

Currículo: una aproximación conceptual a sus elementos

Marcos Ancisar Valderrama Prieto¹

Oscar Yamith Duque Cruz²

Gabriel Enrique Moreno Sánchez³

Ruth Alejandra Patiño Jacinto⁴

Recibido: 1 de agosto de 2014

Aprobado: 17 de octubre de 2014

Valderrama, M., Duque, O., Moreno, G. & Patiño, R. (2014). Currículo: una aproximación conceptual a sus elementos. *Activos* 23, 89-132

1 Contador público de la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Finanzas de la Universidad de los Andes. Candidato a doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás. Profesor asistente del Departamento de Ciencias Contables de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

2 Administrador de empresas egresado de la Universidad Antonio Nariño. Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Docente e investigador de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad Santo Tomás. Miembro del grupo de investigación Contaduría: Información, control e impacto social, y del Observatorio Colombiano de Educación Contable (OCEC). Correo electrónico: oscarduque@usantotomas.edu.co

3 Psicólogo egresado de la Universidad INCCA de Colombia. Magíster en Calidad y Gestión Integral. Miembro del grupo de investigación Contaduría: Información, control e impacto social, y del Observatorio Colombiano de Educación Contable (OCEC). Correo electrónico: gabrielmoreno@usantotomas.edu.co

4 Contadora pública egresada de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Ciencias Económicas de la Universidad Santo Tomás. Coordinadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad Santo Tomás (CICOP). Líder del grupo de investigación Contaduría: Información, control e impacto social. Correo electrónico: alejandrapatino@usantotomas.edu.co

Clasificación JEL: A22

Resumen

El presente trabajo es un análisis sobre algunas categorías curriculares propuestas: *pedagogía, currículo, docente, estudiante, propósitos de formación, calidad en la educación e investigación*. Estas categorías no son exhaustivas, se encuentran enmarcadas dentro de una propuesta inicial de reflexión del currículo, especialmente de los programas de contaduría pública. Se utiliza metodología cualitativa, especialmente métodos descriptivos y documentales, a partir de los cuales se infiere que la educación contable tiene unas características específicas en cada una de las categorías ya mencionadas. El estudio resalta la necesidad de unir esfuerzos por parte de los actores de la educación contable, para mejorar la calidad y los resultados de los profesionales contables.

Palabras clave

Educación contable, pedagogía, currículo, docente, estudiante, propósitos de formación, calidad en la educación, investigación.

Valderrama, M., Duque, O., Moreno, G. & Patiño, R. (2014). Curriculum: A conceptual approach to its elements. *Activos* 23, 89-132

Abstract

This paper is an analysis of some curricular categories proposed: *pedagogy, curriculum, professor, student, training purposes, quality in education and research*. These categories are not exhaustive, they are framed within an initial proposal of reflection of the curriculum, especially the public accounting programs. A qualitative methodology is used, especially descriptive and documentary methods, from which it follows that accounting education

has specific characteristics in each of the aforementioned categories. The study highlights the need to join efforts by actors of accounting education, to improve the quality and results of professional accountants.

Keywords

Accounting education, pedagogy, curriculum, professor, student, training purposes, quality in education, research.

Valderrama, M., Duque, O., Moreno, G. & Patiño, R. (2014). Curriculum: Une approche conceptuelle à ses éléments. *Activos* 23, 89-132

Résumé

Le travail suivant est une analyse à propos de certaines catégories de programme proposées: *pédagogie, programme, professeur, étudiant, but de la formation, qualité de l'éducation et la recherche*. Ces catégories non exhaustives se trouvent contenues dans une proposition de réflexion initiale du programme, spécialement des programmes de comptabilité publique. La méthodologie qualitative est privilégiée, spécialement les méthodes descriptives et documentaires, à partir desquelles il résulte que l'éducation comptable possède des caractéristiques spécifiques dans chacune des catégories déjà mentionnées. L'étude révèle le besoin d'unir des forces entre les acteurs de l'éducation comptable, afin d'améliorer la qualité et les résultats des professionnels comptables.

Mots clés

Éducation comptable, pédagogie, programme, professeur, étudiant, but de la formation, qualité de l'éducation, recherche.

Introducción

El camino en los procesos de identificación de los principales elementos subyacentes en la educación contable está apenas por recorrerse; se requiere un esfuerzo aún mayor en el desarrollo de procesos investigativos rigurosos que permitan identificar las prácticas pedagógicas, los sentidos sobre los cuales se construyen las estructuras curriculares, las particularidades e intereses que guían a profesores y estudiantes, todo esto enmarcado en unos propósitos de formación determinados institucionalmente, que procuren una serie de productos en términos de investigación y proyección social; en suma, que esta combinación de factores permitan consolidar una educación de calidad para contadores públicos.

De esta manera, los autores de este artículo han considerado pertinente discutir las principales categorías que tradicionalmente han sido propuestas como base del modelo educativo para la formación y evaluación de la calidad de un programa, en este caso de contaduría pública. Se parte inicialmente de una conceptualización teórica, sin pretensiones de verdad, sobre cada una de las categorías, para luego manifestar las preocupaciones desde la formación contable.

Las categorías objeto de discusión están en el orden de su desarrollo: *pedagogía, currículo, docente, estudiante, propósitos de formación, calidad e investigación*. Se busca en cada caso dar una interpretación que permita dar luces sobre su concepción para entender la forma en la cual se han insertado en la formación de contadores públicos profesionales.

Se espera de esta forma dar un paso más en lo que podrían ser los diferentes procesos investigativos que buscan, de manera más profunda, desarrollar cada una de las categorías, de tal forma que se logren aportes significativos en el campo de la educación contable en Colombia.

La metodología desarrollada es cualitativa, por cuanto se trata de establecer y analizar unas categorías curriculares de los programas de contaduría pública, las cuales no son exhaustivas ni excluyentes; solo son

un punto de partida para trabajos posteriores. Adicionalmente, se usan métodos descriptivos, que utilizan las características de un fenómeno existente y permiten profundizar en algunas condiciones del objeto de estudio —en este caso, la educación contable— A partir de la revisión documental, específicamente de literatura académica, se propone una reflexión del tema en cuestión.

1. Pedagogía

Educación y pedagogía son conceptos que están unidos desde sus orígenes, pero no pueden llegar a confundirse. La educación supone la pedagogía y esta debe entenderse en relación con el concepto de educación. De esta forma, el profesor José Duván Marín plantea el concepto de educación en los siguientes términos:

[...] se entiende por educación, el conjunto de fenómenos generales, principios filosóficos y sociales, políticas de Estado, valores y normas legales de los que dispone culturalmente la sociedad para formar e integrar a sus miembros al conjunto de intereses y valores protegidos y deseados por la misma comunidad (2012, p. 13).

Claramente se concluye que el concepto de educación es mucho más amplio y general que el concepto de pedagogía. Del primero se desprenden otros conceptos, como el de *formación*, y se trasluce el enfoque educativo que una sociedad establece, de acuerdo con los intereses y valores predominantes en ella.

Así, la pedagogía supone un proceso reflexivo sobre el quehacer educativo, en relación con sus políticas, prácticas, procesos u objetivos que se fijan las instituciones o los sistemas educativos. De esta forma, la pedagogía “se considera un campo social e interdisciplinario que posibilita la reflexión sistemática y crítica de la vida de la escuela y de su entorno familiar y comunitario” (Marín, 2012, p. 13). En síntesis, la pedagogía se relaciona con los conocimientos y actividades de formaciones relacionadas con los

procesos de enseñanza-aprendizaje, el cuerpo docente, y las interacciones en la institución o en el aula de clase. Como resultado, la pedagógica establece vínculos directos con el currículo, la didáctica y la evaluación, en otros. (2012)

1.1 Corrientes pedagógicas

Una forma de explicar e investigar los desarrollos pedagógicos es a través de la revisión de las diversas escuelas de pensamiento que subyacen en las prácticas pedagógicas. Es así como surgen diferentes formas de organización: corrientes, teorías, modelos, enfoques, tendencias y paradigmas, los cuales deben definirse adecuadamente para no llevar a confusiones.

Algunos autores consideran que la diferencia surge del origen disciplinar de quien utiliza el término: los psicólogos hablan de *corrientes*; los epistemólogos, de *enfoques* y *paradigmas*; los sociólogos o historiadores, de *tendencias*; y los pedagogos prefieren referirse a modelos.

El concepto de *paradigma* de Thomas Kuhn usualmente se aplica a un enfoque, modelo o corriente pedagógica que goza o ha gozado de amplia aceptación y aplicación. Por ejemplo, la denominada *educación tradicional* o *bancaria* de Paul Freire (1969), o el *constructivismo*, que pasó de ser corriente a modelo, y actualmente se piensa como un *paradigma*.

Por el lado de los *enfoques pedagógicos*, estos se definen como maneras de concebir, organizar y realizar la educación y el aprendizaje, lo cual puede ser inicio o base para distintas corrientes y modelos pedagógicos. Generalmente, los enfoques pedagógicos se originan de teorías elaboradas por profesionales de disciplinas que apoyan el campo educativo —como psicólogos, sociólogos o antropólogos, filósofos, entre otros—, con base en lo cual se hacen interpretaciones, formulación de criterios, lineamientos, políticas y estrategias pedagógicas.

Los mejores ejemplos sobre un *enfoque pedagógico* se encuentran en el llamado enfoque cognitivo, el cual está enraizado en la psicología genética de autores como Piaget, Vigostky, Wallon y Merani, desde donde se materializaron posteriormente los modelos constructivistas de Bruner, Ausubel, Novak, Porlán, Carralero, Flores y Batista, entre otros.

