

**ANÁLISIS DE LA INCIDENCIA DE LA NORMATIVIDAD EDUCATIVA NACIONAL
E INTERNACIONAL EN LA CALIDAD CURRICULAR DE LOS PLANES DE
ESTUDIO DEL PROGRAMA DE CONTADURÍA PÚBLICA DE LA UNIVERSIDAD LA
GRAN COLOMBIA: ESTUDIO DE CASO**

Anny Murillo Copete

Enrique Herrera León



Maestría en Educación, Facultad de Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2021

**Análisis de la incidencia de la normatividad educativa nacional e internacional en la
calidad curricular de los planes de estudio del programa de Contaduría Pública de la
Universidad La Gran Colombia: Estudio de Caso**

Anny Murillo Copete

Enrique Herrera León

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magister en
Educación**

Mercedes del Pilar Rodríguez Camargo -Asesora



Maestría en Educación, Facultad de Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2021

Dedicatoria

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por la vida, por guiar cada uno de mis pasos y proveer de diferentes maneras los medios necesarios y suficientes para alcanzar este objetivo. Al Doctor Edward Moreno Sánchez, quien fue mi tutor inicial en este proyecto, y de quien recibí las instrucciones precisas y claras para iniciar el desarrollo del mismo, y a la Doctora. Mercedes Rodríguez, quien, con sus conocimientos, apoyo permanente y dedicación, me guio a lo largo de la construcción de cada una de las etapas de este proyecto para alcanzar los resultados propuestos.

Anny Murillo Copete

A Juan Camilo,

Enrique Herrera León

Agradecimientos:

Un agradecimiento muy especial a Liliam Betancur Jaramillo, Contadora Pública y candidata a Doctorado, por proporcionarme diversidad de material académico y bibliográfico, por brindarme su incondicional ayuda con herramientas y aportes que fueron necesarios para llevar a cabo este proceso de investigación.

También agradezco a mi madre y hermanos, por brindarme constantemente su apoyo, amor y palabras de aliento, las cuales fueron fundamentales y reconfortantes a lo largo de todo este proceso.

Anny Murillo Copete

A Anny Murillo Copete, mi hermana, sin tu esfuerzo y sacrificio no hubiese sido posible. Ana Carolina Rodríguez Mesa, jamás podre encontrar las palabras para expresar mi gratitud por todo, y a mis profesores Luis Carlos Estrada, Juan José Rivera, Jorge Lara, Eduard Moreno, Antonio Cabrera, Mercedes Rodríguez C, me esforzare para divulgar sus enseñanzas y ejemplo; de igual manera, agradezco a Yeison Méndez G, por su impecable labor y apoyo.

Enrique Herrera León

Tabla de contenido

1. El Problema12

1.1 Planteamiento del problema.....12

1.2 Objetivos16

1.2.1 Objetivo general16

1.2.2 Objetivos específicos17

1.3 Justificación17

1.4 Estado del Arte21

1.4.1 Categorías 1 y 2: Internacionalización y Globalización – Diseño curricular y plan de estudios.....22

1.4.2 Categorías 3 y 4: Modelos Pedagógicos – Enseñanza y aprendizaje – Profesión y perfiles.....25

1.4.3 Categoría 5: Reformas educativas y calidad28

2. Marco Teórico30

2.1 Una mirada a los antecedentes de la educación contable30

2.1.1 El surgir de la Educación Contable.....30

2.2 La Contaduría Pública en Colombia durante la segunda parte del siglo XX34

2.2.1 La educación comercial y contable en Colombia en los años 50 e inicios de los 6034

2.2.2 Ley 145 de 1960: la reglamentación de la profesión de contaduría36

2.2.3 Las décadas de 1970 y 1980.....39

2.2.4 Última década del siglo XX y primera del siglo XXI.....	41
2.3 El Currículo Educativo.....	42
2.3.1 Currículo: el concepto	42
2.3.2 Características Básicas del Currículo	46
2.3.3 La estructura del diseño curricular.....	48
2.3.4 Los elementos del diseño curricular	52
2.3.5 El currículo desde la perspectiva de la internacionalización	57
2.3.6 Pautas para el rediseño curricular	60
2.3.7 El plan de estudios	62
2.3.8 Las competencias en el ámbito universitario.....	64
2.3.9 Los créditos académicos	72
3. Diseño Metodológico	74
3.1 Investigación cualitativa y hermenéutica	74
3.2 El estudio de caso.....	78
3.3 Análisis de contenido.....	82
3.4 Población y muestra	86
3.5 Análisis de la información	88
3.6 Instrumentos de recolección	89
3.6.1 La encuesta	90
3.6.2 Las matrices de análisis de contenido	94

4. Análisis e Interpretación de la Información	95
4.1 Contaduría Pública en la UGC: Primera etapa (1969-1990)	96
4.2 Contaduría Pública en la UGC: Exigencias para iniciar un nuevo siglo (1990-2005) ...	101
4.3 Contaduría Pública en la UGC: El momento actual (2006-2020).....	109
5. Conclusiones	118
6. Lista de Referencias	127
7. Anexos	138

Lista de figuras

Figura 1 Componentes del currículo según el MEN49

Figura 2 Metodología aplicada del Método Estudio de Caso..... 81

Figura 3 Egresados de Contaduría pública de la Universidad la Gran Colombia.....87

Figura 4 Competencias en áreas de conocimiento en el programa de Contaduría pública en la UGC.117

Lista de tablas

Tabla 1 Relación de artículos de las categorías 1 y 2.....	23
Tabla 2 Relación de artículos de las categorías 3 y 4.....	26
Tabla 3 Relación de artículos de la categoría 5.....	28
Tabla 4 Plan de estudio de los tres últimos niveles del Bachillerato comercial.....	38
Tabla 5 Relación de Universidades con carreras profesionalizantes	38

Resumen

La presente investigación quiere hacer un acercamiento a la evolución histórica de la formación de contadores públicos en la Universidad La Gran Colombia para identificar los cambios más importantes que se han presentado en tres aspectos específicos: currículo, internacionalización y perfil del egresado. Para ello, se dividió la historia del programa de Contaduría Pública en tres grandes momentos: primero, de 1969 a 1990; segundo, de 1990 a 2005; tercero, de 2006 a 2020; se aplicó un estudio de caso con metodología de análisis de contenido, se entrevistó a un grupo de egresados por cada uno de los tres momentos, lo que permite ver la evolución del programa y a partir de los resultados brindar lineamientos curriculares a tener en cuenta para futuras renovaciones del mismo.

Palabras clave: Contaduría, diseño curricular, universidad, plan de estudio, internacionalización, perfil, competencias.

Abstract

The present research aims to make an approach to the historical evolution of the formation of public accountants at the Universidad La Gran Colombia to identify the most important changes that have been presented in three specific aspects: curriculum, internationalization and graduate profile. To this end, the history of the Public Accounting Program was divided into three major periods: first, from 1969 to 1990; second, from 1990 to 2005; third, from 2006 to 2020; case study with content analysis methodology was applied, the graduates of the three moments were interviewed, which allows to see the evolution of the program and from the results provide curricular guidelines to be taken into account for future renewals.

Keywords: Accounting, curriculum design, university, study plan, internationalization, profile, competencies.

1. El Problema

1.1 Planteamiento del problema

La escuela (los procesos formales de educación que se desarrollan al interior de la sociedad) –de manera general– y la educación universitaria –de manera particular– vienen presentando grandes transformaciones como producto de los avances y permanentes cambios que vive la sociedad actualmente. Este es el caso de la contaduría pública, pues la formación de los profesionales que la ejercen ha venido experimentando cambios respecto con los paradigmas pedagógicos y educativos que desarrolla. Esto es el resultado de las transformaciones históricas, sociales, económicas y políticas que se presentan tanto a nivel nacional como internacional.

Por ello, la profesionalización de los contadores públicos, como sucede con todas las otras carreras universitarias, busca desarrollar y adaptar modelos pedagógicos activos y participativos, los cuales deben ser capaces de responder a las exigencias del nuevo milenio y los desafíos de una sociedad cada vez más globalizada como son el manejo de las tecnologías de la información, la suficiencia idiomática en una segunda lengua (preferiblemente el inglés), la selección de la información por su inmediatez, la capacidad de analizar y escribir documentos técnicos complejos, o acceder información financiera en tiempo real. Una globalización cada vez más amplia en la cual las particularidades de las naciones –aunque son muy importantes– tienden a relativizarse y deben ser entendidas desde la generalidad global.

Al respecto, existen algunos intentos y esfuerzos académicos por identificar cuáles son estos cambios, experimentados por modelos pedagógicos y didácticos en la formación profesional del contador público a nivel internacional y nacional. Pero, muchos de los elementos identificados son apreciaciones muy generales que requieren una particularización para generar cambios en los modelos curriculares de las universidades. Por esta razón, la presente

investigación quiere identificar las transformaciones que se han presentado en la formación profesional de contadores en la Universidad La Gran Colombia.

Uno de los elementos que mayores transformaciones ha sufrido es la estructura curricular de la formación, pues se pasó de un currículo basado en contenidos (por ello, el centro eran los planes de estudio) a un currículo basado en competencias (donde los contenidos se relativizan en torno a competencias a desarrollar). No obstante, este no ha sido el único cambio que ha tenido la formación universitaria, pero tal vez sí el más importante, ya que el currículo dejó de ser sólo una organización de temas (contenidos) a lo largo del tiempo de formación, para convertirse en la columna de todo el proceso formativo, capaz de relacionar de forma sistemática objetivos, contenidos, metodología, resultados y evaluación; conforme lo exige el Decreto 1330 de 2019. Se trata de un currículo que no solo responde a los intereses propios de la formación profesional, sino también a las exigencias de los estudiantes, de la sociedad (nacional a internacional) y del mejoramiento de la comunidad.

Para responder a estas exigencias, las universidades y las carreras han tenido que replantear y reformular la idea de un profesional quien debe ser capaz de responder y desenvolverse en una sociedad cada vez más globalizada. Por ello, la internacionalización dejó de ser una opción para aquellos que la consideran como una forma de proyectarse culturalmente, convirtiéndose en una necesidad de todos los profesionales en formación. La internacionalización no solo sirve para proyectarse personalmente, sino que es una gran oportunidad para desarrollarse profesionalmente, pues, las necesidades locales se proyectan globalmente y las exigencias globales se concretizan en lo local. Esto es aún más evidente en lo referente a la contabilidad, pues, los procesos contables dejaron de ser una exigencia local acorde con la normatividad nacional, para convertirse en un sistema global que permite y facilita la uniformidad entre países.

Así mismo, tanto la transformación curricular como la necesidad de internacionalización ha hecho necesario que se reestructuren y adapten los perfiles profesionales en la formación universitaria. Hoy los profesionales deben ser capaces de responder a los retos que impone la globalización y las particularidades de cada nación. Esto se perfecciona con el ejercicio profesional, pero germina y se debe fortalecer en la formación universitaria. Esto es precisamente parte de lo que significa universidad, la posibilidad de una formación educativa (en muchos casos es preferible hablar de formación integral) que moldee al ser humano para adaptarse y desenvolverse en un mundo que parece cada vez más pequeño y menos limitado. Por ello, los perfiles universitarios han expandido su intención, pues la idea de profesional viene cambiando y ampliándose no solo a nivel personal, sino también a nivel profesional.

Estos tres elementos (currículo, internacionalización y perfil), como se acabó de presentar, han sufrido grandes e importantes transformaciones durante los últimos 50 años. Estos procesos dependen de la organización de las universidades, lo cual deben realizar a partir de la observación atenta del momento histórico en donde desarrollen su proceso de formación y de su propia naturaleza educativa. Lo interesante de estos elementos es que son responsabilidad directa de la universidad (de acuerdo con la normatividad nacional e internacional sobre el tema) y tienen un impacto directo en el desarrollo profesional de los egresados, lo cual se traduce en el papel de estos en la sociedad actual. Pero, como se dijo antes, identificar las transformaciones de la educación en general es tan importante como identificar esas mismas transformaciones de manera particular, en una universidad concreta y en una carrera específica.

A partir de la descripción de estas transformaciones será posible recoger la experiencia necesaria para identificar cómo esta universidad ha intentado responder a los retos presentados por el Estado y el contexto nacional e internacional. Este proceso de adaptación y formación universitaria son una exigencia latente en la formación de los profesionales contables de la

actualidad. Por eso, la intención de este trabajo no solo es identificar las experiencias que ha tenido la universidad para adaptarse a estos cambios y exigencias, sino también reconocer qué se le está pidiendo en este momento y de qué manera puede responder. Así, la formación de profesionales en contabilidad que ofrece la Universidad La Gran Colombia proyecta egresados capaces de desarrollarse profesionalmente, para responder a las exigencias que presenta su profesión y la sociedad a nivel nacional e internacional.

En otras palabras, la presente investigación tiene la intención de analizar cuál ha sido la incidencia (y las características de esta) de la normatividad educativa nacional e internacional en el currículo, la internacionalización y el perfil profesional en la formación de profesionales en el programa de Contaduría Pública de la Universidad La Gran Colombia. Para ello, se ha delimitado temporalmente la investigación entre los años 1969 a 2020. La delimitación responde al hecho de que en 1971 se gradúan los primeros profesionales de contaduría en esta universidad.

De esta manera, se pretende identificar cómo la universidad ha podido responder a los cambios que se le han ido presentando durante el tiempo en que ha ofrecido este programa. Así, es posible pensar y proponer de qué manera, en la actualidad y de acuerdo con las circunstancias del presente, la universidad puede responder y adaptarse como lo ha venido haciendo durante los últimos 50 años. Esto no quiere decir que el programa de contaduría tenga problemas graves dentro de su estructura o desarrollo (incluso, se encuentra en proceso de renovación de su registro calificado y, en el año 2019 fue aprobado para ofrecerse en la modalidad virtual), la intención es ofrecer algunas acciones de mejora al programa, porque todo fenómeno social –la educación superior, como resultado cultural– siempre es perfectible y debe estar expuesto a una evaluación permanente que le permita su mejoramiento en beneficio de los futuros egresados y de la sociedad colombiana e internacional.

Es por esto por lo que la presente investigación se desarrolló sobre tres ejes: el diseño curricular, la internacionalización y el perfil del egresado. Estos ejes pueden, en cierta forma, dar cuenta –por un lado– de la formación que están recibiendo los profesionales en contaduría y –por otro lado– ofrecer una idea sobre la imagen de profesional que se desarrolla la universidad, la cual debe estar siempre acorde con las necesidades y la normatividad nacional e internacional (respecto a la profesión –contaduría– y a la formación –ámbito educativo–). Por esta razón, se propuso una investigación cualitativa que permitiera comprender un fenómeno social y convertirlo en un objeto de estudio, respetando siempre la autonomía de este. No se trataba de buscar un conocimiento objetivo e inamovible, sino la comprensión de este fenómeno, la cual dependía tanto de la interpretación de las personas que han estado cerca a éste, como la interpretación de los investigadores.

Así mismo, el trabajo opta por un enfoque hermenéutico, con el cuál se busca interpretar, escudriñar, entender y comprender, cómo la Universidad La Gran Colombia trató de responder a las diversas exigencias y retos que la normatividad y el contexto histórico le han impuesto para la formación de sus profesionales. Asimismo, se decidió por un análisis de contenido enfocado particularmente en aquellos documentos que planteaban de manera sistemática y formal, los lineamientos que tiene la universidad para la formación de los contadores y las apreciaciones de algunos de los egresados del programa desde el año 1971 al 2020.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Analizar la incidencia de la normatividad educativa nacional e internacional en la calidad curricular de los planes de estudio del programa de Contaduría Pública de la Universidad La Gran

Colombia entre los años 1971- 2020, para generar posibles acciones de mejora en la formación de las futuras generaciones de egresados.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Describir las transformaciones curriculares (planes de estudio, internacionalización, perfil) que se han desarrollado durante los últimos 50 años en el programa de Contaduría Pública de la Universidad La Gran Colombia.
2. Identificar cómo las transformaciones curriculares (planes de estudio, internacionalización, perfil) desarrolladas durante los últimos 50 años en el programa responden a las circunstancias y exigencias de la normatividad nacional e internacional.
3. Proponer algunas acciones de mejora al programa, según las circunstancias y la normatividad actual, para que el programa de Contaduría Pública de la Universidad La Gran Colombia pueda seguir respondiendo y adaptándose a las exigencias de un mundo globalizado.

1.3 Justificación

El contador público ha sido, es y será una figura indispensable en los diferentes contextos de la economía local, nacional y global, pues gracias a su labor las finanzas de organismos privados y públicos están organizadas, lo cual permite el desarrollo y la proyección de estas. Hasta hace algunos años, el contador era visto como un preparador de estados financieros para la presentación de informes y el cumplimiento de las obligaciones fiscales o legales, por ello, su formación estaba limitada a lo técnico y mecánico del oficio contable.

Actualmente, la imagen del contador público ha cambiado de forma considerable, ahora es visto como un profesional que: primero, desarrolla diversas tareas; segundo, asume responsabilidades éticas, administrativas, fiscales y penales; tercero, tiene incidencia en los

procesos económicos y de bienestar social. Esta realidad conlleva a que todas las instituciones de educación superior que forman profesionales en contaduría se vean en la obligación de procurar el mejoramiento, la transformación y la actualización de la educación que imparten.

Esta obligación de mejoramiento continuo es responsabilidad de las universidades, pero debe tener en cuenta aspectos tan diversos como: las exigencias del Estado, las competencias profesionales, las tendencias en formación integral, las necesidades sociales (nacionales e internacionales), las problemáticas del entorno, los requerimientos de las compañías (en el ámbito nacional como internacional), el carácter ético de los profesionales, las dinámicas políticas, económicas y sociales que emergen de un mundo empresarial en continuo cambio, etc. Se trata de una educación más amplia y con mayores retos que los presentados para los contadores públicos años atrás.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación se realiza con el ánimo de conocer las transformaciones curriculares que ha tenido el programa de Contaduría Pública de la Universidad La Gran Colombia durante los más de 50 años de su existencia. El estado del arte permitió identificar tres tendencias (llamadas categorías en el estado del arte) que pueden resumir los intereses y esfuerzos investigativos sobre la educación profesional de los contadores públicos.

La primera tendencia se puede caracterizar por un interés general por identificar la relación que existe entre los planes de estudio de los programas de contaduría (en diferentes universidades, particularmente colombianas) y la normatividad nacional e internacional al respecto. Esta primera tendencia quiere conocer, de forma específica, la manera como los planes de estudio se vieron afectados por este tipo de normatividad y los cambios que esto generó al interior de la formación universitaria. El problema es que este tipo de estudios se centró en las transformaciones de los planes de estudio, lo cual, aunque importante y loable, deja ver una visión limitada del currículo.

Es verdad que la normatividad (nacional e internacional) afecta la formación impartida por las universidades, pero dicha afectación va más allá de los contenidos ofrecidos en un plan de estudio, sino que afecta el currículo en todos sus aspectos. Para la presente investigación se optó por el estudio de tres de estos aspectos (la estructura curricular, la internacionalización y el perfil), con la plena conciencia de la existencia de otros aspectos que no son del alcance de este proceso investigativo.

La segunda tendencia, identificada en el estado del arte, integra investigaciones interesadas en identificar los objetivos y los lineamientos estipulados por algunos organismos que regulan las normas sobre la práctica del ejercicio contable. De esta manera, es importante identificar y diferenciar dos orientaciones al respecto: la primera, se trata de los organismos que regulan esta práctica a nivel internacional; la segunda, las disposiciones (normatividad) nacionales que reconocen y asumen la normatividad internacional.

Así, las investigaciones respecto a la primera orientación centran su atención en la normatividad emanada de organismos internacionales como la IASB [International Accounting Standards Board –Junta de Normas Internacionales de Contabilidad–] y la IFAC [International Federation of Accountants –Federación Internacional de Contadores–]. La segunda orientación está integrada por la normatividad nacional presentada por estos organismos. En ambos casos, se señala la urgente necesidad de que las universidades compongan esta normatividad dentro de sus procesos de formación profesional, para lo cual es necesaria replantear y reconfigurar aspectos como planes de estudio, modelos pedagógicos, perfiles de egresados, procesos de enseñanza y aprendizaje, etc. Pero hay pocas investigaciones sobre la implementación de esta normatividad en universidades colombianas y ninguna sobre su implementación en el programa de Contaduría Pública de la Universidad La Gran Colombia.

La tercera tendencia tiene que ver con el rendimiento académico en términos de eficacia y calidad, lo cual surge de los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas. El problema con este enfoque es que reduce la calidad educativa a resultados en pruebas estandarizadas, lo cual, aunque importante, desconoce todos los demás aspectos de la organización curricular. A esto habrá que sumarle una dificultad: todavía no hay suficiente claridad conceptual sobre los currículos basados en contenidos y los currículos basados en competencias. Al parecer, las pruebas estandarizadas y las universidades siguen la idea de una formación basada en competencias donde los contenidos fueran relativos a estas, pero no hay seguridad sobre ello. Además, el proyecto Tuning Latinoamérica es incipiente y sus resultados aún no alcanzan a impactar la formación y la evaluación (mediante pruebas estandarizadas) en competencias.

Esta tendencia también aborda de manera general el panorama de Latinoamérica respecto a las políticas públicas en educación superior y su relación con: los contenidos curriculares (vuelve a aparecer la limitación del currículo como plan de estudios), los requerimientos laborales y profesionales, la naturaleza de la academia y los procesos de globalización. Precisamente, este es uno de los intereses de la presente investigación, concretar la manera como una carrera específica (en una universidad específica) ha asumido la normatividad nacional e internacional y se ha adaptado a ella mediante su transformación curricular.

