

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA EFECTIVIDAD DE LOS ESPACIOS COLABORATIVOS PARA DISMINUIR LAS TENSIONES CONSTITUTIVAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y CONTABLES

Students' perception of the effectiveness of collaborative spaces to reduce constitutive tensions in the teaching-learning of administrative and accounting sciences

...

Percepção dos estudantes sobre a efetividade dos espaços colaborativos para diminuir as tensões constitutivas no ensino-aprendizagem das Ciências Administrativas e Contábeis

Por:

Nelson Andrés Molina Roa¹

Universidad de La Salle, Bogotá,
Colombia.

nelsonmolina@unisalle.edu.co

 [0000-0002-8779-3925](https://orcid.org/0000-0002-8779-3925)

Rubén Darío Díaz Mateus²

Universidad de La Salle, Bogotá,
Colombia.

rudiaz@unisalle.edu.co

 [0000-0002-8784-8818](https://orcid.org/0000-0002-8784-8818)

Omar Andrés Sierra Morales³

Universidad de La Salle, Bogotá,
Colombia.

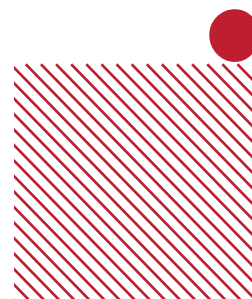
osierra@unisalle.edu.co

 [0000-0002-4890-9796](https://orcid.org/0000-0002-4890-9796)

Recepción: 17/04/2020 • **Aprobación:** 20/09/2020

Resumen: La historia de la educación en Colombia se configura por tensiones constitutivas producto de la relación contradictoria entre la tradición erudita renacentista, simbolizada por la universidad, y el surgimiento de la escuela pública, encargada de administrar y controlar. Una vez detectadas nuestras tensiones particulares, en la Facultad de Ciencias administrativas y Contables de la Universidad de La Salle, propusimos el uso de espacios colaborativos (*learning environments*)-didácticas fuera del aula- para disminuirlas. Este artículo indaga la percepción de nuestros estudiantes respecto a la efectividad de dichos espacios mediante una investigación cualitativa “participación-acción en educación” que analizó datos cuantitativos. Los resultados demostraron que ciertos espacios colaborativos alivianan las tensiones, pero otros no, por tanto, su diseño dependerá del propósito de la asignatura y las expectativas estudiantiles en el marco de la reflexión crítica.

Palabras clave: Innovación educacional (*learning environments*); Historia de la educación; Tensiones constitutivas; Administración de empresas; Contaduría pública.



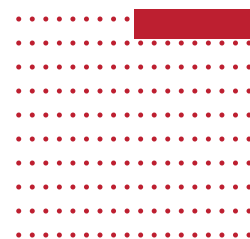
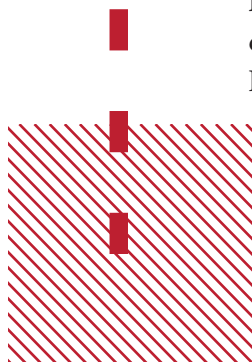
Códigos JEL: I21Analysis of Education; I23Higher Education • Research Institutions

Abstract: The history of education in Colombia has been shaped by constitutive tensions as a result of the contradictory relationship between the Renaissance scholarly tradition, symbolized by university, and the emergence of the public school, in charge of administrating and controlling. Once we detected our own tensions, at the School of Administrative and Accounting Sciences of the Universidad de La Salle, we proposed the use of collaborative spaces (learning environments) - didactics outside the classroom - to reduce them. This article investigates the perception of our students regarding the effectiveness of these spaces through qualitative research “participation-action in education” that analyzed quantitative data. Results showed that certain collaborative spaces relieve tensions, but others do not, therefore, their design will depend on the purpose of the course and on student expectations within the framework of critical reflection.

Keywords: Educational innovation (learning environments); history of education; constitutive tensions; Business Administration; Public Accounting.

Resumo: A história da educação na Colômbia é moldada por tensões constitutivas como resultado da relação contraditória entre a tradição acadêmica renascentista e o surgimento da escola pública, encarregada de administrar e controlar. Na Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis da Universidade de La Salle, propusemos o uso de espaços colaborativos (ambientes de aprendizagem) – didáticas fora da sala de aula – para reduzir as tensões particulares detectadas. Este artigo investiga a percepção de nossos alunos sobre a efetividade desses espaços por meio de uma pesquisa qualitativa “participação-ação na educação”, que analisou dados quantitativos. Os resultados mostraram que certos espaços colaborativos aliviam tensões, mas outros, não; portanto, seu *design* dependerá do objetivo da disciplina e das expectativas dos alunos no quadro da reflexão crítica.

Palavras-chave: Espaços colaborativos (ambientes de aprendizagem); História da educação; Tensões constitutivas; Ensino de administração de empresas; Ensino de contabilidade pública.



Procedencia: El presente artículo es producto del proyecto de investigación “Innovación en educación superior” desarrollado por la Vicerrectoría académica (VRAC) de la Universidad de la Salle, Bogotá. Entre otros investigadores de diversas instituciones y facultades participamos los suscritos, quienes somos investigadores del grupo de investigación GESOE de la Facultad de Ciencias administrativas y Contables.



Esta obra está bajo la licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) .

¿Cómo citar este artículo? / *How to quote this article?*

Díaz Mateus, R. D., Sierra Morales, O. A. y Molina Roa, N. A. (2020). Percepción de los estudiantes de la efectividad de los espacios colaborativos para disminuir las tensiones constitutivas en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias administrativas y contables. *Praxis, Educación y Pedagogía* (6). https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i6.9477

Introducción

Las prácticas pedagógicas actuales surgieron de la histórica y contradictoria relación entre la primera definición de *pedagogía*, diseñada por los eruditos renacentistas, enfocada en la búsqueda de un método general que permitiera enseñar todo a todos, premisa mayor de la *didáctica magna* formulada en 1627 por Amos Comenio (1922), y aquella surgida en el siglo XVII con la invención de la escuela, centrada en la organización del sistema educativo para controlar, primero a los niños, y luego, a profesores y procesos (Alighiero, 2003; Saldarriaga, 2006; Schara, 2006).

El aula, símbolo de esta contradicción constitutiva, es un recinto de índole carcelario (Foucault, 2003) que mezcla un complejo y ecléctico juego de acercamientos y alejamientos entre *Saberes pedagógicos* y *Tecnologías de la organización*, las cuales, generan angustia a los diversos actores del sistema educativo. A continuación, una síntesis de las tensiones constitutivas de la práctica pedagógica (ver Tabla 1):

Tensión	Descripción
Masa- Individuo	“La cantidad de niños que pueden ponerse a cargo de un maestro será una fuente constante de presión, pues el carácter masivo de la escuela buscará siempre aumentar este número en busca de “cubrimiento”, mientras que su carácter pedagógico tenderá a bucar las mejores condiciones de una relación “individualizada” entre el maestro y cada uno de sus alumnos” (Saldarriaga, 2006, p.142).
Rutina-Formación	“La exigencia de intensificar la economía y eficiencia de la enseñanza en términos masivos y garantizar la reproducción del orden y la jerarquía social, y a la vez formar individuos capaces y autoformados” (p.142).
Maquinalidad-Innovación	“La exigencia de unificar los métodos y los conocimientos, pero a la vez intensificar la participación y la creatividad personal” (p.144).
Uniformidad-Intimidad	“Tensión entre la función de autoridad y control del maestro, frente a su función de guía y acompañamiento personal” (p.144).
Cultura ilustrada-Cultura popular	“Unificar las diferentes matrices culturales populares bajo la matriz unidireccional de la cultura ilustrada, técnico-científica, racional y letrada” (p.144).

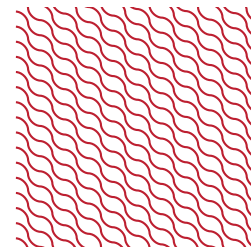
Tabla 1. Tensiones constitutivas de la historia de la práctica pedagógica

Fuente: Elaboración del autor a partir de Saldarriaga (2006, pp. 142,144-145) y Amaya (2013, p. 221).

Camacho y Díaz (2013), desde la perspectiva del diseño de currículos en el marco del sistema educativo, agregaron otras tensiones inherentes al papel de la educación en medio del contexto social: lo mundial vs. lo local; lo universal vs. lo singular; tradición vs. modernidad; largo plazo vs. corto plazo; competitividad vs. igualdad de oportunidades; desarrollo del conocimiento global vs. capacidad de asimilación individual; lo espiritual vs. lo material.

Finalmente, nuestra investigación acerca de cómo se han desarrollado estas tensiones en las prácticas pedagógicas de las universidades, particularmente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Administrativas y Contables (Molina y Sierra, 2016), nos permitió establecer, en primer lugar, los siguientes pares de tensiones en nuestra facultad: teoría vs. práctica, masa vs. individuo, maquinalidad vs. innovación, academia vs. empresa, saber vs.

