorial. En el programa de Administración de Empresas se ofrecían las especializaciones en Finanzas, Mercadotecnia y Pequeña y Mediana Empresa. Las publicaciones que existían en esa época eran Apuntes del CENES e Inquietud Empresarial.

Reforma curricular al plan de estudios

En el 2005 el Ministerio de Educación Nacional exigió que todos los programas convirtieran a créditos académicos su plan de estudios, por lo que fue necesario adaptar los tres programas al sistema mencionado. Así se lograron los objetivos planteados por el Ministerio de Educación sobre el particular.

⁷ El profesor Luis Vallejo se desempeñó como decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia durante el periodo 2003-2007. Actualmente es profesor titular de la Escuela de Economía, coordinador del grupo de investigación MODEAL y director de la revista Apuntes del CENES (entrevista realizada el 10 de diciembre de 2020).

Proyectos impulsados desde mi Decanatura

Cuando inicié mi Decanatura no existía ningún grupo de investigación en la Facultad. El primer grupo de la Facultad fue Modelos de Desarrollo en América Latina (MODEAL), que creamos los profesores Alicia Bulla, Tirso Porras y yo. De igual forma, durante mi ejercicio administrativo se realizó el convenio entre la Universidad Nacional y la UPTC para la creación de la Maestría en Economía, iniciativa académica que contribuyó a formar un buen grupo de profesionales, que en la actualidad son profesores de la Facultad. Así mismo, se adelantaron las gestiones pertinentes para firmar un convenio con la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), a fin de ofrecer la Maestría en Administración de Empresas, lo que más tarde se concretó. Para esta época, también se adelantaron las gestiones correspondientes y se entregó al CNA el documento final de autoevaluación con fines de acreditación para el programa de Economía, el cual fue acreditado por este Consejo. Se convirtió entonces en el primer programa de la Facultad en obtener la acreditación de alta calidad por parte del Ministerio de Educación Nacional.

El método de enseñanza empleado en las ciencias económicas y administrativas

El método de enseñanza era la clase magistral; la evaluación era el sistema tradicional de exámenes de diferente tipo que se realizaban a lo largo del semestre. Para la época, el uso de herramientas digitales era nulo; en algunas materias como Econometría comenzaban a utilizarse algunos paquetes estadísticos.

Los retos que debe afrontar la Facultad

En cuanto a programas de pregrado, tal como se observa en otras universidades, nuestra Facultad ofrece los correspondientes a las ciencias económicas. En lo referente a los programas de posgrado, me parece que sería interesante que, en los tres programas, además de las maestrías que ya existen, se pudiera crear una maestría nueva, por ejemplo, en desarrollo regional. Sería importante pensar en un doctorado que enlace los campos de acción de los tres programas. En

cuanto a los grupos de investigación, lo deseable sería que los que hay actualmente puedan recategorizarse para elevar la calidad en los procesos investigativos. En cuanto a la investigación y la extensión, lo ideal es que se fortalezca el CENES con programas de investigación y de extensión, en los cuales se puedan integrar estudiantes y profesores de los tres programas.

Tendencia a la baja del dólar en 2007

Durante la primera década del siglo XXI la tendencia revaluacionista del peso colombiano se mantuvo. Esta baja fue atribuida a la bonanza minero-energética, la cual provocó una avalancha de la divisa verde. Sin embargo, cuando todo parecía indicar que la cotización del dólar estaría por encima de los \$2250, esta moneda se sostuvo en el tipo de cambio por debajo del umbral de los \$2000. El dólar barato abarató, a su vez, las exportaciones.

1.3.5 Dolly Yazmín Camacho Corredor⁸

Los comienzos de mi Decanatura

Mi labor como decana de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas se inició en el año 2007 y se prolongó hasta finales del año 2010. Mi experiencia como docente del programa de Administración de Empresas desde el año 1982, me permite afirmar que la Facultad fue dirigida por decanos, directores de Escuela y personal administrativo eficientes, que buscaron siempre mejorar y actualizar los programas de Economía y Administración.

El programa de Administración de Empresas se extendió a otras ciudades del departamento como Chiquinquirá y Puerto Boyacá. En los años 90 se iniciaron los posgrados, especializaciones y maestrías adscritas a la Facultad. En este tema no había mucho cambio, básicamente la oferta era la misma que la Facultad ya tenía por tradición. Sin embargo, nosotros entendíamos que había oportunidades

.....
8 La profesora Dolly Camacho se desempeñó como decana de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia durante el periodo 2007-2010. Fue docente titular de la Escuela de Administración de Empresas de la UPTC hasta diciembre de 2010 (entrevista realizada el 27 de julio de 2021).

para iniciar otros cursos de posgrados a través de los dos Centros de Extensión.

El decano anterior era el profesor Luis Vallejo. Para ese momento, la Facultad ya tenía una nueva Escuela, la de Contaduría Pública, la cual, aunque estaba iniciando, se vislumbraba con una muy prometedora perspectiva académica.

La investigación en diferentes áreas venía en desarrollo por los tres programas académicos, varios proyectos habían sido aprobados por COLCIENCIAS, que es la entidad pública que lidera, orienta y coordina la política nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, y el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Promueve las políticas públicas para fomentar la CTI en Colombia, y generar e integrar el conocimiento al desarrollo social, económico, cultural y territorial del país, igualmente se avanzaba en la acreditación de los programas académicos. Así, puedo concluir que cuando llegué a la Decanatura, la Facultad venía progresando en academia e investigación.

Contábamos con dos centros de investigación, el CENES de la Escuela de Economía, y el CEAD de la Escuela de Administración. Cada uno de ellos con un enfoque distinto, desde el CENES se promovían principalmente la investigación económica y el trabajo con los entes territoriales como la gobernación y las alcaldías. Desde el CEAD se impulsaban más los estudios empresariales y el emprendimiento.

También teníamos dos revistas, Apuntes del CENES e Inquietud Empresarial, cada una adscrita al respectivo centro de investigación. La revista Apuntes del CENES se encontraba indexada en COLCIENCIAS, gracias a un trabajo conjunto de los profesores de Economía y el profesor Manuel Caicedo como editor. Por otro lado, la revista Inquietud Empresarial venía de un período de receso por falta de publicaciones y continuidad, pero en ese tiempo se retomó la senda para buscar su indexación.

Las actividades de extensión se hacían a través de los centros, como por ejemplo la consultoría que tuvimos con ECOPEPETROL a través del CENES para la elaboración del POMCA de la Cuenca del Alto

Chicamocha. En el CEAD primaron las actividades del Fondo Emprender en convenio con el SENA y la Incubadora de Empresas de Boyacá. El otro foco de extensión era la labor que desarrollaba por aquel entonces el CREPIB, que estaba adscrito a la Facultad y trabajaba fuerte con los empresarios de la región.

En el factor de docentes encontré un panorama inquietante, pues habían empezado a pensionarse los profesores que entraron más o menos por la misma época y cuya planta no se había renovado en los últimos años. Veía con preocupación que en los siguientes años se iban a pensionar varios de estos profesores, por lo cual era importante tener en cuenta que el relevo generacional estaba próximo, además de los nuevos profesores necesarios para el creciente programa de Contaduría Pública.

Además, se había iniciado la aprobación de grupos de investigación por COLCIENCIAS.

Concluyo, por lo tanto, que cuando llegué a la Decanatura la labor académica e investigativa de la Facultad venía desarrollándose de forma activa y eficiente.

Reforma curricular al plan de estudios

Durante mi periodo en la Decanatura de la Facultad se intensificó la actualización de los programas de Economía y Administración de Empresas, con énfasis en la autoevaluación con fines de acreditación para los programas. Así, en el mes de septiembre del 2010, mediante Resolución 7736, fue acreditado el programa de Administración de Empresas. El Consejo de la Facultad concentró la mayor energía en trabajar con los directores de cada programa, para que junto con los docentes de cada escuela se adelantaran los cambios requeridos en los planes de estudio para el mejoramiento de la academia, la investigación y la extensión.

Nuestro principal proyecto fue impulsar el desarrollo productivo y económico del departamento de Boyacá, mediante la capacitación a los estudiantes de manera interdisciplinaria, con el propósito de que crearan empresas que fueran innovadoras y competitivas en el

escenario caracterizado por la globalización, dieran un buen uso a los recursos del departamento y generaran empleo y riqueza en la región. Se buscaba ampliar el progreso local, el mejoramiento de infraestructura, mayor empleo y desarrollo del sistema productivo.

Se trabajó para crear espacios entre profesores y estudiantes de la Facultad con programas de otras áreas de la Universidad, a fin de que de manera interdisciplinar se formaran en el conocimiento y observación de la realidad de la región, encontraran el diálogo, pudieran compartir y consolidar ideas de negocio y proyectos a partir de las oportunidades que tenía la región, y buscar soluciones con el desarrollo de empresas y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

Proyectos impulsados desde mi Decanatura

Nuestro principal proyecto fue fortalecer el emprendimiento y la innovación. No solo a través de la Unidad de Emprendimiento, sino de la enseñanza y el fortalecimiento de estas capacidades en la población de Tunja y Boyacá. Igualmente, buscar posibilidades de cooperación entre pequeñas y medianas empresas, para avanzar en la asociación y lograr beneficios en la producción, comercialización, financiación y administración del proceso productivo del departamento.

Así, los grupos de investigación iniciaron el reconocimiento por parte de COLCIENCIAS, el Grupo de Investigación Competitividad y Desarrollo Local (CODEL) se articuló con el proyecto de Cooperación Internacional en el municipio de Tinjacá, para potenciar la agricultura y beneficiar a familias de agricultores y artesanos. De esta manera, 793 familias de Tinjacá se han beneficiado de este proyecto, que ha contado con el apoyo y la cooperación de la Asociación de Naturistas de Girona, Universidad de Girona de Cataluña, España.

Por otra parte, el Grupo Investigadores para el Desarrollo Empresarial Agroindustrial Sostenible (IDEAS) ganó en el año 2010 el Premio India Catalina con el proyecto titulado “Valor agregado en la papa”.

Las políticas académico-administrativas relevantes en la Facultad

Creo que el emprendimiento interdisciplinar se debe seguir fortaleciendo. Se requieren mejores alianzas para fortalecer las capacidades emprendedoras de los estudiantes y de la población en general. Si bien nosotros ya tuvimos una experiencia, es necesario que la Universidad la recoja y la mejore. Hoy, por ejemplo, Boyacá no cuenta con una incubadora de empresas. La UPTC debería ser referente regional para promover las capacidades emprendedoras de la población. La innovación es otra de las fortalezas que deben explotarse. La Facultad tiene hoy un instituto de investigación en innovación que requiere, más que apoyo económico, el compromiso de la alta dirección para posicionarlo regionalmente.

Considero que la Universidad debe mantener una visión académica a largo plazo, para que los programas sean coherentes y beneficien a toda la población de la Universidad; los cambios de administración no deben afectar la visión a largo plazo para los estudiantes, para toda una comunidad académica y para la población en general.

El método de enseñanza empleado en las ciencias económicas y administrativas

En esta sección solicitamos a la decana que, teniendo en cuenta la época en la cual ocupó este cargo, hiciera una breve descripción del método de enseñanza empleado en las ciencias económico-administrativas, el tipo de evaluación empleado y el uso de herramientas digitales en el proceso de formación de los estudiantes de la Facultad.

La doctora Camacho nos dijo lo siguiente: “En mi período vivimos un momento de transición muy importante; principalmente, para una generación de profesores que veníamos de ingresar a la universidad en los años setenta y ochenta. Para muchos, el solo cambio de la tiza al marcador ya significó una nueva forma de trabajo. La integración cada vez más rápida de herramientas de tecnología a nuestra práctica fue muy interesante. Como decana tuve la oportunidad de modernizar la planta física de la Facultad, mejorar muchos salones con *video beam* y construir un gran auditorio para la Facultad, aún en funcionamiento. Creo, sin embargo, que hoy los retos son mayores. Por ejemplo, la pandemia ha hecho que el uso de internet y las clases virtuales exijan

a los profesores estar a tono con el avance tecnológico so pena de llegar a ser profesores ‘obsoletos’”.

Los retos que debe afrontar la Facultad

La Facultad tiene que seguir aumentando la oferta de posgrados; sobre todo, debe fortalecerse en maestrías para poder tener una mayor base para la investigación. Los grupos deben consolidarse y robustecerse. Creo que es necesario que la Facultad impulse la revista *Inquietud Empresarial* y comprometa todos los recursos que sean necesarios para que se pueda indexar. Lo mismo se debe hacer con la revista de la Escuela de Contaduría.

Pero, aun así, concluyo que las fortalezas en el desarrollo futuro de la Facultad se encuentran en el emprendimiento y la innovación.

Reformas a la Constitución de 1991

La Constitución de 1991 ha estado sometida a continuas enmiendas, no siempre apegadas a su espíritu progresista. Durante el periodo 2002-2016 se emprendieron diversos intentos de reformarla, utilizándose diversos mecanismos de revisión constitucional, como el referendo constitucional o actos legislativos.

1.3.6 Norlando Sánchez Rueda⁹

Los comienzos de mi Decanatura

Cuando fui designado decano encargado, la Facultad ofrecía tres programas de pregrado y cuatro de posgrado, entre ellos seis especializaciones y varios diplomados. Asimismo, se publicaban dos revistas periódicas, *Apuntes del CENES* e *Inquietud empresarial*. Además, se suscribió un convenio con *ECOPETROL*, administrado por el CENES.

Reforma curricular a los planes de estudio

9 El profesor Norlando Sánchez Rueda ejerció la Decanatura como encargado en el 2010. Actualmente es profesor titular de la Escuela de Administración de Empresas, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Integrante del grupo de Investigación PODER de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (entrevista realizada el 5 de diciembre de 2020).

En el corto tiempo que estuve al frente de la Facultad, se llevaron a cabo reformas curriculares en Economía y Administración, que se prosiguieron posteriormente y sirvieron de base a los procesos de acreditación de los programas.

Proyectos impulsados desde mi Decanatura

Se inició el proyecto de creación de la Maestría en Administración de Organizaciones (MAO).

El método de enseñanza empleado en las ciencias económicas y administrativas

El método de enseñanza en las tres escuelas de la Facultad se ha venido decantando a medida que se han revisado los planes de estudio, dado que no hay un criterio unificado sobre un método de enseñanza propio para la Facultad. Cada programa, de forma autónoma, ha definido sus propias metodologías de enseñanza-aprendizaje. El tipo de evaluación ha sido acordado en cada Comité de Currículo o en las áreas curriculares, de acuerdo con las características de las asignaturas. El uso de herramientas digitales en los tres programas ha sido tradicionalmente bastante pobre y ha sido un insumo pasivo, no estratégico ni medular, en el proceso de enseñanza.

Las políticas académico-administrativas relevantes en la Facultad

Fue elaborado el plan estratégico de desarrollo de la Facultad, que permitió orientar una mejor gestión académico-administrativa.

Los retos que debe afrontar la Facultad

Dentro de los retos que tiene la Facultad se encuentran: fortalecer los grupos de investigación y su reconocimiento ante MINCIENCIAS, la creación de nuevos programas de maestría, explorar la demanda por programas de doctorado, fortalecer los procesos de extensión comunitaria, visibilizar internacionalmente las tres escuelas de la Facultad mediante redes de investigación, investigaciones y publicaciones conjuntas, así como impulsar la movilidad docente y otras más, acordes con la naturaleza de los programas.

Paro Nacional Agrario-2013

El año 2013 fue sacudido por la protesta popular. Durante los meses de agosto y septiembre de 2013, el país se estremeció por el paro agrario. Gran parte del territorio nacional se vio paralizado por bloqueos, marchas, cacerolazos y otras manifestaciones de protesta, en las que participaron campesinos, cafeteros, camioneros, estudiantes, maestros, etc.

1.3.7 José del Carmen Oviedo Barrera¹⁰*Los comienzos de mi Decanatura*

La Facultad estaba más o menos bien posicionada, por lo que considero que es un balance positivo en lo académico. Contaba con doce grupos de investigación: seis de Administración de Empresas, cuatro de Economía y dos grupos de Contaduría. Considero que todo estaba muy bien, la parte administrativa, la parte financiera y el manejo de investigación, de tal forma que todo me parece positivo.

Reforma curricular a los planes de estudio

Sí, tanto en Economía como en Administración y Contaduría hubo ajustes centrales en la estructura curricular. Se entiende que todo ajuste es para mejorar y, obviamente, esos ajustes se hicieron con asesoría de profesores que vinieron de otras universidades e impulsaron los ajustes con la participación de todos los estamentos de cada una de las escuelas. Es lógico que una sola persona no puede determinar la óptica más adecuada. La acogida a los programas ha sido tal, que se incrementó la demanda de aspirantes a los programas, lo cual quiere decir que es muy positivo. Otro aspecto positivo es la posición que alcanzan desde esa época los estudiantes que se presentan a los ECAES y que obtienen unas muy buenas posiciones de preparación en el ámbito nacional. Esto significa que según los indicadores para todas las pruebas que presentan los egresados, por ejemplo, en el 2013 y el 2016, en Administración de Empresas, el mejor ECAES dentro de

10 El profesor José del Carmen Oviedo Barrera ejerció la Decanatura durante el periodo 2010-2014. Actualmente es profesor titular de la Escuela de Administración, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia. Integrante del grupo GEVAFI, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja (entrevista realizada el 2 de junio del 2021).

las pruebas lo obtuvo la UPTC. Este año, al parecer, alcanzaron los puestos 7, 8, 9 y 14.

Dentro de mi periodo como decano logramos la reacreditación de los programas de Economía y Administración de Empresas. Cuando terminó mi Decanatura, estaba a punto de lograrse la acreditación del programa de Contaduría Pública, eso quiere decir que fue un trabajo de todos los docentes, un trabajo de cada uno de los integrantes de la comunidad académica.

Proyectos impulsados desde mi Decanatura

En mi periodo impulsé varios proyectos: la acreditación de los programas: cuatro años para Economía y seis años para Administración de Empresas; asimismo trabajamos buscando mejorar la calidad de la educación en el pregrado, lo que se refleja en los resultados obtenidos por los egresados y la demanda por el programa, que cuenta con la acreditación. Paralelamente, otra iniciativa fue el impulso a los posgrados, mediante la creación de especializaciones y maestrías, incluyendo un programa en convenio con el ISEA de España. Por otro lado, también impulsamos la especialización en pymes e iniciamos el trámite de la especialización en NIIF. Evidentemente, se impulsaron además los diplomados y la movilidad docente internacional, en la participación de eventos con ponencias, en asambleas de asociaciones que agrupan a los profesionales de Economía, Contaduría y Administración. Cabe señalar que, a la fecha (2021), muchos de los programas impulsados en nuestro periodo no existen, pero en su momento fueron de gran interés.

El método de enseñanza empleado en las ciencias económicas y administrativas

Actualmente, con la virtualidad han cambiado muchas cosas, pero para esa época los contenidos se resumían en la metodología que utilizaban los docentes, en la que predominaba la clase magistral, con ayuda de tecnologías como el videobeam, trabajos dirigidos, talleres, métodos de ensayo y error. Esas eran las diferentes metodologías utilizadas por los estudiantes y por los profesores, que, en términos

generales, tiene un rendimiento, pues no todas son iguales. Había cursos para el uso de tecnología, vale destacar que con los recursos que se generaron (recurso propio de la Facultad), se pudo comprar un computador portátil, aproximadamente al 50 % de los profesores, con recursos de los posgrados. Proporcionarles un computador con los recursos de los posgrados les permitió mejorar la pedagogía. En ese momento estábamos comenzando a incursionar en la informática y si no se hubieran dado esas circunstancias, pues, obviamente, hubiera sido un poco distinta la situación, que no es nada, ya que requiere de una buena gestión administrativa.

Los retos que debe afrontar la Facultad

En este momento no comparto, por ejemplo, la reforma curricular que se está presentando, porque sigue algunas especificaciones de la Universidad como para darle identidad a los jóvenes, desde los conocimientos, a través de cátedras, políticas, humanidades, que es lo que deben ver todos los estudiantes. Eso es respetable, ya que cada uno tiene su forma de pensar, pero si me preguntaran, respondería que no lo comparto, porque para mí lo importante es la calidad. Actualmente está eso como muy quieto y esas políticas, por ejemplo, de darle gratuidad a la educación, en mi opinión no son tan importantes; tanta cantidad de egresados, que haya un 99 % de la población que tenga doctorado, que tenga títulos, no es lo importante. Lo importante es que los pocos que salgan tengan calidad, que tengan empleo, que tengan puesto. Entonces, considero que no es tan prioritaria la educación gratuita, sino la calidad de la educación, que se consigue con unos docentes bien capacitados, bien seleccionados, con infraestructura, con tecnología, por ejemplo; en otras palabras, se trata de darle empleo a la gente. Lo que se ofrece gratuitamente lleva a muchos a no valorarlo, “lo regalado no se aprecia”. Esas políticas no las comparto.

A mí me parece que el primer reto, tanto en Administración, Contaduría y por qué no, en Economía, es salir un poco de la teoría y ver el semestre desde la práctica, es decir, más que investigación para posgrado, es mejor la investigación en las líneas de posgrado; que se trabaje en el campo de la práctica, porque no se trata solo de teoría, sino de práctica.

Y el segundo reto es el de la calidad, pues no puede salir bien, simplemente sacando profesionales por títulos.

Estos son dos retos fundamentales. Alcanzarlos, necesariamente requiere la incorporación de tecnologías y la formación de docentes en pedagogía, en el uso de las TIC, entre otros. Cambiar un poco el modelo de enseñanza es el reto para salir de la zona de confort.

Visita del Papa-2018

La visita del Pontífice Francisco a Colombia trajo nuevas esperanzas en un país que hablaba del posconflicto, por la desmovilización de las antiguas guerrillas de las FARC, después de suscribirse los acuerdos de paz. Simultáneamente, estudiantes y profesores salieron a las calles para exigir mayor financiación para las universidades públicas. Las movilizaciones se extendieron entre octubre y diciembre de 2018 y cesaron cuando el presidente Duque se comprometió a asignar recursos del presupuesto nacional para saldar la “deuda histórica” existente con la educación superior pública.

1.3.8 John William Rosso Murillo¹¹



Figura 8. Fotografía del Dr. Rosso Murillo (a la derecha de la imagen)

Fuente: Twitter UPTC (2018).

¹¹ El profesor Rosso desempeñó la Decanatura en el período 2017-2019. Actualmente es profesor titular de la Escuela de Administración de Empresas de la UPTC y coordinador del grupo de investigación en Finanzas y Economía Financiera “Eugene Fama” de la

Los comienzos de mi Decanatura

El anterior decano no tenía un plan estratégico sobre el cual continuar un trabajo ya iniciado. Creo que este elemento fue clave; sin embargo, durante esa Decanatura fui director del Centro de Investigación y Extensión CENES y tuve una comunicación fluida con el decano Fabio Ramírez, por lo que conocía los proyectos en curso. En relación con las actividades académicas desarrolladas, quiero señalar que, en términos de los programas de pregrado y posgrado, en particular el programa de Contaduría Pública estaba bastante adelantado frente a su proceso de autoevaluación con fines de acreditación. No obstante, no había diálogo entre los programas y cada quien hacía lo mejor por su cuenta.

Desde el punto de vista de los posgrados, no solamente continuaba estática la oferta, sino que la Maestría en Economía venía presentando una situación crítica, en cuanto al bajo número de inscritos cada semestre, lo que ponía en peligro su continuidad.

En cuanto a los grupos y proyectos de investigación, estos estaban trabajando de manera regular. Tal vez, el grupo SOECOL tenía algunos problemas de continuidad debido a que su líder era el decano anterior y, debido a su posición, no pudo estar más al frente de los proyectos. Desde el Consejo de Facultad propusimos, siempre, que los grupos de investigación se consolidaran y quisimos que algunos de ellos se fusionaran. Durante mi Decanatura se planteó la creación de un nuevo grupo y, a pesar de que nuestra recomendación fue negativa, la Vicerrectoría de Investigación y Extensión (VIE) aprobó su creación.

Durante este período cambió el modelo de clasificación de grupos e investigadores, por parte de COLCIENCIAS. Con el propósito de lograr el mejor resultado para los grupos, contratamos a una persona para que apoyara la convocatoria. El resultado fue positivo, con un grupo en A, tres en B y cuatro en C.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (entrevista realizada el 14 de julio de 2021).

La revista Apuntes del CENES continuó con su publicación periódica y mantuvo su indexación. Ahora bien, en vista de que la revista Inquietud Empresarial tenía cuatro números atrasados, yo propuse sustituirla por una colección de publicaciones seriadas a manera de libros compendiados por la Escuela de Administración.

Con el propósito de apoyar las publicaciones, creamos el Comité Editorial de la Facultad con el apoyo de la VIE. El primer libro de la serie de la Escuela de Administración se produjo gracias a la ayuda de un editor de la Escuela de Administración y los grupos pudieron publicar algunos libros resultado de investigación con el sello editorial de la Universidad.

Por otra parte, el anterior decano venía trabajando en acuerdos con distintos socios como el CIDER de la Universidad de los Andes y la Academia Colombiana de Ciencias Económicas, para el desarrollo de la extensión. Nosotros continuamos con el trabajo de extensión regional y nacional, pero tuvimos una visión más internacional; de esta forma, firmamos un acuerdo de cooperación con California State University San Bernardino (CSUSB), en Estados Unidos. También desarrollamos actividades de consultoría con los grupos de investigación, como la que se hizo con la Gobernación de Boyacá.

Durante este período no hubo concursos docentes para vinculaciones a la planta de profesores. Sin embargo, como miembro del Consejo Académico, participé en la comisión designada por este órgano para definir las políticas de vinculación. Junto con los profesores Luis Bernardo Díaz, decano de Derecho, y Diana Soto, decana de Educación, presentamos el documento de política para la selección (concursos) y vinculación de docentes de planta.

Adicionalmente, se promovió la selección y vinculación de los docentes ocasionales y catedráticos de acuerdo con lo requerido por la institución.

Reforma curricular al plan de estudios

Desde el Consejo Académico y con el liderazgo de la Vicerrectoría Académica, se propuso la reforma curricular mediante el Acuerdo

061 de 2018. Como miembro del Consejo Académico, participé diligentemente en las actividades que se llevaron a cabo para el diseño, la estructuración y la implementación de esta importante reforma curricular.

Como decano, impulsé la reflexión entre las tres escuelas de la Facultad alrededor de temas centrales desarrollados en la reforma, tales como la flexibilidad curricular y la interdisciplinariedad. Sostuve reuniones con cada uno de los comités curriculares en los que tratamos estos temas. Una vez aprobada la reforma, la Escuela de Administración de Empresas fue uno de los primeros (tal vez el primero) programas en presentar su propuesta a la luz de estos lineamientos.

Infortunadamente, en 2019 hubo un cambio en la dirección de la Universidad, que echó para atrás todo lo adelantado, en detrimento, no solo de lo económico, sino del futuro académico de la institución.

El método de enseñanza empleado en las ciencias económicas y administrativas

Gastamos muchísimo tiempo discutiendo, analizando e implementando nuestros procesos de docencia y evaluación por competencias. No solamente en la Facultad, también en las escuelas, en los claustros profesoriales y en los grupos de trabajo por áreas del conocimiento académico.

Las políticas académico-administrativas relevantes en la Facultad

El principal proyecto que impulsé fue el del Plan de Desarrollo Estratégico de la Facultad. Durante mi gestión promoví el diseño y la elaboración de dicho plan; para ello, tuve la valiosa ayuda del profesor pensionado de la Escuela de Administración, Ernesto Pino, reconocido experto en esta área. Gracias a su metodología, profesores, estudiantes, egresados y administrativos de la Facultad participaron activamente en la elaboración de un plan de trabajo para los siguientes cinco años en la Facultad.

Uno de los pilares del Plan Estratégico fue la internacionalización. Durante mi Decanatura promoví la visita de profesores extranjeros

como Dusan Mladenovic de la Universidad de la República Checa. Adicionalmente, a la luz del convenio firmado con CSUSB, promovimos el intercambio de profesores. Uno de los profesores de la Facultad visitó dicha universidad con el propósito de profundizar el estudio del idioma inglés. Como parte de nuestra propuesta de investigación, tuvimos acercamientos, por primera vez, con Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Alemania. Por primera vez llevamos a cabo una práctica estudiantil internacional en Perú, con la colaboración de la oficina de Relaciones Internacionales, a la cual asistieron doce estudiantes de la Escuela de Administración de Empresas.

Otro de los grandes proyectos impulsados fue el de la acreditación. No solo se apoyaron los procesos de acreditación de alta calidad a nivel nacional, sino que, dada la actividad de internacionalización, se consiguió por primera vez la acreditación internacional de las Escuelas de Administración y Economía con la acreditadora peruana EQUAA. El programa de Contaduría Pública no pudo participar por no cumplir con los requisitos.

A través de los proyectos de internacionalización, participamos por primera vez y establecimos una relación duradera con el programa de la Asociación Internacional para el Intercambio de Estudiantes para Experiencia Técnica (IAESTE). Tuvimos la oportunidad de postular y enviar estudiantes a Brasil y Turquía. Infortunadamente, por razones ajenas a nuestro control, la visita de estudiantes extranjeros no se dio en este período.

Como parte de las estrategias de reconocimiento de la Facultad, y en conjunción con el factor de internacionalización, ejercimos un liderazgo en las organizaciones a las cuales pertenece la Facultad, como las asociaciones académicas y profesionales. Durante dicho período ocupamos la Presidencia del Capítulo Centro de la Asociación Colombiana de Facultades de Administración (ASCOLFA) y tuvimos un papel de liderazgo en el Consejo Latinoamericano (CLADEA). Además, por primera vez, nos asociamos a AACSB, una de las acreditadoras de las Escuelas de Negocios y Contaduría más importantes del mundo. En un trabajo conjunto con el Consejo

Profesional de Administración, participamos en las discusiones sobre el Estatuto del Administrador.

Los retos que debe afrontar la Facultad

Considero que la dirección universitaria actual no solo retrocedió académicamente a la Universidad a estadios superados desde hace tiempo, sino que le causó un gran daño al futuro académico de nuestros estudiantes al desechar, de manera caprichosa, la reforma académica que venía en curso. Dicha reforma representaba una oportunidad de avance para ubicar a la Universidad a la vanguardia de las instituciones de educación superior en un contexto nacional e internacional.

Actualmente, la Universidad adolece de una administración universitaria politiquera, basada en supremacismos conceptuales y en fundamentalismos académicos que no benefician sino a un grupúsculo de amigos. Se requiere de líderes para hablar de políticas que sean relevantes para el desarrollo de la Facultad. Hoy no los hay, tenemos unos cargos que están ocupados, pero al servicio de unos intereses particulares que basan su gestión en la escasa transparencia, la persecución laboral y la estigmatización de quien piensa diferente.

Además, la Facultad debe fortalecer, en primer lugar, su investigación. Los grupos de investigación también se deben fortalecer. Los presupuestos de investigación son cada vez más escasos y es claro que el compromiso institucional con la investigación pasó a un segundo o, quizá, tercer plano. Por ello, considero que hay que trabajar para que los grupos de investigación se fusionen en unidades más robustas y con mayor capacidad de gestión. Las exigencias de Minciencias demuestran que, para el futuro, de nada servirá seguir manteniendo una estructura con doce grupos muy pequeños y desiguales. Por el contrario, se requerirá de unidades vigorosas, con eficiencia productiva en indicadores y con fortaleza en el impacto académico y social. De esa manera, se podrán gestionar mayores recursos para la investigación, que no atomicen más las escasas migajas que le están quedando a este rubro dentro del actual presupuesto universitario.

Los grupos son el lugar natural para el desarrollo de las propuestas de formación en posgrados. Actualmente, la Facultad tiene tres maestrías. La de Economía, que no encuentra una senda de recuperación en cuanto a número de inscritos y, parece que, sin una renovación, estará condenada a no recibir más estudiantes. La de Administración de Organizaciones, que ya viene trabajando en el proceso de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad. Y la de Finanzas, que es una modalidad de investigación y de profundización que, además, nació con la expectativa de una admisión anual, pero que por su demanda ha tenido que proceder a una admisión semestral. Siguen en curso de aprobación las maestrías de Contabilidad, Mercadeo e Innovación de Procesos. Estos programas son el producto del desarrollo de las dinámicas de investigación. De esta forma, se podrá consolidar la oferta de un programa de doctorado en un período de tiempo cercano.

Otro de los grandes retos que hoy tiene la Facultad es la vinculación de sus docentes, ya que en los últimos años varios de ellos se han pensionado e, incluso, han muerto. Dichas vacantes siguen activas, pero no se han ocupado con profesores de planta. Las circunstancias actuales y los retos tecnológicos y de desarrollo de conocimiento implican la necesidad de nuevas capacidades en nuestros docentes. La experiencia nos ha enseñado que este es un ejercicio en el que no hay lugar a equivocaciones, puesto que las vinculaciones son a muy largo plazo.

La situación derivada de la pandemia y el desarrollo de las herramientas de comunicación han impuesto a toda la Universidad retos en las formas de ejecutar las actividades centrales de su misión. En particular, el desarrollo que tienen hoy las Escuelas de Negocio y Contabilidad en aplicaciones tecnológicas, lo que nos pone en la difícil tarea de no perder la vanguardia en la virtualización y las modalidades de trabajo mixto, presencial y virtual.

Especialmente, considero que la evolución de las escuelas que componen la Facultad sigue rumbos bastante distintos. La Escuela de Economía, por ejemplo, tiene orientaciones ideológicas y una historia de desarrollo bastante distinta a las demás. Creo que el potencial de las escuelas de Administración y Contaduría Pública le imponen a la

Facultad su reto y riesgo más grande: su escisión. Administración de Empresas y Contaduría Pública deben conformar una nueva Escuela de Negocios, con visión internacional y que potencie las capacidades empresariales regionales y locales. Por sus características, en este cometido, la Escuela de Economía podría plegarse a facultades orientadas a las ciencias sociales, con una visión como la de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

Pandemia COVID-2019

La interrupción de actividades productivas y el impacto mundial en educación, comercio, turismo, transporte y manufactura han sido el resultado de la inesperada pandemia COVID-19, la cual revela sus inicios el 17 de noviembre de 2019 en Wuhan Hubei China, mientras que en Colombia sus inicios se remontan al 12 de marzo de 2020, de acuerdo con la Resolución 385 del Ministerio de Salud y Protección Social.

1.3.9 Tirso Humberto Porras Porras¹²



Figura 9. Fotografía del Dr. Tirso Humberto Porras Porras (en el centro de la foto).

Fuente: Twitter UPTC (2019)

¹² El profesor Tirso Porras se desempeña como decano de la Facultad desde el 2019 a la fecha. Actualmente es profesor titular de la Escuela de Economía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia e integrante del grupo de investigación MODEAL de la UPTC (entrevista realizada el 27 de abril de 2021).

Los comienzos de mi Decanatura

Mi Decanatura comenzó el 1 abril del 2019 y terminó el mismo mes del 2021. Posteriormente fui ratificado en el cargo, según el procedimiento establecido para tal fin, esto es, de una terna que presentó el Consejo de Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas ante el señor rector, de quien depende esta designación.

Mi antecesor, John William Rosso, docente de la Escuela de Administración de Empresas, adelantó algunas acciones relacionadas con la acreditación internacional de los programas de Economía y Administración, con la agencia peruana EQUAA, lo cual suscitó algunas controversias, dado que dicha agencia no contaba con las condiciones académicas requeridas para llevarla a cabo; sin embargo, cuando yo me posesioné, quise continuar con esta acreditación. En ese momento Economía había obtenido la acreditación de alta calidad, otorgada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), inicialmente por cuatro años, término que fue apelado ante CNA, lo que fue denegado, entre algunas razones, por no lograr el mejoramiento de los resultados de las pruebas Saber Pro, acorde con el Decreto 1330 de 2019.

Las Escuelas de Administración de Empresas y Contaduría Pública también cuentan con acreditación de alta calidad, la cual está próxima a vencerse, por lo que en este momento los dos programas adelantan el proceso de autoevaluación con fines de renovación de acreditación, lo que permitirá a los programas posicionarse con las nuevas exigencias del MEN.

Reforma curricular al plan de estudios

Otro tema que se viene abordando es el de la reforma a la estructura curricular. En esa medida, los documentos, entre ellos el documento técnico elaborado por la Vicerrectoría Académica y ajustado por el Comité de Decanos, se han venido socializando en los consejos de facultad, comités curriculares y en reunión de profesores, con el objeto de recibir los respectivos aportes de cada programa y facultad. Por otra parte, un grupo de expertos presentó un documento, acompañado de un

proyecto de acuerdo, el que está siendo debatido por el profesorado. Aún no se conocen las observaciones de los estudiantes, pero se espera que estas contribuyan al mejoramiento de la propuesta.

En este momento nos encontramos justamente elaborando desde el Consejo Académico el proyecto de reforma a la estructura curricular, el cual tendrá una importancia decisiva en la reorientación de los programas académicos que ofrece la UPTC, con miras a adecuar los planes de estudio a las exigencias fijadas por el Ministerio de Educación Nacional, basadas en lo establecido en el Decreto 1330 de 2019. Se espera que esta reforma se adopte, para que favorezca la calidad de los programas y una mejor formación profesional de los estudiantes de pregrado de la Universidad, que el decreto en mención define como perfiles de egreso, desde el enfoque de los resultados de aprendizaje.

Las políticas académico-administrativas relevantes en la Facultad

Así mismo, se tiene previsto un proyecto de extensión dirigido a la comunidad boyacense, cuyo avance ha sido afectado por la pandemia, en razón a que, desde finales de marzo de 2020, se tuvo que acudir a procedimientos virtuales, lo que ha dificultado la creación del centro de consultoría empresarial. Dicho centro atendería tres campos, a saber: consultoría contable y tributaria, apoyo a iniciativas de emprendimiento y observatorio económico regional. De esa manera, la Universidad y los tres programas podrían proyectarse en la región e involucrar a los estudiantes en los proyectos que se logren materializar, a fin de responder con este macroproyecto a nuestro compromiso con nuestro departamento y el entorno regional.

Otro aspecto que me preocupa es la divulgación y el aprovechamiento de los resultados de las investigaciones, particularmente los trabajos de grados, que no son conocidos por la comunidad; por lo que se ha pensado en la creación de una página web que permita visualizar las líneas de investigación y articular el trabajo de los grupos de investigación. Sin embargo, esto no ha sido posible, ya que la Universidad solo tiene una plataforma en la que se posibilitaría la difusión de los resultados de las investigaciones, como es el repositorio digital. No se trata de crear

nuevos grupos de investigación, sino por el contrario, de lograr mayor interacción entre ellos, aprovechando la complementariedad, al existir aspectos y líneas comunes, lo que le daría una mayor proyección y cobertura, dada la interdisciplinariedad de los tres programas. Esto podría hacerse si nos apoyamos en el reconocimiento de la labor investigativa de los doce grupos existentes, los cuales se encuentran reconocidos y escalafonados por Minciencias.

Dentro de los convenios suscritos se encuentra el del Banco de la República, mediante el cual, tanto profesores como estudiantes pueden afiliarse a la red de investigadores y, a su vez, pueden publicar en algunas de las revistas y libros editados por esta institución.

En cuanto a la formación posgraduada, la Escuela de Posgrados de la Facultad ofrece cinco especializaciones y tres maestrías, creadas desde los años noventa, con el respectivo registro calificado, otorgado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Tanto la estructura y el funcionamiento están reglamentados por los acuerdos 025 de 2012, 052 de 2012, 070 de 2016 y 041 de 2018.

En la actualidad, la Escuela de Posgrados de la Facultad, a través de un portafolio de formación posgraduada, ofrece los siguientes programas: Maestría en Economía, Maestría en Finanzas, Maestría en Administración de Organizaciones, Especialización en Finanzas, Especialización en Gerencia Tributaria, Especialización en Normas Internacionales de Información Financiera, Especialización en Alta Gerencia en Mercadotecnia, Especialización en Planeación y Gestión del Desarrollo Territorial. Como resultado de las iniciativas de los grupos de investigación, basadas en la identificación de la demanda de formación avanzada, se han venido elaborando las propuestas de otros programas, entre ellos: Maestría en Desarrollo Regional, Maestría en Auditoría, Maestría en Contabilidad, Maestría en Marketing.

Por solicitud del Comité Curricular de la Escuela de Contaduría Pública, se ha propuesto ampliar el nombre de la Facultad, para incluir la denominación de Ciencias Contables, atendiendo la trayectoria de este programa; sin embargo, esta propuesta no se ha podido concretar,

por cuanto no se han satisfecho los ajustes solicitados por el Consejo Superior.

Cabe recordar que en 1980 se creó el Centro de Estudios Económicos (CENES), que al siguiente año comenzó a publicar la revista *Apuntes del CENES*, publicación que desde entonces ha mantenido su periodicidad y ha ganado un creciente reconocimiento entre las revistas indexadas del país. Durante mucho tiempo funcionaron dos centros de la Facultad, el CEAD y el CENES, el primero orientado fundamentalmente hacia la extensión universitaria. En el 2015 se reestructuraron los centros de la Universidad y surgió un solo centro de investigación por Facultad, que para el caso de nuestra unidad académica fue el CENES.

Por otro lado, hay que destacar que la Facultad cuenta con la revista *Apuntes del CENES*, creada en 1981 y actualmente categorizada en B por Minciencias, la cual ha publicado a la fecha 71 ediciones, incluyendo en cada edición colaboraciones de articulistas pertenecientes a instituciones educativas de gran prestigio.

Periódicamente, la Facultad organiza a través de las diferentes escuelas, grupos de investigación y el centro de investigación, diversos eventos académicos de carácter nacional e internacional, como la Feria Empresarial, el Seminario Anual de Economía, el Congreso Internacional de Contabilidad, Finanzas y Sociedad, entre otros. Estos eventos han contado con la participación de conferencistas de talla mundial y una nutrida asistencia, y han dejado en alto el nombre de la Universidad.

Los retos que debe afrontar la Facultad

En estos tiempos de cambio en la modalidad de enseñanza, asistida por herramientas virtuales, todos hemos tenido que reinventarnos (docentes, profesores y administrativos). En esa dirección, la Universidad ha proporcionado cursos de capacitación, cuya asimilación no ha sido nada fácil, dada la costumbre de los docentes en el desarrollo de sus actividades académicas de manera presencial. Así mismo, se han suministrado equipos de cómputo y planes de datos para garantizar

que los estudiantes puedan tener una adecuada conectividad en la participación remota, para la ejecución de los contenidos temáticos de las asignaturas. Sin embargo, para nadie es un secreto que han surgido dificultades para un mejor aprendizaje, pues, a pesar de los esfuerzos que se han hecho, no siempre las condiciones existentes son las más apropiadas para obtener los resultados esperados.

1.4 Testimonios de egresados de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la UPTC

1.4.1 Alberto Parra Soto¹³



Figura 10. Biblioteca de Economía (CENES).

Fuente: Audiovisuales UPTC.