El alcance, a largo plazo, de esta investigación es establecer criterios y líneas de análisis, a través de publicaciones de orden científico y académico, para entablar diálogos reflexivos con otros investigadores y profesionales de otras universidades. De igual manera, la línea de investigación *Pensamiento sociocrítico en la construcción significativa y solidaria del conocimiento*, a la cual está adscrita esta investigación se ve favorecida por el tributo hecho, ya que la producción en el orden investigativo sobre este tema es escasa desde la Facultad de Contaduría (ahora, Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables). Este trabajo

puede facilitar la construcción de conocimiento significativo que le permita a la Universidad –y a la Facultad– establecer lazos de cooperación e investigación sobre el tema, lo que favorecería la reflexión y la incidencia en las políticas públicas al respecto.

1.4 Estado del Arte

Para la construcción del presente estado del arte, se realizó una revisión documental sobre las producciones investigativas entre los años 2009 y 2020. Para ello, se tuvo en cuenta las siguientes categorías conceptuales: Políticas Públicas de Educación Superior, Incidencia de las Políticas Públicas y Programas de Contaduría Pública.

Después, se rastrearon estas categorías conceptuales en los siguientes buscadores académicos, todos ellos adscritos a Google Académico: Dialnet, Redalyc, Scielo, Intelligo y de Fuente Académica. Así mismo, se revisaron los repositorios de las Universidades: Antioquía, Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, Santo Tomás, San Buenaventura, Instituto Mexicano de Contadores Públicos, la Asociación Nacional de Facultades de Contaduría y Administración [ANFECA] y Universidad del Zulia. A partir de esto, se obtuvo artículos de índole investigativa que tienen como tema central las políticas públicas y los programas de contaduría.

Para el tratamiento de la información se tuvo en cuenta tres filtros: el rango cronológico previsto (2009-2019), el nivel de formación y el idioma (español). Aplicados estos filtros, se obtuvieron 101 artículos, pero pocos de ellos tenían relación directa con las políticas públicas y su incidencia en los programas de contaduría. Por eso, se realizó un nuevo rastreo, pero cambiando los filtros: a. Relación con la educación contable; b. Referentes a la educación superior; c. Publicados entre el 2009 al 2020. Como fruto de este nuevo rastreo se obtienen 21 documentos que posteriormente fueron agrupados bajo las siguientes categorías:

- 1) Internacionalización y Globalización

- 2) Diseño curricular y Plan de estudios
- 3) Modelos pedagógicos – Enseñanza y aprendizaje
- 4) Profesión y perfiles
- 5) Reformas educativas y calidad

Como estas categorías comparten algunos conceptos y posturas, fue posible reagrupar las investigaciones encontradas. Esto se hizo con el fin de determinar elementos relacionales que ampliaran la perspectiva del investigador, el más importante de ellos fue: la necesidad de formar un contador con potencial laboral internacional capaz de entender los cambios sociales y de contexto para ejercer su profesión según las exigencias del siglo XXI. Esta fue la reagrupación hecha:

- 1 y 2: Internacionalización y Globalización – Diseño curricular y plan de estudios
- 3 y 4: Modelos Pedagógicos – Enseñanza y aprendizaje – Profesión y perfiles
- 5: Reformas educativas y calidad

1.4.1 Categorías 1 y 2: Internacionalización y Globalización – Diseño curricular y plan de estudios

Bajo las categorías 1 y 2 (Internacionalización y Globalización/ Diseño curricular y Plan de estudios) se organizaron 9 artículos, todos de orden nacional, publicados por la Universidad Javeriana, la Universidad Santo Tomás, la Universidad de Antioquia y la Universidad Autónoma de Bucaramanga –UNAB– (ver Tabla 1). Esto permite evidenciar una escasa producción sobre el tema durante los últimos diez años, lo cual se agudiza por la urgente necesidad de actualizar los planes de estudio y los diseños curriculares a partir de las exigencias de los procesos de internacionalización.

Las investigaciones referidas en este apartado señalan una serie de transformaciones e incidencias que presentan los programas de contaduría en sus currículos en el momento de

implementar la norma internacional. Por tanto, una de las intenciones de la presente investigación es relacionar y comparar las resoluciones y decretos que direccionan la calidad de la educación superior e identificar su incidencia en los planes de estudio de los programas de contaduría. De esta forma, será posible proyectar alternativas y propuestas para el diseño curricular del programa de Contaduría Pública de Universidad La Gran Colombia.

Tabla 1
Relación de artículos de las categorías 1 y 2

País	Producto	Título	Año	Autor(es)	Objetivo
Colombia	Artículo	Planes de estudio de Contaduría Pública en Colombia y las propuestas de formación profesional	2009	Ruth Alejandra Patiño y Gerardo Santos	Se trata de “un análisis de 42 planes de estudio de Contaduría Pública de universidades colombianas... con miras a reconocer algunos rasgos característicos de la formación [y]... establecer si los discursos o modelos internacionales y las propuestas hechas en el ámbito nacional han logrado impactar la estructura de dichos planes de estudio”. (Patiño y Santos, 2009, p.1)
Colombia	Artículo – Dialnet	Factores de incidencia de la Ley 1314 de 2009 en la Educación Contable colombiana	2010	Campo Alcides Avellaneda Bautista	“Este trabajo identifica algunos aspectos del impacto que la citada ley (1314 de 2009) tiene sobre el sistema de educación contable colombiano, y propone algunas soluciones curriculares”. (Avellaneda, 2010, p.210)
Colombia	Artículo	El papel de la contabilidad ante la actual realidad económica, social y política del país. Más allá de la convergencia de prácticas mundiales	2010	Gabriel Rueda Delgado	El autor propone que “La internacionalización contable debe contribuir a reducir la pobreza, las desigualdades y la exclusión y no solamente a favorecer el crecimiento, la inversión extranjera y el fortalecimiento del mercado. Surgen entonces las preguntas e hipótesis acerca del papel de la contabilidad ‘contrahegemónica’”. (Rueda, 2010, p.150)
Colombia	Artículo	Los currículos de los programas académicos de contaduría pública, tras la enseñanza de lo internacional y la globalización en la contabilidad: necesidad de ajuste más allá de respuestas técnicas	2013	Gabriel Rueda, Jorge Pinzón y Ruth Alejandra Patiño	“En este artículo se examinan las posibilidades que se puedan presentar en uno u otro sentido que en buena medida dependerán de si los programas se apoyan exclusivamente en una mirada hegemónica de estos procesos [de globalización] o si, por el contrario, reconocen al mismo tiempo miradas alternativas que pueden resultar más adecuadas para la formación profesional contable en un contexto como el colombiano...”. (Rueda, Pinzón y Patiño, 2013, p.642)

Colombia	Artículo	Metodologías activas para la enseñanza de las Normas Internacionales de Información Financiera en un ambiente virtual de aprendizaje	2013	Nydia Marcela Reyes y Fernando Chaparro García	“El resultado de esta investigación se resume en una propuesta metodológica aplicada en el diseño y estructuración de la asignatura Sistemas contables, impartida en la modalidad virtual del programa, cuyo objetivo principal es la enseñanza de la Norma Internacional de Información Financiera para Pymes”. (Reyes y Chaparro, 2013, p.1148)
Colombia	Capítulo de libro	Tendencias temáticas de los planes de estudio en Contaduría Pública en Colombia 2009-2016	2019	Ruth Patiño, Gloria Valero, Zuray Melgarejo y Michael Díaz	En este capítulo, los autores buscan “Evaluar la formación profesional contable impartida en los programas de Contaduría Pública en Colombia, mediante el plan de estudios, al igual que los impactos y tendencias temáticas producto de la globalización y los nuevos planteamientos internacionales”. (Patiño, Valero, Melgarejo y Díaz, 2019, p.22)
Colombia	Artículo	El contador público en el nuevo milenio: Visión y misión	2016	Leonardo Rodríguez	“La Contaduría Pública es nuestro continente no goza de aceptabilidad, visibilidad, competencia adecuada y credibilidad más allá de las fronteras de cada país. Para alcanzar el requerido reconocimiento internacional deben llevarse a cabo cambios fundamentales en la forma de enseñar la contabilidad y la manera de ejercer la profesión contable”. (Rodríguez, 2016, p.124)
Colombia	Capítulo de libro	Disquisiciones sobre la Internacionalización del currículo Contable	2016	Diego Restrepo y Rogelio Cárdenas	Lo autores hacen un llamado urgente para la “Internacionalización de los currículos contables y la necesidad de estudiar las orientaciones para la movilidad nacional e internacional de estudiantes, docentes y directivos”. (Restrepo y Cárdenas, 2016, p.261)
Colombia	Capítulo de libro	Educación contable, una fuente de investigación continúa	2019	Ruth Patiño, David Melgarejo, Camilo Torres y Lina López	Después de analizar varios estudios, se llega a la conclusión sobre la necesaria “actualización de los planes de estudios de los programas de Contaduría Pública, bajo criterios de investigación que consulten su realidad interna, a partir de una autoevaluación y análisis del contexto, mediante adecuadas miradas que respalden o corrijan el rumbo por el cual se han trazado las acciones curriculares respectivas”. (Patiño, Melgarejo, Torres y López, 2019, p.23)

Nota: Organización de los artículos encontrados de acuerdo con las dos primeras categorías: Internacionalización y Globalización – Diseño curricular y plan de estudios. El cuadro es resultado del trabajo realizado por los autores durante el estado del arte. Adaptado de “Planes de estudio de contaduría pública en Colombia y las propuestas de formación profesional” por R. Patiño & G. Santos. 2009. (<https://n9.cl/6u5p>); “Factores de incidencia de la Ley 1314 de 2009 en la Educación Contable colombiana” por C. Avellaneda. 2010. (<https://n9.cl/p34or>); “El papel de la contabilidad ante la actual realidad económica, social y política del país. Más allá de la convergencia de prácticas mundiales” por G. Rueda. 2010. (<https://n9.cl/j5vs>); “Los currículos de los programas académicos de contaduría pública, tras la enseñanza de lo internacional y la globalización en la contabilidad: necesidad de ajuste más allá de respuestas técnicas” por G. Rueda, J. Pinzón & R. Patiño. 2013. (<https://n9.cl/swy5x>); “Metodologías activas para la enseñanza de las Normas Internacionales de Información Financiera en un ambiente virtual de aprendizaje” por N. Reyes & F. Chaparro. 2013. (<https://n9.cl/uymvm>); “Tendencias temáticas de los planes de estudio en Contaduría Pública en Colombia 2009-2016” por R. Patiño, et al. 2019. (<https://n9.cl/gd4y6>); “El contador público en el nuevo milenio: Visión y misión” por L. Rodríguez. 2016. (<https://n9.cl/40y3s>); “Disquisiciones sobre la Internacionalización del currículo Contable” por D. Restrepo & R. Cárdenas. 2016. (<https://bit.ly/3jefWhV>); “Educación contable, una fuente de investigación continua” por R. Patiño, et al. 2019. (<https://bit.ly/2XJ8GCn>)

1.4.2 Categorías 3 y 4: Modelos Pedagógicos – Enseñanza y aprendizaje – Profesión y perfiles

En la agrupación de la tercera y cuarta categorías (Modelos Pedagógicos – Enseñanza y aprendizaje – Profesión y perfiles) se agrupan diez (10) artículos publicados entre los años 2013 y 2020 (ver Tabla 2). Tres de ellos son del ámbito internacional (México y Venezuela) y los demás son publicaciones nacionales. Los artículos internacionales hacen énfasis en los nuevos retos que afrontan las universidades en la formación de un profesional contable de clase mundial, tales como: la capacidad de entender y articular la praxis de su profesión en el ámbito nacional e internacional; la comprensión de los constantes cambios financieros, económicos y sociales; y la necesidad de aunar esfuerzos para actualizar y adaptar la enseñanza de la disciplina contable a las tendencias y exigencias emergentes del mundo comercial.

Todas las investigaciones abordan, desde diversas perspectivas y objetivos, los lineamientos dados por diferentes organismos encargados de regular las normas sobre la práctica contable: La Junta de Normas Internacionales de Contabilidad [International Accounting Standards Board – IASB], La Federación Internacional de Contadores [International Federation of Accountants – IFAC] y los estipulados lineamientos a nivel gubernamental que incorporan en la legislación del país las disposiciones que los entes internacionales. Así, las investigaciones

consultadas señalan la urgente necesidad que las universidades busquen estrategias para relacionar toda esta normatividad con sus respectivos modelos pedagógicos, perfiles, didácticas y espacios de enseñanza. Esto, con el fin de realizar los cambios sustanciales requeridos que mejoren y cualifiquen el ejercicio profesional del contador.

Tabla 2
Relación de artículos de las categorías 3 y 4

País	Producto	Título	Año	Autor(es)	Objetivo
Colombia	Artículo	Formación de Contadores Públicos en Colombia – Una revisión de contenido y contexto	2013	Diego Duque, Diana Obando, Liliana Muñoz, Cindy López y Sandra Cañas	“Este artículo presenta los resultados de una investigación referida a la manera en que los programas de Contaduría Pública en Colombia construyen los referentes básicos que enmarcan y encausan sus propuestas formativas...El artículo finaliza con las principales conclusiones del estudio y su utilidad para la conformación de propuestas formativas”. (Duque, Obando, Muñoz, López y Cañas, 2013, p.281)
Colombia	Artículo Dialnet	Corrientes educativas internacionales presentes en programas de contaduría pública	2013	Fabiola Loaiza Robles	“Este documento expone los resultados de la investigación cualitativa Corrientes educativas internacionales presentes en los programas de contaduría pública, realizada con el fin de caracterizar las tendencias educativas que se encuentran presentes en seis programas de contaduría de Bogotá, para lo cual se abordaron los conceptos de educación, pedagogía y relación teoría-práctica como categorías de análisis, derivadas de cuatro corrientes educativas como la alemana, francesa, rusa y latina”. (Loaiza, 2013, p.190)
Colombia	Artículo	Estándares internacionales de educación (IES) en contabilidad y aseguramiento: nuevos retos de la profesión contable	2014	Carlos Castillo, Jorge Córdoba y José Luis Villareal	“El artículo deja entrever los propósitos de tiempo atrás sobre la formación de contadores, fundamentados en el modelo global y los principales elementos de discusión al interior de las Instituciones de Educación Superior para planificar a futuro la oferta académica a nivel de pregrado y posgrado”. (Castillo, Córdoba y Villareal, 2014, p.119)
México	Documento – Guía	Guía para la implementación de las normas de formación profesional en contaduría.	2014	IMCP y ANFECA	“Facilitar la correcta interpretación y aplicación en México de las Normas Internacionales de Educación emitidas por la Federación Internacional de Contadores (IFAC), tales normas en México fueron publicadas como Normas de Formación profesional en Contaduría (NFPC)”. (IMCP y ANFECA, 2014, p.85)

Colombia	Proyecto de Investigación	Estrategias de formación por competencias genéricas en el programa de contaduría pública en una IES de Santiago de Cali.	2013	Jaime Hernández Valencia	“El interés para el presente estudio se fundamenta en la observancia del lineamiento de política pública educativa sobre educación basada en competencias en el programa de Contaduría Pública de una IES en Santiago de Cali que pareciera (este lineamiento), ha modificado los propósitos educativos en contexto, toda vez que hoy, a la luz de las políticas económicas, le apostamos más a una formación del capital humano a través de la formación por competencias en la educación en Colombia y el mundo”. (Hernández, 2013, p.6)
México	Capítulo de libro	Nuevas tendencias curriculares en la formación y el ejercicio de los profesionalistas en Contaduría Pública	2017	Gilda Bertolini, Olga González, Hugo López y María Ancona	El diseño curricular de la Licenciatura en Contaduría Pública favorece la formación y el ejercicio de los profesionalistas a través de la restauración apoyado en el modelo educativo flexible. La reestructuración de los modelos pedagógicos institucionales y propuestas curriculares.
Venezuela U. del Zulia	Artículo	Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano.	2017	William Avendaño, Luisa Montes y Gerson Rueda	“El objetivo de este artículo es analizar desde una perspectiva crítica las políticas públicas en educación superior en el contexto colombiano... Se concluye que la política pública para la educación superior en Colombia está caracterizada por ser sectorial y excluir de su diseño la participación de la sociedad civil, los grupos de interés y actores beneficiarios”. (Avendaño, Montes y Rueda, 2017, p.467)
Colombia	Artículo de Investigación	Metodologías utilizadas en la enseñanza de contabilidad internacional: una propuesta	2017	Dulce Cassiani y Milena Zabaleta	“En este artículo se muestra el análisis de la formación básica del estudiante de la carrera de contador público sobre normas internacionales de información financiera para las PYMES, tanto en el caso de la universidad pública y la privada de Barranquilla... Se proponen metodologías activas con nuevas didácticas mediante el uso de TIC”. (Cassiani y Zabaleta, 2017, p.107)
Colombia	Artículo	Las competencias en la formación del profesional contable: una revisión de las posturas institucionales y educativas en Colombia	2017	Ángel Roncancio, Gustavo Mira y Nataly Muñoz	“Este artículo presenta una revisión de literatura sobre el tratamiento que ha tenido el concepto de competencias en la formación a nivel de la educación superior de los contadores públicos en Colombia... se presenta una revisión del concepto desde los principales referentes en la literatura de la disciplina contable, que involucran desde los proyectos internacionales, las posturas educativas, hasta las disposiciones normativas sobre el tema”. (Roncancio, Mira y Muñoz, 2017, p.83)
Colombia	Artículo	Formación contable en Colombia: incidencia del contexto político, económico y social	2020	Laura Pulgarín, Julián Sandoval y Paula Navarro	“...este estudio pretende analizar la formación contable en Colombia a la luz de la influencia que tienen los contextos económico, político y social en distintos niveles de formación superior y distintas categorías municipales... Se encontró que, los programas profesionales tienen mayor influencia del contexto en comparación a los técnicos y tecnológicos; además, de dicho contexto el aspecto que más influye es el político y el que menos es el social”. (Pulgarín, Sandoval y Navarro, 2020, p.168)

Nota: Organización de los artículos encontrados de acuerdo con las categorías 3 y 4: Modelos Pedagógicos – Enseñanza y aprendizaje – Profesión y perfiles. El cuadro es resultado del trabajo realizado por los autores durante el estado del arte. Adaptado de “Formación de Contadores Públicos en Colombia – Una revisión de contenido y contexto” por D. Duque, et al. 2013. (<https://n9.cl/tkpgq>); “Corrientes educativas internacionales presentes en programas de contaduría pública” por F. Loaiza. 2013. (<https://n9.cl/xn6ej>); “Estándares internacionales de educación (IES) en contabilidad y aseguramiento: nuevos retos de la profesión contable” por C. Castillo, J. Córdoba & J. Villareal. 2014. (<https://n9.cl/jkg5u>); “Guía para la implementación de las normas de formación profesional en contaduría” por IMCP y ANFECA. 2014. (IMCP y ANFECA); “Estrategias de formación por competencias genéricas en el programa de contaduría pública en una IES de Santiago de Cali” por J. Hernández. 2013. (<https://n9.cl/95tmz>); “Nuevas tendencias curriculares en la formación y el ejercicio de los profesionalistas en Contaduría Pública” por G. Bertolini, et al. 2017. (<https://bit.ly/3Difbwa>); “Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano” por W. Avendaño, L. Montes & G. Rueda. 2017. (<https://n9.cl/60bt1>); “Metodologías utilizadas en la enseñanza de contabilidad internacional: una propuesta” por D. Cassiani & M. Zabaleta. 2017. (<https://n9.cl/zqtna>); “Las competencias en la formación del profesional contable: una revisión de las posturas institucionales y educativas en Colombia” por Á. Roncancio, G. Mira & N. Muñoz. 2017. (<https://n9.cl/qwau6>); “Formación contable en Colombia: incidencia del contexto político, económico y social” por L. Pulgarín, J. Sandoval & P. Navarro. 2020. (<https://n9.cl/zyrhu>).

1.4.3 Categoría 5: Reformas Educativas y Calidad

En cuanto a la quinta categoría (Reformas Educativas y Calidad) las dos investigaciones relacionadas (publicadas entre 2018 y 2019) abordan tres temas: la calidad, las tendencias y las exigencias curriculares (ver Tabla 3). El primer texto explica la manera como se aplican pruebas estandarizadas que permiten visualizar los indicadores o condiciones en la educación superior en términos de rendimiento académico, eficacia y calidad. El segundo texto, es un artículo que presenta un panorama general en Latinoamérica haciendo un énfasis particular en Colombia. Este artículo presenta la relación entre políticas públicas en educación superior con contenidos curriculares, requerimientos en el orden laboral y profesional, la academia y la globalización.

Tabla 3
Relación de artículos de la categoría 5

País	Producto	Título	Año	Autor(es)	Objetivo
Colombia	Libro	Calidad de la educación superior en Colombia. Eficacia de algunos programas académicos Presenciales y a Distancia en las Pruebas Saber Pro.	2018	Vicky Ahumada, María Gamboa y José Guerrero	El libro contiene un amplio panorama relacionado con el rendimiento académico en la Educación Superior y las pruebas estandarizadas. Se profundiza además en el concepto de pruebas Saber y Saber Pro, claros indicadores de la Calidad Educativa en Colombia.