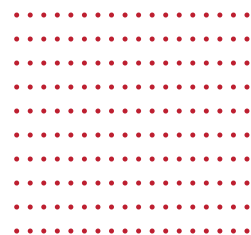
operación y espacios colaborativos vs. aula. Y, en segundo lugar, una alternativa de disminución de estas tensiones: el uso de espacios colaborativos, *learning environments*.



Los espacios colaborativos son una estrategia didáctica de índole constructivista, ligada al aprendizaje colaborativo, que acude a espacios diferentes al aula - ya sean físicos (tales como teatros, parques, calles o empresas), o virtuales (como las plataformas Facebook o YouTube) para realizar el proceso pedagógico (Lippman, 2013a, 2013b). El constructivismo parte de la idea de que el ser construye su conocimiento a partir de la interacción con el medio, por eso, la pedagogía colaborativa favorece mecanismos y espacios de interacción entre individuos para propiciar la enseñanza-aprendizaje (Clarence, 2012; D'Agustino, 2013; Davis, 2013). Los espacios colaborativos deben ser diseñados flexibles y fluidos de modo que apoyen, inspiren y motiven en los estudiantes el pensamiento creativo y crítico, en un ambiente de libertad para comunicarse de manera clara y abierta a propósito de los objetivos de aprendizaje (Snowdon, Churchill, & Munro, 2001; Gros, Silva y Barberá, 2006).

Así el estado de la cuestión, una vez detectadas las tensiones y la alternativa didáctica que las disminuiría, consideramos necesario un proceso de reflexión y autocrítica que corrobore si nuestros supuestos son convalidados por los estudiantes. En ese sentido, el presente artículo da cuenta de la evaluación de la percepción que nuestros estudiantes tienen de la efectividad para disminuir las tensiones de algunos de los espacios colaborativos físicos que hemos diseñado: la muestra de proyectos empresariales, didáctica usada en la asignatura de primer semestre *Introducción a la Administración*; los posters ambientales, usada en la asignatura de sexto semestre *Economía ecológica y ambiental* y, el taller Ricasole, usada en la asignatura *Seminario de Grado* dictada en último semestre.

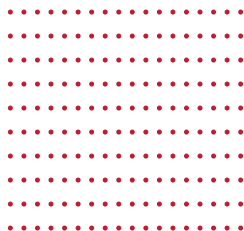
En este orden de ideas, una vez expuestas *las tensiones constitutivas* de las prácticas pedagógicas en las Ciencias Administrativas y Contables, describiremos el diseño metodológico definido para la investigación, el cual incluye los tres espacios colaborativos *físicos* que analizamos durante el proceso investigativo. Luego, presentaremos los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento y, por último, presentaremos la conclusión y la discusión.



Las tensiones constitutivas de la práctica pedagógica de las Ciencias administrativas y contables en la Universidad de La Salle

La Universidad de la Salle, Sede Bogotá, es un buen ejemplo del trasegar ecléctico de la historia de la educación superior en Colombia a través de las tensiones constitutivas. Para empezar, Juan Bautista De La Salle (1651-1719), patrono universal de la educación y fundador de la Congregación de los hermanos de las Escuelas Cristianas, es también considerado uno de los fundadores de la escuela moderna (Zeitler, 2010). Sus escritos y prácticas, entre muchos temas, trataron de la organización de la escuela, el aula, los patrones de comportamiento ideales de docentes y estudiantes y el remplazo del castigo violento por el simbólico. Aunque la vocación fundacional de los hermanos lasallistas fue la escuela, paulatinamente fundaron universidades en los diversos países en los que tienen presencia. Por supuesto, como es el caso de la Universidad de La Salle de Bogotá – ubicada en el centro histórico colonial de la ciudad – estas universidades se instauraron en las instalaciones de las antiguas escuelas.

Producto de este marco histórico, surgió en 1970 la Facultad de Ciencias administrativas y contables (Universidad de La Salle, s.f.), la cual, desde ese entonces, entrecruza el discurso lasallista con diversos discursos pedagógicos y empresariales en aulas arquitectónicamente republicanas. A continuación, presentamos la manera como las tensiones constitutivas de la práctica pedagógica se presentan en nuestra facultad.



Academia vs. Empresa

Antes del surgimiento de la escuela, la configuración histórica de las universidades se diferenció de la formación tradicional popular, entre otros aspectos, por la paulatina separación entre elites ilustradas y pueblo y, consecuencia de esto, entre saberes cultos y saberes populares:

Durante la edad media; médicos, abogados, clérigos y funcionarios eran formados en los florecientes campus universitarios mientras que el resto de la población (campesinos, artesanos, guerreros, incluso administradores y contadores) se formaba gracias a la tradición oral popular y las escuelas de artesanos, entre otras mediaciones formativas (Bayen y Pont, 1978; De la Fuente, 1885; Brunner, 1990, como se citó en Molina y Sierra, 2016, p. 62)

Una vez se inventó la escuela –a lo largo de los siglos posteriores– las instalaciones, actores, discursos y prácticas de esta última empezaron a infiltrarse en las

prácticas universitarias, fusionándose. Por fuera de esta integración quedaron, entre otros, saberes propios del artesanado; los obreros y las profesiones liberales, incluso ingenierías, administración de empresas y demás disciplinas de gestión por ser considerados conocimiento procedimental, técnico, tecnológico o educación no formal (Bricall, 1998, p. 196).

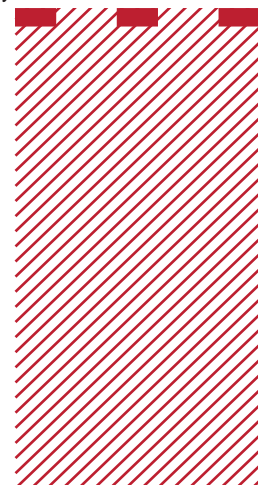
Así las cosas, es entendible que las facultades de Administración y Contaduría sean relativamente nuevas en Colombia –la mayoría fueron fundadas en la década del 70 del siglo XX – y que se presente una tensión entre un conocimiento académico basado en la lectura de teóricos, sobre todo de origen extranjero y muchos de ellos no empresarios, y otro conocimiento de urdimbre empresarial basado más en la tradición, la experiencia y el reconocimiento. La exigencia contradictoria que hacen las facultades de ciencias administrativas y contables a sus docentes, de ser empresarios exitosos y ejemplarizantes al mismo tiempo que académicos consagrados (doctores, por ejemplo), es difícil de alcanzar pues una vida no alcanza para cumplir cabalmente con ambas expectativas.

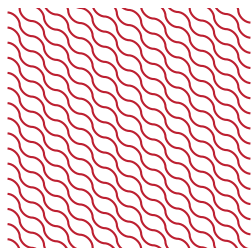
Consecuencia de lo anterior, existen docentes y facultades que viven en el aislamiento académico en relación con el mundo empresarial, lo cual, les obliga a perder actualidad, contactos y visión fáctica del contexto empresarial local. Y existen docentes y facultades centrados en los negocios y el contexto, pero poco lectores y académicos, por tanto, vistos como menos por parte de la comunidad científica y los organismos encargados de la acreditación universitaria (Juarros y Llomovatte, 2006).

Saber académico vs. Saber operacional

En ese orden de ideas, en las facultades de ciencias administrativas y contables, derivada de la tensión Academia vs. Empresa, se presenta otra tensión entre el saber surgido de y para, las aulas –alejado poco o mucho del sector productivo y el hacer empresarial– y otro saber propio de la experiencia empresarial y las actividades procedimentales concretas relativas a las empresas. El segundo es más antiguo y acorde al desarrollo histórico del “saber empresarial” y el primero es un intento reciente –50 años aproximadamente– de las universidades por abarcar ese universo de saber desde la perspectiva académica.

El mundo empresarial, heredero de saberes no académicos relativos a actividades tan disimiles como el diseño, elaboración, producción (posiblemente en serie); además del control de esta producción, su distribución, la administración





de personal, recursos y ganancias, la venta y la posventa, entre otros, implica saberes operacionales que colindan con lo procedimental y lo técnico, los cuales podrían ser tan particulares que no pueden ser dictados en aulas de instituciones universalistas como las universidades, ni siquiera en las de las escuelas técnicas. Por dar un ejemplo: ¿cómo se podría enseñar en el aula la mejor manera de encarrilar los pollitos dentro de un corral según su tamaño? O ¿Cómo solucionar un problema de actitud de un cliente ante una falla inesperada del sistema de atención al público mientras espera en una fila?