Los primeros años de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la UPTC

Palabras iniciales

“(…) Lo cierto fue que después, cuando llevábamos cuatro semestres, dos años desde nuestro ingreso (1975), si mi memoria no me falla,

¹³ Alberto Parra Soto, egresado del programa de Economía de la UPTC, cursó sus estudios durante el periodo 1975- 1981. Ha sido profesor catedrático de las universidades: Santo Tomás de Yopal Casanare (1984); UPTC de Sogamoso (1992) y Universidad de Boyacá (1991-1993). Miembro Correspondiente de la Academia Boyacense de Historia y miembro del Colegio Nacional de Periodistas CNP, Seccional de Boyacá. Actualmente es el representante de los egresados de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la UPTC (entrevista realizada el 25 de julio de 2021).

se optó en la Facultad por los que querían seguir la carrera dentro del programa de Economía y los que querían continuar sus estudios en un nuevo programa de Administración de Empresas; yo opté por continuar como alumno del programa de Economía”.

“Debo decir que para absolver, por lo menos en parte, lo que vivimos en aquellos años como estudiantes, he tenido que recurrir principalmente a mi memoria sobre aquella maravillosa época y a unos documentos que, dada mi manía de anticuario aún conservo entre una gran cantidad de papel periódico que por los años trascurridos se ha tornado de color amarillento reflejando su vejez, pero no el entusiasmo que aún nos embarga revivir algunos de los momentos memorables que vivimos con todos nuestros condiscípulos de aquellos años, algunos desafortunadamente ya desaparecidos”.

Los métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados

El método de enseñanza era la tarea presencial expositiva por parte del profesor, con algunos talleres, investigación de lecturas seleccionadas y presentación de trabajos en grupo.

Las prácticas fueron inexistentes en nuestro caso; en alguna ocasión nos llevaron a Bogotá a conocer las instalaciones y las dependencias del DANE y de la Bolsa de Valores, pero nunca se nos permitió ver en la práctica las transacciones de la Bolsa y los mecanismos de oferta y demanda, por lo que no supimos realmente cómo funcionaba el mercado financiero; solo nos quedó como recuerdo el haber estado en un paseo más. Tampoco supimos cómo elaboraba el DANE sus estadísticas.

En otra ocasión nos llevaron a la empresa de Malterías de Bavaria en Santa Rosa de Viterbo para ver los procesos industriales, pero no tuvimos contacto alguno con los administrativos, que creo, ha debido ser el objetivo de estas supuestas prácticas.

Los docentes utilizaban, frecuentemente, en los primeros semestres de los cursos de Introducción de Economía Marxista, los tres tomos de *El Capital*, publicado por el Fondo de Cultura Económica de México, que ya tenía en aquellos años una subsidiaria en Colombia y que

hacia sus propias reimpresiones. Leímos el primer tomo de *El Capital* de Marx, pero nunca pasamos a los demás. Nosotros utilizábamos para comprender la enredada teoría marxista, la muleta de apoyo del desprestigiado *Manual de economía marxista* de Nikitin, un resumen de la teoría económica y de los modelos de reproducción simple y ampliados de *El Capital* del pensador de Tréveris.

Para la Introducción a la Economía, en general, los profesores utilizaban especialmente el manual de Paul Samuelson, denominado *Curso de economía moderna*, publicado por la Editorial Aguilar en 1975, junto con otros manuales menos conocidos. Por aquella época no había manuales publicados por autores colombianos, salvo uno introductorio, que se reeditó muchas veces, escrito por un abogado; este era muy resumido y poco útil para quienes estudiábamos la ciencia económica, aunque tal vez no para impartir la materia Introducción a la Economía en otras carreras diferentes a la Economía.

Específicamente, en cuanto a los manuales en áreas como la Micro y Macroeconomía, se utilizaron: *Teoría Microeconómica* de C.E. Ferguson, publicado por el F.C.E. en 1976; *Teoría Macroeconomía* de Gardner Ackley, de la Editorial Uteha de México, 1977; así como textos reimpresos a través del sistema de mimeógrafo o estencil. De igual forma, como es obvio, la misma obra de John Maynard Keynes, editada por el F.C.E., la cual fue estudiada directamente por nosotros del texto original de este gran autor. Es necesario aclarar que nosotros los estudiantes utilizábamos algunos manuales o resúmenes de ediciones baratas para entender el pensamiento keynesiano. En *Doctrinas Económicas*, el manual imprescindible fue *Historia de las doctrinas económicas* de Eric Roll, obra que tuvo múltiples reimpresiones por el mismo F.C.E.

Historia Económica fue un área muy estudiada a través de autores como William Paul McGreevey en su obra *Historia económica de Colombia, 1845-1930*, de Tercer Mundo Editores, 1975, y la obra *Introducción a la historia económica de Colombia* de Álvaro Tirado Mejía, publicada por la Universidad Nacional de Colombia en 1971, que cuenta hoy con unas veinte reediciones.

También hizo parte de nuestro acervo investigativo la Revista Cuadernos Colombianos, cuyo director era el doctor Mario Arrubla, autor de una obra muy famosa por aquella época llamada *Estudios sobre el subdesarrollo colombiano*. Como redactor de la revista fungía el profesor Jesús Antonio Bejarano o profesor Chucho. De él tengo varios libros y especialmente uno autografiado, que conservo con mucho celo. En dicha revista escribía lo más granado de la intelectualidad investigativa de la economía colombiana de aquella época. Pero nuestro profesor más querido en la enseñanza de la historia económica fue Óscar Rodríguez Salazar, especialmente su trabajo *Efectos de la Gran Depresión sobre la industria colombiana*, editado en 1973 por La Carreta.

En Economía Matemática, un profesor de apellido Ramírez, no recuerdo el nombre, utilizaba un voluminoso libro de R.G.D. Allen, denominado *Análisis matemático para economistas*, de Editorial Aguilar, publicado en 1967, que tuvo muchas ediciones, incluso recientes.

En teoría Monetaria utilizamos, fundamentalmente, el *Manual de moneda, banca y teoría monetaria* de Fernando Gaviria Cadavid, publicación del Banco Popular, en su tercera edición de 1977, entre otras obras menos conocidas.

En Desarrollo Económico, el profesor más recordado por todos nosotros, así como su pensamiento económico, indudablemente fue Bernardo García Guerrero y su obra *El anticurrie, crítica a las teorías del desarrollo capitalista en Colombia*, un libro de bolsillo publicado por Editorial La Carreta en 1973. Sus apuntes de clase de Medición Económica y Social fueron fundamentales por su utilidad en nuestro desempeño profesional, antes de que saliera la primera edición de *Técnicas de medición económica, metodología y aplicaciones en Colombia*, escrito por Eduardo Lora Torres, de Siglo XXI Editores.

Para el estudio de Cuentas Nacionales se utilizaban los manuales de la CEPAL y del DANE, y en Formulación de Proyectos, el *Manual de proyectos de desarrollo económico de las Naciones Unidas*, reeditado cientos de veces durante muchos años.

En Economía Industrial nuestro profesor fue Edilberto Rodríguez Araújo, con el cual mantengo una amistad de muchas décadas, que nos hermana por nuestra mutua vocación periodística de ser columnistas críticos del acontecer económico, social y político en los periódicos del departamento; él, por supuesto, con más solvencia y autoridad que yo.

Los eventos más destacados

La primera promoción de economistas de la Facultad egresó en 1977. La Asociación de Economistas de la UPTC (ASOE), creada en 1980, estuvo formada por los primeros egresados y tuvo la participación de los alumnos, que como nosotros, no nos habíamos graduado, pero que asistíamos a los eventos que la Asociación programaba y que complementaron nuestra formación académica gracias a los expositores de renombre nacional conocidos por sus investigaciones en la ciencia económica; también fueron importantes las reuniones que hubo por aquellos años de egresados de la ASOE en Moniquirá, Paipa y en Tenza, población del Valle del mismo nombre.

Creo que una de las situaciones más destacadas que tuvimos que vivir en la segunda mitad del año de 1977 fue aquella que, por sus consecuencias y la honda huella traumática y espiritual que nos dejó, voy a narrar en lo posible sucintamente:

La crisis de nuestra Facultad

La década del setenta fue un periodo en Colombia de búsqueda de soluciones concretas para acabar con los problemas sociales y los males que agitaban a la sociedad; en todo el continente latinoamericano se manifestaba un entusiasmo revolucionario por movimientos políticos llenos de optimismo populista y de corrientes ideológicamente socialistas y marxistas; los jóvenes universitarios padecíamos de algo que se conoció como “el sarampión marxista”, que a todos nos contagió a nuestro ingreso a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Por aquellos años, en Colombia y en el ámbito de la universidad pública, el arrebató revolucionario marxista nos llevaba a creer que los problemas sociales tenían soluciones inmediatas o a corto plazo;

la música protesta de artistas como Ana y Jaime y Pablus Gallinazus, y otros que nuestra memoria ya no recuerda fácilmente, nos hacían creer que estábamos *ad portas* de grandes cambios y transformaciones políticas, económicas y sociales.

La Guerra Fría estaba en su nivel más alto y nosotros nos declarábamos antiimperialistas, pero sólo y casi siempre, contra los Estados Unidos y no contra el denominado imperialismo soviético, al que todos de una manera u otra soslayaban y jamás cuestionaban abiertamente.

En la universidad existían grupos políticos muy pequeños como la Juventud Patriótica (JUPA), que editaba una revista que se llamaba Deslinde con claro tinte ideológico marxista; la Unión Revolucionaria Socialista (URS); la Juventud Comunista (JUCO), que representaba al Partido Comunista colombiano línea Moscú; también existían grupos prochinos e indochinos como la corriente Hô Chí Minh.

Por otra parte, los liberales y conservadores, si es que existían dentro del alumnado, eran claramente vergonzantes o indiferentes ante las nuevas corrientes políticas, no así algunos de los profesores de tendencia y militancia liberal o conservadora, que, sin embargo, no lo declaraban abiertamente.

Se leía en aquellos años una serie de publicaciones que reflejaban el ambiente académico y político existente en nuestro país; la Universidad Nacional y otras universidades difundían los resultados de sus investigaciones en revistas especializadas que nosotros leíamos, como Cultura y Sociedad y Cuadernos Colombianos, en las que escribían personajes como Víctor Manuel Moncayo, Salomón Kalmanovitz, Jesús Antonio Bejarano. En otras leíamos a Germán Colmenares, Jorge Orlando Melo, Mario Arrubla, Orlando Fals Borda, Álvaro Tirado Mejía, Luis Bernardo Flórez Enciso, Margarita González, Darío Bustamante, entre muchos otros.

En estas nuevas temáticas y científicas investigaciones pudimos abordar los problemas colombianos con mente crítica, analítica y científica; en ellas tuvimos conocimiento de la dependencia, el subdesarrollo y la corriente historiográfica conocida como la Nueva Historia. Todos estos

materiales se vendían en la Librería de La Oveja Negra de Tunja, de nuestro amigo y compañero de la Facultad Luis Arismendi (Lucho), publicaciones que nos permitieron a todos una estimulante, polémica y sana discusión de tertulia.

En el año de 1977 -época en la que la Facultad ya se había separado en dos escuelas, una de Economía y otra de Administración de Empresas-, a partir del segundo semestre, cuando cursábamos el sexto semestre de nuestra carrera, se presentó la crisis de la Facultad que casi da al traste con nuestras aspiraciones de continuar y de culminar nuestra carrera como economistas.

Los problemas de la Facultad venían acumulándose en los años anteriores o no se habían hecho visibles hasta entonces. Se hablaba de formar, en el caso de la carrera de Economía, un profesional con énfasis en el pensamiento crítico, contrapuesto a la visión del economista netamente técnico, lo que llevó a discusiones y debates desgastantes que no dieron una solución definitiva.

Por otra parte, había un grupo de profesores que habían sido denunciados por los mismos estudiantes por su falta de compromiso, idoneidad y por su inasistencia a clases; ellos se habían inventado la nota colectiva o subjetiva, porque argumentaban que el conocimiento adquirido en una materia o, en general, el saber de una ciencia, no era posible medirlo tajantemente mediante un método cuantitativo y simple de notas de una escala de 1 a 5; por lo que optaron por hacer que los estudiantes se autoevaluaran y se pusieran la nota apreciativa que consideraban merecer; esto violaba todo tipo de normas establecidas por la Universidad y por sus reglamentos.

Nosotros habíamos tenido clases de Microeconomía con Víctor Manuel Quintero, un profesor venido de la Universidad del Valle, que usaba, como cosa curiosa, sólo una forma de vestirse, igual todos los días. Honestamente debo reconocer que el docente era muy competente en dicha materia, pero tenía unos prejuicios radicales en áreas como la Microeconomía a la que consideraba en su contenido teórico como inútil por su subjetivismo y que, como instrumento, limitaba la comprensión objetiva y científica de la ciencia económica. Recuerdo

que de esta materia no aprendimos gran cosa, porque el profesor faltaba a clases con alguna frecuencia.

Otro profesor era Luis Martínez, un rubio español grandulón de voz fuerte y bien timbrada con sus eses y zetas ibéricas, que matizaba en sus exposiciones, como pude observar en algunas ocasiones; de melena y barba abundante y de figura atrayente, que lo hacía ver como un contestatario inconforme y renegado social de carismático pensamiento anarquista e idealista; decían que había estudiado ciencias económicas en Suecia; dictaba muchas veces sus clase sentado en el suelo del salón, por lo que se hizo muy popular entre los alumnos y las compañeras. De la calidad de su enseñanza no puedo dar fe, pues cuando se presentó la crisis de la Facultad, aún no había dictado ninguna clase a nuestro grupo de quinto semestre diurno de Economía. Los otros profesores eran María Victoria Bravo y Carlos Solano. Según mis indagaciones, eran de la Escuela de Administración, pero no los recuerdo claramente. Los cuatro fueron declarados en vacancia por el Consejo de la Facultad, ya que fueron evasivos y manifestaron que no estaban de acuerdo con la estructura de los programas existentes de Economía y de Administración, además reclamaron cambios urgentes e inmediatos. También habían instaurado, *motu proprio*, en sus cátedras, la nota colectiva subjetiva y era incuestionable su despreocupada inasistencia a clases, entre otras faltas que hicieron que se pusiera en evidencia su desconocimiento de las normas de la Universidad.

Luego fueron llamados a descargos por sus proceder al Consejo Superior Universitario, petición que no atendieron y que algunos solo respondieron por escrito, sin haberse presentado a declarar por las acusaciones y sus actuaciones.

Lo cierto fue que después del periodo de vacaciones de medio año de la universidad en 1977, nos encontramos con la novedad de que habían sido separados y sus nombramientos puestos en vacancia como docentes de la Facultad, sin que la dirección de la Asociación Sindical de Profesores Universitarios (ASPU) de la época hubiese defendido su causa y sin que se hubiesen llenado aparentemente los procedimientos de rigor para tomar la decisión de separarlos como docentes.

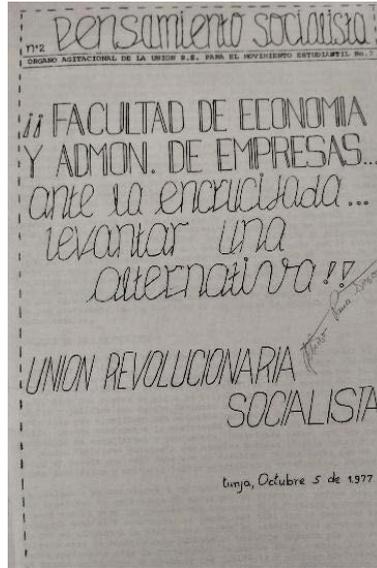


Figura 11. Una de las publicaciones divulgadas durante la crisis de la Facultad.

Fuente: entrevistado.

Era evidente que dentro de la Facultad un grupo de profesores estaba en radical oposición con el otro grupo que se formó y que dirigían la misma Facultad, uno era denominado Deslinde y el otro Base.

En mi opinión, eran muy diferentes, ideológica y políticamente: los unos, Deslinde, estaban alineados con la estructura de la institucionalidad universitaria y eran marxistas ortodoxos, y los otros, Base, claramente críticos de los métodos pedagógicos, eran anarquistas y trotskistas defensores de la Revolución Traicionada.

Es evidente que no todos los docentes de la Facultad pertenecientes a los dos grupos compartían políticamente una misma ideología; había matices y posiciones muy particulares; por ejemplo: en el caso de nosotros los estudiantes, en mi grupo de quinto semestre diurno, las posiciones de los miembros y representantes de la JUCO y otros, fueron de apoyo a los puntos de vista de las Directivas de la Facultad, y las posiciones de quienes nos considerábamos troskistas por haber escasamente leído algunas líneas de La Revolución Traicionada, obra

fundamental del ideólogo y revolucionario ruso León Trotsky, fueron de desaprobación a la opinión de las directivas.

A comienzos de octubre de 1977 se hicieron más evidentes las diferencias entre el grupo de profesores ya polarizado totalmente y en razón a que, nuevamente, tres profesores que habían sido duramente cuestionados por algunos grupos de estudiantes, estaban siendo considerados para declararles la denominada vacancia, entre ellos Daniel Ernesto Niño de Administración de Empresas, quien anteriormente se había declarado del grupo Base y que, según un comunicado del 4 de octubre, los alumnos de segundo semestre de Administración diurno lo habían vetado por su falta de competencia académica e inasistencia a su cátedra de Metodología de la Investigación. Otros, como Carlos Palacios y Luis Reyes también fueron llamados a rendir cuentas y sancionados, con lo cual se agravó la crisis de la Facultad. Para colmo de males, supimos luego que se habían declarado a última hora perseguidos políticos por pertenecer supuestamente al grupo Base.

Hubo antes y después del 4 de octubre, una gran cantidad de manifestaciones y pronunciamientos en hojas impresas de esténcil de estudiantes de casi todos los semestres de las dos carreras, para exigir el reintegro de los profesores destituidos, fueran ellos diurnos o nocturnos. También hubo algunas manifestaciones de rechazo de los mismos docentes en esos mismos días, aunque menos concurridas; polarización contestataria y cotidiana que duró todo el tiempo de la crisis de la Facultad.

Y en la noche del 19 octubre, en la agotadora y multitudinaria asamblea general del estudiantado de la Facultad en el Paraninfo -localizado en el tercer piso del Edificio Central-, la cual fue solo una manifestación de acusaciones, calumnias e improperios, en la que el grupo mayoritario Base exigía el reintegro de los profesores destituidos y la renuncia de los miembros del Consejo de la Facultad, y donde intervenían unos y otros con sus discursos, pero sin llegar a ningún acuerdo, a última hora llegó la noticia de la Rectoría, producida algunas horas antes de ese mismo día, el temido y amenazante “receso académico”, decisión sorpresiva que, como un balde de agua fría nos hizo decidir como

último recurso desesperado tomarnos las instalaciones de la Facultad esa misma noche, una vez se terminó la asamblea. Argumentamos, de manera consensuada, que lo hacíamos para que la Facultad no fuera cerrada. No recuerdo quién fue el que lanzó la idea, tal vez fue uno de nuestros profesores.

Allá fuimos unas quinientas personas, entre alumnos y profesores, y tomamos las instalaciones sin autorización o permiso alguno. Aún recuerdo que, una vez tomada nuestra preciada posesión, varios profesores y alumnos profirieron encendidos discursos en medio de una algarabía colectiva que no permitía entender casi nada.

Unos de los más emotivos y entusiastas de aquella noche fue el profesor Ricardo Bonilla, quien en la acalorada toma trataba de pronunciar un inflamado y revolucionario discurso, pero por su corta estatura y la algarabía del populacho no se le escuchaba absolutamente nada, así que se subió ágilmente en una mesa para manifestar a voz en cuello, entre otras cosas, de las que dijo aquella noche y que recuerdo: ¡Ha comenzado la revolución en Colombia! Frase que quedó grabada en mi memoria como un desatino o demencial manifestación de histeria, que hoy, pasados 45 años o más, nos hace pensar que aquella supuesta revolución jamás llegó y solo quedó como un recuerdo de una esperanza fallida.

En la toma de las instalaciones del tercer piso se acordó no permitir el vandalismo y proteger sus bienes y archivos.

Al día siguiente se hizo un inventario riguroso de todos los elementos allí existentes y se determinó que los estudiantes y los profesores, por grupos, nos turnaríamos para vigilar día y noche aquella posesión tan valiosa para todos, pero, a fin de cuentas, fue algo inútil en sus propósitos, como se vio tiempo después, una vez pasados los largos y tediosos días de permanente vigilia.

Hicimos reuniones en casi todos los salones de nuestra *alma mater* y en todas las carreras, para explicar nuestra situación y pretensiones, las que fueron escuchadas pacientemente por los demás compañeros de la Universidad, hasta cuando pasados muchos días nos volvimos

fastidiosos por interrumpir constantemente sus clases, ya que detrás de las intervenciones de nosotros venían los del grupo Deslinde a manifestar sus propias razones y a desmentirnos. Siempre recibimos como consejo que dialogáramos con el Grupo Deslinde, pues era claro para el resto de la comunidad universitaria que el problema de la Facultad era consecuencia de haberse dividido tanto el profesorado y el alumnado en dos grupos de posiciones irreconciliables y hasta absurdas.

Los grupos Base y Deslinde organizaban sus propias asambleas independientes, por lo que nosotros las hacíamos dentro de la Facultad y nuestros opositores en salones y en el primer piso del Edificio Central.

En dichas asambleas se informaba de los últimos hechos y se tomaban algunas determinaciones, como el recaudo de dinero del público parando el tráfico normal de las vías a fin de que, con estos recursos, pudiéramos sufragar los gastos más urgentes y necesarios de nuestra lucha heroica.

Una mañana en que habíamos parado el tráfico en la puerta de la Universidad y en la misma autopista, al ver que un carro campero se había negado a pagar peaje, el grupo nuestro más radical de los anarquistas que estaban dirigidos, si mi memoria no me falla, por Alfredo Rangel, alumno que no era de nuestra Facultad, sino de otra que no recuerdo, pero que nos había acompañado en el movimiento desde los primeros días, pretendió prenderle fuego al vehículo, por lo que nuestro grupo, mucho más numeroso, le impidió que cumplieran tal cometido, no sin algunos forcejeos de parte y parte.

Otra situación crítica días después, fue cuando en el primer piso del Edificio Central se blandieron armas blancas por algunos estudiantes de ambas partes, pero que afortunadamente no tuvo consecuencias lamentables.

Los del grupo Deslinde, menos numerosos que nosotros, en varias ocasiones pretendieron desalojarnos a la fuerza del edificio de la Facultad; los vimos llegar en grupo con algunos garrotes, palos y algarabía a tratar de desalojarnos, pero nosotros habíamos desbaratado

los rudimentarios cubículos de profesores que existían en aquellos años en la Facultad, armándonos igualmente de varas largas de madera, con las cuales pretendíamos vender caro nuestro desahucio si lograban su propósito; en cada intento que hicieron de lanzamiento, los recibimos a puro palo y en montonera, nunca en sus varios intentos y a pesar de su osadía pasaron de la primera puerta del corredor del tercer piso.

Finalmente, tras eternos dos meses, nos vimos en la necesidad de entregar las instalaciones de la Facultad a la Universidad, pues ya éramos muy pocos los que manteníamos levantadas las banderas de la lucha.

La noche anterior a la entrega de las instalaciones, hubo lágrimas de varios compañeros, cuyos rostros ya no recuerdo, pero que eran la expresión emocional de todos nosotros por la amarga y definitiva derrota.

Al día siguiente, en las horas de la mañana entregamos, con inventario, a algún funcionario de la Universidad todo el mobiliario de conformidad, salvo de algunos archivos objeto de actos vandálicos, ocurridos la noche anterior; nunca supe de los causantes de estos actos, pero, indudablemente, fueron los mismos que pasaron allí la última noche.

Una vez comenzado a mediados del mes de diciembre el Aguinaldo Boyacense, la festividad principal de la ciudad, en una noche de música y orquestas en las verbenas de la Plaza de Bolívar, nos llegó la noticia de que habían sido expulsados once alumnos y la mitad de la nómina de los profesores, pertenecientes todos a nuestro grupo Base; con vivo interés de los allí reunidos fue escuchado el listado de los alumnos y luego de los profesores, entre vítores y aplausos por todos los que allí nos encontrábamos ya alicorados y cubiertos de maizena desde la cabeza hasta los pies. Era una reunión de derrotados que le daba a todo aquello, en mi opinión, un aspecto fantasmagórico de corrillo en el que danzábamos al son de la música y abrazados en una fraternidad nunca antes vista ni después por nosotros.

La lista de los alumnos expulsados la encabezaba Alfredo Rangel, curiosamente hace algunos años Senador de la República derechista

y otros como Álvaro España Erazo, luego gerente en Tunja de Davivienda; de los otros no recuerdo su nombre, pero sí de algunos de los profesores como Ricardo Bonilla y Alcides Gómez y creo que también de la lista publicada, Víctor Quintero y Luis Martínez, de un total de doce o trece docentes, correspondía la mitad a la nómina de la Facultad.

Luego, y tal vez esa misma noche de integración del grupo Base en la Plaza de Bolívar, se nos informó de la existencia de un listado de cincuenta alumnos más, a los cuales se les recibiría en el semestre del año siguiente una vez reabierto la Facultad, pero con matrícula condicional, con la amenaza de que bastaría un solo acto de indisciplina para que se produjera nuestra expulsión inmediata. Nunca vimos dicha lista ni quienes hacían parte de ella, pero si existió, debió incluir a los pocos alumnos que permanecemos en la lucha hasta el final de la toma de nuestra Facultad.

Palabras finales

Fue evidente, por parte de los profesores destituidos, su claro rechazo a las normas y disposiciones existentes, tanto en la Facultad como en la Universidad, debido a que desconocieron el sistema numérico de calificación reglado por la institución educativa universitaria y quienes en cambio se inventaron una calificación claramente subjetiva o de autoevaluación, conocida como “nota apreciativa”, sujeta exclusivamente al criterio y decisión de los mismos alumnos.

Por otra parte, se negaron a presentar los programas por desarrollar en las cátedras asignadas; también fue innegable que tanto directivas como profesores se enfrascaron en discusiones bizantinas respecto de los métodos y sistemas de evaluación de la ciencia económica.

Existía, indudablemente, incompetencia y falta de profesionalismo en algunos de los docentes; por ejemplo, lo sucedido en la materia del área de Administración de Investigación de Mercados, situación de malestar que fue denunciada por los mismos alumnos de la materia en varios comunicados dados a la luz pública.

El derecho de “veto” por incompetencia de los profesores o por falta de compromiso docente, fue otra manzana de la discordia usado como derecho único y exclusivo de los alumnos que veían la materia; tampoco existió una discusión seria y objetiva sobre la competencia académica y docente de los profesores. Creemos que previamente debió haberse establecido un sistema administrativo claro por parte de la Universidad para evaluar el desempeño de los profesores que fueron sancionados con vacancia. Esto fue imposible de establecer por la supuesta y autónoma libertad de cátedra del profesor, pues muchos ejercían sus actividades de enseñanza solo basados en su exclusivo criterio y experiencia. Esta situación, creemos finalmente, terminó con el paso del tiempo en un caos de ruedas sueltas al capricho del docente universitario.

Tampoco se resolvieron, ni antes ni después, aspectos como el de si la Escuela de Economía debería formar un economista crítico o uno técnico; la investigación como pilar establecido desde la misma creación de la Facultad, si acaso, quedó en el papel de las buenas intenciones; además, el problema de la dirección y el acompañamiento docente de las tesis de grado (monografías) se mantuvo por varios años como un problema crítico de los alumnos para cumplir con este requisito, como también lo fue problema neurálgico de los mismos docentes para dirigir los temas de investigación seleccionados.

Era claro que había inasistencia horaria de algunos de los profesores, lo cual se había hecho costumbre en algunos semestres anteriores a la crisis de la Facultad, tanto en el programa de Economía como de Administración y en los programas diurnos y especialmente los nocturnos. Recordamos claramente que algunos docentes fomentaban tácitamente el “derecho a la pereza” y al facilismo, escudados en la autonomía docente y la libertad de cátedra. En algunos profesores era irrefutable la falta de competencia para desarrollar eficientemente sus cátedras, por lo cual fueron vetados por varios grupos de estudiantes en el primer semestre de 1977, pero solo fueron sancionados los que aparecían como integrantes del grupo Base.

Por otra parte, se comprobó que hasta el mismo decano fue duramente cuestionado por los mismos alumnos en su docencia en el curso

intensivo de vacaciones de Economía Matemática II y, ¡quién lo creyera!, por su inasistencia a clases y falta de compromiso. Así como a él, a varios profesores del Grupo Deslinde nunca se les aplicaron medidas drásticas como la destitución o alguna sanción, con lo cual se demostró un sesgo político y de malquerencia personal de las directivas de la Facultad y de la misma Universidad.

La dirección de la organización sindical ASPU mantuvo durante todo el tiempo de la crisis de la Facultad un total silencio, que hoy podemos considerar como cómplice o displicente, sobre la grave situación que tuvimos que afrontar tanto los docentes como nosotros los estudiantes. Algo semejante pasó con la Rectoría de la misma Universidad.

¿Quiénes perdieron y quiénes ganaron?

Perdimos todos los estudiantes, tanto de la Escuela de Economía como de la escuela de Administración de Empresas, que veíamos con desconcierto y frustración cómo nuestra aspiración a un título universitario se tornaba inalcanzable a causa del polarizado conflicto. Varios de los alumnos que conocí, nunca volvieron al claustro universitario y otros se fueron a otras universidades o eligieron carreras diferentes.

Ganó el Grupo Deslinde y el Consejo de la Facultad, este último, luego de la crisis, controló sin oposición alguna y según sus criterios, la formación y orientación de las dos carreras de la Facultad.

Los profesores de Base tampoco perdieron mucho, pese a sus irreconciliables posiciones y falta de compromiso, pues los vimos en los primeros meses del siguiente año, cuando se reanudaron las clases, llegar a la oficina de pagaduría algunos a cobrar sus salarios y prestaciones que les adeudaban, por lo que hoy creemos que dichos pagos no fueron devengados en cumplimiento de sus deberes docentes.

Finalmente, nosotros los alumnos, sin duda, perdimos algunos de los buenos docentes competentes y valiosos, a pesar del radicalismo conceptual y político, los cuales, en otras condiciones, habrían sido un gran aporte para la formación de nuestro bagaje profesional.

Los desarrollos académicos recientes de la Facultad y los retos futuros

Creo que el desarrollo académico debe ser enfocado más al aprendizaje de las nuevas tecnologías de la informática y de la virtualidad de los negocios. Considero que si el Gobierno, y en general el Estado, genera más de un millón de empleos en el país, se debe preparar a los estudiantes, así sea en materias electivas que tengan que ver directamente con la economía y la administración del Estado y también en áreas como el presupuesto público, la planificación territorial, tesorería municipal, auditoría y control interno, contratación pública, planificación urbana y regional, etc., además de conocer convenientemente todo el marco normativo de los entes territoriales y nacionales para la toma de decisiones.

Los retos que, creo yo, debe asumir la Facultad y sus tres escuelas, deben ser los de emprender una acción muy fuerte para que los estudiantes hagan investigación de campo en toda las áreas de la ciencia económica, en el estudio de los problemas económicos, sociales y empresariales del departamento y de sus municipios, a fin de que el acervo de conocimientos e investigaciones tanto de alumnos como de docentes se constituya en la fuente para la toma de decisiones empresariales y de políticas de inversión en Boyacá. La Facultad debe ser un ente consultor no tanto del sector público como del privado y empresarial del departamento, debe tener una fuente o base de datos de estadísticas y de información económica actualizada periódicamente acerca del desempeño empresarial del Departamento; para ello es necesario hacer convenios con las cámaras de comercio y otros organismos, con el fin de unificar la información estadística departamental y que esta sea un instrumento idóneo y útil para la toma de decisiones.

La virtualidad y la informática han transformado rápidamente cualquier tipo de aprendizaje; hoy la educación es ante todo autoformativa e interactiva, con una gran variedad de métodos de aprendizaje y gran cantidad de información actualizada a la que el estudiante puede acceder fácilmente para complementar su aprendizaje en cualquier área de las ciencias económicas y por lo que el papel del profesor se limita a monitorear, orientar y evaluar el nivel que va alcanzando el

estudiante; también debe servir de guía para seleccionar los textos más pedagógicos y la metodología que debe seguir el estudiante para alcanzar el nivel más óptimo en la preparación y culminación de su carrera.

Igualmente, creo que se debe pensar seriamente en la doble titulación y la homologación de materias comunes entre las diferentes carreras de la Universidad, a fin de que nuestros profesionales de la Facultad concurren al mercado laboral con un bagaje que les permita ser más competitivos en un mercado cada vez más difícil y exigente.

Hay algunas materias que se deberían volver a dictar en el Programa de Economía, para lograr, en mi concepto, una formación más integral del economista. Me parecen pertinentes dos materias que ya no existen en el programa: la Geografía Económica y los Sistemas Económicos Comparados.

En el primer caso, esta materia la vimos con un excelente profesor, muy conocido en el país por su profesionalismo como historiador y docente de la Universidad Nacional, Bernardo Tovar Zambrano, quien utilizaba un texto clásico muy conocido por aquellos años, *Geografía Económica* de Pierre George. Dicho texto nos permitió conocer y comparar el desarrollo y crecimiento alcanzado por las economías más avanzadas y las de menos desarrollo en el mundo, sus diferencias históricas y sus potencialidades delimitadas por su espacio geográfico.

Otra que creo que se debería volver a dictar es la que analiza y compara los diferentes sistemas y modelos económicos del mundo actual, su desarrollo histórico y su estructura macroeconómica. Algunos economistas, no sabemos por qué razón, suponen que sólo existen dos únicos modelos contrapuestos y excluyentes: el capitalista individualista y el socialista colectivista. La realidad es que ninguno de estos dos modelos existen en una economía nacional en forma única y pura; todas las economías del mundo, incluso las más capitalistas, tienen en el interior de su aparato productivo diversas formas de economía de mercado capitalista individualista predominante; dentro del mismo, en menor grado coexisten formas de economía social y, al contrario, dentro de una economía socialista existen formas y mercados

claramente privados y capitalistas; basta ver cómo funcionan, por ejemplo, las economías de países como China, Alemania o Suiza.

Es por ello necesario que el alumno no haga una abstracción o generalización simple de la economía de un país, como si únicamente existiera uno u otro sistema absoluto; la realidad es que en casi todos los países existen diversas formas de capital privado y público social o, también, formas mixtas de ambos. Lo mismo sucede con respecto a la propiedad privada y la colectiva o social, no existe una sola forma de propiedad en un país, así una de ellas sea la determinante, sino muchas formas que integradas o imbricadas forman el aparato productivo de un país.

Esa mezcla económica armoniosa entre lo privado y lo público es la que permite alcanzar en economías como la de China comunista, un “plus” o mayor valor agregado económico, por lo que hoy es la primera potencia económica de mayor desarrollo en el mundo.

1.4.2 Luis Alfredo Muñoz Wilches¹⁴

Los primeros años de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas

Quiero iniciar con una breve reflexión sobre la crisis del pensamiento económico contemporáneo, ya que este debate tiene hondas repercusiones en la formación de los economistas y, particularmente, en el relato que animó a los “fundadores” de la Escuela de Economía a formar “economistas críticos”.

Llegué a Tunja en el año 1975 a estudiar Economía en la UPTC y solo tenía una vaga idea de para qué servía la economía. Venía de estudiar Sociología en la Universidad Nacional de Colombia, donde descubrí dos aspectos que han marcado mi vida académica y profesional: un interés particular por comprender las causas de las desigualdades económicas y sociales, y encontrar un ambiente propicio para desarrollar ideas e instrumentos adecuados para combatirlas.

.....
¹⁴ Luis Alfredo Muñoz, egresado del programa de Economía de la UPTC, cursó sus estudios durante el periodo 1975-1981 (entrevista realizada el 7 de agosto del 2021).

En la recién creada Escuela de Economía, rápidamente empecé a encontrar respuestas a estas dos inquietudes. En la UPTC se vivía, al igual que en la UN, un ambiente de agitación intelectual y política de extremada efervescencia. Y la novel Escuela de Economía me ofrecía un programa con énfasis en la economía política, donde Marx era la estrella fulgurante. ¡De tal manera que me sentía en mi salsa!

La Escuela de Economía en Tunja tuvo sus inicios en la idea del grupo de fundadores de crear un programa para la formación de economistas de pensamiento crítico. Asunto del cual fue su inspirador el profesor José García, quien con el apoyo decidido del doctor Armando Suescún Monroy, rector de la UPTC, logró abrirle paso a esta iniciativa, aunque no sin la oposición de los sectores conservadores y tradicionalistas que mantenían una férrea hegemonía en la UPTC, bajo la dirección de un grupo llamado “los 33”, quienes veían en este nuevo programa académico una amenaza para sus intereses monacales y grupistas.

Dentro del grupo de fundadores, la Facultad de Economía contó con una excelente nómina de profesores como Alcides Gómez, Fabio Sandoval, Juan M. Mora, Vicente Nossa Lemus, Sigifredo Rodríguez, Heber Hernández, Enrique Pinzón y el mismo José García. El maestro García se había educado en la República Democrática Alemana dentro de la más estricta formación marxista, y con este grupo de profesores logró consolidar un programa orientado a la formación del *pensamiento crítico*.

Los métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados

Con este programa que nos ofrecía la recién fundada Escuela de Economía, tuvimos la oportunidad de formarnos en los postulados de la economía política, las doctrinas económicas y, particularmente, en la *crítica a la economía política* que se constituye en el primer paso para la formación de un pensamiento crítico.

Durante los primeros semestres tuvimos que hacer un recorrido por las diferentes escuelas del pensamiento económico y enfrentarnos a las tres preguntas críticas que constituyen la nuez del saber de un economista: ¿cuál es el objeto de estudio de la ciencia económica?

¿Qué debe saber un economista para entender el funcionamiento del sistema económico? Y ¿de cuáles instrumentos dispone la disciplina para intervenir en la realidad económica?

Son ampliamente conocidas en el mundo académico las cuatro reflexiones que nos dejó Chucho Bejarano¹⁵ acerca del núcleo básico de la formación del pensamiento económico de los graduados en Economía: la primera es que la economía es la ciencia que tiene por objeto estudiar la *asignación de recursos escasos a fines ilimitados*. La segunda es que la economía se divide en dos cuerpos separados: la *microeconomía* y la *macroeconomía*. La tercera proposición que se enseña a los estudiantes de Economía es cómo se resuelven los desajustes entre el *interés individual* -microeconómico- y el *interés general* o *agregado* -macroeconómico-. Y la cuarta aseveración se refiere a la manera como los Estados pueden resolver los desajustes o crisis económicas que ocurren periódicamente y que afectan la estabilidad macroeconómica.

Es indudable que el *pensamiento económico*, para resolver esas preguntas, tiene la gran ventaja de trabajar con modelos que, con diferentes niveles de complejidad, nos permiten construir hipótesis explicativas de los “problemas económicos”, usando procesos analíticos o demostrativos. Pese a que una buena parte de las teorías económicas se construyen sobre preceptos normativos, que se consideran verdades absolutas, es posible encontrar explicaciones lógicas que, apoyadas en instrumentos matemáticos, permiten ofrecer soluciones prescriptivas o normativas a los problemas económicos. Esto ocurre, por ejemplo, cuando nos enfrentamos al dilema de asignar recursos escasos para finalidades distintas, acudimos al concepto de “costo de oportunidad”, mediante el cual es posible evaluar el mejor uso de estos y recomendar la alternativa óptima.

De igual manera, la teoría del “equilibrio general” supone la existencia de leyes generales de oferta y demanda que se ajustan automáticamente

.....
15 Ideas expresadas por el profesor Jesús Antonio Bejarano, en la conferencia que dictó con motivo del XI Congreso Nacional de Estudiantes de Economía, realizado en Tunja en septiembre de 1996, titulada Los nuevos dominios de la ciencia económica, y publicada en la Revista Cuadernos de Economía n.º 31.

a un nivel de precios dado. Tanto en la teoría clásica como en los neoclásicos, estos postulados han derivado en la formalización de modelos macros o microeconómicos, que permiten demostrar cómo se ajustan las curvas de oferta y demanda a diferentes niveles de precios. Lo cual supone la preexistencia de *instituciones económicas* -como la *competencia perfecta* y la *racionalidad económica*-, que regulan el comportamiento de las variables y los agentes económicos, y permiten encontrar nuevos niveles de equilibrio en los mercados. El supuesto del ajuste automático en los mercados se basa en la creencia (ideológica) de que existe una “mano invisible” que regula el comportamiento de los agentes económicos y que estas *instituciones* son propias de la “naturaleza humana”. De esta manera, el pensamiento económico se ancla en preceptos abstractos e inmutables que reducen el ejercicio argumentativo a meras demostraciones de modelos matemáticos, que son usados, cada vez más de manera factual, para demostrar cómo se forman *los precios, la tasa de ganancia, la tasa de interés, el nivel de ahorro o de inversión*, o cómo intervienen las curvas de demanda y de oferta en la formación del nivel de precios.

La segunda proposición, que divide la economía en dos cuerpos: la *microeconomía* y la *macroeconomía*, permite estudiar, por una parte, el comportamiento individual de los agentes económicos, campo del análisis microeconómico, y, por otra, se encarga de estudiar los agregados y la forma como se determina el nivel general de la actividad económica, campo de la teoría macroeconómica. El enlace entre la macro y la micro es un problema de agregaciones, el cual está determinado por las “leyes del mercado” y el comportamiento racional de los agentes económicos, denominado “homo economicus”; de tal manera que los problemas de la economía se deben enfocar en la definición de procedimientos de agregación.

La tercera proposición, relacionada con la anterior, se refiere a los desajustes y desequilibrios que ocurren entre el comportamiento de los agentes -microeconómicos- y los agregados macroeconómicos, en aspectos como el alza del nivel general de precios (inflación), la devaluación de la moneda o el aumento generalizado del desempleo; los cuales se solucionan mediante las intervenciones de política económica. Estas intervenciones, que cobraron mucha importancia

con motivo de la revolución keynesiana y, especialmente, con la llamada síntesis neoclásica-keynesiana, van orientadas a resolver los desarreglos mediante la promoción del crecimiento económico, la equidad tributaria, la promoción de exportaciones, el fomento del empleo y, en general, la estabilidad macroeconómica.

La cuarta proposición se relaciona con la existencia *per se* de instituciones económicas que hacen posible que operen los mecanismos y las medidas de ajuste o regulación del comportamiento de los agregados y los agentes económicos. Son las “reglas de juego” que facilitan o dificultan la actividad de los agentes económicos. Sin embargo, la existencia formal de estas “reglas de juego” no son garantía suficiente para que estas operen realmente y permitan que las decisiones individuales y colectivas favorezcan el bien común, el bienestar general de la comunidad y la acción colectiva.

Por el contrario, el pensamiento crítico parte de reconocer que las *instituciones económicas* son una creación histórica propia del modo de producción capitalista, donde todas las relaciones sociales y la propia condición humana se transforman en meros intercambios económicos, en mercancías que se compran y se venden. Incluso las creaciones supremas del espíritu humano, como las creencias, los valores y las obras de arte se transforman en valores de cambio que se tranzan en los mercados como objetos cosificados. Todo lo concreto se desvanece en el aire.