Por su parte, los *modelos pedagógicos* son patrones representativos de una teoría psicológica o educativa; son la forma en que se materializa un enfoque, una corriente o un paradigma. Por esta razón son cerrados, limitadores y clasificadores, comparados con los enfoques. De esta forma se centran más en aspectos curriculares de la educación, con énfasis en los componentes de formación o del aprendizaje sobre el cual se trabajan los demás aspectos del modelo.

En general los modelos pedagógicos se diferencian por su resistencia a integrarse con un modelo diferente y por su rápida pérdida de vigencia. De este modo, si no se transforman en un paradigma, se fortalecen científicamente como un enfoque.

Las *corrientes pedagógicas* son líneas de pensamiento innovadoras, susceptibles de investigación para ser validadas. Generalmente son fuente de ideas para comprender el fenómeno educativo, aunque no logran tener la estructura de un modelo, ni la fundamentación de un enfoque, ni la suficiencia de un paradigma. No obstante, cuentan con seguidores que las apoyan.

Como ejemplos de *corrientes pedagógicas* están las consideradas radicales, como la pedagogía liberadora, el romanticismo pedagógico y la pedagogía personalista; las *moderadas*, como el neoconductismo y la educación por proyectos; y las *innovadoras*, como la educación para la convivencia o la pedagogía autogestionaria.

Las corrientes promueven la investigación educativa y son fundamento para nuevos modelos, enfoques y paradigmas. No obstante, algunos autores

las cuestionan, porque pueden ser entendidas como modas o ideologías absolutistas.

En cuanto a las *tendencias pedagógicas*, se les entiende como nuevas perspectivas educativas que modifican un paradigma, un enfoque, un modelo o una corriente pedagógica. En sus inicios, pueden considerarse más débiles que una corriente, pero logran un desarrollo más rápido, por sus fuentes socioculturales. Los ejemplos relacionados con tendencias pedagógicas son: neurología, infopedagogía, pedagogía cuántica, pedagogía sinérgica, pedagogía de género.

1.2 Algunas problemáticas pedagógicas en la formación del contador público

En los procesos de investigación contable no ha sido una preocupación permanente el desarrollo de estudios que se hayan interesado por la determinación de las pedagogías y didácticas en la formación del contador público. Uno de estos estudios aplicados al caso colombiano llega a concluir cómo la formación contable ha estado atada a pedagogías de corte tradicional y conductista (Ospina, 2009, p. 18), donde predominan didácticas magistrales con un alto énfasis técnico e instrumental sobre los temas contables. Es así como el enfoque teórico suele esquivarse, o simplemente se le trata desde el punto de vista de lo regulativo, que ejerce una fuerte influencia sobre los asuntos contables, especialmente en la contabilidad financiera.

Frente a este panorama, existen diferentes alternativas, en primer lugar, los lineamientos alrededor de prácticas internacionales de educación, tales como las presentadas por el International Federation of Accountants (IFAC) invitan, a través del enfoque de competencias, a desarrollar procesos que no sean exclusivos de trabajo en el aula, sino que dentro de esta se simulen los ambientes de trabajo, a través de metodologías que permitan, por ejemplo, el desarrollo de casos que logren poner en la escena escolar las problemáticas laborales (IFAC, 2014). Esta propuesta supone un reto para

los profesores universitarios, en procura de la innovación en el desarrollo de sus prácticas docentes. Por otro lado, está la invitación para explorar modelos pedagógicos desarrollistas y sociales, que den posibilidad a otras visiones de mundo, desatadas de la instrucción y el conductismo (Ospina, 2009, p. 21).

El camino por recorrer en la identificación y estudio de las pedagogías y didácticas contables está apenas comenzando, y es por esto que queda abierta la invitación a ampliar el interés por desarrollar estudios en esta área de la educación contable.

2. Currículo

Diversos planteamientos se han expresado respecto al concepto de *currículo*. De manera simple y sencilla, es la forma de organizar lo que debe ser enseñado y aprendido (Kemmis, 1988, p. 11). Una forma de entender el concepto es a través de diferentes planteamientos, para lo cual se propone su desarrollo en tres categorías (González, s. f.):

- El *macrocurrículo* se presenta como la estructura institucional que subyace al proceso formativo y le da sentido al proceso de formación. Este concepto determina el derrotero y orienta la experiencia educativa en toda su complejidad.
- El *mesocurrículo* sigue las directrices fijadas en el macrocurrículo, adaptándolas a las estructuras específicas del área del saber correspondiente. En el caso de las ciencias contables, por ejemplo, estaría implícito en las facultades de ciencias económicas y administrativas, bajo las características propias que denotan su particularidad.
- El *microcurrículo* está sujeto a las dos estructuras anteriores, pero denota la particularidad propia de las asignaturas que componen el plan de estudios y sus situaciones específicas dentro del contexto general del programa de formación y la institución que lo imparte.

En este contexto, el currículo se manifiesta a través de la comunidad académica de estudiantes, profesores, directivos, administrativos, empleados, entre otros, y su esencia está en su integración, con miras al cumplimiento de una misión institucional fundamentada en su función social.

De otro lado, se han planteado diferentes tipos de currículo, a saber: *currículo explícito*, *implícito* u *oculto* y *nulo*. El currículo explícito “está construido por todo aquello que la escuela ofrece mediante ciertos propósitos y planes manifiestos y públicos” (Magendzo, 1992, p. 9). Este enfoque permite reconocer, dentro de los planes de estudio, los proyectos educativos de las instituciones, sus referentes nacionales de formación y la estructura curricular que han propuesto.

El *currículo oculto* es quizá el que mejor permite establecer los elementos alternos que han determinado un tipo de formación. Según Magendzo, Eisner denomina como tal lo que la escuela transmite como efecto del ambiente o “cultura de la escuela”, como también se le ha denominado, producto de las interacciones que se producen entre las personas intervinientes en el currículum (docentes y alumnos), y entre estas y los contenidos culturales que se transmiten. Eisner sostiene que la “escuela socializa a los estudiantes en un conjunto de expectativas que son profundamente más poderosas, de larga duración, que aquello que el currículum explícito que la escuela públicamente plantea” (Magendzo, 1992, p. 12).

El *currículo nulo* es aquello que ignora o deja de hacer la institución en la planeación curricular, tal como se desprende de la siguiente cita:

[...] está formado por aquello que la escuela no enseña y que puede ser tanto o más importante que aquello que enseña. En consecuencia, el currículum nulo se refiere esencialmente a dos aspectos: a) todos aquellos procesos intelectuales que la escuela deja de lado, y b) materias, contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículum explícito. (Magendzo, 1992, pág. 10).

2.1. Algunas teorías sobre el currículo

Es importante que las personas que trabajan en el ámbito educativo estén informadas sobre la naturaleza y funcionamiento de las estructuras curriculares, para entender lo que significa y su incidencia en la comunidad estudiantil y la sociedad en general. Esto significa tener un acercamiento sobre los principales referentes en el tema curricular.

Kemmis (1998), citando a Schwab, plantea que el campo del currículo, en la década de los sesenta del siglo XX, estaba dominado por la influencia de teorías originadas en la sociología, la psicología, la economía, e incluso la filosofía, lo cual suponía un trabajo netamente técnico por parte de los educadores, que ponía en práctica las ideas y objetivos de los teóricos que estaban por fuera del ámbito escolar (pp. 20 y 21). De igual forma, considera que el eje de la discusión curricular es un problema de representación, el cual implica determinar, por parte de una sociedad, cómo quiere organizarse para asegurar que el conocimiento llegue a las generaciones futuras. Del mismo Lundgren se desprende la siguiente conclusión:

las ideas sobre currículo no son universales [...] el currículo es un producto de la historia humana y social, y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los medios de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizá controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes (Kemmis, 1988, p. 42).

El desarrollo de una teoría educativa se da en función de la reproducción de la escolaridad, con el nacimiento de la educación de masas, finalizando el siglo XVIII, y en los albores del XIX, y solo hasta finales de este último siglo se reglamenta la escolaridad obligatoria, consiguiendo su real implementación a mediados del siglo XX. El surgimiento de la educación de masas evidenció la necesidad del Estado, típicamente industrial, de disponer de mano de obra adiestrada (Kemmis, 1988, p. 48).

Bajo este contexto se desarrollan propuestas teóricas absolutamente técnicas, desarrolladas con base en objetivos sociales y económicos, donde la escolarización era fundamentalmente una preparación para el trabajo. Un ejemplo de este tipo de propuestas es la desarrollada por Ralph Tyler.

La propuesta de Tyler (citado en Stenhouse, 1984) parte de la preocupación de que los procesos formativos estén orientados por objetivos claramente definidos, para lo cual se deben resolver las siguientes preguntas: ¿Qué objetivos educativos debe intentar alcanzar la escuela? ¿Qué experiencias educativas pueden proporcionarse para lograr esos objetivos? ¿Cómo pueden ser organizadas tales experiencias educativas de un modo eficaz? ¿Cómo podemos determinar que se han alcanzado dichos objetivos? (p. 28).

