

AUTORES:

Cindy Vanessa Hincapie Marriaga C.C: 1128.283.686 correo: cindyhincapie@gmail.com

María Vanessa Paniagua Álvarez C.C: 43.988.338 correo: vpaniagua_a14@hotmail.com

ASESOR TEMÁTICO: Jhon Henry Cortés

**ALTERNATIVAS EDUCATIVAS PARA EL LOGRO DE PENSAMIENTO
ESTRATEGICO Y LA COMPETENCIA PROPOSITIVA EN LA FORMACIÓN DEL
CONTADOR PÚBLICO DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

Resumen: en este artículo de investigación, hacemos referencia al papel que ocupan las didácticas de enseñanza utilizadas por los docentes de contaduría de la Universidad de Antioquia, y al currículo de contaduría de esta institución, como alternativas fundamentales para el desarrollo formativo de un contador público que actúe como agente estratégico y propositivo en el campo profesional. Para la construcción del artículo, integramos la investigación bibliográfica con el trabajo de campo, ambos procesos develaron la vinculación que existe entre didáctica, contenido y práctica. Esta relación integradora se convierte en un requisito esencial para el desarrollo de habilidades y competencias cognoscitivas, en un ambiente de reciprocidad desde el cual, el alumno haga una transición de destinatario pasivo a agente activo en el proceso de enseñanza, y el docente a su vez, haga una reflexión acerca de las didácticas de enseñanza y su propósito en el proceso formativo.

Palabras claves: formación contable, didáctica, currículo, competencia propositiva y pensamiento estratégico.

INTRODUCCIÓN: actualmente, la formación contable continúa utilizando procesos mecanicistas centrados en la memorización y repetición de prácticas contables establecidas que muchas veces están obsoletas; dichos procesos no estimulan la competencia propositiva ni el pensamiento estratégico del estudiante, elementos que resultan indispensables, en un mercado que demanda cada vez más, contadores que se deslignen del papel de tenedores de libros y que ofrezcan alternativas de solución, estrategias, nuevos modelos, en fin, que se logre percibir en ellos ese rasgo diferenciador de un profesional integral fortalecido desde la academia. Se hace entonces necesario investigar ¿Qué alternativas educativas son necesarias para el logro de la competencia propositiva y el pensamiento estratégico en la formación universitaria del contador público de la Universidad de Antioquia?

El objetivo general de ésta investigación fue indagar sobre las alternativas educativas necesarias para el logro de la competencia propositiva y el pensamiento estratégico en la formación del contador público de la Universidad de Antioquia. Para el logro de este objetivo, se hizo necesario desarrollar los siguientes objetivos específicos: primero, compilar las principales características del pensamiento estratégico y la competencia propositiva, y los argumentos de lo indispensables que resultan en la formación de un contador íntegro, el cual se logró básicamente con aportes teóricos bibliográficos y cibergráficos; el segundo objetivo fue investigar sobre las didácticas de enseñanza que utilizan los docentes de esta universidad para desarrollar el pensamiento estratégico y la competencia propositiva en los estudiantes y para su consecución la estrategia metodológica a utilizar fue cuantitativa descriptiva, ya que se realizaron entrevistas a docentes y estudiantes de contaduría de la universidad, con el fin de analizar desde los dos puntos de vista, la percepción que tienen unos y otros de la incidencia de las didácticas que utilizan los docentes en la actualidad en el desarrollo de esas dos habilidades; y el último objetivo fue analizar la orientación del diseño curricular del programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia, comparando las

principales características y el enfoque del currículo con las respuestas obtenidas en las entrevistas, tanto de docentes como de estudiantes.

A través del análisis y la integración de diversas fuentes, logramos identificar los puntos claves sobre los cuales desarrollaremos este escrito, éstos se estructuraron en cuatro capítulos que enmarcan el horizonte de la temática y están definidos de la siguiente manera: actuales falencias de la formación contable, competencia propositiva, pensamiento estratégico y, por último, los resultados de la investigación.

CAPÍTULO I: ACTUALES FALENCIAS DE LA FORMACIÓN CONTABLE

Actualmente, la enseñanza contable continúa utilizando métodos de enseñanza centrados en la memorización y repetición de prácticas establecidas, que muchas veces están obsoletas; al respecto Zapata señala que “una de las grandes preocupaciones en la enseñanza contable es la escasa variedad en la aplicación de métodos que conduzcan al fin principal de formar un profesional integral que interactúe con propiedad en el medio económico y social (...)” (1997, pág. 70), bajo ese esquema, el estudiante se forma para pensar igual que otro y repetir su discurso, y no para asimilarlo, cuestionarlo, reinterpretarlo e integrar diferentes perspectivas que le permitan formar su propio criterio.

En animo de ser ilustrativos, podemos identificar dos enfoques en el método de enseñanza caracterizados por la memorización y repetición, que han sido muy recurrentes en el proceso de formación contable; el primero, identifica al docente que ofrece múltiples soluciones para un caso particular, pero sin profundizar sobre qué tipos de soluciones serían las más adecuadas, dependiendo de la situación en la que se podría presentar tal caso; el segundo, enmarca al docente que se sesga en una única solución, sin explicar los motivos que la convierten en la más óptima, y sin permitirle al estudiante ahondar sobre otras alternativas de solución, por tanto quien obtiene una buena nota es aquel que repite lo dicho por el docente. Ambos enfoques, por lo general, se evidencian en la clase magistral, esta didáctica se utiliza en la mayoría de los proyectos de aula, independientemente de cuál sea el fin y el contenido de cada uno.

Werner y Mahncke (1997) opinan que la clase magistral:

Se apoya en el supuesto que en la práctica educativa están, por una parte, “*los que saben*” y, por otra, “*los que ignoran*”. Los primeros son los profesores y los otros son los alumnos que tienen que aprender, por lo cual deben escuchar respetuosa y silenciosamente para recibir en depósito todo cuanto les dicen los que saben. (pág. 15)

Aunque esta didáctica suele ajustarse a cierto tipo de escenarios, por ejemplo, cuando el docente está haciendo una exposición acerca de normas básicas y técnicas de contabilidad, se hace preciso generar procesos de enseñanza en los cuales el estudiante tenga la oportunidad de preguntarse ¿para qué?, ¿por qué?, ¿cuál sería otra alternativa?, de forma tal que pueda desarrollarse una verdadera interacción entre alumno y maestro; en este nuevo escenario, los docentes deben dejar a un lado la idea que formación contable equivale a proporcionar información a la que quizás, el alumno no le encuentre ninguna utilidad. El objetivo principal del proceso de aprendizaje, es que el conocimiento aprehendido se pueda vincular con las prácticas profesionales, considerando que buena parte del interés del estudiante deriva de la idea de que lo que escucha y estudia le servirá para enfrentarse a situaciones problemáticas, propias de su profesión. Por ello, la metodología de clase magistral puede ser fuente de desmotivaciones en determinados proyectos de aula (Werner y Mahncke, 1997).

Según Zapata, “el docente tiene que saber qué enseñar y hacerse entender, por lo tanto tiene la obligación de crear ambientes de aprendizaje buscando que el conocimiento fluya y convencido de

que más que los ambientes, son las estrategias de aprendizaje las que contribuyen a generar ese clima.” (2003, pág. 100). Si bien no podemos calificar la clase magistral como una didáctica insuficiente para formar profesionales contables integrales, no se puede desconocer la urgencia de un replanteamiento docente sobre los objetivos que enmarca esta didáctica, para evitar que se convierta en una práctica tediosa para los estudiantes.

De acuerdo a Bruna, la clase magistral debe caracterizarse por:

1. La transmisión de conocimientos por parte de los docentes.
2. Ofrecer a los estudiantes no uno, sino varios enfoques críticos de la disciplina, es decir, varias perspectivas sobre una situación particular que los lleve a reflexionar y descubrir relaciones entre los diversos conceptos.
3. Formar a los estudiantes con una mentalidad crítica en la manera de afrontar los diversos problemas que se les presenten en el campo laboral.

La integración de estas tres características, contribuirá en el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para el desarrollo profesional de un contador público que sea capaz de desenvolverse en diferentes escenarios y generar valor agregado en cada uno de ellos.

Un objetivo que debe ser inherente tanto a la clase magistral como a cualquier otro tipo de didáctica que desarrolle el docente, se centra en la construcción del conocimiento. Pero, ¿qué significa construir conocimiento?

Pozo menciona tres rasgos típicos del buen aprendizaje, que implican construir conocimiento: (a) generar un cambio duradero, (b) que sea transferible a nuevas situaciones, (c) como consecuencia directa de una práctica reflexiva (2001). A continuación se hará una breve descripción de estas características, ya que las ahondaremos en los siguientes capítulos.

- a. Generar un cambio duradero implica según Pozo, una reinterpretación del conocimiento. El individuo utiliza los nuevos saberes que ha adquirido para reinterpretar lo que ya sabía.
- b. Transferir el conocimiento a nuevas situaciones; para Pozo, la adaptabilidad de conocimiento reside en la capacidad de enfrentarse a nuevas situaciones, asimilándolas a lo ya conocido.
- c. Práctica reflexiva; Pozo señala que lo aprendido es consecuencia directa del tipo de práctica utilizada más que del número de veces que se práctica.