Por lo tanto, la formación de un pensamiento crítico requiere de una visión más integral e integradora que rebasa el marco estrecho de la ortodoxia económica. Tal vez, por estas y otras poderosas razones políticas, a la Facultad de Economía comenzaron a llegar profesores de otras universidades del país, con un gran acervo de conocimientos y experiencias en el campo de la formación del pensamiento crítico, tan brillantes como Antonio García Nossa, el abuelo de los economistas críticos del país, historiador, sociólogo, escritor, autor de numerosos libros y asesor de muchos gobiernos en América Latina, donde se adelantaron programas de reforma agraria, y fundador del primer Programa de Graduados de Economía de la UN. Mario Arrubla, autor de los primeros estudios sobre desarrollo económico en Colombia

y América Latina, quien vino a dirigir el primer seminario sobre desarrollo económico en la UPTC. También desfilaron por estas aulas grandes pensadores y estudiosos de los temas de la economía colombiana, tales como Salomón Kalmanovitz, profesor universitario y codirector del Banco de la República; Jesús A. Bejarano, investigador, analista, profesor de la UN y alto comisionado de Paz, del Gobierno de Gaviria; Alcides Gómez, investigador de FEDESARROLLO; José Vicente Katarain, gerente fundador de la Editorial Oveja Negra; Bernardo Tovar y Oscar Rodríguez, historiadores y profesores de la UN; Bernardo García Guerrero, investigador, profesor universitario y editor de publicaciones como Alternativa, Trópicos y Revista Economía Colombiana; Álvaro Zarta Ávila, profesor de Econometría y reconocido analista de macroeconomía y políticas públicas del DNP; Ricardo Bonilla González, profesor universitario, investigador, consultor y exsecretario de Hacienda de Bogotá.

Con esta brillante nómina de profesores se amplió el espectro de las escuelas de pensamiento que contribuyeron a lo que el profe José García denominó “contribución al desarrollo del pensamiento económico propio que permita comprender los problemas económicos y sociales del país y aportar a sus soluciones”.

Sin embargo, hacia mediados del año 1974 como consecuencia de los debates acerca de la orientación del programa, los métodos de enseñanza y las relaciones entre directivos, profesores y estudiantes, se generó una profunda crisis que escindió la Facultad en dos grupos: Base y Deslinde. Esta polarización, exacerbada por las posiciones extremistas y anarquistas de profesores y estudiantes, que buscaban eliminar todo tipo de evaluaciones académicas y afianzar la práctica de lo que se denominó la “nota única, aprobatoria y general”, condujo al cierre temporal de la Facultad.

Esta coyuntura fue aprovechada por los sectores conservadores para hacer un relevo en la dirección de la Facultad y realizar una purga interna que terminó con la expulsión de un grupo de estudiantes y profesores, algunos de los cuales habían participado en el diseño y la orientación del modelo de formación del pensamiento crítico. La Facultad se reabrió unos meses después, con una profunda herida y

un clima de desconfianza que ralentizó el devenir de los procesos de formación.

Solo la llegada de un contingente de nuevos profesores, que se habían formado en las nuevas tendencias del pensamiento económico contemporáneo y, particularmente, en lo que Joan Robinson denominó los nuevos paradigmas del círculo de Cambridge que integraron la llamada revolución keynesiana y la síntesis neoclásica. Lo cual introdujo en la Facultad un refrescante bagaje de nuevas teorías del desarrollo y de instrumentos de políticas económicas que permitió superar la llamada “crisis del 7.º semestre”

Pero la mayor contribución a la superación de la crisis y del deslinde de la Facultad, la hizo José García a través de la apertura al maravilloso mundo de la literatura, la filosofía, el psicoanálisis y el cine. Ya bien lo dijo el filósofo del lenguaje Wittgenstein, “el mundo es del tamaño de nuestro lenguaje”. Junto con un grupo de maestros de la UPTC, promotores de la crítica literaria, como Germán Pardo, Armando Moncada, Fabio Ocampo y Kike Pinzón, fundaron el Cineclub Universitario, que tuvo sus primeras funciones en la sala de proyecciones de la UPTC, pero después se trasladó a uno de los teatros de la ciudad de Tunja, donde se realizaban dos funciones, matiné y vespertina, con lleno total. A estas funciones comenzaron a acudir jóvenes y personajes del mundo intelectual y cultural de Tunja, con quienes se realizaban extensos cinefórum, que luego se prolongaban en tertulias y bohemias hasta altas horas de la noche. De esta agitada actividad cultural salieron las primeras hojitas de crítica cinematográfica que posteriormente se trasformaron en una revista llamada “Planos”.

Esta efervescencia cultural contó con el apoyo entusiasta del rector Armando Suescún Monroy, quien facilitó la realización de seminarios y muestras de cine, con la participación de realizadores y críticos de cine de la talla de Martha Rodríguez, Jorge Silva, Gabriela Samper y Hernando Salcedo Silva, fundador del primer cineclub de Colombia y del archivo filmico colombiano. El Cineclub Universitario no fue solo una proyección cultural de la Facultad de Economía, sino que

se transformó en una corriente de renovación cultural que comenzó a remover las anquilosadas y decimonónicas costumbres tunjanas.

Producto de esta agitación, comenzaron a florecer en la ciudad muchas iniciativas culturales e intelectuales como el Circulo de Lectura Dr. Faustus, en homenaje al gran novelista alemán Thomas Mann, una cálida tertulia literaria tunjana, fundada por José García, con el apoyo de profesores de otras facultades y de intelectuales y escritores de Tunja, como Enrique Medina Flores, Germán Zubieta, Fabio Ocampo, entre otros. En estas tertulias se leían obras de escritores como Thomas Mann, Franz Kafka, Goethe, Cervantes, Dostoievski y Shakespeare, y fueron el taller de escritores como Carlos Castillo, León Mojica y Pablo Montoya. De allí también cobraron vida publicaciones como “Albatros” y “Tea”, donde estudiantes de economía y otras profesiones hicieron sus primeros pinitos en la producción literaria. Esta intensa actividad cultural e intelectual también animó la apertura de cafés-bares, donde las tertulias mezclaban la crítica cinematográfica con la literatura, la poesía, el debate filosófico, el alcohol y las drogas.

De allí nació también el Cineclub Escena, que amplió el espectro de la cultura cinematográfica en Tunja y dio pie para la formación de diversos públicos juveniles, infantiles y ciudadanos. El papel del Cineclub Escena fue definitivo en la formación y expansión de la cultura cinematográfica, no solo en Tunja, sino que se extendió por varias ciudades y pueblos de Boyacá y Casanare. Aprovechando el alquiler de las películas, para ser exhibidas en los teatros de Tunja, se llevaban *pirateadas* a otras ciudades como Duitama, Paipa y Sogamoso. Recuerdo la anécdota de los rollos de la película del “Rey Lear”, que habíamos traído para una función especial en Tunja, en el ciclo de cine y literatura, y que terminaron regados a lo largo de la carretera Tunja-Paipa, a la altura de la cárcel del Barne, de donde salió la leyenda de que “el rey Lear no había muerto en Escocia sino bajo las llantas de un bus de Rápido Duitama”.

Uno de los eventos más significativos de esta efervescencia cultural, lo constituyó la llegada a Tunja del gran pensador y filósofo colombiano Estanislao Zuleta, invitado por la Facultad a un seminario de “Economía Política”, que se transformó en una larga y enriquecedora disertación

sobre la literatura. Tal como lo expresará el mismo Estanislao, en una carta fechada el 9 de abril de 1974: “Me encuentro aún bajo la grata impresión que me dejaron los días breves, alegres hasta el punto de resultar inquietantes, que viví en Tunja. El estímulo de un público -y sobre todo del grupo de economía- para el cual mis disertaciones eran a la vez alentadoras y perturbadoras, me indujo a romper el programa, más o menos académico, que tenía preparado y a introducirme por los senderos de la literatura, la cual, cómo traté de demostrar, no es diversión, sino por el contrario, incursión en lo más íntimo de nuestro ser, navegación azarosa por un territorio que quisiéramos evitar por medio de la ceguera; pero que sabemos inevitablemente problemático” .

Por estas poderosas razones, recuerdo que mi paso por la Escuela de Economía no fue solo un discurrir por los áridos terrenos del pensamiento económico, sino que me ayudó a transformarme a mí mismo. Para decirlo en palabras del maestro y amigo, José García: “Sabíamos de antemano que sin ahondar en los conflictos consigo mismo y con los demás, no es posible acercarse al deseo de cambiar. Además, que la teoría científica no es suficiente por sí misma para estimular ningún cambio. Solo el arte puede hacerlo, porque tiene la virtud de colocarnos frente al espejo, frente a nosotros mismos”.

Los desarrollos académicos recientes de la Facultad y los retos futuros

Aunque conozco muy poco del quehacer académico reciente de la Facultad, me parece importante preguntarse qué tan pertinente es la oferta de formación que ofrece la Escuela de Economía y cómo es el desempeño de los egresados en los mercados laborales regionales y nacionales.

Para responder a estos interrogantes es necesario revisar los indicadores de competitividad y desempeño de los graduados en Economía, durante estos cincuenta años de existencia del programa. De acuerdo con la Encuesta de Seguimiento a Graduados, realizada por el Observatorio Laboral para la Educación (OLE, 2019)¹⁶, y publicada recientemente

.....
16 La Encuesta de Seguimiento a Graduados se aplicó por primera vez en el año 2005, a una muestra de 500 graduados y, en el año 2019 se amplió a más de 18 000 graduados

por el Departamento de Graduados de la Dirección de Extensión de la UPTC, las condiciones ocupacionales de los egresados se han deteriorado; de tal manera que hoy en día el 53.2 % de los graduados en Economía son trabajadores por cuenta propia y, de ellos, el 46.7 % se encuentran vinculados a contratos de prestación de servicios de corta duración (24.4 % de menos de seis meses y 22.3 % a término fijo no mayor de un año).

A esta precarización de las condiciones laborales de los egresados han contribuido por lo menos tres circunstancias: en primer lugar, los ajustes que se han dado en los mercados laborales durante las últimas décadas han flexibilizado las formas de vinculación hacia esquemas de contratación a término fijo, que les permite a los empleadores liberarse de la carga prestacional y ajustar el mercado por el lado de los salarios.

De acuerdo con la información reportada por PILA¹⁷ y el RUA¹⁸, el nivel salarial de los egresados de Economía (MEN, 2020) muestra la siguiente distribución por rangos de salarios mínimos mensuales legales vigentes (SMMLV):

.....
de las Instituciones de Educación Superior (IES) y, por segunda vez, se incluyeron los egresados del SENA.

- 17 Planilla Integrada de Liquidación de Aportes (PILA), que administra el Ministerio de Salud y Protección Social.
- 18 Registro Único de Aportantes (RUA), que administra la Unidad de Gestión Pensional y Parafiscales (UGPP), entidad adscrita al Ministerio de Hacienda y Crédito Público.

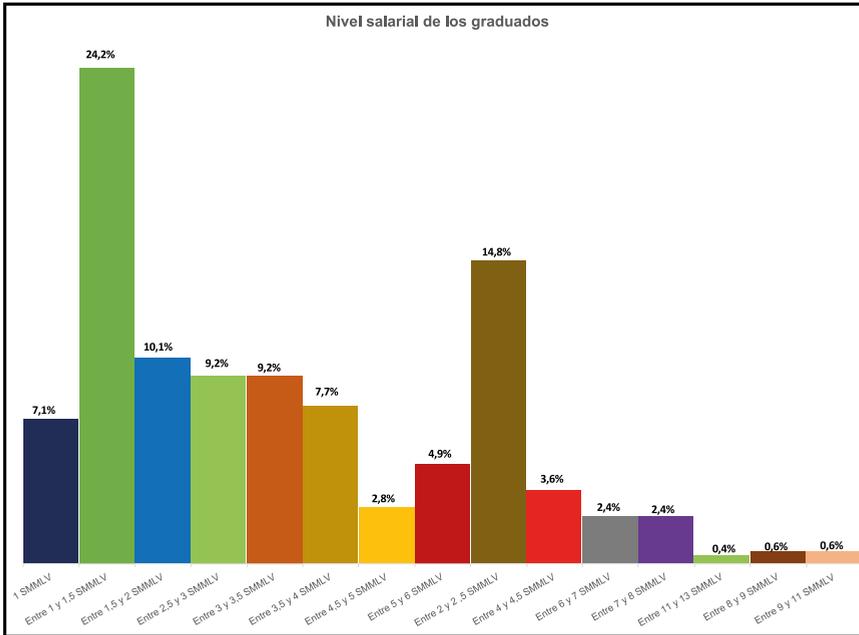


Figura 12. Nivel salarial de los egresados de Economía, según rangos de salarios mínimos mensuales legales vigentes (SMMLV).

Fuente: MEN-OLE (2020).

Tal como se observa en la figura anterior, el 56.1 % de los egresados tenían ingresos entre uno y dos y medio SMMLV, de los cuales el 24.2 % percibía entre 1 y 1,5 SMMLV, el 14.8 % recibía entre 2 y 2,5 SMMLV, y el 7.1 % tenía ingresos equivalentes a 1 SMMLV. Lo cual señala que entre el período 2014 y 2019, los egresados disminuyeron su nivel de ingresos promedio. También se puede ver una amplia dispersión en las escalas salariales que oscilan entre 1 y 13 SMMLV.

La segunda consideración se refiere al perfil ocupacional de los egresados, donde se observa una amplia gama de ocupaciones; sin embargo, predominan la administración pública (23.8 %) y las actividades profesionales (26.3 %) que se ofrecen en forma de consultorías y asesorías externas, la mayoría de ellas de forma independiente.

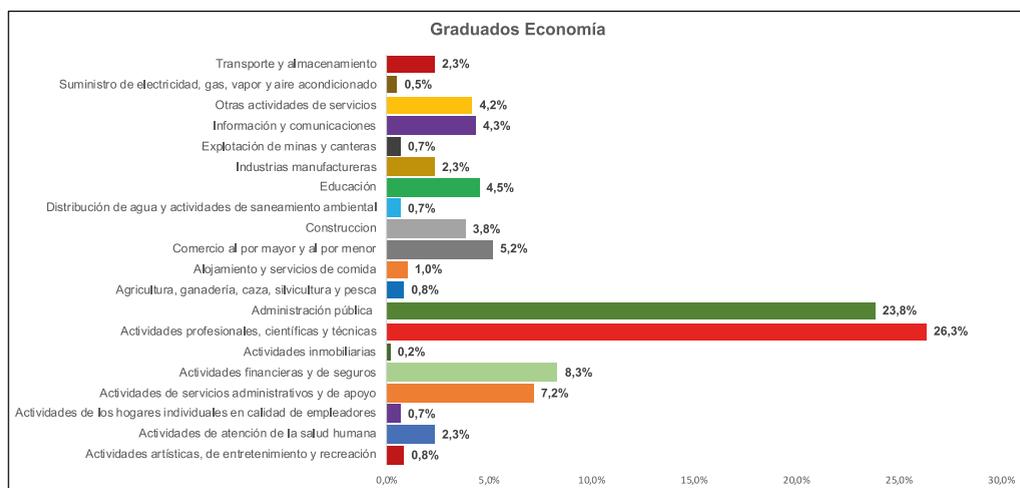


Figura 13. Ocupación laboral de los egresados de Economía, según actividades económicas (CIIU-DANE).

Fuente: MEN-OLE (2020).

Es necesario contrastar estas brechas en los mercados laborales con la oferta de formación y para ello acudimos a la Encuesta de Satisfacción a los Graduados (MEN & OLE, 2019)¹⁹, donde se indaga sobre el nivel de satisfacción con la formación recibida, las habilidades y competencias que consideran más relevantes en su formación y la pertinencia en su desempeño profesional. En esta encuesta es evidente la insatisfacción de los egresados con el escaso acompañamiento que ofrece la Facultad en la búsqueda de oportunidades laborales (43.1 %) (Figura 12).

¹⁹ La Encuesta de Satisfacción (M0) y Seguimiento a Graduados 2019 (OLE, 2020) se aplica en tres momentos: el primero (M0) cuando el estudiante está próximo a graduarse, un año con posterioridad al grado (M1) y cinco años después (M5).

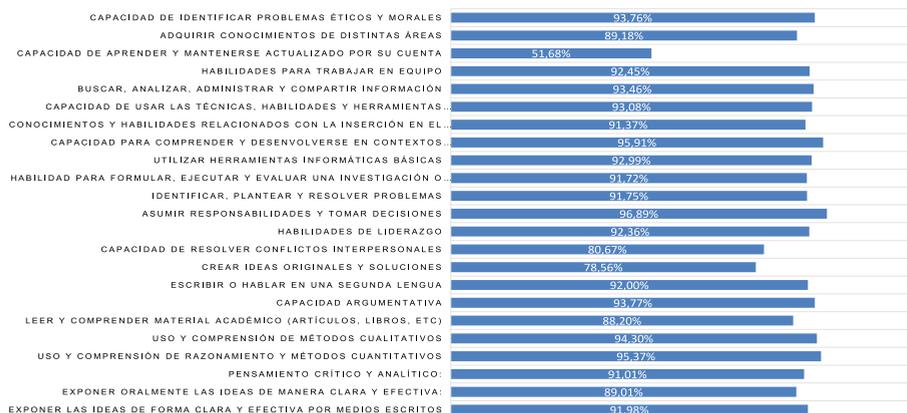


Figura 14. Factores de satisfacción de los graduados en Economía con la UPTC, 2018.

Fuente: MEN-OLE (2019).

En relación con las competencias adquiridas durante la formación en la carrera de Economía, sorprenden los déficits encontrados en capacidades como:

- El uso de técnicas, habilidades y herramientas para interpretar la realidad, y
- conocimientos y habilidades relacionados con la inserción en los mercados laborales.



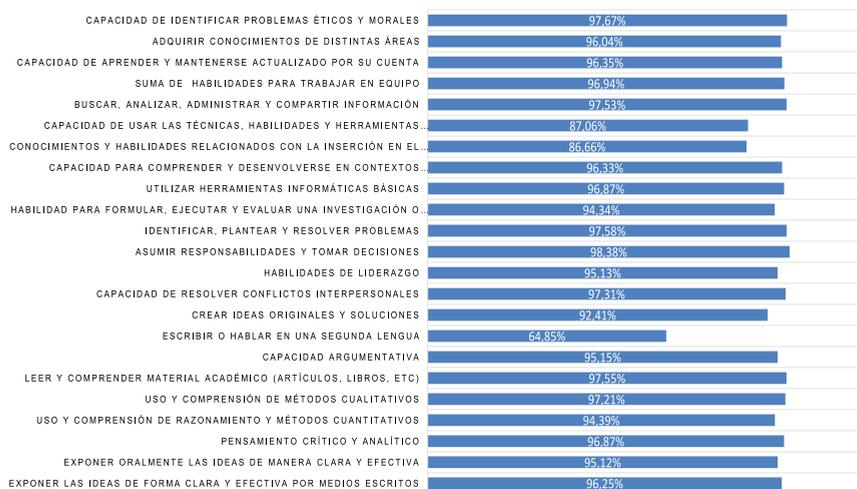


Figura 15. Satisfacción con habilidades y competencias desarrolladas en su programa de formación.

Fuente: MEN-OLE (2019).

Como puede observarse, en estos dos tipos de capacidades la satisfacción es claramente inferior a la esperada; de donde puede deducirse que los graduados en Economía en el momento de enfrentarse a las exigencias del mercado laboral están insatisfechos con las competencias adquiridas en materia del uso de técnicas, habilidades y herramientas requeridas para lograr una buena lectura de las realidades que les toca enfrentar. Esto se correlaciona con los conocimientos y habilidades relativas a su inserción a los mercados laborales.

De lo anterior se puede colegir que existen serios déficits en la formación de competencias y habilidades que se correspondan con las exigencias del mercado y los requerimientos del trabajo profesional. De tal manera que es urgente revisar esta falta de pertinencia en la formación de competencias y habilidades que estén acordes con las dinámicas de los mercados y con las rápidas transformaciones que están ocurriendo en las realidades económicas locales y globales.

En síntesis, creo que es necesario y urgente ajustar el proceso de formación curricular para que exista mayor sintonía entre la práctica

académica y las cambiantes dinámicas económicas y sociales. Este es un desafío de la “sociedad del aprendizaje”, donde los jóvenes profesionales deben estar preparados para aprender, no solo al ritmo cambiante de los acontecimientos, sino de anticiparlos, y esto no se puede lograr si el programa de Economía no incorpora el conocimiento, las herramientas y las lecciones aprendidas por las nuevas teorías de las economías, circular, colaborativa y experimental. Este es el principal desafío en la formación de los nuevos graduandos de la Facultad de Economía.

1.5 Orígenes de los programas de las Ciencias Económicas en Colombia

Teniendo en cuenta la información registrada en la base de datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a fecha 7 de agosto de 2021, existen 7780 programas de pregrado, de los cuales 4472 están activos. De los programas activos: a) 291 programas tienen la denominación de “Administración de Empresas”; sin embargo, la cantidad de programas de pregrado que involucran la denominación “Administración de Empresas” es de 336 (por ejemplo, Administración de Empresas Mineras) y que involucren la palabra “Administración” hay 568 (por ejemplo, Administración Comercial y Financiera); b) 77 programas tienen la denominación de “Economía”; no obstante, la cantidad de programas de pregrado que involucran la palabra “Economía” es de 85 (por ejemplo, Economía y Finanzas Internacionales); c) 245 programas tienen la denominación de “Contaduría Pública”, pero la cantidad de programas de pregrado que involucran las palabras “Contaduría Pública” es de 250 (por ejemplo, Contaduría Pública y Finanzas Internacionales), y que involucren la palabra “Contaduría” existen 252, por ejemplo, Contaduría Digital Tech (MEN, s.f.).

En Colombia el proceso de *acreditación de alta calidad*, en el cual las instituciones de educación superior (IES) se postulan voluntariamente, para certificar ante el Estado y la sociedad su capacidad de ofrecer una educación cuyas características (establecidas por el Consejo

Nacional de Acreditación [CNA] superan ampliamente el mínimo sin el cual no podrían ejercer sus labores. La acreditación de alta calidad es una certificación que expide el Ministerio de Educación Nacional a los programas académicos que cumplen con estándares de calidad superiores a los que se exigen para obtener la *licencia de funcionamiento*. La licencia de funcionamiento de un programa se otorga por medio de una resolución de *registro calificado*, la cual es expedida por el Ministerio de Educación Nacional. El registro calificado supone el cumplimiento de condiciones o estándares mínimos de calidad.

A continuación, se presenta un listado de los programas de Administración de Empresas, Economía y Contaduría Pública que fueron creados antes de 1980, que actualmente están activos (es decir, cuentan con estudiantes matriculados) y tienen resolución vigente de Acreditación de Alta Calidad. La información fue tomada de la base de datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES, s.f.). La base fue consultada el día 7 de agosto de 2021.

Tabla 1. Programas de Administración de Empresas, Economía y Contaduría Pública que fueron creados antes de 1980

Universidad	Programa	Año de creación	Sector	Código SNIES	Resolución de acreditación y fecha
Pontificia Universidad Javeriana	Economía	1937	Privada	952	22938 31/12/2014
Universidad de Antioquia	Economía	1944	Pública	438	18035 28/09/2020
Universidad de los Andes	Economía	1948	Privada	1535	16188 30/09/2015
Universidad Nacional de Colombia	Economía	1952	Pública	18	549 15/01/2016
Universidad de Cartagena	Economía	1958	Pública	741	18608 03/12/2018
Universidad de Medellín	Administración de Empresas	1959	Privada	1514	4257 07/03/2016
Universidad del Valle	Economía	1959	Pública	579	20200 11/12/2015
Universidad Central	Contaduría Pública	1960	Privada	15702	28107 13/12/2017
Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	Economía	1960	Privada	1298	15560 01/11/2013

Universidad	Programa	Año de creación	Sector	Código SNIES	Resolución de acreditación y fecha
Universidad de Antioquia	Contaduría Pública	1962	Pública	440	1018 24/01/2014
Universidad Militar Nueva Granada	Economía	1962	Pública	362	4447 08/05/2019
Universidad Santiago de Cali	Administración de Empresas	1963	Privada	1476	8344 09/08/2019
Universidad del Valle	Administración de Empresas	1964	Pública	580	7736 26/05/2014
Universidad de Medellín	Contaduría Pública	1965	Privada	9312	12780 06/08/2018
Universidad Nacional de Colombia	Contaduría Pública	1965	Pública	16895	6073 12/06/2019
Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	Administración de Empresas	1965	Privada	1299	018048 28/09/2020
Universidad Externado de Colombia	Administración de Empresas	1965	Privada	1115	12779 06/08/2018
Universidad Santo Tomás	Administración de Empresas	1965	Privada	52478	03255 05/03/2020
Universidad Nacional de Colombia	Administración de Empresas	1965	Pública	19	19584 27/09/2017
Universidad de La Salle	Economía	1965	Privada	1442	4446 08/05/2019
Universidad del Cauca	Contaduría Pública	1966	Pública	235	2899 21/02/2018
Universidad Autónoma Latinoamericana	Economía	1966	Privada	1591	20596 01/11/2016
Universidad Externado de Colombia	Contaduría Pública	1967	Privada	1117	6762 28/06/2019
Fundación Universitaria de Bogotá-Jorge Tadeo Lozano	Administración de Empresas	1967	Privada	1152	17747 15/11/2018
Universidad Autónoma del Caribe	Administración de Empresas	1967	Privada	12711	19727 30/11/2015
Universidad Externado de Colombia	Economía	1967	Privada	1113	9793 07/07/2015
Universidad Autónoma de Bucaramanga	Administración de Empresas	1969	Privada	1641	2706 18/03/2019
Universidad Autónoma de Occidente	Economía	1969	Privada	20107	20129 10/12/2015

Universidad	Programa	Año de creación	Sector	Código SNIES	Resolución de acreditación y fecha
Universidad del Magdalena	Economía	1969	Pública	882	008340 09/08/2019
Universidad de La Salle	Administración de Empresas	1970	Privada	16999	18060 28/09/2020
Universidad del Magdalena	Administración de Empresas	1970	Pública	19781	17371 27/12/2019
Universidad Surcolombiana	Administración de Empresas	1970	Pública	19765	9090 28/08/2019
Universidad Santo Tomás	Economía	1970	Privada	1081	6089 12/06/2019
Universidad Santo Tomás	Contaduría Pública	1971	Privada	1083	02156 13/02/2018
Corporación Universidad de La Costa	Administración de Empresas	1971	Privada	13539	12351 30/07/2018
Universidad Francisco de Paula Santander	Administración de Empresas	1971	Pública	52123	2708 18/03/2019
Pontificia Universidad Javeriana	Contaduría Pública	1971	Privada	954	7422 30/04/2021
Universidad Tecnológica de Bolívar	Economía	1971	Privada	20217	10259 27/06/2018
Universidad de Manizales	Contaduría Pública	1972	Privada	1403	23754 22/12/2016
Universidad Cooperativa de Colombia	Administración de Empresas	1972	Privada	1614	17231 24/10/2018
Universidad de Cartagena	Administración de Empresas	1972	Pública	742	04254 07/03/2016
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Administración de Empresas	1972	Pública	190	16221 30/09/2015
Universidad Central	Economía	1972	Privada	15706	3247 05/03/2020
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Economía	1972	Pública	189	9713 11/09/2019
Universidad Libre	Contaduría Pública	1973	Privada	13370	8347 09/08/2019
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Contaduría Pública	1973	Pública	52767	10257 27/06/2018
Universidad del Atlántico	Administración de Empresas	1974	Pública	15534	9091. 28/08/2019

Universidad	Programa	Año de creación	Sector	Código SNIES	Resolución de acreditación y fecha
Universidad del Valle	Contaduría Pública	1975	Pública	581	017185 24/10/2018
Universidad de Antioquia	Administración de Empresas	1975	Pública	439	2384 15/02/2018
Universidad Libre	Administración de Empresas	1975	Privada	1494	16807 19/08/2016
Universidad de La Sabana	Administración de Empresas	1976	Privada	1240	16775 25/08/2017
Universidad Mariana	Contaduría Pública	1978	Privada	1396	1442 03/02/2017
Universidad Icesi	Administración de Empresas	1979	Privada	1991	4604 21/03/2018

* El año de creación no se encuentra registrado en la base del SNIES.

1.5.1 Programas de Economía

En Colombia, la profesionalización de personas en economía surge (como otras tantas) del hecho de que se tengan que solucionar problemas locales (los cuales hasta entonces son afrontados con teorías foráneas que están descontextualizadas y muchas veces son inaplicables), y para ello se tienen que preparar individuos que sean capaces de traducir los conocimientos generados en el marco de una teoría pero soportados en una realidad regional. En este proceso se puede caer en un transmisionismo, pero que da origen a una adaptabilidad o creación de soluciones.

Un punto de partida (no el único) de la enseñanza de la economía puede ser el dado por Adam Smith en 1776, cuando interpretó el funcionamiento del mercado libre, para este caso lo relevante era la microeconomía. Luego aparece el trabajo de David Ricardo, con la idea de la cooperación. Thomas Malthus basó su punto de vista de la economía en el principio del crecimiento poblacional. Karl Marx, en 1875, presenta su teoría de la sociedad capitalista fundada en la lucha de clases. En la década de 1790, los planteamientos de estos autores se exportaron a América (Díaz, 2008, pp. 78-80).

Desde 1872, en Estados Unidos, en universidades como Harvard y Yale se dictaron algunas cátedras de Economía Política. En 1885 nace la Asociación Americana de Economía, la cual dio origen a revistas como *American Economic Review* y el *Journal of Economic Literature* (Montenegro, 2017, pp. 310).

En las primeras décadas del siglo XX, la labor de economista fue ejercida por abogados e ingenieros, quienes utilizaban el análisis económico como una herramienta dentro de las funciones que debían cumplir en su profesión. Un grupo de docentes de Ingeniería de la Universidad Nacional (Bogotá) impulsaron una serie de cursos de Economía, dándole un tratamiento desde las matemáticas (Bejarano, citado por Díaz, 2008T). En la Escuela Nacional de Minas (Medellín) en 1912 se implementó un curso de Economía Industrial (Mayor, 2002, p. 75) en donde se utilizaron modelos económicos neoclásicos (Bejarano, citado por Díaz, 2008T).

Mediante Ordenanza 045 de 1943 de la Asamblea Departamental del Atlántico, se crea la Facultad de Comercio Superior y Finanzas en el Instituto de Tecnología del Atlántico (posteriormente denominado Instituto Politécnico del Caribe). Mediante Ordenanza 042 de 1946 de la Asamblea Departamental del Atlántico, se crea la Universidad del Atlántico y hereda del Instituto Politécnico del Caribe dos facultades: la de “Química y Farmacia” y la de “Ingeniería Química”. La Ley 143 de 1948 estableció que las Instituciones de Educación Superior, para adquirir el estatus de universidad, debían tener tres líneas de profesionalización. Para mantener el rango de universidad su Consejo Directivo promulgó un Acuerdo en 1949 para la creación de la Facultad de Economía y Finanzas, la cual fue aprobada por el Ministerio de Educación en 1950. La naciente Facultad inicia labores a finales de marzo de 1950, con 17 bachilleres, de los cuales se gradúan ocho. En 1954, la Facultad cambió de nombre y pasó a denominarse Facultad de Ciencias Económicas. En 1966, la carrera pasó a ser semestral (Universidad del Atlántico, s.f.).

En 1931, la Universidad Javeriana abrió un programa que preparaba abogados con un título en Ciencias Jurídicas y Económicas. La Escuela Normal Superior (Bogotá) en 1936 empezó a enseñar temas

de economía. El Instituto de Economía y Comercio, creado en 1937, de la Universidad Pontificia Bolivariana creó un programa que otorgaba el título de licenciado en Economía y Comercio (Montenegro, 2017, pp. 315-321).

La Escuela de Economía de la Universidad de los Andes tuvo sus orígenes en la Escuela de Economía y Negocios del Gimnasio Moderno. La Escuela llevaba cinco años de funcionamiento cuando la Universidad la hizo propia (Pérez, 2012, p. 138).

En 1948 se creó la Facultad de Economía en la Universidad de los Andes, pero fue hasta 1950 cuando inició labores, con una acentuada influencia del modelo norteamericano. En 1954 se fusionan las facultades de Economía del Gimnasio Moderno y la Universidad de los Andes (Universidad de los Andes, s.f.). La Universidad de los Andes, tras la fusión, brindaba un plan de estudios modernos con asignaturas especializadas en economía. En 1964, el programa sufrió una reforma con el fin de privilegiar la formación técnica del economista (Álvarez et al., 2019, p. 62). El programa de Economía contó desde sus inicios con estudiantes mujeres; en 1954 se graduó la primera de ellas, en 1973 el número de graduadas ascendía a 25 (Universidad de los Andes, 2021).

La Universidad de Antioquia da vida al programa de Economía mediante Acta 760 de fecha 20 de octubre de 1944, adscrito a la Facultad de Derecho. Las primeras clases se dictan en 1945 y sus primeros 14 egresados reciben su título en el año 1949 (Universidad de Antioquia, 2016). En 1952 la Escuela de Economía pasó a ser la Facultad de Ciencias Económicas. La Facultad tuvo hasta 1962 un único programa: el de Economía, sin embargo, sus egresados podían optar por el título de Economía o Administración o Contaduría, para ello debían realizar su trabajo de grado en un tema de dichas profesiones. En 1952 se registra el primer egresado de esta recién creada Facultad; para finales de 1962 ya eran 64 sus egresados en Ciencias Económicas. En 1954 hace presencia en el mundo bibliográfico la revista Ciencias Económicas, la cual subsistió hasta el año 1965 (Universidad de Antioquia, 2016).

En la Universidad Nacional, los inicios del programa de Economía estuvieron enmarcados en la profesión de Derecho. Mediante Acuerdo 56 de 1945, el Consejo Superior de esta universidad crea el Instituto de Ciencias Económicas, adscrito a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (Rivera, 2002, pp. 38-39). El Instituto se transformó en la Facultad de Ciencias Económicas, hecho que fue materializado mediante el Acuerdo 09 de enero de 1952, expedido por el Consejo Directivo de la Universidad Nacional (Rivera, 2002, p. 51). El pénsum inicial (el cual se desarrollaba en cuatro años, con periodicidad anual) buscaba la concordancia entre la teoría y su aplicación, algunas de las asignaturas fueron contextualizadas al caso colombiano; estaba constituido por cinco áreas: Teoría Económica, Economía Política, Ciencias Sociales, Cálculo y Control, e Investigación; en 1956, el pénsum sufre una modificación, se incrementa el número de asignaturas que hacen parte del área de Teoría Económica; en 1958, el plan de estudios sufre una nueva modificación, en este caso, el área de Cálculo y Control es fortalecida y tiene una mayor injerencia en el área de Investigación; en 1960 (Acuerdo 020 de ese año, del Consejo Académico de la Universidad) nuevamente se modifica el pénsum de la carrera, el cual ahora se desarrolla en cinco años, los tres primeros años se denominan Estudios Generales de Economía, y los dos últimos se podían realizar en una de las siguientes áreas: Economía Pública, Economía Privada o Estadística Económica; en 1963 (Acuerdo 11 del Consejo Académico de la Universidad), el pénsum es modificado, el programa pasa a ser de periodicidad semestral (10 semestres), para poder obtener el título de economista se exigiría la realización de un trabajo de investigación y debía ser defendido ante un jurado, además se institucionalizan prácticas de laboratorio (las cuales eran como una especie de monitoría que debían desarrollar los estudiantes) (Rivera, 2002, pp. 58-66). En 1966, según Acuerdo 071, la Facultad de Ciencias Económicas se convirtió en departamento, el cual hacía parte de la Facultad de Ciencias Humanas (Rivera, 2002, pp. 93). En 1978 y mediante Acuerdo 121, resurge la Facultad de Ciencias Económicas, con sus tres programas de pregrado, uno de ellos Economía (Rivera, 2002, pp. 127).

El programa de Economía en la Universidad Central fue creado en el año de 1971, su aprobación oficial se hizo el 8 de abril de 1976.

Antes de establecerse el Departamento de Economía, se inició el programa en Economía en 1972 con un plan de estudios programado para 10 semestres. Durante el primer semestre de la promoción, ingresaron 61 alumnos y el plan de estudios fue básico para Economía y Administración de Empresas. Mediante el Acuerdo 64 del 3 de agosto de 1972, la junta directiva del ICFES le otorgó licencia de funcionamiento al programa, evaluado ese año por primera vez. Este programa se inició con dos jornadas, diurna y nocturna. Posteriormente, mediante el Acuerdo 90 de 1975, la junta directiva del ICFES, teniendo en cuenta el nivel académico satisfactorio, le concede nuevamente la licencia de funcionamiento al programa. El 8 de abril de 1976, el Ministerio de Educación Nacional, mediante la Resolución 1689, y aceptando el consejo favorable del ICFES, resuelve aprobar el programa de Economía y autorizar a la institución para otorgar el título de economista, año en el cual también ofrece al país sus primeros egresados (Universidad Central, 2016).

En la Universidad de Cartagena, la Facultad de Economía es creada por el Consejo Superior Universitario, el día 12 de diciembre de 1958. Inicialmente, la nueva Facultad estuvo, académica y administrativamente, a cargo de la Facultad de Derecho de la Universidad. La Facultad fue reconocida en el ámbito nacional mediante el Acuerdo 025 de 1961 de la Asociación Colombiana de Universidades y del Fondo Universitario Nacional, Acuerdo que fue refrendado por el Ministerio de Educación Nacional en julio de ese mismo año (Universidad de Cartagena, 2021, pp. 4-7) y ratificado por este en septiembre de 1963, mediante Resolución 3065 (Mayorca & Villareal, 2021, p. 9). En febrero de 1959, la carrera de Economía recibe sus primeros 35 estudiantes (aunque fueron admitidos 45), en 1962 se gradúan los doce primeros economistas de la Universidad (Mayorca & Villareal, 2021, pp. 7-8). A partir de noviembre de 1972, la Facultad pasa a denominarse Facultad de Economía y Administración; durante el período comprendido entre 1973 y 1975, los estudiantes del programa de Economía recibían clases conjuntamente con los estudiantes de Administración de Empresas, lo cual se denominó el ciclo básico (asignaturas de los cuatro primeros semestres de ambos programas) y a partir del quinto semestre los estudiantes optaban por Economía o Administración de Empresas, es decir, el aspirante se

inscribía a la Facultad y después era asignado a uno de los programas; desde 1975 se toma la decisión de que cada programa haga su propio proceso de inscripción (Mayorca & Villareal, 2021, pp. 9-10).

La Facultad de Economía y el programa de pregrado de Economía de la Universidad de Nariño fueron creados mediante el Acuerdo 018 de junio de 1973. El programa inició labores el primero de agosto de 1973, con 58 estudiantes admitidos (de los cuales, seis eran mujeres) para cursar el primer semestre de Economía en jornada diurna. Las clases se iniciaron el 27 de agosto del año mencionado. El programa obtuvo su licencia para iniciar labores mediante el Acuerdo 286 de noviembre de 1975, la licencia de funcionamiento fue concedida en el Acuerdo 89 de 1976, ambos expedidos por el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación). En 1974 se crea la jornada nocturna del programa de Economía; sin embargo, en 1987 el Consejo Académico de la Facultad determinó cerrar dicha jornada. De la primera cohorte de la jornada diurna concluyeron los estudios 28 estudiantes en el segundo semestre académico de 1978. El programa diurno se desarrollaba en 10 semestres, mientras que el nocturno lo hacía en 12 semestres (Díaz, 2008 Tesis. pp. 137-139).

La Universidad del Valle fue fundada en junio de 1945 (inicialmente se denominó Universidad Industrial del Valle del Cauca, hasta 1954). En 1954 se crea el Departamento de Ciencias Económicas y Sociales, y en julio de 1958 el Consejo Académico de la Universidad autoriza la creación de la Facultad de Ciencias Económicas. En 1959 inicia sus estudios la primera promoción del programa de Economía; el plan de estudios conducía al título de Economista con dos especialidades: Economía Industrial o Economía Agrícola; los primeros egresados obtuvieron el grado en 1963. El plan de estudios sufrió una reforma entre 1964 y 1968, que eliminó las especialidades (Universidad del Valle, s.f.).

1.5.2 Programas de Administración

Universidad Nacional de Colombia

En 1946, la Universidad creó el Instituto de Administración de Sociedades, el cual estaba bajo el amparo de la Facultad de Derecho. Allí, los abogados podían recibir capacitación para poder desempeñarse como gerentes, secretarios, abogados asesores de sociedades comerciales (Rivera, 2002, pp. 67-69).

En la Facultad de Ciencias Económicas (creada en 1952), la carrera de Administración de Empresas se formalizó por Acuerdo número 25 del 11 de febrero de 1965. La duración era de cinco años, la jornada fue diurna, la modalidad se estableció por semestres (con un promedio de cinco materias por semestre) y la formación profesional fue para directivos de empresas privadas. Las asignaturas que conformaron el plan de estudios se clasificaron por ciclos básicos y de fundamentación en ciencias económicas. El pregrado contaba con once asignaturas obligatorias. El plan de estudios incluía prácticas en todos los semestres; en los cuatro primeros se hacían laboratorios y expresión oral y escrita; en el quinto, un seminario; en el sexto, un preseminario como asistente administrativo, y en los cuatro últimos se hacía la práctica en las empresas (Pérez, 2012 pp. 95-96).

La Facultad de Ciencias Económicas podía otorgar a sus estudiantes de Administración los títulos de asistente administrativo (cuando se hubiesen cursado y aprobado los seis primeros semestres, junto con una monografía), profesional en administración de empresas (cuando se hubiesen cursado y aprobado los diez semestres, junto con un trabajo de grado y un examen oral) (Rivera, 2002, pp. 67-69).

En 1966, según Acuerdo 071, la Facultad de Ciencias Económicas se convierte en dos departamentos, uno de los cuales se denomina Departamento de Administración y Contaduría, al cual pertenece el programa de Administración de Empresas; el otro se denomina Departamento de Economía; ambos departamentos hacían parte de la Facultad de Ciencias Humanas (Rivera, 2002, pp. 93). En 1978 y mediante Acuerdo 121 resurge la Facultad de Ciencias Económicas

con sus tres programas de pregrado, uno de ellos Administración de Empresas (Rivera, 2002, pp. 127).

El porcentaje de asignaturas sobre Administración era mínimo y las que mayor representación tenían en el plan de estudios eran las áreas de Economía e Ingeniería (Pérez, 2012). La Facultad de Ciencias Económicas contaba con 22 profesores, de los cuales el 32 % eran administradores de empresas (Pérez, 2012, pp. 96).

Universidad Externado de Colombia

La Universidad en sus inicios se caracterizó por abordar la formación en derecho. A partir de 1965 se crearon nuevos programas, entre otros, Administración de Empresas (aprobado por Acuerdo n.º 61 de 1964 del Comité Administrativo del Consejo Nacional de Rectores de la Asociación Colombiana de Universidades y del Fondo Universitario Nacional) y Relaciones Internacionales, los cuales funcionaban en jornada nocturna. En 1967 se inician las carreras de Economía, Contaduría, Administración Privada y Administración Pública (Pérez, 2012 pp. 101-102).

La Universidad inicialmente otorgaba el título de “Experto en Relaciones Industriales” y luego fue autorizada por el Estado para expedir el título de Administrador de Empresas (Pérez, 2012 pp. 102-103).

El plan de estudios inicial tenía un 21.33 % del total de horas destinado a asignaturas de Economía, cerca de un 20 % del total de horas dedicado a asignaturas de Derecho. El programa tan solo dedicaba cerca de un 14 % de la intensidad horaria a asignaturas de Administración. Es decir, la carrera tuvo énfasis en Derecho y en Economía, y estaba dirigida a la formación para las empresas privadas (Pérez, 2012, pp. 106).