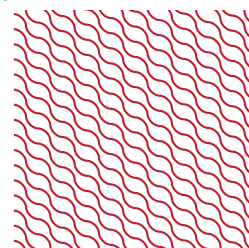
En relación con estas preguntas, aunque la academia intenta crear teoría sobre temas como estos, afirmaciones como las siguientes revelan la tensión: “Lo que enseñan en la universidad no tiene que ver mucho con el mundo laboral. Apenas entras a trabajar te das cuenta de que la teoría no tiene que ver con la realidad y te toca aprender en el trabajo” (Comunicación personal con Iván Gómez, Egresado de administración de Empresas, 12 de marzo de 2018). Otra clara manifestación es la discusión, todavía vigente, acerca de si la Contaduría pública es una ciencia en estricto sentido, o una disciplina aplicada (Casal y Vilorio, 2007). El centro de la discusión es el estatus del saber contable: según los academicistas puristas, si el centro de la disciplina contable es el saber operacional no debería ser ciencia, pero, si más allá de tratar sobre procedimientos, sus estudios abarcan también reflexiones teóricas y epistemológicas, podría serlo (Amézquita, Martínez Cano y Trujillo, 2013). Esto porque el estatuto de científicidad de una disciplina se define según su posibilidad de demostrar el desarrollo de un objeto de estudio diferenciado, un fundamento epistemológico, metodologías propias y un acervo histórico teórico (Mendoza, 2018). Esta escisión entre el saber teórico y el técnico ha tenido la grave consecuencia de llegar a poner en duda diversos aspectos relacionados con el ejercicio profesional, validación social y enseñanza-aprendizaje de la profesión (Rodríguez Gómez, 2006; Patiño, Romero y Jara, 2010). Surgen entonces preguntas como: ¿Deberían aprender los administradores y contadores dentro de las empresas y no en aula?, o ¿Qué saber, entre académico y operacional, debería priorizarse en ellos?, las cuales, a propósito, dieron pie a nuestra propuesta de uso de espacios colaborativos para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias administrativas y contables; al mismo tiempo que dieron pie a una nueva tensión que expondremos más adelante: la tensión entre espacios colaborativos y aulas, que intensifica tensiones generales como las que se dan entre masa-individuo y teoría y práctica. A continuación, trataremos el tema.

Tensión masa-individuo

Como lo hemos venido mencionando, la escuela moderna (Saldarriaga, 2006), más allá de ofrecer los saberes necesarios para la vida ciudadana y el trabajo en las fábricas, tenía como función el disciplinamiento: “La disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos ‘dóciles’: aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)” (Foucault, 2003, p.83), por ello, más allá de la contradicción entre *Saberes pedagógicos* y *Tecnologías de la organización*, en el seno de la pedagogía se evidencia el contradictorio propósito de masificar e individualizar a los estudiantes. Históricamente, el vector disciplinante (escolarizante) se contrapuso al sistema tradicional de formación individual usado desde la antigüedad tanto en las élites como en la cultura popular: el discípulo o aprendiz que se educa junto al maestro en medio de una relación cercana y personal (Barba, 1990). En la tradición discipular, si bien, un maestro podría tener varios discípulos, su relación con ellos era personalizada y sus estrategias didácticas pensadas para cada cual según la personalidad y necesidad del aprendiz (p.48). Tal relación no podría esperarse de modelos pedagógicos masificantes como el lancasteriano, importado desde Inglaterra para Colombia por Santander en el siglo XIX (García Sánchez, 2007), dentro del cual un maestro podría tener a su cargo hasta 1000 niños. El sistema consistía en que el maestro impartía instrucciones directas a algunos pocos estudiantes mayores que, organizados mediante un orden jerárquico similar al militar, repercutían las instrucciones a otros y estos a otros.

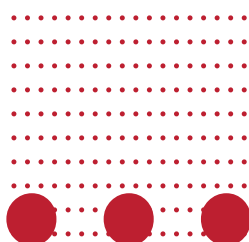
Aunque esta tensión fue detectada tempranamente –Jean Baptiste De la Salle, por ejemplo, al detectar esta tensión entre sus profesores debido a la cantidad de estudiantes que deberían atender, propuso *la pedagogía diferencial*, teoría que motivaba a los hermanos lasallistas a que en nombre de su vocación, implementaran la educación personalizada a pesar de la masificación (Gómez, 2008)– hoy día no se ha limado contundentemente ocasionando confusión y angustia a los docentes en el ejercicio de su profesión (Amaya, 2013) y, por extensión, a sus estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

En la universidad latinoamericana la tensión está latente (Molina y Sierra, 2016) pues los profesores nos debatimos entre las exigencias que nos hacen las instituciones de guiar, leer, calificar e incluso aconsejar a los estudiantes según sus necesidades e intereses particulares, y la gran cantidad de ellos que toman nuestros cursos en un semestre, lo cual nos hace difícil cumplir esta tarea. En la Universidad de La Salle, Bogotá, para dar un caso cercano a nosotros que ejemplifica el de la mayoría de las



universidades, un curso puede llegar a tener 40 estudiantes, y un profesor puede llegar a tener a su cargo hasta 6 cursos, esto es, 240 estudiantes. Es un momento típico de angustia para un docente universitario, por ello, hacer aportes o evaluar escritos individuales, tales como los ensayos cuando ellos son 240 o más. Este momento de presión laboral, que ocurre por igual en la educación presencial y virtual -en esta última incluso se acrecienta pues los profesores deben solicitar y evaluar por escrito la mayoría de las actividades- obliga a los docentes a llevar a cabo prácticas no ortodoxas tales como no leer a profundidad los textos o a pedir trabajos en grupo.

Tensión entre Teoría y Práctica



La tensión entre teoría y práctica se define, desde la perspectiva de los docentes, como la angustia que genera en ellos el intento de cumplir con poco éxito el doble requerimiento de producir la teoría sobre un conocimiento y el proceso pedagógico para reproducirlo, aplicarlo, interpretarlo y ejemplificarlo en situaciones del ejercicio profesional o de la vida diaria.

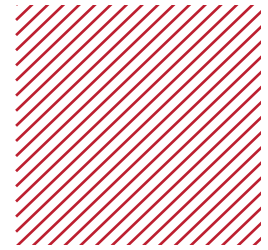
Aunque desde la teoría pedagógica “la práctica es un elemento fundamental para lograr la consolidación del saber del estudiante, pues ésta es concebida como un espacio para la confrontación de la teoría” (Rodríguez Gómez, 2006, p. 20), esta lógica deductiva que subordina la práctica a la teoría puede llegar a ser deconstruida no solo en medio de la reflexión pedagógica, sino también, en medio de la praxis, por ejemplo, en una clase que ponga en juego estrategias didácticas para enseñar operativamente un tema evitando exponerlo teóricamente.

La tensión tiene diversas manifestaciones: en principio, la conformación de elites de docentes “eruditos” encargados de producir teoría, y de una masa de docentes “artesanos” condicionados a aplicarla. Puesto que en las instituciones de educación superior se considera de mayor prestigio la teoría en comparación con la práctica, el docente teórico es alabado por su trabajo mientras que al artesano es obligado, implícita o explícitamente, a seguir, a veces religiosamente, las disposiciones del teórico (Saldarriaga, 2006). Evidencia de esto es la relación contractual que se da en las universidades entre el docente titular o asociado y el docente asistente o auxiliar cuando ambos se encargan de una misma clase- esto es, en una clase dictada por dos docentes-, el primero establece los parámetros dentro de los cuales puede desenvolverse el segundo. Lo anterior genera otra manifestación de la tensión: la preocupación del sistema educativo, y de los propios docentes, porque sus prácticas comprendan, aprehendan e interpreten, cabalmente, las teorías producidas. De esto da cuenta la producción teórica

publicada en libros y revistas sobre cómo aplicar tal o cual desarrollo pedagógico en boga, así como, la producción con el mismo propósito de manuales, guías y protocolos al interior de las instituciones.

De esto se desprende que los directivos y los docentes en escalafones superiores esgriman cuestionamientos como:

¿está teóricamente preparado tal maestro para enseñar tal tema?, ¿acaso esa didáctica recoge los principios teóricos definidos para tal contenido? Cuestionamientos ante los cuales un docente artesano podría defenderse con preguntas como ¿acaso la teoría no está, más bien, complicando lo que se podría comprender mejor de manera práctica?, ¿acaso aprende mejor el estudiante con la teoría que con la práctica?, si la contra argumentación resulta ser: aprende “con ambas” la discusión entre ambos tipos de maestro terminará siendo: ¿va primero la teoría que la práctica?, ¿cuál de las dos es más importante en un currículo?