A manera de ilustración, al plantear un ejercicio sobre cualquier práctica contable, el profesor debería preguntarle al alumno sobre el proceso que utilizó y la lógica del procedimiento (Zapata, 2003) e introducir nuevas variantes al ejercicio, de esa forma el estudiante puede aprender a pensar sobre qué hace y cómo lo hace, incluso ante la ausencia de clases y sin la orientación del docente.

No podemos desconocer que existen situaciones particulares que pueden condicionar el desarrollo de didácticas de enseñanza, enfocadas al buen aprendizaje:

- ✓ La primera se presenta cuando el docente se enfrenta a clases muy numerosas, en cuyo caso, interactuar con cada alumno o con los grupos de estudio resulta una tarea casi imposible. En vista de que el tiempo y recurso humano no están a entera disposición del profesor y alumno respectivamente, lo único que el docente puede hacer es un diagnóstico global que le permita evaluar cuánto del contenido fue asimilado por los estudiantes. En muchos casos, el hacinamiento en las aulas de clase se atribuye a los problemas financieros de las universidades públicas, estas instituciones afrontan una disyuntiva: ampliar cobertura o mejorar su capacidad instalada; se creería que la decisión más conveniente, es aquella que esté encaminada a mejorar la calidad del proceso de enseñanza.

- ✓ La segunda situación, hace referencia a la predisposición, generalmente negativa, de los alumnos para intervenir en clase; para muchos estudiantes las preguntas que hacen los docentes en el desarrollo de una clase, suelen convertirse en algo indeseado, tanto así, que el dedo de un maestro apuntando hacia el auditorio puede generar un ambiente de malestar colectivo. El temor reside en dar la respuesta equivocada o decir algún disparate o, incluso, en no ser capaz de responder; desde esta perspectiva, resulta comprensible que los alumnos prefieran instrumentos didácticos que no involucren la participación en clase.
- ✓ La tercera y última circunstancia, también guarda relación con la falta de recursos en las universidades públicas; este factor incide en la frecuente contratación de docentes de cátedra y en que sean menos los profesores de tiempo completo que estén vinculados a estas instituciones; los primeros tienen menos tiempo disponible para interactuar con los alumnos en una relación de aprendizaje mutuo, pues por lo general deben cumplir con otro tipo de actividades (Zapata, 2006).

Si la contabilidad continúa siendo enseñada como una habilidad técnica y repetitiva más que como una disciplina intelectual y analítica, resulta lógico que se subestime el estatus del contador público que se forma (Cardona, 1994); en consecuencia, se generaliza la imagen del contador que se confina a las prácticas contables y no la del profesional que piensa estratégicamente y es propositivo.

Desde ese ángulo, los estudiantes sólo se preparan para resolver tareas rutinarias para las cuales aprenden una solución específica, sin que se genere alguna otra habilidad o competencia que no sea la de memorizar; luego, si en el método de enseñanza caracterizado por la memorización y repetición, el docente solo ofrece un tipo de solución, aquí el estudiante solo está capacitado para resolver un problema por una única vía y sin que se presente alguna variación en el modelo, de lo contrario sería incapaz de construir y proponer otra solución.

Para Mejía, el logro de las competencias está relacionado con la interdisciplinariedad; si tenemos en cuenta que la situaciones bajo las que se circunscriben las competencias “no suelen ser exclusivamente disciplinares, sino interdisciplinares, en la respuesta a ellas, se despliegan una multiplicidad de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, procedimientos etc., que superan los conocimientos descontextualizados, por importantes que sean.” (2007, pág. 11)

A pesar de su importancia, ha sido un error común creer que interdisciplinariedad es el equivalente a un cúmulo de proyectos de aula circunscritos en un pensum universitario. A modo de aclaración, garantizar la presencia de proyectos de aula que necesariamente no guardan una relación directa con la disciplina contable, o no forman parte de su ciclo básico o profesional, no implica generar procesos interdisciplinarios, por el contrario, lo que muchas veces se alcanza a percibir, es una acumulación de materias que no siguen una linealidad ni están integradas entre sí, o en su defecto con la disciplina contable. Por ejemplo, pueden existir proyectos de aula en los que se incorporan dos y hasta tres disciplinas pero en el desarrollo de cada una, cada docente se preocupa únicamente por la temática que le corresponde, usualmente en total desconocimiento sobre el contenido y avance que hacen los demás profesores sobre los otros temas. Ello significa, que aunque en teoría un currículo pueda estar diseñado para desarrollar la interdisciplinariedad, aún continúa la tendencia del profesor encerrado en su disciplina, “(...) desvinculado de las demás materias, del mundo, de la sociedad y, principalmente, de sus alumnos.” (Nérics I, 1985, pág. 30)

Como resultado final se genera un descontento colectivo en los estudiantes que no encuentran utilidad en lo que aprenden, ni siquiera porque no dispongan de suficiente información, sino porque no saben qué hacer con ella. En el escenario académico esta situación evidencia dos posiciones: por una parte, están los estudiantes que se quejan de recibir muchos conocimientos que no son capaces de emplear, o mucha teoría que no son capaces de aplicar; y, por otro lado, están los maestros que se lamentan porque sus alumnos no saben utilizar el conocimiento que reciben.

Para los estudiantes existe una frustración extra, pues además de que no alcanzan a percibir ninguna vinculación académica entre las diversas disciplinas que cursan y no pertenecen al área contable, también deben enfrentar la incrementación de su carga académica al tener que hacerse responsables de los proyectos de aula interdisciplinarios. Si bien, muchos de ellos estarían gustosos de que esa carga académica (que implica tiempo y esfuerzo) se transfiriera a proyectos de aula contables sobre los cuales, descubren generalmente en el campo laboral, la necesidad de una mayor profundización conceptual; o por lo menos, estarían más conformes si se integrara al currículo otros proyectos de aula que satisfagan necesidades básicas contables de los estudiantes, por ejemplo cursos sobre manejo de software contable.

El reto que tiene la educación contable, va más allá de la enseñanza de conocimientos, debe enfocarse en enseñar a los estudiantes a aprender para que sean propositivos y se conviertan en agentes estratégicos, que puedan continuar con procesos de auto-aprendizaje, aún después de culminar su formación profesional.

CAPITULO II: COMPETENCIA PROPOSITIVA

Para comenzar a hablar de competencia propositiva es necesario explicar qué se entiende por competencia, haciendo una conceptualización de tal término.

Una competencia puede definirse como:

“Un conjunto de conocimientos que al ser utilizados mediante habilidades de pensamiento en distintas situaciones, generan diferentes destrezas en la resolución de los problemas de la vida y su transformación, bajo un código de valores previamente aceptados que muestra una actitud concreta frente al desempeño realizado, es una capacidad de hacer algo.” (Frade, citado en Pérez y Gallego)

Para Suárez, Contreras y Sánchez las competencias “sintetizan conocimientos, habilidades y valores contenidos que determinan respectivamente, el saber, el saber hacer y el saber ser del propio individuo (...)” (2007, pág. 34). En su conceptualización conceden gran importancia a aspectos del comportamiento como actitudes y motivaciones, en tanto que constituyen un componente crítico para el desempeño efectivo de la competencia.

Por otro lado, Álvarez, Pérez y otros (2008) conceptualizan las competencias a partir de tres rasgos diferenciadores: (a) las competencias constituyen un saber hacer, es decir un saber que se aplica, (b) puede adaptarse a diferentes situaciones, (c) cuyo carácter integrador se evidencia en la multiplicidad de conocimientos, habilidades y actitudes que involucra.

Por último, Mejía señala que competencia es “un conjunto de potencialidades que posibilita un desempeño exitoso, que se materializa al responder a una demanda compleja que implica resolver un(os) problema(s) en un contexto particular, pertinente y no rutinario.” (2007, pág. 4)

Aunque las concepciones anteriores pueden presentar cierto grado de divergencia, es posible observar varios elementos comunes en ellas:

1. La competencia implica un elemento cognoscitivo que se refiere al saber, pero un saber que trasciende la recepción pasiva de conocimientos.

En la caracterización que hacen Gallego y Pérez (2012) del ser humano como sujeto cognoscente, que “vive interrogándose acerca de su propio conocer y de su admisibilidad, tanto para él como para el colectivo al cual pertenece (...)” (parra 6, pág. 3), podemos evidenciar el carácter dinámico del saber, si tenemos en cuenta que el surgimiento de ese cuestionamiento está vinculado tanto a las características inherentes de la actividad cognoscitiva (preguntar, examinar, interpretar, etc.) como a las condiciones cambiantes del mundo.

Siguiendo esta misma línea, Gallego (2000) estructura las competencias desde procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento. Él afirma que en una sociedad abierta, con interacciones globales, se compite con base en saberes, cuya renovación y transformación guarda una estrecha relación con los medios de producción de bienes y servicios y con un sistema de mercadeo fundamentado en la efectividad de tales saberes; en consecuencia, los esquemas de conocimiento que una vez se ajustaron a una realidad y recursos determinados, no tienen garantizado su funcionamiento en otro contexto, aunque esos recursos en apariencia, sigan siendo los mismos.