En 1969, después de una visita de inspección del ICFES, se encontró que no había una diferenciación clara entre los tres programas profesionales de Administración Pública, Administración Privada y Economía, pues los planes de estudios tenían varias asignaturas similares. El programa de Contaduría tenía marcadas diferencias en su plan de estudios con los de las otras carreras. La planta docente estaba

constituida por diez docentes de tiempo completo (tres economistas, cuatro abogados y tres matemáticos) y 14 docentes de tiempo parcial. En aquel año había 235 estudiantes (Pérez, 2012, pp. 106-108).

Por Acuerdo n.º 47 del 13 de agosto de 1971, el ICFES otorgó licencia de funcionamiento a la Universidad para los programas de Economía, Contaduría y Administración de Empresas a través de la Facultad de Ciencias Económicas. En 1972, el Ministerio de Educación Nacional autorizó a la Universidad para expedir el título de administrador de empresas (Pérez, 2012, pp. 108-109).

El plan de estudios tenía tres ciclos en 1975: uno básico (común para todos los programas de la Facultad y se desarrollaba en los cuatro primeros semestres); un segundo ciclo intermedio (del quinto al séptimo semestre) y un tercer ciclo de profundización (del octavo al décimo semestre). Las 54 asignaturas se agruparon en áreas del conocimiento -Economía (12.96 %); Derecho (12.96 %); Matemáticas y Estadística (11.11 %); Contabilidad (7.4 %); Sociología, Psicología y Humanidades (9.26 %) y Administración (46.27 %)-. El plan de estudios se implementó por igual en jornada nocturna y diurna, y fue soportado por dos profesores de tiempo completo, dos de medio tiempo y cerca de doce catedráticos (Pérez, 2012, pp. 109-110).

Para el período 1974-1975, la jornada nocturna registró más matriculados que en la jornada diurna; por ejemplo, en el noveno semestre se matricularon 48 estudiantes en la jornada nocturna y dos en la jornada diurna (Pérez, 2012, p. 111).

En 1976, el plan de estudios se distribuyó en nueve semestres y el décimo semestre se dejó para realizar prácticas. Este plan de estudios disminuyó el porcentaje de asignaturas y de intensidad horaria al área de Administración (Pérez, 2012, pp. 111-112).

Los planes de estudios se estructuraron, desde sus inicios, según las cinco áreas fundamentales de la Administración propuestas por Jules Henri Fayol Le Maire (Pérez, 2012, pp. 115).

Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario

En 1960, siendo rector monseñor José Vicente Castro Silva, se creó la Facultad de Economía. En 1964 se creó la Facultad de Administración Privada y mediante Acuerdo 74 de 1964 de la Asociación Colombiana de Universidades y el Fondo Universitario Nacional se le otorgó licencia de funcionamiento. La planta de profesores estuvo integrada por docentes de la Facultad de Economía, y de la Universidad Nacional, personal del Banco de la República y del Banco de Bogotá (Pérez, 2012, pp. 118-119).

En febrero de 1966 se determinó fusionar las facultades de Administración con la de Economía. En noviembre de ese mismo año se aprobó un plan de estudios para la Facultad de Administración Privada, el cual empezaría a regir a partir de 1967. Este nuevo plan de estudios privilegió la Administración como profesión, se ofreció en modalidad anual, conformado por asignaturas distribuidas por semestres (Pérez, 2012, pp. 119).

La Universidad inició en 1965 con 22 estudiantes, en 1967 contaba con 57, en 1970 con 103, en 1973 con 149 y en 1978 con 274 estudiantes (Pérez, 2012, pp. 125). Esta institución ha dado relevancia a los idiomas. En sus primeras décadas, los planes de estudios estuvieron determinados por las áreas funcionales de Jules Henri Fayol Le Maire (Pérez, 2012, pp. 125-126).

Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá

El 1 de octubre de 1930 se reabrió la Universidad, con la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, que tenía jornada diurna y nocturna (Pérez, 2012, p. 127).

En 1958 comenzó a ofrecer cursos de Relaciones Internacionales. Entre 1962 y 1964, estos cursos se dirigían a jefes de personal o altos ejecutivos de algunas empresas. En 1964, la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas empezó a organizarse como unidad independiente, que inicialmente se denominó Facultad de Economía. En 1968 se puso en marcha el programa de Administración de Empresas, en jornada nocturna con una duración de cinco años. Aquellas personas

que habían asistido y aprobado los cursos de Relaciones Internacionales se les brindó la oportunidad de obtener el título de administrador de empresas, siempre y cuando cursaran dos años más en él (Pérez, 2012, pp. 129-130).

El primer plan de estudios (el de 1968) lo conformaron 51 asignaturas distribuidas en once áreas básicas (Administración y Contable-Financiera fueron las más representativas); constaba de diez semestres. Por Resolución Rectoral n.º 13 de enero de 1970 se creó la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, el departamento de Administración de Empresas hizo parte de ella (Pérez, 2012, pp. 131).

Entre 1970 y 1980, el plan de estudios del programa de Administración de Empresas tuvo cinco reformas (Chacón, citado por Pérez). En 1973 se matricularon 398 estudiantes, según el informe hecho por una comisión de inspección del ICFES (Pérez, 2012, p. 131).

En 1975, la Facultad comenzó con la jornada diurna. En este año entró en vigor una de las reformas al plan de estudios, constituida por las siguientes áreas básicas: Administrativa, Contable y Financiera, Humanística, Jurídica y Matemáticas y Estadística (Pérez, 2012, pp. 133-134).

En 1977 se adelantó una nueva reforma al plan de estudios. Se organizaron conferencias, congresos y estudios temporales en el exterior. A los alumnos se les brindó la posibilidad de especializarse en un área en particular en los últimos semestres de la carrera (Pérez, 2012, pp. 134).

Uno de los aciertos de la reforma fue el de incrementar el número de semestres para la jornada nocturna, de tal forma que los estudiantes debían cumplir con requisitos de orden administrativo y académico por dos semestres más (esto estaba representado en 32 créditos académicos) (Pérez, 2012, pp. 134-135).

La reforma al plan de estudios de 1980 buscó que el estudiante profundizara y se especializara en un área mediante seminarios, además se fortaleció la línea cuántica (Pérez, 2012, p. 139).

Universidad de los Andes

En mayo de 1945 se fundó la Facultad de Administración Industrial y Comercio en el Gimnasio Moderno; sus egresados estarían en capacidad de desempeñarse como administradores de empresas comerciales e industriales tanto del sector privado como del público (Álvarez et al., 2019, p. 46).

El inicio del programa de Administración se dio en 1965, cuando en la Universidad se ofrecieron cursos para ejecutivos de empresas públicas y privadas, los cuales estaban organizados en cuatro trimestres. Las asignaturas fueron: Macroeconomía, Contabilidad Financiera, El Factor Humano en la Organización, Principios de Dirección de Empresas y Relaciones Industriales, Manejo de Personal, Mercadotecnia, Contabilidad de Costos, Microeconomía, Política General de Negocios, Estadística Aplicada, y Dirección de Producción (Pérez, 2012, p. 140).

Entre 1960 y 1973 se ofreció la carrera de Economía Industrial, que no permitía diferenciar el alcance profesional de un economista o de un administrador de empresas (Pérez, 2012, pp. 141).

La Facultad de Administración aparece en el escenario académico en el año 1972. El plan de estudios estaba conformado por Matemáticas (17.44 % del total de créditos), Administración (12.2 %), Economía (8.7 %), Finanzas y Contabilidad (7 %) (Pérez, 2012). Esta Facultad surge al independizarse el área de Administración de la Facultad de Economía (Montenegro, 2017, p. 314).

La Universidad de los Andes fue pionera en la formación de administradores, pero lo hizo a través de programas como el de Ingeniería Industrial y Economía (Pérez, 2012, p. 147-148).

Escuela Superior de Administración Pública (ESAP)

La creación de la Escuela de administración Pública se dio mediante Decreto 2356 de 1956, nace como una dependencia de la Comisión para la Reforma Administrativa. En el segundo artículo de este decreto se consagra lo siguiente:

La Escuela Superior de Administración Pública tendrá los siguientes objetivos: a) Preparar el personal administrativo para las dependencias nacionales, departamentales, y municipales; b) Investigar la organización administrativa colombiana y divulgar los resultados obtenidos en tales investigaciones, sugiriendo las medidas aconsejables para lograr su tecnificación y eficiencia; c) Investigar las medidas que en otros países se hayan tomado o se estén desarrollando para promover el adelanto de la Administración Pública, y estudiar su posible aplicación en Colombia.

La Escuela se formalizó mediante la Ley 19 de 1958, artículo 17. Además, esta misma ley le permitió al Gobierno crear cursos de Administración Pública en las universidades seccionales, en los institutos oficiales de segunda enseñanza y en escuelas privadas (Pérez, 2012, pp. 148).

Inicialmente no se habló de la profesionalización en administración, sino de cursos que aludieran a la administración pública. Pero fue la ESAP la institución que asumió la formación de administradores públicos en Colombia (Pérez, 2012, p. 149).

Así vistos los hechos, los programas que inicialmente desarrolló la ESAP fueron un conjunto de cursos regulares de nivel universitario para la preparación de funcionarios de nivel medio, cursos regulares de nivel posgraduado para la preparación de los futuros funcionarios superiores de la administración, cursos de adiestramiento para el personal en servicio activo, en los diferentes cargos de la administración pública, ciclos de conferencias, mesas redondas y seminarios (Ramírez, 1965; citado por Pérez, 2012, p. 149).

La ESAP, en 1961 dictó dos cursos a 50 estudiantes, y en 1962, dos a 69 estudiantes, y ofreció cursos de capacitación para sus futuros empleados. En 1961 se dictaron 15 cursos para 514 estudiantes y en 1962, 23 para 662 estudiantes (Ramírez, 1965, citado por Pérez, 2012, p. 149).

La Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas inició con 90 alumnos en el año de 1962. Ya para 1965 se abrió un nuevo grupo

con 48 estudiantes. La creación de la ESAP no pretendió formar solamente administradores públicos, sino que también buscó preparar los servidores del Estado que se encontraban en las plantas de personal en las tres ramas del poder público. La Escuela estuvo conformada por la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas, el Instituto de Administración General, el Instituto de Administración Social, el Instituto de Relaciones Exteriores y el Instituto de Planeamiento Gubernamental (Pérez, 2012, pp. 150-151).

En la década de 1960, la ESAP fue una institución universitaria de carácter oficial, que contribuyó en la formación de administradores y se extendió a diferentes regiones de Colombia mediante la creación de seccionales (Pérez, 2012, pp. 150-151).

Otras universidades

La Facultad de Economía de la Universidad de Cartagena se reestructura en el año de 1973, desde entonces se denomina Facultad de Economía y Administración. Así, nace en esta universidad el programa de Administración. El primer plan de estudios de Administración compartió un ciclo básico con el programa de Economía, el cual abarcaba los primeros cuatro semestres y a partir del quinto semestre los estudiantes podían optar por una u otra profesión (Universidad de Cartagena, 2021).

El programa de Administración de Empresas en la Universidad Central fue aprobado oficialmente en abril de 1976; sin embargo, su creación data de 1971, hecha por el Consejo Superior (Universidad Central, 2016).

En la Universidad de Antioquia, en 1975 se aprobó una nueva reforma al programa de Economía, con la que se eliminaron los énfasis en Administración y en Planeación y Desarrollo y, en cambio, se creó el programa profesional de Administración de Empresas, conducente al título de administrador (Universidad de Antioquia, 2020).

En la Universidad del Atlántico, en 1954, la Facultad de Ciencias Económicas sustituyó la denominada Facultad de Comercio

Superior y Finanzas, creada en 1943. En 1973 inicia el programa de Administración de Empresas.

En la Universidad de Cartagena, a partir de noviembre de 1972, la Facultad de Ciencias Económicas pasa a denominarse Facultad de Economía y Administración. El programa de Administración de Empresas es creado por el Consejo Directivo de la Universidad, por Acuerdo 045 de noviembre de 1972. Durante el período comprendido entre 1973 y 1975, los estudiantes del programa de Administración de Empresas recibían clases junto con los estudiantes de Economía, lo cual se denominó el ciclo básico (compuesto por asignaturas de los cuatro primeros semestres de ambos programas) y a partir del quinto semestre los estudiantes optaban por Economía o Administración de Empresas, es decir, el aspirante se inscribía a la Facultad y después era asignado a uno de los programas. A partir de 1975 se toma la decisión de que cada programa haga su propio proceso de inscripción; además, las clases del programa eran dictadas en la jornada de la tarde (de 2 pm a 7 pm). Los acuerdos 092 y 031 de 1975, expedidos por el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación), otorgaron licencia de inicio de labores y de funcionamiento al programa. En 1981 reciben el título de administradores de empresas los primeros egresados. Los primeros docentes del programa eran economistas, lo cual impactó en el currículo inicial, pues se formó un administrador con bastantes matices de economía, pero con la llegada de profesores formados en el área de Administración el programa fue adquiriendo identidad propia (Mayorca & Villareal, 2021, p. 24).

1.5.3 Programas de Contaduría

Uno de los primeros pasos que dio Colombia en aspectos contables fue en 1821, cuando la Ley 8 de ese año, promulgada en octubre, organizó la Contaduría General, con el fin de reglamentar el funcionamiento de la Oficina de Contaduría de Hacienda. En 1851, la Corte de Cuentas es reemplazada por la Oficina General de Cuentas, la cual estaba a cargo del contador mayor presidente. En 1873 es promulgado el Código Fiscal. En 1887, los comerciantes debían llevar cuatro libros de contabilidad: diario, mayor, inventarios, balances y libro copiador de cartas (Carmona & González, 2011, p. 58).

En esa época, en Colombia se daba poca importancia a la contabilidad, la cual estuvo enmarcada en sistemas, técnicas y prácticas que no permitieron llevar un registro de las actividades, recursos y finanzas del Estado (Martínez, 1993, pp. 68-82).

Las primeras universidades, como la Santo Tomás y la Javeriana, transfirieron algunos elementos de la contabilidad como instrucción adicional en sus facultades. Pero los especialistas contables debieron ser traídos de países con un avance contable superior. En 1842 se contrata a un experto extranjero, para que orientara una reforma a los sistemas de contabilidad existentes (Martínez, 1993, pp. 68-82, citando a Cubides). Al mismo tiempo, se envió a Inglaterra y Francia un comisionado para que recibiera capacitación contable y, como producto de ella, en 1849 se reglamentaron las operaciones del erario en dos tipos de libros: diario y mayor (Martínez, 1993, pp. 68-82, citando a Nieto Arteta).

El 15 de febrero de 1886 se inician las clases en la Universidad Externado de Colombia. En 1887 aparece en su prospecto de grado el de “tenedor de libros”, un primer intento de profesionalizar el área contable. El tenedor de libros cursó asignaturas como: Aritmética Analítica, Contabilidad Mercantil y Oficial, Derecho Mercantil, Economía Política y, dominio de otro idioma (inglés, francés). En 1895, el Externado fue cerrado y con ello este primer intento (Martínez, 1993, pp. 68-82, citando a Cubides).

En 1905 fue creada la primera Escuela Nacional de Comercio en Bogotá. En Colombia, entre 1910 y 1930 sigue basando su producción en actividades de tipo agropecuario (el café pasó a ocupar un renglón importante), la industrialización continúa siendo muy insipiente y, en consecuencia, la contabilidad como disciplina y contaduría como profesión no tuvieron impulsores que la llevaran a un desarrollo acorde con el internacional (Escuela Nacional de Comercio, 2021).

La contabilidad vivió una situación muy especial en el año 1923. El profesor Edwin Walter de la Universidad de Princeton, junto con un equipo de expertos, inició y lideró una serie de análisis de los sistemas monetario, bancario y fiscal del país. El profesor presentó un

informe a las autoridades estatales, en el cual se hicieron una serie de recomendaciones. Como fruto, en 1923 se crea la Superintendencia Bancaria, el Banco de la República y se reglamenta el funcionamiento de la Contraloría (creada en 1886). La Contraloría se encargaría de la contabilidad del Estado (Cano & Pulgarín, 2000, pp. 89-125).

En la década de 1920 se generaron algunas experiencias educativas de orden comercial, muchas de ellas sin la participación directa del Estado colombiano. En 1920 se abre en Barranquilla una segunda Escuela Nacional de Comercio. En 1921 se establece en el Valle el bachillerato comercial; en la Universidad de Nariño funciona una institución comercial. Caldas en 1923 (y solo por este año), renombró sus colegios como institutos comerciales; en Cartagena, se anexa a la Universidad de Cartagena una escuela de comercio. Desde 1924, en Antioquia, la Escuela de Comercio otorgaba diploma en Formación Comercial, y en Santander se funda una escuela de comercio nocturna. En 1926, se funda en Bogotá el Instituto de Comercio; en 1926, en Barranquilla entra en funcionamiento la Escuela Nocturna Superior de Comercio; en 1928, en Santander se funda el Instituto Nocturno Superior de Enseñanza Comercial (Martínez, 1993, pp. 68-82, citando a Cubides).

A comienzos de la década de 1930 se crea la Superintendencia de Sociedades Anónimas, la cual entró en vigor en el año de 1939. Con ello, la contabilidad adquirió un enfoque de tipo jurídico (Martínez, 1993, pp. 68-82, citando a Cubides).

En 1941 se crea el Instituto de Contadores Públicos Juramentados, con el cual el Estado pretende cimentar una política nacional en materia educativa de la profesionalización de la contaduría (Martínez, 1993, pp. 68-82, citando a Cubides).

Las universidades e instituciones de enseñanza superior seguían considerando la educación contable como accesoria o subsidiaria de otras profesiones (Martínez, 1993, pp. 68-82,).

En 1945 se crea la Facultad Nacional de Contaduría, la cual dependía de la Escuela Nacional de Contaduría de Bogotá y otorgaba el título

de contador público. La Facultad se reestructura en 1953 y empieza expedir el título de contador titulado. En la década de 1950, la Escuela Nacional de Comercio de Bogotá expedía títulos de experto en comercio, técnico en comercio y bachiller técnico comercial. La Facultad sufrió una segunda reforma en 1962 y pasó a denominarse Facultad de Contaduría, con la Escuela Nacional de Comercio adscrita a ella (Decreto 2116 de 1962). En 1965, la Facultad pasó a formar parte de la Universidad Nacional de Colombia (Escuela Nacional de Comercio, 2021). El programa de Contaduría Pública se crea mediante Acuerdo 026 de 1965, su plan de estudios se desarrollaría en cinco años (diez semestres; con cinco asignaturas, en promedio, por semestre); se ofreció en jornada diurna, pero se programaron asignaturas en horario nocturno. Se podían otorgar títulos de asistente contable (cuando se hubiesen cursado y aprobado los seis primeros semestres, junto con una monografía) o profesional de la Contaduría Pública (cuando se hubiesen cursado y aprobado los diez semestres, junto con un trabajo de grado y un examen oral) (Rivera, 2002, pp. 67-69). En 1966, según Acuerdo 071, la Facultad de Ciencias Económicas se convirtió en dos departamentos, uno de los cuales se denomina departamento de Administración y Contaduría, al cual pertenecía el programa de Contaduría Pública, el otro se denomina Departamento de Economía; ambos departamentos harían parte desde ese momento de la Facultad de Ciencias Humanas (Rivera, 2002, pp. 93). En 1978 y mediante Acuerdo 121, resurge la Facultad de Ciencias Económicas, con sus tres programas de pregrado, uno de ellos Contaduría Pública (Rivera, 2002, pp. 127).

Como dato adicional vale mencionar que los primeros egresados de Contaduría Pública de la Universidad Nacional de Colombia se registraron en el año de 1971 (Universidad Nacional de Colombia, Contaduría, 2021).

En 1952, en el Decreto 0686 se establecieron tres modalidades de enseñanza comercial para Colombia: 1) enseñanza general del comercio, 2) enseñanza superior del comercio y, 3) enseñanza universitaria del comercio. En la última modalidad se podía optar por una de las siguientes opciones: 1) técnico en Comercio Especializado en

(nombre de la especialización); 2) licenciado en Ciencias Económicas; 3) contador público juramentado (Decreto 0686 de 1952).

La Ley 145, expedida en diciembre de 1960, reglamenta el ejercicio de la profesión de contador público; lo cual dio origen a facultades de Contaduría, entre otras: Universidad Central (1960), Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (1961), Universidad Santiago de Cali (1963), Universidad de Medellín (1965), Universidad Autónoma Latinoamericana (1966), Universidad Autónoma del Caribe (1967), Universidad Externado de Colombia (1967), (Revista Apuntes Contables n° 13, 2008).

En septiembre de 1962, según Acuerdo 03 de la Universidad de Antioquia, se crea la Facultad de Contaduría Pública, la cual dependía de la Facultad de Ciencias Económicas; pero en 1967 hubo una reforma académico-administrativa y la recién creada Facultad de Contaduría se integró como departamento a la Facultad de Ciencias Económicas (Universidad de Antioquia, 2021).

En febrero de 1967, el programa de Contaduría Pública de la Universidad Externado de Colombia inicia labores con ocho estudiantes inscritos (cinco hombres y tres mujeres). El plan de estudios estaba compuesto por 61 asignaturas y con una intensidad horaria que oscilaba entre 22 y 28 horas semanales. En 1970, el plan de estudios fue reformado y ahora tiene 56 asignaturas; los cuatro primeros semestres eran diurnos y los restantes semestres eran nocturnos. En 1972 se graduaron los primeros ocho contadores públicos; en 1973 se graduaron 15; en 1974, ocho; en 1975, siete; en 1976, seis; en 1977, diez; en 1978, 39, y en 1979 se graduaron 37 alumnos (Revista Apuntes Contables n° 13, 2008).

En 1967, la Junta Central de Contadores expidió la Resolución 111, mediante la cual se crea el Código de Ética del Contador Público. En Colombia, a partir de 1968 se exige que para desempeñar el cargo de auditor o revisor fiscal en los institutos descentralizados o entidades que fiscalice el contralor distrital de Bogotá, se debe contar con el título de contador público. En 1969 se estableció que para poder actuar como perito al conceptuar sobre estados de cuentas (en juicios

civiles, laborales o penales) se debe acreditar el título de contador público, inscrito en la Junta Central de Contadores. En 1973, mediante Decreto 1776, se define una firma o sociedad de contadores públicos. En 1974 se crea la Asociación de Facultades de Contaduría Pública (ASFACOP) (Revista Apuntes Contables n° 13, 2008).

En 1954, en la Universidad del Atlántico, la Facultad de Ciencias Económicas sustituyó la denominada Facultad de Comercio Superior y Finanzas, creada en 1943. Además del cambio de nombre de la Facultad, a partir de 1957 se dio la posibilidad de otorgar títulos en Contaduría. Entre 1957 y 1959 en forma integrada, y entre 1960 y 1963, en forma paralela, los estudiantes de Economía podían optar por el título de contador público. En 1970, tras la liquidación de la Facultad Nacional de Contaduría, el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) determinó que el programa de Contaduría Pública debía estar adscrito a la Universidad del Atlántico; desde 1971, en la jornada nocturna se ha venido formando este tipo de profesional (Universidad del Atlántico, 2021).

La Universidad Santo Tomás, en Bogotá, ofrece el programa de Contaduría Pública a partir de febrero de 1971 (50 estudiantes en la jornada diurna y 51 en la jornada nocturna). Mediante Resolución 7980 de 1975, del Ministerio de Educación Nacional, se facultó a la Universidad para otorgar el título profesional de contador público. La Universidad, en su sede de Bucaramanga, también obtuvo este privilegio casi en forma simultánea (Universidad Santo Tomás, 2021).

En Sogamoso, en la sede de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, mediante Acuerdo 04 de 1974 de esta institución se crea el programa de Contaduría Pública adscrito a la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la sede central ubicada en Tunja.

La Universidad Central (Fundación Universidad Central, hasta octubre de 1978) se fundó en el año de 1966. La Fundación reemplazó a la Organización Universitaria Gran Colombiana. El Ministerio de Educación Nacional, por Resolución 0347 de 1963, le aprobó a la Organización el programa de Contaduría Pública. A este programa se matriculó el señor Efraín Mastrodoménico Galvis (en 1963), pero

fue graduado por la Fundación Universidad Central en septiembre de 1966 y es considerado como el primer contador público titulado por una universidad privada en Colombia (Universidad Central, 2021).

El Consejo Directivo de la Universidad de Cartagena estableció los estudios de Contaduría Pública en el Acuerdo 05 de 1974; asimismo creó el Departamento de Contaduría dentro de la Facultad de Economía y Administración. A mediados del mes de agosto de 1975 se inician labores académicas con el primer semestre del programa (Mayorca & Villareal, 2021, pp. 24). La nómina docente inicial estuvo constituida, en su mayoría, por profesionales de Economía o de Administración, algunos eran docentes en la Universidad del Atlántico. Este programa fue el primero que se creó en la jornada nocturna (Mayorca & Villareal, 2021, p. 7).

En el país, en 1950 había dos facultades de Contaduría Pública en universidades públicas; en 1960 había cinco y en 1970, once. En cuanto a facultades de Contaduría Pública en universidades privadas, en 1960 había ocho y en 1970, veintitrés (Rojas, 2002, pp. 15-48).

2. MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN LAS CIENCIAS ECONÓMICAS

2.1 Referente teórico

En los procesos de formación de los profesionales en el área de las ciencias económicas, contables y administrativas, el quehacer docente de los profesores obedece al dominio del área específica y a su propia convicción sobre la forma de abordar las temáticas. En la mayoría de los casos no se cuenta con la capacitación específica en didáctica del área que le compete, sino que solamente, a partir de su propia historia personal y desde los conocimientos empíricos de la práctica de la profesión docente o de su bagaje de aprendizaje a lo largo de los años, diseña las estrategias de enseñanza y las prácticas de aula.

En tal sentido, en las prácticas de enseñanza pueden distinguirse dos métodos, de acuerdo con las dinámicas de trabajo en el aula: los métodos centrados en el docente y los métodos centrados en el estudiante; cabe resaltar que actualmente se descarta el uso de métodos de enseñanza basados en objetivos, y se destacan más aquellos que buscan la formación de competencias que permitan al profesional en ejercicio, la articulación de la teoría con la práctica y al docente usar estrategias que vinculen el mundo de la enseñanza con el mundo laboral.

2.1.1 Métodos de enseñanza

Se entiende por métodos de enseñanza el conjunto de técnicas y actividades que el docente utiliza, acordes con las metas de aprendizaje y que responden a las necesidades educativas de los estudiantes.

El “método”, según Alcoba (2013), es un término más genérico que “actividad” o que “técnica”, y menos genérico que “modelo”, y busca cumplir unos propósitos educativos. Cada docente emplea un método o métodos que hacen que se distinga de otros de acuerdo con las técnicas utilizadas y las actividades desarrolladas en el aula. En ese sentido,

se distinguen varios métodos de enseñanza a partir de los cuales se determinan las técnicas y actividades que los concretan:

Tabla 2. Métodos de enseñanza, técnicas y actividades centradas en el docente y en el estudiante

EN EL DOCENTE	
MÉTODO	DEFINICIÓN
Clase magistral o expositiva	Exposición de contenidos a través de técnicas como hablar en público de manera directa o por medio de la explicación de diapositivas.
Tutorías	Método que busca realizar asesoría y orientación individual a cada estudiante teniendo en cuenta sus diferencias y particularidades para indicar fuentes adecuadas de información, recursos y contenidos apropiados que necesita aprender.
Trabajo en grupo	Realización en grupos de estudiantes de actividades relacionadas con un contenido de aprendizaje específico y del que se obtiene un producto para ser valorado.
EN EL ESTUDIANTE	
MÉTODO	DEFINICIÓN
Estudio de caso	Relato de una situación (real o ficticia) en un contexto específico, que plantea problemas que los estudiantes resuelven.
Lluvia de ideas	Método que consiste en reunir grupos de estudiantes con el objetivo de proponer ideas para dar soluciones a problemas concretos. Las intervenciones de los estudiantes participantes son espontáneas para buscar formas creativas de encontrar la solución de problemas determinados.
Juego de roles	Dinámica donde se representa una situación de tal manera que cada estudiante asume un rol para experimentar y estudiar dicha situación a través de las vivencias.
Debate	Método que busca que los participantes discutan temas donde manifiestan puntos de vista particulares según el dominio y claridad que se posea sobre ciertos conocimientos.
ABP (aprendizaje basado en problemas)	Método en el que los estudiantes, a partir de un problema planteado, buscan los contenidos requeridos, estrategias de solución y recursos necesarios que les permita comprender el problema y obtener una solución, con la asesoría del docente.

Prácticas	Método que consiste en realizar actividades en ambiente real donde se pongan en práctica los contenidos aprendidos en el aula.
Aprendizaje cooperativo	Corresponde a un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula donde los estudiantes aprenden unos de otros, así como de su profesor y del entorno.
EN EL DOCENTE Y EN EL ESTUDIANTE	
MÉTODO	DEFINICIÓN
Simulación	Representación de un acontecimiento de la vida real, no accesible al estudiante, con el fin de analizarse y extraer de allí aspectos importantes para su formación.
Proyectos	Elaboración de un trabajo que busca resultados concretos relacionados con los contenidos de aprendizaje. En este caso se enuncia un problema por resolver, una metodología adecuada para resolver el problema y se muestra un producto.
Seminario	Método donde se vincula uno o más grupos con un interés común, formación homogénea y que busca investigar temáticas específicas.

Fuente: elaboración propia a partir de Alcoba (2013).

Métodos de enseñanza centrados en el docente

En las prácticas de enseñanza centradas en el docente, el trabajo de aula se enfoca en dar protagonismo al profesor, él habla mientras que los estudiantes escuchan. En la mayoría de las actividades, los estudiantes trabajan de forma individual y las discusiones grupales no siempre son preferidas. Además, se premia la memorización y se sanciona la reproducción poco fidedigna de lo transmitido; por ello, es usual que la creatividad y la elaboración personal del alumno no se desarrolle. En ese sentido es posible distinguir algunas teorías que explican este modelo de enseñanza y que suelen aparecer en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias contables.

Conductismo

Surge desde el campo de la psicología, como una rama que estudia la conducta observable de los individuos. A través de diferentes experimentos con animales, John Watson e Iván Pavlov sentaron las bases del conductismo y el condicionamiento. Se entiende por condicionamiento el procedimiento por el cual podemos inducir un

reflejo o una respuesta a un animal (y en algunos casos, a humanos). Con esos experimentos ellos pretendían demostrar que la mente humana se podía medir, observar y modificar a través de la conducta.

Posteriormente, Skinner (1904-1990), publicó resultados sobre los cambios de conducta producidos por condicionamientos dados a animales en sus obras *La conducta de los organismos: un análisis experimental* (1938) y *Sobre el conductismo* (1974). En este último, Skinner explica los fundamentos del análisis de la conducta y cómo sus experimentos con animales pueden extrapolarse a la terapia psicológica en humanos. También expone cómo se puede entender la psicología desde un punto de vista operante y de qué manera nuestro comportamiento afecta nuestros pensamientos.

En cuanto al condicionamiento, la conducta que se correlaciona con un factor estimulante específico puede llamarse *conducta respondiente* e implica el sentido de una relación con un evento previo. La conducta que no está bajo esta clase de control se denomina *operante*. Existen dos procesos involucrados, a través de los cuales los individuos adquieren conductas apropiadas en ambientes nuevos. Mediante el condicionamiento respondiente (pavloviano), las respuestas elaboradas previamente por la selección natural pueden ponerse bajo el control de nuevos estímulos. Mientras que, con el condicionamiento operante, pueden fortalecerse (“reforzarse”) nuevas respuestas mediante acontecimientos que ocurren enseguida de la conducta (Skinner, 1981).

A partir de esos resultados, las investigaciones fueron encaminadas a determinar las condiciones en las cuales ocurre o no la adquisición, el mantenimiento y la generalización de conductas. De aquí se tomaron diferentes aportes al campo de la educación en cuanto al aprendizaje y al desarrollo humano. Desde la perspectiva conductual, la enseñanza es concebida como algo estructurado susceptible de ser guiado por los principios del condicionamiento operante, dado que es un contexto en el que se busca que el individuo adquiera un amplio repertorio conductual que se traduzca en una ventaja para él, para su futura adaptación a las diversas exigencias sociales (González, 2004).

El propósito del conductismo es condicionar a los alumnos para que por medio de la educación supriman conductas no deseadas, lo cual se traduce en el sistema escolar en el uso de procedimientos y actitudes tendientes a manipular las conductas, así como la competencia entre alumnos.

En esta teoría conductista, el docente es la figura más importante en el aula, es la mayor autoridad, ya que es quien posee el saber y se lo transmitirá a sus alumnos. Estos últimos, en cambio, reciben y reproducen la información dada, una vez memorizada, actuando de un modo pasivo. Aquí no se tienen en cuenta los procesos cognitivos de los estudiantes, sino que se considera que todos los humanos incorporan y replican el conocimiento de igual modo, como una verdad absoluta, generalizada.

La planeación curricular establece las normas de programación que deben estar presentes en el aula e institución educativa, que regularmente son cerradas y obligatorias, y se cumplen rigurosamente, sin poder alterarse o modificarse. El aprendizaje tiene un ritmo preestablecido de tipo enciclopedista y además está aislado del contexto sin tener en cuenta el entorno en el que se desenvuelven los estudiantes.

Por tanto, la evaluación consistirá en medir resultados, es arbitraria y para nada flexible. No se ve el avance o evolución del alumno, sino que se espera que haga lo correcto según lo pactado y se evalúa el resultado final. El estudiante debe hacer elecciones y asociaciones dentro de un margen estrecho de posibles respuestas correctas que, de ser ejecutadas, reciben el correspondiente refuerzo (una carita feliz, una medalla o una buena calificación). En síntesis, los aspectos fundamentales del modelo conductista se pueden resumir en la siguiente tabla:

Tabla 3. Modelo pedagógico conductista

ASPECTO	CARACTERÍSTICA
Metas	Moldeamiento de la conducta técnico-productiva Relativismo ético
Relación	PROGRAMACIÓN (Maestro intermediario-ejecutor) ALUMNO
Método	Fijación, refuerzo y control de aprendizajes Objetivos instruccionales
Contenidos	Conocimientos técnicos: códigos, destrezas y competencias observables
Desarrollo	Acumulación de aprendizajes.

Fuente: elaboración propia a partir de Flórez (1995).

Escuela tradicional

El modelo tradicional o de la escuela tradicional tiene como prioridad el aprendizaje, de ahí que los fundamentos de este modelo residan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera sistemática, lineal, trabajo mecánico y repetitivo; así como en la distinción del docente como poseedor de conocimientos o saberes que van a ser transmitidos. En relación con las consideraciones de la fuente del saber, son aspectos de gran interés, pues es uno de los modelos más usados en la educación. Según De Zubiría (2006a) (p. 87) “La Escuela tradicional se convirtió prácticamente en la única hasta finales del siglo XIX”. A partir de esta época nacen nuevos enfoques pedagógicos; sin embargo, el modelo tradicional es conservado y usado actualmente en los diferentes escenarios de la educación.

De Zubiría (2006a) se refiere al modelo tradicional como “una manera de comprender al hombre y su propósito educativo, es una forma de entender los propósitos, los contenidos, la secuencia, la metodología y la evaluación” (p. 87). El siguiente esquema representa el “paradigma y los postulados vigentes” entre el modelo pedagógico heteroestructurante y el modelo tradicional.

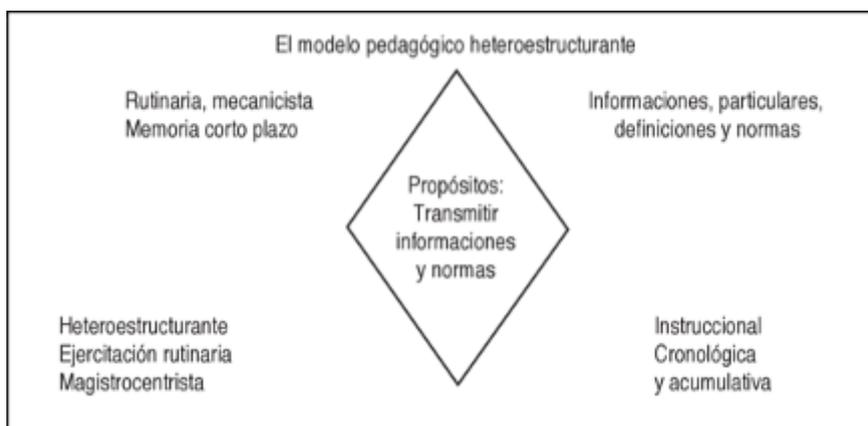


Figura 16. El método pedagógico heteroestructurante.

Fuente: De Zubiría (2006a).

Al referirse al estudio del modelo tradicional, es habitual relacionarlo con tradición, disciplina, autoridad, retención, imitación, desarrollo ético y moral, en el lenguaje cotidiano; de ahí que, copiar o imitar espacios de enseñanza y educación vienen desde un contexto que trasciende aspectos culturales. Frente al origen de este concepto, De Zubiría (2006a) subraya que la tradición “Se impone, se establece y se reproduce casi sin darnos cuenta, con el poder oculto de hacernos ver como eterno lo que solo es temporal” (p. 69).

Por su parte, Canfux (1996) señala que el contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están dissociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales.

Perkins (2017), por su parte, menciona la importancia del reconocimiento de los enfoques tradicionales, “en el sentido de que siguen siendo el repositorio de gran parte de lo que hemos aprendido sobre nosotros y el mundo en el que vivimos” (p. 9). Es por ello que también considera que estos conjuntos de conocimientos requieren “repensarlos y actualizarlos constantemente” (p. 9).

Según Flórez (2001), el modelo tradicional tiene como propósito la “formación del carácter”, moldeado mediante la disciplina, el ideal humanista y ético. Para ello emplea como estrategia la réplica del ejemplo, del ideal propuesto, encarnado por el docente. La estrategia estimula facultades como el entendimiento, la memoria, la voluntad, el dominio de la lengua y las matemáticas. Las prácticas parten del verbalismo y la disciplina, se ubican en la escucha, la observación y la réplica (p. 74). En la siguiente tabla se resumen aspectos básicos del modelo tradicional.

Tabla 4. Modelo pedagógico tradicional

ASPECTO	CARACTERÍSTICA
Metas	Humanismo metafísico-religioso. Formación del carácter.
Relación	MAESTRO (relación vertical) ALUMNO
Método	Transmisionista, imitación del buen ejemplo. Ejercicio y repetición
Contenidos	Disciplinas y autores clásicos; resultados de la ciencia.
Desarrollo	De cualidades innatas (facultades y carácter) a través de disciplinas como las matemáticas.

Fuente: elaboración propia a partir de Flórez (1995).

Más adelante, Flórez (2001) afirma que

El método fundamental de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina con unos estudiantes que son básicamente receptores.

En este modelo, el método y el contenido en cierta forma se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro. (p. 167)

Por otra parte, Hortigüela-Alcalá *et al.* (2020) sugieren que

Debemos dejar de poner parches al planteamiento de enseñanza tradicional y comprender que es necesario asumir un nuevo enfoque, articulando procesos de evaluación coherentes, (...) y el proceso de evaluación formativa entren en el aprendizaje cotidiano, en los procesos de programación y en los desarrollos curriculares futuros. (p. 25)

En síntesis, los autores mencionados reconocen que los modelos centrados en el docente buscan que el alumno aprenda memorísticamente datos más que conceptos, de manera individual y dejando de lado actividades participativas y de cooperación. Por tanto, prevalecen actitudes de competencia entre los estudiantes, que los lleva a buscar siempre, y en virtud del sistema de premios o calificaciones, ser los mejores.

Métodos de enseñanza centrados en el estudiante

En contraposición al modelo anterior, los métodos de enseñanza pertenecientes a modelos centrados en el estudiante se enfocan en un trabajo conjunto de profesores y estudiantes para planificar y compartir el contenido y objetivos del curso. En lugar de escuchar exclusivamente al profesor, los estudiantes y los profesores interactúan de manera equitativa, donde los aprendizajes se dan entre todos los actores del proceso educativo. El trabajo grupal es fomentado y los estudiantes aprenden a comunicarse con sus compañeros de forma efectiva. En este modelo se distinguen diferentes teorías que fundamentan lo anteriormente dicho:

Cognitivismo

El proceso cognitivista se centra en comprender cómo la mente humana es capaz de almacenar, procesar la información, pensar, para lograr adquirir nuevos conocimientos. En Piaget (1979), con la epistemología genética se estructuran procesos para pasar de “estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzado” (p. 16).

Piaget (1966, citado por Rivero, 2012) describe al hombre como un sujeto activo, que estructura conocimientos, selecciona información, la organiza y procura no copiar la realidad, sino esquematizarla y

reajustarla. En la interacción social y el contacto con el ambiente, el sujeto edifica y reconstruye nuevas estructuras mentales para avanzar en los procesos de asimilación, a través de la incorporación de nuevo conocimiento a la mente: eventos, situaciones, objetos al pensamiento ya existente, y de posterior acomodación, donde el individuo realiza la transformación del conocimiento previo al que adquiere nuevamente (Tudge & Winterhoff, 1993).

El sujeto encuentra en el camino hacia la adquisición de conocimientos discrepancias o coincidencias, las cuales asimila y acomoda, y debe valorar hasta encontrar el equilibrio que lo lleve a procesos cognitivos superiores (Barrios, 2018, p. 6). Así mismo, el maestro es una fuente organizadora de conocimiento en los sujetos, por lo que actúa como facilitador, orientador, cuestionando el proceso de asimilación y acomodación, hasta entrar en proceso de equilibrio que evidencia nuevas situaciones, que son objeto de nuevo conocimiento.

Es natural que la incorporación de nuevas experiencias que aportan conocimiento genere resistencia al cambio, hasta que se ajusten a los conocimientos preexistentes en un proceso de asimilación, que se complementa mediante un desarrollo inverso llamado acomodación, en el que se dan modificaciones en el sujeto para ser una integración y comprensión de lo nuevo. Los procesos de asimilación y acomodación surgen acompañados de hechos que incomodan al individuo, pero son sucesos de transformación positiva en el aprendizaje si se está dispuesto a una transición que lo adecúe a situaciones novedosas que fortalecen los procesos mentales; de esta forma, se debe comprender que en ocasiones el aprendizaje es lento porque produce modificaciones en el desarrollo intelectual (Doménech, 2012, pp. 4, 5).

Así mismo, el proceso de aprendizaje en Ausubel (1983), se relaciona con una “estructura cognitiva”, es decir, el conjunto de conceptos previos que el individuo tiene de un determinado tema o hecho y el nuevo conocimiento, y de la forma como lo organiza (p. 18). El proceso de aprendizaje del estudiante es significativo, en la medida en que se da a partir de una relación sustancial mas no mecánica de los conocimientos del estudiante, una imagen, un concepto; lo que lleva a interpretar que el individuo no parte de cero, sino que posee

ideas que usa para interactuar con nuevos conceptos o formas para aprender significativamente (p. 37).

De esta manera, existen tres tipos de aprendizaje significativo: *de representaciones*: “Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan” (Ausubel, 1983, p. 46), de conceptos y de proposiciones. *De conceptos*: se relaciona con la construcción colectiva de estos a partir de la relación de atributos de lo que se precisa definir para lograr una construcción cognitiva más amplia. *De proposiciones*: el conocimiento de algo no significa conceptos aislados, sino el estudio de diferentes conceptos como un todo (Viera, 2003, p. 38).