Maquinalidad vs. Innovación

Esta tensión ocurre debido a la ambigua exigencia que hace la institución educación a entidades y profesores de estandarizar las prácticas educativas –incluidos currículo, conocimientos, habilidades, didácticas, sistemas de evaluación, etc– en aras de establecer mejores mecanismos de administración y control, al mismo tiempo, que les pide fomentar la innovación y la creatividad en el estudiante. Por parte de los docentes esta tensión se sufre cuando se les exige didácticas innovadoras y creativas para enseñar, pero estándares para evaluar. Puesto que las pruebas estandarizadas reducen las posibilidades del conocimiento a límites arbitrarios predeterminados para una población generalizada (Popham, 1999), la creatividad y la innovación escapan de sus sistemas. Estas cualidades, entendidas como “la capacidad que tiene el ser humano de pensar cosas nuevas (la primera) [...] (y la) [...] capacidad de implementar dichas ideas de un modo diferente (la segunda)” (Hernández, Alvarado y Luna, 2015, p. 138) requieren, por parte del estudiante, atreverse a salir de los estándares y, por parte del docente, además de tener la capacidad mental para comprender estas salidas, fomentarlas.

Ocurre, sin embargo, que el estudiante sufre cuando sus ideas, por ser creativas e innovadoras, se salen de los estándares y causan estupor en el docente acostumbrado a la rareza (Serrano, 2009). No es extraño que estos estudiantes resulten vapuleados y constreñidos por el docente a que regresen a propuestas clichés similares a las de sus compañeros solo para que él pueda evaluarlo según los estándares que domina (Fonseca, 2016). En las Ciencias administrativas y contables, específicamente en las asignaturas dedicadas a fomentar la creatividad, la innovación y el emprendedurismo esta tensión se hace evidente pues el

propósito de la asignatura compele a docentes y estudiantes a retar las maneras de pensar convencionales en busca de ideas creativas e innovadoras aptas para proponer negocios y productos que compitan en el mercado, no obstante, el vector disciplinante de la tensión -la exigencia de evaluar las propuestas- exige estándares de evaluación que implican límites de acción. Consecuencia de lo anterior, docentes y estudiantes se ven obligados, explícita o implícitamente, a producir solo innovaciones estandarizadas en formatos preestablecidos que en últimas restringen ideas nuevas o retadoras (Mon, 2008).

Espacios Colaborativos vs. Aula

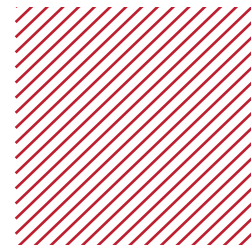
La última tensión que hemos detectado es producto de nuestra propia investigación y la identificamos al analizar los resultados y conversar con nuestros estudiantes sobre el ejercicio de aplicación de los instrumentos metodológicos. Se da al momento de revelar que existen alternativas al aula: otros espacios de aprendizaje. Una vez se revela a docentes y estudiantes la existencia de ambas posibilidades se genera tensión entre una y otra. Sin embargo, la tensión no es nueva en nuestro ámbito. Desde que se aplican didácticas para el aprendizaje de los temas de las ciencias administrativas y contables, han aparecido profesores innovadores que se arriesgan a salir del aula, pero ocurre que, desde que el grupo de investigación hemos venido describiendo, diseñando y aplicando espacios colaborativos, la diferencia entre aquellos que prefieren el aula y los que no se ha hecho evidente sacando a la luz la tensión que se da por causa del uso, preferente o no, del aula.

Sumado a esto, desde un punto de vista administrativo, aunque el uso de los espacios colaborativos puede resultar innovador y didácticamente efectivo, también genera stress administrativo y complicaciones burocráticas tales como solicitar permisos y seguros para salir con los estudiantes, negociar con agentes externos a la institución, planear presupuestos, correr riesgos (Rodríguez Sabiote, Gámez Durán y Álvarez Rodríguez, 2006). Lo anterior se evidencia en la falta de andamiaje administrativo para acompañar un proceso administrativo: no existen formatos, logística o recursos para salir a la calle dentro de una clase o para ir a un espectáculo. En ese orden de ideas, la expectativa de trámites burocráticos extensos para poder salir del aula hace difícil que un profesor elija los espacios alternativos, en últimas, el aula es cómoda, segura y harto conocida con antelación. Ella, fue diseñada y preparada para que el docente se relacione con los estudiantes, en cambio, los espacios colaborativos no. En la otra cara de la moneda, como se verá en los resultados de la investigación, esta seguridad psicológica y sociológica que ofrece el aula también puede ser causa de stress en los estudiantes a la hora de ser convocados a participar en un espacio colaborativo pues, los espacios colaborativos los sacan de un lugar conocido y estable

al que ya están acostumbrados y cuyas reglas explícitas e implícitas ya conocen. Puede darse que los estudiantes prefieran “lo malo conocido antes que lo bueno por conocer” y prefieran no aventurarse fuera del aula.

Diseño metodológico

Esta investigación, adscrita al paradigma interpretativo, pues ofrece “una forma alternativa de acceder al conocimiento de la realidad social” (Vasilachis, 2006, p.21), hace uso de una estrategia de investigación cualitativa en la medida que obedece “a un proceso interpretativo de indagación, complejo [...] cuyo objetivo es estudiar las situaciones humanas, naturales y sociales a través del análisis de datos ofrecidos por informantes” (Molina, 2018, p.19). Para llevarla a cabo, se hizo uso de datos cuantitativos analizados desde un enfoque explicativo, obtenidos de una muestra representativa no probabilística de 239 estudiantes pertenecientes a la población de 1721 estudiantes inscritos a nuestras asignaturas durante el año 2018. El nivel de confianza fue del 95% con un margen de error del 5%. La investigación, de índole sincrónica, determinó la percepción de nuestros estudiantes del año 2018 respecto a la efectividad de nuestros espacios colaborativos para liberar las tensiones propias de la práctica pedagógica en la facultad.



En el marco de la tradición metodológica Investigación-acción en educación (Carr y Kemmis, 2003); cuyo fin último consiste en lograr la transformación para mejorar las prácticas pedagógicas por medio de la reflexión y participación activa de los involucrados sobre aspectos tales como la teoría, la metodología, las relaciones y la participación política; los profesores pertenecientes al proyecto de investigación visitamos las asignaturas de nuestros compañeros, conversamos con los estudiantes explicándoles el propósito de nuestra investigación y aplicamos enseguida el instrumento diseñado. Luego, analizamos los resultados.

Acto seguido, se aplicó un instrumento, en formato encuesta, que contenía preguntas tales como *¿se entiende más la teoría en el espacio colaborativo que en el aula?* o *¿las actividades en espacios abiertos le permiten desarrollar mayor creatividad que en el aula?* e indujo a los estudiantes a evaluar su nivel de percepción en una escala de evaluación de 1 a 4 (1= muy en desacuerdo, 2= en desacuerdo; 3= en acuerdo; 4= muy en acuerdo). Acto seguido, se asignó una escala de calificación a las respuestas para medir el nivel de impacto porcentual (bajo: 0-30; medio; 31-60; alto 61-100) del espacio colaborativo –en el que los estudiantes habían participado– en la disminución de cada una de las tensiones. Finalmente, se analizaron comparativamente los datos obtenidos para cada tensión.

Algunos espacios colaborativos diseñados en la Facultad de Ciencias administrativas y contables

En el marco de las tensiones anteriormente expuestas, y tomada ya la decisión de usar espacios colaborativos como estrategia para disminuirlas, nuestra primera tarea consistió en identificar y analizar la gama de dichos espacios que interesarían a nuestros jóvenes y sirvieran a nuestros propósitos educativos. Una vez identificados, iniciamos el proceso de gestación y maduración de su aplicación a las asignaturas a nuestro cargo, lo cual llevó, poco a poco, a que su uso se convirtiera en nuestro estilo de enseñanza y nuestra manera de relacionar(nos) profesores y estudiantes con conocimientos, teoría, extensión, investigación, prácticas y empresas. A continuación, describimos brevemente los tres espacios académicos y sus respectivas didácticas (espacios colaborativos) que fueron evaluados.

Asignatura: Fundamentos de la Administración, espacio colaborativo: Muestra empresarial

Esta asignatura, de primer semestre, tiene la función de compartir a los estudiantes los principios generales teóricos y prácticos de los temas que verán a lo largo de su carrera, en esencia, del proceso administrativo y el emprendimiento. Dentro de ella, el espacio colaborativo “muestra empresarial” motiva a los estudiantes simulando, durante algunos días, una feria empresarial, en la que exhiben productos diseñados por ellos mismos. Con base en la premisa “aprender haciendo y enseñar demostrando”, las actividades de la asignatura se encaminan a diseñar, producir, preparar, montar, exponer y vender un producto en una feria empresarial a la que asiste el público en general. El carácter vivencial de la experiencia obliga a que la teoría presentada en clases se enfoque al desarrollo del producto dando prioridad a la práctica sobre la teoría.