Si trasladáramos ese enfoque al área contable, nos encontraríamos en principio, con un programa de estudios esencialmente pragmático, que formaba profesionales hábiles en el registro de operaciones. Bajo las condiciones actuales, un profesional contable que continúe encauzando su saber hacia la práctica de registro, está desarticulado con las exigencias de un mercado laboral, que ya no se conforma con contadores que sepan preparar y presentar estados financieros, sino que demanda agentes de cambio capacitados para construir escenarios que propendan por el progreso de las unidades productivas. En nuestro criterio, la articulación de la profesión contable con el mercado laboral no implica que la construcción de las competencias obedezca a los intereses impuestos por éste, si bien pueden constituir un “indicador” para la reinterpretación de la disciplina contable, la actividad cognoscitiva como componente crítico de la competencia, supone que el profesional contable sea reflexivo, e incluso asuma el rol de opositor frente a ese saber.

A modo de comparación, si en una sociedad abierta el conocimiento es objeto de un proceso continuo de reinterpretación, “en una sociedad cerrada, en que los saberes no son objeto de producción (...) se construyen determinadas competencias fijas, las cuales se mantienen, igualmente, durante el mismo tiempo. Hay construcción, pero no demanda de reconstrucción, sencillamente porque las interacciones del entorno no lo requieren (...)” (Gallego, 2000, pág. 94). Con base en esta perspectiva, si se hiciera un análisis del presente y pasado, se llegaría a la conclusión de que las causas que generaron una situación particular siempre van a tener el mismo efecto, por tanto, el conocimiento que fue válido ayer, continuará siendo válido hoy, de ahí que no habría necesidad de situarse críticamente frente a él; al aceptar que no existen cambios en el saber, se acepta que el mundo es estático.

2. El segundo elemento, se refiere al desempeño como proceso que da cuenta de la competencia. Según Mejía las competencias no son observables en sí mismas, sino que se materializan en un desempeño concreto, generalmente cuando respondemos a una demanda compleja para resolver problemas no rutinarios o no conocidos, que no teníamos previstos (2007); en ánimos de ser ilustrativos, el profesional contable que sea capaz de expresarse y hacerse entender con claridad, puede desenvolverse tanto en la organización que cuenta con un sin número de expertos en contabilidad, como

en aquella que cuenta con un personal con conocimientos básicos acerca de lo contable.

Hay que añadir que el desempeño de cualquier competencia, involucra un aspecto motivacional, que enmarca “las necesidades, los intereses, las expectativas y los motivos que estimulan el comportamiento investigativo y por tanto la actitud científica.” (Suárez y otros, 2007, pág. 35)

Si bien, el docente de contaduría puede orientar el diseño de estrategias didácticas hacia la construcción de competencias en un ambiente de reciprocidad entre alumno y maestro, este proceso necesariamente demanda la implicación activa de los estudiantes, basada en la reflexión y la toma de conciencia del mismo. En últimas, esta acción se podría traducir en un compromiso hacia la disciplina contable, hacia lo que se aprende en la disciplina contable, hacia las exigencias que ofrece la disciplina contable, tanto teóricas como prácticas, y hacia las posibilidades que enmarca su evolución como disciplina científica, siempre bajo una perspectiva de oportunidad, y no de entorpecimiento del proceso formativo.

Fue necesario hacer una conceptualización previa del término competencia e indicar cuáles eran sus principales elementos, con el fin de explicar desde la definición de competencia propositiva, por qué se le atribuye el carácter de actividad cognoscitiva que se materializa en la actuación.

Según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES), la competencia propositiva se define como:

“acciones que realiza una persona, con el propósito de plantear alternativas de decisión o de acción y de establecer nuevas relaciones o vínculos entre eventos o perspectivas teóricas. La proposición implica plantear hipótesis, resolver problemas, establecer regularidades y generalizaciones, plantear alternativas de solución a problemas, establecer tendencias de funcionamiento de un sistema.” (ICFES, 2004)

La competencia propositiva se caracteriza por ser una actividad cognoscitiva, en tanto que las acciones de plantear hipótesis y resolver problemas, precisan que el individuo conozca el contexto en el que se desenvuelve, esto implica que efectúe procesos de análisis encaminados a la comprensión de los elementos que intervienen en una situación particular, que determine cuáles son los más críticos y establezca relaciones causa-efecto entre ellos. El resultado de tales acciones se manifiesta en la construcción de las alternativas de solución más viables para hacer frente a uno o varios problemas.

Si hablamos de establecer tendencias, nos estaríamos refiriendo a un componente complejo de la competencia propositiva que implica conocimientos “cuyo aprendizaje requiere un alto nivel de abstracción (...)” (Upegui, 2003 .pág. 143), con ello no pretendemos decir que generar hipótesis y solucionar problemas sean tareas sencillas, por el contrario, suponen un gran esfuerzo para los alumnos, sólo queremos enfatizar el hecho que a estas dos últimas acciones se les concede cierta relevancia en el nivel de pregrado universitario, mientras que la acción de establecer tendencias, comúnmente hace parte de niveles superiores a ese y de mayor especialización.

Aunque la competencia propositiva involucre cierto grado de abstracción, bien puede ser observada a través de la acción de proposición, con ella el sujeto da cuenta del trabajo cognitivo que ha realizado. En la disciplina contable, el desempeño concreto de la competencia propositiva suele

relacionarse con la información contable; como bien señala el decreto 2649 de 1993, una de las cualidades que debe poseer esta clase de información es la utilidad. La materialización de esa cualidad, generalmente evidenciada en la acción de proponer, depende del contador público; si la información contable puede indicar qué es lo más importante para la empresa, y haciendo uso de ese indicador, el contador público plantea estrategias de negocio, hay proposición desde la información. Si la información contable permite develar cuáles son los riesgos de liquidez del negocio, y el contador público propone alternativas para contrarrestarlos, hay proposición desde la información. Si la información contable permite visionar posibles campos de acción, que el contador público descubre como oportunidades para generar cambios en la organización, el contador hace útil la información, al involucrarla en la acción de proponer.

Sin embargo, aunque la información contable sea útil, generalmente se nutre de otro tipo de información, pues las organizaciones se circunscriben en escenarios donde intervienen aspectos políticos, sociales, culturales que también las afectan, por tanto la competencia propositiva debe vislumbrarse desde diferentes ángulos informativos.

Existen otras formas en las que el contador puede ser propositivo, por ejemplo, implementando sistemas de costeo, proponiendo estrategias tributarias, construyendo presupuestos, etc., sin importar cuál sea la acción de proposición, mediante la cual se manifiesta la competencia propositiva, hay un componente esencial que cimienta cualquiera de estas acciones: las didácticas de enseñanza.

Si el propósito de la formación contable es desarrollar la competencia propositiva en los estudiantes, entonces “se requiere que el profesor reduzca su labor de transmitir información, esperando una repetición por parte del estudiante, es decir, una respuesta a un estímulo.” (Macías, 2011, pág. 40). Una tarea fundamental para el docente es idear estrategias didácticas encauzadas hacia la comprensión de contenidos, que faciliten el desarrollo de la competencia propositiva en los alumnos. Según Benjamín Suárez Arrollo:

“comprender es la base del aprendizaje y con él nacen y crecen las competencias. Cuando un estudiante comprende un teorema matemático no sólo avanza en un conocimiento específico sino también en su capacidad de abstracción y de razonamiento y desarrolla unas destrezas y/o habilidades formales, simbólicas e instrumentales. Cuando todo esto ocurre, el aprendizaje está en marcha.” (2005, pág.4)

La acción de comprender puede ser explicada mediante el primer rasgo diferenciador del buen aprendizaje, que Pozo ha denominado cambio duradero.

Lograr un cambio duradero, implica en muchos casos desaprender lo aprendido. La teoría constructivista del aprendizaje señala que este hecho no constituye la sustitución de una nueva conducta o conocimiento, sino que se trata de integrar esa conducta o idea en una nueva estructura mental, dicho de otra manera, es una reinterpretación del conocimiento. El individuo utiliza los nuevos saberes que ha adquirido para reinterpretar lo que ya sabía, de manera subconsciente o por mera intuición, de esta forma se genera un cambio duradero. Cosa contraria si lo que se pretende es reemplazar un conocimiento por otro (en la teoría del aprendizaje se conoce como aprendizaje sustitutivo), en cuyo caso, el resultado del aprendizaje no sería estructural, sino de corto plazo, porque fácilmente se puede olvidar lo aprendido (Pozo, 2001).

Para lograr un cambio duradero, es fundamental que tanto docentes como estudiantes hagan una evolución en cuanto a lo que creen, para pasar hacia lo que pueden hacer y lograr. Por un lado, los alumnos necesitan hacer una transición de destinatarios pasivos a agentes activos en el proceso de enseñanza, por otro lado, para los docentes es fundamental replantear varios interrogantes: ¿qué estrategias didácticas emplear?, ¿Cómo adaptar los contenidos a las didácticas a fin de lograr un cambio duradero? ¿Las didácticas utilizadas contribuyen a la reinterpretación del conocimiento?

En las respuestas a esas incógnitas interviene el desempeño del docente, condición que resulta fundamental para un proceso de enseñanza fluido, de ahí la necesidad de contar con profesionales capacitados tanto en el campo académico como en el campo laboral, que puedan contribuir con innovaciones pedagógicas y didácticas para que sea posible estimular en los estudiantes habilidades y competencias cognoscitivas.