Colombia	Revista	Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior	2019	Luis Malagón, Luz Rodríguez y Diego Machado	“El presente artículo da cuenta de los resultados de la investigación que analizar los mecanismos que componen los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en el contexto de América Latina, haciendo énfasis en Colombia, para resaltar las tendencias curriculares y académicas que se consolidan institucionalmente ante las exigencias y problemáticas que presentan los nuevos mercados laborales en la globalización capitalista, como reflejo de la implementación de las actuales políticas públicas educativas”. (Malagón, Rodríguez y Machado, 2019, p.273)
----------	---------	--	------	---	--

Nota: Organización de los artículos encontrados de acuerdo con la categoría 5: Reformas educativas y calidad. El cuadro es resultado del trabajo realizado por los autores durante el estado del arte. Adaptado de: “Calidad de la educación superior en Colombia. Eficacia de algunos programas académicos Presenciales y a Distancia en las Pruebas Saber Pro” por V. Ahumada, M. Gamboa & J. Guerrero. 2018. (<https://bit.ly/3mv8IZ1>); “Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior” por L. Malagón, L. Rodríguez & D. Machado. 2019. (<https://n9.cl/90adk>)

En general, la mayor parte de la producción investigativa revisada es nacional y la amplitud del periodo de publicación permite realizar aportes actuales respecto con las nuevas normas nacionales y disposiciones internacionales como los objetivos del milenio. Es evidente que los avances en la globalización y las TIC han marcado cambios en la educación de la profesión contable, ya que plantean retos en la manera como las universidades enfrenten las actuales tendencias económicas y sociales. Esto obliga a la implementación de currículos que satisfagan esa demanda de formación de acuerdo con las necesidades de las organizaciones empresariales, las personas y el Estado. Pero este último, no solo presenta nuevas necesidades, sino que además de ser regulador también es el encargado de proveer bienes, servicios y empleo.

El Estado es el encargado de establecer políticas públicas que orienten la educación superior para materializar e incorporar en sus currículos la legislación nacional como la internacional. Además, es el encargado de mancomunar, en el caso de la Contaduría Pública, la legislación nacional con las Normas Internacionales de Información Financiera [NIIF], las cuales son estructuradas por el IASB. Esta integración no es voluntaria, sino una de las obligaciones adquiridas por Colombia al suscribirse a algunos tratados internacionales. Este hecho exige al país y a las instituciones de educación superior (que tengan programas en el campo contable) generar metodologías y planes de estudio en pro de la generación de aprendizajes que puedan dar

respuestas a las necesidades del Estado mismo y la dinámica económica dentro y fuera del país. Así mismo, se busca el crecimiento personal y profesional de todos aquellos que eligen la Contaduría Pública como profesión.

Estos profesionales deben estar en la capacidad de interactuar en el escenario internacional, pues, se asume que en su formación adquieren y desarrollan competencias intelectuales, éticas y comportamentales. Por ello, su proceso de formación está sujeto a la aplicación de evaluaciones estatales realizadas con el propósito de parametrizar estándares de calidad en la educación. De esta forma, es posible encaminar al país en un proceso de posicionamiento frente a la comunidad internacional en donde los contadores colombianos puedan desarrollarse profesionalmente en cualquier contexto a nivel mundial. Es necesario, por esto, eliminar las barreras idiomáticas, conceptuales y culturales.

2. Marco Teórico

2.1 Una mirada a los antecedentes de la educación contable

2.1.1 El surgir de la Educación Contable

La Constitución Política de Colombia (1991) consagra la educación como “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Art. 67), esto, con el fin de preservar el interés general sobre el particular. En el mismo artículo, se reafirma la responsabilidad del Estado para establecer políticas que regulen, inspeccionen y vigilen la calidad de la educación, así como el cumplimiento de sus fines y la mejor formación intelectual, física y moral de los educandos. En este sentido, es inherente a la finalidad del Estado

asegurar que la educación –como derecho y servicio público cultural– sea impartida de manera eficiente (Art. 365).

La educación es la base fundamental de toda cultura, por lo cual es difícil tratar de ofrecer un concepto definitivo sobre ella, ya que sería necesaria una extensa argumentación desde diversas posiciones e ideologías sin llegar a conclusiones. De la misma manera, es necesario entender que los procesos educativos se han diversificado y sistematizado de tal manera que es posible hablar de diferentes ámbitos educativos, entre ellos la educación formal, particularmente la educación superior. Debido a ello, es importante enmarcar la educación contable dentro del contexto de la misma educación.

Franco (2016) concibe la educación como una relación interpersonal que se desarrolla en un marco social capaz de modificar al hombre en pro de su perfeccionamiento y realización de sus posibilidades. Esta es necesaria en la formación del ser humano ya que lo incorpora a la cultura y le permite hacerse parte de una comunidad. Así mismo, establece que dentro de este proceso existen mínimo dos personas, una capaz de influenciar y otra que puede ser influenciada.

El problema con esta propuesta es que se presenta a la educación como una relación unidireccional, cuando en realidad la dinámica educativa es bidireccional: todos están en la capacidad de aprender y enseñar. Por otro lado, es importante resaltar que en esta definición el objeto de la educación es la formación integral.

Es por ello, que se afirma que la educación produce cambios en las personas, cambios que son permanentes y logran transformar a aquellos que intervienen en el proceso educativo. La Universidad del Valle en 1982 (citada por Franco, 2016) entiende la educación como “Un proceso de formación mediante el cual se producen cambios relativamente estables en el individuo y que son el resultado de la relación del ser social con el medio sociocultural” (p.353). De nuevo, aparece la importancia de la relación entre los individuos y el ambiente cultural en

donde se encuentran. En otras palabras, la educación es fruto de una cultura concreta y le permite al individuo hacer parte de esta. Por esta razón, pensar la educación sin relacionarla con el medio sociocultural en donde se desarrolla el hombre no tiene los mejores resultados, ya que “la educación designa al proceso social básico por el cual las personas adquieren la cultura de su sociedad” (Bowen & Hobson, 2001, p.12).

Pero, como se dijo antes, la educación ha asumido diversas formas, ya que por ser un proceso tan complejo no es posible reducirlo a una sola dinámica. En este caso concreto, se hará énfasis en la educación formal, particularmente en la educación superior. La Ley 30 de 1992 define la educación superior como:

un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional (Art. 1).

Esta misma ley añade que la educación superior, como servicio público cultural, es inherente a la finalidad social del Estado (Art. 2), quien debe velar por el servicio educativo mediante la inspección y vigilancia, pero respetando la autonomía universitaria (Art. 3). La misión de esta educación es despertar “un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales” (Art. 4), para ello, se deben asegurar las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

En este contexto se enmarca toda la oferta educativa superior, ya que busca el desarrollo de las capacidades, habilidades básicas y profesionales, para que haya un desarrollo personal, al tiempo que ayudan al progreso del medio social en el que viven. Así mismo, se puede entender la educación contable como aquella que se esfuerza para que los estudiantes aprendan a cuidar de sí

y de los otros, mientras construyen una imagen ética, estética y política. A partir de ello, tanto los estudiantes como la sociedad en la que viven se pueden desprender adecuadamente de los procesos de instrumentalización y cosificación de la condición humana. Este tipo de educación busca entender la contabilidad como un saber estratégico, saber que muestra a los estudiantes los impactos que puede llegar a tener la configuración de la subjetividad en la legitimación de algunas relaciones sociales (Ospina, 2009).

A partir de lo dicho, se puede definir la educación contable como la actividad universitaria que forma contadores públicos para llevar a cabo el desarrollo de su ejercicio profesional en actividades de construcción, enseñanza, análisis y control de información, conforme a las condiciones del desarrollo socio-económico y dentro de una normatividad jurídica específica que regula el medio social. De la misma manera, el aprendizaje contable es muy importante para el desarrollo sociocultural, económico y comercial de cualquier nación, lo que hace que la enseñanza y formación de estos profesionales esté orientada especialmente a adquirir los conocimientos técnico-científicos, competencias y habilidades necesarias para enfrentar los retos y desafíos propios de cada época.

Es así como la Contaduría Pública se dio, en primer lugar, como una labor diaria y trascendental, que posteriormente se incorporó como una disciplina, un método técnico y como una práctica del ejercicio de carácter social que acercó al ser humano de manera más fácil y eficientemente con el resto del mundo. Este conocimiento, como todos los demás de su tipo, tiene un desarrollo histórico que poco a poco se ha configurado a partir de las necesidades y condiciones históricas del ser humano, como lo recuerda Franco (2016):

Esta profesión no apareció de repente, sino que tiene un proceso de gestación a partir de los oficios de cada etapa de la historia convertida en lo conocido como “Profesión Liberal”, en la cual se hace la distinción entre trabajo liberal y trabajo servil, relación que

tuvo vigencia en la sociedad esclavista y la sociedad feudal, superada por las organizaciones democráticas capitalistas, con el proceso de dignificación del trabajo (p.82).

2.2 La Contaduría Pública en Colombia durante la segunda parte del siglo XX

El libro *Historia de la Contaduría Pública en Colombia: siglo XX* de Cubides et al., (1991), busca realizar un recorrido por los problemas epistemológicos de la Contaduría y así desentrañar la calidad científica de esta disciplina (Pinzón, 2011). Para hacerlo, los autores realizan un viaje por la historia de la Contaduría durante la segunda parte del siglo XX, en la cual es posible identificar los antecedentes y el desarrollo de los programas de Contaduría Pública en Colombia. El presente apartado está basado precisamente en este libro que se ha convertido en un clásico en los planes de estudio de la carrera de Contaduría.

2.2.1 La educación comercial y contable en Colombia en los años 50 e inicios de los 60

Antes de la década del 50, gran parte de la expansión de las carreras universitarias se presentó de forma cuantitativa, lo cual fue denominado la educación comercial. En 1938 el número de estudiantes de Comercio superaba los 8000 y representan el 16.5% del total de los inscritos en la enseñanza secundaria. Ya en 1957 esta cifra superó los 27000 estudiantes manteniendo un porcentaje similar. Es importante mencionar que durante esta época las instituciones de educación superior pasaron de 110 a 345 y en 1957, treinta de ellas ya habían sido reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional; incluso aunque algunas de ellas no cumplían con las normas legales de funcionamiento. Durante la misma época, en Cali, Cúcuta y Bucaramanga, se crearon las Escuelas Nacionales de Comercio, al tiempo que aumentaban los colegios nacionales y departamentales con educación comercial (Cubides et al., 1991).

Durante la década de 1950, sólo en Bogotá y Barranquilla funcionaban escuelas de Comercio. La escuela de Barranquilla fue fundada en 1956 y su programa académico era muy similar al de la Escuela de Comercio de Bogotá; contaba con 39 asignaturas, 9 de ellas eran contables y otras más bien parecidas a las asignaturas de bachillerato. En 1956 se estableció un cambio en el programa que parece un retroceso, ya que propone como materias electivas aquellas relacionadas con el análisis financiero, por tanto, se tenía la idea de que el contador no manejaba finanzas, como sí lo hacía el administrador y el economista. En 1959 se realizó una nueva distribución de las materias, lo que permitió un refuerzo en la práctica comercial. En 1960 la Escuela de Comercio de Barranquilla se convierte finalmente en la Facultad Nacional de Contaduría.

En 1960 comienza la fundación de facultades de contaduría de carácter privado. La primera de ellas fue la Universidad Central de Bogotá y un año después, surge la Facultad de Contaduría en la Universidad Jorge Tadeo Lozano. En estas dos universidades, los planes de estudio se desarrollaban durante 8 semestres, e incluían un número considerablemente alto de materias; por ejemplo, la Jorge Tadeo Lozano tenía un plan de estudios compuesto por 80 materias, es decir, 10 materias por cada semestre. La deficiencia que se advierte consiste en que el énfasis estaba enfocado a técnicas de oficina, archivo y manejo de máquinas, junto con un plan básico de contabilidad, careciendo de la implementación de materias de análisis contable, financiero, auditorías y talleres. Mantuvo el énfasis técnico de la carrera, aunque se sobrecargaba con el entrenamiento en tareas demasiado específicas.

Durante esta época no se produce ninguna norma en favor de adecuar la educación contable a los requerimientos del medio ocupacional. La supuesta modernización que se pretendió resultó ser ineficiente y, aunque hubo algunas recomendaciones de misiones extranjeras, fueron mayores los obstáculos que se opusieron a las mismas. Al parecer, no existe

un compromiso serio de las élites políticas, preocupadas más por prestar atención a las reformas diseñadas por foráneos, pero que en definitiva no logran armonizar ni identificarse con las expectativas y la idiosincrasia de los colombianos y tampoco contemplan las posibilidades reales del país a nivel socioeconómico.

2.2.2 Ley 145 de 1960: la reglamentación del ejercicio de la profesión del contador público.

La década de 1960 comienza con el debate sobre la reglamentación de la profesión del contador, ya que, habían existido algunas propuestas al respecto (Decretos 2373 de 1956, 0025 de 1957 y 0099 de 1958) que no prosperaron gracias a la oposición de algunos gremios y particulares. El debate estuvo avivado por la Misión Currie (1950-1951) que pedía la urgente normalización de las funciones de los revisores fiscales y la formación adecuada de las personas que las ejercían. Urgía la necesidad de profesionalizar a los contadores para que se encargaran de proteger a los accionistas empresariales, por ello, aparece la Ley 145 de 1960 que define con claridad, desde la sociología de Talcott Parson, las prioridades de las profesiones liberales. Cubides et al. (1991) lo sintetizan como se muestra a continuación:

Primero, la validez de la carrera descansa sobre una formación técnica en regla, junto a un procedimiento institucional; para esto, se unifican los requisitos para la inscripción como Contador Público, tanto si el título se ha obtenido en una universidad del país o en una universidad extranjero. Sin embargo, al igual que en otras profesiones nacientes, se reconoció la existencia de contadores públicos autorizados que tuvieran la habilidad profesional a partir de experiencias en cargos equivalentes.

Segundo, se precisan los casos en donde la habilidad profesional de un contador público es requerida: la revisoría fiscal de diversas sociedades, la autorización de balances bancarios, sociedades industriales o comerciales, la actuación como perito en polémicas técnico-contables, la certificación de informes o estados de cuentas, entre otros. Además, se crea un código de ética

y se estipulan las normas para el ejercicio profesional de extranjeros en Colombia (Hernández & Herrera, 2002).

Tercero, la creación de un medio institucional que pudiera garantizar la competencia contable en los respectivos profesionales. Así, la Junta Central de Contadores (creada bajo el Decreto Ley 2373 de 1956) era compuesta por: el ministro de Educación, el Superintendente de Sociedades Anónimas, un representante de la Asociación Colombiana de Universidades, el Decano de la Facultad Nacional de Contaduría y representantes de los Contadores Públicos Titulados y Autorizados (Art. 35). Del mismo modo, se establecen las funciones disciplinarias de esta Junta: decidir y autorizar la inscripción de contadores públicos, elaborar un código de ética profesional e imponer sanciones con base en este, presentar decretos reglamentaciones de la ley, entre otros.

Fue necesario esperar hasta 1962 para que aparecieran tres decretos que distinguieron entre las facultades de contaduría y los institutos de bachillerato técnicos. Primero, el Decreto 1609 confirmó la denominación de Facultad de Contaduría a la ENC de Bogotá y le otorga la función de formar y perfeccionar el personal para la actividad contable y para el desempeño de cargos directivos en actividades financieras (Art. 3), pues cerca del 90% de los contadores se desempeñaban como auxiliares contables. Así mismo, el Instituto Técnico Superior de Comercio, encargado de formar bachilleres técnicos comerciales, queda dependiente de la ENC (Art. 13). Segundo, el Decreto 2116 de 1962 estableció el plan de estudios (considerado el primer programa de Estudios Contables en Educación Superior) de 4 años para la Facultad de Contaduría. Tercero, el Decreto 2117 de 1962 estableció definitivamente la distancia y diferencia entre la formación superior en contaduría y la enseñanza media de tipo comercial, para ello, se establecieron los planes de estudios del bachillerato comercial (el plan de estudios del bachillerato comercial se puede ver en la Tabla 4).

Tabla 4

Plan de estudio de los tres últimos niveles del Bachillerato Comercial

1er. Ciclo Básico		
<i>Nivel</i>	<i>Educación</i>	<i>Diploma</i>
4to. De Bachillerato	Nociones de contabilidad y técnicas de oficina	Auxiliar de Contabilidad y Secretariado
2do. Ciclo Enseñanza media comercial		
<i>Nivel</i>	<i>Materias</i>	<i>Diploma</i>
5to. y 6to. De Bachillerato	Estadística, Cálculo mercantil, nociones de psicología legislación comercial y laboral, correspondencia comercial, etc.	Bachiller Técnico Comercial (podía acceder a la educación superior de comercio o a la universitaria)

Nota: El establecimiento de este plan de estudios para el Bachillerato comercial (Decreto 2117 de 1962) permite diferenciar la formación superior en contaduría y la enseñanza media en tipo comercial. Adaptado de “*Historia de la Contaduría Pública en Colombia: siglo XX.*” por H. Cubides, A. Maldonado & M. Machado. 1991.

Dos años más tarde, en 1964, la actividad contable alcanza el estatus profesional en Colombia gracias a que el Decreto 1297 reglamentó la educación superior y el grado universitario de Contador Público. Este Decreto no indica las condiciones y cualidades que una institución universitaria debía cumplir para ofrecer el título de Contador Público, pero sí reconoce 24 universidades en Colombia para hacerlo (ver Tabla 5). Además, el Decreto determinaba la posterior vinculación de la Facultad Nacional de Contaduría y la Facultad de Contaduría Pública de Barranquilla a las universidades Oficiales.

Tabla 5

Relación de Universidades con carreras profesionalizantes

*Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	*Universidad Pontificia Javeriana
*Universidad de Antioquia	* Universidad La Gran Colombia
*Universidad Nacional de Colombia	*Fundación Universidad de América
*Universidad de Los Andes	*Fundación Universidad de Bogotá "Jorge Tadeo Lozano"
*Universidad del Valle	*Universidad de Caldas
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas	*Universidad de Cartagena
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	*Universidad del Cauca
*Universidad del Atlántico.	*Universidad de Medellín
*Universidad Libre de Colombia	*Universidad del Tolima
*Universidad Externado de Colombia	*Universidad Industrial de Santander
*Unión Pedagógica Nacional de Bogotá	*Universidad Santiago de Cali
*Universidad Pontificia Bolivariana	*Universidad Tecnológica de Pereira

Nota: Universidades recocidas con carreras profesionalizantes de acuerdo con el Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964. Adaptado de “Decreto 1297 de 1964”. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. 1964.

En este mismo año, los decanos y profesores de las facultades de contaduría elaboraron un pensum mínimo de carrera que presentaron para su aprobación a la Asociación Colombiana de Universidades [ASCUN]. Este pensum buscaba duplicar el número de asignaturas en matemáticas y contabilidad, ampliar el área económica, introducir principios de contabilidad y otros estudios (orientación profesional, metodología de la investigación y seminario de tesis). Con esta propuesta se quiso nivelar la carrera de contaduría con otras disciplinas, ampliando el número de contenidos y las aplicaciones del conocimiento contable. Como resultado de esto, el 9 de noviembre de 1965 se expidió el Decreto 2941 que amplía las posibilidades para obtener el título de contador público en las universidades ya autorizadas, además, se incluye como modalidades de grado la presentación y aceptación de un trabajo de tesis o la aprobación de exámenes en las áreas del programa académico. El Decreto buscaba fomentar la investigación en problemas contables y la asesoría a empresas, lo cual exigía realizar dos semestres de prácticas en empresas públicas o privadas.

En 1967 se celebró el primer Seminario de decanos de contaduría. Uno de los objetivos del Seminario fue el diseño de un plan mínimo de estudios que complementara el propuesto en 1964 y así fue presentado al comité de ciencias de ASCUN. La intención de la propuesta era darle a la carrera elementos que la hicieran más moderna, pero quedó faltando un perfil académico claro, diferenciado, e integral, ya que sigue predominando el enfoque tecnicista donde la formación cultural no es un objetivo, sino un elemento complementario.

2.2.3 Las décadas de 1970 y 1980

Durante la década de 1970 las políticas educativas siguieron interviniendo de manera general en las universidades y de manera particular en la carrera contaduría. En el gobierno de Misael Pastrana aparece el plan de *Las cuatro estrategias* que consistían en: primero, el mejoramiento de la calidad de la educación; segundo, la planeación universitaria y el apoyo

económico del ICFES; tercero, la distinción entre universidades e institutos universitarios con programas de formación ocupacional y, cuarto, la integración académica, administrativa y financiera de la universidad regional. Más adelante, durante el gobierno de Alfonso López Michelsen, se propone el plan Para *cerrar la brecha*, cuyas metas, entre otras, eran: el desarrollo de la política en la investigación educativa, la ampliación de la cobertura universitaria con mecanismos de autofinanciación, la implementación de un sistema unificado de universidad estatal y la organización de estudios de pregrado para crear títulos intermedios al término de los tres primeros años.

La década del 70 estuvo caracterizada por la proliferación de Facultades de Contaduría, se incrementaron en 34 a nivel nacional. Más de la mitad de ellas aparecieron en ciudades como Bogotá, Cali y Medellín. Hacia 1974, finalmente, se avanza de forma importante en la determinación de un perfil adecuado del profesional contable, el cual debía poder diferenciarlo claramente del técnico o tecnólogo.

A finales de los 70, en el Gobierno Julio César Turbay Ayala, los planes de estudio de contaduría sufren algunas modificaciones, el pensum es sobrecargado con una gran cantidad de contenidos de tipo profesionalista que, al parecer debían ser indispensables para la labor del contador, pero que en realidad no tenían que ver mucho con la práctica profesional.