Asignatura: Economía ambiental y Ecológica, espacio colaborativo: Posters ecológicos y ambientales

Esta asignatura de sexto semestre introduce a los estudiantes en los problemas ecológicos ambientales ligados a la labor de las empresas. Para ello dentro de la asignatura, además de leer textos al respecto, realizan diversas actividades fuera del aula. El propósito de la actividad consiste en, después de haber leído, por grupos, un libro que trate sobre los problemas económicos, ambientales y sociales de Colombia, los estudiantes elaboran un poster que explica su posición como profesionales críticos y lo exponen en stands ubicados en los pasillos abiertos al público.

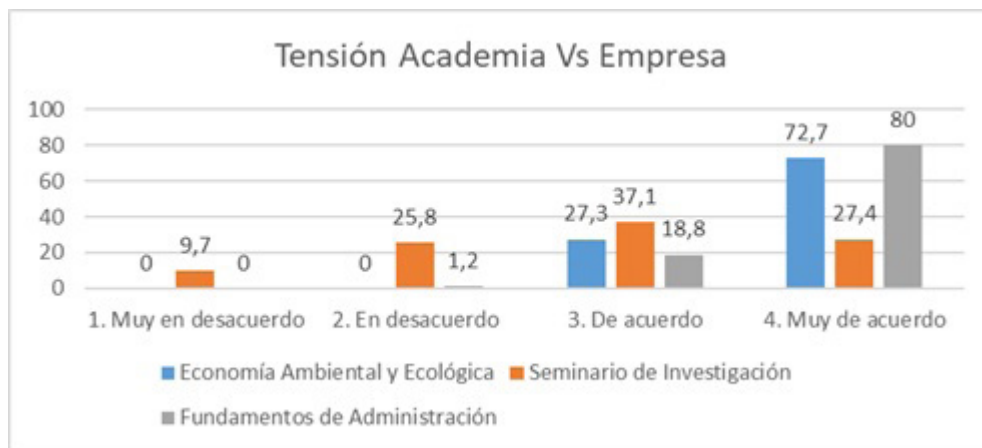
Asignatura: seminario de Investigación, espacio colaborativo: Restaurante RICASOLE al carbón

La asignatura seminaria de grado está diseñada para que los estudiantes de último semestre planteen y desarrollen su propuesta de investigación conducente a culminar su modalidad de grado. El taller “RICASOLE” es una actividad didáctica diseñada con base en la estrategia estudio de caso, que pretende lograr que los estudiantes analicen la experiencia acumulada por la egresada Leidy Flores en su empresa “restaurante RICASOLE AL CARBÓN”. El taller consiste en visitar el negocio e interactuar con la dueña, los empleados y los clientes para, aplicando los conocimientos adquiridos durante la carrera, los estudiantes sugieran propuestas de mejoramiento. Fruto del taller, los estudiantes deberían aplicar la experiencia a su propia propuesta investigativa.

Resultados

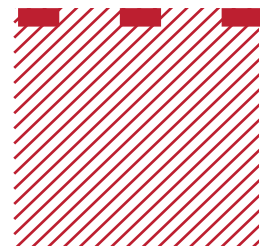
A continuación, presentamos los resultados de los análisis estadísticos (ver Gráficas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8). En principio, se despliegan comparativamente la percepción de los estudiantes de cada asignatura respecto a cada una de las tensiones, luego, se realizará un análisis de los resultados.

Tensión Academia Vs Empresa

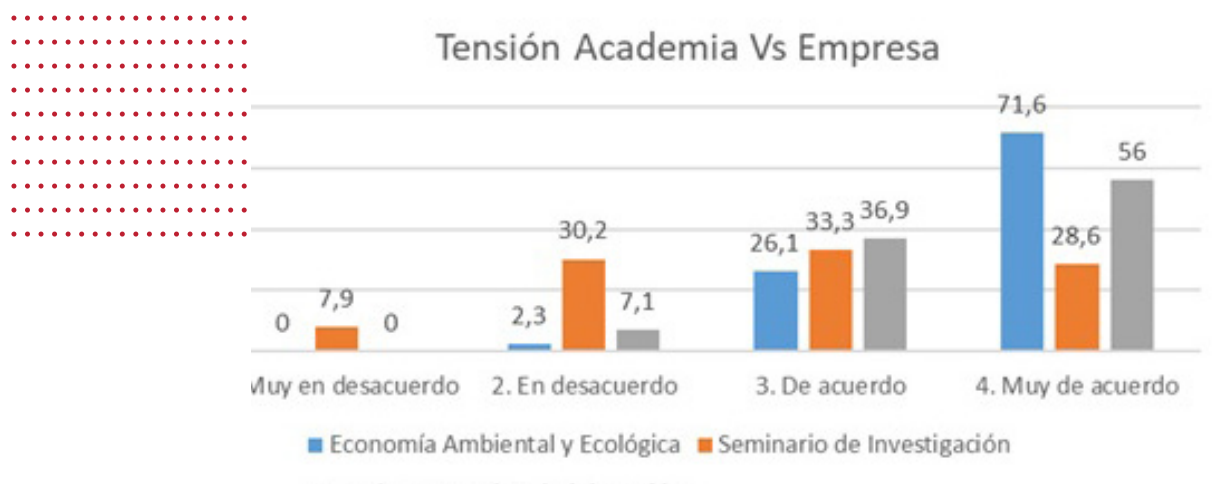


Gráfica 1. Pregunta 1: ¿La actividad en espacios abiertos y con otros actores acerca más al ambiente profesional?

Fuente: Elaboración propia



El análisis evidenció una tendencia promedio porcentual marcada en estar Muy de acuerdo 60%, De acuerdo 27.8% y En desacuerdo 9%. Resultados que reflejan la percepción que tienen los estudiantes de que los espacios colaborativos de economía ambiental y fundamentos de la administración les acercan más al ambiente profesional que el aula. Sin embargo, esta tendencia no es tan evidente en el espacio colaborativo de Seminario de Investigación que pareciera presentar opiniones divididas al respecto: Muy en desacuerdo de 9.7%, En Desacuerdo 25, 8%, De acuerdo de 37,1%. y 27.4 en Muy de acuerdo. Estos resultados dispares podrían deberse, entre muchos factores, a que esta clase de último semestre involucra estudiantes que ya están trabajando y que, por tanto, ya tienen contacto con el mundo laboral y empresarial –no todos montan restaurantes– y, por tanto, consideraron que la visita no aporta suficientes elementos para comprenderlo. Desde la perspectiva de la relación de la didáctica con el propósito de la asignatura, podría pensarse también que, en la medida que el fin último de la clase es desarrollar la propia modalidad de grado –un propósito bastante específico y particular– el uso de este espacio colaborativo no va en consonancia directa con dicho propósito. En últimas los estudiantes podrían haber percibido que, o bien, los contenidos de esta asignatura se estudiarían mejor en el aula, o bien, los espacios colaborativos tendrían que diseñarse enfocados directamente en alcanzar el propósito de la clase.



Gráfica 2. Pregunta 2: ¿La actividad en espacio colaborativo acerca más al ambiente académico?

Fuente: Elaboración propia

Esta pregunta, plantea de nuevo la tensión incitando ahora al estudiante a reflexionar acerca del extremo del vector academia. El análisis evidenció una tendencia promedio porcentual marcada a estar Muy de acuerdo 52%, De acuerdo 32.1% y En desacuerdo 13.2%, revelado, sobre todo, en las asignaturas Fundamentos de la administración y Economía ambiental. Así, un estudio comparativo de los resultados de las preguntas 1 y 2, nos haría pensar que los estudiantes no perciben la existencia de la tensión, más bien, un leve predominio del ambiente laboral sobre el académico en complementación. No obstante, una vez más, Seminario de investigación reveló opiniones dispares que, comparadas con los resultados de la pregunta 1, generarían cuestionamientos: ¿son personas diferentes quienes opinaron Muy en desacuerdo con 7.9% y En desacuerdo con un 30.2%, en la pregunta 1 de quienes opinaron Muy en desacuerdo de 9.7% y En Desacuerdo 25, 8% en la pregunta 2?, ¿respondieron algunos de ellos negativamente en ambas preguntas? Lo primero implicaría división de opiniones entre un mismo grupo de estudiantes y lo segundo que, o bien, la didáctica no apunta hacia ningún vector, o bien, confunde a los estudiantes. En todos los casos, la tensión no se ha liberado.