En la búsqueda de iniciativas contemporáneas sobre la teoría curricular, se destacan autores como Lawrence Stenhouse, quien plantea la necesidad de desarrollar propuestas curriculares aplicables en la práctica. Una propuesta curricular surge de un proceso de investigación, por lo tanto, no debería ser impuesta y su formulación ha de considerarse una hipótesis de trabajo en construcción, que depende de su implementación, donde se determina si es posible llevarla a la práctica, bajo cuáles condiciones, y con miras a obtener determinados resultados. De esta forma, se reconoce la provisionalidad de las propuestas curriculares bajo un concepto de *currículo dinámico*.

Dentro de estas propuestas de reflexión crítica en el campo del currículo, uno de los autores destacados es Stephen Kemmis, quien plantea una concepción de currículo en los siguientes términos:

[...] el currículum es un producto de la historia humana y social, y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los medios de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizá controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes. (1988, p. 42)

En su definición de currículo, Kemmis evidencia que las ideas respecto al concepto no permanecen inmutables a las estructuras socioeconómicas dominantes en diferentes momentos de la historia, sino que son fuertemente influidas por estas.

2.2. Algunas problemáticas en las estructuras curriculares de los programas de contaduría pública en Colombia.

Aunque la educación contable ha recibido una fuerte influencia de la formación para el trabajo, la formación profesional para los programas de contaduría pública ha estado enmarcada en corrientes tecnocráticas (Barragán, 2008, p. 184) que han establecido estructuras de formación curriculares, básicamente al servicio del modelo económico, tal como se expresa a través de organismos internacionales de la profesión, como el caso del IFAC.

Si bien es plenamente válido que esto sea así, también se debería plantear la posibilidad de responder con mayor eficacia a las necesidades de formación de quienes estudian una profesión con tan marcados asuntos técnicos, teniendo en cuenta las demandas del mundo laboral. No se trata solo de formar a los estudiantes para aplicar determinados conocimientos técnicos, sino también para formular propuestas, pues sociedad en general necesita formar personas con una visión crítica, que aporte y discuta las principales problemáticas.

De esta forma, se plantea que las universidades, en el marco de su autonomía, adopten estándares de educación para contadores por parte de organismos privados de carácter profesional para la configuración de sus planes de estudio. Es así como el IFAC propone el concepto de *competencia para la formación contable*. En el párrafo doce de su marco conceptual la define en los siguientes términos:

la capacidad de realizar una función de trabajo de acuerdo con un estándar definido con referencia a los ambientes laborales. Para demostrar su competencia en un rol laboral, un contador profesional debe poseer a) los

conocimientos profesionales necesarios, b) las habilidades profesionales, y c) actitudes éticas y valores profesionales. (2014)

De acuerdo con este organismo, un profesional de la contaduría demuestra competencia mediante sus conocimientos y habilidades profesionales, y sus valores y actitudes éticas, de acuerdo con el nivel de complejidad en el cual desarrolle su actuar profesional. Para alcanzar este nivel de competencia, el estudiante debe entrar en un proceso de aprendizaje y desarrollo, el cual incluye actividades de educación, experiencia y entrenamiento. La actividad educativa busca el desarrollo del conocimiento y de habilidades, usualmente, en una institución universitaria, la cual debe complementarse con la experiencia en el medio empresarial (IFAC, 2014).

Esta estructura propuesta por IFAC claramente encaja dentro de la escuela de pensamiento que Díaz Barriga define como “enfoque laboral [...], donde se reconoce que el elemento común de una competencia laboral es la orientación hacia el desempeño en el trabajo” (2011, p. 7), teniendo como elemento fundamental las necesidades del modelo económico en torno al cual giran estos organismos internacionales.

De esta forma, y a partir de esta concepción, se construyen currículos tendientes al adiestramiento y al hacer, más allá de proponer o razonar con suficiencia frente a las problemáticas y las posibles soluciones del modelo económico (Ospina, 2009, p. 29). Como consecuencia, se tiene una disciplina en crisis, debido a los bajos niveles de interés por procesos investigativos de parte de estudiantes y profesores, lo que a la vez deriva en la construcción de propuestas curriculares, que, como concluye Ospina, son fragmentadas, asignaturistas, sin núcleos integradores de saberes, y con bajos niveles de flexibilidad (Ospina, 2009, p. 38).

3. El docente

Una de las principales dificultades de las ciencias de la educación es su conceptualización y, por consiguiente, lo que concierne al término de

educador, maestro, docente o profesor, ya que dependiendo de la escuela de pensamiento o construcción teórica que se acoja, puede surgir un amplio número de definiciones del término.

Según Díaz (2005), la educación es un proceso de perfeccionamiento permanente que busca potenciar capacidades y superar limitaciones personales, por el bien de la sociedad, lo que genera la necesidad de la participación de un actor que desarrolle esta labor. El maestro debe tener dominio de aquello que enseña, pero al mismo tiempo debe tener vocación de servicio. Él debe tener no solamente autoridad epistemológica, sino también moral, lo cual se traduce en una actitud digna de ser seguida, como ejemplo para sus estudiantes.

En ese sentido, la obra de Santo Tomás *De Magistro*, que forma parte de *De Veritate*, “Cuestión 11”, es quizá el mejor ejemplo de su trabajo en educación, que fue desarrollado en cuatro artículos que dan razón, seguramente, de su concepto sobre la labor docente:

- Si el hombre puede enseñar y llamarse maestro, o solo Dios.
- Si alguien puede llamarse maestro de sí mismo.
- Si el ángel puede enseñar al hombre.
- Si el enseñar es acto de la vida activa o de la contemplativa.

Esto podría significar que la educación encamina las potencialidades de las personas como seres educables, es decir, extrae algo que de una u otra forma ya está potencialmente dado, y que conlleva la participación de un guía, cuya función sería contribuir en el crecimiento de los otros; en esencia, ayudar a generar expertos desde los aprendices (Universidad Santo Tomás, p. 10).

Con una visión más actual del concepto, aparece Fernando Savater, con su obra *El valor de educar* (1991). Allí señala el compromiso que deberían tener las instituciones educativas, las autoridades, la familia y el maestro

respecto a la enseñanza de la libertad con disciplina y la universalización de la educación, con énfasis en los maestros como modelos a seguir, y la obligación de estos de dar a conocer el aprendizaje como un goce, y nunca como una obligación. Otra importante reflexión de Savater respecto a los educadores actuales está relacionada con la “pedantería pedagógica”, por parte de una gran cantidad de docentes cuya falta de humildad es clara y aleja cualquier deseo de aprender.

He aquí la visión de dos pensadores de la educación (Tomás de Aquino y Savater), quienes comparten la preocupación por la libertad, la labor docente y, en general, por el docente como un potencializador de las condiciones humanas del estudiante, a pesar de estar bastante alejados entre sí en el tiempo.

En este mismo sentido, pero incorporando orientando esta reflexión hacia lo contable, es importante presentar algunos apartados sugeridos por el profesor Cardona. Él señala que para el siglo XIX los educadores deberían presentar algunas condiciones específicas en el desarrollo de sus actividades “[...] colocando sus energías al servicio de las nuevas generaciones por lo cual recibirían las más elocuentes alabanzas públicas, a través de los informes presentados por los directores de las escuelas” (2006c, p. 5). Es interesante ver que para la época, desde lo contable, ya se daba importancia a la labor docente.

En esta misma línea, Rafael Campos Vásquez hace una interesante reflexión sobre el educador, profesor o maestro, en el prólogo de la obra *Educación contable: Antecedente, actualidad y prospectiva*, escrita por John Cardona y Miguel Zapata (2006). Allí señala que para hablar en términos de calidad universitaria, hay que tener en cuenta, entre otras cosas, si el profesor es un *maestro* —la sociedad siempre ha relacionado el concepto de maestro con la escuela o niveles de educación básica y media, y el de *profesor* con el profesional que se dedica a enseñar en la educación superior—. Campos señala que los maestros se relacionan habitualmente con la música, la pintura o la poesía, entre otras artes, y cuestiona la razón por la cual muchas universidades solo se preocupan por la formación de maestros pertenecientes a dichas áreas del conocimiento, y poco por los problemas que se presentan para el caso contable en la docencia universitaria.

Continuando con Campos, el autor indica que el maestro universitario contable deberá ser responsable no solo de informar a los estudiantes, sino también de generar los espacios para que aprendan, así como de propiciar su formación y no sesgarla a aspectos técnicos, sino más profesionales (en Cardona y Zapata, 2006).

Retomando a Cardona (2006a), el docente debe estar comprometido y ser un verdadero coordinador de la enseñanza, ético, preocupado por la investigación y el conocimiento, e interesado en sus estudiantes, más allá de convertirse en un empleado contratado para impartir clases. Así, se resalta la necesidad de mejorar en los procesos de incorporación y desarrollo de los docentes en la educación contable, que propendan por una formación de calidad para el país. La tabla 1 presenta algunos factores que afectan la calidad de la docencia contable.

Tabla 1. Factores que afectan la calidad de la docencia contable

Calidad del profesor: Por falta de incentivos, salarios competitivos y recursos se deben utilizar docentes dedicados a múltiples labores y poca dedicación académica.
Ayudas para la enseñanza: Las bibliotecas son pobres en la actualización de recursos.
Solución de pequeños problemas: Excesivo énfasis en capacitación en detrimento de la formación.
Énfasis en la contabilidad técnica: La contabilidad no es enseñada como una disciplina intelectual.
Planes de estudio estáticos: Se piensa más en el mercado que en el conocimiento.
Apoyo gubernamental: Los gobiernos han mostrado poco apoyo en el fomento de la calidad de la enseñanza del área contable.
Inexistencia de centros de investigación: Los centros de investigación no reúnen verdaderos requisitos y no plantean soluciones a la relación docencia-investigación.
Metodología de la enseñanza: Los docentes no deben solamente utilizar una metodología diversificada, sino también asegurar el cumplimiento de los objetivos.