El Decreto ley 80 de 1980, organizó el sistema de educación postsecundaria y consagró cuatro modalidades educativas: la formación intermedia profesional, la formación tecnológica, la formación universitaria y la formación avanzada o de posgrados (Art. 25). Asimismo, durante la década de 1980 apareció la tecnología de la información, lo cual hace que los procesos educativos contables tuvieran una visión operativa gracias a la aparición de los procesadores de palabras y las hojas de cálculo para el procesamiento electrónico de datos. Fue necesario insertar en el plan de estudios asignaturas relacionadas con esta nueva realidad.

2.2.4 Última década del siglo XX y primera del siglo XXI

Estas dos décadas estuvieron caracterizadas por la emergencia de la Teoría del Régimen Internacional Contable, la cual generó grandes cambios en la regulación profesional y sobre los planes de estudios. Para ello, se reconoció la Teoría hegemónica estatal mediante el reconocimiento legal de la regulación contable estadounidense, lo cual se hizo en el Decreto 2160 de 1986, este, introdujo la sustitución de la contabilidad para la información financiera. Después, la Ley 43 de 1990 intenta sustituir la fiscalización por la auditoría. Más adelante, durante la segunda etapa de la Teoría del Régimen Internacional, se expidió el Decreto 2649 de 1993 que incorporó la regulación nacional al modelo de estándares internacionales de contabilidad. Pero este proceso no fue una sustitución, sino una superposición respecto a enfoques vigentes en el país (Franco, 2016).

Durante la primera década del siglo XXI, según Franco (2016), el proceso de integración extranjera se caracterizó por la tercera fase de la Teoría del Régimen Internacional, conocida como la hegemonía inter-corporativa, que fue incorporado mediante la Ley 1314 de 2009, la cual buscaba la convergencia a estándares internacionales de contabilidad, información y aseguramiento de la información. Este desarrollo e incorporación de la Teoría del Régimen Internacional hizo que los planes de estudio se vieran permeados, al tiempo que se avanzaba hacia concepciones técnicas más mecanizadas que sustituían la teoría por la regulación. De todas maneras, hay que reconocer algunos intentos independientes para alejarse un poco del peso y la influencia de esta Teoría del Régimen Internacional, pues,

La investigación gremial, la emergencia de organismos independientes de investigación, la investigación independiente o extracurricular de estudiantes, finalmente permearon los planes de estudio y de manera definitiva tomó puesto la formación metodológica,

epistemológica, histórica y el desarrollo de investigación empírica cuantitativa y cualitativa de manera dominante y teórica de manera marginal. (Franco, 2016, p. 274).

2.3 El Currículo Educativo

Una de las categorías de conceptualización en la que se centra esta investigación es el Currículo Educativo, por ello, se hará un recorrido teórico de esta categoría desde su concepto, antecedentes, clases y estructura. Antes de abordar el concepto de currículo, es importante recordar que los procesos educativos formales son responsabilidad del Estado y este responde mediante políticas públicas de educación. En estas políticas se plantean, entre otros, los fines y objetivos de la educación, la normatividad del sector, el impacto que se espera en la vida de los ciudadanos (el desarrollo de las potencialidades del individuo) y de la sociedad en general, y las herramientas necesarias para todo ello.

De esta manera, las políticas públicas son los medios para la materialización de los ideales educativos que incorporan las aspiraciones de una nación en términos del tipo de hombre y de sociedad que se desea alcanzar. Estas políticas se concretizan y aterrizan en las diversas instituciones educativas a través del currículo, por ello, es necesario entenderlo para identificar su importancia en los procesos formativos de la educación superior –en general– y del programa de Contaduría –en particular–. A continuación, se hará un acercamiento al currículo desde su concepto, características y estructura.

2.3.1 Currículo: el concepto

Como todo proceso social y humano, la educación presenta una historia, es decir, un recorrido que inicia evoluciona y se nutre de manera permanente. Así sucede con el término currículo, es posible identificar, con cierta precisión, su origen y tener algunas ideas de lo que significaba en un principio, pero su evolución ha nutrido esas ideas iniciales de acuerdo con las circunstancias, las necesidades y los objetivos de cada sociedad. Aquí no se pretende realizar una

historia exhaustiva de la evolución del término, sino presentar algunas ideas que pueden ayudar a entender la riqueza de este.

El término currículo, de acuerdo con la Fundación Instituto de Ciencias del Hombre, proviene del latín currículum, un sustantivo neutro (por su terminación -um), plural (de curricula) y diminutivo (-ulu) de cursus (curso o carrera). Se llamaba cursus honorum (carrera de los honores) al camino que seguía el ciudadano que estaba siempre ocupado por comicios y magistraturas, así como el edil o el cónsul. En este sentido, el curriculum hacía referencia al cursillo (carrera/curso menor) que seguían los jóvenes que no se encontraban tan ocupados.

Más adelante, Inglaterra utilizó el término para hacer referencia a las materias que se impartían en la escuela. Durante la Edad Media hasta el siglo XVIII, el curriculum estaba integrado por el trívium (tres vías o cursos: lógica, matemática y retórica) y el cuádrivium (cuatro vías o caminos: aritmética, geometría, astronomía y música), estudios previos para las facultades mayores: Derecho, Cánones, Medicina y Teología. Más adelante, Tyler realiza un acercamiento científico al currículo (entendido como conjunto de asignaturas o planes de estudio previos a la obtención de un título) dándole una significación mayor a la que tenía. Aunque el currículo ha conservado su naturaleza original, ha sufrido incontables modificaciones, particularmente porque es imposible enseñar todo a todos. Es necesario seleccionar qué enseñar entre ciencias y humanidades, esto de acuerdo con, primero, las necesidades individuales y sociales y, segundo, las capacidades e intereses personales. En este mismo sentido, el currículo va más allá de un plan de estudios, también es importante identificar los criterios para hacer la selección de asignaturas, determinar quién hará la selección, el orden para hacerlo, la metodología que se debe seguir y la forma como se deben evaluar los resultados inmediatos y lejanos (Fundación Instituto de Ciencias del Hombre, s.f.).

Por esta razón, establecer una única definición de currículo es una tarea que difícilmente se podría lograr, ya que cualquier conceptualización al respecto está determinada por el tiempo, las metas y las intencionalidades que tiene la educación en cada época. El currículo ha sido concebido como camino, compilación de asignaturas, ciencia, plan de estudios, adquisición de conocimientos a través de la experiencia, solo por mencionar algunas concepciones.

La pedagogía (entendida a veces como la orientación metódica de la acción educativa, las teorías de la educación) ni la didáctica (orientación del proceso enseñanza-aprendizaje a través de métodos y estrategias, como una forma de entenderla) tienen definiciones definitivas, hacerlo sería negar la riqueza de su dinámica y evolución. Así mismo, tampoco es posible quedarse con una única definición de currículo, pues algunas veces un mismo autor lo interpreta de diversas maneras, lo cual hace complejo definirlo o conceptualizarlo. A continuación, se presentan algunas conceptualizaciones referentes al currículo con la intención de partir, en este trabajo, de una noción enriquecida.

Una de las definiciones más comunes del currículo es la “selección de contenidos, organización del conocimiento y las destrezas, e indicación de métodos”. Un plan de formación que surge cuando una sociedad se pregunta sobre el tipo de hombre o mujer que quiere y necesita la sociedad, pero como cada sociedad requiere de una formación específica y diversa, habrá diferentes planes, es decir, diferentes currículos (Malagón, 2008, p. 20).

José Gimeno Sacristán entiende el currículo como “el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada” (1995, p. 40). El currículo “aparece como un problema a resolver por necesidades organizativas, de gestión y de control del sistema educativo, al requerirse un orden y una secuencia en la escolaridad” (Gimeno, 1996, p. 145). Es decir, el currículo es fruto de las necesidades culturales

y se integra a la escuela, al tiempo que permite la organización escolar ofreciéndole control y la secuencialidad que requiere cualquier sistema educativo.

Por su parte, Stenhouse se refiere al currículo como el proceso que se desarrolla entre el docente y sus estudiantes, una especie de ordenamiento de la práctica de enseñanza que se encuentra abierta siempre al examen crítico; y con la intención, como tentativa, de trasladar los principios del propósito educativo a la práctica (Stenhouse, 1984). En este sentido, Eisner (1987) cree que el currículo deber estar centrado en el análisis de la práctica y orientarse a la solución de problemas. El currículo también puede ser entendido como la organización que facilita a los niños desarrollar habilidades para la vida adulta a partir de actividades y experiencias que ofrece la escuela (Bobbitt, 1918). Es decir, se trata de la organización estructurada de los aprendizajes que se buscan mediante el proceso educativo (Kemmis, 1993).

Algunos autores, prefieren relacionar el currículo no con lo que logran hacer los estudiantes en un contexto de aprendizaje, sino lo que pueden hacer a partir de lo que han aprendido, es decir, el currículo está más relacionado con el aprendizaje y no con los momentos previos para llegar a él (Johnson, 1967). Se busca que la experiencia retomada en el aula logre desarrollar habilidades que le permitan al estudiante un aprendizaje más dinámico. No obstante, pareciera paradójico acercar el aprendizaje al contexto, cuando el estudiante vive en él.

Para sintetizar las diversas aproximaciones al concepto de currículo, Martínez (1994) lo define como:

un espacio de saber en dónde se inscriben discursos (teorías, modelos) procedimientos y técnicas para la organización, diseño, programación, planificación y administración de la instrucción, bajo el principio de la determinación previa de objetivos específicos planteados en términos de comportamientos, habilidades y destrezas y con el propósito central de obtener un aprendizaje efectivo (p.27).

Para finalizar este apartado, es importante hablar de diferentes tipos y modelos de currículos. Posner (1998) sostiene la existencia de cinco tipos de currículo: el oficial, documento base; el operacional, lo que se enseña; el nulo, lo que no se enseña; el oculto, todo aquello que influye en la formación y no está señalado en el oficial y; el extracurricular, las experiencias pedagógicas fuera del currículo.

Por su parte, Eisner (1987) afirma que toda escuela tiene tres tipos de currículum: el explícito, el implícito u oculto y el nulo. 1) El currículo explícito es la oferta educativa que se brinda de manera explícita y está integrado por planes, objetivos, programas, textos, guías, etc. Goodlad (1966) distingue tres niveles de decisiones durante su elaboración: el sistema, que corresponde a autoridades nacionales; el institucional, que corresponde a la institución y; el aula que corresponde a los docentes. 2) El currículo implícito u oculto, producto de las interacciones que se presentan entre docentes y estudiantes mientras aparecen y se desarrollan los contenidos escolares. 3) El currículo nulo hace referencia a todo aquello que la escuela no enseña y que puede ser tanto o más importante de lo que se enseña, no solo en cuanto a contenidos, sino también a procesos intelectuales.

2.3.2 Características Básicas del Currículo

Estas son algunas características del currículo que permiten entender su relación con los fines y objetivos educativos, al tiempo que debe tener en cuenta el contexto que demanda el sector productivo. Bermúdez (2009) propone ocho características del currículo:

Primera, *el currículo debe ser sistemático*. Es decir, agrupar una serie de actividades o procesos de aprendizaje (como son la investigación, las exposiciones, los seminarios, las clases, las prácticas, las pasantías, etc.) para organizarlas de manera secuencial. Esto para asegurar la congruencia en todo el sistema educativo.

Segunda, *el currículo debe ser coherente*. En otras palabras, los diferentes elementos que lo integran necesitan tener una correspondencia y relación entre sí, pero también deben mantener una relación y correspondencia con la programación de los módulos, la administración de los recursos, la estructura y con los contenidos que se ofrecen.

Tercera, *el currículo debe ser flexible*. La flexibilidad hace referencia a la necesidad de estar abierto a los cambios, a realizar los ajustes necesarios de acuerdo con la pertinencia social de los contenidos y los procesos que se desarrollan. El currículo debe ser capaz de adaptarse a las necesidades del entorno y a las posibilidades e intereses de los estudiantes. Por ello, es necesario que el currículo tenga una validez tanto interna como externa que sólo puede asegurarse con la participación de todos los implicados durante el proceso de desarrollo, diseño, ejecución y evaluación de este.

Cuarto, *el currículo debe ser integral*. Es decir, requiere articular los sujetos, los procesos y los diversos elementos que componen la acción educativa para lograr que la formación sea equilibrada. Se trata de hallar el equilibrio o una relación adecuada entre el aprendizaje de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Todo esto debe estar de acuerdo con los objetivos y la imagen de ser humano que se quiere desarrollar. De esta manera, es posible facilitar la adquisición de competencias genéricas y profesionales en pro de un buen desempeño personal y profesional.

Quinto, *el currículo debe ser funcional*. Organizado de tal manera que sus módulos sean afines y que permitan desarrollar habilidades y competencias en los estudiantes de forma gradual y progresiva. Así, el estudiante podrá ejecutar funciones y tareas productivas que le admitan una mejor inserción en el mundo laboral y en la sociedad.

Sexto, *el currículo debe ser práctico*. Es decir, propiciar experiencias de aprendizaje que estén relacionadas con la formación que requiere el estudiante para ingresar al mundo laboral y a

la sociedad. Para ello, es necesario el desarrollo de la formación tecnológica, del trabajo en laboratorio, de la investigación educativa, de la realización de trabajos manuales y cualquier otro aspecto que esté relacionado con las prácticas. Esto le permitirá al estudiante obtener las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos del mundo moderno.

Séptimo, *el currículo debe ser terminal*. Debe estar diseñado para ofrecer las experiencias de aprendizajes necesarias que garanticen el buen desempeño en las funciones de planificación organización, ejecución y supervisión de todo el proceso educativo.

Octavo, *el currículo debe estar vinculado con la realidad económica, política y social del entorno*. Los contenidos, las actividades, las experiencias, los talleres, los laboratorios y todas aquellas actividades que se desarrollen en el proceso de enseñanza y aprendizaje requieren estar planificadas. Toda esta planificación debe estar de acuerdo con las características del entorno, el conocimiento de los recursos naturales, los avances tecnológicos, las capacidades de los estudiantes, las necesidades de la sociedad, etc. Todo esto con el fin de aprovechar todos estos elementos e insertarlos en el mismo proceso educativo.

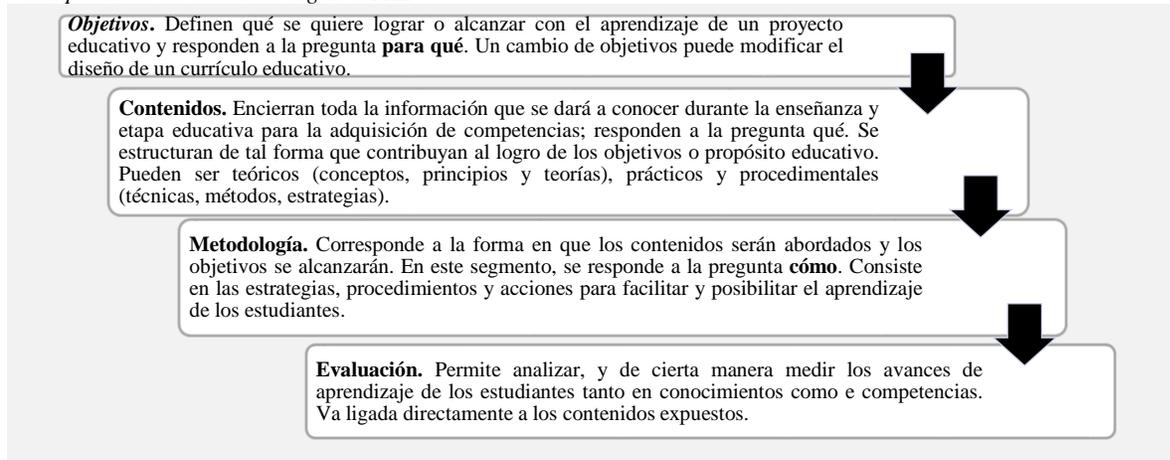
2.3.3 La estructura del diseño curricular

Como fruto de la evolución del concepto, los objetivos y las intencionalidades del currículo, fue necesario dedicar también esfuerzos, por parte de los expertos en el tema, para identificar cuáles podrían ser los aspectos o elementos necesarios a la hora de diseñar cualquier currículo. Es importante recordar que cualquier diseño curricular debe partir de un diagnóstico de las necesidades e intereses de la sociedad, pues ello constituye la base para determinar qué, cómo y para qué deben aprender aquellos que hacen parte de un sistema escolar. Así, sería posible – aunque siempre sea una probabilidad– preparar a los estudiantes para un mundo en constante cambio y cuyas exigencias van adaptándose a las circunstancias que genera aquel.

Como se puede suponer, existen diversas propuestas sobre la manera de organizar y estructurar un currículo, pero en este trabajo se ha optado por aquella formulada por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] como se puede observar en la Figura 1. Ahora se van a presentar algunas precisiones sobre estos componentes:

Figura 1

Componentes del currículo según el MEN



i. Los objetivos

En la Figura 1 son claros los cuatro elementos que, según el MEN, son la base del diseño curricular. El primer elemento son los objetivos, propósitos o metas que describen las capacidades que los estudiantes deben alcanzar al término de su formación. Estos objetivos se convierten en el fruto, resultado o consecuencia del proceso de enseñanza y aprendizaje que la institución educativa planifica y lleva a cabo. Es muy importante que los objetivos estén definidos desde el principio en términos del desarrollo integral de las capacidades del alumno y no como comportamientos o conductas.

De esta manera, es evidente que la acción educativa –y todo lo que ello implica– debe planificarse a partir de los objetivos (metas o logros) propuestos, y no en torno a los contenidos que se consideran necesarios. Esto rompe con lo que tradicionalmente se entendía como

educación: la transmisión de conocimientos (contenidos) del maestro hacia sus estudiantes. La idea de educación que subyace en esta forma de estructurar el currículo gira alrededor de los objetivos en términos de formación integral de los estudiantes, no solo como formación cognitiva.

En este sentido, se puede entender que los objetivos son la base para seleccionar, secuenciar y temporizar los contenidos, al tiempo que son el referente necesario para elegir los recursos didácticos y pedagógicos utilizados para alcanzar las metas propuestas. Así mismo, los objetivos deben constituirse en un referente directo de la evaluación, esta debe tener en cuenta (en sus instrumentos y guías) cuáles son los objetivos propuestos desde el principio. Sin embargo, es importante aclarar que los objetivos no son evaluables de manera directa, es necesario construir una serie de indicadores o conductas observables que permitan, primero, valorar el nivel de consecución de los objetivos y, segundo, que la formación integral de los estudiantes siempre es la meta central de cualquier organización curricular (Reyzábal, 2002).

ii. Los contenidos

Una vez se han definido los objetivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es importante determinar, a través de los contenidos curriculares, lo referente a qué enseñar: “Entendemos como contenidos curriculares el conjunto de teorías, formas, datos, técnicas, valores y saberes culturales... en torno a los cuales se organizan las actividades didácticas en el aula” (Reyzábal, 2002, p. 9). Estos contenidos se desarrollan a través de las diferentes áreas y cursos que responden a la ordenación del saber disciplinar. Los contenidos se seleccionan y desarrollan a partir de los objetivos propuestos y se secuencian atendiendo a las características educativas de los estudiantes.

iii. La metodología

El tercer elemento que integra la estructura del diseño curricular es la metodología, la cual hace referencia al conjunto de estrategias, procedimientos y acciones que el profesorado planifica de manera sistemática y organizada. La metodología guía el trabajo que se desarrolla en el aula con la finalidad de posibilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos y con ello alcanzar el logro de los objetivos. Se trata de una serie de normas, procedimientos, ejercicios y lecciones que se organizan de tal manera que permitan un mejor aprendizaje de los conocimientos (Franco, 2016). En otras palabras, la metodología se refiere a la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues constituye los conocimientos docentes (enseñanza) para que se desarrollen de forma eficaz los métodos (aprendizaje) en los estudiantes.

iv. La evaluación

El último elemento del diseño curricular es el modelo de evaluación, cuyo objetivo es medir, en cierta manera, el avance de aprendizaje de cada estudiante. La evaluación constituye el eje de toda actividad educativa y va ligada a la forma como se desarrollan los contenidos. Este proceso permite percibir o valorar el logro de los objetivos propuestos, al tiempo que evidencia los avances que muestran los estudiantes respecto con las experiencias de enseñanza y al desarrollo de los procesos de aprendizaje que han podido tener (Bolaños & Molina, 2007). De esta forma, la evaluación es mucho más que la aprobación o no aprobación de una materia o asimilación de un contenido, porque constituye en parte fundamental del proceso educativo ya que muestra el avance dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación no sólo tiene que ver con el pasado y el presente cuando valora los aprendizajes desarrollados por los estudiantes, sino que también tiene una dimensión hacia el futuro. Con base en ella se pueden tomar las decisiones que accedan a mejorar los resultados obtenidos, pero también facilita la toma de medidas necesarias para corregir aquellas dificultades que se encontraron durante el proceso. Por esto, Reyzábal (2002) considera que la evaluación es

la clave de una innovación permanente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además, es la base de la mejora continua de la oferta educativa de las instituciones de educación superior y del sistema educativo en general:

La evaluación constituye el fundamento de las decisiones que puedan tomarse de cara al futuro, por lo que resulta ser la base de la innovación permanente de la enseñanza y del aprendizaje y de la mejora continua de la calidad educativa que se ofrezca desde los centros docentes y desde el sistema en su totalidad (Reyzábal, 2002, pp. 18-19).

2.3.4 Los elementos del diseño curricular

Ya se mencionó la estructura del diseño curricular y las partes que lo integran, pero existen algunos elementos de la estructura de este diseño, denominados elementos variantes e invariantes. Los primeros hacen referencia a aquellos componentes que pueden cambiar de acuerdo con las dinámicas, los tiempos, las exigencias y los objetivos de los docentes o las instituciones de educación superior. Los segundos elementos son componentes que, como su nombre lo indica, no pueden cambiar según las circunstancias mencionadas.