Saber Vs Operación



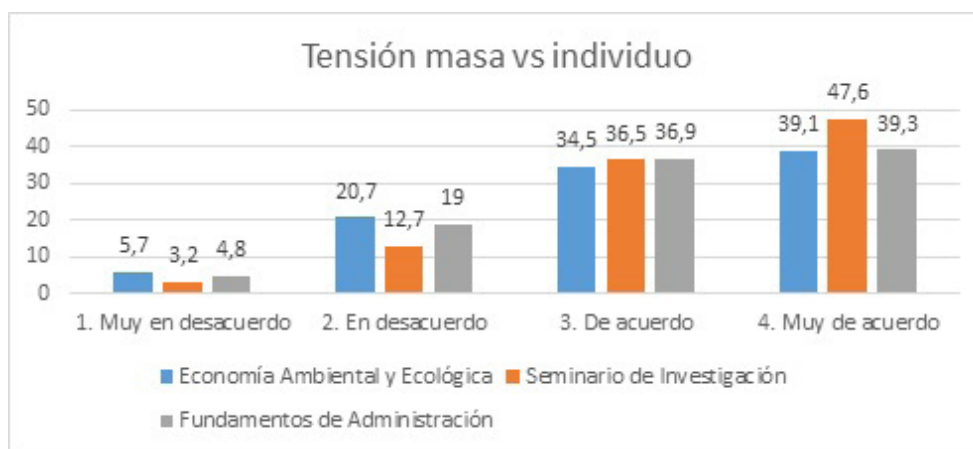
Gráfica 3. Pregunta 3: ¿Se entiende más la operación en el espacio colaborativo que en el aula?

Fuente: Elaboración propia

El análisis evidenció una tendencia promedio porcentual marcada de estar Muy de acuerdo 48.9%, De acuerdo 34.8% y En desacuerdo 13.2%; en consecuencia, se podría afirmar que, para la mayoría de los estudiantes, incluso los de seminario

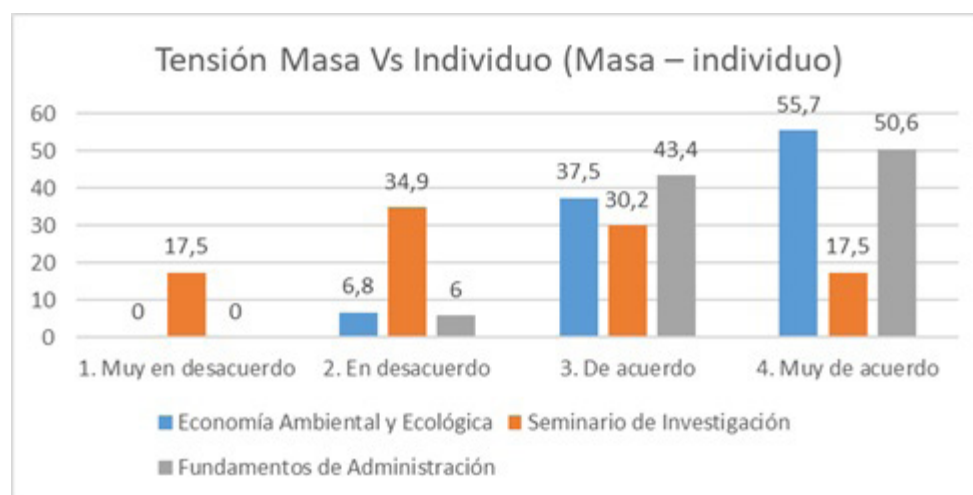
de grado, se adquiere mejor el saber operación en espacios colaborativos que en el aula tradicional. No obstante, el bajo puntaje que obtuvieron el Muy de acuerdo y el De acuerdo es indicador de que, para ellos, los contenidos deberían también ser impartidos, aunque sea en algunos grados porcentuales, en el aula.

Masa Vs Individuo



Gráfica 4. Pregunta 4: ¿La actividad en el espacio colaborativo me permite mayor creatividad que el aula?

Fuente: Elaboración propia



Gráfica 5. Pregunta 5: ¿Una actividad estandarizada en el aula deja conocer con mejor detalle los temas?

Fuente: Elaboración propia

Las preguntas 4 y 5 indujeron a los estudiantes a ubicarse en ambos vectores de la tensión señalada para determinar que tanto son tratados como masa o como individuos. El análisis comparativo de ambas gráficas una tendencia promedio porcentual marcada de estar Muy de acuerdo (42%) y De acuerdo (35.9%), encontrando una articulación media en la tensión, con una participación en la escala de Muy de acuerdo en el espacio Seminario de investigación 47.6%, Fundamentos de Administración con 39.3% y Economía Ambiental y Ecológica con 39.1% (ver Gráfica 4). Los resultados del análisis indican que los estudiantes se sienten mejor tratados como individuos dentro de los espacios colaborativos, sin embargo, a la hora de recibir instrucción sobre un tema, prefieren que este sea expuesto en las aulas. La excepción a esta percepción son los estudiantes de Seminario de grado que apenas están en un 17.5% Muy de acuerdo (ver Gráfica 5) con que los temas sean explicados en el aula.

Tensión Teoría Vs Práctica



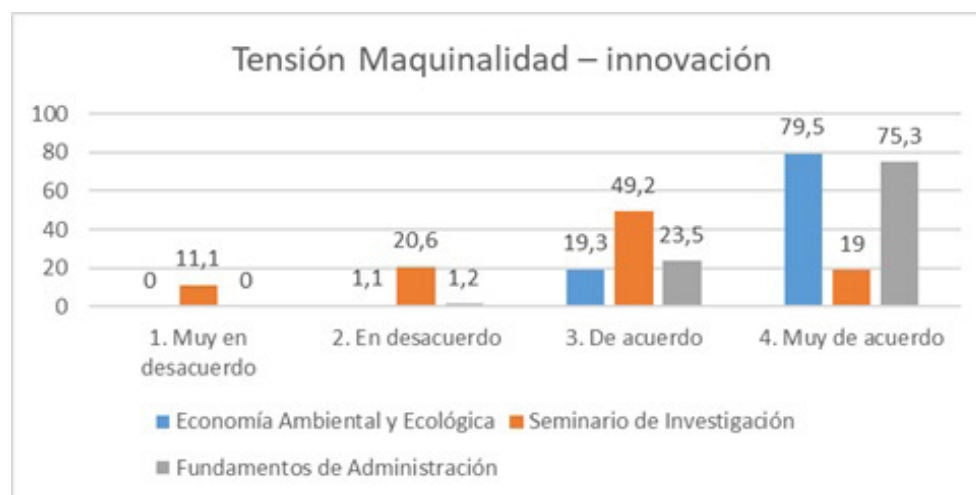
Gráfica 6. Pregunta 6: ¿Se entiende más la teoría en espacio colaborativo que en el aula?

Fuente: Elaboración propia

En los tres espacios se evidencia una tendencia promedio porcentual marcada por estar Muy de acuerdo (48.3%) y De acuerdo (32%), encontrando una articulación alta en la tensión Teoría Vs Práctica, con una participación en la escala de Muy de acuerdo en el espacio de Economía Ambiental y Ecológica en 73.9% y en Fundamentos de Administración con 51.8%. Por su parte, Seminario de investigación está representado en 19% y su valor máximo se alcanza en la escala En desacuerdo con 31.7%. Esto evidencia que para los estudiantes es preferible

que la teoría sea desarrollada por los maestros en el aula que no en los espacios colaborativos; quizá, ellos consideran que la naturaleza de los conocimientos y habilidades propios para desarrollar el trabajo de grado necesitan del aula para ser comprendidos.

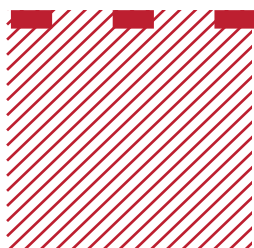
Maquinalidad – innovación



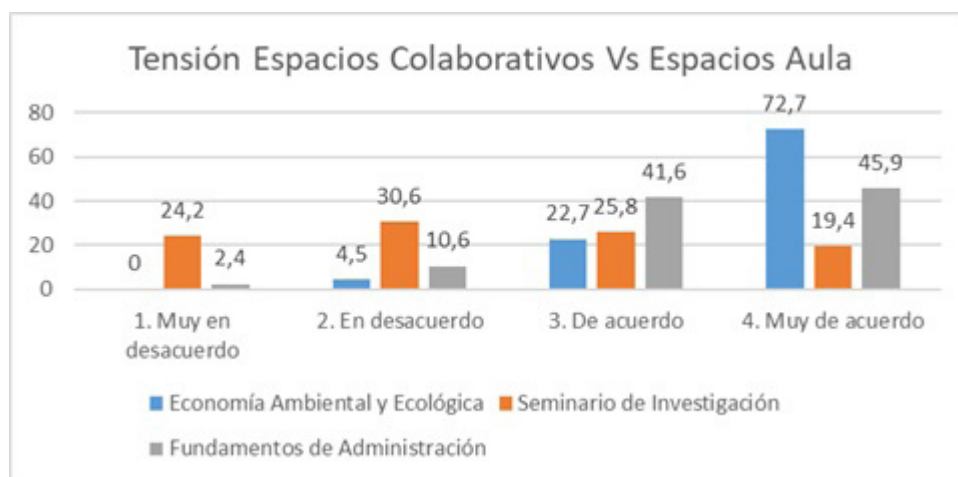
Gráfica 7. Pregunta 7: ¿La actividad en el espacio colaborativo me permite desarrollar mis ideas?