Fuente: elaboración propia a partir de Cardona (2006a).

4. El estudiante

El concepto de *estudiante* implica entender cómo es el aprendizaje, razón por la cual podría pensarse, en principio, que estudiante es aquel que aprende, aunque es adecuado reconocer la limitación de tal definición, especialmente si se revisa desde las concepciones pedagógicas, que incorporan al estudiante como sujeto principal de su propio proceso formativo. Por supuesto, hay que entender el concepto desde otras perspectivas, como la filosófica, la antropológica o la sociológica, lo cual resulta en una visión bastante compleja del término.

De las anteriores consideraciones se desprende el concepto de *modelo pedagógico*, el cual es central para comprender el concepto de *elemento curricular del estudiante*. Entre los principales modelos pedagógicos se tienen:

4.1 Modelo pedagógico tradicional

Este tipo de modelo empírico conlleva la memorización de conceptos sin que se produzcan conocimientos. Los conceptos se toman acríticamente, sin que se desarrollen otros conocimientos (Pérez, 2004).

Según esta visión, el estudiante es un receptor pasivo de una serie de contenidos, los cuales son adoptados de manera acrítica, dado que lo importante es tener la disponibilidad para recibir y devolver (en forma de evaluación mecánica) lo que el docente le provee. Es de anotar que este enfoque es defendido a ultranza por aquellos que consideran que el proceso formativo universitario debe ser fundamentalmente de carácter profesionalizante, es decir, que la única función de la formación es la de permitir el ejercicio de una profesión o incluso de una actividad laboral.

Este modelo se soporta teóricamente en el conductismo psicológico; centra su atención en conductas terminables, más no se interesa por indagar acerca del proceso surtido. Esta visión trabaja con lo *observable*, *medible* y *fácilmente evaluable*, dado que no hay posibilidad sino de una

sola respuesta. En consecuencia, la lógica de este modelo se centra en el rendimiento académico, entendido este desde las calificaciones, lo cual, de por sí, es una visión bastante limitada.

En este trabajo se entiende por *rendimiento académico* un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Navarro, 2003). Es de anotar que estas concepciones acerca de lo *pedagógico tradicional*, así como el tema del rendimiento académico, han dominado, durante muchas décadas, la pedagogía. Paradójicamente, este modelo tiene menos referentes teóricos de los que puede pensarse; más bien, encuentra su sustento y valor en la sociedad en la que opera, pues le otorga validez a esta.

4.2 Modelo pedagógico cognoscitivista

Este modelo se basa en el análisis psicológico de los procesos de conocimiento del hombre (Pérez, 2004). ¿Cómo ocurre el aprendizaje?, ¿cuáles son los factores que influyen en el proceso?, ¿cuál es el papel de la memoria y cómo ocurre la respectiva transferencia? son algunas de las preguntas que intenta responder. Se encuentra más asociado a la solución de problemas, la formación de conceptos y el procesamiento de información. En este, se crean conceptos que contribuyen a la explicación de la realidad, a partir de actividades mentales, derivadas a su vez de un proceso de permanente adaptación con el medio. Aquí la interacción del sujeto con el entorno es muy importante, donde ambos se validan mutua y persistentemente.

Esta visión señala la mente como objeto de estudio; la define como cognición, entendida como el procesamiento de información definida como computación simbólica, es decir, manipulación de símbolos basada en reglas (Sisto, 2006).

Como se observa, ya en este punto no se está hablando de introspección como evaluación del sujeto, sino de una especie de evaluación del proceso mental que realiza el individuo, que habría de conducirlo al aprendizaje. Ahora, como el modelo es de carácter desarrollista, habría que entender que el aprendizaje se manifiesta de formas distintas, según el grupo etario al que pertenezca el individuo (estudiante). En otras palabras, se presentan distintas consideraciones curriculares en virtud del nivel de desarrollo mental en el que se encuentran los estudiantes. Por lo tanto, los aspectos pedagógicos y curriculares necesariamente habrán de ser diferenciados.

4.3 Modelo constructivista

En este se contempla el mundo interno del sujeto en relación directa con su experiencia cotidiana y su contexto de acción (Durán, 2009). En este, el estudiante obtiene y crea conocimiento, como derivado de sus experiencias, las cuales se convierten en el soporte de los nuevos aprendizajes; así, el significado atribuido por el estudiante está referido a un contexto que ya conoce. En este caso, la memoria cumple un papel diferente al de la mera recuperación, dado que se encuentra en permanente construcción; no es un proceso acabado. Sin embargo, para que ello sea cierto, en el proceso educativo es imperativo contemplar el nivel de desarrollo del individuo, porque el conocimiento y el aprendizaje son derivados del momento de construcción de las estructuras mentales del sujeto. Podría decirse, entonces, de este modelo que es la experiencia, con la consecuente reflexión sobre ella, la que ha de facilitar y avanzar en el aprendizaje por parte del estudiante.

4.4 Modelo de competencias

El concepto de *competencias* integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole, en escenarios de aprendizaje como de actuación.

Desde este modelo y el papel que allí juegan los estudiantes se expresan casi todas las instituciones de educación superior. Sin embargo, no existe uniformidad respecto a lo que significa el concepto de *competencias en educación*, dando seguramente lugar a equívocos, en el mejor de los casos, o a interpretaciones con claras intencionalidades.

La precisión es necesaria, porque en algunos enfoques (de los muchos que teorizan al respecto) han conceptualado erróneamente las competencias al considerarlas en su forma más elemental, aplicable tal vez en contextos de formación técnica, pero no profesional, que consiste en definir las desde el resultado de una operación, pero desconociendo el proceso que se realiza. Una definición completa del concepto de competencias incorpora los resultados, pero también los aspectos del individuo, tales como intereses, actitudes, motivaciones, es decir, el proceso para llegar a un resultado, seguramente deseable. Podría decirse que de alguna forma propugna por integrar los postulados de la pedagogía tradicional con la parte procesual, propio del modelo constructivista.

¿Cuál sería entonces el interés por identificar las características formativas de los estudiantes universitarios de contaduría pública? Tradicionalmente, la formación del contador público se ha realizado desde lo práctico, donde priman los contenidos y especialmente las formas técnicas; ello tal vez se explica en el origen mismo de la contabilidad, ajena a disquisiciones epistemológicas. En esta visión, la formación tiene un horizonte único, claro, preciso, pero también discutible, como es la participación en el mercado laboral, lo cual supone, a su vez, un claro referente de movilidad ocupacional, laboral y social.

Así, origen y desarrollo de la contaduría se han encontrado más cerca de la pedagogía tradicional, como en una especie de conveniencia y acomodo por parte de la contaduría. Por ello tal vez han primado en la formación del contador los contenidos técnicos, racionalistas y lo generalmente aceptado —precepto fundamental de la visión del modelo pedagógico tradicional—.

Este enfoque se traduce obviamente en el currículo, los respectivos planes de estudio, y parece estar asociado con las características (o perfil) de los aspirantes, estudiantes y profesionales de la contaduría pública, en el sentido que tendrían la pretensión de formarse para responder a necesidades empresariales (solucionar problemas de carácter técnico).

Un modelo pedagógico es el marco general sobre el cual ha de construirse el currículo, con todas sus dimensiones, entre ellas, el estudiante. Por lo tanto, no podría entenderse el concepto de *estudiante* sin tener una clara referenciación del modelo pedagógico.

4.5 Propósitos de formación

En términos organizacionales, una correcta planeación requerirá el desarrollo de estrategias que permitan el logro de objetivos, propósitos o metas. Dentro de la planeación estratégica, entre otros elementos, se encuentran los objetivos, entendidos como: “Resultados a largo plazo que una organización espera lograr para hacer real la misión y la visión de la empresa o área de negocio” (Serna, 2014, p. 73). A medida que se fue avanzando en el estudio de la administración de las empresas, estos objetivos se han confundido con términos similares como los *propósitos*, los *finés* o las *metas*.

Para alcanzar los fines de la educación se pueden identificar —de forma análoga a como se emplea en el ámbito organizacional— que los objetivos van a representar los resultados que las organizaciones educativas buscan conseguir, los cuales se establecen en forma cuantitativa, y de los cuales se espera lograr en un tiempo predeterminado (Munch y García, 2006).

Munch y García señalan que los *propósitos* son uno de los elementos complementarios de la misión y la visión de una empresa, proyecto o —para efectos de este documento— institución educativa. Los propósitos son “[...] las aspiraciones cualitativas básicas en el orden moral que mueven a emprender acciones de tipo socioeconómico y que se establecen en forma permanente o semipermanente en un grupo social” (2006, p. 76).

El propósito es la razón por la cual se desea realizar algo, en este caso, la formación; es decir, el lugar al cual se espera llegar luego de implementar la totalidad de estrategias, herramientas y medios curriculares propuestos, incluyendo una connotación moral —cualitativa y no cuantitativa—.