De acuerdo con Ausubel, en los diferentes procesos de aprendizaje se genera la asimilación, que conduce a que las ideas preconcebidas sean organizadas para adquirir nuevos significados, y la repetición de estos hechos da como resultado una diferenciación progresiva (Ausubel, 1983, p. 539), que dentro del proceso educativo actúa en una jerarquía en la que las ideas se van clasificando de manera específica entre conceptos y proposiciones de más a menos (Ahumada & Moreira, 1988, p. 68).

En este sentido, los currículos deben repensarse en tanto permitan explorar relaciones entre conceptos y proposiciones, para identificar similitudes y diferencias que posibiliten revisar incongruencias para jerarquizar conocimiento. De esta manera, el papel del docente implica problematizar el conocimiento, este acepta que su saber es cuestionable y discutible, lo que permite que los estudiantes lo repiensen e interpreten en el instante de su transferencia, en vez de que sencillamente se reproduzca en el aula (Alvarado et al., 2017).

El aprendizaje significativo es entonces una comprensión útil de una realidad indagada, no depende de un aprendizaje tradicional en el que el docente influye directamente en el proceso de enseñanza y su metodología, sino que es un proceso mediador entre procesos instruccionales y didácticos y en especial de las subjetivas que el

alumno logre construir alrededor de lo que quiere aprender, usando conocimiento anterior y nuevo (Alvarado et al., 2017).

El aprendizaje es fuente de descubrimiento y recepción; usualmente, en los ciclos de preescolar, primaria o secundaria es lento, se asocia al descubrimiento, mientras que en niveles superiores como la universidad, se da por recepción. Reproducir una realidad o copiarla no es aprender, aprender es construir, y se edifica cuando logramos aproximarnos a un objeto, comprenderlo, interpretarlo, utilizando las experiencias, colocando los intereses particulares de análisis en él, los conocimientos previamente adquiridos, de esta manera, hemos hecho un aprendizaje significativo (Doménech, 2012, p. 8).

Por otro lado, en Vygotski (citado por Doménech, 2012, p. 9), la capacidad de desarrollo de una tarea por parte del sujeto está relacionada con los instrumentos psicológicos, los cuales son objetos que ayudan a la comprensión de una realidad exterior y que determinan un paso a la interiorización que se fundamenta por y en la cultura; de ahí que la actividad humana de conocimiento nazca y se transforme en cambios históricos, los cuales usan la lectura, la escritura y las estrategias pedagógicas como medios de interiorización.

La interiorización no sería solo un proceso instrumental, sino también social; en Vygotski (citado por Ledesma, 2014), el ser humano aprende, piensa, cuando acude a las relaciones sociales y culturales, e históricas, que abstrae, imagina, elabora y estructura como forma de aprender, a través del desarrollo de capacidades y la mejora de habilidades de conocimiento creativo e innovador.

Así, reconociendo que las formaciones de conocimiento superior en la humanidad se gestan en la historia como una aplicación de la mediación social, en la que no solo está implicado el con qué se enseña (es decir, los instrumentos), sino los agentes que enseñan y las características de estos (Doménech, 2012, p. 10); se refuerza la tesis de Piaget, en la que el desarrollo del conocimiento comienza de manera individual y progresivamente se convierte en social; aunque el individuo organiza estructuras mentales de forma individual, la vida social es una condición para el desarrollo de la lógica, y de esta relación

colectiva se desprende el conocimiento fuente imprescindible de todo desarrollo humano (Vielma & Salas, 2000, p. 33) y de aprendizaje en las ciencias sociales.

Además, en Bruner (citado por Guilar, 2009, pp. 237-240), se identifican dos fases del pensamiento: la primera, a partir de la revolución cognitiva con la transformación del objeto en un proceso mental que encausa, filtra y manipula información por parte del sujeto, y establece categorías que le permiten comprenderla en concordancia con sus necesidades, expectativas y experiencias. La segunda, con la revolución cultural en la que las narraciones se construyen y comparten significados que conducen al entendimiento del mundo y las nuevas problemáticas que surgen, a través de un proceso de enseñanza en el que el profesor transfiere dominio y responsabilidad al educando para que se apropie del conocimiento, e igualmente fomenta actividades colaborativas y de reciprocidad, trabajo reflexivo y en equipo, con el uso de herramientas como la tecnología y la recurrencia a conocimientos adquiridos en concordancia con un currículo espiral, que promueve la profundización mediante actividades de abstracción y comprensión por parte de los estudiantes para concebir un conocimiento secuencial.

En ese orden, Vygotski (citado por Doménech, 2012, pp. 9-10) destaca la teorización sobre la “zona de desarrollo próximo” (ZDP), para cotejar los niveles de desarrollo cognitivo, donde es importante definir el nivel de “desarrollo actual”, interpretado como la capacidad individual del sujeto de resolver cierta situación, y el “desarrollo potencial”, caracterizado por la orientación de alguien con mayores conocimientos. Así, dentro del proceso educativo es fundamental que el profesor impulse el desarrollo próximo, promueva la mediación social y utilice y examine muy bien los mediadores instrumentales.

En la ZDP, la interacción del alumno con sus compañeros o con el profesor es un trabajo colaborativo que aporta al desarrollo personal y permite enfocarse en solucionar problemas con acciones de comunicación por intermedio de actividades como las expuestas por Green y Piel (2002, citados por González et al., 2011, p. 533), que estimulan el aprendizaje:

- Modelar el comportamiento por imitación brindándole al estudiante una imagen que le recuerde los niveles de ejecución.
- Retroalimentación y autocorrección.
- Dirección de contingencia aplicando refuerzos positivos y negativos.
- Instrucción directa para proporcionar claridad en la información transmitida.
- Preguntas que requieran respuestas colectivas.
- Diseñar tareas estructuradas.
- Los razonamientos de los estudiantes deben ser explicados por estos, para conocer sus estructuras cognitivas y así crear nuevas situaciones de aprendizaje.

Constructivismo

Fue desarrollado por el psicólogo Jean Piaget, y ha sido aplicado a diferentes campos como la psicología, la filosofía y la educación. Esta teoría sostiene que los individuos pueden desarrollar y potenciar su capacidad de cognición a través de procesos de interacción con diversas herramientas. Así, los individuos desarrollan diferentes maneras de solucionar problemas y, por lo tanto, replantear sus concepciones sobre el conocimiento y sobre el mundo.

El aprendizaje en el constructivismo se concibe como un proceso dinámico y participativo, donde el estudiante es agente activo y protagonista de su propio proceso de cognición. Por ende, el conocimiento no está, según Piaget, ni en el sujeto ni en el objeto, sino en la construcción. “La construcción se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento” (Piaget, citado por Gamboa et al., 2017, p. 49). El saber no es una copia de la realidad, sino una construcción que la persona va realizando, es un proceso evolutivo. Piaget explica que es fundamental que el sujeto tenga una noción de lo que va aprendiendo para ser consciente de sus nuevos saberes adquiridos.

Para el constructivismo, el docente es un *facilitador* del aprendizaje, que media el encuentro de sus alumnos con el conocimiento, de tal

manera que brinda las herramientas necesarias para que eso suceda sin quitarle el papel protagónico al estudiante. Por tanto, no es dejar solo al estudiante durante el proceso de aprendizaje, sino que es necesario reconocer que lo que verdaderamente se plantea es que existe una interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los que posee el estudiante, que conjugados permitan alcanzar aprendizajes significativos.

En cambio, el papel del estudiante se concreta en tres nociones fundamentales:

1. Es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Es decir, es quien construye el conocimiento, quien aprende. Los procesos de enseñanza se enfocan en la actividad mental constructiva del estudiante, de tal manera que no solo es activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha.

2. La actividad mental constructiva del estudiante se aplica a los contenidos que ya posee en un grado considerable de elaboración. Se considera que ya se poseen unos saberes previos con los cuales se construyen, reelaboran o consolidan nuevos conocimientos.

3. El estudiante reconstruye objetos de conocimiento que ya están contruidos. La actividad constructiva del estudiante se aplica a unos contenidos de aprendizaje preexistente, por tanto, el papel del docente es generar las condiciones óptimas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva, rica y diversa, donde prevalezcan contenidos vistos como saberes culturales que permitan el alcance de aprendizajes significativos.

A continuación, se señalan las principales características de esta teoría:

Tabla 5. Modelo pedagógico cognitivo o constructivista

ASPECTO	CARACTERÍSTICA
Metas	Acceso a un nivel superior de desarrollo intelectual, según las condiciones biosociales de cada uno.
Relación	NIÑO (Facilitador- estimulador de experiencias) MAESTRO
Método	Creación de ambiente y experiencias de afianzamiento según cada etapa. El niño es investigador.
Contenidos	Experiencias que faciliten el acceso a estructuras superiores de desarrollo. El niño construye sus propios contenidos de aprendizaje.
Desarrollo	Progresivo y secuencial a estructuras mentales cualitativa y jerárquicamente diferenciadas.

Fuente: elaboración propia a partir de Flórez (1995).

En síntesis, los autores mencionados permiten dilucidar que los procesos de enseñanza, más que informar y moldear comportamientos, buscan formar ciudadanos que transformen su realidad, donde el estudiante va descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo suyo el conocimiento.

Los modelos mencionados permiten dar las bases para identificar, de acuerdo con las técnicas y actividades que desarrollan los docentes en el trabajo de aula, los métodos de enseñanza predominantes en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la UPTC.

2.2 Metodología

El estudio realizado es de carácter mixto, con alcance descriptivo. En ese sentido, Hernández *et al.* (2003) señalan que los estudios con diseños mixtos:

(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 21)

Johnson *et al.* (2007) destacan este tipo de investigación a partir de la combinación de elementos de investigación cualitativa y cuantitativa, en la que mediante la recolección de datos y con el uso de técnicas adecuadas, se amplían, profundizan, comprenden y corroboran fenómenos u hechos.

La investigación realizada privilegia el enfoque cualitativo; en Báez y Pérez de Tudela (2007), esta permite conocer cambios actitudinales motivacionales, lo que la define como una metodología conveniente para el análisis individual o colectivo de un objeto o sujeto, de tal forma que se pueden generar explicaciones e interpretaciones (pp. 24-25). El estudio propuesto se desarrolla desde esta metodología, dada la necesidad de profundizar en las dinámicas relacionales (docentes-estudiantes, docente-proceso de enseñanza y de aprendizaje, docente-conocimiento), en el ambiente del aula y en un posible perfil docente universitario, desde las perspectivas individuales.

Así que, para facilitar el análisis de resultados, estos se cuantifican de tal manera que se puedan describir mejor las dinámicas de trabajo de los docentes.

Esta investigación se considera de alcance descriptivo, porque a partir de los resultados se desea caracterizar el perfil docente y el modelo de enseñanza predominante en la Facultad. Al respecto, Hernández *et al.* (2003) afirman que los estudios descriptivos “(...) buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que es sometido a un análisis” (p. 117).

La selección de la muestra se realizó de manera aleatoria simple (MAS), en razón a que la población es finita y cumplía las condiciones técnicas idóneas para tomar una porción representativa centrada en la variable de interés: métodos de enseñanza. Para ello se contó con 44 docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), quienes respondieron de manera espontánea el cuestionario en formato digital.

Los instrumentos de recolección de información fueron los cuestionarios en escala de Likert, a partir de los cuales se pudieron

recopilar las percepciones que tienen los docentes de la Facultad, respecto a las prácticas de enseñanza que emplean al orientar sus clases ya sea en ambientes virtuales o en clases presenciales.

El procesamiento y análisis estadístico de datos se realizó con *software* RStudio, previa agrupación de las variables seleccionadas en la encuesta y agrupadas por dimensiones de análisis como: uso de las TIC, planeación, estrategias, ambiente de aula, evaluación, didáctica, con el propósito de armonizar la interpretación.

2.3 Resultados

A partir de las respuestas dadas por los docentes participantes, se agruparon las preguntas de acuerdo con el aspecto metodológico al que se refieren. Las categorías determinadas son: uso de las TIC, planeamiento, estrategias didácticas, estrategia metodológica, ambiente de aula y evaluación.

Con el uso de programas como Excel y R-Studio se codificó cada participante para facilitar la organización de los datos. Asimismo, y de acuerdo con el contenido de cada pregunta, se determinó si la valoración en escala Likert corresponde a métodos de enseñanza centrados en modelos tradicionales (es decir, en el docente) o centrados en modelos constructivistas (es decir, en el estudiante) o si hay una combinación de métodos de enseñanza donde se trabajan estrategias tradicionales y constructivistas (ver Figura 17).

Considerando lo anterior, se muestra a continuación la clasificación de los participantes que, según sus respuestas, se pueden agrupar en las categorías tradicional, constructivista, tradicional-constructivista (aplican más métodos de enseñanza tradicionales que constructivistas) o constructivista-tradicional (aplican más métodos de enseñanza constructivistas que tradicionales).

Asimismo, los resultados obtenidos se presentan en forma global en las Figuras 17 y 18, así como en la Tabla 6; donde se ubicaron las respuestas de los docentes encuestados en las diferentes categorías.

La clasificación se realizó a partir de los datos, se construyó la escala y la amplitud entre 43 y 301 puntos, y se dividió en cuatro grupos de acuerdo con el valor y los puntos de cada cuadrante, según la cantidad de ítems en el instrumento de recolección de la información.

	GLOBAL	Uso de TICs	Planeacion	Estrategias	Ambiente de aula	Evaluación	Didáctica
Tradicional		39,					
TRADICIONAL-CONSTRUCTIVISTA	39,	4,	4, 39,	36, 39,		39,	6, 16, 38, 39,
COSTRUCTIVISTA-TRADICIONAL	1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 29, 32, 33, 34, 36, 38, 40, 44	5, 7, 8, 9, 11, 13, 16, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 33, 34, 36, 38, 40, 42, 44,	26, 44,	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 38, 40	1, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 19, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40,	1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 13, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 38, 44.	3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 20, 21, 22, 24, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 40,
CONSTRUCTIVISTA	2, 3, 12, 14, 15, 17, 18, 21, 23, 27, 28, 30, 31, 35, 37, 41, 42, 43,	1, 2, 3, 6, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 23, 27, 29, 30, 31, 32, 35, 37, 41, 43,	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43,	2, 14, 15, 16, 21, 23, 27, 28, 31, 35, 37, 41, 43,	2, 3, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 35, 38, 41, 42, 43, 44,	3, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 21, 23, 27, 28, 31, 35, 37, 40, 41, 42, 43,	1, 2, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 23, 25, 26, 28, 29, 31, 36, 37, 41, 42, 43, 44,

Figura 17. Clasificación categorías determinadas: uso de TIC, planeamiento, estrategias didácticas, estrategia metodológica, ambiente de aula y evaluación.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Clasificación en términos porcentuales de los métodos de enseñanza tradicionales (centrados en el docente) y los métodos de enseñanza constructivistas (centrados en el estudiante)

Método de enseñanza	Global	Uso de TIC	Planeación	Estrategias	Ambiente de aula	Evaluación	Didáctica
Tradicional	0.0 %	2.3 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
Tradicional-constructivista	2.3 %	2.3 %	4.5 %	4.5 %	0.0 %	2.3 %	9.1 %
Constructivista - tradicional	56.8 %	47.7 %	4.5 %	61.4 %	43.2 %	54.5 %	45.5 %
Constructivista	40.9 %	47.7 %	90.9 %	34.1 %	56.8 %	43.2 %	45.5 %
Total	100 %	100%	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

DOCENTES FACULTAD CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS (UPTC)

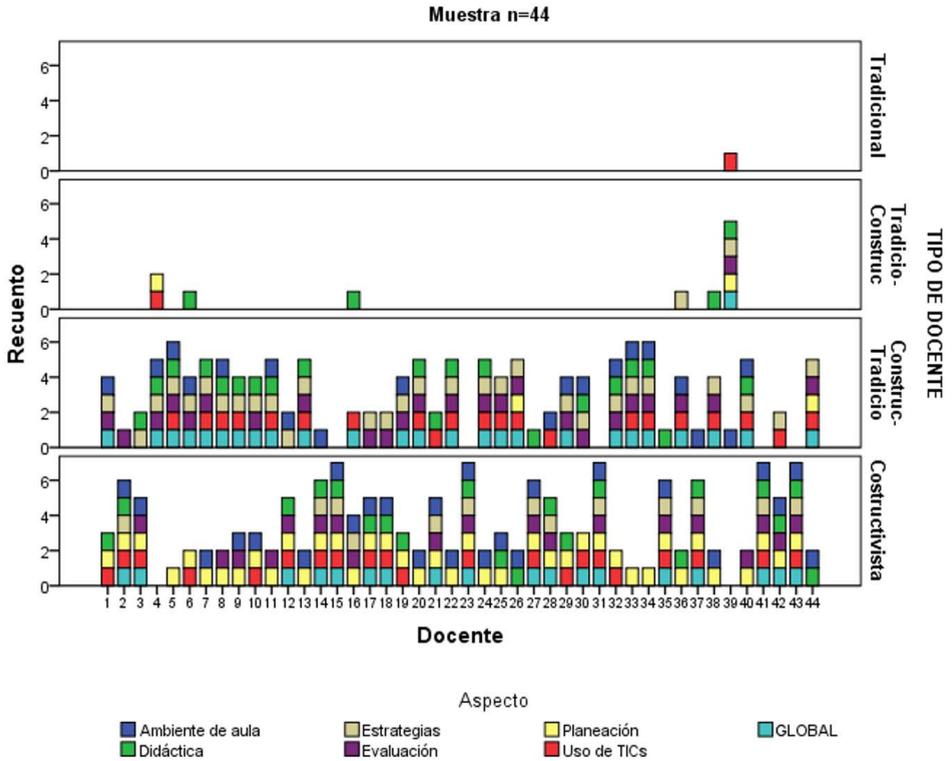


Figura 18. Diagrama general categorías determinadas: uso de TIC, planeamiento, estrategias didácticas, estrategia metodológica, ambiente de aula y evaluación, recuento resultados individuales.

Fuente: elaboración propia.

A partir de la encuesta realizada a los docentes de la Facultad, se observa que la tendencia didáctica de los docentes no se da hacia un modelo específico, sino que gran parte de los docentes combinan estrategias ligadas a varios métodos de enseñanza, según se muestra en la siguiente figura:

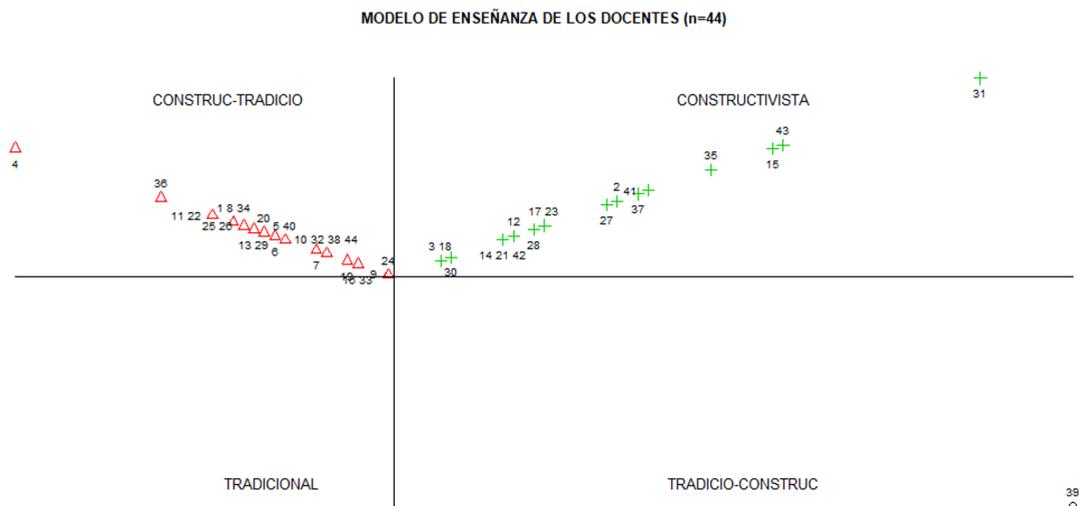


Figura 19. Diagrama modelos de enseñanza en los docentes.

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 19 se observa que los docentes en sus prácticas de enseñanza (virtuales o en el aula de clase), utilizan estrategias y dinámicas de aula basadas en el modelo constructivista (40.9 %) o combinan el modelo constructivista con el tradicional (56.8 %), según lo presentado en los cuadrantes I y II (llamamos cuadrante I al ubicado arriba de la línea horizontal y a la derecha de la línea vertical, a partir de allí y hacia la izquierda se numera cada cuadrante). Los datos ubicados más distantes a las líneas indican que los docentes practican métodos de enseñanza acordes con el modelo indicado, y los más cercanos a la intersección de las líneas indican que predomina el modelo constructivista; sin embargo, combinan estrategias y métodos pertenecientes a otro modelo (en este caso, a una combinación constructivista-tradicional).

Ello significa que los docentes, en su mayoría, promueven la construcción de conocimientos en los estudiantes, se resignifican los conceptos desarrollados; se restablece el equilibrio entre docente-proceso de enseñanza-aprendizaje-estudiante, donde su intervención tiende a ser mucho menos un dogma y más una guía.

Como la Figura 19 muestra de manera global los resultados de acuerdo con el cuestionario aplicado, estos se detallan ahora teniendo en cuenta aspectos diferenciados:

2.3.1 Innovación continua en las prácticas de enseñanza

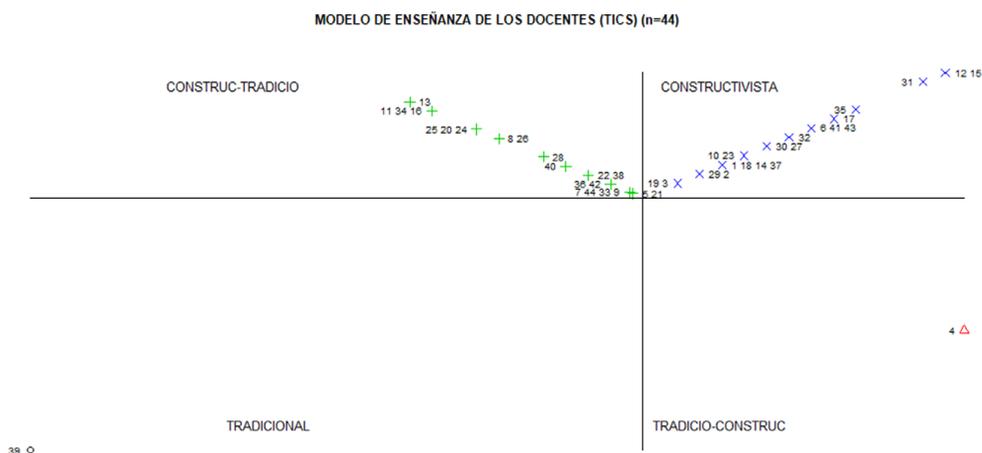


Figura 20. Diagrama modelos de enseñanza, uso de TIC.

Fuente: elaboración propia.

No es sorprendente encontrar que los resultados guardan consonancia con las deducciones globales. Los docentes, con el fin de dinamizar las prácticas de enseñanza, buscan mediadores que faciliten los procesos de construcción del conocimiento, indagan herramientas que les permitan innovar y hacer más atractivas sus clases. Además, cuestionan todo e invitan a sus estudiantes a que se mantengan en constante formación a través de la consulta de la información en diferentes fuentes.

De acuerdo con la Tabla 6, y la Figura 20, el 52 % de los docentes emplean métodos de enseñanza donde se tiene en cuenta el trabajo activo del estudiante (cuadrante I), el 45.5 % combina métodos de enseñanza basados en modelos tradicionales y constructivistas (cuadrante II), y el 2.5 % basa sus métodos de enseñanza en el modelo tradicional (cuadrante IV).

2.3.2 Planificación

Planificar implica explicitar los componentes de la estrategia, la aplicación de los métodos, la disposición de recursos, los procedimientos que se utilizarán, en un proceso de anticipación orientado a lograr los objetivos propuestos, en el que se busca minimizar costos, riesgos y aspectos contingentes derivados de la incertidumbre y el azar (Rodríguez, 2013).

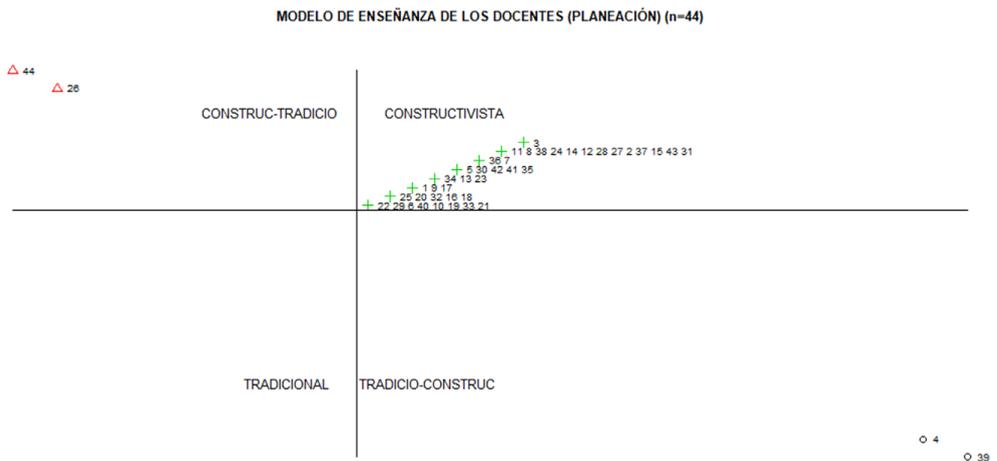


Figura 21. Diagrama modelos de enseñanza, planeación.

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los docentes (90.9 %) al planificar sus actividades de enseñanza y de aprendizaje tienen en cuenta los intereses y las necesidades de los estudiantes; es decir, más allá de pensar en un plan curricular, se pretende buscar estrategias que favorezcan la formación de los estudiantes, donde se priorice el trabajo con los mismos sobre la clase magistral por parte del docente (cuadrante I, Figura 21). Sin embargo, se encuentran dos docentes (que corresponden al 4.5 %) en los que su planificación se basa en contenidos y por ello se ubican en un esquema tradicional-constructivista (ver cuadrantes II y IV, Figura 21).

2.3.3 Estrategia

Como lo señala Vygostki (citado por Silva, 2005, pp. 186-191), las personas cuando interactúan, trabajan en equipo tareas complejas, mediante el diálogo, y con la palabra edifican espacios donde la instrucción lleva a un acto de reflexión y conocimiento. De esta manera, el sujeto aprende construyendo, y es en la estrategia especialmente centrada en el educando donde con actividades y técnicas se motiva al alumno a resolver necesidades y diferencias individuales que aportan aprendizaje significativo.

Considerando la práctica de la enseñanza en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, la cual, de acuerdo con los resultados evidenciados en la Tabla 6 y sustentados en la práctica de estrategias como el trabajo cooperativo, grupal, enseñanza tácita, el aprendizaje activo, se identifica un modelo de corte constructivista-tradicional representado en un 61.4 % (cuadrante II, Figura 22).

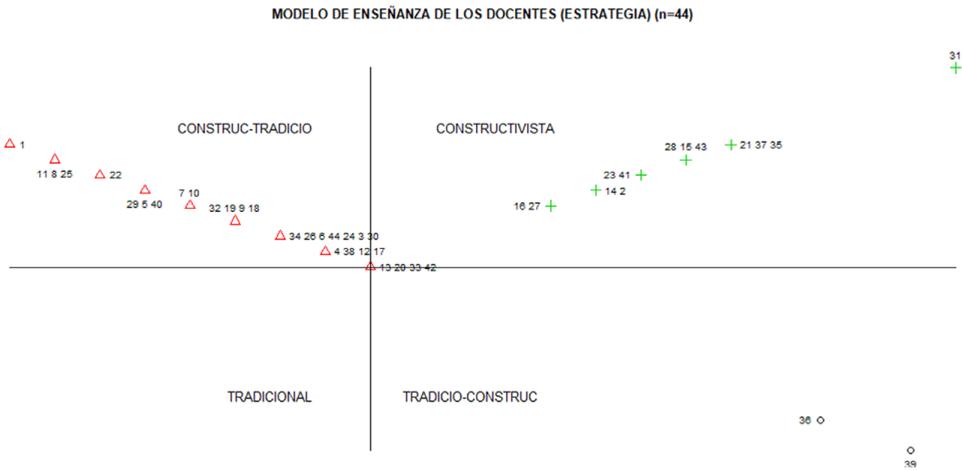


Figura 22. Diagrama modelos de enseñanza, estrategia.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, también se identifican como estrategias aplicables el aprendizaje a través de problemas, que motivan la creatividad y colocan al estudiante en un proceso activo de aprendizaje. En la Figura 23 se destaca que el 34.1 % de los integrantes del estudio respondieron a

la aplicación de prácticas como la enunciada, que dan cuenta de la presencia del constructivismo en el aula.

Aunque en menor medida, con un 4.5 %, el cuadrante IV evidencia actividades como la homogeneización de contenidos, que permiten inferir la presencia de actividades referidas a un modelo de corte tradicional, pero que finalmente converge en la tendencia constructivista.

2.3.4 Ambientes de aula

Revisando el contexto en que se desenvuelve el aprendizaje, se plantea la construcción y deconstrucción del aprendizaje mediante el fomento del diálogo permanente entre los aprendices (estudiantes) y el facilitador (docente); así como la reconstrucción de conceptos y la retroalimentación, como formas o prácticas que permiten y promueven la reflexión en el aula, con el propósito de reorientar el conocimiento. Como se revela en los resultados presentados en la Tabla 6 y Figura 23, cuadrante I, el ambiente de aula propicia un modelo constructivista en un 56.8 %.

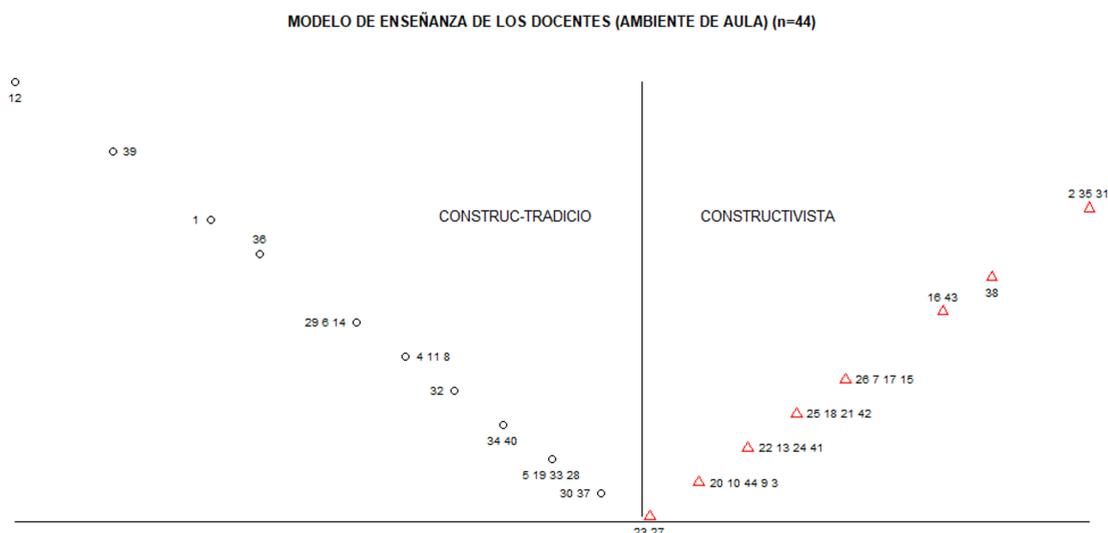


Figura 23. Diagrama modelos de enseñanza, ambiente de aula.
Fuente: elaboración propia.

Siguiendo la presentación de los resultados anteriores, en el cuadrante II se expresan datos que van del constructivismo a la forma tradicional en un 43.2 %; por lo que se percibe en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, una enseñanza a través de la combinación de formas en aula con alguna presencia del modelo tradicional, que involucra memorización, repetición de hechos, currículos homogéneos, en los que se centraliza la actividad del docente y el alumno adquiere un propósito receptor.

2.3.5 Evaluación

Según la Tabla 6, referirse al método de evaluación comprende la percepción frente a las estrategias de evaluación y la finalidad de su proceso evaluativo; es así que un 54.5 % de los profesores encuestados, se ubican dentro del cuadrante II de la Figura 24, ya que tienen en cuenta la evaluación basada en objetivos, test y exámenes, planificada para que los estudiantes afiancen y revisen conocimiento. Vale la pena resaltar que hay lugar para la discusión de casos reales y se permite la retroalimentación.

El siguiente enfoque con mayor representación se encuentra en el cuadrante I, en donde un 43.2 % privilegia el desarrollo personal del estudiante y estimula la creatividad y valoración del aprendizaje. Por otra parte, se observa en el cuadrante IV, un 2.3 % con un enfoque tradicional constructivista, en el cual trasciende un indicador de aprendizaje a través de una nota.

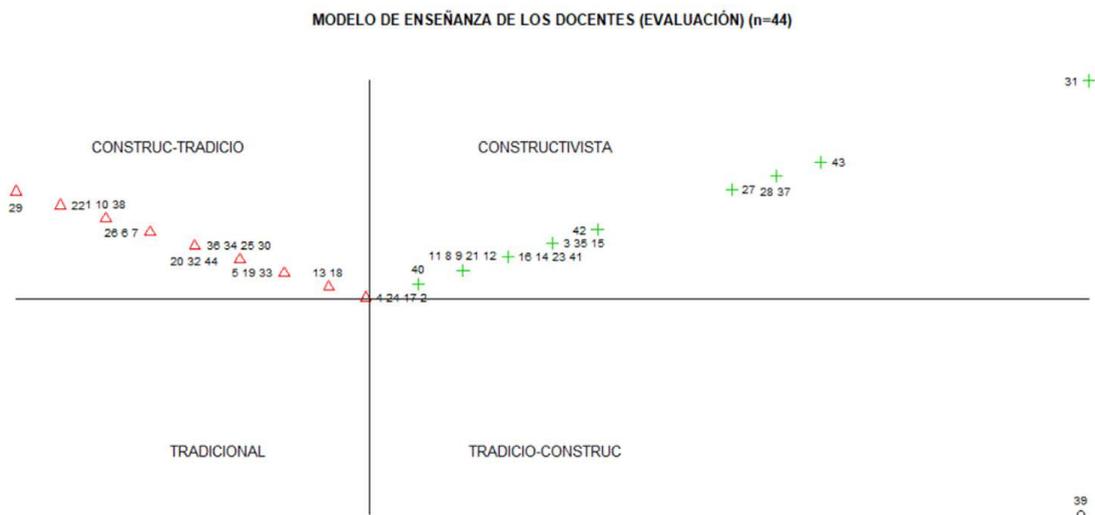


Figura 24. Diagrama modelos de enseñanza, evaluación.

Fuente: elaboración propia.

2.3.6 Didáctica

La didáctica pedagógica, como acción o estimulación dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza, incorpora resultados, formación, principios, control y métodos; por consiguiente, la Figura 25 representa la frecuencia con la que, dentro del proceso de enseñanza en aula, se involucran acciones y situaciones.

En efecto, y según la Tabla 6, los cuadrantes I y II de la Figura 25, muestran de forma similar que un 45.5 %, consideran las siguientes acciones: crear ambientes para que los estudiantes apliquen lo aprendido, estimular dentro de la clase la formulación y respuesta de preguntas por parte del estudiante, realizar actividades en las que se premia a los estudiantes, reconocer el esfuerzo de los alumnos a través de elogios públicos, invitar a pares a contribuir al desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

Con respecto al cuadrante IV, se observa un 9.1 %, en el cual se tiene en cuenta principalmente la construcción de esquemas, mapas, gráficos, entre otros.

MODELO DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES (ESTRATEGIA DIDÁCTICA) (n=44)

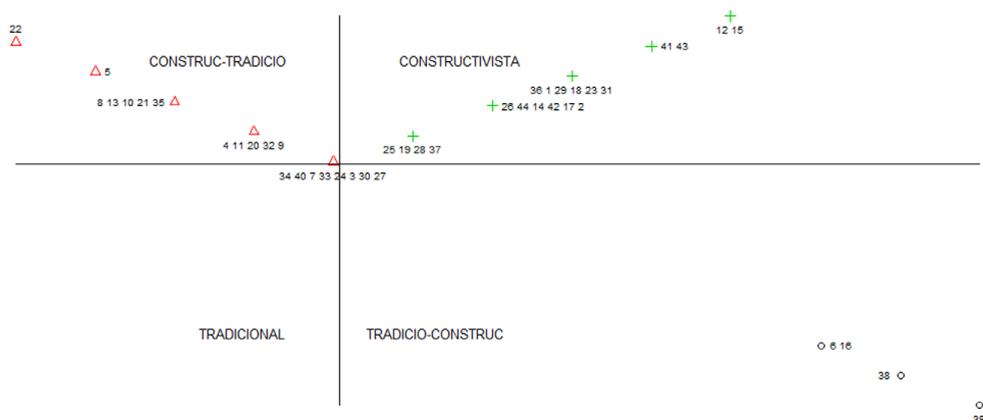


Figura 25. Diagrama modelos de enseñanza, estrategia didáctica.

Fuente: elaboración propia.

2.4 Conclusiones

En el ámbito educativo existen múltiples modelos de enseñanza que enmarcan los diferentes métodos que aplican los docentes en el aula. Sin embargo, es posible agrupar esos modelos en dos: modelos centrados en el docente y modelos centrados en el estudiante. Con base en esta agrupación se puede apreciar que los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la UPTC tienden a implementar métodos de enseñanza donde combinan estos dos modelos, aunque sin conocerlos en detalle ni poseer formación pedagógica específica; es decir, los aplican más por su experiencia en el área del saber que orientan y por las mismas características del contenido.

Con base en el cuestionario respondido por los docentes, se aprecia que un número muy bajo de docentes (máximo dos) utilizan métodos de enseñanza centrados en el docente. Lo característico en este caso es que son personas que tienen más de veinte años de experiencia y con formación posgradual máxima de especialización de varios años atrás. Ello indica que la necesidad de actualización permanente propicia en los docentes la búsqueda de estrategias didácticas acordes

con los contenidos, con las normas y políticas que están vigentes en el campo económico y contable.

Las aportaciones de los docentes participantes, relacionadas con los métodos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza en la educación formal, como actores que intervienen en el proceso y en la relación directa con su contexto, permitieron identificar maneras de actuar con respecto al desarrollo de competencias, experiencias docentes, estrategias didácticas, tendencias pedagógicas y la forma de orientar las prácticas educativas, en un conjunto de saberes en torno al enfoque profesional.

Se observa que -de acuerdo con el aspecto metodológico al que se refieren los docentes encuestados y según las categorías determinadas, tales como uso de TIC, planeamiento, estrategia metodológica, ambiente de aula, estrategias didácticas y evaluación-, los métodos de enseñanza usados presentan una variación en la clasificación de los cuadrantes; así que un docente puede tener un enfoque constructivista en didáctica y, a la vez, tener una tendencia tradicional constructivista en la categoría de evaluación.

Del proceso de investigación y análisis efectuado en la Facultad de Ciencias Económicas y administrativas, centrado en el uso de TIC, planeación, estrategias, ambiente de aula, evaluación, didáctica, se observa que la mayoría de las prácticas de enseñanza aplicadas por los docentes conducen a un modelo principalmente centrado en el constructivismo, pero aún son notorios, aunque en menor medida, aspectos que privilegian la enseñanza tradicional.

2.5 Reflexión

Desde los orígenes de los programas de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, se han enfocado los procesos de formación en el análisis crítico y científico de la estructura social y económica colombiana. Para lograrlo, es necesario que la enseñanza emplee dinámicas de aula centradas en el estudiante con acompañamiento y orientaciones del docente, quien debe separarse de métodos tradicionales donde priman procesos memorísticos.

Con base en el proceso investigativo de los modelos de enseñanza que usan los docentes de la Facultad y de las diferentes teorías que describen estos modelos, se aprecia que los docentes emplean metodologías de enseñanza, que se aproximan a los objetivos planteados desde la creación de los programas (entre estos, la formación de profesionales idóneos para conocer y dirigir el funcionamiento de la economía y aportar las formulaciones de cambio que sean necesarias, así como contribuir al desarrollo de un pensamiento económico propio, que permita entender los problemas económicos y sociales del país, y aportar soluciones), pues tienden a implementar métodos de enseñanza donde combinan modelos tradicionales y constructivistas, ligados a su propia experiencia en el área del saber y a las características del contenido por enseñar, que favorecen el fortalecimiento de ambientes de aprendizaje en los que se llevan a cabo actividades prácticas y de contextualización en los ámbitos económico y contable.

Los resultados de este capítulo permitirán identificar aspectos puntuales en los procesos de enseñanza de los docentes: de manera individual, para transformarlos o fortalecerlos con miras a brindar una acertada formación a los futuros profesionales de las áreas económicas, contables y administrativas; y a los cuerpos colegiados de cada programa y, en general, a la Facultad, les dan pautas para determinar las necesidades en cualificación permanente de los docentes y la consecución de recursos y espacios que dinamicen las actividades de aula y de práctica.

3. COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS

3.1 Referente teórico

Iniciamos el acercamiento al concepto de competencia, tratando de comprender aspectos generales del vocablo que permitan contrastar sus diferentes usos. López (2016) muestra como este término aparece enraizado en el pensamiento de Platón, particularmente en el diálogo *Lisis*, en el que se emplea la palabra “ikanótis” (ικανότης), asociado con el adjetivo “ser ikanos”, es decir, ser capaz, tener la habilidad o destreza para lograr aquello que se pretende.

En el diccionario de la RAE (s.f.) se han establecido dos acepciones que provienen del latín; en la primera, la raíz *competentia* hace referencia a competir, disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo, posición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener la misma cosa, situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio, persona o grupo rival, también se puede referir a una competición deportiva; en la segunda acepción, *competentia* hace referencia a competente, esto es, incumbencia, pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Por otra parte, en el Webster Online Dictionary (s.f.) se encuentra un análisis detallado de términos, asociados a diferentes contextos y disciplinas, así como el uso frecuente en publicaciones en internet, en donde las palabras “competence” y “competency” se muestran como sinónimos, a saber: the quality of being adequately or well qualified physically and intellectually.

Sumadas a estas diferencias meramente terminológicas, las aproximaciones desde diferentes campos de conocimiento han diversificado y aumentado la complejidad del concepto de competencia; así, por ejemplo, el término se ha venido teorizando en sectores como el empresarial y el educativo.

En este sentido, Sabino (1991) define *competencia* desde el ámbito de la economía y las finanzas, como la concurrencia de diferentes firmas privadas en un mercado ante un conjunto de consumidores

que actúan independientemente; además, este mismo autor manifiesta que la competencia es esencial en una economía de mercado, incluso afirma que son insolubles, pues

(...) no existe economía de mercado sin competencia y la existencia de competencia produce como resultado un tipo de economía que es de mercado, o que se aproxima a ella (...) Este modelo, que resultó básico para el nacimiento de la ciencia económica como tal, tiene una inmensa utilidad aún hoy, pues actúa como una construcción intelectual a la cual se aproximan, en el límite, las situaciones de la realidad. (Sabino, 1991, p. 108)

De acuerdo con lo anterior, la competencia supone una “rivalidad” entre las empresas en búsqueda de la preferencia de los consumidores, lo que implica para estas un impulso hacia la innovación y el desarrollo tecnológico. En esta misma línea, el concepto es usado en el sector empresarial desde la perspectiva de la *reingeniería*, en la que confluyen las destrezas del saber-hacer con la capacidad empresarial de competir, por lo tanto, de ganarle a otros competidores en la capacidad de producir rentabilidad (Barbero, 2003).