Según Rodolfo Posada Álvarez, “el conocimiento en la acción contribuye a que no seamos [los docentes] presa de las prácticas pedagógicas academicistas, en las cuales la teoría y los conocimientos se asumen como fines en sí mismos, con poca o ninguna aplicación práctica.” (2005, pág. 12). En función de esta apreciación, el autor resalta tres aspectos que deberían contemplar las estrategias didácticas:

1. Destacar la relevancia y pertinencia de los contenidos que se aprenden.
2. Evitar el fraccionamiento tradicional de los conocimientos y facilitar su integración.
3. Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas.

De cada una de estas características podemos resaltar lo siguiente:

La primera, refleja la importancia que tiene demostrar a los estudiantes la utilidad de los contenidos a enseñar, y no simplemente exponerlos sin más, para que escuchen una clase porque es un requisito para ganar la materia; lo ideal es que comprendan que el fin no es ganar esa materia sino adquirir las competencias y conocimientos necesarios para emplearlos en la vida práctica; por eso es indispensable que los docentes utilicen didácticas que no estén tan cerradas en un mundo teórico. Por el contrario, dichas didácticas deben estar encaminadas a brindarles, más que la solución a problemas vistos en clase, las herramientas para que ellos propongan soluciones, no sólo a los problemas hipotéticos de la academia, sino a los múltiples problemas que se les presentarán en la práctica profesional.

La segunda característica, hace alusión a la costumbre académica de que cada conocimiento se enseñe de forma independiente a los demás, sin embargo, aunque algunas universidades han incluido en su currículo la interdisciplinariedad en el desarrollo de los proyectos de aula, puede no evidenciarse mucho el propósito esencial de este objetivo curricular, que es la integración de los diferentes conocimientos, y en algunos casos se ha confundido con la repetición de contenidos. Como lo mencionábamos en párrafos anteriores, para desarrollar la competencia propositiva, es necesario de antemano que el profesional contextualice sus conocimientos y para ello se requiere que no sólo sea un experto en su disciplina, ni que tenga conocimientos en otras disciplinas, sino que esté en la capacidad de relacionar e integrar la disciplina que le compete con otras que le sean inherentes; esto, con el fin de tener amplios conocimientos como base, para tener una visión necesaria para convertirse en un agente propositivo.

Finalmente, la tercera característica, se refiere al deber que tiene el área docente de idear estrategias didácticas más especializadas al momento de enseñar temas que puedan tener cierto grado de complejidad para el estudiante en la práctica, con el fin de que éste desarrolle competencias para dar frente a situaciones complejas. Si nos devolvemos a la definición de competencia propositiva, observamos que una de sus principales características es plantear alternativas de solución a problemas, por tanto, para desarrollar esta habilidad en el futuro profesional contable, es necesario que los docentes en clase pongan en discusión ejemplos de esas situaciones complejas y aunque en la práctica lo más seguro es que los problemas sean totalmente diferentes, el profesional ya va a tener la capacidad de enfrentarlos y proponer la solución más adecuada.

Si bien el enfoque de la formación contable, encauzado al desarrollo de la competencia propositiva en los estudiantes, se materializa en la generación de didácticas encaminadas hacia el logro de este objetivo, dicho enfoque también debe estar evidenciado en el currículo de contaduría, pues allí se establecen los fines que quiere alcanzar la institución en cuanto a la formación contable, fines que

deben ser considerados por todos los miembros de la academia y si no se tiene una misión previa y unos objetivos establecidos desde un principio, difícilmente se logrará su consecución.

Mertens, citado por Posada (2005), considera que “los programas formativos basados en competencias requieren cambios en los enfoques curriculares, en las estrategias pedagógicas y en el rol tradicional asignado al docente y al estudiante” (2005, pág. 12). En este sentido, propone currículos que estén enfocados en:

- Competencias identificables, verificables y de conocimiento público. Cuando el estudiante sabe lo que se espera de él se muestra más eficiente y motivado.
- Instrucción dirigida al desarrollo y evaluación individual de cada competencia.
- Evaluación teniendo en cuenta el conocimiento, las habilidades, las actitudes y el desempeño como principales fuentes de evidencia.
- Progreso de los estudiantes al ritmo de cada uno.
- Instrucción individualizada al máximo posible.
- Énfasis puesto en los logros.
- Participación de los estudiantes en la elaboración de las estrategias de aprendizaje
- Experiencias de aprendizaje guiadas por una permanente retroalimentación.
- Amplia variedad de materiales didácticos, con orientación del aprendizaje hacia la solución de problemas, más que a la repetición de contenidos.
- Programas modulares y abiertos que faciliten el movimiento y la reincorporación de los estudiantes en diferentes momentos.

Tanto las didácticas de enseñanza como la orientación del diseño curricular, constituyen variables fundamentales, para el desarrollo de la competencia propositiva en los profesionales de contaduría pública; aunque no se puede desconocer que ésta competencia surge de un proceso de largo plazo que no finaliza con la academia, esta última constituye la base de su desarrollo.

CAPITULO III: PENSAMIENTO ESTRATÉGICO

El pensamiento estratégico ha estado conceptualmente relacionado con el campo administrativo, en tanto se vincula a la construcción de estrategias gerenciales para el crecimiento organizacional. Si pudiésemos ubicar el pensamiento estratégico en el enfoque de gestión por procesos, lo clasificaríamos en el nivel superior de la estructura de los procesos organizacionales. Este enfoque, se ocupa de las transacciones o procesos de la organización y cómo interactúan al interior de la empresa, para ello, hace una categorización de los procesos empresariales en tres grupos: en el primer grupo se encuentran los procesos estratégicos que definen y controlan las metas de la organización, en el segundo grupo ubica a los procesos misionales, cuyo objetivo final es entregar el servicio o producto al cliente, finalmente, el tercer grupo enmarca a los procesos de soporte, que cimientan los procesos estratégicos y misionales. (Ochoa, 2011)

Para Ramírez (2008) la construcción de la estrategia deviene de la comprensión de la organización y del contexto en el que está insertada; siguiendo esta línea, Herrera señala que la acción de comprender hace parte de las habilidades cognoscitivas, definidas como, “las facilitadoras del conocimiento, es decir, aquellas que operan directamente sobre la información: recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardando información en la memoria, para, posteriormente, poder recuperarla y utilizarla dónde, cuándo y cómo convenga.” (2012, Habilidades cognoscitivas, 1). Luego, si un contador público construye una estrategia tributaria encaminada a disminuir el pago de impuestos, necesariamente esa estrategia es producto de la recolección de información, bien puede ser, acerca de una o varias transacciones organizacionales, o haciendo uso de la norma tributaria. Una vez obtenida la información, el contador público debe pasar a analizarla

e interpretarla, para hacer una selección de los factores más relevantes para construir su estrategia. En esta tarea, se integran tanto los conocimientos particulares de la disciplina contable, así como otras acciones adicionales a la comprensión, que Herrera ha incluido dentro del grupo de habilidades cognoscitivas, las más relevantes de acuerdo al autor se presentan a continuación:

- ✓ Atención: significa aplicar lo sentidos a un asunto.
- ✓ Elaboración: preguntas, analogías, metáforas, apuntes etc.
- ✓ Memorización/recuperación: se refiere a las técnicas de estudio, un ejemplo clásico: leer, recitar y revisar.

Aunque no desconocemos la importancia de las otras habilidades cognoscitivas que menciona Herrera, en este apartado centraremos nuestra atención en la habilidad cognoscitiva de la comprensión. En el capítulo anterior se hizo una definición de la acción de comprender desde el enfoque constructivista que señala Pozo (2001); en ánimos de traer a la memoria nuevamente el concepto, mencionábamos que en el aprendizaje constructivista, comprender implicaba un cambio duradero en la medida en que se reinterpreta el conocimiento, integrando los nuevos saberes con lo que ya conocíamos. Ese cambio duradero entendido para efectos del artículo, como la comprensión de lo aprendido, debe poder transferirse a diferentes situaciones, aún si existen grandes diferencias entre una y otras; es posible inferir que la verdadera comprensión involucra la adaptabilidad del conocimiento, para explicar esta idea, utilizaremos un ejemplo:

Un estudiante de contaduría que efectivamente comprenda qué es un activo corriente, es capaz de identificar ese concepto en cualquier planteamiento que exponga el docente, ya sea que se este ilustrando el caso de una empresa de servicios, una organización industrial, o una comercial; o bien, si se presenta el caso de una organización cuyo ciclo operacional no corresponda a un año.