Así pues, la planeación académica o planificación educativa requerirá un conjunto de características o conceptos que, unidos, permitan alcanzar lo planteado. Pareciera ser que las instituciones educativas se han acercado a este concepto de *propósitos de formación*: se entiende por propósito el “logro que el alumno debe alcanzar al finalizar un proceso educativo como resultado de las experiencias de enseñanza y aprendizaje intencionalmente planificadas para tal fin” (Universidades Públicas Valencianas, citado en Espinal, 2012, p. 39). Así pues, entender esta concepción dependerá de la incorporación del modelo, históricamente hablando, que se haya acogido:

- **Universidad del siglo XIII:** está basada en el humanismo, como lo señala Martínez (2002), donde manifiesta, por ejemplo, que Santo Tomás siempre que habla de *educación*, se refiere a una actividad que tiene que ver con la formación integral: todo proceso formativo debe orientarse a la realización plena del ser, del deber ser y del poder ser.
- **Universidad humboldtiana:** “la reforma humboldtiana suponía, en la articulación de la universidad con el Estado, una identificación de los fines de ambas instituciones” (Martínez, p. 86). El Estado entonces, científicamente neutral, garantizará la libertad de la formación y de la ciencia, y la universidad servirá al Estado por hacer prevalecer la cultura. La universidad alemana, específicamente la humboldtiana, tiene como propósito central de formación los aspectos académicos. Se orienta hacia la investigación, tanto académica como científica. Es de carácter disciplinar. Se constituye en un tipo de formación orientada hacia adentro, de profunda reflexión, y se apoya en la calidad docente.

- **Universidad napoleónica:** “El siglo XVIII puede ser considerado como uno de los momentos más difíciles y críticos en el desarrollo de las universidades, especialmente de las católicas” (Gómez, 1998). Este tipo de universidad se destaca por un carácter profesionalizante y alcanza su máxima expresión en los politécnicos. Su propósito central es la formación de profesionales con carácter utilitarista.

Con este corto recorrido por las características de los distintos modelos universitarios se muestra la preocupación por los aspectos curriculares, que si bien no está claramente explícita, sí se sugiere.

Por su parte, Espinal (2012) indica que los objetivos son de corte conductista y se refieren a una meta estricta, clara, definida, a donde se quiere llegar luego de varias acciones. En cambio, un propósito es de carácter constructivista, donde la intención del proceso va construyendo el aprendizaje, “ya que está sujeto a un proceso de construcción y de-construcción constante en el que intervienen todos los actores del proceso educativo y no solo es resultado de uno de ellos” (p. 2).

En lo referente a la normatividad, la Ley 115 de 1994, en su artículo 5, no se pronuncia en términos de propósitos, pero sí de *finés de la educación*, y es el documento guía para la revisión de los elementos del currículo de los programas de contaduría pública. Estos fines educativos enunciados se acercan a lo que, para los autores de este escrito, tiene que ver con una apropiada conceptualización de propósitos de formación utilizados en los programas de contaduría pública de las instituciones de educación superior.

Por su parte, el Decreto 2566 de 2003 establece las condiciones mínimas de calidad y requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior en Colombia, y enuncia que de acuerdo al artículo 3 de la Ley 30 de 1992, el Estado deberá velar por la calidad de los programas y por el cumplimiento de los fines propuestos, ejerciendo inspección y vigilancia, y manteniendo la regulación y el control mediante un proceso de evaluación.

El artículo 3 de este decreto enuncia, en relación con los aspectos curriculares, que el programa académico deberá garantizar, entre otras, la formación integral que asegure al egresado ejercer su profesión en distintos escenarios. Por lo tanto, cada programa debe tener en cuenta el desarrollo de competencias y las habilidades de cada área. El proceso de selección y evaluación de estudiantes, descrito en el artículo 8, propone la coherencia que debe existir entre los mecanismos utilizados y los propósitos de formación, las estrategias de pedagogía y las competencias que se esperan en este proceso (Valero y Duque, 2013, p. 23).

En contaduría pública, un referente a escala internacional es la International Federation of Accountants (IFAC), que, entre otras cosas, se encarga de estándares internacionales de auditoría, ética, contabilidad pública y Educación, lo cual es un aporte significativo en lo concerniente a propósitos de formación. En el marco conceptual de los pronunciamientos internacionales de formación se utiliza el término de *formación en las IES* (estándares internacionales de educación): “[...] se refiere a los procesos de aprendizaje sistemáticos, estructurados y, frecuentemente, formales. Esos procesos, por lo tanto, son, en gran medida, programados. El concepto de formación abarca una forma del proceso de desarrollo a la que se refiere como capacitación” (p. 16).

Posteriormente, en la introducción al documento la IFAC explica lo que busca un programa de formación de los contadores públicos:

Un programa de formación en contaduría y experiencia práctica necesita ir más allá del enfoque tradicional. Este enfoque daba énfasis a la “transferencia de conocimiento”, con aprendizaje definido y medido estrictamente sobre la base del conocimiento de principios, normas, conceptos, hechos y procedimientos en un momento dado. (p. 30).

Lo anterior señala los requisitos que esta normatividad busca para el logro de la formación integral de los contadores públicos:

Se necesita poner mayor énfasis en un conjunto de conocimientos, destrezas y valores, ética y actitud profesionales, todo ello de una manera amplia que permita al contador adaptarse al cambio constante. Aquellos que llegan a ser contadores profesionales tienen que tener un deseo permanente de aprendizaje y aplicación de lo nuevo (p. 30).

Vale decir que los autores de este escrito comparten el concepto de *formación integral* en los términos que aquí ha sido expresado, derivado de los autores y de la normatividad. En ese mismo sentido Rafael Campos Vásquez, en el prólogo de la obra *Educación contable: Antecedente, actualidad y prospectiva* (Cardona y Zapata, 2006b), indica que el propósito de la formación de los contadores públicos es formar la persona integralmente, es decir, incorporando e involucrando conocimientos técnicos de lo contable, así como del contexto para el saber hacer profesional:

[...] Su propósito es, ante todo, aportarle a la calidad de la educación; al atender la preocupación por la calidad de la educación, como resultado de los éxitos y los fracasos que se han tenido especialmente en América Latina, durante los años sesenta y en los años setenta para solucionar de una manera eficaz y permanente los problemas educativos.

Para este autor, una “versión sofisticada” de los propósitos de la educación contable es la de aumentar conocimientos (no solo transmitirlos), y por eso hay que hacer investigación, lo cual indica que el fin primordial de la educación es la formación. *Formar* tiende a confundirse con *conocer*, *aprender* e *informar*, distinción que muy seguramente deberá diferenciarse y afianzarse en la labor de los maestros, como se ha indicado.

Esto explica por qué la mayoría de los programas de educación contable hacen hincapié en un propósito de formación integral. En la búsqueda de un contador público, reflexivo, crítico y calificado para aportar a la sociedad (formado integralmente), se debería estructurar un currículo planeado estratégicamente, donde la innovación y su evaluación permanente se constituyan en las actividades que expresa la efectividad en las metas de formación, para repensar lo realizado, para reorientar, para estar dispuestos

a los retos de la incertidumbre y al permanente cambio. Se pretendería diseñar políticas, propósitos y estrategias que coadyuven a la consolidación de una estructura conceptual clara de formación integral, que permitan asumir con claridad los retos que tiene que enfrentar la disciplina contable contemporánea (Duque y Pinzón, 2014).

4.6 Calidad en la educación

El término *calidad*, que se utiliza frecuentemente en distintos ámbitos, resulta diverso y confuso; autores como Vroeijenstijn (citado en Craft, 1992) consideran estéril buscar una definición precisa máxime, teniendo en cuenta que el concepto es complejo; en esa medida, se debe hablar de *factores o características de calidad (qualities)*, y no simplemente de la calidad, que supone diferentes aspectos que se deben evaluar en cada una de las etapas del sistema de calidad educativa (entrada-proceso-salida) (p. 115). En este mismo sentido, se precisa que el origen de esta confusión nace por tres razones: el reduccionismo al momento de definirlo, las diferentes concepciones de partida y los modelos en los cuales se sustenta (Pérez, López, Peralta y Municio, 1999, p. 3).

Al buscar en sus orígenes, se encuentra que la calidad nace como una preocupación, desde el mundo empresarial, por el control de calidad de los procesos industriales, para luego transferirse a otros servicios sociales como la educación —si bien en este ámbito el término *calidad* se ha utilizado desde mucho tiempo atrás, tuvo su auge en 1960— (Egido, 2005, p. 19).

Ya en la década de los noventa, el interés por la evaluación de la calidad de la educación ha ido en aumento, tal como se evidencia en la creación, por parte de algunos países, de planes tendientes a este objetivo, junto con el nacimiento de organismos dedicados a dicho fin. Muchos consideran que esta preocupación surge de las sociedades postindustriales, que buscaban medir la rentabilidad de los sistemas educativos (Egido, 2005, p. 21).

Esta situación se extiende cuando se busca plantear una definición de *calidad en la educación*, la cual ha sido motivo de amplio debate por parte de diversos autores. Algunos han considerado que el objetivo no debería ser el hallazgo de una definición, sino la descripción de los componentes o elementos principales sobre lo cual sustentar este importante concepto. Algunos organismos como la European Network for Quality Assurance (ENQA) y la Joint Quality Initiative han hecho aportes desde la Unión Europea. En América del Norte se hace lo propio, mientras que en Latinoamérica aún hay mucho camino por recorrer en este sentido (Fernández, 2007, p. 39).

Por otro lado, se ha considerado que el concepto de *calidad de la educación* no ha sido un elemento útil para evaluar los problemas educativos por parte de la pedagogía clásica; esto se explica en su origen, que parte de los procesos de industrialización con raíces anglosajonas, especialmente de los Estados Unidos de Norteamérica, donde las prácticas pedagógicas resaltaron los conceptos de *control* y *calidad de la educación* para administrar una escuela, tal como se infirió de los mismos procesos en las fábricas, lo que Díaz Barriga denomina “la pedagogía industrial” (citada en Yáñez, 1994, p. 2). De igual forma lo reafirma Garbanzo cuando, citando a Seibold, afirma: “El concepto de calidad es relativamente reciente en la literatura pedagógica, prevaleciendo en el pasado una concepción orientada por lo cuantitativo” (2007, p. 11).