2.3.4.1 Elementos variantes del currículo

Se denominan elementos variantes del currículo a aquellos componentes que generan cambios o modificaciones en la estructura curricular con el fin de hacerlo más pertinente, eficaz y útil respecto a la formación de las competencias en los estudiantes (Huerta et al., 2017). Estos son algunos de los elementos variantes del currículo:

a. La flexibilidad curricular

Es aquella desarrollada por cada una de las carreras de acuerdo con las particularidades y necesidades formativas a las que quiere responder. Este tipo de flexibilidad depende de las condiciones académicas, curriculares, pedagógicas y administrativas. La flexibilidad curricular se asocia a reformas en educación superior respecto a temas como la organización académica,

diseño de programas académicos y planes de estudios, transformación de modelos de formación, definición del tiempo de formación, relación con las demandas del entorno laboral, etc.

(Maldonado, 2010).

b. La flexibilidad académica

Hace referencia a la flexibilidad en la organización y las formas de relación entre las unidades académicas, las nomenclaturas organizativas, las unidades mayores y las unidades menores. Esta flexibilidad académica puede implicar el debilitamiento de los límites fijos entre unas unidades y otras, para favorecer las interrelaciones entre estas. Es probable que este debilitamiento conduzca a la generación de nuevas formas de trabajo más socializado, participativo y cooperativo, lo cual es coherente con las formas flexibles de la organización del conocimiento (Díaz, 2002).

c. La flexibilidad pedagógica

Bajo el pensamiento de Díaz (2002) este tipo de flexibilización está relacionada con lo institucional y sus dinámicas entre los actores que generan prácticas pedagógicas, didácticas, docentes y todas aquellas que produzcan conocimiento y se encuentren ligadas a la investigación, lo cual permite la organización de redes y comunidades de aprendizaje bajo una flexibilidad de organización independiente y autonomía de conformación.

En este mismo sentido, Garrick (2000) afirma que es necesaria la flexibilidad en todos los contenidos y las formas como se aprenden, pues el aprendizaje no debe ser tratado como un conocimiento cerrado y únicamente ligado a disciplinas específicas. Por ello, Garrick (2000) señala:

Estas nuevas formas de flexibilidad tienen el potencial de hacer que los estudios se consideren relevantes y auténticos –más ligados a las necesidades y situaciones de

ejercicio profesional– y más autorregulativos en la medida en que habilita a los profesionales a sentirse más competentes, informados, autónomos y autodirigidos. (p. 10).

d. La flexibilidad administrativa

En el caso de la flexibilización administrativa, ésta se enmarca en la organización y gestión de las funciones sustantivas en donde la conformación, impulso y dinámica que se genera al interior de ellas permite que se den las sinergias y se subsanen las diferencias que se puedan producir por las tensiones y cambios culturales y las posturas ideológicas de los paradigmas educativos. La flexibilidad administrativa establece modelos abiertos y alternativos que protejan los sistemas axiológicos, teleológicos y epistemológicos de la institución en donde se gestione (Díaz, 2002).

Otro aspecto para tener en cuenta es orientar la misión y visión de la institución teniendo en cuenta las posturas y tendencias que permitan a los actores que se desenvuelven en su interior alcanzar dinámicas competitivas. Para obtener y revisar su progreso la institución requiere centros de apoyo, unidades de coordinación gestora (Clark, 2000).

e. La flexibilidad y la formación académica integral

La flexibilidad, en todos los aspectos ya mencionados, debe estar dirigida a la formación académica integral de los estudiantes. Se trata de una formación que desarrolle la capacidad intelectual y le permita a la persona constituirse como un individuo culto, responsable dentro de una sociedad y un ciudadano consciente de sus deberes y derechos como profesional idóneo. En este proceso debe intervenir no sólo la universidad, sino la familia, los grupos sociales a los que pertenece, la escuela en sus diferentes niveles y todas aquellas instituciones sociales de su entorno. No se trata únicamente de una formación profesional, se trata de la formación de una persona como ciudadano miembro de una sociedad, excelente profesional, responsable, independiente, capaz de crítica, creativo y todas aquellas cualidades que requieran las sociedades

actuales. Se trata de formar una persona capaz de identificar problemas y buscar las mejores alternativas de solución, capaz de comprometerse con su profesión y con las necesidades de su comunidad, capaz de transformar el medio sociocultural y construir el mejor futuro (Díaz, 1998).

f. Otros elementos variantes del currículo

Junto con los elementos flexibles ya presentados, existen otros elementos del currículo que también son variantes. Huerta et al. (2017) señalan los siguientes:

- *La determinación de ejes curriculares culturales* que como criterio unificador horizontal integran los desempeños, las necesidades del contexto, las competencias y las exigencias propias de la carrera.
- *El plan de estudios integrado al proyecto formativo integral* que busca una formación científica y humanista sólida, con responsabilidad social.
- *Las prácticas pre-profesionales* se convierten en una necesidad para incorporar diferentes niveles de profundidad en el proceso formativo.
- *El trabajo de fin de carrera profesional* que debe ser parte del plan de estudios y vincularse con la extensión y la proyección social de la universidad.
- *La vinculación del plan de estudios* con el modelo educativo, los perfiles, la labor de investigación y la responsabilidad social.

2.3.4.2 Elementos invariantes del currículo

Se denominan elementos invariantes del currículo a todos aquellos componentes que no tienen la posibilidad de cambiar de una carrera a otra, de un momento a otro, ni de acuerdo con las intenciones propias de algún estamento educativo o de los maestros. Estos componentes son invariantes porque responden a políticas institucionales, normas y directivas organizativas,

características de la organización y componentes del plan de estudio. Estos son los elementos invariantes que proponen Huerta et al. (2017):

a. Número de carreras

Cada universidad tiene un número de carreras profesionales definidas y esto depende de la autorización legal al respecto. Por ello, no es posible cambiar este número hasta que no se cumpla con los procedimientos ordinarios para probar dicha variación y de acuerdo con el procedimiento legal correspondiente.

b. Número de semestres

El número de semestres se adopta según la normatividad de la institución de educación superior y de acuerdo con el modelo educativo y curricular de esta. Aunque en ocasiones los periodos académicos pueden ser semestrales o anuales, estos no cambian a menos de que se siga el procedimiento ordinario del ente gubernamental para hacerlo.

c. Número de créditos por carrera

Las políticas estatales en educación son las que determinan el número de créditos por carrera, de acuerdo con las necesidades y los requerimientos de estas y las propuestas universitarias. Puede ser que, en algunas ocasiones, este número varíe un poco, pero una vez que la institución de educación superior ha adoptado por el número de créditos por carrera, esto debe mantenerse hasta que se realice el proceso necesario para cambiarlo, si es lo que se pretende.

d. Número de créditos por semestres

De acuerdo con la organización curricular de cada universidad, los acuerdos a los que se han llegado de manera interna y dependiendo de la duración de cada periodo académico (anual o semestral) se establece el número de créditos por semestre. Esto debe respetarse hasta que se realice el proceso requerido para cambiarlo. El número de créditos por carrera y por semestre debe ser conocido por los estudiantes antes de comenzar sus estudios, se trata de una especie de

contrato hasta finalizar la carrera. En este sentido, cualquier cambio relacionado con el número de créditos por carrera o por semestre debe iniciar con una nueva cohorte o a través de planes de transición autorizados por el ente educativo gubernamental.

e. Número de horas teóricas y prácticas por semestre

El número de horas teóricas y prácticas está condicionado por el concepto de crédito educativo y es un componente invariable ya que se establece con anterioridad y de acuerdo con las normas de la universidad y el diseño curricular. Las horas teóricas y prácticas se organizan y deben responder a la intencionalidad formativa de los profesionales en cada carrera, sin olvidar el aspecto integral de la formación.

f. El concepto de crédito

El término de crédito académico se utiliza para estimar el peso académico de los diversos eventos curriculares (Mejía, 2011). En Colombia:

El Crédito Académico equivale a 48 horas totales de trabajo del estudiante, incluidas las horas académicas con acompañamiento docente y las demás horas que deba emplear en actividades independientes de estudio, prácticas, preparación de exámenes u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas, sin incluir las destinadas a la presentación de exámenes finales... Por lo general, en asignaturas típicas, una hora de clase implica dos horas adicionales de trabajo independiente en pregrado y tres en posgrado. (MEN, 2001, párr. 7).

2.3.5 El currículo desde la perspectiva de la internacionalización

Para hacer un acercamiento al concepto de internacionalización, es preciso diferenciarla de la globalización y la mundialización, pues, a pesar de guardar una estrecha relación, no son sinónimos. En educación, la internacionalización es un proceso que busca estar integrado a la identidad y cultura de la universidad, permeando sus diferentes campos de acción.

El proceso de internacionalización busca mejorar la calidad de la educación y la investigación en la universidad a través de la formación de estudiantes que puedan contribuir al mejoramiento de la sociedad a partir de la integración de una cultura de carácter global. En otras palabras, se trata de preparar ciudadanos y profesionales de talla mundial, que no estén limitados por las fronteras de los países, sino que su trabajo permita el desarrollo de la comunidad global. Este deseo de cambiar y de contribuir al desarrollo de la comunidad global requiere una formación adecuada, es decir, se necesita un cambio al interior de las universidades y la manera como están desarrollando sus currículos, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aquí (en el currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje) debe anidarse este espíritu de internacionalización.

Para hablar de internacionalización es necesario también hablar de globalización, ya que ésta es el escenario de los procesos de aquella. La globalización es un concepto que generalmente se usa para indicar los cambios forzosos a nivel económico, social, político, medioambiental y cultural de impacto y competencia global. Al tiempo que se busca el desarrollo de la integración de mercados, la movilidad, las redes de comunicación y los medios de información. Así, la globalización se convierte en un reto para las universidades –en particular– y para las sociedades –en general– (UGC, 2014).

En este sentido, la internacionalización puede entenderse como la respuesta social, cultural y educativa que plantean los países para hacer frente al impacto de la globalización. De esta forma, el mundo académico busca enfrentar de manera proactiva la mundialización, al tiempo que intenta salvaguardar las particularidades locales de los países. Así, la internacionalización impulsa y apoya los procesos de adecuación de la educación en instituciones educativas dentro de la dinámica global, partiendo de la necesidad de armonizar lo local, lo regional y lo mundial en su praxis y gestión (Gutiérrez et al., 2009).

Una de las ideas más comunes en la bibliografía sobre internacionalización la entiende como un medio y no como un fin. Según UNESCO (2004), se ha afirmado que “los programas de estudio, proyectos de investigación conjuntos, el currículo para el proceso de aprendizaje, los acuerdos y convenios de cooperación y colaboración, la movilidad estudiantil y académica, son expresiones concretas de este proceso” (como se cita en Moctezuma & Navarro, 2011, párr. 10), ya que permiten la formación de profesionales con perfiles y proyección internacional. Así mismo, se evidencia que la internacionalización es la respuesta de los países a los retos y fenómenos de la globalización.

Pero la internacionalización es mucho más que una idea o propuesta de organismos nacionales e internacionales encargados de la educación, sino que se convierte en un compromiso por parte de las instituciones de educación superior. Un compromiso que se transforme en acciones concretas, capaces de realizarse y cuantificarse dentro de las mismas instituciones. Por ello, Fernández y Ruzo (2004) sostienen que

... la internacionalización en la educación superior abarcaría aquellos aspectos de los sistemas o de las instituciones que van más allá de las fronteras de un país o que están influidos por las relaciones con estudiantes, profesores, gestores, instituciones educativas, sistemas, administraciones públicas y demás agentes en otros países. (p.386)

Dicho proceso –la internacionalización– necesita de la voluntad y la participación de diferentes estamentos. En el ámbito político se necesita la firma de convenios generales y específicos con universidades extranjeras y acuerdos de cooperación para el desarrollo académico y científico de las instituciones. En el ámbito administrativo se hace necesaria una serie de acciones específicas que formalicen y desarrollen dichos convenios, como la creación de una oficina o departamento que se encargue de las actividades de internacionalización. Todo esto requiere recursos humanos y económicos que permitan el tránsito de los estudiantes, pues el

proceso de movilidad tiene que hacerse cada vez más flexible y cercano a los estudiantes para que no sea algo extraordinario sino parte de su proceso de formación (Moctezuma & Navarro 2011).

2.3.6 Pautas para el rediseño curricular

Zapata (2016) propone 6 pautas para el rediseño curricular, las cuales no son pasos específicos para seguir, sino orientaciones que permiten dicha reformulación.

Primera, la caracterización del perfil profesional. Se trata de identificar, desde el punto de vista humano y profesional, cuál es el perfil del estudiante que la institución de educación superior quiere formar. Para ello, es necesario responder algunas preguntas como: ¿Qué es? ¿Qué hace? ¿Cuáles son las cualidades, los conocimientos, las habilidades, las destrezas, las aptitudes y las actitudes que deben tener los egresados? En últimas, ¿Cuál es la imagen de profesional que quiere desarrollar y formar la universidad?

Segunda, la formulación de objetivos generales del programa. Se trata de identificar cuáles son las oportunidades y los procesos de aprendizaje que tiene el programa. A partir de ello, se concretan los procesos de aprendizaje que se espera en los estudiantes. Luego de identificar estos procesos y objetivos de aprendizaje es necesario plantear y organizar los contenidos generales del aprendizaje. Es decir, el contenido está supeditado a los procesos y metas del aprendizaje que se espera en los estudiantes.

Tercera, la estructura curricular del programa. Es importante revisar cuáles son los componentes curriculares que tendrá el programa y la manera como se van a relacionar entre sí. Zapata (2016) menciona algunos componentes curriculares, pero estos no son los únicos a tener en cuenta, ya que cada institución y programa debe identificar cuáles son los propios. Zapata propone las siguientes áreas: formación básica, formación profesional, formación instrumental o

práctica y de aplicación. Además, es necesario identificar el corpus de formación profesional, las líneas de profundización, el área de contexto y las electivas.

Cuarta, definir las áreas de formación académica. Para esto, es necesario que las instituciones de educación superior –y cada carrera–: a) identifique áreas de conocimiento y disciplinas académicas; b) identifique y seleccione las disciplinas académicas que integren especialistas en el campo profesional que se pretende formar y en las ciencias afines; c) defina los problemas, los núcleos temáticos, las áreas integradas de conocimiento y los proyectos integrados que van a acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje durante todo el proceso educativo.

Quinta, la selección y conformación de Unidades de Organización Curricular [UOC]. Durante mucho tiempo –particularmente en la educación tradicional– se identificaron las UOC con las asignaturas que se desarrollaban al interior de los programas. Pero el avance de la pedagogía permitió pensar alternativas respecto con las UOC. Hoy es posible pensar las UOC como problemas, proyectos, módulos, bloques, núcleos temáticos, talleres, seminarios de investigación, etc.

Sexta, la estructura final de la propuesta. Se trata de realizar una integración vertical y horizontal de las UOC de acuerdo con los conceptos de inter y multidisciplinariedad. La propuesta debe presentar de manera clara las estrategias, los métodos, los recursos de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje y los lineamientos generales para la evaluación del logro de los objetivos educativos propuestos desde el inicio.

A partir de esto Zapata (2016), propone tres modelos para el diseño curricular universitario. Primero, el modelo centrado en el desarrollo del individuo, es decir, en los perfiles que se quieren desarrollar. Segundo, el modelo centrado en el desarrollo del objeto de conocimiento de la profesión se trata de tener como centro el objeto propio de la disciplina. Tercero, el modelo centrado en los requerimientos sociales, en otras palabras, se hace necesario

reconocer los problemas del contexto, frente a los cuales también debe responder la misión de la universidad.

2.3.7 El plan de estudios

La Ley General de la Educación define el Plan de Estudios como:

...el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes (Ley 115 de 1994, art. 79).

El plan de estudio es una forma de organizar las áreas fundamentales y optativas que se han establecido en los establecimientos educativos. En la educación formal, el plan de estudios debe presentar de manera clara cuáles son los objetivos en los diferentes niveles de formación, la metodología que se desarrolla para llevar a cabo estos objetivos, la distribución tiempos y los criterios de evaluación para medir el avance estos objetivos. Todo esto, debe estar de acuerdo con el proyecto educativo institucional, la naturaleza de la institución educativa (su misión y visión) y las disposiciones legales vigentes.

Para complementar esta definición, el MEN (s.f.) estableció que todos los planes de estudio deben contener mínimo seis aspectos:

Primero, la identificación de los contenidos, los temas y problemas de cada área, y las correspondientes actividades pedagógicas dentro de ellas.

Segundo, una distribución del tiempo según las secuencias propias del proceso educativo. Deben señalarse las diferentes actividades que se desarrollarán en cada uno de los periodos académicos.

Tercero, los logros, las competencias y los conocimientos que se buscan en los educandos para cada periodo académico. Esto, de acuerdo con los objetivos propios de formación. En ese mismo sentido, es importante señalar cuáles son los criterios y los procedimientos de evaluación del aprendizaje.

Cuarto, el diseño de planes de apoyo para aquellos estudiantes que hayan tenido alguna dificultad en su proceso de aprendizaje, la manera como pueden suplir dichas dificultades y alcanzar los aprendizajes buscados.

Quinto, una metodología que pueda ser aplicada en cada una de las áreas, identificando –al tiempo– el uso del material didáctico, los textos, las ayudas y cualquier otro medio o herramienta que permita y soporte la acción pedagógica.

Sexto, los indicadores de desempeño o metas de calidad que permitan la autoevaluación de la institución educativa en beneficio de un mejoramiento continuo.

Pero, más allá de una forma organizativa, el plan de estudios es el fruto de un proyecto formativo integrado que busca articular las diversas estrategias que se despliegan en el tiempo para resolver los problemas identificados dentro del contexto. Entendiendo que el contexto es una compleja red de situaciones que están en constante cambio (Tobón, 2018). De esta manera, el plan de estudios reconoce que la institución educativa es un ente capaz de reconocer y responder a los cambios y necesidades propias del contexto, capaz de plasmar todo esto en un plan que se ejecuta de acuerdo con los objetivos de aprendizaje y que es competente de formar integralmente, a los estudiantes para que respondan de la mejor manera a dichos cambios y necesidades reconocidas.

Por esto, el plan de estudios también puede ser identificado como el resultado (proceso de formalización) de una serie de decisiones curriculares tomadas alrededor de los componentes propios del currículo (módulos, asignaturas, cursos, talleres, seminarios, etc.). Esta organización

se adopta en un momento determinado y sigue una serie de criterios claramente establecidos (Zabalza, 2008). Estos criterios responden a necesidades identificadas en el contexto, pero también a las políticas educativas de carácter nacional (e incluso internacional) e institucional.

Así mismo, es posible definir el plan de estudios como la organización de un programa para la formación del ejercicio profesional que, aparte de los contenidos, debe contemplar las estrategias formadoras del ciudadano que le permitan desarrollar ideas de investigación y prácticas. De esta manera, el estudiante puede desarrollarse y participar en el contexto cultural, político, económico y social en donde vive y desarrolla su formación profesional (Cardona & Zapata, 2005). Las actividades propuestas en el plan de estudios deben estar dirigidas a la formación de este estudiante para que alcance no sólo los objetivos propuestos por la institución educativa, sino también para que logre sus propios objetivos de formación y profesionalización. Es importante recordar que, según Cardona y Zapata (2015), muchas de las actividades que se establecen para la formación del estudiante pueden estar fuera o dentro del plan de estudios, pero siempre deben hacer parte del currículo.

2.3.8 Las competencias en el ámbito universitario

El llamado urgente a las universidades gira en torno a la necesidad de formar profesionales capacitados en reconocer y responder principalmente a las necesidades actuales del contexto donde viven. De forma particular, la formación de profesionales contables en Colombia debe responder tanto a estas necesidades como a políticas educativas y normas contables (nacionales e internacionales). Por ello, es necesario que los responsables de la formación universitaria consideren permanentemente los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla al interior de las instituciones de educación superior.

Una de las tendencias más importantes al respecto busca que los currículos no se organicen en torno a contenidos, pues estos no siempre logran tener una relación con el contexto.

Por ello Delors (1996), estableció que la educación del siglo XXI debía estar sustentada en cuatro aprendizajes (pilares) fundamentales, los cuales no inician ni finalizan con la educación formal, sino que están presentes a lo largo de toda la vida del ser humano. Estos pilares son: primero, *aprender a conocer*, es decir, tener un dominio sobre los instrumentos de la comprensión; segundo, se trata de la capacidad de influir en el propio contexto; tercero, *aprender a vivir juntos*, pues es importante trabajar junto a otros ya que con ellos se comparte un contexto; cuarto, *aprender a ser*, este es el proceso fundamental que recoge los anteriores.

Estos pilares rigen, de alguna manera, las nuevas tendencias de formación, particularmente aquellos modelos educativos basados en competencias (Demuner, 2019). Pero antes de hablar de esta clasificación, es importante entender qué es una competencia.

Al respecto, Wattíez y Quiñónez (s.f.) afirman que

...las competencias abarcan las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber hacer y saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo. (p. 27).

Esto significa que las competencias no son exclusivas de la educación formal o de la formación universitaria, sino que hacen referencia a las capacidades o habilidades que todo ser humano necesitar en su vida cotidiana para resolver, de manera adecuada y autónoma, las situaciones que se presentan. Más allá de una simple habilidad, se trata de un saber qué y cómo hacer que se facilite el desarrollo personal de los individuos en un mundo cada vez más complejo, cambiante y competitivo.