En el ámbito educativo, Picardo (2005) define competencia como la capacidad para realizar una tarea, implicando para tal fin la integración de manera sinérgica y armónica de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos, en diferentes situaciones que le permitan el desempeño exitoso de una función; en suma, desde la perspectiva educativa, “la competencia lleva al estudiante a utilizar sus conocimientos para realizar las actividades, tanto en el plano personal, como académico y social” (Picardo, 2005, p. 50).

Siguiendo con el rastreo de concepto de competencia, Frade (2007, citado en Trujillo-Segobiano, 2014) plantea que la utilización de éste término se remonta al siglo XVI, pero que no fue sino hasta 1960 cuando el Gobierno de los Estados Unidos se propuso investigar sobre las características que tenían los buenos trabajadores en algunas de sus dependencias y agencias gubernamentales, y encontró que los empleados exitosos, además de poseer conocimientos profesionales sólidos, manejaban habilidades y destrezas que se manifestaban en

actitudes propias, más allá de sus creencias, valores, percepciones e intuiciones.

En el ámbito académico se destaca el trabajo de Noam Chomsky, quien en 1964 reformula el concepto de competencia desde las teorías de la comunicación en el campo de la lingüística, en el texto *Current issues in linguistic theory*, pero es hasta 1965 en aspectos de la teoría de la sintaxis, donde define que competencia lingüística es el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua (Chomsky, 1999; citado en Morales, 2007).

De Zubiría (2006b) destaca tres características fundamentales del concepto de competencia, que, según él, son susceptibles de relacionarse con enfoques teóricos sobre la inteligencia, pues son muestra de que todo niño tiene la facilidad de apropiarse del sistema lingüístico con el que se relaciona; dichas características son, a saber:

- La competencia es innata y formal. Corresponde al “acto en potencia” en el lenguaje aristotélico.
- Representa un conocimiento implícito que se expresa en un “saber hacer”.
- Es un conocimiento especializado y específico, en forma de un funcionamiento mental modular.

Por lo tanto, mientras el campo de la lingüística relaciona el concepto de competencias con la idea de destrezas, habilidades y facultades intelectuales, en el sector empresarial de la reingeniería este concepto es asociado con la destreza de generar riquezas, rivalidad y competitividad (Valiente & Galdeano-Bienzobas, 2009)

3.1.1 Estudios y reformas en el marco del enfoque por competencias

Las reformas educativas han incluido la noción de competencia como un componente de los currículos en todos los niveles del sistema educativo, derivado del anterior enfoque sobre las expectativas de aprendizaje de los estudiantes basado en objetivos. Este interés por revisar y actualizar las metas de la educación proviene de diferentes

sectores, entre ellos, las instituciones sociales, políticas, económicas y académicas, que se han planteado el propósito de identificar las prioridades en la calidad de la oferta educativa y la búsqueda de nuevos fines que deberían desarrollar los estudiantes durante su formación.

Este enfoque se soporta en antecedentes tanto académicos como científicos que vienen trabajando en su desarrollo desde la última década del siglo pasado, y a partir de lo cual organismos, agencias estatales, parlamentos e instituciones internacionales han debatido las implicaciones de este enfoque y generado recomendaciones que han orientado las decisiones sobre la política educativa y las medidas administrativas que los gobiernos establecen en los diferentes niveles educativos, así como la articulación entre sus diferentes reformas.

Directrices europeas

El tratado de la Unión Europea buscó como uno de sus propósitos el desarrollo de una educación de calidad, para lo cual el Consejo Europeo propuso el estudio de los currículos en los países miembros, a fin de que permitan la adaptación a la globalización, la economía basada en el conocimiento y la sociedad de la información. A partir de este marco normativo, se celebran consejos en Lisboa en el año 2000, en Estocolmo en el año 2001 y en Barcelona en el año 2002, en donde se plantean los objetivos de los sistemas educativos y de formación de los países de la Unión. También se establece el programa de trabajo Educación y Formación (ET) (Información Europea de Castilla y León, 2010), en el que se expone la necesidad de definir un marco europeo de competencias clave, necesarias para una sociedad del conocimiento. En 2009 se propone ET 2020 (European Comission, 2020) que, basado en el enfoque de aprendizaje permanente, persigue cuatro objetivos comunes de la Unión Europea, a saber:

- Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad.
- Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación.
- Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
- Mejorar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de educación y formación.

Como resultado de estos encuentros se plantea una serie de recomendaciones de las comunidades europeas, particularmente provenientes del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, en las que se establece un mandato político claro y contundente para los Estados miembros, en el desarrollo de currículos orientados a las competencias como factor fundamental en el aprendizaje permanente. En este mandato se establece una diferencia entre los términos “competencia” y “competencias clave”, en donde el primero se refiere a una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación, y el segundo, a las que se sustenta la realización personal, social, la ciudadanía activa y el empleo (Rico & Lupiáñez, 2008). En consecuencia, la Comisión de las Comunidades Europeas (2005, p. 15) establece ocho competencias clave:

1. Comunicación en la lengua materna
2. Comunicación en lenguas extranjeras
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender
6. Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica
7. Espíritu de empresa
8. Expresión cultural

Proyecto Euridyce

Este proyecto consiste en una red que busca apoyar la coordinación administrativa y funcionar como una herramienta para la convergencia de las políticas educativas, mediante la recolección, la gestión, el procesamiento y la difusión de los resultados que permitan comparar las políticas y los sistemas educativos de los países europeos. Desde este proyecto surge el documento llamado “Competencias clave”. Un concepto en expansión dentro del sistema de educación obligatoria, en el que se resalta la importancia política, social y cultural de la sociedad del conocimiento, como la fuerza impulsora del desarrollo personal y profesional de los ciudadanos (Rico & Lupiáñez, 2008). Es por esta razón que en este proyecto se considera imperante la necesidad

de consolidar un marco conceptual coordinado, en el que se logren integrar las diferentes interpretaciones sobre unas nociones básicas comunes del concepto de competencia.

Estudios de la OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es una organización internacional, conformada por 38 países miembros, que abarcan todo el mundo, desde América del Norte y del Sur a Europa y Asia-Pacífico; los últimos países en obtener la membresía para unirse a la OCDE fueron Colombia, en 2020, y Costa Rica, en 2021. La OCDE tiene como propósito promover y asesorar a distintos gobiernos en la consolidación de políticas destinadas a alcanzar un crecimiento sostenible de la economía y el empleo, y también a establecer estándares internacionales que fomenten una educación eficaz para el desarrollo de una sociedad. Estos estándares se basan en algunos indicadores que buscan mostrar la calidad del sistema educativo de los países miembros, “por medio de las competencias que alcanzan los escolares en una serie de disciplinas básicas, que comprenden los dominios de la lectura comprensiva y la competencia matemática y científica, y cuyo logro se ha dado en llamar alfabetización escolar” (Rico & Lupiáñez, 2008, p. 118).

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Programme for International Student Assessment: PISA) (OECD, s.f.), en el que intervienen organismos vinculados a la OCDE, promueve estudios que analizan el resultado de la preparación de los alumnos al finalizar la educación obligatoria, con el propósito de convertirse en una herramienta para el desarrollo del capital humano de los países miembros de la OCDE. Las evaluaciones periódicas que realiza PISA permiten obtener indicadores sobre la calidad educativa y el nivel de alfabetización escolar, en términos de competencias, conocimientos y destrezas útiles para la vida adulta.

El proyecto DeSeCo (2016) (Definition and Selection of Competencies), auspiciado por la OCDE y complementario al programa PISA, centra su atención en el estudio de las competencias clave, para el actual contexto mundial, procurando dar continuidad a otros informes como

el presentado ante la UNESCO por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, entre ellos el informe *Aprender a Ser* (Faure, 1973), precedido por Edgar Faure en 1972, y el informe antecedido por Jacques Delors en 1996, en el que se plantea que las competencias clave “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser” constituyen cuatro pilares de la educación (Delors, 1996).

Por otra parte, en el marco del Programa *Education & Training 2010* (Publications Office of the European Union, s.f.) de los ministerios de Educación de la Unión Europea, se plantea la preocupación por los países que recientemente se han incorporado a estas organizaciones de cooperación para el desarrollo económico, centrando su atención en la educación universitaria y superior, mostrando la necesidad de orientar sus propuestas curriculares preferentemente hacia el aprendizaje a lo largo de la vida y la implementación de las nuevas tecnologías. Como lo revelan los estudios y evaluaciones internacionales en los que participan algunos países latinoamericanos, como es el caso de Argentina, Colombia y México, en el estudio PISA, “muestran que los resultados obtenidos por los países de esta región son bajos, a gran distancia de los países europeos y asiáticos. También se pone en evidencia la escasa consideración general sobre competencias en el currículo de estos países” (Rico & Lupiáñez, 2008, p. 124).

3.1.2 Enfoque por competencias en Educación Superior

Con el propósito de promover la internacionalización y la movilidad, los países de la Unión Europea proponen la necesidad de estandarizar y unificar el Espacio Europeo de la Educación Superior, a partir de la adopción de un sistema de titulaciones transparente y comparable, que además garantice la calidad y promueva la empleabilidad, bajo la premisa de cerrar la brecha entre profesión y academia. Así, “la declaración de Bolonia de junio de 1999 aboga por la creación, para 2010, de un espacio europeo de enseñanza superior coherente, comparable y competitivo, que sea atractivo para los estudiantes europeos y los estudiantes y académicos de otros continentes” (Rico & Lupiáñez, 2008, p. 126).

La declaración de Bolonia propició el marco para las reformas educativas de inicios de siglo, que derivaron en adaptaciones curriculares en los planes de estudio, junto con reformas financieras adecuadas a este enfoque más global y flexible, en el que, además

(...) surgieron 6 objetivos, esos 6 objetivos fueron la adopción de un sistema legible y comparable de titulaciones; un sistema educativo ubicado en tres grados: grado de licenciatura o lo que nosotros llamamos: pregrado, grado de máster y el grado de doctor; la adopción de un sistema internacional de créditos; la promoción de la movilidad de los estudiantes, profesores e investigadores y de personal administrativo, la promoción de la cooperación europea y la promoción de una dimensión europea de Educación Superior. (Resplandor, s.f., p. 62)

Proyecto Tuning

En el año 2000 un grupo de universidades se da a la tarea de encaminar acciones a partir de las recomendaciones de Bolonia y elaboran un proyecto piloto al cual llamaron Tuning Educational Structures in Europe (s.f.), el cual se apoyó en experiencias previas de cooperación realizadas en el marco de algunos de los proyectos de redes, entre las cuales figuran la red Sócrates-Erasmus (European Commission, s.f.). El proyecto Tuning 2002-2004 se convierte en el primer referente internacional para el desarrollo de otros modelos y representa el primer escaño en la coordinación de titulaciones universitarias.

Junto con más de 135 universidades y cerca de 950 empleadores entrevistados, se trabajó en consensos acerca de las competencias generales y específicas para los profesionales que obtenían determinado título universitario, y que permitieran mantener la calidad de la educación superior, mediante la implementación de sistemas de evaluación y acreditación, en el que se adopta el modelo de créditos académicos como sistema de acumulación para la certificación. Una de las principales características del proyecto Tuning fue “su compromiso de considerar los títulos en términos de resultados de aprendizaje y particularmente en términos de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas a cada área

temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento)” (González & Wagenaar, 2003, p. 34).

El conjunto de competencias genéricas seleccionadas como resultado del proyecto fueron las siguientes:

Tabla 7. Competencias propuestas alrededor del proyecto Tuning

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	COMPETENCIAS INTERPERSONALES	COMPETENCIAS SISTÉMICAS
Capacidad de análisis y de síntesis Capacidad para organizar y planear Conocimiento general básico Fundamentos en el conocimiento básico de la profesión Expresión oral y escrita en la lengua materna Conocimiento-manejo de una segunda lengua Habilidades elementales de computación Habilidad para el manejo de la información (habilidad para recuperar y analizar información de diferentes fuentes) Resolución de problemas Toma de decisiones	Capacidad crítica y autocrítica Trabajo en grupo Habilidades interpersonales Habilidad para trabajar en grupos interdisciplinarios Habilidad para comunicarse con expertos de otros campos Apreciación por la diversidad y la multiculturalidad Habilidad para trabajar en contextos internacionales Compromiso ético	Capacidad para aplicar lo aprendido en la práctica Habilidades para investigar Capacidades para aprender Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) Comprensión de las culturas y costumbres de otros países Liderazgo Capacidad para trabajar autónomamente Diseño y manejo de proyectos Espíritu e iniciativa empresariales Deseo de ser exitoso Comprensión por la realidad

Fuente: Parra (2005).

La experiencia del proyecto Tuning en los países europeos fue trasladada a Latinoamérica, en donde se realizó la primera etapa del proyecto denominado Alfa Tuning Latinoamérica 2004-2008 (Tuningal.org, s.f.) (“afinar” las estructuras educativas de América Latina), que inició un debate con la meta de identificar e intercambiar información que permitiera unificar competencias por áreas del conocimiento, a

partir del trabajo en una red de cooperación entre 62 instituciones de educación superior pertenecientes a 18 países latinoamericanos. El trabajo de este proyecto permitió el “reconocimiento de títulos en la región, la homologación de créditos, la movilidad de estudiantes y docentes y los procesos de evaluación y acreditación de la calidad educativa en coherencia con lo que se está llevando a cabo a nivel internacional” (Navas & Ospina, 2020, p. 197).

Aspectos relativos a las reformas curriculares en Colombia

De acuerdo con Salas (2005), el sistema educativo colombiano solamente ha tenido dos grandes reformas estructurales, la primera fue con la Ley 39 de 1903 sobre la Instrucción Pública, y la segunda con la Ley 115 de 1994, mediante la cual se hace un tránsito de una visión de la educación como proceso de instrucción a una centrada en la formación de los sujetos tanto en su contexto social como cultural. Como consecuencia de la participación del país en proyectos tales como Tuning Latinoamérica, el concepto de competencia cobra mayor relevancia en el sistema educativo colombiano y se constituye en el eje que orienta tanto la normativa como los procesos de formación en todos los niveles.

Así, en Colombia se resalta la noción de competencia en normas del Ministerio de Educación Nacional desde la Ley 115 de 1994, en los diseños de evaluación masiva del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y, en particular, para la Educación Superior en el Decreto 2566 de 2003, en el que se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos, tales como el uso de los créditos y la formación por competencias para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos. Por otra parte, en el Decreto 3963 de 2009 se reglamenta el examen de Estado de calidad de la Educación Superior, el cual tiene por objetivo evaluar las competencias de los estudiantes que están próximos a culminar los distintos programas de pregrado, en las que se incluyen las competencias genéricas y las competencias específicas.

Las genéricas son necesarias para el adecuado desempeño profesional o académico, independientemente del programa universitario que se

haya cursado; por ejemplo, “los profesionales de áreas tales como la administración de empresas, la contaduría y la economía comparten un conjunto de competencias genéricas tales como: análisis financiero y gestión empresarial” (Tobón, 2005, p. 91).

Al ser las competencias específicas aquellas propias de una determinada ocupación o profesión, el Ministerio de Educación Nacional para su definición convoca a sectores académicos, profesionales y del sector productivo, que permiten identificar aspectos disciplinares fundamentales de la formación en programas técnicos, formación para el trabajo y programas de Educación Superior, que son comunes a los grupos de programas en una o más áreas del conocimiento. Por ejemplo, al comparar las competencias de un administrador educativo, “tales competencias difieren de las competencias que deben poseer un médico idóneo, tales como el chequeo de los signos vitales, el diagnóstico de la salud-enfermedad y la implementación de tratamientos pertinentes a las diversas enfermedades” (Tobón, 2005, p. 93).

3.1.3 Evaluación en el enfoque por competencias

En el enfoque por competencias la evaluación no es sencilla, pues inicialmente implica pasar de la lógica de los contenidos a la lógica de la acción, lo que supone realizar reformas sustanciales del sistema educativo; es decir, un tránsito de la evaluación por logros a la evaluación por procesos.

La dificultad para medir las competencias radica en que estas no se manifiestan, en general, puntualmente y de manera explícita, por lo tanto busca privilegiar los procesos más que los resultados finales de aprendizaje, en el que a su vez interfiere el contexto, la motivación, los sistemas simbólicos y el desarrollo cognitivo (Salas, 2005); en suma, la evaluación requiere de integración y variedad de métodos, procedimientos, pruebas y criterios, y funcionar de manera coherente con las expectativas, los contenidos y las tareas. En la evaluación se asume una perspectiva enfocada en quien aprende y en la que la autoevaluación promueve en el estudiante conciencia de su avance y el desarrollo de su autonomía.

En este sentido, Bolívar (2008, p. 84) propone “que la mejor manera de evaluar las competencias es poner al sujeto frente a una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y resolverla movilizándolo sus conocimientos”; así, las competencias se ponen de manifiesto en acciones, decisiones y conocimientos que son movilizados en situaciones y contextos particulares; en otras palabras, un saber hacer.

Por esta razón, la evaluación por competencias debe evidenciar los resultados de cada momento del proceso y no solamente los que se orientan al resultado final de un producto de aprendizaje. Además, es importante resaltar que dichas evidencias, expresadas tanto cuantitativa como cualitativamente, estimulan el desarrollo de aprendizajes al favorecer el involucramiento de los estudiantes en los procesos de reflexión, autoevaluación y autorregulación de las competencias. Sin embargo, como lo señalan Rico y Lupiáñez (2008, p. 159) “los resultados de las acciones se pueden observar y medir, pero la competencia que subyace, junto con los atributos que las sustentan, sólo se pueden inferir”; por lo tanto, en el proceso de certificación, para determinar que un individuo posee un dominio de la competencia, se realiza una inferencia a partir de las evidencias proporcionadas por las actuaciones del sujeto y las observaciones sobre su rendimiento, en el marco de los atributos que definen dicha competencia.

3.2 Metodología

El proceso de recolección, tratamiento y análisis de la información del estudio fue orientado con un enfoque mixto, con alcance exploratorio; pues se buscó la convergencia de datos de naturaleza tanto cualitativa como cuantitativa, que permitieran inicialmente realizar una aproximación a la situación objeto de estudio y, luego, una comprensión más amplia de la información obtenida, para abrir caminos hacia otro tipo de investigaciones más complejas (Hurtado, 2010). De esta manera el estudio buscó indagar sobre qué hacen los profesores en términos de acciones educativas, encaminadas al desarrollo de competencias profesionales en el campo de las ciencias económicas y administrativas. Particularmente, el estudio toma como punto de observación tres programas de la Facultad de Ciencias

Económicas y Administrativas de la UPTC de la sede central, y se desarrolla en tres etapas.

Durante la primera etapa se realizó un proceso de metaanálisis que orientó la teorización sobre el concepto de competencias, pues de acuerdo con Bicudo (2014, p. 14), el proceso de metaanálisis busca “explicar a teoría mediante como uma análise lateral e dedutiva em que conceitos abstratos de um estudo são preenchidos com significados explicitados em sínteses de resultados de outros estudos”²⁰. Este metaanálisis permitió reconocer el concepto de competencias tanto en su proceso histórico como en sus implicaciones normativas al incorporarse en los sistemas educativos.

En la segunda etapa del estudio se lleva a cabo una revisión documental sistemática (Martínez & Galán, 2014), tomando como unidad de análisis de contenido la información obtenida del portal web de la Universidad (UPTC, s.f.) y de documentos aportados por cada programa de la Facultad. La codificación de la unidad textual es obtenida mediante categorías conceptuales derivadas de la fase anterior del proceso metodológico, con objeto de identificar las normas, orientaciones y recomendaciones que cada programa realiza en procura de implementar el enfoque por competencias.

La tercera parte del estudio toma como base las respuestas de docentes de la Facultad a un cuestionario conformado por diez preguntas, aplicado a través de un formulario virtual (Anexo 1), mediante el cual se buscaba conocer la percepción de los docentes sobre competencias y evaluación, así como la manera en que eran articuladas con algunas tareas específicas de su labor en el aula. Para el análisis de los datos se tuvieron en cuenta las categorías precodificadas para cada pregunta, las cuales permitieron organizar la información en una matriz y presentarlas gráficamente, lo que facilitó el análisis cuantitativo a la luz de los referentes teóricos descritos con anterioridad (Hernández et al., 2014).

.....
20 Traducción propia: “explicar la teoría a través de un análisis lateral y deductivo en el que los conceptos abstractos de un estudio se llenen de significados explicados en síntesis de resultados de otros estudios”.

3.3 Resultados y discusión

Tomando como base el proceso de metaanálisis que orientó el marco teórico, se presentan a continuación los resultados de la segunda y tercera etapa del estudio, el cual está centrado en el caso de la UPTC, sede central.

3.3.1 Competencias ciencias económicas y administrativas

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) integra en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas (FCEA), los programas de Administración de Empresas, Contaduría Pública y Economía. Es de señalar que el presente compendio se ha soportado con información de las tres escuelas de la sede central de la Universidad.

Inicialmente se aborda la descripción de cada una de las competencias básicas, generales y específicas en el entorno educacional de los tres programas, los cuales son el referente del proceso para la formación de los estudiantes; de manera que, a partir de su contenido, se realiza un paralelo de los aspectos analógicos que conduzcan a destacar los atributos entre sí y en particular, en relación con el módulo financiero de las pruebas específicas propuestos por el (ICFES).

En efecto, para el análisis se han elaborado las matrices correspondientes a cada grupo de competencias, con el propósito de señalar los aspectos comunes y su enfoque respecto a las pruebas estandarizadas Saber Pro, a fin de evaluar las competencias que permean la acción pedagógica del docente, según la descripción de su contenido.

Aspectos analógicos de las competencias en la FCEA

En esta sección, para analizar la clasificación de las competencias, se obtiene información contenida en la página institucional de los tres programas de pregrado, adscritos a la referida Facultad y en algunos documentos reseñados en el Programa Académico Educativo (PAE).

La información se ha seleccionado de manera sistemática, de acuerdo con la clasificación de los tres niveles de competencias, en las que se

destacan las habilidades cognitivas de los estudiantes con respecto al dominio de los contenidos y el rol del profesor, en torno a la evaluación de los resultados de aprendizaje. De lo anterior se desprende la manera como las pruebas Saber Pro, miden los diferentes tópicos del área disciplinar, conducentes a la descripción de las competencias específicas, que estructuran la afirmación como el aspecto interpretativo y la evidencia que refleja la toma de decisiones ante una situación real, de modo que los programas de la FCEA se vinculan, como se ilustrará más adelante, con los lineamientos de las mencionadas pruebas.

Básicas

Las competencias básicas representan el punto de inicio para la formación académica de cada programa; desde luego, en la FCEA se aprecia una descripción que fundamenta determinados atributos, según se observa en la matriz de la Tabla 8:

Tabla 8. Competencias básicas de cada programa

	Administración de Empresas	Contaduría Pública	Economía
Básicas	Capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión (como las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas)	Capacidad de desarrollo, análisis y síntesis, a partir de lecturas y discusiones, realizar cálculos matemáticos básicos, relaciones, proporciones, mediante ejercicios y prácticas; trabajo en equipo, iniciativa, gestión y liderazgo, negociación y comunicación, que le sirvan para acceder en forma comprensiva y crítica los conocimientos y prácticas del campo profesional.	Desarrollar la capacidad de análisis y síntesis a partir de lecturas, discusiones y ensayos. Además, desarrollar la capacidad de cálculo, relaciones, proporciones y algoritmos en general, mediante ejercicios y prácticas matemáticas, así como su imbricación con el conocimiento económico.

Fuente: Tomado y adaptado de la página institucional de la UPTC. www.uptc.edu.co

Una primera situación que está expuesta en los tres programas, es la definición de la competencia, la cual está dirigida al desarrollo

de capacidades interpretativas, esto es, la comprensión de lectura y por otra parte, la interacción de las matemáticas como fundamento metodológico para la determinación de variables que permiten al estudiante el análisis de resultados cuantitativos y cualitativos de la información (Ortiz, 2018); mientras que los programas de Contaduría y Economía, como factor común, se afianzan en la aprehensión de conocimientos con proyección hacia el ejercicio profesional. Así las cosas, según el siguiente lineamiento misional, en Administración de Empresas convergen los dos primeros:

Una formación integral de los futuros profesionales caracterizada en el desarrollo de sus competencias de creación, dirección y gestión, en el entorno regional hacia un contexto global, a fin de contribuir con los cambios organizacionales, de modo que, se ajusten a las nuevas realidades. (PAE, 2010)

Un complemento a lo señalado anteriormente indica que los estudiantes de los tres programas, específicamente en Economía, cuando se refiere “así como su imbricación con el conocimiento económico” (UPTC, 2021), aparte del análisis de texto, necesitan conectar el entramado normativo de contenidos interdisciplinarios como fuente primaria de su disciplina; por ejemplo, un administrador, economista y contador requieren información de la legislación laboral, pues el primero lo necesita para fines de contratación de talento humano, el segundo en análisis de tasas de desempleo y el último para asuntos tributarios; en tanto que, el profesor al proponer una rúbrica como herramienta de evaluación, facilita en el estudiante la selección de ideas principales, secundarias, resumen, representación gráfica y conclusiones, entre otros.

Cabe anotar que, en el ambiente de aprendizaje para los tres programas, la información no solo es útil para el estudiante, también para los diferentes usuarios del entorno empresarial, pues sin duda el desarrollo de la competencia interpretativa conducirá al estudiante al ejercicio de un mismo propósito, denominado toma de decisiones (Ortiz, 2018).

Generales

En un segundo grupo se exponen las competencias genéricas, denominadas también generales, las cuales presentan situaciones particulares entre los programas académicos, puesto que algunas se enfocan en el ámbito del perfil profesional y otras en el perfil ocupacional.

Es de resaltar que estas competencias adicionalmente centran en el estudiante las actitudes personales, factor predominante para la comunicación verbal y escrita, tal como se visualiza en la Tabla 9.

Tabla 9. Competencias genéricas de cada programa

Competencias	Programa		
Genéricas	Administración de Empresas	Contaduría Pública	Economía
	Son la base común de la profesión o referidas a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren respuestas complejas.	Desarrollo de prácticas y habilidades que complementan la formación integral orientados a proporcionar una visión holística del ejercicio profesional, que facilite el diálogo interdisciplinario y el desarrollo de valores éticos, honestidad y responsabilidad en el ejercicio profesional que incorpora la responsabilidad social por ser depositaria de confianza pública.	Propiciar el avance en aptitudes y actitudes para la comunicación, mediante ejercicios de lectura, escritura y comunicación interpersonal.

Fuente: Tomado y adaptado de la página institucional de la UPTC. www.uptc.edu.co

Los programas de Administración y de Contaduría coinciden en el sentido que el estudiante en función del conocimiento adquirido en el aula, se forma para afrontar desde el escenario práctico nuevas experiencias en el ejercicio profesional, situación que subyace a la planteada en Economía, toda vez que allí se señalan las aptitudes y actitudes desde el enfoque de las competencias argumentativas.

Por consiguiente, una contribución de este atributo consiste en la importancia para los estudiantes cuando el profesor fortalece espacios académicos, a fin de evidenciar el grado de avance de sus habilidades comunicativas, pues si bien las tres disciplinas pertenecen a las ciencias sociales y su función es contribuir al desarrollo socioeconómico, también es relevante contrastar su desempeño ante situaciones reales, puesto que el acceso a las herramientas computacionales lo conduce a vincular la práctica con el conocimiento adquirido (Bermúdez, 2021).

Por ejemplo, si un administrador, contador o economista es gerente de una fábrica y requiere comunicar al personal que por escasez de materia prima, los directivos han tomado la decisión de despedir a un número determinado de trabajadores de la planta, resultaría complejo comunicar tal situación sin explicación alguna; en cambio, un diálogo permitiría al Administrador de Empresas considerar la estabilidad laboral en atención a la cultura organizacional; al Contador Público, estimar el valor del activo intangible y al economista, analizar los resultados favorables de la producción de mano de obra.

Específicas

Ahora bien, se destaca en las competencias específicas para los tres programas el desempeño como un elemento común, lo cual se colige con la interacción de las competencias básicas y genéricas, como se analiza a continuación:

Tabla 10. Competencias específicas de cada programa

	Administración de Empresas	Contaduría Pública	Economía
Específicas	Son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución.	Profesionales: Permiten el desempeño con éxito y calidad, en un ambiente de trabajo o desempeño de funciones productivas en cada componente del área disciplinar y de profundización. El egresado tendrá la capacidad de abstraer elementos de la realidad, según leyes y principios de la profesión, disposición analítica y técnica para llevar a cabo diagnósticos, pronósticos y análisis situacional, en el campo contable, financiero, costos, aseguramiento, tributario, investigativo, en el sector público y privado.	El egresado tendrá la capacidad de abstraer elementos esenciales de la realidad, de acuerdo con las leyes y principios conceptuales de la economía. Para el ejercicio de la profesión, estará en disposición analítica y técnica para llevar a cabo diagnósticos, pronósticos y análisis de situaciones coyunturales, en el campo micro, macroeconómico, política económica y comercio internacional. Está en la posibilidad de formular y evaluar proyectos en los sectores público y privado, en orden a asignar eficientemente los recursos y procurar, equidad y ha de propender por un desarrollo sostenible.

Fuente: tomado y adaptado de la página institucional de la UPTC. www.uptc.edu.co

En el programa de Administración, cuando señala que se requieren las condiciones específicas para el desempeño en el ejercicio profesional; en Contaduría, el desempeño de funciones productivas en lo disciplinar y de profundización y en Economía, el ejercicio de la profesión. Sin embargo, un segundo elemento que no se identifica en el alcance del presente apartado, es la diversidad de los perfiles profesionales y

ocupacionales, aspectos que incorporan en lo concerniente al acápite aportes y reflexiones.

3.3.2 Lineamientos de las competencias en las pruebas Saber Pro de los programas de la FCE

Para establecer la relación de las competencias, entre las que evalúan las Saber Por con respecto a las FCEA, enseguida se describe su contenido a través de un módulo y programa académico seleccionado, el cual permite su interacción mediante un ejemplo propuesto.

Competencias específicas

Para lograr una aproximación entre las competencias definidas en los programas de la FCEA y las planteadas por el ICFES, se ha escogido el módulo de gestión financiera, visto desde la perspectiva del profesional del programa de Contaduría Pública, con el fin de precisar algunos aspectos que guardan similitud.

Gestión financiera

Para realizar el paralelo de las competencias del módulo de gestión financiera, el ICFES ha diseñado el formato en tres afirmaciones y ocho evidencias para el programa de Contaduría Pública; por consiguiente, en el estudio se selecciona la primera afirmación y sus dos respectivas evidencias, posteriormente, se examinan por separado, tanto la afirmación como sus evidencias, mediante un ejercicio práctico.

Afirmación

La directriz propuesta por el ICFES, entidad adscrita al Ministerio de Educación señala que la afirmación corresponde a una competencia específica basada en la interpretación, la cual “Comprende el impacto de las decisiones organizacionales en los EEFF (Principios contables, ecuación contable, estructura de EEFF) y analiza la información financiera en relación con el entorno, el sector y los objetivos organizacionales” ICFES (2021). Pronunciamiento que a continuación se desagrega para establecer su alcance:

- *Comprende el impacto de las decisiones organizacionales en los EEFF (principios contables, ecuación contable, estructura de EEFF).* En primer término, se identifica que se trata de un factor interno, pues para el caso particular del contador público se requiere del conocimiento del marco normativo; esto es, a partir de la teoría basada en principios vigentes de contabilidad, los cuales, mediante la técnica, permiten generar la presentación de los estados financieros (EEFF), con el propósito de coadyuvar a la administración en la lectura de dichos reportes para la toma de decisiones y evaluar el impacto.
- *Analiza la información financiera en relación con el entorno, el sector y los objetivos organizacionales.* Un segundo aspecto es el factor externo, en el cual se precisa la necesidad de la aplicación de las competencias básicas; es decir, matemáticas, proporciones, relaciones, etc., así como un proceso interdisciplinar para la generación de información financiera, que se extiende hacia el ámbito empresarial y cuyo fin es determinar indicadores que evalúan los resultados de la gestión financiera.

Por consiguiente, los dos aspectos de la afirmación se relacionan justamente con las competencias básicas y genéricas de los tres programas académicos, referidos al inicio del presente compendio.

Evidencia

Al igual que lo anterior, la propuesta del ICFES (2021) señala que la evidencia en conjunto con la afirmación corresponde a una competencia específica, basada en la razonabilidad y en el diagnóstico. Para el análisis de su contenido se establecen dos características, así:

(...) Evalúa la razonabilidad de la información financiera para presentar la situación de la organización de acuerdo con los principios contables.

(...) Elabora diagnóstico de la situación financiera de la organización a partir de la lectura de los indicadores financieros de la organización y su comparación frente a las condiciones del entorno, la industria, el sector y los objetivos organizacionales.

- *Evalúa la razonabilidad de la información financiera para presentar la situación de la organización, de acuerdo con los principios contables.* En este sentido, se distinguen por una parte el conocimiento, la práctica y la experiencia como los componentes del juicio profesional, dado que se requieren para una evaluación de información financiera que refleje la realidad económica de la organización y por otro lado, la muestra de habilidades para comunicar el resultado en debida forma, lo cual se expresa con base en la competencia argumentativa, es decir, con fundamento en su criterio.
- *Elabora diagnóstico de la situación financiera de la organización a partir de la lectura de los indicadores financieros de la organización y su comparación frente a las condiciones del entorno, la industria, el sector y los objetivos organizacionales.* En este aparte se ratifican los atributos referidos como factores internos y externos de la afirmación, pues el profesional contable está frente a una situación coyuntural, en el sentido que analiza los resultados de los reportes financieros a través del cálculo de indicadores y así cotejar el nivel de incidencia con el entorno empresarial.

3.3.3 Aplicación de la competencia

Con el ánimo de comprobar el desarrollo de las competencias en los estudiantes de la FCEA con respecto a las pruebas Saber Pro y de acuerdo con la información cualitativa objeto de estudio del presente compendio, se propone a continuación un estado de situación financiera, que permita evaluar el módulo de competencia específica, sobre gestión financiera, según el siguiente enunciado:

De conformidad con la información de la Tabla 11 se ha determinado que, por cada \$1 que la empresa debe a corto plazo, dispone de \$1,08 de activos corrientes para cubrir las obligaciones, también a corto plazo. Lo anterior es el resultado de:

Tabla 11. Ejemplo de estado financiero (EEFF)

ESTADO DE SITUACIÓN FINANCIERA			
A DICIEMBRE 31 DE 20X1			
ACTIVO	Año 20X1	PASIVO Y PATRIMONIO	Año 20X1
Efectivo y Equivalen	1.305	Otros pasivos financieros	2.337
Inv. M.P.	1.810	Cuentas comerciales x pagar	6.069
Inv. P.P.	1.719	Impuesto de renta	1.931
Inv. P.T.	990	Otros pasivos corrientes	1.580
Cuentas comerciales	6.110	Pasivo Cte.	\$ 11.917
Inversiones corriente	500	Obligaciones L.P.	3.270
Otros activos no cor	450	Beneficios a empleados	899
Activo Cte	\$ 12.884	Otros pasivos L.P.	600
Propiedad, planta y	3.904	Pasivo no Cte	4.769
Propiedad de invers	650	Total Pasivo	\$ 16.686
Otros activos	3.370	Capital	2.250
Activo no Cte	\$ 7.924	Reservas	639
		Ganancias Acumuladas	1.233
		Total Patrimonio	\$ 4.122
TOTAL ACTIVO	\$ 20.808	TOTAL PASIVO Y PATRIMONIO	\$ 20.808

Fuente: elaboración propia.

Opciones de respuesta:

- A. Restar activos corrientes menos pasivos corrientes
- B. Dividir activos corrientes sobre pasivos corrientes
- C. Restar activos corrientes menos inventarios, dividido sobre pasivos corrientes
- D. Sumar cuentas comerciales más inventarios, menos cuentas comerciales por pagar

Para resolver el ejercicio de aplicación, se relacionan a continuación los atributos de las competencias descritas en el programa de Contaduría Pública con respecto a lo expresado en la afirmación y evidencia del módulo gestión financiera de las pruebas Saber Pro.

- *De los estados financieros (EEFF)*. La fuente de información se genera desde la estructura del estado de situación financiera, fundamento de la competencia específica, toda vez que permite al estudiante apreciar los elementos que conforman los activos, los pasivos y el patrimonio. Ahora bien, el argumento de la pregunta conduce hacia el monto acumulado en activos y pasivos corrientes, lo cual se ubica en el grupo de cuentas que se convierten en circulante; una condición para indicar que la empresa, según se observa, entrega sus inventarios para recibir de sus clientes el efectivo a corto plazo o recauda cuentas por cobrar, redime las inversiones y vende activos no corrientes.
- *Del cálculo del guarismo (%)*. El enunciado de la pregunta lleva a la competencia básica como se define en la FCEA o a la genérica en Saber Pro, dado que esta última corresponde al razonamiento cuantitativo, pues el estudiante al vincular el argumento con las opciones de respuesta, deduce que la afirmación trata de una operación matemática, así: activos corrientes \$12.884 / pasivos corrientes \$11.917, cuyo resultado es 1,08 veces o que por cada \$1 disponible en el flujo de caja, la empresa a corto plazo cuenta con \$1,08 para pagar los compromisos en el mismo periodo.
- *De la interpretación del indicador financiero*. El punto clave para seleccionar la respuesta correcta consiste en identificar que se trata de un indicador de liquidez y, por consiguiente, el estudiante en desarrollo de la competencia específica comprueba que el número 1,08 se ha obtenido de una división, en tal sentido la respuesta correcta es B.
- *De diagnóstico (factor interno/externo)*. Finalmente, del resultado cuantitativo, el estudiante comprende que la empresa se encuentra en el escenario 1 a 1, es decir, un panorama aceptable, porque si liquidara de inmediato sus activos corrientes, cubriría en su totalidad los pasivos corrientes. No obstante, un indicador 2 a 1 estaría en un escenario óptimo, pero más allá resultaría inconveniente, pues no sería beneficioso el exceso de efectivo, si no se invierte en otros activos (Ortiz, 2018).

3.3.4 Percepción de docentes de la FCEA sobre competencias

Con el fin de describir la relación que surge entre los componentes institucionales, el contexto formativo de los estudiantes y la opinión de sus docentes, se construyó un instrumento enfocado en identificar la apreciación de estos últimos sobre competencias y evaluación de resultados, teniendo en cuenta que son los autores principales en la formación de los profesionales de la FCEA y que comparten un conjunto de competencias orientadas particularmente al análisis financiero y la gestión empresarial (Tobón, 2005).

En una primera pregunta se quería saber si los docentes conocían las competencias básicas, generales y profesionales de los programas al que se encontraban adscritos; resultando que más del 98 % afirmaron que que sí las conocían. En cuanto a las actividades que son usadas en el aula de clase enfocadas en la formación de competencias (ver Figura 26), se percibe que el trabajo en equipo, el análisis y la solución de problemas, y el análisis de lecturas son las que promueven con mayor regularidad, lo que enfatiza principalmente en el desarrollo de *competencias interpersonales*, según lo descrito en Parra (2005).

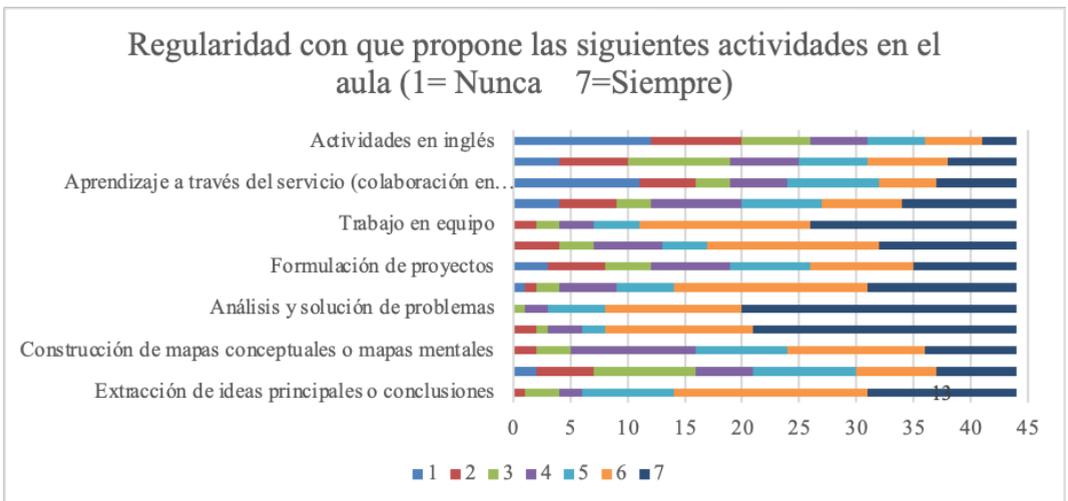


Figura 26. Actividades que promueve en el aula de clase.

Fuente: elaboración propia.

Sobre la formación de *competencias sistémicas*, las actividades que se usan con mayor frecuencia son la investigación formativa y la redacción de textos académicos argumentativos o expositivos. En la promoción de las *competencias instrumentales*, la estrategia más usada es la extracción de conclusiones o ideas principales de lecturas propuestas por el docente.

En cuanto a las competencias en matemáticas (ver Figura 27), más del 60 % de los docentes que se encuestaron emplean en sus clases el análisis de información económica o financiera, la solución de problemas y el uso de las matemáticas para argumentar juicios profesionales, como estrategia en la formación disciplinar de los estudiantes. Toman las matemáticas como la base estructural que contribuye al fortalecimiento del pensamiento lógico y del conocimiento cuantitativo necesario para ser aplicado a la solución de problemas propios de su entorno profesional (Toro, 2009).

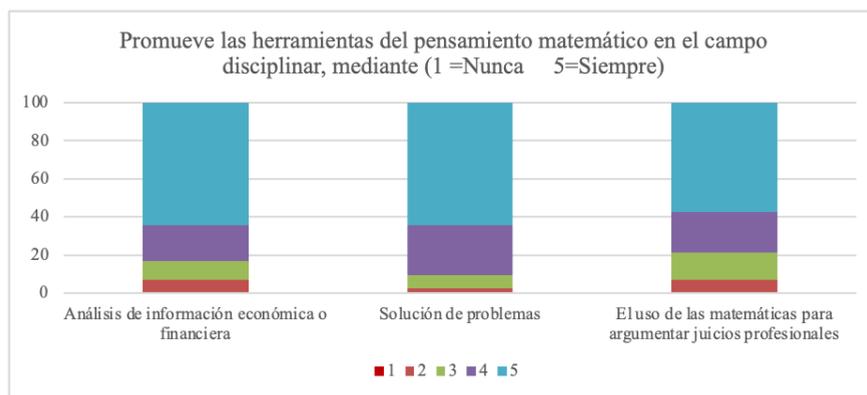


Figura 27. Herramientas del pensamiento matemático.

Fuente: elaboración propia.

Se preguntó puntualmente por el método que usaba en la explicación de la respuesta de un *cálculo porcentual*, pues se considera una noción matemática difícil de comprender y de aplicar, pero de mayor uso social (Mendoza & Block, 2010), principalmente en el área de las finanzas y la economía, como se evidencia en el *cálculo del guarismo*, descrito con anterioridad en el ejemplo del módulo gestión financiera de las pruebas Saber Pro. En cuanto a las respuestas obtenidas (ver

Figura 28), cabe destacar que más de la mitad de los docentes se apoyan en la representación gráfica y en la explicación paso a paso del procedimiento, como estrategia para explicar el resultado de un cálculo porcentual.