En general, las concepciones de calidad que se observan parten del objetivo que se le ha dado a la formación profesional en los países anglosajones:

En la medida en que tiene un objetivo general o propósito de sustentar el desarrollo económico y social (nacional), proporcionando la mano de obra calificada requerida, esta misión se cumple mediante dos actividades relacionadas entre sí: 1) producir graduados para satisfacer las necesidades de recursos humanos de las organizaciones en los sectores comercial, industrial y de servicios (incluidos los servicios públicos), e 2) impulsar las fronteras del conocimiento a través de la investigación (Society for Research into Higher Education, 1994, p. 18).

De esta forma, los elementos comunes que algunos autores han considerado como centrales en la búsqueda de una definición de calidad en la educación implican su relatividad (Fernández, 2007, p. 40), multidimensionalidad y ambigüedad (Castaño y García, 2012, p. 223).

Asimismo, Lamarra explica que la calidad en la educación es un concepto que encierra una relatividad, teniendo en cuenta que esta depende de la misión, objetivos y actores del sistema universitario. Los actores, como las familias y los estudiantes, tienen su propia visión de calidad, que depende sustancialmente —en el caso de carreras profesionales como la contaduría pública— del prestigio y la garantía de obtener ingresos que recuperen con creces la inversión en educación (Fernández, 2007, p. 41).

Alcántara (2007), en concordancia con el carácter multidimensional de la calidad de la educación —el cual considera un concepto complejo y dinámico— reúne otras problemáticas respecto al concepto:

- Depende de la perspectiva de análisis: administrativa, de infraestructura, didáctico-pedagógica, entre otras.
- Refiere a la congruencia entre los objetivos de calidad y las necesidades del modelo social.
- Está relacionado con la coherencia entre procesos, resultados y demandas sociales.

De esta forma, lograr niveles de calidad en la educación no es tarea sencilla, teniendo en cuenta que supone la interrelación de diferentes actores en un contexto que demanda recursos y está en permanente cambio (Alcántara, 2007, p. 26).

Todos los autores consultados parten del concepto de calidad en la educación con carácter multidimensional, que la UNESCO, en su Conferencia Mundial sobre Educación Superior, llevada a cabo en París en octubre de 1998, promulgó de la siguiente forma:

La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico. Ha de prestarse especial atención al progreso de los conocimientos mediante la investigación. Las instituciones de educación superior de todas las regiones han de someterse a evaluaciones internas y externas realizadas con transparencia, llevadas a cabo abiertamente por expertos independientes. Sin embargo, ha de prestarse la debida atención a las particularidades de los contextos institucionales, nacionales y regionales, a fin de tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad (p. 2).

En esta propuesta se establece claramente un concepto de calidad que integra diversos elementos, lo cual le agrega complejidad, apostándole a mecanismos de evaluación que deben procurar el respeto por las particularidades de cada institución. Así, encaja con las propuestas del gobierno colombiano, a través de su agencia acreditadora:

El concepto de calidad aplicado al bien público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza

(Consejo Nacional de Acreditación, 2013, p. 12).

Esta concepción de calidad se fundamenta en el cumplimiento de una serie de características que evidencian los resultados que el programa muestra ante la agencia acreditadora, en el marco de las evaluaciones externas e internas que demuestran sus calidades y su intención de proponerse un plan de mejoramiento continuo.

En conclusión se puede afirmar que el concepto de calidad en la educación superior ha sido planteado desde dos posiciones: 1) como

cumplimiento de estándares establecidos, factores y características, y 2) como la obtención de logros en estudiantes, egresados y la sociedad (Gómez y Celis, 2009, p. 103), concepciones que derivan de la fuerte influencia de la mirada anglosajona, que plantea la *calidad* como (Society for Research into Higher Education, 1994, p. 23):

- El hecho de ofrecer un servicio con características distintivas.
- El cumplimiento de un estándar.
- La finalidad del servicio.
- La eficacia en el logro de los objetivos institucionales.
- La satisfacción de las necesidades establecidas o implícitas de los clientes.

Calidad y educación contable

En el ámbito de la educación contable, también se encuentra abierto el debate para determinar si los procesos de acreditación han sido realmente efectivos en el mejoramiento de la formación profesional de contadores públicos en Colombia. Teniendo en cuenta que fue en 1999 cuando el primer programa de contaduría pública obtuvo la acreditación de calidad, es evidente que ha pasado suficiente tiempo para tener un cúmulo de experiencias sobre el aseguramiento de la calidad educativa en los programas de contaduría pública en Colombia.

Desde ese momento y hasta la fecha, el número de programas que han obtenido la acreditación de alta calidad ha llegado a veintiséis. No obstante, el panorama actual no es el mejor, en una profesión donde crece progresivamente la oferta de programas en condiciones de calidad mínima (Rahman y Schwarz, 2003).

Esta preocupación se hizo evidente a través de informes de organismos internacionales, como el Banco Mundial, en su denominado *Report on the observance of standards and codes* (ROSC), a través del cual consideraron que la calidad de la educación contable ofrecida por las universidades en Colombia es precaria e insuficiente para las demandas del modelo empresarial de negocios, esto agravado por la poca preparación del cuerpo docente en las teorías modernas de la contabilidad (Rahman y Schwarz, 2003).

El panorama descrito no cambia sustancialmente en la última década; las universidades que fueron precursoras de los programas de contaduría pública en Colombia han sido y continúan siendo referentes de las prácticas de educación contable, y sus programas han sido reconocidos por el modelo de acreditación como programas de alta calidad. De hecho, se busca que sean estas las que señalen el camino que debe seguir el modelo de educación contable. No obstante, aun en condiciones reconocidas de calidad, el panorama general de la educación universitaria en contaduría pública es cuestionado fuertemente, calificándose en algunos ámbitos académicos como desalentador (Ospina, Rojas y Gómez, 2014, p. 199).

Según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) hay 232 programas activos de contaduría pública a escala profesional, de los cuales el 86 % ha demostrado apenas las condiciones mínimas para operar, y solo un 12 % cuenta con condiciones de alta calidad. Este crítico escenario suscita dos interrogantes fundamentales, centrados en la relación aseguramiento de la calidad, educación y ciencias contables: 1) ¿los programas de contaduría pública han sido influidos positivamente en sus procesos de enseñanza-aprendizaje para brindar una mejor formación profesional por efectos de los procesos de acreditación a los que voluntariamente han accedido? 2) ¿Son los sistemas de aseguramiento de la calidad las mejores prácticas para optimizar los procesos formativos en los programas de contaduría pública del país?

Los anteriores interrogantes se alinean con el principal cuestionamiento realizado en el informe del Centro Interuniversitario de Desarrollo

(CINDA), infiriendo con la formación de un contador público: ¿Cuál enfoque de calidad debería prevalecer: desde el punto de vista académico-administrativo o desde la relevancia de lo que se aprende y la eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje? (2012, p. 83).

Por lo anterior, se debe precisar que la calidad de la educación contable en Colombia se concentra en temas como “acreditación de programas, certificación de profesionales mediante exámenes, revisión de la calidad mediante pares y, el establecimiento de estándares para la creación y funcionamiento de los programas” (Cardona y Zapata, 2003, p. 43).

Por lo tanto, es fundamental preguntarse si las prácticas actuales de aseguramiento de la calidad, a través de los procesos de acreditación, han contribuido efectivamente en buscar un re-direccionamiento en las estructuras de formación contable en Colombia. En ese sentido, el estudio del Banco Mundial titulado *La educación terciaria en Colombia* recomienda estimular y asegurar la calidad por medio de la creación de organismos de acreditación privados, autorizados por el Consejo Nacional de Acreditación (Banco Mundial, 2003, p. 114).

Teniendo en cuenta lo anterior, sería importante analizar la experiencia de organismos de acreditación internacional, como recientemente lo hizo el programa de Contaduría Pública de la universidad EAFIT, que logró su acreditación internacional con el Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica (CACSLA), organismo con sede en México.

Otra alternativa son las agencias evaluadoras, que aglutinan programas por áreas de conocimiento, trayendo la experiencia europea, donde se garantiza la comparación de programas de similares o idénticas características.

No obstante, es necesario reflexionar sobre los enfoques en términos de aseguramiento de calidad, que serían óptimos para la formación profesional en Contaduría Pública, y si estos responden a las necesidades que demanda el modelo económico y social del país.

En este punto se repite la pregunta ¿cómo podrían ser pensados los estándares de calidad para cada rango de instituciones y programas? y si estos realmente redundaran en estructuras de formación de calidad que aporten profesionales que respondan a lo esperado por la sociedad. En el informe del Banco Mundial, (2003), también se resalta que pese a los logros que ha permitido el sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia, “(...) aún persiste la preocupación por el deterioro de la calidad de la educación en los últimos años en términos de pertinencia en el marco de la economía global basada en el conocimiento.” (Banco Mundial, 2003, p. 16), que no decir de los cuestionamientos que se han mencionado anteriormente respecto del aporte de los profesionales de las ciencias contables en esta era del conocimiento:

En América Latina la evaluación y la acreditación se han sacralizado; y, al sacralizarlas, se ha impedido analizar con más detalle hasta donde, realmente, han permitido mejorar nuestras instituciones y, hasta donde, lo que hacemos es cambiar la fachada para seguir haciendo en los salones de clase lo mismo que se hacía antes (Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, 2008, p. 42).