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los resultados para esta pregunta evidenció una tendencia promedio porcentual marcada de estar Muy de acuerdo (58%) y De acuerdo (30.6%), encontrando una articulación en la tensión con una participación en la escala de Muy de acuerdo en el espacio de Economía Ambiental y Ecológica en 79.5% en Fundamentos de Administración con 75.3%. Por su parte, Seminario de investigación está representado en Muy de acuerdo apenas en un 19%, lo cual implica que la didáctica, por extensión la asignatura, permite un menor grado de creatividad.



Tensión Espacios Colaborativos Vs Espacios Aula

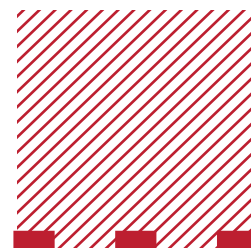


Gráfica 8. Pregunta 8: ¿Se aprende más en espacios abiertos y con otros actores que en el aula?
Fuente: Elaboración propia

El análisis evidenció una tendencia promedio porcentual marcada de estar Muy de acuerdo (46%) y De acuerdo (30%), En desacuerdo (15.2%) y Muy en desacuerdo (8.9%). Así, la participación en la escala Muy de acuerdo en el espacio de Economía Ambiental y Ecológica es de 72.7% y en Fundamentos de Administración de 45.9%, mientras Seminario de investigación está representado en 19.4%. Estos resultados confirman que varios de los estudiantes, el 30,6% en seminario y el 41,5% en Fundamentos de la administración, por ejemplo, prefieren el aula a los espacios colaborativos para llevar a cabo el proceso educativo.

Análisis general de los resultados

Para establecer conclusiones generales sobre los resultados, se estableció la siguiente escala de valores que permitió medir la calificación que los estudiantes dieron a la efectividad que cada espacio colaborativo tiene en la disminución de la tensión: Bajo: 0 a 30, Medio: 31 a 60, Alto: 61 a 100. A continuación, la Tabla 2 resume los resultados generales.

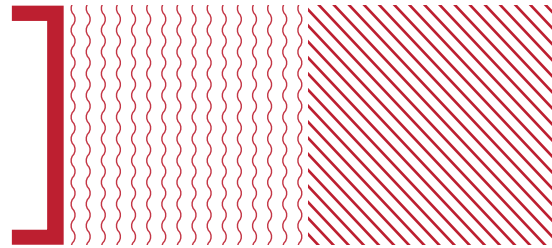


ESPACIO ACADÉMICO	Economía Ambiental y Ecológica			Seminario de Investigación			Fundamentos de Administración		
	Alta	Medio	Bajo	Alta	Medio	Bajo	Alta	Medio	Bajo
1. Tensión Teoría Vs Práctica									
2. Tensión Masa Vs Individuo									
3. Tensión Maquinalidad - innovación									
4. Tensión Academia Vs Empresa									
5. Tensión Saber Vs Operación									
6. Tensión Espacios Colaborativos Vs Espacios Aula									

Tabla 2. Percepción general de los estudiantes sobre el efecto de los espacios colaborativos en la disminución de las tensiones.

Fuente: Elaboración propia

De lo anterior, se puede determinar que en los espacios colaborativos que hacen parte de las asignaturas: Economía Ambiental y Ecológica, y Fundamentos de Administración, se encuentra una tendencia marcada hacia el impacto medio alto, “De acuerdo y Muy de acuerdo”, mientras que, el espacio de Seminario de investigación, presenta una mayor tendencia hacia el impacto bajo “En desacuerdo y Muy en desacuerdo”.



Conclusiones

Desde la intención de hacer una reflexión crítica, participativa, de las prácticas pedagógicas que veníamos realizando en la Facultad de Ciencias administrativas y contables de la Universidad de La Salle, la presente investigación pretendió medir la precepción de nuestros estudiantes respecto a la efectividad que el uso de la didáctica “espacios colaborativos” a cambio del uso del aula estaba teniendo para mitigar las tensiones constitutivas de la práctica pedagógica.

Así las cosas, en el marco de una estrategia cualitativa de investigación-acción educativa, aplicamos un instrumento de indagación cuantitativo que evaluó su percepción de la efectividad de tres de los espacios colaborativos que habíamos diseñado para tres respectivas asignaturas: la didáctica “muestra empresarial” en la asignatura Introducción a la administración de primer semestre, la didáctica “posters ambientales” de la asignatura Ecología ambiental de sexto semestre y “el taller Ricasole” de la asignatura Seminario de grado de último semestre. El análisis de los resultados reveló que, para los estudiantes, los espacios colaborativos “muestra empresarial” y “posters ecológicos” han liberado la tensión. En contradicción, para los estudiantes de seminario de grado las tensiones continúan latentes y el espacio colaborativo, incluso, les confunde. En general, la mayoría de los estudiantes perciben que la teoría se adquiere mejor en el aula tradicional y el saber operacional en espacios colaborativos. A pesar de que su creatividad y afirmación individual se refuerza en espacios colaborativos, a la hora de recibir instrucción prefieren las aulas.

Estos resultados demuestran que el diseño y uso de espacios colaborativos no disminuye de inmediato las tensiones pedagógicas y que el aula no puede ser del todo remplazada pues los estudiantes prefieren que ciertos contenidos sean impartidos en ellas. Desde la perspectiva de los estudiantes, los espacios colaborativos tendrían que diseñarse estrictamente enfocados en alcanzar los objetivos de aprendizaje según el grado de avance de la asignatura en medio del plan curricular, el enfoque intrínseco de la asignatura y las expectativas de los estudiantes, pues, actividades fuera del aula sin un propósito de aprendizaje concreto podrían acrecentar las tensiones, y existen asignaturas enfocadas más

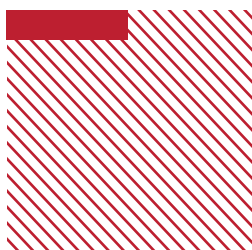
hacia un vector que otro a lo largo de la tensión. Esto es, algunas fueron diseñadas más para la teoría que para la práctica, más para la creatividad que para la estandarización, más para la masificación que la individualización y viceversa.

Cabe de todos modos preguntarse para esta investigación, si la preferencia de los estudiantes por las aulas, por lo menos para recibir la teoría, obedece más a la fuerza de la costumbre, arraigada a la configuración histórica de la práctica educativa en la que están inmersos –por ejemplo, los estudiantes de último semestre llevan más tiempo escolarizados– que a la reflexión crítica sobre las posibles maneras como podrían ser educados. También podría ocurrir que los docentes, también históricamente acostumbrados al aula, no hemos sabido todavía como desarrollar teóricamente ciertos temas fuera de ella. Es necesario desarrollar una pedagogía para los espacios colaborativos. Como sea, está claro que esta pedagogía, por ahora, debe seguir siendo un complemento del aula y debe ser desarrollada en concierto con los estudiantes.

Discusión

Como sea, las conclusiones de esta investigación son apenas una primera etapa de una investigación más amplia en la medida que se reducen a la interpretación de la perspectiva de los estudiantes. Una investigación más compleja debería incluir, por un lado, el análisis del diseño curricular de los espacios colaborativos para la educación en ciencias administrativas y contables en el marco de una teoría pedagógica de los espacios colaborativos. Aunque en otros trabajos hemos adelantado sobre algunos de estos aspectos, falta aún mucho por investigar al respecto. Por otro lado, es necesario investigar también la perspectiva docente, la cual, no solo se vincula a la pedagogía entendida como la ciencia alrededor de la enseñanza-aprendizaje, sino también, la disciplina de la administración, el control y el disciplinamiento.

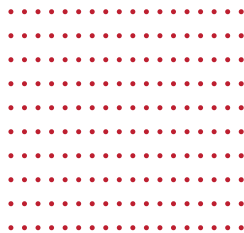
Finalmente, los factores anteriores nos llevan a cuestionarnos sobre aspectos histórico-filosóficos que reposan tras esta investigación: ¿caso es necesario, posible o inevitable el abandono de las aulas y el propiciamiento de cambios histórico-estructurales en la configuración de las futuras prácticas pedagógicas?, de ser necesarios, posibles o inevitables estos cambios, ¿cómo preparar al sistema educativo en general para un cambio estructural de tal magnitud?