En esa transición de comprensión de lo aprendido hacia la transferibilidad de lo aprendido, se ubica la visión sistémica. Según Ramírez (2008), la visión sistémica facilita la comprensión y el análisis de situaciones complejas, mediante la división del todo en sus partes; es posible considerar que la visión sistémica actúa como un instrumento en la reinterpretación del conocimiento, en la medida en que el individuo comprende la interacción del saber con el entorno y con las variables que son inherentes a ese saber. A modo de aclaración: el estrategia que quiera comprender como funciona el mercado debe:

“Comprender las relaciones, las interacciones y las retroacciones que se dan entre los diferentes agentes que actúan en él y que son al mismo tiempo los agentes del cambio, los provocadores del cambio y quienes sufren las consecuencias del cambio o se benefician de él.” (Ramírez, 2008, págs. 29-30)

Desde esta perspectiva, es posible adaptar el conocimiento a diferentes circunstancias, porque no está condicionado por esquemas rígidos que no admiten ninguna variación, por el contrario, se acepta que el mundo no es estático y que pueden surgir nuevas formas de hacer que sean más eficaces y adecuadas para una realidad específica, entonces, el individuo debería vincular esos nuevos saberes a su desarrollo.

Si la visión sistémica se caracteriza por ser dinámica, el enfoque conocido como pensamiento tradicional se caracteriza por ser lineal, pues se basa en la repetición y la automatización de los procesos, mediante la adopción de modelos rígidos a los cuales deben ajustarse las condiciones que determinan una situación particular.

Según Horacio “el pensamiento tradicional opera hacia adelante y está basado en el cálculo, en la lógica o en la experiencia. Es una secuencia razonable: si ocurre tal cosa ocurrirá tal otra”. (2012, El Pensamiento Estratégico, 1). Por tanto, este tipo de pensamiento es difícilmente aplicable en

escenarios en los que existe la planificación, y en los que haya incertidumbre de lo que pueda suceder o no en el futuro, de ahí que el pensamiento tradicional no resulte viable, por ejemplo, en el análisis de estadísticas, en presupuestos contables, en la toma de decisiones basado en variables económicas e indicadores financieros, etc.

A diferencia del pensamiento tradicional, el pensamiento estratégico integra la visión sistémica como uno de sus principios fundamentales, porque a través de ella se puede “comprender el funcionamiento de un sistema y adoptar las decisiones más adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos” (Ramírez, 2008, pág. 29), esa tarea puede requerir incluso, que se reorganicen los componentes del sistema, de modo que se puedan construir tantas perspectivas como sea posible, en este punto surge la pregunta ¿qué pasaría si...?

Entonces, si se fuese a implementar un sistema de información contable en una organización, este proceso necesariamente debería hacerse considerando las repercusiones que puede generar para la empresa, entendida como un sistema abierto que requiere comunicarse con los stakeholders (partes interesadas) que guardan una relación con ella, ya sea de manera directa o indirecta. Por tanto, el contador debe reconocer a los agentes internos y externos (clientes, trabajadores, proveedores, etc.) vinculados a la organización; la estructura empresarial en la cual va a operar el sistema de información contable (no funciona del mismo modo un sistema de información en una organización con estructura piramidal, a uno con estructura horizontal); y las actividades operacionales y financieras que transcurren en la organización. También debe tener en cuenta los elementos inherentes a la planeación organizacional (visión, políticas, objetivos, filosofía y valores...), a fin de integrarlos al sistema de información contable de la unidad productiva, para que sirva a los fines correspondientes a su operatividad.

Karlöf señala que el pensamiento estratégico involucra aspectos, como: “la aptitud de descubrir patrones o características de una situación, que permita determinar necesidades de cambio, planear las estrategias para el cambio, prever los instrumentos que facilitarán implementar las estrategias” (1993, págs. 44-47).

- ✓ Con respecto a descubrir patrones o características de una situación, el autor hace referencia a la contextualización que debe hacer el profesional sobre el campo en el cual va a ofrecer su conocimiento, por ejemplo el tipo de empresa, el sector al cual pertenece, el modelo contable que utiliza, las prácticas contables, la normatividad que la rige, etc.
- ✓ Una vez que el agente estratégico ha contextualizado la organización, tiene la capacidad de determinar qué cambios son necesarios implementar, ya sea identificando los procesos que presentan mayores riesgos o fortaleciendo las actividades que hacen parte del proceso.
- ✓ En la planeación de estrategias para el cambio, el pensamiento estratégico se contempla como un factor determinante entre la planeación y la materialización de los objetivos que se habían propuesto inicialmente, es decir, para que los resultados finales de un proyecto sean iguales o muy similares a los resultados esperados, se deben idear estrategias que contribuyan a disminuir las desviaciones entre la planeación y la realidad.
- ✓ Finalmente, después de determinar los cambios y planear las estrategias para el cambio, el agente estratégico puede proporcionar los instrumentos necesarios para implementar dichas estrategias, de modo que sea posible solucionar las falencias existentes en la organización o promover su mejoramiento continuo.

Aunque intuitivamente (sin adiestramiento alguno) se logren adquirir parte de estas habilidades cognitivas en el ambiente empresarial, para que las estrategias surjan de una forma consciente,

intencional y bien estructurada, es indispensable que se potencialicen dichas habilidades en la academia.

Según Monereo (2001), existen 3 fases para desarrollar el aprendizaje encauzado a la construcción de estrategias: la presentación de la estrategia, la práctica guiada y la práctica autónoma. A continuación explicaremos de manera resumida cada uno:

La presentación de la estrategia: consiste en exponer en la clase un caso problémico y mostrarles a los estudiantes en forma explícita la estrategia, es decir los métodos y técnicas a seguir para darle tratamiento a dicho problema. El autor enfatiza la importancia de dejar muy claro los procesos de resolución al problema con el fin de que “(...) los estudiantes puedan empezar, de forma gradual a integrarlos en su propio repertorio o mundo de saberes, significados y sentidos.” (Monereo, 2001). Así mismo, el autor propone varios métodos para la presentación de la estrategia: el método modelado, el análisis y la discusión metacognitiva (reflexión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje) y el perspectivismo estratégico; cada uno de estos métodos apuntan a objetivos comunes: comprender qué se hace, cómo se hace y por qué se hace.

La práctica guiada: en la segunda etapa, persiste la intermediación del docente quien ahora actúa como colaborador en el proceso de identificación y construcción de estrategias. Dicho proceso debe ser similar al que se utilizó en la primera fase, de modo que el estudiante se familiarice con él, ello no implica que repita el proceso para mecanizarlo, lo que se busca es que el alumno se conduzca bajo una práctica reflexiva que involucre el análisis y la comprensión. Finalmente, se deben introducir variaciones en los supuestos, para que los estudiantes aprendan de manera progresiva a proveer por sí mismos la estrategia al problema expuesto.

La práctica autónoma. En la fase final, el estudiante ha comprendido el proceso a través del cual se genera una estrategia, sin necesidad de la intervención del docente, por tanto es capaz de recrear el proceso en diferentes escenarios sin importar qué variables intervengan en ellos, porque no ha memorizado el proceso sino que lo ha asimilado.

La resolución 3459 del 2003 emitida por el Ministerio de Educación, “por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de formación profesional de pregrado en Contaduría Pública” ha incorporado en el artículo 2, como aspecto básico curricular, la necesidad de que el estudiante de contaduría comprenda “el contexto social, empresarial, legal, económico, político e institucional en el que se inscribe el ejercicio profesional.” Luego, si el currículo universitario debe responder a las preguntas de qué enseñar y cómo enseñar, se requiere que esos interrogantes involucren el aspecto de la interdisciplinariedad, si tenemos en cuenta que “la fragmentación del conocimiento dificulta la comprensión de la totalidad, y que los hechos, las situaciones, los fenómenos, no escogen campos específicos para aparecer; son producto de relaciones concretas entre diversos elementos (...)” (Carvalho, Cadavid y otros, 2006, pág. 27)

La interdisciplinariedad ofrece una visión sistémica, porque integra diferentes saberes que pueden coadyuvar a comprender los diversos elementos que intervienen en una situación particular, de manera que, si la disciplina contable contempla como objetivo primordial generar información que represente en forma razonable los hechos económicos, sociales y políticos que transcurren en una organización, sólo los procesos de enseñanza en los que se integren, más no se sumen, diferentes disciplinas pueden satisfacer este objetivo.

A manera de síntesis, si el pensamiento estratégico está cimentado en el desarrollo de la visión sistémica, las didácticas empleadas por los docentes necesariamente deben propender por su fortalecimiento, en tanto, al currículo le compete desde elemento de la interdisciplinariedad,

desplegar el saber contable, evidenciando desde la fundamentación teórica, las relaciones que guarda ese saber con otras disciplinas o ciencias.

CAPITULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo del trabajo de campo, utilizamos la entrevista como instrumento de investigación, la cual estuvo dirigida a dos grupos: docentes de contaduría de la Universidad de Antioquia, y estudiantes de contaduría de décimo semestre de la misma institución. Previo a su ejecución, la entrevista había sido estructurada sobre una base de preguntas específicas, a las cuales nos sujetamos; la duración de cada una, tanto en el caso de los docentes como en el caso de los estudiantes, fue de aproximadamente veinte minutos.

Con el ánimo de salvaguardar la confidencialidad de los entrevistados y no comprometer su opinión, nos referiremos a ellos en el transcurso de este capítulo como docente 1, docente 2, etc.; y estudiante 1 y estudiante 2, etc., respectivamente.