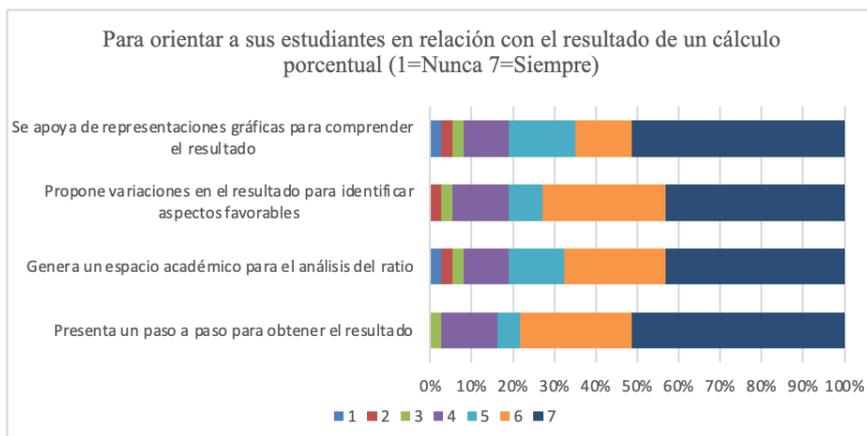


Figura 28. Orientación en el resultado de un cálculo porcentual.

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, partiendo del hecho de que “(...) los cambios económicos provocados por la globalización y los cambios emergentes en la industria han requerido que las universidades formen nuevos profesionales con competencias basadas en el uso de las TIC” (Arias et al., 2014, p. 356), se preguntó por la estrategia usada en el aula de clase para promover el desarrollo de las competencias digitales (ver Figura 29), a lo que el 54 % respondió que siempre manejaban programas de ofimática, como procesador de texto, hojas de cálculo y programas de presentación, que son las herramientas más utilizadas en el aula de clase.

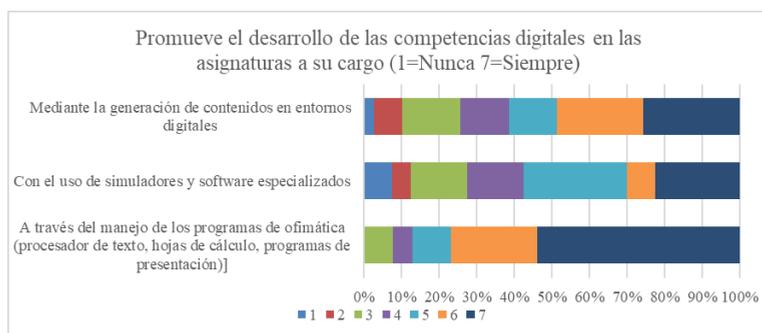


Figura 29. Competencias digitales.

Fuente: elaboración propia.

Sobre la formación de las competencias específicas y referente al contexto disciplinar, se espera que el docente propicie un ambiente de aprendizaje enfocado en el sector empresarial, que contribuya al fortalecimiento de las competencias profesionales de los estudiantes de cada programa de pregrado. En este sentido, se preguntó por el medio que usaban en sus clases para tratar los elementos teóricos y epistemológicos de las ciencias económicas y administrativas, y se logró identificar que más del 75 % de los docentes se inclinan por el aprendizaje basado en problemas, donde se afianzan las competencias de reflexión analítica y predicción a partir de las bases teóricas (ver Figura 30).

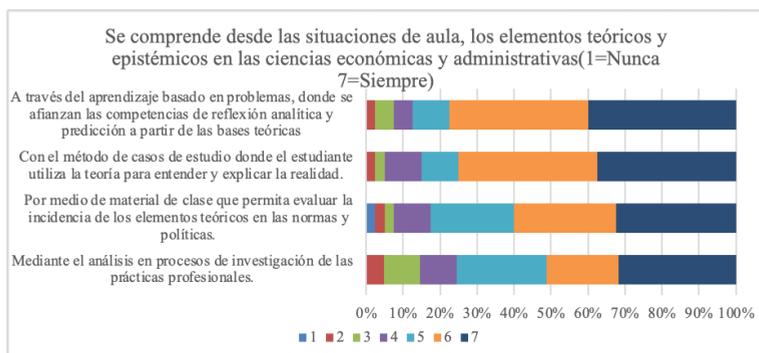


Figura 30. Situaciones de aula en torno a las competencias específicas.

Fuente: elaboración propia.

En relación con los medios usados en el aula de clase para abordar los temas disciplinares, se observa que los escenarios más recurrentes para orientar al estudiante se basan en la experiencia del docente en la solución de casos prácticos y de su ejercicio profesional (ver Figura 31).

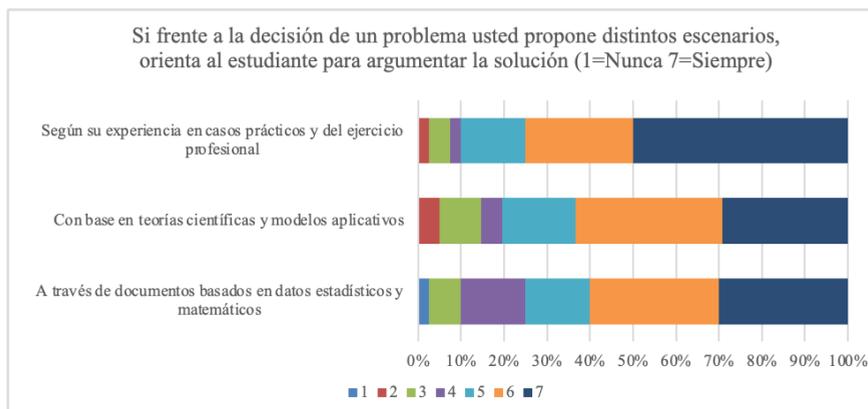


Figura 31. Escenarios propuestos por los docentes.

Fuente: elaboración propia.

Uno de los principales aspectos que se deben considerar a la hora de trabajar por competencias es la evaluación, ya que debe articularse adecuadamente a la metodología de enseñanza y a los propósitos formativos de cada programa; es por esto que se debe propender a su función formativa, pues de esta manera “proporciona información continua para planificar y para producir algún objeto y se usa, en general, para ayudar al personal implicado, a perfeccionar cualquier cosa que esté realizando o desarrollando” (González, 2000, p. 33).

Al respecto, se formularon dos preguntas a los docentes. En la primera de ellas se quería establecer la manera en que se evaluaban las actividades preparadas por los estudiantes (ver Figura 32), y se identificó que la evaluación escrita e individual es la que se usa con mayor frecuencia, seguida de las pruebas escritas y grupales.

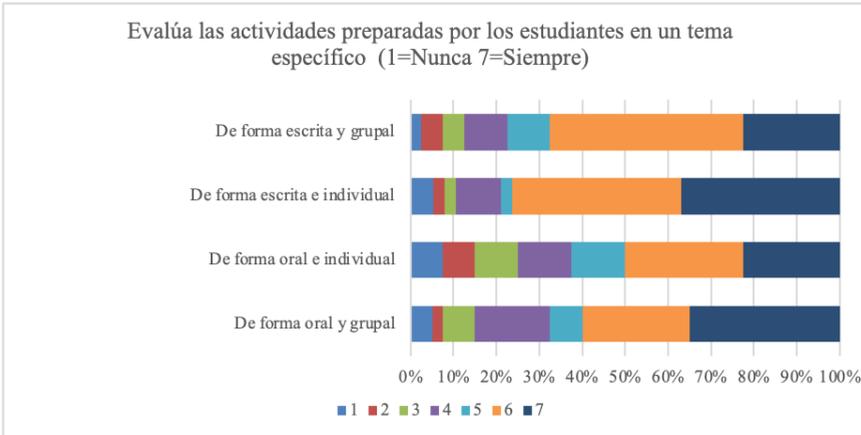


Figura 32. Tipos de evaluación.

Fuente: elaboración propia.

En la segunda pregunta se querían identificar los instrumentos de evaluación usados con mayor frecuencia (ver Figura 33). Se halló que los informes con sugerencias de un caso o situación problemática son el instrumento más usado, seguido de la simulación de situaciones.

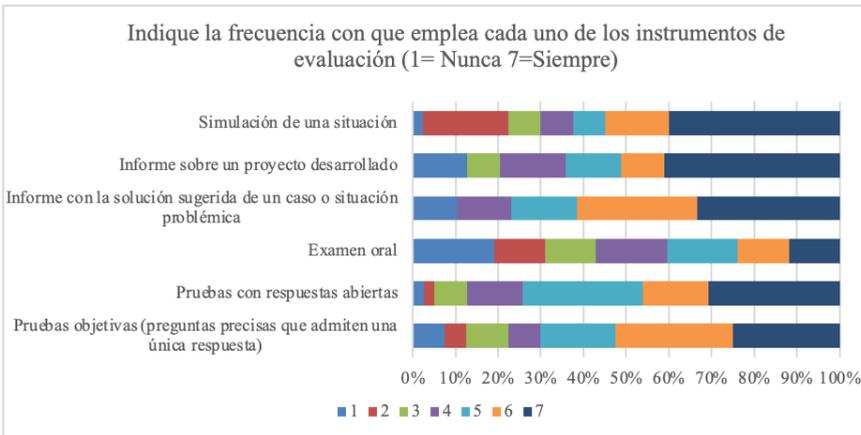


Figura 33. Instrumentos de evaluación.

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados son concordantes con las respuestas dadas por los docentes a lo largo del cuestionario, ya que se identifica la intención de

hacer mayor énfasis en las clases sobre las competencias argumentativas e interpretativas, en las que se destacan las habilidades cognitivas de los estudiantes con respecto al dominio de los contenidos y la manera como se aplica a contextos reales en su formación.

3.4 Conclusiones

Las competencias específicas de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la UPTC concuerdan con las pruebas Saber Pro en lo referente al contexto disciplinar; sin embargo, se requiere garantizar un desempeño en el sector empresarial, a fin de establecer el nivel de las competencias profesionales de los estudiantes de cada programa de pregrado.

Para los profesionales en ejercicio de la docencia es necesario fortalecer los estudios de pedagogía y didáctica, toda vez que es un desafío para el ámbito de la educación que se promueva una comunicación asertiva que mejore el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

En consecuencia, se espera que en los próximos años el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ajuste los contenidos de registros calificados de los programas académicos y de los exámenes de Estado, de acuerdo con las nuevas tendencias de la sociedad del conocimiento digital.

3.5 Reflexión

Como resultado del análisis se percibe que en los tres programas que conforman la Facultad se describen de maneras distintas las definiciones sobre perfiles ocupacionales y profesionales, en coherencia con las competencias y los contenidos curriculares. En razón a esto, es pertinente establecer un diálogo entre los programas de la Facultad que permita delinear un conjunto de competencias comunes que, viabilizadas desde los currículos, contribuyan a la flexibilidad académica y la movilidad estudiantil entre programas y sedes. Por otra parte, esta actualización curricular favorecería la adopción de

Minors²¹ y dobles titulaciones, en coherencia con la Resolución 48 de 2018 y, así mismo, permitiría mantener actualizados los Proyectos Académicos Educativos (PAE).

Igualmente, es necesario realizar un análisis detallado que permita establecer la relación entre las estrategias docentes adoptadas, la estructura curricular y el desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber Pro, para determinar cuáles de estas estrategias están promoviendo el desarrollo de las competencias profesionales y en cuáles competencias se requiere modificar o fortalecer acciones pedagógicas. Por otra parte, como consecuencia de las adaptaciones en la manera de desarrollar las clases remotas durante la pandemia, y dado el auge de los sistemas informáticos para el tratamiento financiero y contable, se considera necesario promover el uso de las TIC en las aulas procurando ir más allá del solo uso instrumental, de tal manera que permita establecer una conexión crítica de la información obtenida mediante las herramientas digitales con los contenidos estudiados.

.....
21 “Se entiende como Minors el conjunto de asignaturas de profundización que se da como opción al estudiante de pregrado, a nivel profesional, en el Componente de Libre Elección, el cual podrá ser de 9 o 12 créditos. Si el estudiante inscribe, cursa y aprueba el Minior, se reconocerá el Acta de Grado” (UPTC, Resolución 48 de 2018, p. 3)

4. USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES EN LOS PROGRAMAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, ADMINISTRATIVAS Y CONTABLES

4.1 Los materiales educativos

Un material, en general, es un grupo de elementos reunidos con el objetivo de utilizarse con un fin determinado. En especial, los medios y recursos son un material didáctico que dentro de un ámbito educativo estimulan los sentidos y facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje; en palabras de Gimeno Sacristán (1992, p. 194, citado en Tafur & De La Vega, 2010, p. 6), un material educativo es, “(...) un instrumento u objeto que puede servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso, se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza”.

Estos materiales han venido evolucionando a lo largo de la historia, especialmente con la aparición de las nuevas tecnologías, pues son recursos que se renuevan diariamente.

4.1.1 Importancia de los recursos didácticos

Principalmente, los recursos son asumidos como mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque hay que dejar claro que ellos por sí solos y sin una buena estrategia didáctica no producen los cambios esperados. Todo docente al preparar su clase debe tener presente la selección de los materiales educativos que considere más convenientes para que sea exitoso el proceso formativo.

Los materiales educativos facilitan el aprender a aprender, están conformados por herramientas con un rol didáctico, pues son facilitadores de la educación, y se utilizan como medios para orientar el proceso educativo. Dependiendo de las metas perseguidas, el estudiante puede acceder a información y experiencias que lo llevan a cambiar sus concepciones respecto a determinados tópicos.

Según Brenda (2007), se deben tener en cuenta algunos criterios al momento de elegir o construir los materiales educativos:

- Desde la programación curricular. Los materiales deben apoyar las secuencias didácticas elaboradas por el docente; es decir, favorecer el aprendizaje de determinados conceptos y temas programados, estar acordes con la metodología escogida, ser apropiados de acuerdo con el objetivo previsto. En resumen, el docente debe tener claridad sobre lo que va a enseñar, lo que el estudiante debe aprender y cuál es el papel del material educativo.
- Desde el ámbito cultural. Se debe tener cuidado de utilizar materiales que estén de acuerdo con el contexto, en cuanto a contenidos, ilustraciones, lenguaje utilizado, entre otros aspectos.
- Desde la interacción. Estos materiales son una forma de comunicación, por lo cual deben ser motivadores; es decir, atractivos, fáciles de manejar y entender, que despierten el interés del estudiante y lo lleven a idear conceptos nuevos e intercambiar información con sus compañeros y profesor.
- Desde el uso en el aula. Al seleccionar el material, hay que tener en cuenta que sea propicio para la metodología que se va a utilizar; esto es, si se adapta para trabajo individual o grupal. También hay que tener presente si los padres de familia o la institución los pueden adquirir.

¿Por qué materiales educativos?

Históricamente se han tenido como punto de partida algunos constructos que permiten analizar su importancia. Entre ellos está el “cono de la experiencia” de Dale (citado en Corral, 2013), donde se argumenta que un aprendizaje significativo solo se obtiene si hay conceptualización; por lo cual se sugiere que se vaya de experiencias directas a indirectas y que se identifique el nivel de abstracción que poseen los estudiantes, para elaborar o utilizar materiales educativos de acuerdo con ello; al respecto, se afirma que en 1946 Dale publicó el “cono de la experiencia” en el libro de texto *Audiovisual Methods in Teaching*, en el que aparecen estos datos:

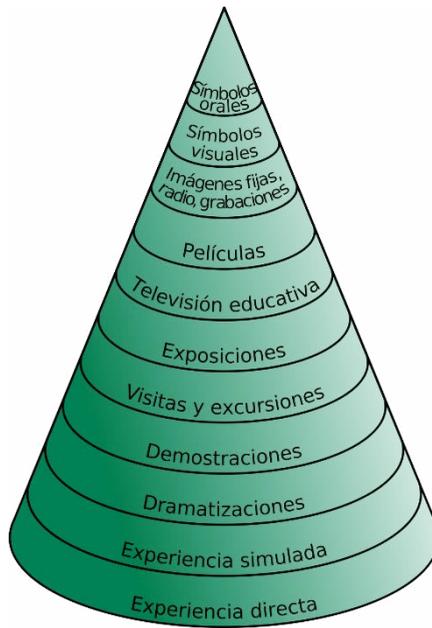


Figura 34. El cono de experiencias de Edgar Dale.

Fuente: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/26/Cono_de_la_Experiencia.svg/500px-Cono_de_la_Experiencia.svg.png

A continuación, se presenta una descripción global de cada experiencia (Corral, 2013), partiendo de la base del cono.

- **Experiencia directa intencional.** Es la experiencia basada en la realidad (experimentos, elaboración de objetos).
- **Experiencias simuladas.** Son experiencias modeladas a partir de la realidad (maquetas, modelos en general).
- **Experiencias dramatizadas.** Reconstrucción de experiencias donde el sujeto puede ser actor u observador.
- **Demostraciones.** Mostrar cómo se hace algo. Existen diferentes maneras de expresión de este aspecto.
- **Trabajos de campo, visitas y excursiones.** Participación directa de los estudiantes, donde realizan actividades como observar, tomar notas, explorar.
- **Exhibiciones y exposiciones.** Se puede realizar una variedad de actividades para mostrar esta acción.

- **Televisión educativa.** En su momento fue un medio que tuvo mucha acogida, se transmiten programas de interés.
- **Imágenes en movimiento.** Se pueden proyectar películas y videos que involucren las temáticas de aula, el rol de estudiante es de observador.
- **Imágenes fijas, pinturas, radio y grabaciones.** Necesitan proyectores y aparatos para reproducción de sonido. De las imágenes fijas las más típicas son las diapositivas y fotografías.
- **Símbolos visuales.** Los más comunes son los mapas, planos, diagramas, esquemas, gráficos y otros. Representan aspectos de la realidad.
- **Símbolos verbales.** Son representaciones arbitrarias que no tienen nada que ver con lo representado, son íconos.

Igualmente, se expone un análisis de las actividades frente a procesos de recordación después de dos semanas. Pero hay serias discusiones sobre la originalidad de los porcentajes; algunos autores, como Will Thalheimer, afirman que este aspecto no venía con el cono de experiencias original (Tribuna Salamanca, s.f.; Work Learning Research, 2017); sin embargo, sin ser algo absoluto, presenta serios indicios del efecto de la actividad en la recordación del ser humano, tampoco se pretende que se siga en forma secuencial, pues cada persona es un mundo; por lo tanto, se trata de identificar con qué actividades aprende cada ser humano y tratar de priorizarlas.

De acuerdo con el cono de experiencias de Dale (Figura 34), se plantea que se aprende más si se dice y se hace; y en orden descendente se tienen las siguientes actividades: lo que se hace, se dice y se discute, se ve y se escucha, se ve, se lee y finalmente se escucha (Figura 35). Los materiales deben ir orientados de esta misma manera, al igual que las estrategias didácticas que orienta el docente, todo conducente a buenos aprendizajes.

A las dos semanas...



Figura 35. Actividades de recordación después de dos semanas.

Fuente: https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Piramide-de-aprendizaje-basada-en-el-cono-de-aprendizaje-de-Edgar-Dale-Dale_fig3_308649243

Otro aspecto no menos importante, que justifica la utilización de los medios o materiales educativos, es el hecho de que existen diferencias entre el tipo de procesos que se dan en cada hemisferio cerebral. La mitad derecha del cerebro se especializa en una modalidad de proceso simultáneo o paralelo, que Verlee (1986) manifiesta que integra partes componentes y las organiza en un todo, establece relaciones, es constructivo y busca pautas; trabaja procesos simultáneos y en paralelo; es visoespacial y musical. La mitad izquierda del cerebro se caracteriza por un proceso interesado en partes componentes y detección de características; establece procesos secuenciales y seriales; trabaja con temporalidades; es verbal, codifica y decodifica el habla; trabaja con las matemáticas y la notación musical.

En general, la educación ha privilegiado los planteamientos lineales, analíticos y la codificación y decodificación verbal, favorecidos en el hemisferio izquierdo. Los procesos del hemisferio derecho no han sido potencializados adecuadamente, de manera que otras capacidades mentales no han llegado a desarrollarse suficientemente.

El uso de los medios educativos en los procesos de aprendizaje puede potenciar los procesos del hemisferio derecho; lo importante es que

se complementen los dos procesos para que el cerebro funcione de manera integrada.

Las tecnologías de la información y de la comunicación en los últimos años se han privilegiado en los procesos educativos, a tal punto que los estudiantes manejan estos recursos sin ninguna dificultad, pues se consideran como nativos digitales. La problemática radica en la dificultad de cualificación y actualización de los docentes en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

4.1.2 Clases de materiales educativos

De las diversas clasificaciones que existen, para el proyecto se toma como referencia la propuesta por Leguizamón y Patiño (2011), la cual, teniendo en cuenta los sentidos que intervienen, clasifican los medios o materiales de la siguiente manera:

1. Medios sonoros.
2. Visuales fijos, a su vez se clasifican en auxiliares de exposición, proyectores y ayudas para multiplicar material impreso.
 - a. Auxiliares de exposición: tableros, franelógrafo, imanógrafo, tableros múltiples, tableros electrónicos, cartel y cartelera, láminas, frisos.
 - b. Proyectores: proyectores móviles, proyector de opacos, diascopio, transparencias, retroproyector.
 - c. Ayudas para multiplicar material impreso: hectógrafo, mimeógrafo, pantalla de serigrafía.
3. Medios audiovisuales: televisión, cinematografía, sonoviso.
4. Medios informáticos.

Una posible clasificación de los medios informáticos la plantea la Universidad Autónoma de Zacatecas (s.f.) de la manera siguiente:

Medios de información continua y a distancia

Páginas web, videoconferencia, correo electrónico, charla electrónica o chat, sistema completo de teleformación (cobija todos los anteriores).

Medios de apoyo a la exposición oral de carácter fundamentalmente visual y audiovisual en el uso de las TIC

Diapositivas en formato fotoquímico y digital, video de baja elaboración, sistemas de presentación con ordenador, pizarra electrónica.

Las herramientas TIC en la educación

Para Cabero (2007), las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son medios y recursos didácticos, que deben ser movilizados por el docente para resolver problemas comunicativos o para crear un entorno diferente y propicio para el aprendizaje. Las herramientas TIC posibilitan adquirir, procesar, almacenar, producir, recuperar, presentar y difundir cualquier tipo de información a través de señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética. Este nuevo sistema de comunicación electrónico, caracterizado por su alcance global, por la integración de todos los medios disponibles (código digital y multimedia) y por su interactividad potencial, está cambiando la cultura y avanzando ininterrumpidamente. Según Lévy (2007), está emergiendo una nueva cultura, se está transitando desde la cultura hacia la cibercultura; y Maris (2001) afirma que la cultura está mediaticizada por intereses económicos, sociales, políticas gubernamentales y estrategias del mercado.

De igual forma, Suárez y Custodio (2014, citados por Hernández, 2017, p. 330) manifiestan que “La educación es parte de la tecnología y cada vez más se exige la alfabetización electrónica, considerándose una competencia indispensable para el estudiante”. Desde esta premisa, la información es considerada como elemento fundamental que influye en el avance económico de una sociedad. Esto hace que las personas cada día desarrollen competencias que les permiten ser más idóneas y especializadas en el manejo de la información y en el nivel y la calidad de los conocimientos que poseen; por lo que una formación continua o para la vida requiere del buen uso y la apropiación de las herramientas

digitales, pero de una manera crítica, puesto que proponen distintas formas que facilitan el aprendizaje y se convierten en instrumentos que buscan mejorar la calidad y eficiencia de los procesos educativos.

La integración de herramientas TIC en el ámbito educativo ha generado nuevos ambientes de aprendizaje, en donde los estudiantes tienen la posibilidad de interactuar con el conocimiento de tal forma que les permite ser protagonistas de su propio aprendizaje y estimular su creatividad e innovación. El uso de las TIC en la educación va mucho más allá de las herramientas tecnológicas que conforman el ambiente educativo, se habla de una construcción didáctica y la manera como se puede construir y consolidar un aprendizaje significativo con base en la tecnología. Según Díaz (2013), desde lo pedagógico se debe incorporar lo tecnológico en lo educativo. El desarrollo de herramientas tecnológicas ha permeado diferentes organizaciones e instituciones de la sociedad, y la comunidad que integra la educación no es ajena a esto, pues las TIC son instrumentos de la cotidianidad en la práctica pedagógica.

Según Aguilar (2012, p. 804), “La transformación que han sufrido las TIC, han logrado convertirse en instrumentos educativos, capaces de mejorar la calidad educativa del estudiante, revolucionando la forma en que se obtiene, se maneja y se interpreta la información”. Esto significa que la educación en la actualidad es parte de la tecnología, por lo que se requiere que cada día la cualificación electrónica sea una competencia que se desarrolle en los estudiantes, ya que diversas investigaciones han permitido establecer que su aplicación genera un aprendizaje significativo. Esto ocasiona un reto en los procesos de enseñanza y aprendizaje para los docentes, ellos también deben adquirir competencias en el manejo y la aplicación de las TIC para poder generar espacios de transformación de las metodologías tradicionales a metodologías innovadoras que promuevan la construcción del conocimiento. Hay que anotar que lo anterior clasifica a docentes y estudiantes como inmigrantes y nativos digitales, respectivamente (Prensky, 2010).

La sociedad de la información o, en el caso de la educación, sociedad del conocimiento o sociedad digital, comparten una característica,

independiente de cómo se les llame, y es que en ellas el volumen de información que circula es cada vez mayor. Medina (2003) menciona que la información se genera aceleradamente con base en las revoluciones tecnológicas que han transformado colectivos, entornos, interacciones y dinámicas sociales, y este auge acelerado en la educación denota lo que se conoce como la cibereducación.

Por lo anterior, la forma actual como se comparte, trasmite, accede y consulta información es muy variada; el desarrollo de la tecnología ha generado distintas opciones y posibilidades que facilitan estas acciones, permiten el intercambio de conocimientos, la construcción de saberes y eliminan dimensiones espaciotemporales. Al respecto, López (2016, p. 76) expresa: “la sociedad ha cambiado a una era de la inteligencia interconectada en la que los procesos educativos no son rígidos, lineales y repetibles, a una sociedad que no es homogeneizadora, estable y predecible”.

Las TIC ofrecen un apoyo muy valioso para el propósito educativo, teniendo en cuenta que su uso fortalece procesos de interacción e intercambio de información en entornos y contextos diversos, ayudan a la movilización de saberes rompiendo con el aula tradicional y favoreciendo la cooperación entre los actores. Ya no basta que en la escuela los maestros expongan aprendizajes para que los estudiantes memoricen teorías y grandes cantidades de información, sino que a través de modelos soportados en las TIC se generen nuevos escenarios en los que se consideren distintas formas de expresión verbal, escrita y auditiva, y de interacción colaborativa y cooperativa.

Según Aguilar (2012), los aspectos relevantes que se comparten con respecto a la educación de las actuales sociedades son:

- Educar a través de las TIC para la complejidad, la transformación y el cambio.
- La enseñanza debe estar alineada con el método de evaluación y con las actividades de aprendizaje que se establezcan en los propósitos por alcanzar.

- Los recursos didácticos utilizados a través de las TIC (blogs, plataformas virtuales, wikis, foros) deben contemplar un sentido pedagógico definido.
- Asumir un currículo flexible e integral y correlacionado con las necesidades de los estudiantes.
- Los maestros deben ser interlocutores y mediadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y posibilitar la generación de espacios en donde se utilicen las TIC de forma innovadora y creativa, que promuevan el aprendizaje autónomo, autodirigido y autorregulado.

Ventajas y desventajas del uso de herramientas TIC en la educación

Con el propósito de fortalecer y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, el sistema educativo ha venido incorporando a lo largo del tiempo diferentes estrategias que pretenden aportar al fortalecimiento del proceso educativo de los estudiantes. De ahí que los equipos electrónicos y los distintos tipos de aplicaciones y plataformas virtuales de aprendizaje se hayan convertido en herramientas de uso permanente en la educación.

Es necesario plantear en las universidades nuevos entornos pedagógicos, en los cuales uno de los cambios ineludibles sea la incorporación reflexiva, crítica y creativa de las TIC, tanto en la formación de los sujetos (docentes y alumnos), como en la investigación y la gestión (Maris, 2001).

La implementación de recursos TIC en el campo educativo no solo genera cambios didácticos y pedagógicos en profesores, estudiantes y padres de familia, sino también costos en el presupuesto de las instituciones y las familias, lo cual hace que se limite su adquisición y capacidad de acceso, ya que no siempre se cuenta con los recursos suficientes para tal fin.

Dentro de este marco global de cambios, los sistemas de educación y formación son (y lo serán cada vez más) influenciados por los cambios tecnológicos, aunque de forma muy desigual entre instituciones

educativas pobres y ricas, situación que incrementa las diferencias que se evidencian en el mundo (Maris, 2001).

Las metodologías que se utilizan en las aulas de clase con los estudiantes, en ocasiones se vuelven rutinarias y monótonas, pues muchos docentes se acostumbran a una manera personal de compartir el conocimiento, de orientarlo, de construirlo o sencillamente de transmitirlo, y cuando se propone innovación, incorporación de las TIC y nuevos ambientes de aprendizaje, se genera rechazo, resistencia o se cree que no vale la pena o que sencillamente no se requiere porque la experiencia ha demostrado que lo que se viene haciendo permite obtener buenos resultados.

La incorporación de las TIC como un nuevo soporte en la enseñanza necesariamente va a hacer variar el rol de las instituciones educativas y su personal directivo, de los docentes y los alumnos, y va a definir nuevas características de estas prácticas educativas mediatizadas. El ambiente educativo tradicional ha vivido en un contexto de baja intensidad tecnológica, por lo cual se origina mucha resistencia a la hora de introducir las TIC en las prácticas educativas. Las innovaciones no se imponen, nacen desde abajo, desde las acciones de los sujetos involucrados en el cambio; por ello, se transforma en un imperativo la formación de docentes y alumnos para actuar en estos nuevos entornos y para que ambos realicen un uso crítico, creativo y local de las TIC (Maris, 2001).

El uso de las TIC en el campo educativo ofrece herramientas que estructuradas con un propósito claro y con una planificación metodológica permiten mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo cual es importante indicar algunas ventajas y desventajas.

Algunas características relevantes compartidas por Ferro *et al.* (2009) se describen a continuación:

Algunas ventajas:

- Acceso rápido al saber desde áreas remotas.
- Flexibilidad en el tiempo y espacio para el desarrollo de actividades.
- Favorecimiento del aprendizaje colaborativo.

- Adaptación de la información a las necesidades y características de los usuarios.
- Simulación de secuencias y fenómenos en 3D.
- Nuevas metodologías didácticas para la formación que generan interés y motivación en el estudiante mediante actividades complementarias de apoyo.
- Algunas desventajas:
 - Falta de conexión a internet y computadores.
 - Carencia de *software* apropiado para alcanzar los propósitos.
 - La formación en las TIC no es una prioridad para los maestros.

Por lo anterior, el docente que utilice herramientas TIC como mediación en la educación requiere:

- Conocer adecuadamente el aula y los dispositivos electrónicos que posee. Esto permite resolver pequeños problemas técnicos que aparezcan en el momento de iniciar una clase; en otras palabras, el maestro debe estar alfabetizado en TIC.
- Verificar la conexión a internet: saber dónde se encuentra ubicado el módem y conocer la contraseña que tiene configurada. Esto permite solucionar problemas de conectividad y dar una pronta solución.
- Apropiarse del uso de las herramientas y utilidades de las aplicaciones educativas de carácter general. Esto permite un mejor dominio y control del grupo, así como una mejor disposición e interés en el tema por abordar.

El docente se encuentra con las TIC en su cotidianidad, ya que se han vuelto parte importante e imprescindible de las prácticas educativas. Las TIC están inmersas en la telefonía, transmisiones de radio o televisión, internet, cables, satélites, *hardware*, *software*, entre otros, y se debe convivir con ellas, pero asumiendo su uso de manera crítica y racional (Cabero, 2007).

4.1.3 Herramientas TIC en el aprendizaje de las ciencias económicas

La investigación titulada *Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital*, realizada en la Universidad Estatal de Sonora por Álvarez-Flores *et al.* (2017), buscó indagar si estudiantes de último grado tenían las competencias digitales exigidas para la economía digital, según informes técnicos analizados; así como identificar si existen diferencias significativas en las competencias digitales entre los alumnos que recién ingresan y los que están próximos a graduarse; también observar si había una mayor adquisición de competencias por parte de estudiantes españoles con respecto a los jóvenes mexicanos, independiente de las asignaturas de su plan de estudio.

La investigación de Álvarez *et al.* (2017) se desarrolló a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué grado de cultura digital tienen los universitarios para responder a la necesidad de adaptación y cambio que se requiere en la sociedad del siglo XXI? ¿Sobre qué áreas digitales debe incidirse en la universidad con el objeto de facilitarles su inserción al ámbito económico? y ¿hay una evolución en las competencias digitales entre alumnos que ingresan y los que acaban la carrera?

Mediante el método de análisis de una muestra representativa de jóvenes de las carreras de Comercio Internacional, y de Publicidad y Relaciones Públicas de las universidades Estatal de Sonora (México) y Complutense de Madrid (España), se analizaron las competencias digitales de estudiantes en términos de conocimientos, habilidades y actitudes demandadas para diferentes roles de trabajo. La investigación describe de manera cuantitativa el grado de cultura digital que poseen los alumnos, considerando tanto elementos básicos que requieren los individuos como las habilidades profesionales.

La debilidad de los jóvenes analizados se manifiesta en carencias digitales para compartir y discutir en colaboración con otras personas a través de redes sociales, comunidades en línea y plataformas de colaboración, en la aplicación de normativas a la hora de trabajar digitalmente y la gestión de identidades digitales, que es una de las

competencias con mayor tendencia a ser relegada. También se destaca, según Álvarez *et al.* (2017), la falta de conocimiento en los jóvenes sobre la utilización de los medios digitales y tecnologías para resolver problemas conceptuales y contribuir a la creación del conocimiento participando con otros en acciones creativas e innovadoras. Se evidenciaron también posibles carencias según los requerimientos de la economía digital, en cuanto a detección de competencias digitales de estudiantes, y con ello, proporcionar pistas y caminos de insuficiencias tecnológicas que deberían ser mitigadas en el sistema académico para facilitar a los estudiantes su inserción en el ámbito laboral.

El estudio de Villacís (2018), titulado *Herramientas digitales y estrategias publicitarias de las empresas de marketing y servicios de la Universidad Técnica de Ambato*, buscó conocer los tipos de herramientas digitales actuales que permitan desarrollar estrategias publicitarias para las empresas de marketing y servicios, a partir de la siguiente hipótesis: sí existe correlación entre el uso de herramientas digitales y las estrategias publicitarias en las empresas de marketing y servicios. Mediante un estudio mixto logró observar las cualidades de las herramientas digitales y los beneficios de su utilización, así como medir los resultados obtenidos en la indagación por medio de un análisis estadístico que ayudó a la verificación de la hipótesis planteada.

El estudio pudo evidenciar los tipos de herramientas digitales más usadas por las empresas de marketing y servicios o negocios vinculados al sector: Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter, YouTube, y afirma que estas redes sociales ayudan a influenciar en la venta de servicio o productos que las empresas ofrecen. Esta información es actualizada de acuerdo con el criterio de los dueños de los negocios o empresas (Villacís, 2018) sin contar con ayuda de empresas externas especializadas que conozcan sobre el buen uso de las redes sociales. Considera importante el uso de blogs o páginas web para difundir información relacionada con cada área de trabajo y servicios que ofrecen. También se pudo percatar sobre la necesidad de que empresas especializadas en marketing y servicios puedan ayudar a las empresas que no tienen conocimientos sobre el buen uso de herramientas digitales, especialmente de redes sociales, que son las más utilizadas por las empresas.

Las TIC se han visibilizado como una estrategia de enseñanza desde la virtualidad, de ahí que la mayoría de las instituciones de educación hayan tenido que adaptarse y desarrollar nuevas alternativas para la comunicación entre docentes y estudiantes. En este caso, algunas de las herramientas tecnológicas más utilizadas en la enseñanza de las ciencias administrativas y contables son:

- **Plataformas de enseñanza virtual.** Para Sánchez (2009, p. 218) es “un sistema de educación a través de Internet” y se utiliza para actividades de *e-learning* (aprendizaje basado en el uso de tecnologías de la comunicación), apoyar las asignaturas presenciales y la enseñanza semipresencial, además de tener una serie de herramientas que sirven para la distribución de contenidos, comunicación sincrónica y asincrónica, seguimiento y evaluación, administración y asignación de permisos y complementarias (portafolio, bloc de notas, sistemas de búsquedas de contenidos del curso o foros). Algunas de las plataformas más conocidas son Blackboard, Moddle, Schoology, Edmodo, Rcampus, Google Classroom.
- **Herramientas de comunicación sincrónica.** Según García y Pereira (citados por Viloría & Hamburger, 2019, p. 372), “es una actividad comunicativa que se da en tiempo real al igual que la comunicación presencial y los participantes en interacción deben estar presentes, aunque no necesariamente en la misma localidad física”. Algunos de los medios más usados son: chat (WhatsApp, Messenger, Telegram) y videoconferencia (Meet, Zoom, Microsoft Teams, Skype, Hangouts).
- **Herramientas de comunicación asincrónica.** Son aquellas en las que la comunicación no se produce en tiempo real; es decir, en la que los participantes no están conectados en el mismo espacio de tiempo. Algunos medios más utilizados son: correo electrónico, foros en línea.
- **Softwares específicos para enseñanza de áreas económicas y administrativas.** Existe una serie de herramientas digitales que se utilizan para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de ciencias administrativas, las cuales sirven de mediación en el proceso de formación, entre las más importantes están:

- ← Software contable: es una herramienta que “cuenta con diferentes módulos para que una empresa pueda llevar sus libros y balances de manera digital y con herramientas que facilitan los cálculos” (López, 2016, p. 210).
- ← Software estadístico: este componente lógico es de los más utilizados en el proceso de formación, de acuerdo con Ledesma *et al.* (2010). es un elemento clave para el desarrollo de cursos de análisis de datos en carreras de ciencias. Además de comprender conceptos estadísticos, los estudiantes necesitan adquirir habilidades para procesar, analizar y presentar resultados de investigación mediante la asistencia de *software* adecuado.
- ← Simuladores: Anderson *et al.* (1999, p. 50) indica que “es una técnica que sirve para aprender lo relacionado con un sistema real de plataformas interactivas mediante la experimentación del modelo que lo representa”. Son utilizados para generar procesos de simulación de costos, presupuestos, inventarios, obligaciones y matemática financiera.
- ← Hojas de cálculo: *software* que permite realizar diversas operaciones gracias a la gran variedad de fórmulas que ofrece, entre ellas están: financieras, lógicas, texto, fecha y hora, matemáticas, trigonométricas, estadísticas, de ingeniería, etc., lo cual ayuda a efectuar multitud de operaciones en cuestión de segundos y, lo mejor de todo, facilita la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias económicas.

Finalmente, para Cabero (2007), Martínez y Prendes (2004), Martínez (2006) y Sanmamed (2007), las posibilidades que ofrecen estas herramientas tecnológicas para la interacción con la información son bastante amplias, entre ellas están: el favorecimiento tanto del aprendizaje autónomo como del autoaprendizaje colaborativo y en grupo, el incremento de las modalidades comunicativas, la ampliación de la oferta informativa, la facilitación de una formación permanente, la creación de entornos de aprendizaje que ponen a disposición del estudiante gran amplitud de información actualizada y rápida. Adicionalmente, motivan hacia el aprendizaje de nuevos códigos, desde

los sonoros a los visuales, pasando por los audiovisuales. Además, la estructura sintáctica y semántica, desde el tipo secuencial hasta los que poseen formato intermedio en sí, son de gran ayuda para la formación profesional.

4.2 Estructura metodológica

Para este trabajo fue necesario utilizar un enfoque mixto de investigación, dado que los problemas que enfrentan las ciencias sociales y humanas son cada vez más complejos y diversos (Morse, en Tashakkori & Teddlie, 2003). El método mixto brinda una forma de abordar una problemática desde un ángulo más holístico para un mejor aprovechamiento de los datos (Hernández et al., 2014). Al respecto, Creswell (2003, en Campos, 2009, p. 34) menciona que “un estudio de método mixto incluye la recolección y el análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos en un solo estudio, en el cual los datos se recogen concurrente o secuencialmente, se dan según cierta prioridad o dominancia”. Esta investigación tiene predominio cualitativo, porque a través de esta se pueden comprender y profundizar los fenómenos, y explorarlos desde la perspectiva de los participantes. La investigación es de tipo descriptivo interpretativo, ya que se pretende tener una visión clara de la realidad desde el ángulo de los investigadores, pero teniendo en cuenta las apreciaciones de los participantes en el estudio.

Para el proyecto se tomaron como población los profesores de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC. La muestra está compuesta por 44 docentes que voluntariamente quisieron participar en el estudio.

El instrumento principal de análisis fue una encuesta compuesta por 12 preguntas, contestadas a través de un formulario virtual, las cuales se describen a continuación: con la primera se quería indagar sobre la percepción que tienen los docentes de la Facultad acerca del concepto de herramientas tecnológicas; la segunda estaba orientada a determinar el nivel de familiaridad de los docentes con algunas de ellas; en la tercera se preguntó acerca de los materiales que utiliza el docente

en su clase presencial; en la cuarta sobre cuáles utiliza en su clase remota (de lista proporcionada; sin embargo, se daba la posibilidad de adicionar alguna herramienta tecnológica si el profesor lo consideraba conveniente); en la quinta se averiguó respecto de la familiaridad con la herramienta utilizada en la clase remota; en la sexta se buscó identificar las concepciones de los docentes frente a la opinión de los estudiantes respecto a las herramientas utilizadas en sus clases presenciales; en la séptima se buscó identificar lo mismo, pero frente a las herramientas empleadas en las clases remotas; en la octava pregunta se quería saber cuál era el objetivo de utilizar una herramienta tecnológica por parte del docente; en la novena se indagó quién asumía el costo de la herramienta utilizada (el docente, la Universidad, o parcialmente ambos); en la décima se pretendió determinar el interés de recibir cualificación en algunas herramientas tecnológicas; en la undécima se preguntó acerca de cuáles de estas herramientas tecnológicas manejaban los docentes en modalidad presencial, antes de presentarse la pandemia, y en la duodécima pregunta se averiguó qué cantidad de equipos (computador, tablet, Ipad, celular, etc.) tenía en casa para la labor docente y para propósitos académicos de la familia. Se aclara que se plantearon dos preguntas de control sobre la veracidad de la información, la segunda pregunta y la décima.

4.3 Análisis de resultados

Sobre la percepción que tienen los docentes de la Facultad acerca del concepto de herramientas tecnológicas, se encontró que el 72.1 % de los docentes estuvieron de acuerdo con que las herramientas tecnológicas son medios de comunicación, compuestas por programas de fácil acceso y uso; el 59.1 % cree que es imprescindible el uso de ordenadores e internet -realmente está aseveración no es cierta, ya que existen herramientas tecnológicas que no requieren de la red-

El 75 % de los docentes las consideran como instrumentos que permiten mejores aprendizajes, pero se observa que hay un porcentaje significativo de ellos (25 %) que no considera las tecnologías como un mediador válido en el proceso pedagógico de aula, que facilite el aprendizaje de los estudiantes.