Referencias bibliográficas

- Alighiero, M., (2003). *Historia de la educación I, de la antigüedad al -1500*. Siglo XXI.
- Amaya, C. R. (2013). La constitución de sujetos maestros en las tensiones escolares. *Revista Temas*, (7), 217-228. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i7.584>
- Amézquita M., Martínez Cano L., y Trujillo Narvárez F. (2013). Desarrollos alcanzados en los fundamentos epistemológicos de la contabilidad. *Adversia*, (12). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/adversia/article/view/16111>
- Barba, E., y Savarese, N. (2007). *El arte secreto del actor: diccionario de antropología teatral*. Pórtico de la Ciudad de México
- Bayen, M. y Pont, A. G. (1978). *Historia de las universidades*. Oikos-tau.
- Bricall, J. (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Alianza
- Brunner, J. (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge.
- Camacho, C. y Díaz, S. (2013) Educación, formación y currículo para sociedades distinta. *Formación por competencias* (pp. 13-48). [formacion_por_competencias_capitulo_1.pdf](http://magisterio.com.co/formacion_por_competencias_capitulo_1.pdf) (magisterio.com.co)
- Casal, R. A. y Vioria, N. (2007). Un breve ensayo sobre el debate entre lo científico y lo técnico en contabilidad. *Actualidad Contable Faces*, 10(14), pp. 29-36. [Redalyc.Un breve ensayo sobre el debate entre lo científico y lo técnico en contabilidad](http://redalyc.org/Un_breve_ensayo_sobre_el_debate_entre_lo_cientifico_y_lo_tecnico_en_contabilidad)
- Clarence, S. (2012). Making inter-disciplinary spaces for talk about and change in student writing and literacy development. *Teaching in Higher Education*, 17(2), 127-137. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.611876>
- Comenio, J. A. (1922). *Didáctica Magna*. Madrid: Editorial Porrúa.
- D'Agustino, S. (2013). *Immersive Environments, Augmented Realities, and Virtual Worlds Assessing Future Trends in Education*. Hershey PA: Information Science Reference.

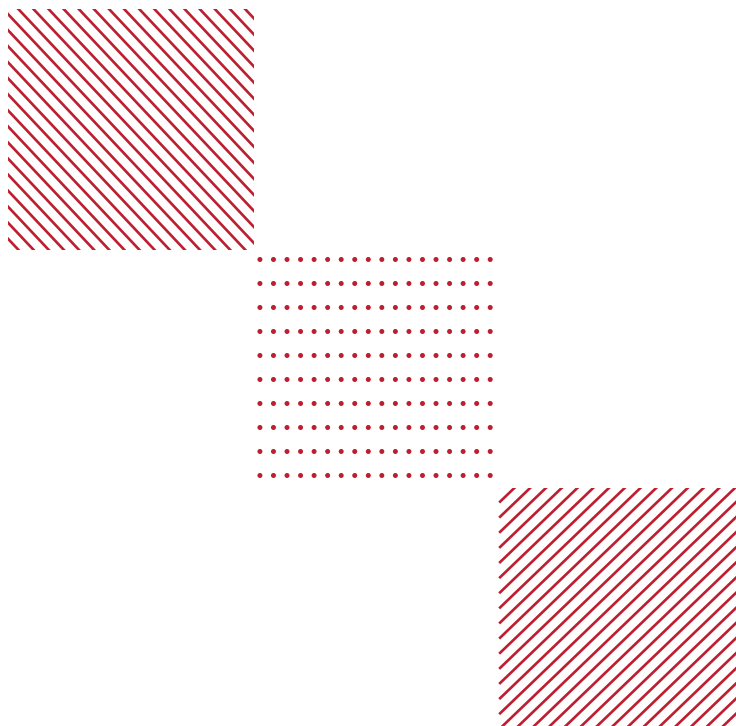


- Davis, J. M. (2013). Supporting creativity, inclusion and collaborative multi-professional learning. *Improving Schools*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1365480213480260>
- De la Fuente, V. (1885). *Historia de las universidades, colegios y demás establecimientos de Enseñanza en España* (vol. 2). Impr. De la viuda e hija de Fuentenebro.
- Fonseca, L. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Educación y humanismo*, 18(31), 313-325. [Dialnet-LaEvaluacionYSuIncidenciaEnLaDesercionEscolar-6395337.pdf](https://doi.org/10.1177/1365480213480260)
- Foucault, M. (2003) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- García Sánchez, B. Y. (2007). Proyecto pedagógico de la Gran Colombia: una ruptura frente a los ideales republicanos. *Revista científica*, (9), 69-113. <https://doi.org/10.14483/23448350.353>
- Gómez, G. (2008). Humanismo, ciencia y lasallismo. Referentes para la misión de la Universidad de La Salle. *Revista de la Universidad de La Salle*, 2008, (45), 10-33. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2008/iss45/>
- Gros, B., Silva, J., y Barberá, E. (2006). Metodologías para el análisis de espacios virtuales colaborativos. RED. *Revista de Educación a Distancia*, 16. <http://dx.doi.org/10.6018/red/61/01>
- Hernández Arteaga, I., Alvarado Pérez, J. C., y Luna, S. M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(44), 135-151. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/620>
- Juarros, F., y Llomovatte, S. (2006). *Vinculación Universidad-Empresa: Miradas Críticas desde la universidad pública*. Miño y Dávila.
- Lippman, P. (2013a). Collaborative Spaces. *T.H.E. Journal*, 40(1), 32-37.
- Lippman, P. (2013b). Designing collaborative spaces. *Campus Technology Magazine*, 26(9), 21.
- Mendoza, J. (2018). Epistemología de la administración: objeto, estatuto, desarrollo disciplinar y método. *Pensamiento & Gestión*, (45), 211-238. <https://doi.org/10.14482/pege.45.10103>



- Molina Roa, N. y Sierra Morales, O. (2016). Espacios colaborativos para la enseñanza de las ciencias administrativas y contables: un reto a las tensiones históricas de la universidad latinoamericana. *Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 58-72. <https://horizontespedagogicos.iberoco/article/view/18106>
- Molina Roa, N. (2018). *Taller de redacción de artículos para estudiantes universitarios: este es un libro para leer a lápiz*. Universidad de la Salle.
- Mon, F. (2008). Análisis del estado de la creatividad de los estudiantes universitarios. Girona: Universitat de Girona. https://www.researchgate.net/publication/221680107_Analisis_del_estado_de_la_creatividad_de_los_estudiantes_universitarios
- Patiño, R., Romero, A., y Jara, K. (2010). Características de los investigadores relacionados con programas de contaduría pública y con temáticas relacionadas. *Cuadernos de Contabilidad*, 11(28), 171-199. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-14722010000200007&script=sci_abstract&tlng=pt
- Popham, W. J. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa. *Educational Leadership*, 56(6), 2-11. https://escalae.org/wp-content/uploads/2015/09/pruebas_estandarizadas_no_miden_calidad_educativa_popham1.pdf
- Rodríguez Gómez, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía y Saberes*, (24), 19-25. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys19.25>
- Saldarriaga, O. (2006). *Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Editorial Magisterio.
- Rodríguez Sabiote, C., Gámez Durán, R. P. y Álvarez Rodríguez, J. (2006). Caracterización de los desajustes asociados a la reforma de planes de estudios universitarios en España. El caso de la facultad de Ciencias de la Educación de la universidad de Granada. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(2), 13-13. [Vista de Caracterización de los desajustes asociados a la reforma de planes de estudios universitarios en España. El caso de la facultad de Ciencias de la Educación de la universidad de Granada \(ugr.es\)](https://www.ugr.es/~foc/revista/10(2)/13-13.pdf)

- Schara, J. (2006). La universidad clásica medieval. Origen de la universidad latinoamericana. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios* (45), 84-95. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/568>
- Serrano, M. (2009). El enigma sobre los referentes del pensamiento creativo y su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 10(12), 2-15. [art88_2009.pdf\(unam.mx\)](art88_2009.pdf(unam.mx))
- Snowdon, D., Churchill, E. F., & Munro, A. J. (2001). Collaborative virtual environments: Digital spaces and places for CSCW: An introduction. En *Collaborative Virtual Environments* (pp. 3–17). Springer. DOI: [10.1007/978-1-4471-0685-2_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4471-0685-2_1)
- Universidad de La Salle (s.f.) *Historia*. [Historia AC \(lasalle.edu.co\)](http://HistoriaAC(lasalle.edu.co))
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.23-64). Gedisa.
- Zeitler, T. E. (2010). La pedagogía de la modernidad. Una aproximación a las formas y contenidos de la enseñanza en Comenio, los Jesuitas, los hermanos La Salle y la Reforma protestante. *Revista Iberoamericana de educación*, 52(7), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5271763>



Notas

- ¹ Doctorando Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle, Colombia. Docente investigador, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Correo: nelsonmolina@unisalle.edu.co ORCID: 0000-0002-8779-3925
- ² Doctorando en Agrociencias, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Docente investigador, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: rudiaz@unisalle.edu.co ORCID: 0000-0002-8784-8818
- ³ Mg. en Administración, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Docente investigador, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: osierra@unisalle.edu.co ORCID: 0000-0002-4890-9796