De esta forma, las competencias deben ser desarrolladas por todas las personas, sin importar el grado de formación que tengan o la actividad a la que se dediquen. Las competencias le permiten al ser humano su desarrollo personal, laboral y social en los diferentes ambientes

donde habite y se desenvuelva. Las competencias se desarrollan, no son aptitudes con la que se nace, sino cualidades o habilidades que deben ejercitarse hasta conseguir un dominio adecuado de las mismas.

La escuela, en sus diferentes niveles, es una de las instituciones encargadas de desarrollar estas complejas capacidades (competencias) para que los individuos puedan desempeñarse como sujetos responsables en los contextos de su vida personal y social. Las competencias habilitan al ser humano para evaluar diversas alternativas, elegir las estrategias más adecuadas y hacerse cargo (responsable) de las decisiones tomadas (Cullen, 1996).

La Universidad, como parte del sistema educativo, tiene la responsabilidad de ayudar al desarrollo de diversas competencias para el buen desempeño de los sujetos tanto a nivel personal como profesional. De esta manera, las competencias –por un lado– ayudan al desarrollo personal de quienes las desarrollan y –por el otro lado– permiten el desarrollo comunitario y social de las comunidades. Entre más competencias desarrollen las personas, mejores van a ser los resultados que se evidencien a nivel social.

El modelo educativo para educación superior basado en competencias establece que el currículo y la formación personal y profesional requiere desarrollar competencias, las cuales se pueden dividir en competencias genéricas y competencias específicas (profesionales).

2.3.8.1 Las competencias genéricas

Tobón (2007), define las competencias genéricas como aquellos saberes referidos a desempeños específicos relacionados con la interacción humana. Estas competencias configuran el modelo educativo de la institución y deben ser ajustadas a las necesidades de un mundo cada vez más globalizado, competitivo, dinámico e informatizado. Estas competencias responden a las exigencias del contexto y la actualidad, ya que ayudan a que los estudiantes afronten los permanentes cambios del quehacer profesional. Se llaman competencias genéricas porque deben

ser desarrolladas y compartidas por los estudiantes que cursan carreras comunes. Huerta et al. (2017), proponen un ejemplo al respecto:

...los profesionales de administración de empresas, derecho, medicina, economía, etc., requieren poseer un conjunto de desempeños comunes como la comunicación eficaz, el desarrollo del pensamiento lógico, la capacidad de trabajo en equipo, la gestión de la información, el liderazgo, etc.

Al respecto, es muy importante reconocer que las competencias genéricas no son universales, sino que dependen y varían de un contexto a otro según las normas y reglas que se puedan aplicar. Un ejemplo de ello es la diferencia que existe entre el listado Tuning en Europa y en Latinoamérica o las competencias genéricas que proponen cada uno de los ministerios de educación en los países de Latinoamérica. Teniendo esto en cuenta, es posible agrupar las competencias genéricas en tres grupos: las competencias instrumentales, las competencias interpersonales y las competencias sistémicas (Rueda et al., 2020).

Algunos autores (González & González, 2008; Amorós, 2013) definen las competencias genéricas así. Las *competencias instrumentales* son aquellas relacionadas con capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas, es decir, hacen referencia al orden metodológico o al procedimiento. Aquí se pueden reconocer algunas competencias como la capacidad de síntesis y análisis, la capacidad de organización y planificación, la capacidad de gestión de la información, entre otras. Las *competencias interpersonales* hacen referencia a las habilidades para relacionarse con otros dentro de un ambiente cooperación mutua. Las *competencias sistémicas* integran saberes, sensibilidad y el conocimiento, por eso se relacionan con capacidades relativas a los sistemas. Algunas de estas son el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad, el liderazgo, etc.

2.3.8.2 Las competencias específicas o profesionales

Si las competencias genéricas son aquellas desarrolladas y compartidas por estudiantes que cursan carreras comunes, las competencias específicas o profesionales son aquellas que deben desarrollar los estudiantes que cursan la misma carrera. Este tipo de competencias permite la formación de profesionales competentes y que han desarrollado capacidades profesionales respecto al conjunto de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer o hacer sabiendo lo que se hace) y actitudes (saber ser). Este tipo de formación asegura el desempeño efectivo del profesional en situaciones problemáticas, específicas, complejas, cambiantes y propias de una determinada profesión en medio de una sociedad en permanente evolución. Por ello, el ejercicio de una profesión requiere la capacidad de identificar problemáticas en el contexto y la habilidad necesaria para ofrecer soluciones particulares a dichas problemáticas, lo cual debe hacerse de forma autónoma y flexible, no mediante soluciones o fórmulas preestablecidas (Pinilla, 2010).

Otra manera de entender las competencias profesionales, la propone Fernández (2016), al señalar cuatro aspectos conceptuales de estas competencias, las cuales son:

- a. La aplicabilidad y su relación con la capacidad de desarrollo personal y profesional que tengan los profesionales.
- b. La capacidad reflexiva que debe poseer el profesional.
- c. La capacidad de actuación y de gestión que todo profesional debe mostrar.
- d. La capacidad de relacionarse y de interacción que debe poseer un profesional. (p. 35).

Gómez (2015), sintetiza las diversas características de las competencias profesionales en tres grandes puntos de síntesis.

Una primera nota característica en el concepto de competencia profesional es que comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados,

coordinados e integrados en el sentido que el individuo ha de «saber hacer» y «saber estar» para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hacen «capaz de» actuar con eficacia en situaciones profesionales. (p. 50).

De esta forma, la competencia no parece diferenciarse de la capacidad y podría ser el resultado de un proceso de capacitación. Así mismo, es importante diferenciar la capacidad de la competencia, una cosa es ser capaz de hacer algo y otra es ser competente en eso. En otras palabras, la competencia implica diversos tipos de capacidades, sin las cuales no se puede llegar a ser competente, pero aquella requiere adicionalmente de la combinación de una serie de factores distintos así entre sí, pero en perfecta comunicación. Además, las competencias son fruto del proceso de aprendizaje y no solo el resultado de actitudes y aptitudes para hacer algo.

El segundo punto de síntesis sostiene que las competencias sólo pueden ser identificadas mediante la acción, es decir, que la competencia no se puede reducir al ‘saber’ o al ‘saber hacer’, por lo tanto, no se pueden asimilar con aquellos contenidos recibidos. Se reitera la idea que poseer una serie de capacidades no significa ser competente; por ello, se afirma que la competencia no reside en los recursos (capacidades), sino en el uso y movilización que la persona hace de esos recursos. La competencia depende de la puesta en marcha del repertorio de recursos que se tengan, particularmente si se entiende que el saber no es posesión, sino utilización.

Por todo esto, es necesario superar la interpretación simplista que reduce la competencia a la aplicación de conocimientos, ya que se trata de un proceso de práctica-acción permanente de ‘saber’ (conocimiento), ‘saber hacer’ (procedimiento), ‘saber estar’ y ‘saber ser’. ‘Saber hacer’ va más allá de una imitación o aplicación rutinaria de recursos y saberes que haga el individuo, lo cual sería más cercano a la definición de capacidad. El ‘saber’ al que se alude con el término competencia es un saber-actuar, pues exige la capacidad de encadenar instrucciones y no únicamente de aplicarlas de forma aislada, ya que esto último puede llegar a ser referencia más a

un saber y no a una actuación. La competencia exige, incluso, que una buena reacción ante una situación problemática sea la no intervención.

El tercer punto de síntesis afirma que no es suficiente con conocer y verificar cuáles son los elementos constitutivos de las competencias, sino que se hace necesario profundizar e identificar cómo se conforman. Por ello, se recuerda que para desarrollar una competencia no es suficiente el proceso de capacitación o formación, es necesaria la experiencia personal como un elemento ineludible. El desarrollo de las competencias es un proceso dinámico y experiencial, por eso es por lo que las competencias no se adquieren únicamente en las instituciones de educación formal o capacitación. Ellas son adquiridas a lo largo de toda una vida de actividad y experiencia, lo cual se constituye en un capital de flexibilidad y adaptación que depende de la evolución de las tareas y los empleos realizados.

Toda esta combinación de conocimientos, habilidades y valores, abren un abanico de oportunidades al profesional, cuyo dominio puede llegar a garantizar el cumplimiento de las exigencias que la sociedad, en constante transformación, demanda. La responsabilidad de formar a los profesionales con estas competencias recae principalmente en las universidades y los modelos educativos que se desarrollen en estas instituciones de educación, pero también es responsabilidad de los organismos gubernamentales e instituciones que diseñan, instrumentan y fomentan nuevas formas de asimilar el conocimiento.

Por esto, el Gobierno Nacional de Colombia estableció diversos procesos, acciones e instrumentos para ejercer la inspección, vigilancia y evaluación de la calidad del servicio público educativo en general. En este mismo sentido, el MEN es la entidad encargada de regular e inspeccionar el servicio educativo en todas las instituciones educativas del Estado, abarcando todo el espectro educativo: instituciones de carácter público o privadas; en diferentes niveles: preescolar, básica, media, técnica, tecnológica y superior. Por ello, se creó el Instituto

Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES– (Decreto 3156 del 26 de diciembre de 1968) como órgano rector adscrito al MEN.

El ICFES es el órgano encargado de evaluar la calidad del servicio educativo –prestado por instituciones de educación– mediante la evaluación de las competencias desarrolladas por los estudiantes que están a punto de finalizar una carrera (técnica, tecnológica o profesional).

A partir del 2003, el ICFES inició la evaluación del ciclo de educación superior mediante la aplicación de exámenes específicos dirigidos a diversos programas académicos... en este período el examen se centró en la evaluación de competencias específicas por programa. Sin embargo, debido a que el examen no tenía un carácter obligatorio y no se contaba con exámenes para cada uno de los programas existentes, no todos los estudiantes presentaban la prueba. (MEN, 2017, p. 2).

La prueba tuvo cambios importantes en el año 2009 a partir de la Ley 1324 y el Decreto 3963 de este año. Se creó una nueva reglamentación que permitió convertir el examen en un requisito obligatorio para aquellos que finalizaban sus estudios superiores. Los estudiantes fueron evaluados en las competencias genéricas que todo profesional debería tener. En 2010 la prueba toma el nombre de Saber Pro y buscaba evaluar tanto competencias genéricas como competencias comunes en programas similares.

Así, las competencias genéricas se evaluaron en 5 pruebas: lectura crítica, razonamiento cuantitativo, comunicación escrita, inglés y competencias ciudadanas. De la misma manera, a partir de 2010 se han construido aproximadamente 42 pruebas de competencias específicas para diversos grupos de referencia. Todo esto se hizo con la intención de consolidar un sistema de seguimiento y evaluación del sector educativo superior que pueda dar cuenta de los logros y dificultades de los estudiantes.

2.3.9 Los créditos académicos

El proceso de internacionalización en estudios superiores es un trabajo que ya se viene realizando desde años atrás, un ejemplo de ello es el proyecto Tuning en Europa que permitió la creación de un ambiente de trabajo para que los académicos pudieran llegar a puntos de referencia, comprensión y confluencia. De esta manera, fue posible acordar, templar y afinar las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones para que así pudieran ser comparadas y reconocidas en el área común europea. Posteriormente, en el año 2004, el proyecto Tuning se trasladó a América Latina y se convirtió en la posibilidad de analizar la compatibilidad, la comparabilidad y la competitividad de la educación superior en esta región (González et al., 2004).

Esta es una de las formas como las instituciones de educación superior quieren responder a los retos que propone el proceso de globalización, la cual exige una creciente movilidad de los estudiantes y de los profesionales. Para ello, se requiere una información viable y objetiva sobre la oferta de programas educativos que el proyecto Tuning ayuda a consolidar. Este proyecto tiene su propia metodología, la cual consiste en el desarrollo de 4 grandes líneas: competencias (genéricas y específicas); enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos y; calidad de los programas (González et al., 2004). En este apartado se hará énfasis en la tercera línea, los créditos académicos y su relación con el sistema de competencias y el trabajo del estudiante.

En Colombia, el Decreto 1295 de 2010 define los créditos académicos así:

Los créditos académicos son la unidad de medida del trabajo académico para expresar todas las actividades que hacen parte del plan de estudios que deben cumplir los estudiantes. Un crédito académico equivale a cuarenta y ocho (48) horas de trabajo académico del estudiante, que comprende las horas con acompañamiento directo del

docente y las horas de trabajo independiente que el estudiante debe dedicar a la realización de actividades de estudio, prácticas u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje. (Art. 11).

En 1998 la UNESCO reconoció los créditos universitarios como un instrumento para facilitar la cooperación y el intercambio de conocimientos en los procesos de homologación y así poder incentivar la movilidad estudiantil; lo cual, es factor importante en una sociedad globalizada que vincula cada vez variables más complejas y sistemáticas. En este sentido, los créditos académicos surgen como un mecanismo que ayuda a las universidades en la consecución de sus objetivos, a la ruptura de los currículos tradicionales rígidos e inflexibles. Esto facilita la movilidad académica de los estudiantes al interior de la misma institución y entre diferentes instituciones educativas (nacionales e internacionales), permitiendo con ello el acceso a nuevos saberes y campos de conocimiento.

La construcción del modelo de créditos académicos, según Restrepo (2005), sigue una serie de objetivos que coinciden con la propuesta europea. Esta coincidencia se puede resumir afirmando que el sistema de créditos educativos busca: “garantizar y evaluar las condiciones mínimas de calidad de programas académicos de pregrado y posgrado...; la cooperación nacional e internacional y reglamentar mecanismos de movilidad estudiantil...; facilitar la homologación de logros de los estudiantes” (p.141); establecer criterios de transferencia en los procesos educativos y; generar procesos de flexibilidad y renovación curricular en los programas académicos.

3. Diseño Metodológico

3.1 Investigación cualitativa y hermenéutica

Para este trabajo se eligió la investigación cualitativa porque el interés de está es la comprensión de un hecho particular, aunque esto no implica que se puedan usar datos que en algún momento puedan ser cuantificados. Lo más importante en esta forma de investigación es el método de análisis –no matemático–, ya que su objetivo es hacer un acercamiento intensivo sobre el tema de interés para comprender un fenómeno específico. Esta comprensión es el fruto de la interpretación que hacen los investigadores sobre los datos recogidos, es decir, aunque existe interés por los casos, las muestras y los datos recogidos, todo esto se relativiza alrededor de la intención de una comprensión profunda de los fenómenos. Así lo propone Deslauriers (2004):

Es decir, la investigación cualitativa no rechaza las cifras ni las estadísticas, pero no les concede simplemente el primer lugar; se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social. (p. 6).

En este mismo sentido, el análisis de la evolución histórica de los programas de contaduría en Colombia –como un proceso social– será interpretado a partir de las percepciones que los investigadores han tenido y tendrán al respecto, más allá de cifras sobre personas que ingresan a estudiar contaduría, el número de graduados o sobre los porcentajes de empleabilidad de los graduados. Esta investigación pretende comprender cómo la planificación curricular, los planes de estudio, los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros, han cambiado y seguirán haciéndolo por la influencia de las circunstancias y los cambios históricos. Además, del entendimiento de cómo algunas instituciones de educación superior y el Estado (mediante políticas públicas) han respondido a estas circunstancias y cambios que emergen tanto a nivel nacional como internacional.

Pero estos cambios y exigencias no son hechos pasados, pues en la actualidad sucede algo similar. Esta investigación se centra particularmente en dos de esas exigencias, por un lado, la necesidad de implementar políticas internacionales al ámbito nacional (academia y Estado) y, por el otro lado, la necesidad de formar contadores con perfiles de carácter más internacional. Son exigencias que la sociedad viene reconociendo y que la academia está en la obligación de estudiar y responder desde sus posibilidades y naturaleza. Es un llamado que surge de las condiciones actuales, el cual requiere del compromiso tanto de instituciones educativas como de los investigadores interesados en el tema. Urge la permanente actualización de los currículos en beneficio de una mejor preparación profesional que responda a los desafíos nacionales e internacionales de la actualidad.

En este mismo sentido Álvarez (2003), afirma que la investigación cualitativa tiene un carácter subjetivo y por ello pretende explicar y comprender las interacciones y los significados que dan entre sujetos individuales y grupales. Este carácter subjetivo se traduce en apreciaciones conceptuales, es decir, en ideas o conceptos que permiten una precisión más o menos acertada de la realidad investigada (Behar, 2008). Por ello, la investigación cualitativa exige que el investigador participe durante todo el proceso, desde la selección del tema hasta la redacción del informe final, pasando por la construcción del marco teórico, la recopilación de datos, el análisis de estos y la presentación de las conclusiones (Cerdeña, 1993). Aquí se evidencia el compromiso de los autores de esta investigación, pues han estado presentes en todo momento y se han comprometido con ello, ya que es un tema que les interesa a nivel académico, pero también en el ámbito profesional.

De igual forma, es necesario reconocer el carácter altamente subjetivo de la investigación cualitativa, pues se trata de una interpretación sobre la realidad, la cual depende de las condiciones en las que se encuentren los sujetos que la hacen. Esta interpretación la hace el

investigador que observa la realidad, pero también la pueden hacer todos aquellos que conocen, observan o viven en ella. La interpretación hecha por otros se encuentra, en este caso concreto, en los estudios e investigaciones que se han hecho sobre el tema elegido. Por ello, los conceptos de confiabilidad y validez en esta investigación –en particular y en la investigación cualitativa, en general– no tienen que ver con elaborados análisis cuantitativos, sino con el desarrollo sistemático de ésta: “La investigación cualitativa... como cualquier método no asegura a priori del todo la objetividad del conocimiento, por ello es necesario observar ciertas reglas que aseguren lo que se podría denominar ‘confiabilidad’ y ‘validez’” (Katayama, 2014, p. 95).

Estas reglas –para asegurar la confiabilidad y validez de la investigación cualitativa– están relacionadas con la coherencia interna del método de investigación desarrollado y la manera como responda a la problemática identificada y a los objetivos surgidos a partir de esta última. En este sentido, es importante recordar que esta investigación cualitativa tiene un enfoque hermenéutico, es decir, busca la comprensión de un fenómeno o de una realidad social a partir de la interpretación hecha tanto por los investigadores como por aquellos que han estado interesados en el mismo tema.

La hermenéutica, se encarga de la interpretación cualquier fenómeno, situación u objeto, sujeto a ser leído, descrito interpretado. El describir es una condición de la naturaleza humana, ya que el hombre es un ser simbólico, esta es la fuente de la cultura, el conocimiento y la comunicación misma. De la misma manera, el mundo es un símbolo que debe ser entendido, comprendido y asimilado, para ello, el hombre debe interpretarlo. Cuando se habla de mundo se está hablando de todo objeto o fenómeno humano que sea susceptible de ser entendido, explicado o comprendido y allí “sólo cabe la interpretación, ya que el procedimiento hermenéutico se produce implícitamente en toda comprensión” (Behar, 2008, p. 49).

En este mismo sentido Ricoeur (2006), afirma que la hermenéutica es la comprensión de las normas que regulan la exégesis de un texto. Pero el término ‘texto’ no se limita a la composición de signos codificados que se pueden expresar de forma escrita o verbal, sino que se extiende a cualquier entidad simbólica susceptible de ser interpretada, es decir, cualquier objeto o fenómeno susceptible de ser comprendido, conocido o investigado, incluyendo los fenómenos sociales. Texto puede ser también el desarrollo de los currículos en instituciones de educación superior según las circunstancias y exigencias de diversas épocas o la necesidad de entender las condiciones del presente para adecuar, según estas, la formación universitaria en contabilidad.

En otras palabras, la hermenéutica busca descubrir los significados de las cosas y comprender las palabras, los textos y los gestos o cualquier otra obra, acto o fenómeno, pero conservando siempre la singularidad del contexto (Ocegueda, 2004). Se trata de entender que cualquier interpretación no depende solamente del sujeto que interpreta o del objeto/fenómeno interpretado, sino también del contexto en donde se realiza esta interpretación. Por eso, las interpretaciones son tan variadas como pueden ser los intérpretes y los contextos en donde aquellas se realizan. La hermenéutica, al igual que la investigación cualitativa, no es definitiva ni tiene resultados únicos, sino que depende del contexto y de las condiciones propias en que se realiza el ejercicio de interpretación.

De la misma manera, el estudio hermenéutico –como la investigación cualitativa– tiene en cuenta los datos, no los niega ni los ignora, pero entiende que estos son medios para llegar a la interpretación. Es decir, los datos son valiosos en cuanto pueden ser entendidos como significados y están abiertos para ser interpretados de diversas maneras. Comprender el significado de los fenómenos va más allá de la intención de explicarlos en términos de relaciones de causalidad, lo importante es la comprensión, el sentido, lo cual debe tener en cuenta las condiciones propias de los intérpretes. Así lo afirma Monje (2011):

El estudio hermenéutico interpreta, se mueve en significados, no en datos... Se interesa por la necesidad de comprender el significado de los fenómenos y no solamente de explicarlos en términos de causalidad. Da prioridad a la comprensión y al sentido, es un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones, las creencias de los individuos (p. 12).

3.2 El estudio de caso

El estudio de caso es un método muy cercano a la investigación cualitativa, ya que la información que utiliza puede ser de carácter cuantitativo y cualitativo, al respecto esta división es indiferente, siempre que estos permitan una mejor comprensión del fenómeno estudiado. En esta misma línea Cerda (1993), sostiene que el estudio de caso utiliza en su desarrollo y procedimiento tanto información cuantitativa como cualitativa, ya que la recolección de información puede hacerse mediante actividades exploratorias, descriptivas o explicativas. Aquí es muy importante el trabajo empírico hecho para recoger dicha información, sin olvidar la importancia del marco de referencia teórica que se debe tener para analizar e interpretar los datos recolectados en los casos estudiados. Se trata de un equilibrio entre la descripción empírica y la teoría desarrollada sobre dicho fenómeno.