Para facilitar el análisis de los resultados de las entrevistas, agruparemos en varias categorías, los conceptos claves más comunes a cada uno de los discursos, tanto de profesores como de estudiantes, a continuación se presentan y describen cada una de las categorías:

- 1. Número de alumnos como factor determinante en la selección de la didáctica:** en el transcurso del trabajo de campo, encontramos que uno de los factores que generalmente intervienen en la selección de la didáctica que va a emplear el docente, corresponde al número de estudiantes. Cuando se cuestionó al docente 1, sobre los tipos de didácticas que utiliza en su proyecto de aula, manifestó que el motivo por el cual se hace difícil emplear otro tipo de didáctica que no sea la clase magistral, obedece a la cantidad de alumnos en el aula de clase, número que comúnmente gira alrededor de 70 estudiantes, e incluso lo supera. En esta misma línea, el docente 4 afirma que “la forma masiva como se dicta el curso disminuye la posibilidad de emplear otros instrumentos de didáctica”, haciendo referencia al número de estudiantes que asisten a su proyecto de aula. Estas opiniones apoyan la problemática que mencionábamos en el primer capítulo, relacionada con la imposibilidad que enfrenta el docente de interactuar con cada estudiante o en defecto con los grupos de estudio, particularmente cuando debe hacerse cargo de grupos muy numerosos, en tanto, la disponibilidad del tiempo del profesor y la duración de la clase no resultan suficientes para que el docente pueda evaluar si efectivamente se está cumpliendo el propósito para el cuál diseñó y empleó la didáctica.
- 2. El contenido como factor determinante en la selección de la didáctica:** durante el transcurso de las entrevistas, fue posible evidenciar la relación que existe entre el contenido específico del área en que se especializa cada docente y la didáctica que emplea. Necesariamente en un proyecto de aula cuyo contenido es normativo, es indispensable acudir a didácticas como el estudio de casos, de modo que sea posible comprender de qué se trata la norma, cómo se aplica la norma y cuándo se aplica la norma; desde esta perspectiva, el proyecto de aula conocido como obligación tributaria, resulta propicio para hacer uso de ese tipo de didácticas.
En el mismo sentido, los proyectos de aula que están orientados a la investigación, generalmente utilizan didácticas que involucran procesos de indagación, por ejemplo, la didáctica del seminario investigativo. De la relación entre contenido y didáctica da cuenta el docente 5, quien enfatiza la importancia de hacer una “(...) reflexión sobre las características del objeto de formación para poder identificar cómo lo vamos a mediar. No es lo mismo enseñar matemáticas que política, ni contabilidad, ni otras áreas, entonces uno tiene que hacerse la pregunta, por eso decía que para algunos contenidos la clase magistral

es fundamental, para otros la conversación tiene sentido y hay otros que no tiene sentido conversar (...)"

- 3. La teoría y la práctica en la didáctica:** gran parte de los entrevistados, coinciden en la necesidad de que los contenidos se materialicen a través de una práctica que trascienda el acto repetitivo de transmitir información, y conduzca a la aplicación del conocimiento, en la medida en que se enfrenta al estudiante a un caso o problema que puede ocurrir en la vida práctica. Esta actividad, implica que el estudiante haga una reflexión en torno a varios interrogantes: ¿cómo? ¿por qué? ¿para qué? ¿con qué?, fundamentadas sobre bases teóricas. Lo que aquí se busca es disminuir la distancia que existe entre el espacio académico y la vida práctica, así lo manifiesta el estudiante 2: “en general, los profesores luego de la explicación teórica, realizan talleres y enseñan casos prácticos, lo que hace que los estudiantes llevemos a la práctica, aunque sea mediante ejemplos, esas teorías, lo que hace que en la vida profesional esté en la capacidad de enfrentarme a situaciones complejas de la practica contable (...)"

Para el docente 2 es necesario desarrollar en igual proporción tanto teoría como práctica, ello se traduce en el desempeño concreto de la actividad cognoscitiva; para argumentar esta afirmación, el docente hace alusión a una situación cotidiana relacionada con el área específica a su saber contable: “en un proyecto de devolución de impuestos, cuando usted lee el estatuto tributario queda como en las mismas, en cambio ya en la resolución del caso se le plantea y se le direcciona al estudiante qué hay que hacer, cómo lo hace, con quién lo hace y cuándo lo hace”.

- 4. El recurso didáctico debe fortalecer la comunicación de los estudiantes:** el 50% de los docentes entrevistados concluyeron que la exposición, entendida para efectos de este artículo como herramienta didáctica que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye un elemento potencializador de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Varios de los entrevistados enfatizaron el carácter de urgencia que reviste a la habilidad oratoria, como condición inherente al ejercicio de la profesión contable, por ejemplo, para desenvolverse ante una junta directiva. El docente 2, afirma que a la mayoría de estudiantes de contaduría les desagrada desempeñarse como expositores e incluso, temen hablar en público, por ello consideran necesario reforzar las exposiciones en todos los proyectos de aula, al igual que él lo hace en el suyo, con el fin de hacer frente a esa disposición negativa.

Siguiendo esta línea, el docente 1, señala que el estudiante de contaduría prefiere no participar en clase, por eso, cuando se realiza un mini foro con asistencia de 70 alumnos, generalmente intervienen sólo tres o cuatro estudiantes. Según él, al cuestionarse sobre los motivos que originan esa situación, surgen dos posibles explicaciones: los alumnos desconocen el tema, o les avergüenza participar, por tanto, para el docente 1, intentar construir o elaborar didácticas participativas resulta en esfuerzos inútiles.

Para finalizar, el docente 6 también comparte estas opiniones, en tanto utiliza, como una de sus herramientas didácticas, la exposición por parte de los alumnos, y con esta busca fortalecer “(...) las habilidades de comunicación ante diferentes instancias en la empresa, de tal forma que el estudiante es capaz de hablar en público y plantear sus puntos de vista sin ninguna limitación”.

- 5. Características del currículo de contaduría de la Universidad de Antioquia:** al solicitarle a los entrevistados que mencionaran algunas características fundamentales del currículo de contaduría pública de la Universidad de Antioquia, la respuesta más común que obtuvimos giró en torno al concepto de *investigación*. Por un lado, para los estudiantes

la investigación se ha formalizado como un elemento inherente en el desarrollo de su carrera.

En el caso de los docentes, su permanencia en la institución les ha permitido conocer a los colegas encargados de los proyectos de aula orientados a la investigación, adicionalmente, han evidenciado las experiencias de los estudiantes en relación con esta actividad, en tanto, han servido como fuentes primarias para algún proyecto de este tipo, o se han desempeñado como asesores. En consecuencia, la permanencia de los docentes de contaduría en la Universidad de Antioquia, se constituye como base informativa para que la mayoría coincida en la investigación como característica fundamental del currículo, a falta de conocimiento de otras características.

Tanto el docente 3 como el docente 5, coincidieron en que la formación integral y crítica del estudiante de contaduría, hacen parte de las particularidades fundamentales del currículo, pero sólo el docente 5 se refirió a la interdisciplinariedad como otra característica adicional.

El docente 2, manifestó en forma explícita que no estaba muy familiarizado con el currículo, por otro lado, en el caso del docente 1, fue evidente que existía confusión entre los conceptos de pensum y currículo, pues respondió a esta pregunta refiriéndose a los proyectos de aula como las características fundamentales del currículo.

De acuerdo con los entrevistados, las categorías que van desde el numeral uno al numeral cuatro, definen la didáctica, y la categoría identificada con el numeral cinco, indica la orientación del currículo de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia. A continuación, analizaremos si esas categorías, intervienen en el fortalecimiento del objeto de estudio de la investigación: el pensamiento estratégico y la competencia propositiva.

COMPETENCIA PROPOSITIVA: en el capítulo 2, señalábamos que la acción de proponer deviene del planteamiento de hipótesis y resolución de problemas, estas actividades implican que el individuo conozca el contexto en el que se desenvuelve. Para el docente 3, tanto la creación colectiva como el seminario investigativo, conducen al estudiante a conocer el entorno en que se desenvuelve la empresa, y el modelo contable del cual se vale la administración para representar de forma razonable, los hechos económicos y sociales transcurridos en la organización. Según este docente, una vez realizados los procesos de análisis, reflexión e interpretación, si el estudiante concluye que ese modelo no está representando de manera satisfactoria esa realidad, debe proponer un nuevo modelo que resuelva las insuficiencias del anterior.

Los docentes 2 y 6 emplean en sus proyectos de aula, didácticas enfocadas a la óptima combinación entre teoría y práctica, argumentando que esta relación coadyuva a potencializar la acción de proponer, en la medida en que desarrollan las acciones descritas en la categorización de teoría, práctica y didáctica.

Aunque el docente 4, respondió afirmativamente cuando se le preguntó si las didácticas que aplica en su proyecto de aula contribuyen a que los estudiantes planteen alternativas de solución fundamentadas sobre bases teóricas, no fue claro al exponer los motivos que conducían a esa respuesta afirmativa, en tanto atribuía el concepto de didáctica al uso de un elemento audiovisual.