El 63.6 % las concibe como programas o aplicaciones en donde se utiliza el *hardware* y el *software*; es decir, que la gran mayoría de los docentes cree que las herramientas tecnológicas son las que están basadas en los computadores, desconocen las herramientas tecnológicas que no tienen que ver con el componente *hardware*.

En conclusión, las herramientas tecnológicas son concebidas por la mayoría de los docentes como aquellas en las que se utilizan computadores; no obstante, se considera positivo el hecho de que piensen que son una buena herramienta de comunicación y además que son útiles en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al segundo interrogante, en el que se quería determinar el nivel de familiaridad de los docentes con algunas herramientas tecnológicas, teniendo en cuenta que ya se tiene una experiencia con clases remotas de por lo menos cinco meses al momento de ser aplicado el instrumento, se identificó lo siguiente:

Tabla 12. Familiaridad del docente con las herramientas tecnológicas

HERRAMIENTA TECNOLÓGICA	ALTO NIVEL DE FAMILIARIDAD
Correo electrónico	100 %
Página web	84.1 %
Chat	95.5 %
Foros de discusión	86.4 %
WhatsApp	95.5 %
Videos	86.4 %
Medios sonoros	70.5 %
Imágenes fijas	79.5 %
Imágenes proyectables	86.4 %
Zoom	70.5 %
Meet	100 %
Team	38.6 %
Moodle	65.9 %
Classroom	31.8 %
Google Drive	88.6 %
YouTube	81.9 %

HERRAMIENTA TECNOLÓGICA	ALTO NIVEL DE FAMILIARIDAD
Google calendar	86.4 %
Materiales impresos	70.5 %
Materiales manipulativos	40.1 %
Tableros didácticos	43.2 %

Fuente: autores.

Entre los materiales más conocidos por los docentes están el correo electrónico y la plataforma Meet. En la siguiente escala están el chat y WhatsApp, aunque hay docentes que aún no los manejan. Los menos conocidos son las plataformas Classroom y Team. Classroom, porque en el área no se requiere, y Team, debido a que la Universidad incorporó otra plataforma y el docente no ve la necesidad de utilizarla. Llamen la atención algunos materiales reales que se utilizan normalmente en la clase presencial y que un buen porcentaje de docentes desconocen; así mismo se resalta el hecho de que la plataforma Moodle sea utilizada por el 65.9 % de los docentes del estudio, a pesar de que el uso de plataforma está dentro del Plan de Desarrollo y las políticas de la Universidad.

Respecto a los materiales mencionados que los docentes utilizan en sus clases presenciales, se observa:

Tabla 13. Herramientas tecnológicas utilizadas por los docentes en la clase presencial

HERRAMIENTA TECNOLÓGICA	USO EN LA CLASE PRESENCIAL
Correo electrónico	9.1 %
Foros de discusión	2.3 %
Imágenes proyectables	20.5 %
Zoom	6.8 %
Meet	18.2 %
Moodle	11.4 %
Materiales impresos	25 %
Materiales manipulativos	6.8 %
Tableros didácticos	4.5 %

HERRAMIENTA TECNOLÓGICA	USO EN LA CLASE PRESENCIAL
Tablero	9.1 %
Video beam	2.3 %
Software	2.3 %
YouTube	2.3 %
Calendario	2.3 %
Página web	4.5 %
Office	2.3 %
WhatsApp	6.8 %
Imágenes fijas	2.3 %
Video	6.8 %

Fuente: autores.

De acuerdo con lo esperado y con el área de desempeño de los docentes, los medios más utilizados son los materiales impresos, seguidos de las imágenes proyectables y la plataforma Moodle. Llama la atención el uso, aunque en menor escala, de materiales como el correo electrónico, Zoom y Meet, los cuales son típicos de las clases remotas. Adicionalmente, aunque no estaba en los materiales iniciales, los docentes mencionaron el tablero tradicional. Es importante aclarar que el uso de materiales en general es muy bajo.

En relación con el nivel de preferencia de los docentes respecto de las herramientas tecnológicas más utilizadas en las clases remotas:

Tabla 14. Preferencia de uso de herramientas tecnológicas por parte de los docentes en clases remotas

HERRAMIENTA TECNOLÓGICA	NIVEL DE PREFERENCIA
Correo electrónico	4.6 %
Página web	2.3 %
Chat	2.3 %
Foros de discusión	2.3 %
Moodle	2.3 %
Google Drive	2.3 %
YouTube	2.3 %

HERRAMIENTA TECNOLÓGICA	NIVEL DE PREFERENCIA
Google Calendar	6.9 %
Imágenes proyectables	6.9 %
Zoom	9.1 %
Meet	75 %
Moodle	13.6 %
Materiales impresos	2.3 %
Tableros didácticos	4.6 %
YouTube	4.6 %
Página web	2.3 %
Office	4.6 %
WhatsApp	11.4 %
Videos	6.9 %

Fuente: autores.

La herramienta preferida por los docentes de la Facultad es el Meet, otras que también son importantes son la plataforma Moodle y el WhatsApp. Se destaca la aparición de las imágenes proyectables. Los resultados están acordes con las herramientas más fomentadas por la Universidad. La plataforma Meet es el medio masivo de uso para reuniones y clases, y la plataforma Moodle, para interactuar de forma asincrónica con los estudiantes.

Respecto de la familiaridad con la herramienta utilizada en la clase remota, el 70.5 % utiliza la herramienta Meet debido a que tiene mayor número de aplicaciones; igualmente, el 93.2 % opina que es sencilla de utilizar, el 56.8 % de los docentes consideran que la deben usar por costumbre, el 72.7 % porque facilita el trabajo en equipo y, finalmente, el 79.5 % manifiesta que por eficiencia. Un resumen de lo anterior se presenta en la figura siguiente.

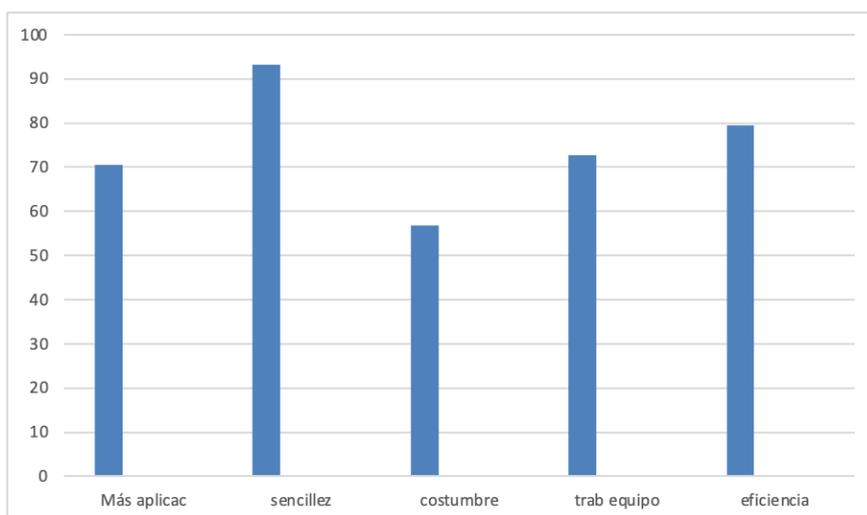


Figura 36. Familiaridad con herramientas tecnológicas.

Fuente: autores.

También los docentes afirman que utilizan la mencionada herramienta porque es muy práctica, es la oficial de la Universidad, es de uso común, la sesión no tiene límites de tiempo, está disponible de forma gratuita, no presenta restricciones de uso, no tiene mayores requerimientos de conectividad.

Al indagar sobre las concepciones de los docentes frente a la opinión de los estudiantes respecto a las herramientas utilizadas en sus clases presenciales: el 77.3 % de los profesores afirman que el nivel de satisfacción de sus estudiantes es alto; los demás, que es medio. Ningún profesor menciona que los estudiantes estén insatisfechos con los recursos que utiliza en sus clases; lo cual es lógico, ya que el docente siempre está en construcción y a medida que detecta debilidades va realizando lo pertinente para superarlas.

En cuanto a las concepciones de los docentes frente a la opinión de los estudiantes respecto a las herramientas utilizadas en sus clases remotas: el 52.3 % de los profesores opinan que el nivel de satisfacción de sus estudiantes es alto; el 45.5 %, que es medio; y el resto, que es bajo. El resultado se infiere del hecho de que la pandemia causada por la

COVID-19 haya tomado al mundo entero por sorpresa, así que muchos docentes no estaban muy preparados con los temas de virtualidad, lo cual ocasionó que su desempeño no haya sido el mejor.

En lo relativo a identificar para qué utiliza el docente una herramienta tecnológica, se encontró que el 86.4 % plantea la necesidad de presentar contextos variados que enriquezcan la interacción, mientras que el 81.8 % la emplea para facilitar la comprensión de los estudiantes de una temática y realizar procesos dinámicos que favorezcan el aprendizaje. El 75 % la utiliza para motivar la enseñanza de un tema y, finalmente, el 50 % para reemplazar el tablero de la clase tradicional.

Se observa que una gran mayoría de los docentes utilizarían estas herramientas para romper con la clase tradicional, mirar otros esquemas y horizontes; en otras palabras, se preocupan por la comprensión y aprendizaje del estudiante, por eso desean que la enseñanza esté centrada en este. Solo el 50 % cree que se debe utilizar el tablero, lo cual sería continuar con una metodología tradicional en donde el centro del proceso es el profesor; esto es, quien transmite el conocimiento a sus estudiantes. Hay docentes cuya clase es una exposición con diapositivas, en este caso la interacción con el estudiante es mínima.

En relación con lo anterior, los docentes opinan que se debe utilizar una herramienta tecnológica para motivar al estudiante y centrar su atención; para poder interactuar con los estudiantes en un contexto de restricciones de conectividad; para mediar la relación estudiante-profesor y, finalmente, porque es la herramienta con la que se cuenta y hay que utilizarla. Un aspecto que vale destacar, es que no se puede interactuar emocionalmente con el estudiante y la emoción es importante en el proceso.

Respecto al costo de las herramientas tecnológicas que está utilizando el docente, para un 56.8 % él lo cubre en su totalidad, para el 22.7 % el costo lo asume totalmente la Universidad y para el 20.5 %, parcialmente la Universidad. Esto significa que la gran mayoría de los profesores asumen el costo de la utilización de esta tecnología.

Al indagar por el interés del docente por recibir cualificación en herramientas tecnológicas, los resultados son los siguientes:

Tabla 15. Interés por cualificación docente

HERRAMIENTA TECNOLÓGICA	USO EN LA CLASE PRESENCIAL
Correo electrónico	27.3 %
Foros de discusión	54.6 %
Google Drive	59.1 %
Zoom	54.6 %
Meet	63.6 %
Moodle	75 %
Google Calendar	47.7 %
YouTube	52.3 %
Página web	43.2 %
WhatsApp	34.1 %
Chat	27.3 %
Team	52.3 %
Classroom	63.6 %

Fuente: autores.

Los profesores desean cualificación especialmente en Moodle, pues es la plataforma oficial de la Universidad y la más utilizada por los docentes. Igualmente, en Classroom, Meet, Google Drive, Zoom y Team; es decir, quieren conocer o profundizar en otras plataformas o herramientas básicas para este entorno de pandemia. En lo que menos requieren cualificación es en correo electrónico y WhatsApp.

Al preguntar acerca de cuáles de estas herramientas tecnológicas manejaban los docentes en modalidad presencial antes de presentarse la pandemia, se obtiene:

Tabla 16. Herramientas tecnológicas utilizadas por los docentes antes de la pandemia

HERRAMIENTA TECNOLÓGICA	USO DE HERRAMIENTAS EN CLASE PRESENCIAL
Google Drive	29.5 %
Zoom	2.3 %
Meet	9.1 %
Moodle	20.5 %
Google Calendar	15.9 %
YouTube	36.4 %
Team	2.3 %
Classroom	2.3 %

Fuente: autores.

Antes de la pandemia, los docentes ya manejaban algunas herramientas tecnológicas como YouTube, Google Drive y Moodle, aunque no con el porcentaje que se esperaría, pues Moodle es la plataforma oficial de la Universidad, y las otras dos son muy utilizadas desde hace algunos años.

En cuanto al número de equipos (computador, tablet, Ipad, celular, etc.) disponibles en casa para la labor docente y propósitos académicos de la familia, se puede observar la información en la Figura 37, al igual que el número de personas que los van a usar.

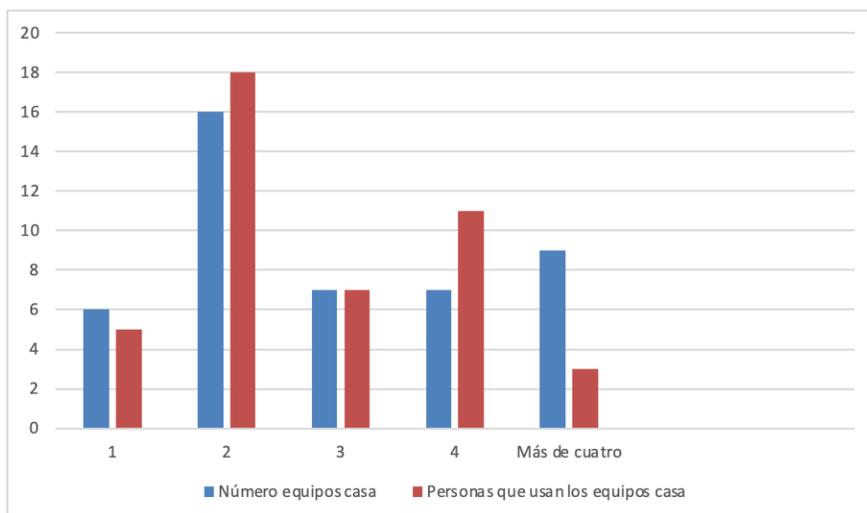


Figura 37. Equipos en casa y usuarios.

Fuente: autores.

En cuanto a número de equipos, se observa que el 11.4 % tiene un equipo; el 36.4 %, dos equipos; el 15.9 %, tres equipos; el 15.9 %, cuatro equipos, y el 20.5 % de los docentes tienen más de cuatro equipos. En este grupo de docentes lo más usual es que tengan más de cuatro equipos en casa.

En lo referente al número de personas que usan los equipos en casa, el 11.4 % corresponde a: solo los usa el docente; el 40.1 % corresponde a: los usan dos personas; el 15.9 % a: los utilizan tres personas; el 25 % a: los usan cuatro personas, y el 6.8 % a: los utilizan más de cuatro personas. Lo usual en este grupo de profesores es que los equipos los utilicen dos personas.

Estableciendo una relación directa entre el número de equipos en casa y el número de personas que los utilizan, se encontró que para el 45.5 % coincide el número de equipos con el número de personas, el 31.8 % posee más equipos que las personas que los van a utilizar, y para el 22.7 % hay más personas que utilizan los equipos que el número de equipos disponibles en casa.

4.3.1 Prueba de hipótesis

Se incluyeron dos preguntas de control respecto a la veracidad de los datos, la segunda pregunta y la décima. En la segunda se quería determinar el nivel de familiaridad de los docentes con algunas herramientas tecnológicas, teniendo en cuenta que ya se tiene una experiencia con clases remotas de por lo menos cinco meses al momento de ser aplicado el instrumento, y en la décima se indagó por el interés de recibir cualificación en herramientas tecnológicas, pues es lógico determinar que un docente no necesita cualificación en una herramienta que ya maneja. Así que, de esta manera se pueden plantear las hipótesis de la siguiente manera:

Ha: la media del porcentaje de las herramientas tecnológicas que manejan los docentes es diferente a la media del porcentaje donde los docentes requieren cualificación.

Ho: la media del porcentaje de las herramientas tecnológicas que manejan los docentes es igual a la media del porcentaje donde los docentes requieren cualificación.

$$n_1=44$$

$$n_2=44$$

$$\bar{x}_1 = 5.589640592$$

$$\bar{x}_2 = 4.262237762$$

$$\delta_1 = 1.652117505$$

$$\delta_2 = 1.455926406$$

$$Z = \frac{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2) - D_0}{\sqrt{\frac{\delta_1^2}{n_1} + \frac{\delta_2^2}{n_2}}} = \frac{(5.589640592 - 4.262237762) - 0}{\sqrt{\frac{1.652117505^2}{44} + \frac{1.455926406^2}{44}}} = 3.998465973$$

$$\text{DISTR.NORM.ESTAND.N}(3.998465973; \text{VERDADERO}) = 1 - 0.999968123$$

$$= 0.0000318772, \text{ pero por ser de dos colas } 0.0000318772 * 2 = 0.0000637543.$$

Se toma un nivel de significancia de 95 %, o sea, $\alpha = 0,05$,

Entonces, se tiene que: Valor-p=0.0000637543 < 0,05= α , de lo cual se obtiene que Ho debe ser rechazada, es decir, la media del porcentaje

de las herramientas tecnológicas que manejan los docentes es diferente a la media del porcentaje donde los docentes requieren cualificación; de donde se puede afirmar que las respuestas dadas por los docentes a estas dos preguntas tienen validez; por lo tanto, se infiere que los datos de este estudio son válidos.

4.4 Conclusiones

En cuanto a la pregunta sobre qué es una herramienta tecnológica, la mayoría de los docentes del estudio consideran que es la que utiliza computadores; la cual es una forma de pensar generalizada, pero hay que resaltar que creen que son unas buenas herramientas de comunicación y que son útiles en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los materiales más conocidos son el correo electrónico y la plataforma Meet. Los menos conocidos son las plataformas Classroom y Team. Classroom, porque en el área no se requiere, y Team, debido a que la Universidad adoptó otra plataforma y el docente no ve la necesidad de utilizarla. Existen algunos materiales reales que se utilizan normalmente en la clase presencial y que un buen porcentaje de docentes desconocen. Así mismo, la plataforma Moodle es utilizada por el 65.9 % de los docentes del estudio, a pesar de que el uso de la plataforma está dentro del Plan de Desarrollo y las políticas de la Universidad.

Los medios más utilizados son los materiales impresos, seguidos de las imágenes proyectables y la plataforma Moodle. Adicionalmente, aunque no estaba en los materiales iniciales, los docentes mencionaron el tablero tradicional. Es importante aclarar que el uso de materiales en general es muy bajo.

Meet es la herramienta preferida por los docentes de la Facultad, otras también importantes son la plataforma Moodle, WhatsApp e imágenes proyectables. Los resultados están acordes con las herramientas más fomentadas por la Universidad, por ser el medio masivo de uso para reuniones y clases (Meet, Moodle).

Meet es la herramienta con la que están más familiarizados los docentes en la clase remota. Un 70.5 % afirma que es muy versátil, el 93.2 % opina que es sencilla de utilizar, el 56.8 % considera que la debe usar por costumbre, el 72.7 % la emplea porque facilita el trabajo en equipo y el 79.5 % manifiesta que la utiliza por eficiencia. Adicionalmente, afirman que la emplean porque es muy práctica, es la oficial de la Universidad, es de uso común, la sesión no tiene límites de tiempo, es gratuita, no presenta restricciones de uso, no tiene mayores requerimientos de conectividad.

La opinión de los docentes frente a la concepción de los estudiantes acerca del uso de herramientas en el proceso de formación presencial: el 77.3 % afirma que el nivel de satisfacción de sus estudiantes es alto; los demás, que es medio. Ningún profesor afirma que los estudiantes están insatisfechos con los recursos que utiliza en sus clases, lo cual es lógico, ya que el docente siempre está en construcción y a medida que detecta debilidades va realizando lo pertinente para superarlas.

Al interrogar al docente sobre la opinión de los estudiantes acerca de las clases remotas y respecto a las herramientas utilizadas en estas, el 52.3 % opina que el nivel de satisfacción de sus estudiantes es alto, para el 45.5 % es medio y para el resto es bajo. El resultado se infiere del hecho de que la pandemia causada por la COVID-19 tomó al mundo entero por sorpresa, así que muchos docentes no estaban muy preparados con los temas de virtualidad, situación por la cual su desempeño no ha sido el mejor.

El objetivo de utilizar una herramienta tecnológica en la labor docente se plasma en que para el 86.4 % presenta contextos variados que enriquecen la interacción; para el 81.8 % facilita la comprensión de los estudiantes acerca de una temática y permite realizar procesos dinámicos que favorecen el aprendizaje; para el 75 % motiva la enseñanza de un tema, y para el 50 % reemplaza el tablero de la clase tradicional.

Con respecto al costo del uso de las herramientas tecnológicas, la gran mayoría de los profesores lo asumen, porque en la ejecución del trabajo remoto el docente está ubicado en su residencia y, en consecuencia,

responde por los costos que normalmente estarían cubiertos por la Universidad.

Los docentes desean cualificación especialmente en Moodle, que es la plataforma oficial de la Universidad y la más utilizada, de ahí la necesidad de profundizar en el conocimiento de dicha herramienta, lo cual redundaría en beneficio de la Universidad, dado que se incrementaría el porcentaje de docentes que la utilizarían eficientemente.

En cuanto a número de equipos en el lugar de residencia del docente, lo más usual es que se tengan más de cuatro equipos y que los utilicen dos personas. Estableciendo una relación directa entre el número de equipos en casa y el número de personas que los utilizan, se encontró que en un 45.5 % coincide el número de equipos con el número de personas, en el 31.8 % hay más equipos que personas que los van a utilizar, y en el 22.7 % hay más personas que utilizan los equipos que el número de equipos disponibles en casa.

4.5 Reflexión

La pandemia causada por la COVID-19 provocó una crisis en todos los ámbitos en el mundo, que afectó de manera especial al sector de la educación, lo que obligó a plantear algunas fórmulas que pudieran garantizar su continuidad. Por ello, las instituciones educativas se vieron forzadas a recurrir a la implementación de las clases remotas, lo que significó un cambio abrupto en la adopción de estrategias pedagógicas y el uso de herramientas tecnológicas, las cuales no se venían aprovechando, bien por desconocimiento o por considerarlas de poca utilidad. Es así que universidades como la UPTC le apostaron al manejo de plataformas virtuales y las convirtieron en su mejor soporte para el desarrollo de clases y tutorías, a partir del uso de herramientas amigables que, a la vez, fueran funcionales y de bajo costo.

El estudio realizado en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la UPTC acerca del uso de plataformas virtuales de apoyo académico, reveló las preferencias de docentes y estudiantes básicamente por Moodle, Meet, Zoom, entre otras. Estas herramientas

fueron esenciales para la ejecución de las actividades académicas en tiempos de pandemia, por lo que se espera que continúen siendo de gran utilidad para la praxis pedagógica, ya sea para el trabajo presencial o remoto.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y tecnologías de información y comunicación: hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 801-81. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77323978002.pdf>
- Ahumada, W. & Moreira, M. (1988). Mapas conceptuales como instrumento para investigar la estructura cognitiva en física. *Revista de Enseñanza de la Física*, 2(2), 65-72. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/16032>.
- Alcoba, J. (2013). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. *Contextos Educativos, Revista de Educación*, (15), 93-106. <https://doi.org/10.18172/con.657>
- Alvarado, J., García, M. & Castellanos, L. (2017). Aprendizaje significativo en la docencia de la educación superior. *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, 5(9). <https://doi.org/10.29057/xikua.v5i9.2239>
- Álvarez, A. Guiot-Isacc, A. Hurtado, J (2019) La formación de una tecnocracia pragmática: los inicios de la formación profesional de economistas colombianos. *Revista Desarrollo y Sociedad*. Universidad de los Andes, número 82.
- Álvarez, E. P., Núñez, P. & Rodríguez, C. (2017). *Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital*. Universidad Estatal de Sonora.
- Anderson, D. R., Sweeney, D. J. & Williams, T. A., (1999). *Métodos cuantitativos para los negocios* (7.ª ed.). Internacional Thomson Editores.
- Arias, M., Torres, T. & Yañes, J. (2014, enero). El desarrollo de competencias digitales en la educación superior. *Historia y Comunicación Social*, (19), 355-366.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Accelerating the World's Research*, 1-11.
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Libros Profesionales de Empresa ESIC. Books. Google. <https://>

books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=71VYmVI-96F0C&oi=fnd&pg=PA19&dq=investigacion+cualitativa&ots=PfVwDsNcX-&sig=DhdPYrBw7V57N0j9utBM-qQ2fOmo&redir_esc=y#v=onepage&q=investigacion%20cualitativa&f=false

- Barbero, J. (2003). Saberes hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34.
- Barrios, B. (2018). La epistemología genética de Jean Piaget. En *Conferencia*, (pp. 1-5). <https://www.researchgate.net/publication/329731394>
- Bermúdez, H. (2021). *Contrapartida n.º 6030*. Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/personales/hbermude/contrapartida/>
- Bicudo, M. (2014). Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. *Revemat*, 9, 7-20.
- Bolívar, A. (2008). *Antonio. Ciudadanía y competencias básicas*. Fundación ECOEM.
- Brenda. (2007). *Medios y materiales educativos*. <http://brendy-brenda.blogspot.com/>
- Campos A. (2009). *Métodos mixtos de investigación: integración de la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa*. Editorial Magisterio.
- Canfux, V. (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Corporación Universitaria de Ibagué.
- Cano, J. & Pulgarín, H. (2000). Historia de la contabilidad pública en Colombia. *Contaduría*, (37).
- Carmona, P. & González, G. (2011). *La promoción de la contaduría pública como estrategia para la estimulación del desarrollo de las competencias laborales en los estudiantes de 9º y 10º del Centro de Educación Básica Etnoeducativo Paulino Salgado "Batata"*. Corporación Universitaria de la Costa Atlántica.
- Cerda, H. (1995). *Los elementos de la investigación*. Editorial El Búho.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*.

- 2005/0221(COD). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0548:FIN:ES:PDF>
- Corral, Y. (2013). *Materiales educativos. Documento elaborado con fines didácticos*. Universidad de Carabobo.
- Cubides, H. (1991). *Historia de la contaduría pública en Colombia siglo XX: elementos para su interpretación*. Universidad Central, Departamento de Investigaciones.
- Currie, L. (1965). *La enseñanza de la economía en Colombia*. Ediciones Tercer Mundo.
- Decreto 0686 de 1952, de la Presidencia de la República de Colombia. Por el cual se reglamenta el artículo 3º de la Ley 143 de 1948
- Decreto 2356 de 1956, DIARIO OFICIAL NÚMERO 29154 de 1956 de la Presidencia de la República de Colombia.
- Delors, J. (Dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana.
- DeSeCo (2016). *Country Reports*. <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/05.html>
- De Zubiría J. (2006a). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- De Zubiría, J. (2006b). *¿Qué son las competencias? Una mirada desde el desarrollo humano*. Cooperativa Editorial Magisterio
- Díaz, Á. (2008). La economía: su origen, sus motivos y la institucionalización de la enseñanza a nivel internacional, nacional y local. Siglos XVII-XX. Rhec n° 11, 73-92.
- Díaz, A. (2008T). Historia del programa de Economía de la Universidad de Nariño: 1973-2003. Balance prospectivo. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Nariño.
- Díaz, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. <https://www.redalyc.org/comocitar. oa?id=56729527002>
- Doménech, F. (2012). *Tema 5: La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa*. <https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/>

Aprendizaje%20y%20Personalidad/Curso%201213/
Apuntes%20Tema%205%20La%20enseñanza%20y%20el%20
aprendizaje%20en%20la%20SE.pdf

- Escuela Nacional de Comercio, (4 de octubre de 2021).
En Wikipedia. https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Escuela_Nacional_de_Comercio&oldid=129855527
- European Commission. (s.f.). *Education and Training*. https://ec.europa.eu/education/node_en
- European Commission. (2020). *European Policy Cooperation (ET 2020 framework)*. https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en
- Faure, E. et al. (1980). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Alianza.
- Ferro, C., Martínez, A. & Otero, M. C. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Eduotec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (29), 1-12. <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/451/185>
- Flórez, R. (1995). *Hacia una pedagogía del conocimiento* (1.^a ed.). McGraw-Hill.
- Flórez, R. (2001). *Hacia una pedagogía del conocimiento* (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Gamboa, M. et al. (2017). *Diseño de ambientes de Enseñanza-Aprendizaje: consideraciones con base en la PNL y los estilos de aprendizaje*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- García, J. (1982, abr.-mayo). Los diez años del programa de Economía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Viraje*, (5), 43-60.
- García, J. (2007). Acción cultural y educación estética en tiempos de “trabajar, trabajar y trabajar”. *Revista Apuntes del CENES*, (44), 197-210.
- García, J. (2020) *50 aniversario de la Facultad de Economía y Administración de Empresas de la UPTC*. (Escrito elaborado con motivo de la presente publicación y entregado a los autores de esta).

- García, O. (2017). *Importancia de los materiales didácticos en las clases de Educación Física en el nivel primario de la Institución Educativa Reyna de la paz, Vegeta*. (Tesis de Maestría), Universidad José Faustino Sánchez Gorrión. Huacho, Perú.
- Gimeno, J. (1992). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, (194), 10-15. <http://www.ub.es/ntae/articles/gimeno.PDF>
- González, A. (2004, ago.-ene.). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Revista Electrónica Sintética*, (25), 15-22. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Farticulo.oa%3Fid%3D99815899003>
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tunning Educational Strictures in Europe. Final Report. Phase One*. Univarsidad de Deusto. <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/guayanasustentable/article/view/2502>
- González-López, A. D., Rodríguez-Matos, A. & Hernández-García, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 25(4), 531-539. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v25n4/ems13411.pdf>
- González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, 5(2), 31-61. <https://bit.ly/3ga4FNP>
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Educere*, 13(44), 235-241. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: modelo de responsabilidad personal y social y de autoconstrucción de materiales. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 430, 23-41. <http://reefd.es/index.php/reefd/article/viewFile/919/754>

<https://www.ucentral.edu.co/noticentral/universidad-central-2016-ano-bodas-oro>

Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para una comprensión holística de la ciencia*. Ediciones Quirón-Sypal.

ICFES. (2021). *Guía de orientación Saber Pro. Módulo gestión financiera*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/2297330/GDO-Gestion+Financiera+Saber+Pro+2021.pdf>

Información Europea de Castilla y León (2010). *Programa de Trabajo Educación y Formación 2010: Informe Conjunto del Consejo y de La Comisión Europea*. <http://eucyl.jcyl.es/web/jcyl/Eucyl/es/Plantilla100DetalleFeed/1277999678552/Noticia/1272896681542/Comunicacion>

Johnson, B., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>

Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Editorial Universitaria Católica Edúnica. https://www.researchgate.net/publication/311457520_Analisis_de_la_teor%C3%ADa_de_Vygotsky_para_la_reconstruccion_de_la_inteligencia_social

Ledesma, R., Valero-Mora, P. & Molina, J. (2010). Vista: un software para la enseñanza de la estadística y la psicometría. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(2), 52-59. en <http://www.psych.unc.edu.ar/racc/index.php/comportamiento/article/view/50/Ledesma>

Leguizamón, J. & Patiño, O. (2011). Medios educativos en matemáticas de los colegios de Tunja. En *XIII Evento Internacional "Matecompu 2011", III Congreso Internacional "Alammi 2011"*, Universidad de Ciencias Pedagógicas Juan Marinello, Matanzas, Cuba.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. [Informe al Consejo de Europa]. Rubí, Anthropos Universidad Autónoma Metropolitana.

- López, E. (2016, ene.-abr.). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322.
- Maris, S. (2001). Las tecnologías de la Información y la Comunicación: su impacto en la educación. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 17, 67-78. https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/45527/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez, C. & Galán, A. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Editorial UNED.
- Martínez, F. (2006). La integración escolar de las nuevas tecnologías. En J. Cabero (dir.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. McGraw-Hill.
- Martínez, F., & Prendes, M. P. (2004). *Nuevas tecnologías y educación*. Pearson.
- Martínez, G. L. (1993). Aproximación histórica al desarrollo de la profesión contable en Colombia. *Contaduría Universidad de Antioquia*, (23), 65-82.
- Mayor, A. (2002). La Escuela Nacional de Minas de Medellín y los orígenes de la Estadística en Colombia, 1900-1940. *Revista Colombiana de Estadística*, vol. 25, n° 2, 73-96.
- Mayorca, E. & Villareal, S. (2021, 4 de oct.). *Desarrollo histórico de la Facultad de Ciencias Económicas*. Repositorio Unicartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/1176/ciencias%20economicas2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mendoza, T. & Block, D. (2010). El porcentaje: lugar de encuentro de las razones, fracciones y decimales en las matemáticas escolares. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, RELIME*, 13(4 I), 177-190.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN- (2020). *Nivel salarial de los egresados de Economía*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia & Observatorio Laboral para la Educación. (2019). *Encuesta de Satisfacción a los Graduados*. MEN-OLE.

- Montenegro, A. (2017). Los albores de la economía en Colombia. *Revista de Economía del Rosario*, 20(2), 307-324. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/economia/a.6458>
- Morales, S. M. (2007). *La educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Navas, M. & Ospina, J. (2020). Diseño curricular por competencias en educación superior. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 195-217. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729>
- Nieto, L. (1983). *Economía y cultura en la historia de Colombia*. El Áncora.
- Observatorio Laboral para la Educación -OLE- (2019). *Encuesta de seguimiento a graduados*. UPTC.
- OECD. (s.f.). *PISA en español*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-en-espanol.htm>
- Ortiz, H. (2018). *Análisis financiero aplicado, bajo NIIF* (16 ed.). Universidad Externado de Colombia.
- Parra, E. (2005, sep.-dic.). Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (16).
- Pérez, C. (2009). Antecedentes de la formación en administración en Colombia. Facultad de Administración, Centro de Estudios Empresariales para la Perdurabilidad – CEEP. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario. (Documento de investigación; 52).
- Pérez, C. (2012). *Programas pioneros de administración de empresas en Bogotá*. Editorial Universidad del Rosario.
- Perkins, D. (2017). *Educación para un mundo cambiante ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?* https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2017/02/Educarmundocambiante_primeras_paginas-2.pdf
- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología*. Paidós.

- Picardo, J. (2005). *Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación* (1.ª ed.). Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS E INMIGRANTES DIGITALES](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS_E_INMIGRANTES_DIGITALES) (SEK). Pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (1952). *Decreto n.º 0686 de 1952*. Imprenta Nacional.
- Publications Office of the European Union (s.f.). *Education & Training 2010*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/59381b9f-3a72-4bca-9b8f-1f9029644152/language-en>
- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario*. <https://www.rae.es/>
- Resplandor, G. (s.f.) Tendencias mundiales en la educación por competencias. *Guayana Sustentable*.
- Revista Apuntes Contables (2008). (13). <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/contad/issue/view/185>
- Rico, L. & Lupiáñez, J. (2008). *Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular*. Alianza Editorial.
- Rivera, M. (2002). Institucionalización de los Estudios Económicos en la Universidad Nacional de Colombia 1945-1952. En A. Hernández & B. Herrera (eds.) *Búsquedas y Logros desde la Academia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Rivero, M. (2012). *Teoría genética de Piaget: constructivismo cognitivo*. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32321/6/Teoria%20de%20Jean%20Piaget.pdf>
- Rodríguez, C. E. (2013). *Didáctica de las ciencias económicas: una reflexión metodológica sobre su enseñanza*. <http://biblioteca-digital.uca.edu.ar/repositorio/libros/didactica-cienciaseconomicas-reflexion.pdf>
- Rojas, W. (2002). La educación contable en Colombia 1960-2000: al servicio de la fraternidad económica moderna. *Cuadernos de Administración*, 18(28), 1-33.
- Sabino C. (1991). *Diccionario de economía y finanzas*. A. Toro (trad.). Editorial Panapo.

- Salas, W. (2005) Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9), 1-10.
- Sánchez, J. (2009, enero). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (34), 217-233. <http://www.sav.us.es/pixelbit/actual/15.pdf>.
- Sanmamed, M. (2007). Definición y clasificación de los medios de enseñanza. En J. Cabero (dir.), *Tecnología educativa*. McGraw-Hill.
- Silva, E. E. (2005, ene.-jun.). Estrategias constructivistas en el aprendizaje significativo: su relación con la creatividad. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(1), 178-203. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30990112>
- Sistema Nacional de Información para la Educación superior en Colombia -SNIES-. (s.f.). *Consulta de Programas*. Mineducación. <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/programas>
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. B.F. Skinner Foundation.
- Skinner, B. F. (1975). *Sobre el conductismo*. Fontanella.
- Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. Trillas.
- Tafur, R. & De La Vega, A. (2010, sep.). El acceso a los recursos educativos por los docentes de educación secundaria: un estudio exploratorio. *Educación*, 19(37), 29-46.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage Publications.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoediciones.
- Toro, J. (2009, dic.). Las matemáticas son para todos. *Educación Superior*, 13, 7. [www.colombiaaprende.com.co / educacionsuperior](http://www.colombiaaprende.com.co/educacionsuperior)
- Tribuna Salamanca (s.f.). *Las mentiras del cono del aprendizaje*. <https://www.tribunasalamanca.com/blogs/para-profesionales/posts/las-mentiras-del-cono-del-aprendizaje-atribuido-a-edgar-dale>

- Trujillo-Segoviano, J. (2014, jul.-dic.). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322.
- Tudge, J., & Winterhoff, P. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the Relations Between the Social World and Cognitive Development. *Human Development*, 36, 61-81. <https://hhs.uncg.edu/hdf/wp-content/uploads/sites/23/2017/11/jrtudge-vygotsky-piaget-and-bandura.pdf>
- Tuning Educational Structures in Europe (s.f.). *Tuning EU*. <https://www.unideusto.org/tuningeu/>
- Tuningal.org (s.f.). *Alfa Tuning Latinoamérica*. <http://www.tuningal.org/>
- Universidad Autónoma de Zacatecas (s.f.). *Medios de enseñanza-aprendizaje*. <https://sites.google.com/site/portafoliojordanamhpete/medios-de-ensenanza-aprendizaje/medios-informaticos>
- Universidad Central. (2016). *Universidad Central 2016: año de las bodas de oro*. <https://www.ucentral.edu.co/noticentral/universidad-central-2016-ano-bodas-oro>
- Universidad Central. (2019). *56 años formando contadores públicos*. <https://www.ucentral.edu.co/noticentral/universidad-central-56-anos-formando-contadores-publicos>
- Universidad Central. (2021, 4 de oct.). *Noticentral*. <https://www.ucentral.edu.co/noticentral/universidad-central-56-anos-formando-contadores-publicos> <https://www.ucentral.edu.co/noticentral/universidad-central-2016-ano-bodas-oro>
- Universidad de Antioquia. (2016). *Proyecto educativo del Programa de Economía*. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/a8cbb72f-3431-4f2e-acff-cfca84f1dfb5/PEPE+Resumido.pdf?MOD=AJPERES&CVID=lqzfeKM>
- Universidad de Antioquia. (2020). *Facultad de Ciencias Económicas. Quiénes somos*. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/ciencias-economicas/acerca-facultad/quienes-somos>
- Universidad de Cartagena. (2021). *Imaginario social en la creación de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad*

de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/1175/ciencias%20economicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Universidad del Atlántico. (2021). *Ciencias Económicas. Historia*. <https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/node/471>

Universidad del Atlántico. (2021, de oct.). <https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/node/471>

Universidad del Atlántico. (s.f.). *Programas Economía*. <https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/docencia/ciencias-economicas/programas/economia>

Universidad de los Andes. (2021). *Egresadas Facultad de Economía*. <https://economia.uniandes.edu.co/multimedia/2021/egresadas-facultad-de-economia-uniandes>

Universidad de los Andes. (s.f.). *Línea de tiempo. 70 años Uniandes*. <https://uniandes.edu.co/es/linea-de-tiempo-70-anos-uniandes>

Universidad del Valle (s.f.). *Historia de las facultades. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas*. <https://www.univalle.edu.co/historia-de-las-facultades/facultad-de-ciencias-sociales-y-economicas>

Universidad Nacional de Colombia (s.f.). *Creación del Programa de Contaduría*. <http://fce.unal.edu.co/contaduria/generalidades-del-programa#historia>

Universidad Santo Tomás. (2017). *Facultad Contaduría Pública. Reseña histórica*. <https://facultadcontaduriapublica.usta.edu.co/index.php/la-facultad/resena-historica>

Universidad Santo Tomás. (2021, 4 de oct.). *Reseña histórica*. <https://facultadcontaduriapublica.usta.edu.co/index.php/la-facultad/resena-historica>

UPTC. (2021). *Programas pregrado*. http://www.uptc.edu.co/vicerectoria_academica/programas/pregrado

UPTC. (s.f.). *Portal*. <https://www.uptc.edu.co/sitio/portal/>

Valiente, A. & Galdeano-Bienzobas, C. (2009) La enseñanza por competencias. *Educación Química*, 20(3).

Verlee, L. (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Editorial Barcelona.

- Vielma, E. & Salas, M. (2000, jun.). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. *Educere*, 3(9), 30-37. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, (26), 37-43.
- Villacís, S. (2018). *Herramientas digitales y estrategias publicitarias de las empresas de marketing y servicios*. Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/27882>
- Viloria, M. & Hamburger, J. (2019). Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación*, (140), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7319399.pdf>
- Webster Dictionary. (s.f.). *Competency*. <https://www.webster-dictionary.org/definition/Competency>
- Wikipedia. (2021, 4 de oct.). *Escuela Nacional de Comercio*. https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Escuela_Nacional_de_Comercio&oldid=129855527
- Work Learning Research (2017). *People Remember*. https://www.worklearning.com/2006/05/01/people_remember/



Este libro se imprimió en el
mes de mayo de 2022, en
Búhos Editores Ltda., con una
edición de 150 ejemplares.

Tunja - Boyacá - Colombia

Colección de Investigación UPTC N.º 2

La Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), se prepara para conmemorar el cincuentenario de la creación de los programas originarios. Por ello, los textos incluidos en este libro muestran los diversos aspectos que a lo largo de estas cinco décadas han contribuido a forjar y consolidar los programas que integran esta unidad académica. Los acápites del libro comprenden diversas facetas de este cincuentenario. El texto hace un recorrido por los hechos que dieron origen a la creación de la Facultad, acudiendo a los testimonios de quienes fueron protagonistas de su gestación. Asimismo, se traza la evolución de la Facultad con base en las entrevistas a quienes se desempeñaron como decanos, lo que se enmarca en las transformaciones de la enseñanza de las ciencias económicas en el país. Por otra parte, el libro aborda los métodos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje ensayados en los tres programas de la Facultad. Simultáneamente, se examina lo concerniente a las competencias y evaluación de resultados en el contexto de las nuevas exigencias formuladas por el Ministerio de Educación Nacional. El libro concluye con la experiencia del uso de las herramientas tecnológicas, además de los medios y materiales educativos en la enseñanza universitaria. Esta obra es una iniciativa del grupo de investigación GIDICON y su semillero SIDIC, y contó con el apoyo entusiasta de docentes investigadores participantes de la UPTC. Esta es una afortunada oportunidad para reflexionar sobre lo acontecido en estas cinco décadas en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la UPTC, así como sobre los éxitos y los protagonistas de los sucesos más relevantes de este memorable periodo.

ISBN 978-958-660-690-5



Uptc[®]

Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS

RESOLUCIÓN 023655 DE 2021 MEN / 6 AÑOS



EDITORIAL
UPTC



Dirección de
Investigaciones

GRUPO DE INVESTIGACIÓN DINÁMICA CONTABLE

GIDICON