Lo más importante en el estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, pues esto permite avanzar en la comprensión de un fenómeno que se desarrolla en circunstancias importantes (Katayama, 2014). Por esto Monje (2011), afirma que el estudio de caso es un examen intensivo y en profundidad de todos los aspectos –o al menos la mayoría– que componen un fenómeno o entidad social, de esta manera, se trata de un examen sistemático de un fenómeno específico (programa, evento, persona, proceso, institución o un grupo social).

El fenómeno específico o caso seleccionado se elige con la intención de obtener su máxima comprensión. Por esta razón, el estudio de caso requiere de un análisis singular del

fenómeno (caso), entendido como una unidad social, pero esto excluye la posibilidad de analizar las dimensiones y condiciones que lo componen si esto permite la comprensión particular del caso o fenómeno seleccionado:

Los estudios de casos se refieren al análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social y proporcionan una descripción intensiva y holística del mismo. Su propósito fundamental es comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo. (Monje, 2011, p. 115).

Una de las características del estudio de caso es que su método puede ser descriptivo el cual pretende identificar y describir algunos de los factores que pueden ejercer alguna influencia en el fenómeno o caso estudiado. Pero el estudio de caso también puede ser exploratorio si procura, a través del estudio de estos factores, “conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio (Martínez, 2006, p. 171). En este mismo sentido Bernal (2010), sostiene que el estudio de caso relaciona aspectos descriptivos y explicativos del tema de estudio, para lo cual utiliza información –como ya se ha dicho en varias ocasiones– tanto cualitativa como cuantitativa, pues lo importante es la comprensión del fenómeno estudiado.

De acuerdo con lo que se ha dicho hasta este momento, es importante mencionar que en el estudio de caso las principales fuentes para obtener información son las personas que de alguna manera han estado relacionadas con el caso o con el fenómeno estudiado. Esto significa que tanto la experiencia directa como la indirecta son necesarias para ampliar la comprensión del fenómeno o caso estudiado. Así, queda establecido que la experiencia interpretativa es válida tanto si una persona estuvo de forma presencial en el momento, como si está consignada en documentos formales, escritos personales o estudios.

Por ello, “Las técnicas más utilizadas y adecuadas para el estudio de caso son la observación estructurada, las entrevistas, los cuestionarios, los diarios, las autobiografías, los documentos personales, la correspondencia, etcétera” (Bernal, 2010, p. 116). Esto ratifica la idea de que la fuente principal de información en el estudio de caso son las personas relacionadas con el fenómeno de estudio. El investigador puede acceder a las interpretaciones personales de tres maneras: primera, mediante instrumentos directos como entrevistas o cuestionarios que sean contestados para conocer su experiencia e interpretación del fenómeno; segunda, a través de diarios o autobiografías que hayan consignado esta experiencia con anterioridad por ello, es muy probable que no aparezca una interpretación de forma directa; tercera, los estudios o trabajos formales que se hayan hecho sobre el fenómeno o caso estudiado, lo cual tampoco asegura una interpretación en los mismos términos definidos en la investigación.

De acuerdo con esto, se ratifica lo que se dijo sobre la investigación cualitativa, que la presente investigación es un ejercicio de interpretación, tanto de los investigadores como de las interpretaciones hechas sobre otras interpretaciones o acercamientos que se han hecho sobre el fenómeno o caso estudiado.

Toda esta interpretación o trabajo de reinterpretación tiene dos objetivos fundamentales; por un lado, ampliar la comprensión del fenómeno estudiado o del caso elegido y, por el otro lado, posibilitar el fortalecimiento, crecimiento o desarrollo de las teorías o propuestas realizadas al respecto. En palabras de Martínez (2006):

El método de estudio de caso es una estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos; por lo tanto, contribuye al desarrollo de un campo científico determinado. Razón por la cual el método de estudio de caso se torna apto para el desarrollo de investigaciones a cualquier

nivel y en cualquier campo de la ciencia, incluso apropiado para la elaboración de tesis doctorales. (p. 190).

Lo más importante para la presente investigación es que el estudio de caso puede: primero, ampliar la comprensión sobre las diferentes transformaciones que han presentado los currículos en educación universitaria de contaduría en la UGC durante las últimas décadas; segundo, entender cómo la UGC y sus procesos de adaptación curricular pueden estar atentos a las transformaciones y circunstancias propias que se presentan en la actualidad para tomar decisiones coherentes con todo ello; tercero, ayudar a pensar y desarrollar una mejor oferta educativa que beneficie, por un lado, a los profesionales que se forman en esta institución para tener un mejor desarrollo profesional a nivel nacional e internacional y por otro lado, favorezca el trabajo de la UGC en el mejoramiento y transformación constante a las que está llamada, pues, ella es garante de procesos académicos que sean capaces de responder a las necesidades del presente.

Figura 2
Metodología aplicada del Método Estudio de Caso



3.3 Análisis de contenido

Como ya se ha dicho, esta investigación tiene un enfoque cualitativo, por ello se eligió el método de estudio de caso. Este estudio de caso seguirá la metodología del análisis de contenido, el cual es definido como una técnica de interpretación de textos (los cuales pueden ser escritos, grabados, pintados, filmados o cualquier otra forma de registrar datos como la transcripción de entrevistas, discursos, protocolo de observación, documentos y videos), con el fin de identificar en ellos el contenido que tienen y la interpretación que sus autores han plasmado en ellos.

De esta manera, el objetivo del análisis de contenido es introducirse en los textos (manifestaciones simbólicas) para encontrar allí la interpretación que otras personas han hecho de una realidad concreta, que en este caso particular es un fenómeno social (Andréu, 2001). Por ello, la interpretación de textos permite adentrarse en las perspectivas interpretativas que algunas personas han tenido sobre un tema o fenómeno singular. Se trata de una forma particular de compartir y comparar diversas formas de interpretar: la interpretación de los investigadores y las interpretaciones de los autores de los textos analizados. Esto se hace con el fin de aumentar la comprensión del fenómeno estudiado, pues se trata de una labor mancomunada, en la cual, los autores –sin saberlo en su momento– colaboran en una investigación desde la perspectiva que dejaron plasmadas en sus textos.

Este análisis, como se supone, pasa por la lectura de los textos, la cual se puede hacer de manera textual o visual. Por esto, es necesario entender el análisis de contenido como un método de investigación, pero también como un método de recogida de información. Se trata de hacer una lectura, que difiere de la lectura tradicional, puesto que requiere de la rigurosidad del método científico. En otras palabras, no se trata de leer por mero entretenimiento o como se hace de manera habitual. La lectura requerida en el análisis de contenidos deber ser sistemática, objetiva, replicable y válida (Andréu, 2001). Estas son condiciones propias del método científico, por ello,

es importante recordar que la confiabilidad y la validez, en estas formas de investigación, no se garantizan por el análisis estadístico o la fiabilidad que pueden ofrecer los datos cuantitativos, sino por el seguimiento y el respeto de estas condiciones.

El análisis de contenido, como método de investigación, cumple precisamente con las condiciones de sistematicidad, objetividad, replicabilidad y validez, como se describe a continuación. Es sistemático porque se trata de una serie de pasos que suponen un avance dentro del camino del conocimiento. Es objetivo porque la recolección y análisis de datos responde a los propósitos de la investigación planteada y no a intereses particulares o velados, pero esto no significa que se esté eliminando la dimensión altamente subjetiva de la investigación cualitativa. Es replicable porque otros investigadores o personas interesadas en el tema pueden seguir este mismo método para obtener resultados similares (no se trata de la uniformidad de los resultados o del proceso; los resultados nunca se replicarán de forma idéntica y el proceso siempre debe adaptarse a las condiciones propias de cada investigación). Finalmente, es válida porque cumple y respeta las condiciones anteriores, creando confianza en el proceso y sus resultados, además

de someterse a ciertas reglas. La ‘objetividad’ se refiere al empleo de procedimientos que puedan ser utilizados por otros investigadores de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación. La ‘sistematización’ hace referencia a pautas ordenadas que abarquen el total del contenido observado. (Andréu, 1998, p. 6).

El análisis de contenido también puede ser entendido como una nueva forma de aproximación empírica a la realidad. Se trata de un método de análisis del proceso de comunicación que debe tener en cuenta tanto el texto como el contexto, además de la relación que se establece entre estos dos elementos. Por esta razón, es necesario establecer un conjunto de reglas de análisis (una especie de manual que guíe, sin convertirse en una obligación metodológica) que evite el deseo cuantificador que surge en muchos (Andréu, 2001) y que está

implícito para algunos investigadores. Para entender esto, es importante recordar que la investigación cualitativa viene en un proceso de crecimiento, pero sigue siendo señalada como un conocimiento inferior al conocimiento producido por el método científico de carácter positivista. Sigue existiendo un halo de inseguridad y desconfianza respecto a lo cualitativo, precisamente porque el centro de su análisis se aleja en muchas ocasiones de la cuantificación de los datos.

Retomando, el análisis de contenido es considerado, en algunas ocasiones, como una técnica indirecta ya que realiza una aproximación o interpretación de la realidad social a través de la observación y el análisis de documentos o textos de personas que han experimentado o han tenido una relación directa con el tema de estudio (Monje, 2011). Sin embargo, es importante recordar que lo fundamental es descubrir el mundo simbólico que hay detrás de un texto (discurso, historia de vida, artículo de revista, memorando, entrevista, canción, obra artística, etc.) y la manera como esto se convierte en una forma de entender un fenómeno social particular. Pues tanto los textos que se analizan como la interpretación de los investigadores tienen el mismo objetivo: ampliar la comprensión del fenómeno social estudiado.

Andréu (2001), al presentar el análisis de contenido, distingue algunos pasos para su desarrollo: “1.- Determinar el objeto o tema de análisis. 2.- Determinar las reglas de codificación. 3.- Determinar el sistema de categorías. 4.- Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización. 5.- Inferencias” (p. 11).

Hasta el momento, la presente investigación ya ha determinado el objeto de análisis; a saber, el cambio en el currículo del programa de Contaduría Pública a partir de políticas nacionales e internacionales durante las últimas cinco décadas. Después de esta identificación y de analizar las normas sobre contaduría pública y formación de profesionales contables (nacionales e internacionales) se pretende identificar de qué manera el currículo del programa de Contaduría Pública de la Universidad La Gran Colombia viene respondiendo a estas exigencias.

Para ello, se señalarán las fortalezas que se tienen en dicho proceso y las debilidades de este, con el fin de ofrecer algunas acciones de mejora en el currículo del programa de Contaduría Pública de la UGC y fortalecer de la formación profesional de los futuros egresados. También para que la universidad conserve la calidad de su programa y pueda seguir respondiendo a la misión de formar profesionales de alta calidad que se desempeñen en el mundo actual y reconozcan las necesidades de hoy.

Respecto al segundo paso, aunque no se tienen definidas las reglas de codificación, hay dos categorías esenciales para hacer la codificación y el respectivo análisis: 1) Currículo universitario en contabilidad; 2) Internacionalización del perfil del profesional en contabilidad. Respecto a los demás pasos, estos se irán definiendo y configurando a medida que avance la investigación y se identifiquen los textos que serán analizados y las entrevistas que se realizarán.

Para la codificación Andréu (2001), identifica tres formas básicas para realizar el análisis del contenido cualitativo. Primera, la codificación inductiva. Se trata de una forma de codificar sin establecer categorías de análisis previas. El investigador debe sumergirse en los documentos o situaciones para identificar –en estas– cuáles podrían ser los temas, las categorías o los códigos para describir mejor el fenómeno estudiado y comprenderlo de manera más adecuada. Es decir, el proceso de codificación mismo establece los códigos y las categorías para el análisis, lo cual permitirá una mejor comprensión del fenómeno.

Segunda, la codificación deductiva. Aquí el investigador organiza de manera teórica las categorías de estudio y los posibles códigos que hacen parte de ella. A partir de esta organización, el investigador se sumerge en los textos o en la situación de estudio para tratar de identificar cómo se desarrollan allí dichos códigos y categorías. Se trata de rastrear en la realidad (texto, caso o fenómeno estudiado) las categorías que se han construido teóricamente. En este tipo de codificación pueden aparecer nuevas categorías (llamadas categorías emergentes), es decir,

algunos temas o códigos que no fueron previstos por el investigador, pero cuya relevancia es tal que deben ser incluidas en el proceso de análisis.

Tercera, la codificación mixta. Es la codificación más frecuente y recomendada, pues valora y usa, por un lado, las ideas y categorías previstas por el investigador y, por el otro lado, las que van apareciendo y cuya relevancia es alta. Por esto, el investigador debe mantener la mente abierta y tener la capacidad de identificar y reconocer que: algunas de las categorías preestablecidas no eran las más adecuadas para la comprensión del fenómeno; existen otras categorías que van apareciendo en el proceso de codificación que pueden dar mejores resultados y; habrá algunas categorías que cambien y se tengan que adaptar de mejor manera al proceso de análisis.

Por ello, en la presente investigación se opta por la codificación de carácter mixto, es decir, se construye teóricamente (y de acuerdo con los objetivos, el problema investigación y el marco teórico) unas categorías de análisis del fenómeno estudiado, pero siempre con la certeza que en el momento de hacer el análisis de contenido y de sumergirse en los textos y en las entrevistas realizadas es muy probable que: aparezcan nuevas categorías, otras pierdan su carácter de importantes y otras más tengan que reconfigurarse a partir de la información recolectada.

3.4 Población y muestra

La Universidad La Gran Colombia no fue la primera en formar contadores en Colombia, pero ha tenido un papel importante en esta labor, ya que fue la primera universidad en impartir esta carrera en jornada nocturna. Lo cual le dio la oportunidad de formarse profesionalmente a la clase trabajadora que no podía hacerlo en los horarios habituales. Así, se les da la posibilidad de estudiar y trabajar al mismo tiempo a muchos hombres y mujeres que deseaban progresar

profesionalmente en el ámbito contable, pero que no lo habían podido hacer por sus responsabilidades laborales.

A partir de su creación, y de acuerdo con la misma facultad, hasta el año 2020 ha habido más de 7800 profesionales graduados en Contaduría Pública (ver Figura 2), lo que permite ver un recorrido importante del programa y un número significativo de egresados. En la actualidad no es la institución educativa que más estudiantes de Contaduría Pública tiene, ni la que más gradúa anualmente, pero su trayectoria –de más de 50 años– le permite ser un referente importante tanto en la formación de contadores públicos como la influencia que ellos han tenido a nivel nacional e internacional. Muchos de los egresados han ocupado cargos importantes a nivel directivo y administrativo en el sector público y privado a nivel nacional.

Figura 3

Egresados de Contaduría Pública de la Universidad La Gran Colombia.



Nota. La figura representa el número de egresados de Contaduría Pública de la Universidad La Gran Colombia por año desde 1971 a 2020. Adaptado de los datos suministrados por la oficina de la Secretaria Académica del programa de Contaduría Pública de La Universidad La Gran Colombia.

Por ello, la presente investigación quiere hacer un acercamiento a la evolución histórica de la formación de contadores públicos en la Universidad La Gran Colombia para identificar los

cambios más importantes que se han presentado en tres aspectos específicos: currículo, internacionalización y perfil del egresado. Para ello, se dividió la historia del programa de Contaduría Pública en tres grandes momentos: primero, de 1969 a 1990; segundo, de 1990 a 2005; tercero, de 2006 a 2020. Las encuestas fueron aplicadas a un grupo de egresados de la UGC del programa de Contaduría Pública pertenecientes a cada una de estas tres etapas.

La **muestra** que se retoma para esta investigación es **aleatoria simple**, debido a que la cantidad de egresados supera los 7.800 desde la apertura del programa. Sin embargo, teniendo en cuenta que muchos de estos egresados no dejaron datos personales para su seguimiento en la Universidad y los sistemas de aseguramiento de la información no estaban activos; se hizo necesario seleccionar una muestra de egresados al azar bajo el criterio de ser fácilmente localizables y colaboración con la presente investigación. La selección de la muestra permite ser congruente con el método de estudio de caso, debido a que se puede retomar uno caso o varios representativos.

De esta manera, se reúne una muestra de veinte y tres (23) egresados distribuidos así: se cinco egresados de la primera etapa, siete egresados de la segunda etapa y once egresados de la tercera etapa. De otra parte, las preguntas de las encuestas fueron validadas por 11 docentes con profesiones relacionadas con contaduría, educación y con experiencia en investigación.

3.5 Análisis de la información

La información recolectada mediante los instrumentos será organizada de acuerdo con las tres etapas en que se dividió la historia del programa de Contaduría Pública de la Universidad La Gran Colombia. Para ello, se tomarán las encuestas realizadas a los diferentes profesionales egresados y se agruparán en dichas etapas. Luego se analizarán las respuestas en cada una de las etapas y se sintetizará la información así mismo.

Después, se hará el análisis de contenido mediante una revisión de los documentos que han guiado e influido en la formación de los profesionales contables en la Universidad La Gran Colombia. Para ello se utilizará una matriz de contenido y, de la misma manera como se hizo con las encuestas, la información obtenida se organizará y las tres etapas en que se dividió la historia del programa para identificar las características en cada una de esas etapas.

Posteriormente, por etapas, se confrontará tanto la información ofrecida por los egresados como la recolectada a través del análisis de contenido hecho a través de las matrices. De esta forma, se pretende describir las características propias en cada una de las etapas y cómo estas se han ido transformando durante los 50 años que lleva el programa de Contaduría. Esto con el fin de identificar cómo estas transformaciones fueron fruto de las circunstancias y exigencias de la normatividad al respecto.

Finalmente, será posible (de acuerdo con la actual propuesta de formación del programa de la Contaduría de la Universidad La Gran Colombia) ofrecer algunas acciones de mejora que permitan –según las circunstancias y a la normatividad actual– actualizar el programa de formación de la carrera de contaduría para que ésta continúe respondiendo a las exigencias y necesidades que se presentan actualmente. Teniendo en cuenta que los egresados actuales y futuros tendrán que desenvolverse profesionalmente en una sociedad cada vez más globalizada, la cual tiene retos para los nuevos profesionales.

3.6 Instrumentos de recolección

Para el desarrollo de la presente investigación y la recolección de la información necesaria se utilizaron dos instrumentos: la encuesta y las matrices de análisis de contenido. La encuesta permitió acceder a las personas, conocer su experiencia, conocimiento sobre las categorías y las variables elegidas para la investigación. Las matrices de análisis de contenido fueron aplicadas a los textos (institucionales, nacionales e internacionales) más relevantes sobre la formación de

profesionales contables en Colombia. A continuación, se hace la presentación de dichos instrumentos.

3.6.1 La encuesta

La encuesta es un instrumento de recolección muy versátil y por lo tanto no está limitada a ningún método o enfoque específico de investigación ni en ciencias sociales ni en ciencias exactas. La encuesta es una técnica que puede tener diferentes aplicaciones y formas de adaptarse a las decisiones metodológicas y a los propósitos (objetivos) determinados por los investigadores. Su gran versatilidad debe ser tomada con cuidado, pues –como ya se dijo– es posible utilizarla en la investigación cualitativa, pero hay que ser muy cuidadosos con la forma en que se construyen las preguntas. Las preguntas deben ser construidas de tal manera que la información recolectada pueda tener un carácter estadístico y por ello pueda ser útil a la hora de realizar alguna presentación gráfica, pero la información que ofrezcan debe ayudar para una comprensión adecuada del fenómeno social que se estudia.

Esto mismo lo propone Cerda (1991), quien entiende que la encuesta es un instrumento de recolección de datos muy versátil y por ello su uso no se limita a algunas disciplinas (ni de las ciencias sociales ni de las ciencias exactas) ni a un enfoque particular (cualitativo o cuantitativo). Su uso está muy generalizado en las ciencias exactas (por la naturaleza numérica de los datos que por lo general recoge), pero actualmente se usa con mucha frecuencia en investigación de carácter social, pues permite la recolección de puntos de vistas y formas de pensar.

La calidad de la información depende exclusivamente de la estructura y la intencionalidad que le dé a este instrumento el investigador, de esta manera, las respuestas (que pueden ser tabuladas y en la mayoría de los casos así es) pueden ser organizadas y sistematizadas para posteriormente ser contrastadas con otro tipo de información recogida mediante otros instrumentos. Cerda (1991), recuerda que existen muchos tipos de encuestas, pero la escogencia y

la construcción de aquella a utilizar siempre debe estar en concordancia con los objetivos propuestos y debe procurar una mejor comprensión del fenómeno social que se estudia.

En esta misma línea Ocegüera (2004), define la encuesta como un instrumento que permite el acopio de datos a través de un interrogatorio. Instrumento que puede ser utilizado de forma oral o escrita con el propósito de recopilar hechos, opiniones y actitudes. Esta definición reafirma la versatilidad de la encuesta en su aplicación (oral y escrita) y en los datos que puede recopilar (hechos, opiniones y actitudes), siempre en beneficio de la intencionalidad del investigador. La aplicación de las encuestas difiere en el papel que cumple el encuestador: si se quiere recopilar datos –en cierta manera– sensibles se sugiere su no presencia; pero si los datos buscan la comprensión en algún tema particular, dicha presencia es adecuada.