Contrario a las anteriores declaraciones, la opinión generalizada de los estudiantes pone en evidencia que las didácticas actualmente empleadas por los docentes, no han contribuido en el desarrollo de la competencia propositiva. Si bien los estudiantes reconocen que los profesores utilizan didácticas que despliegan con suficiencia el contenido teórico, también resaltan la necesidad de que esas didácticas materialicen satisfactoriamente el campo práctico, a través de la construcción de casos o ejercicios bien estructurados que den cuenta de la realidad actual en la cual

se circunscribe la disciplina contable. A manera de ilustración, el estudiante 6, opina que “(...) faltan más trabajos sacados del mundo real para acercarnos a esa realidad a que se enfrentan los contadores.” En el mismo sentido el estudiante 1, manifestó que a pesar de que las didácticas proporcionen bases teóricas, algunos docentes no integran el saber con el hacer.

PENSAMIENTO ESTRATÉGICO: cuando se le pregunta a los docentes de qué manera las didácticas que emplean contribuyen a que los estudiantes puedan analizar una situación particular desde diferentes perspectivas, y discernir sobre cuál es la más adecuada, los docentes 4 y 6, aún dejando entrever una respuesta afirmativa a este cuestionamiento, no ofrecieron argumentos que respondieran satisfactoriamente a esa pregunta. Del mismo modo que en la categoría anterior, el docente 4 hace nuevamente alusión al medio audiovisual como potencializador de esta habilidad. Por su parte, el docente 6 subraya la continua mención que hace a los estudiantes sobre el hecho de que un problema nunca tiene una única solución, pero no explica cómo materializa esa idea a través de sus didácticas.

A diferencia de los docentes anteriores, el docente 3 manifiesta que en la investigación (didáctica que emplea en su proyecto de aula), el estudiante desarrolla la habilidad de leer el entorno, por ejemplo, su relación con las variables económicas, políticas, sociales, y los diferentes agentes que intervienen en él, etc. Luego, si la habilidad de analizar una situación desde diferentes puntos de vista se fortalece en la academia, el profesional podrá desplegar con satisfacción esa habilidad en la práctica. Siguiendo esta línea, el docente 2 señala que, a través del estudio de casos el estudiante puede conocer todos los elementos que integran una situación particular, de esa manera puede responder a las siguientes preguntas: “¿qué hay que hacer?, ¿cómo lo hace?, ¿con quién lo hace?, y ¿cuando lo hace?”.

Para la mayoría de estudiantes entrevistados, sólo la práctica conduce a un análisis en donde se involucren diferentes perspectivas, según el estudiante 3 “los talleres (...) ayudan para que uno pueda pues ver cuáles caminos puede haber, porque los profesores cambian los planteamientos, entonces vos tenés que pensar bajo un supuesto qué puede ocurrir (...)”. Por otro lado, el estudiante 5 sugiere que la personalidad constituye un factor fundamental para el desarrollo de esta habilidad, sin embargo, no ahonda con suficiencia su tesis.

El sentido crítico como característica inherente a la competencia propositiva y el pensamiento estratégico: para el docente 2, “los casos y sobre todo, por ejemplo, en seminario de tributaria, que buscan: que el estudiante salga del aula, o sea, que no se quede con el concepto del aula (...)”, de esta declaración es posible inferir que sólo la práctica permite cuestionar los contenidos teóricos, en tanto este mismo docente afirma que la lectura de una norma, en sí misma, no produce construcción de conocimientos.

Por su parte, el docente 3, continúa manifestando que el conocimiento del contexto asegura que el estudiante pueda ser crítico frente a la realidad de la cual hace parte; en el caso de la disciplina contable, situarse críticamente implica para el estudiante cuestionar los modelos contables que usan actualmente las organizaciones. En esa misma línea, el docente 5 manifiesta que las asesorías y las discusiones en clase posibilitan que los estudiantes formulen sus propios planteamientos frente a resolución de casos, sobre los cuales no expone conclusiones que no admitan ninguna otra opinión.

En el caso de los estudiantes, tanto el 1 como el 6, declaran que el cuestionamiento del saber contable ha devenido de la experiencia laboral, para ambos estudiantes ese espacio se convierte en un punto de confrontación entre teoría y práctica, sin embargo, el estudiante 1 también manifiesta que tratándose de contenidos normativos, no suelen asumirse posiciones críticas. En apoyo a esa afirmación el docente 1 plantea: “hay clases que también son muy legalistas y entonces ahí no es que... pues cumpla la ley porque que más... hacemos.” Por demás, la opinión generalizada de los

estudiantes, continúa refiriéndose a la categorización denominada la teoría y la práctica en la didáctica.

Hay un punto común entre los docentes 1 y 5, ambos aseguran que la didáctica en general, no contribuye a la potencialización de la competencia propositiva y el pensamiento estratégico, sin embargo, en sus declaraciones existe un grado de divergencia. Por un lado, el docente 5 afirma que la didáctica por sí sola no resuelve el problema cognitivo-humano-social, en su opinión es necesario asociar la didáctica con el contenido: “(...) la didáctica se tiene que asociar con los objetos, es el objeto que se enseña y la didáctica con la cual se enseña la que va a permitir el proceso, pero la didáctica no garantiza nada (...)” Por otro lado, el docente 1, es enfático en su afirmación al señalar que “la didáctica no forma al estudiante, el estudiante es quien se forma así mismo (...)”, bajo ese escenario, el profesor solo actúa como un facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al igual que el docente 5, el docente 1 considera que el aspecto motivacional de los alumnos, resulta un factor fundamental para el éxito de este proceso, pero mientras para el docente 5 ese aspecto necesita integrarse a la relación de didáctica-contenido como un elemento adicional, para el docente 1 representa el único factor de éxito.

RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

1. De acuerdo a los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, podemos concluir que, las didácticas empleadas actualmente por los docentes en sus proyectos de aula, están focalizadas básicamente en la teoría, en consecuencia no potencializan la competencia propositiva ni el pensamiento estratégico.
De acuerdo a los entrevistados, las didácticas de enseñanza que pueden contribuir a la consecución de este objetivo, son aquellas que involucren de manera integrante a la teoría, con la estructuración de casos, ejercicios o problemas, extraídos de la realidad organizacional, por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas. Ésta didáctica según manifiesta el estudiante 1, “es muy importante, porque ahí se confronta lo que uno ha aprendido con la realidad”, también proponen el estudio de casos, talleres y salidas de campo desde semestres iniciales.
2. Todos los estudiantes de décimo semestre que fueron entrevistados, se han desempeñado como auxiliares contables, precisamente desde el espacio laboral, han evidenciado la necesidad de que los docentes incorporen en la materialización de la teoría, sus propias vivencias con el saber contable en el escenario empresarial, y si bien cada organización tiene características particulares, esas vivencias pueden referenciar situaciones generales estructuradas mediante casos, ejercicios o problemas, que reduzcan la distancia entre el espacio académico y el espacio laboral.
3. Aunque los docentes respondieron a la pregunta sobre las didácticas de enseñanza que emplean en sus respectivos proyectos de aula, se alcanzaron a evidenciar vacíos conceptuales, en tanto, se presentaron respuestas como: videos, trabajo con herramientas tecnológicas, consulta directa en páginas web, etc., en consecuencia varios de los docentes asumían que el uso de tales recursos, constituía la didáctica en sí misma. Este hallazgo nos lleva a concluir que, uno de los inconvenientes por los cuales las didácticas de enseñanza no potencializan la competencia propositiva y el pensamiento estratégico en los estudiantes, corresponde al hecho que para alguno de los docentes no está del todo claro el concepto de didáctica, entendiéndolo que su objeto de estudio es el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Para concluir, el docente 1, afirmó de manera enfática que el estudiante es el único responsable de su proceso de formación, mientras que el docente 5 atribuyó el fortalecimiento de la competencia propositiva y el pensamiento estratégico a la integración entre didáctica, contenido y el aspecto motivacional del estudiante, aunque no explicó cómo se materializaba esa relación en su proyecto de aula.
5. El currículo de contaduría pública de la Universidad de Antioquia, no constituye una alternativa educativa para el desarrollo de la competencia propositiva y el pensamiento estratégico: cuando se le preguntó a los docentes cómo articulan las características del currículo de contaduría pública con su proyecto de aula, fue evidente que la mayoría no estaba muy familiarizada con el currículo. Sus respuestas estuvieron dirigidas a los objetivos que plantean en el proyecto de aula, desde la perspectiva e intereses individuales que involucra el contenido a enseñar, y no desde una visión global de los parámetros trazados en el currículo, incluso, uno de los docentes afirmó que no lo conocía.

Luego, aunque la formación del contador debería obedecer a los objetivos establecidos en el currículo de contaduría, actualmente esa integración se está quedando en el “deber ser”. En vista del desconocimiento del currículo por parte de la mayoría de docentes y estudiantes, no podemos afirmar que constituya una alternativa educativa para el fortalecimiento de la competencia propositiva y del pensamiento estratégico.