Esta preocupación se hace extensiva a los programas de Contaduría Pública, acreditados como de alta calidad, que han cumplido con unas condiciones que los mantienen vigentes dentro de la comunidad de interesados en sus servicios, pero en qué medida estos procesos han tenido eco en las aulas, con innovación en las metodologías de enseñanza, mejor preparación del cuerpo docente, renovación temática a través de la investigación, impacto de los egresados en el medio social y no solamente en su estatus individual, entre otros asuntos.

4.7 Investigación

La *investigación* es un concepto muy amplio, dada su aplicación en diversos contextos, desde épocas antiguas. Según la Real Academia Española (2001), *investigar* se define como “Hacer diligencias para descubrir algo” o “Realizar

actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia”. De esta definición se puede resaltar que la investigación debe tener un propósito. En palabras de Valero y Patiño (2012):

La investigación es considerada el motor de desarrollo de la sociedad, ya que proporciona avances en diferentes áreas y elementos de solución a problemáticas sociales, de tal forma que es de interés apoyar la investigación y promover la discusión y el diálogo entre diferentes actores.

En general se busca que la investigación contribuya en los entornos sociales, políticos, económicos, y en general de todo tipo; se trata de que la investigación tenga un aporte, en este caso en el currículo de programas contables, y en general en la sociedad: “La investigación no es ajena a estos nuevos conceptos, surgen necesidades de investigar en temas novedosos, con distintas técnicas y buscando resultados que respondan al entorno de diversas formas” (Patiño y Santos, 2009).

Para Rueda y Valderrama (2009), la investigación dentro del currículo debe reforzar “[...] los procesos de docencia y servicio, que trascienda nacional e internacionalmente, participe y se pronuncie frente a las problemáticas pertinentes para la disciplina y la profesión”. Esta discusión ha llegado a cuestionar el papel de la contabilidad dentro de los procesos económicos, por ejemplo, las crisis financieras o la convergencia hacia estándares internacionales de contabilidad, y, por ende, el papel de la educación contable frente a dichos procesos. En palabras de Araújo (2000), la investigación en contaduría pública puede adoptar diversas estrategias:

Formando parte de la rutina diaria de estudiantes y profesores, bien sobre la base de proyectos de investigación, o vinculando esta a la docencia, a través de grupos de investigación disciplinares, interdisciplinares o multidisciplinares, orientados hacia la producción de nuevas tecnologías y a la producción de conocimiento científico, como a la vez soportando la formación integral de los profesionales o futuros profesionales.

Para Cardona (2006), es preponderante vincular la investigación y la docencia, de tal forma que se logre establecer una relación entre el currículo y el medio externo. Asimismo, propone mecanismos multiplicadores de la investigación, como los que se citan a continuación (tabla 2):

Tabla 2. Vínculos entre la docencia y la investigación

Promoción de líneas de investigación en debates y foros.
Relación de investigadores entre sí y de docentes con profesionales. ⁵
Creación de grupos de trabajo e investigación, interuniversitarios e interdisciplinarios.
Investigación de la calidad de la enseñanza y la manera de mejorarla.
Difusión no solo de los avances de investigación y de la disciplina, sino también de las inquietudes de investigadores y profesionales en las áreas de interés común.
Colaboración para la creación de programas de enseñanza en los que intervengan simultáneamente universidades y empresas.
Desarrollo de mecanismos de transferencia de investigación entre los centros docentes y el mundo económico, y en sentido contrario, con el fin de canalizar las demandas de la sociedad hacia los investigadores.

Fuente: elaboración propia a partir de Cardona (2006).

De lo anterior se puede resaltar la necesidad del vínculo investigación-docencia-sector externo, con el fin de contribuir al currículo y a las demandas sociales. Complementando lo anterior Carvalho y sus coautores (2006) plantean la necesidad de una relación de las líneas de investigación con los ejes problemáticos, y de estos con los espacios académicos.

Un interrogante que queda por responder es: ¿dónde se encuentra ubicada la investigación en el currículo? El tema de investigación está

⁵ Este criterio es consistente con los criterios actuales de Colciencias, donde las publicaciones conjuntas tienen mayor valor en la categorización de grupos de investigación.

contemplado, de acuerdo con Torres (s. f.), en el macrocurrículo, dado que está planteado no solo dentro de la estructura institucional, sino legislativa del país. Existen decretos que exigen que este sea un componente de los programas de educación superior.

La investigación se clasifica en investigación formativa e investigación formal. La primera se define como forma de “utilizar la investigación en la propia formación universitaria, en términos de evaluar el escenario educativo: métodos, roles, desempeños, actitudes, prácticas y otros aspectos de la función educativa de las instituciones o de un programa en particular” (Patiño y Santos, 2009). Este tipo de investigación es la que, aun sin tener toda la formalidad y estructura del caso, contribuye a la mayor construcción curricular, por medio de diversas estrategias: asignaturas en temas específicos de investigación, congresos de estudiantes, publicaciones orientadas a un público estudiantil, semilleros de investigación, escritos y desarrollos investigativos como opción de grado, grupos de estudio, ensayos teóricos con esquema investigativo, club de revistas, seminarios, aprendizaje basado en problemas, entre otros (Patiño y Santos, 2009; Ríos, 2013).

Este aspecto hace parte de las preocupaciones de los programas de contaduría pública, entre las cuales se resalta la necesidad de leer en español y lenguas extranjeras, así como de escribir sobre distintos temas, con el fin de desarrollar capacidades descriptivas y hábitos de búsqueda bibliográfica (Gómez y Villabona, 2009).

Por su parte, la *investigación formal* es “aquella que se institucionaliza, cumpliendo unos trámites formales, y se materializa por medio de proyectos de investigación, los cuales se realizan de acuerdo con sus líneas temáticas, llamadas líneas de investigación, dentro de los grupos” (Patiño, Romero y Jara, 2010).

Dentro de la investigación formal se encuentran al menos 61 grupos de investigación contable reconocidos por Colciencias a 2010, los cuales investigan diversas temáticas, entre las que se encuentran: educación contable,

contabilidad y medio ambiente, contabilidad y finanzas, y teoría contable, principalmente (Valero y Patiño, 2012).

Conclusiones

La pedagogía ha sido abordada por una extensa gama de estudios e investigaciones, pero vale la pena resaltar lo establecido por la IFAC, en cuanto a las prácticas internacionales de educación, fundamentadas en la formación para el trabajo, a través del enfoque de competencias. Dentro de la pedagogía aparece el currículo, y la revisión de las investigaciones citadas indica que se está llegando a la construcción de propuestas curriculares, fragmentadas, asignaturistas y con bajos niveles de flexibilidad.

Para el desarrollo y cumplimiento eficaz del currículo se requiere la interacción y participación de dos elementos de gran trascendencia: los docentes y los estudiantes. El docente debe estar comprometido y ser un coordinador verdadero de la enseñanza, no solo a través de una labor como empleado para impartir clases, sino de la indagación en su progreso de conocimiento, con ética e interés por sus estudiantes.

Por su parte, los estudios sobre el rol del estudiante, se han centrado en aspectos propios de la personalidad de los estudiantes, en los factores familiares que le rodean, así como en los aspectos académicos. El concepto de *estudiante* debe su complejidad a las diversas perspectivas (filosófica, psicológica, pedagógica, antropológica o sociológica) desde las cuales ha sido estudiado.

Algunos de los programas de contaduría pública se centran en un propósito de formación integral, en la búsqueda de un contador público crítico y reflexivo, calificado para aportar a la sociedad. La tarea es diseñar políticas, propósitos y estrategias que consoliden una estructura conceptual clara de formación integral, que permita asumir con claridad los retos que tiene que enfrentar la disciplina contable actual.

En la educación contable también se encuentra abierto el debate para determinar si los procesos de acreditación han sido realmente efectivos en el mejoramiento de la formación profesional de contadores públicos en Colombia. La preocupación principal consiste en determinar si dichos programas han cumplido con las condiciones que los mantienen vigentes y definir de qué manera estos procesos han tenido eco en las aulas, con innovación en las metodologías de enseñanza, mejor desarrollo y capacitación del cuerpo docente, renovación temática a través de la investigación e impacto en los egresados.

Se sugiere entonces que para lograr cumplir lo propuesto, es necesario vincular la investigación con la docencia y el sector externo; que la relación entre las líneas de investigación, los ejes problemáticos y los espacios académicos contribuya al currículo y a las demandas sociales, para que la investigación logre su objetivo: generar un sentido crítico que finalmente impacte en la sociedad.

Así pues, los procesos que identifican los principales elementos que conforman la educación contable están recorriéndose, pero se requiere un esfuerzo amplio de reflexión por parte de todos los actores de la comunidad académica en contaduría pública, para lograr desarrollar y consolidar esfuerzos que busquen indagar, conocer y profundizar en los sentidos de la formación integral que construyen las estructuras curriculares y las prácticas pedagógicas, y así lograr el desarrollo de una cultura de investigación.

Referencias bibliográficas

- Alcántara, A. (2007). *Dimensiones de la calidad en educación superior*. Recuperado de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=3361&archivo=3-252-3361dsl.pdf&titulo=Dimensiones%20de%20la%20calidad%20en%20educaci%C3%B3n%20superior
- Araújo, J. (2000). Educación superior y contaduría pública. *Revista Internacional Legis de Contabilidad & Auditoría* (2), 25-42.

- Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). (2008). Memorias del Foro Internacional: El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia. En X. Zarur Miranda y A. De la cruz Lara (Eds.), *Sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior*. (1.a ed.), p. 294. Bogotá: Panamericana.
- Báez, J. (2012). *Investigación cualitativa*. Madrid: Alfaomega.
- Banco Mundial. (2003). La educación terciaria en Colombia, preparar el terreno para su reforma. Documento en medio magnético, Recuperado de http://pasaporte.urosario.edu.co/urosario_files/57/5741a0f0-5250-417f-adf5-c3ad7b4082c7.pdf
- Barragán, D. (2008, diciembre). Indagación sobre los discursos de curriculum en contaduría pública en Colombia. *Investigación y Reflexión*, 16(2), 173-188. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=90916212>
- Cardona, J. y Zapata, M. (2006a). Reflexiones en torno a la relación docencia-investigación en materia contable. En J. Cardona Arteaga y M. Á. Zapata Monsalve (Eds.), *Educación contable: Antecedente, actualidad y prospectiva* (pp. 44-55). Medellín: Universidad de Antioquia.
- _____. (2006b). Algunas reflexiones sobre la formación, enseñanza y pedagogía en la disciplina contable. En J. Cardona Arteaga y M. Á. Zapata Monsalve (Eds.), *Educación contable: Antecedente, actualidad y prospectiva* (pp. 37-43). Medellín: Universidad de Antioquia.
- _____. (2006c). Enseñanza de la contabilidad en el siglo XIX: Estudio de caso en Antioquia. En J. Cardona Arteaga y M. Á. Zapata Monsalve (Eds.), *Educación contable: Antecedente, actualidad y prospectiva* (pp. 3-34). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cardona, J. y Zapata, M. Á. (2003, enero-junio). Modelos de evaluación de calidad de los programas de formación profesional. *Contaduría* (42), 37-71.
- Carvalho, J. Cadavid, L., Zapata, M., Duque, M., Álvarez, M., Upegui, M.,... González, E. (2006). *Recreando el currículo*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Castaño, G. A. & García, L. (2012, julio 23). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educ*, 15(2), 219-243.

- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (2012). *Aseguramiento de la calidad de la educación en Iberoamérica Educación Superior Informe 2012*. Santiago de Chile: RIL.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2013, enero). CNA. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- Craft, A. (Ed.). (1992). *Quality assurance in higher education* (1.a ed.). Londres: The Falmer Press. Recuperado de <http://books.google.com.co/books?id=UMuPAgAAQBAJ&pg=PA111&dq=vroeijenstijn+external+quality+assessment&hl=es&sa=X&ei=tBFJVihGsfCggSZ-4DADA&ved=0CCYQ6AEwAA#v=onepage&q=vroeijenstijn%20external%20quality%20assessment&f=false>
- Colombia. Ministerio de Educación. Decreto 2566. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior (10 septiembre 2003). Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf
- Colombia. Ley 115. Ley General de Educación (28 de febrero de 1994). Recuperado el 22 de junio de 2014 de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=292>
- Colombia. Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. (28 de diciembre de 1992). Recuperado de http://www.secretaria-senado.gov.co/senado/basedoc/ley/1992/ley_0030_1992.html
- De Aquino, T. (s. f.). *Questiones Disputatae de Veritate: Cuestión 11 El profesor*. Recuperado de <http://tomasdeaquino.es/corpus/cuestiones/cuestiones-disputadas/de-veritate/cuestion-11>
- Magendzo, D. (1992). *Diseño curricular problematizador: Una opción para la elaboración del currículo en derechos humanos desde la pedagogía crítica*. Santiago de Chile: Editorial Alterna
- Díaz, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento de implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 2(5), 3-24.
- Díaz, L. (2005). *Educación y pedagogía*. Buenos Aires: Mc Graw-Hill.
- Duque, O. Pinzón, J. (2014). Pensar el currículo: En la búsqueda de sentidos para la formación integral de contadores públicos. *Lumina* 15, 174-201.
- Durán, R. (2009). Aportes de Piaget a la educación: Hacia una didáctica socio-constructivista. *Dimens. Empres.*, 7(2), 8-12.

- Egido, I. (2005). Tendencias pedagógicas. Recuperado de http://www.tendencias-pedagogicas.com/Doc/N_10.pdf
- Espinal, A. (2012). ¿Construir objetivos, propósitos o competencias? *Revista Digital*, 17(170), 29-63
- Fernández, N. (2007). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina* (1.a ed.). Buenos Aires: EDUNTREF.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Garbanzo, G. M. (2007). Calidad y equidad de la educación superior pública. Aspectos por considerar en su interpretación. *Revista Educación*, 31(2), 11-27.
- Gómez Villegas, M., & Villabona Robayo, J. O. (2009). Enfoque y estructura curricular de Contaduría Pública de la Universidad Nacional de Colombia. En G. Rueda Delgado (Ed.), *Enfoque y estructura curricular* (pp. 13-30). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gómez, G. (1998). *La universidad a través del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Gómez, V. M., & Celis, J. E. (julio-diciembre de 2009). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Consideraciones sobre la acreditación en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2), 87-110.
- González, B. (s. f.). *El currículo como proyecto educativo en sus tres niveles de concreción*. Recuperado de <http://www.curricular.info/visiones/documentos/gonzalez.pdf>
- Green, D. (Ed.) (1994). *What is quality in higher education?* Londres: Society for Research into Higher Education.
- International Federation of Accountants (IFAC). (2014). International Federation of Accountants. Recuperado de <http://www.ifac.org/publications-resources/handbook-international-education-pronouncements-2010-edition>
- International Federation of Accountants (IFAC). (s. f.). Recuperado de <http://www.ifac.org/es/about-ifac>
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Marín, J. D. (2012). *La investigación en educación y pedagogía* (1.a ed.). Bogotá: USTA.

- Martínez Pino, G. L. (2002). El rediseño curricular contable. Entre lo profesional y lo disciplinar. En C. C. C-Cinco (Ed.), *Del hacer al saber: Realidades y perspectivas de la educación contable en Colombia* (pp. 113-160). Popayán: Universidad del Cauca.
- Martínez, E. (2002). *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino* (Tesis doctoral, Fundación Universitaria Católica de Barcelona).
- Munch, L. & García, L. (2006). *Fundamentos de administración*. México: Trillas.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 15.
- Ospina, C. M. (2009, julio-diciembre). Educación contable en Colombia: Sentires de algunos actores y la educación contable como acción educativa. *Contaduría (Universidad de Antioquia)* 0(55), 11-40.
- Ospina-Zapata, C. M., Rojas-Rojas, W., & Gómez-Villegas, M. (2014, enero-junio). La constitución de la subjetividad en la educación contable: Del proceso implícito a la visibilización de sus impactos. *Cuadernos de Contabilidad*, 15(37), 187-211. Recuperado de http://cuadernosdecontabilidad.javeriana.edu.co/vol15_37.html
- Patiño, R. A. & Santos, G. (2009). La investigación formativa en los programas de contaduría pública, caso Colombia. *Capic Review* 7, 23-34.
- Patiño-Jacinto, R. A.; Romero-Quiñones, A. & Jara, K. (2010). Características de los investigadores relacionados con los programas de contaduría pública y con temáticas relacionadas. *Cuadernos de Contabilidad* 28, 171-199.
- Pérez, P. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de Educar*, 5(10), 39-76.
- Pérez, R., López, F., Peralta, M., & Municio, P. (1999). *Hacia una educación decalidad*. Madrid: Narcea.
- Rahman, M. Z. & Schwarz, L. (2003, julio 25). *Banco Mundial*. Recuperado de http://www.worldbank.org/ifa/roscol_aa_col.pdf
- Real Academia Española (RAE). (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 16 de julio de 2014 de <http://lema.rae.es/drae/?val=investigacion>
- Ríos, R. A. (2013). La formación para la investigación de contadores públicos. *Revista Internacional Legis de Contabilidad & Auditoría* (54), 77-142.

- Rueda Delgado, G. & Valderrama Prieto, M. A. (2009). Diseño curricular y estrategias de formación de contaduría pública de la Pontificia Universidad Javeriana. En G. Rueda Delgado (Ed.), *Enfoque y estructura curricular* (pp. 31-46). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Serna, H. (2014). *Gerencia estratégica*. Bogotá: 3R..
- Sisto, V. (2006). Acerca de la inexistencia de la ciencia cognitiva. *Psicoperspectivas. Revista de la Escuela de Psicología*, 1, 77-102.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid:Morata.
- Torres, M. G. (s. f.). Seminario Investigación en currículo y evaluación.
- UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. *Visión y Acción* (Tomo I, pp. 1-137). París: UNESCO.
- Universidad Santo Tomás. (s. f.). *Informe Maestro. Maestría en Educación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Valero, G.; Patiño, R., & Duque, O. (2013). Competencias para el programa de Contaduría Pública: Una aproximación conceptual. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 62, 11-36.
- Valero-Zapata, G. M., & Patiño-Jacinto, R. A. (2012). Los grupos de investigación contable reconocidos por Colciencias. *Cuadernos de Contabilidad* 32, 175-201.
- Yáñez, J. C. (1994, enero-junio). Notas para un debate sobre “calidad de la educación”. *Sinéctica*, 1-9. Recuperado de http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_antteriores01/004