CONCLUSIONES

- Las didácticas de enseñanza que actualmente emplean los docentes no contribuyen al desarrollo de la competencia propositiva y el pensamiento estratégico de los estudiantes de contaduría pública de la Universidad de Antioquia.
- Las alternativas educativas que contribuyen al desarrollo de la competencia propositiva y el pensamiento estratégico en los estudiantes, son didácticas de enseñanza que estén dirigidas a involucrar la teoría, con la proposición de casos, ejercicios o problemas, extraídos de la realidad organizacional
- Generar didácticas encauzadas a la práctica, no resta importancia al papel de la teoría, lo que se pretende es que el despliegue práctico sea similar al desarrollo teórico, ello implica una relación de integralidad, en donde las experiencias de los docentes como profesionales constituya la base del despliegue práctico.
- La necesidad manifestada por los estudiantes, de que los docentes extraigan y presenten ejercicios, casos o problemas que reflejen la realidad de las organizaciones, surge en el espacio laboral. Desde ese escenario, el estudiante comienza a confrontar el espacio académico con el campo profesional, en tanto, se hace evidente la distancia que hay entre ambos.
- El desarrollo de las didácticas de enseñanza, generalmente ha estado condicionado por factores como contenido y cantidad de estudiantes por aula. Ambos elementos constituyen factores fundamentales en la selección de la didáctica de enseñanza.
- El aspecto motivacional del estudiante de contaduría, dirige su actuación hacia la recepción pasiva de conocimientos, o hacia su intervención activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diferenciándolo como un individuo que se sitúa críticamente frente al saber contable.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, S., Pérez A. y Suárez, M. (2008). Hacia un enfoque de la educación en competencias. Extraído el 20 de julio, 2012 de: <http://www.cprceuta.es/CPPSXXI/Modulo%204/Archivos/Primaria/ENLACES%20Y%20DOCUMENTOS%20DIGITALES/LEER/ENFOQUE%20BASADO%20EN%20COMPETENCIAS.pdf>
- Cano, A. (2003). Retos y estrategias de los contadores públicos del siglo XXI más allá de los estados financieros. *Revista ASFACOP*, 7, 33-47.
- Cardona, J. (1994). Algunas reflexiones sobre la formación, enseñanza y pedagogía en la disciplina contable. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 24 -25, 139-147.
- Cardona, J. (2000). Prospectivas de la educación contable en Colombia. *Visión Contable 3 Universidad Autónoma Latinoamericana*, 43-76.
- Cardona, J (2001). La educación contable: Una nueva cultura. *Contaduría Medellín*, 38, 71-99.
- Cardona, J y Zapata, M. (2005). *Educación Contable: antecedente, actualidad y prospectiva*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Carvalho, J., Cadavid, L., Zapata, M., Duque, M., Álvarez, M. y otros (2006). *Recreando el currículo*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Competencia profesional del contador público. Extraído el 24 de Agosto, 2011 de: <http://www.gerencie.com/competencia-profesional-del-contador-publico.html>
- Decreto 2566 de Octubre 9 del 2003. Extraído el 23 de Marzo, 2012 de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104846_archivo_pdf.pdf
- Esteban, M. El diseño de entornos de aprendizaje constructivista. Extraído el 5 de agosto, 2012 de: <http://www.um.es/ead/red/6/documento6.pdf>
- Gallego, R. (2000). El problema de las competencias cognoscitivas: una discusión necesaria. Bogotá: editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Gallego, R y Pérez R. (2012). Competencias cognoscitivas y evaluación. Extraído el 20 de julio, 2012 de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ted/articulos/ted08_14arti.pdf.
- Gilar, R. (2003). El papel de la instrucción en la adquisición de habilidades intelectuales y en el cambio conceptual. Extraído el 2 de agosto, 2012 de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9906/8/Gilar%20Corbi,%20Raquel_7.pdf
- Herrera, F. (2012). Habilidades cognitivas. Extraído el 30 de julio, 2012 de: <http://www.cprceuta.es/Asesorias/FP/Archivos/FP%20Didactica/HABILIDADES%20COGNITIVAS.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior, ICFES. (2004). Examen de Calidad de la Educación Superior, ECAES: Comunicación e información 2004-2005. Extraído el 13 de Febrero, 2012 de: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:5a0MfW50jhMJ:www.afacom.org/index.php?option%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D22%26Itemid%3D97%26lang%3Des+c*

[ompetencia+propositiva&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEEShwC2GgVw9BFq3QLYBpEv666M32fuOlm-2qnXVCn9XgorW1NWG-xjYgBAuTFtwIlrXprARrYYPiObeSdRD6b89Yubf83rZJEv22VmOeoKX6QC66HY14m_L94PNGeS-r58oeS6E&sig=AHIEtbR-4NtjQkIMPY36OCyR6sLr5dW5fQ](http://www.albertolevyblog.com/general/el-pensamiento-estrategico-como-un-proceso-de-aprendizaje/)

Jaramillo, F. (proyecto de aula Prospectiva y Presupuesto, 15 de octubre, 2010)

Karlöf, B. (1993). Practica de la estrategia. El desarrollo de la capacidad estratégica en ésta época. Barcelona: Granica S.A.

Krell, H. El pensamiento estratégico. Extraído el 10 de Julio, 2012 de: <http://www.ilvem.com/shop/otraspaginas.asp?paginanp=348&t=el-pensamiento-estrat%C3%89gico.htm>

Levy, A. (2009, septiembre). El pensamiento estratégico como un proceso de aprendizaje. Extraído el 9 de Febrero, 2012 de: <http://www.albertolevyblog.com/general/el-pensamiento-estrategico-como-un-proceso-de-aprendizaje/>

Ley 30 de Diciembre 28 de 1992. Extraído el 19 de Febrero, 2012 de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

López, B. (2001). La educación profesional de contadores públicos centralistas en la Colombia de hoy. *Hojas universitarias*, 51, 20-33.

Lora, S. R. La Creatividad, Reto de la Educación Superior Colombiana en la Era de la Globalización. Extraído el 3 de Septiembre, 2011 de: www.aspuco.org/15-vii-congreso/15-eje1/creatividad%20reto.doc

Macías, M. (2011). Adopción del modelo por competencias por el profesor universitario frente a la realidad educativa y laboral actual del estudiante. *Perspectivas docentes*, 46, 35-42.

Mallart, J. Didáctica, concepto, objetivos y finalidades. Extraído el 14 de agosto, 2012: <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>

Mejía, W. (2007). El enfoque de competencias: elementos claves. Extraído el 3 de Marzo, 2012 de: <http://camarote.posterous.com/el-enfoque-de-competencias-elementos-clave>

Monereo, C. y Badia A. y otros (2001) Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Barcelona: Grao.

Montenegro M., Calvache, J, A. y Villareal J, L. (2008). Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la contabilidad en el programa de contaduría pública de la Universidad Mariana. *Revista Criterios: Revista de Investigaciones de la Universidad Mariana (Pasto)*, 22, 61-74.

Nérici, I. (1985). *Metodología de la enseñanza*. México: Editorial Kapelusz Mexicana.

Noy, L, A., y Maldonado, S. Desde la educación Contable: Una visión del desarrollo contable. Extraído el 20 de Febrero, 2012 de: <http://www.alafec.unam.mx/mem/cuba/Contabilidad/conta05.swf>

Ochoa, L. (proyecto de aula Procesos de control, 20 de agosto, 2011)

Ordóñez, S. (2008, junio). ¿Contribución de la investigación contable a la formación del contador público en Colombia? Extraído el 14 de abril, 2012 de:

<http://administracion.univalle.edu.co/Comunidad/Memorias/evento1/archivos/Contribucion%20de%20la%20investigacion%20contable%20a%20la%20formacion%20del%20contador%20publico%20en%20Colombia.pdf>.

Posada, R. (2005). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de educación*. Extraído el 10 de Julio, 2012 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>

Pozo, I. (2001). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Mc Graw Hill.

Ramírez, D. E. (2008). De la teoría de sistemas al pensamiento estratégico. *Revista Iberoamericana de Marketing*, 03, 27-41.

Resolución 3459 de Diciembre 30 del 2003. Extraído el 23 de Marzo, 2012 de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85909_archivo_pdf.pdf

Rojas, W. (2008). Congoja por una educación contable fútil. *Contaduría*, 52, 261-274.

Rovira, F. Currículos y proyecto educativo. Extraído el 25 de julio, 2012 de: <http://www.edebeinforma.com/wp-content/docs/DC-01-03-Curriculos-y-proyecto-educativo.pdf>

Suárez, B. (2005). La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro. Extraído el 10 de Julio, 2012 de: <http://www.uco.es/organizacion/ees/documentos/normas-documentos/otros/La%20formacion%20en%20competencias%20MEC.pdf>

Tejada, A. (2007). Desarrollo y formación de competencias: un acercamiento desde la complejidad. *Acción pedagógica*, 16, 40-47.

The Vision in the CPA Vision Process. Extraído el 12 de Febrero, 2012 de: <http://www.aicpa.org/ABOUT/MISSIONANDHISTORY/CPAVISIONPROJECT>.

Upegui, M. (2003). Otra vez las competencias. *Revista Asfacop*, 7, 137-148.

Werner, L. y Mahncke, M. (1997). Nuevos enfoques metodológicos en la enseñanza de las carreras de Administración, Contabilidad y Auditoría. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 30, 13-28.

Zapata, M. (2003). Habilidades y prácticas de estudio en la educación contable: el enfoque de habilidades en la formación contable del contador público. *Contaduría Medellín*, 43, 95-112

Zapata, M. (1997). Paradojas en las propuestas de Rediseño Curricular. *Contaduría Medellín*, 31, 51-83

Zhou, N. (2012). Las competencias en el desarrollo curricular. Extraído el 11 de julio, 2012 de: http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencias/Competencias_esp.pdf