En el primer caso, la encuesta debe estar estructurada de tal forma que el encuestado pueda resolverla de forma autónoma, sin ayuda alguna del encuestador. En el segundo caso, existe la posibilidad de contrapreguntar o de solicitar una nueva respuesta para ampliar la comprensión de lo dicho. En cualquier caso, una de las ventajas de la encuesta es que permite la recolección de datos en poco tiempo, lo cual no puede ir en detrimento de la comprensión del fenómeno estudiado. Es decir, es importante establecer muy bien cuáles son las preguntas que se van a realizar para que los datos se obtengan rápido y permitan dicha comprensión, pues Ocegüera (2004), afirma que es posible conocer la opinión de las personas a través de encuestas.

Por esta razón en el diseño de las encuestas, como en el diseño de cualquier otro instrumento de recolección de datos, es importante ser cuidadosos, ya que es un documento presentado a otras personas para recoger información. Por ello, su diseño debe ser claro, fácil de contestar (con o sin presencia del encuestador), concreto y específico, de ninguna forma puede tener un número indeterminado de variables (Cerdeña, 1991). Es indispensable tener en cuenta los elementos que señala Cerdeña –particularmente– porque la encuesta permite una rápida recolección

de datos y facilita la posibilidad de llegar a muchos participantes y así ampliar la cantidad de información recogida, disminuyendo la inversión de recursos físicos y humanos, lo cual no sucede con todas las técnicas de recolección de información.

Así mismo, de la dinámica entre las preguntas (con y sin entrevistador) y el entrevistado depende la calidad de la información obtenida y la posibilidad de ofrecer al investigador los datos necesarios para entender el fenómeno a partir de categorías y variables predeterminadas. Para el diseño de las encuestas es necesario haber establecido de manera previa las categorías y subcategorías que van a ser investigadas, pues sobre ellas se crean las preguntas o los requerimientos hechos a los encuestados. Puede que surjan elementos e información interesante sobre el fenómeno estudiado, pero esto será algo fortuito, ya que el centro de las encuestas es recoger información previamente organizada en categorías y variables.

Es cierto que la encuesta, como aplicación de un cuestionario, permite llegar a un número representativo de la población por medio de un gran número de preguntas, lo cual permite abarcar muchos temas en un solo instrumento. Al respecto Baena (2017), afirma que una encuesta puede tener más de cien preguntas e indicadores y que puede ser aplicada a un número amplio de personas, lo cual puede ser una muestra significativa. Pero, es muy importante tener en cuenta que el éxito de una encuesta depende de la agilidad y facilidad para llegar a las personas y recoger información pertinente. Por esto, una encuesta extensa, confusa, complicada y tediosa podría no ayudar mucho a la investigación, pues las respuestas obtenidas así no aportarán información importante respecto al fenómeno estudiado. De nuevo, se recalca la importancia de planear y programar las preguntas de tal manera que el instrumento se desarrolle de manera amena y ofrezca la mejor información posible.

Finalmente, es importante recordar –de nuevo– que las preguntas diseñadas en los cuestionarios deben ayudar a alcanzar los objetivos de la investigación. Por esta razón, el

conjunto de preguntas debe evitar recoger información incompleta, datos imprecisos o poco confiables. Por ello Bernal (2010), ofrece algunos criterios para el diseño de los cuestionarios. Primero, la necesidad de tener claridad sobre los objetivos, las preguntas de investigación y los intereses que llevaron a la realización de la investigación, lo cual ayudará posteriormente a la organización de la información. Segundo, tener la seguridad de que la información que se va a conseguir es adecuada y suficiente para responder a estos elementos. Tercero, mantener siempre la claridad sobre cuál es el tipo de información que se busca recolectar a través de la encuesta. Cuarto, conocer –hasta donde sea posible– la población y la muestra a la cual se aplicará dicho instrumento. Quinto, determinar los medios, el ambiente y la estructura más adecuada para la aplicación del instrumento.

De acuerdo con todo esto, para la presente investigación se diseñó una encuesta con 10 preguntas para ser respondidas de manera individual por 23 egresados que brindaron su tiempo para colaborar. Las preguntas giraron en torno a la relación que puede existir entre la formación universitaria recibida (competencias) y el desempeño laboral posterior. En primer lugar, se pregunta sobre los elementos de la formación que les ayudaron a ser más competentes en su campo de desempeño y las posibles fortalezas y debilidades detectadas en su ejercicio profesional. Después se pregunta por la importancia de la práctica profesional y del manejo de una segunda lengua para el desarrollo profesional y cómo esto pudo haberles abierto algún tipo de posibilidad para trabajar en el ámbito nacional e internacional. Luego, se cuestiona por el aporte de los contenidos desarrollados durante su formación para la construcción de su perfil profesional y la necesidad de la actualización permanente. Finalmente, se le pide algunas recomendaciones para el programa de formación que existe actualmente (ver Anexo 1).

3.6.2 Las matrices de análisis de contenido

El análisis de contenido se complementó mediante matrices diseñadas para la revisión de textos escritos. En primer lugar, se identificaron una serie de textos que de forma directa o indirecta habían influido en la formación universitaria en general. Luego, se identificaron aquellos textos que estaban relacionados directamente con la formación de profesionales contables y entre ellos se eligieron los que había aparecido en las fechas estipuladas de esta investigación, es decir, desde el año 1969 hasta 2020. Así, resultaron 20 documentos que constituirían el corpus documental de la investigación.

A cada uno de ellos se le aplicó una matriz para revisión de textos que tenía dos partes. La primera consistía en una identificación general en donde se consignaba: a. el nombre del documento; b. el autor; c. el año publicación; d. el ámbito al que pertenecía (institucional, nacional o internacional) y finalmente; e. el periodo al que pertenecería (1969-1990, 1990-2005 o 2006-2020).

La segunda parte de la revisión de textos estaba dividida en tres columnas (categorías, subcategorías y descripción). La primera categoría fue Currículo y estaba dividida en tres subcategorías: Características; Componentes; Plan de estudios. La segunda categoría fue Internacionalización y estaba dividida en tres subcategorías: Movilidad estudiantil; Medios, herramientas e incentivos; Segundo idioma. La tercera categoría fue perfil del egresado y estaba dividida en tres subcategorías: Perfiles (institucional, nacional e internacional); Competencias genéricas; Competencias específicas o profesionales. Al aplicar la matriz a cada uno de los textos seleccionados había que describir lo que decían en cada una de estas categorías y subcategorías. Por último, había un espacio denominado 'Otro' para consignar información relevante que no pudiera ser consignada en la descripción de alguna de las categorías propuestas (ver Anexo 2).

4. Análisis e Interpretación de la Información

Muchos son los cambios que ha tenido la sociedad nacional e internacional durante la segunda parte del siglo XX y los inicios del siglo XXI. Uno de los cambios más importantes son los procesos de globalización que ha llevado a que las sociedades sigan entendiéndose y organizándose respecto a sí, pero que tengan que hacerlo también en relación con un mundo cada vez más comunicado y contactado a nivel político, social, económico, cultural, artístico, etc. Estos procesos de globalización se presentan con demandas y necesidades que deben ser resueltas no solamente por los gobiernos, las empresas y las personas, sino también por las instituciones de educación superior. Estas han tenido que crear mecanismos para responder a ello como parte de su misión de servir al progreso de los individuos y de las sociedades.

Por esto, es posible afirmar que la globalización exige nuevas formas y estrategias para el desempeño laboral de las empresas y de los profesionales que trabajan en ellas. Esto mismo aplica para los profesionales en Contaduría Pública, ya que la sociedad actual está exigiendo que estos profesionales tengan capacidades y habilidades diferentes a las que se les solicitaban hace 50 años. Por ello, las instituciones de educación superior han tenido que adaptar los currículos, los espacios y los objetivos de la educación, mediaciones educativas, prácticas docentes, principios pedagógicos, etc. de acuerdo con las necesidades que se van presentando en el desarrollo histórico de la sociedad. Muchos currículos han sido influenciados por los cambios y exigencias externas, lo cual se ha transformado en la necesidad de reconocer nuevos retos para el desarrollo profesional.

Por esta razón, Colombia (y en general gran parte de los países que reconocen instituciones de carácter inter y transnacional como la IFAC o el AICPA) ha venido adoptando regulaciones y normativas que se vienen presentando a nivel internacional. Así mismo, las universidades han tenido que prestar atención a dichas normativas y a la forma como el Estado ha

apropiado dichas regulaciones y normas para transformar o adaptar el proceso de formación que ofrecen. Se trata de una relación en que –por una parte– una realidad (normas y regulaciones internacionales adaptadas por la nación) exige nuevos conocimientos y competencias de parte de los profesionales, y –por otra parte– las instituciones de educación superior deben adaptar sus procesos educativos para formar en estas nuevas exigencias.

Esto es precisamente lo que se busca hacer con el presente análisis de la información, identificar los cambios que ha tenido que realizar un programa de formación como consecuencia de las exigencias hechas en diversos momentos de su existencia. En el presente análisis se va a tomar la información (cambios respecto al currículo, la internacionalización y el perfil profesional) recopilada mediante encuestas (ver anexo 3) y matrices de revisión de textos (ver anexo 4) sobre los cambios que ha tenido el programa de Contaduría Pública de la Universidad La Gran Colombia desde hace 50 años. Para ello, se dividió la historia del programa de Contaduría en tres momentos (1969 a 1990, 1990 a 2005 y 2006 a 2020). La información tanto de las encuestas como de las matrices fue organizada en estos tres momentos y a partir de ello se hará el respectivo análisis. Esto para identificar cuáles son las modificaciones curriculares (plan de estudios, internacionalización y perfil profesional) que ha tenido que hacer el programa durante sus más de 50 años de existencia. Además, para examinar cuáles podrían ser las orientaciones que debería tener en cuenta el programa para seguir manteniéndose vigente y respondiendo a las necesidades y exigencias propias esta época.

4.1 Contaduría Pública en la UGC: Primera etapa (1969-1990)

Aunque el ejercicio contable realizado por muchas personas era una labor heredada de los españoles, la profesión contable no fue reconocida sino hasta 1956 mediante el Decreto 2373 que reglamentó la profesión del contador (Arts. 3-18). El Decreto establece dos clases de contadores: los juramentados (personas que no contaban con estudios superiores en contabilidad, pero que

durante mucho tiempo habían desempeñado este oficio, adquiriendo una destreza técnica sobre el mismo) y los contadores públicos (aquellos con estudios en alguna institución o escuela de contaduría, con el beneficio de dar Fe Pública sobre los actos y documentos) (Arts. 3-4). Al reconocer a los contadores como una profesión, fue necesario crear una entidad que los agrupara y sirviera como órgano de vigilancia. Por ello, en este mismo Decreto se creó la Junta Central de Contadores [JCC], la cual fue establecida como tribunal disciplinario (Art. 35). Esta Junta tenía dos objetivos claros: 1) la inscripción de contadores, es decir, la autorización de aquellos que podían ejercer la profesión; 2) la vigilancia de los contadores para que cumplieran las normas o la imposición de sanciones en el caso de que no lo hicieran (Art. 36).

Para la época poco se habla de currículo, planes de estudio, habilidades o destrezas que debían tener los profesionales en contabilidad. Se habla sólo de una competencia técnica que debían tener aquellos que ejercían esta labor, pues la contaduría –hasta el momento– era reconocida más como una técnica de manejo de datos y de libros contables que como una ciencia o conocimiento específico sobre contabilidad. Los contadores eran reconocidos como quienes lo habían hecho de manera empírica durante muchos años, – como los que habían realizado estudios que les permitían manejar la técnica y tener un conocimiento más avanzado. Por eso, la competencia que solicita el Decreto 2373 (1956) para los contadores juramentados podía ser aprobada por una facultad o centro docente o mediante un examen que tratará por lo menos cuatro materias que integraban el programa de estudios en las facultades o escuelas aprobadas para expedir títulos de contadores. Además, el Decreto solicitaba que los contadores tuvieran una idoneidad moral (establecida mediante la declaración juramentada de tres personas que reconocieran la honorabilidad del aspirante) y estuvieran exentos de inhabilidades por malas prácticas profesionales o delitos relacionados con el ejercicio profesional (vigilancia que debía realizar la JCC).

Más adelante, en 1960 –con la Ley 45– se reglamenta más el ejercicio de la profesión de Contador Público. Para ello, se establece que el Contador Público debe ser egresado de una Facultad de Contaduría reconocida por el Estado (Art. 5). Por esta razón, las facultades se ven en la necesidad de pasar de la época del empirismo a la profesionalización de la carrera y asumen condiciones más cercanas a las profesiones liberales. Los contadores (empíricos) reconocidos hasta el momento debían actualizarse mediante cursos intensivos o seminarios. La JCC mantiene las funciones asignadas en el Decreto anterior, especialmente la de acreditar, mediante inscripción, la competencia profesional de los contadores (Arts. 14-22). Es importante mencionar que en este Decreto sólo hay una clase de Contadores Públicos, pero estos pueden ser titulados o autorizados. Respecto a los requisitos para ser un Contador Público, el Decreto menciona la nacionalidad colombiana (o extranjería) con el ejercicio de derechos, la solvencia moral –de nuevo– mediante declaración juramentada de tres personas y la ausencia de sanciones disciplinarias (Arts. 4 y 7).

Al revisar el plan de estudios del programa de Contaduría Pública de La Universidad La Gran Colombia del año 1969, de inmediato se pueden notar dos cosas respecto al programa actual: primero, existen menos asignaturas durante la carrera (61); segundo, la intensidad del total de la carrera conformada por 10 semestres era de (245 horas). Es probable que la idea actual de crédito (representación tanto del trabajo del estudiante en compañía del docente como del trabajo independiente) no se vea reflejada en este plan de estudios o que el bajo número de asignaturas permita designar muchos créditos por materia.

La mayoría de las asignaturas están orientadas al conocimiento de la contaduría, por eso cerca del 59% de las aquellas corresponden a esta área. En un porcentaje menor está el derecho (17%), las matemáticas (15%), las humanidades y la ética (6%) y en los últimos niveles están los sistemas tecnológicos (3%). La mayoría de los egresados en esta primera etapa reconocen la

fortaleza académica del programa, pero señalan que hubiera sido importante ampliar la intensidad horaria en algunas materias relacionadas con la formación contable; aunque, al revisar el plan de estudios y la intensidad horaria de los cursos del área contable (51 horas), al igual que las áreas de control (19 horas) y la fiscal (15 horas), son las que cuentan con un mayor número de horas de clases con un porcentaje del 35% del total de los cursos del plan de estudios. De todas maneras, los encuestados resaltan –en varias ocasiones– la necesidad de seguir profundizando en temas de contaduría pública y por ello sugieren ampliar la intensidad horaria de las asignaturas respectivas. Esta profundización en temas específicos (por ejemplo, la revisoría fiscal, muy importante en este momento, pero que no tuvo mucho espacio cuando realizaron sus estudios) debería haber sido parte del plan de estudios o de cursos de profundización; pero, es necesario precisar, que sólo hasta el año 1970, con la promulgación del Código de Comercio en los Arts. 203 – 214, se establecieron las funciones y obligaciones pertinentes al cargo de Revisor Fiscal, y desde esta época hasta el presente se ha implementado su desarrollo.

Por otro lado, es interesante que algunos de los encuestados resalten la formación ética como una característica de esta institución educativa; aunque esto no es muy evidente en el plan de estudios, puesto que se refleja sólo un curso de ética a lo largo de toda la carrera y en el último semestre (Ética Profesional). En esta misma línea, los encuestados señalan como una fortaleza del programa la formación académica y ética –acorde con el desempeño laboral–, lo cual podría evidenciarse en las prácticas profesionales, pero estas tampoco son evidentes dentro del plan de estudios. De todas maneras, dicha formación marcó a los egresados, pues como profesionales han reconocido que el interés de la universidad por formar éticamente a sus profesionales ha tenido frutos y es reconocido en el ámbito laboral nacional.

Respecto al bajo porcentaje dedicado a sistemas tecnológicos, la situación es entendible, ya que este tipo de tecnología no se había desarrollado mucho durante los años 60 y comienzos

de los 70. Pero la ausencia de un segundo idioma en el plan de estudios es preocupante, pues aquel ya era una necesidad en ese momento. Los egresados reconocen que el manejo de una segunda lengua les hubiera permitido ampliar su proyección profesional. En este mismo sentido, los encuestados manifestaron que una de las debilidades del programa era la falta de actualización gratuita (actualización que se volvió obligatoria para aquellos contadores empíricos, pero no para los profesionales), la cual habría podido ampliar sus conocimientos en temas contables, tecnológicos o en una segunda lengua.

Respecto al perfil profesional (que se puede inferir a partir de las asignaturas impartidas a lo largo de la carrera), parece que es de carácter técnico y académico y por ello el énfasis que hace plan de estudios en las asignaturas contables. Pero este perfil siempre ha tenido un gran aporte desde su formación ética (los egresados reconocen que la universidad siempre ha tenido un fuerte interés en ello) y el sentido de responsabilidad con la sociedad (lo cual no es evidente en el plan de estudios). Todo esto podía ser parte de las dinámicas propias de las clases y no de asignaturas diferentes, tal y como sucede actualmente.

Aunque hubo otros decretos sobre las tareas de los contadores públicos y la regularización de su trabajo, la formación de los profesionales contables no fue retomada por el Estado hasta 1980 con el Decreto 80, el cual organiza el sistema de educación postsecundaria. El Decreto estableció cuatro niveles en la educación postsecundaria: 1) La formación intermedia profesional, predominantemente práctica para el ejercicio de actividades auxiliares o instrumentales; 2) La formación tecnológica, para el ejercicio de actividades tecnológicas con énfasis en la práctica; 3) La formación universitaria, caracterizada por su amplio contenido social y humanitario y que se podía desarrollar en dos direcciones: hacia las disciplinas académicas o hacia las profesiones liberales; esta modalidad conducía a un título, que –en el caso de las profesiones– habilitaba para su ejercicio legal; 4) La formación avanzada o posgrado, máximo nivel de educación superior, el

cual estaba basado en la investigación (Arts. 25-38). Así, el programa de contaduría ocupó un lugar específico en la educación postsecundaria y podría haber comenzado a ofertar una educación más avanzada (como el posgrado), aunque durante esta primera época esto no fue evidente.

4.2 Contaduría Pública en la UGC: Exigencias para iniciar un nuevo siglo (1990-2005)

Aunque esta segunda etapa es más corta que la primera, la producción textual sobre normativas y lineamientos sobre la formación de Contadores Públicos es mucho más amplia. Se encuentran tanto documentos institucionales y nacionales, como indicaciones y/o propuestas de carácter internacional que podían ser acogidas por el país y por las universidades.

En 1990 aparece el nuevo plan de estudios del programa de Contaduría en la Universidad La Gran Colombia, el cual presenta cambios importantes respecto plan de estudios de 1969. En este nuevo plan se aumenta a 69 las asignaturas que debía cursar un estudiante para conseguir el título de Contador Público, al tiempo que se amplían los núcleos que congregan estas asignaturas. Es evidente que los núcleos de contabilidad, derecho y matemáticas siguen teniendo un peso importante, pero se aumentan las asignaturas relacionadas con ética y humanidades, investigación y administración. De esta manera, el núcleo contable sigue siendo el más importante con el 30% de las asignaturas; le siguen los núcleos de formación jurídica y ética y humanidades con el 28% cada uno; luego está el núcleo administrativo con el 13%; matemáticas con el 11%; ciencias económicas con el 10%; y finaliza el núcleo de investigación con el 8%; al igual que en el plan de estudios de 1969, los cursos del área de control y fiscal, siguen teniendo una importancia significativa para la formación de los contadores.

Los cambios que surgen en este nuevo plan de estudios muestran una tendencia relevante respecto a la formación de los contadores. Tendencia que lleva a la educación universitaria a transformarse en algo menos técnico y más integral. De todas maneras, durante esta segunda

etapa aparecerán normas legales y lineamientos internacionales que la universidad tendrá que ir acoplando hasta que finalmente aparezca un nuevo plan de estudios para el 2008.

En 1990 aparece la Ley 43 que reglamenta la profesión de Contador Público. Allí se amplía el ámbito laboral de los profesionales de contaduría y se reconoce que su ejercicio es la aplicación de la ciencia contable (Art. 2), ya no se trata de una técnica, ahora es una ciencia. Para su ejercicio ya no es necesaria la solvencia moral (acreditada bajo juramento por tres testigos), ahora el Contador Público es habilitado mediante una tarjeta profesional expedida por la JCC (la cual es ratificada en sus funciones¹). Los requisitos para ello son: nacionalidad o extranjería que goce de derechos civiles; el título de Contador Público expedido por una universidad colombiana o extranjera autorizada y; acreditar experiencia en actividades relacionadas con la ciencia contable no inferior a un año. Asimismo, se establece que cualquier acto profesional debe ir acompañado de la firma y del número de la tarjeta profesional y se especifican los cargos para los cuales es necesario contar con título y tarjeta profesional como Contador Público.

Quien ejerce como Contador Público lo hace no sólo para satisfacer las necesidades de la sociedad respecto al análisis e interpretación de información financiera, sino que además es depositario de la confianza pública. Por ello, debe realizar sus funciones de manera ética y según los principios de integridad, objetividad, independencia, responsabilidad, etc. Lo cual no se aprende necesariamente mediante una aproximación teórica, sino que es el resultado de un compromiso personal con la profesión contable, la formación ética que pueda brindar la universidad y las experiencias tenidas en la práctica profesional.

Sólo hasta 1992, con la Ley 30 (que organiza el servicio público de la educación superior), se comienza a hablar más de currículo y de objetivos propios de la educación superior

¹ Con esta Ley crea el Consejo Técnico de Contaduría Pública –CTCP– para la normalización técnica de las normas internacionales de contabilidad e información financiera.

(Art. 6). Así, la autonomía universitaria (supervisada y vigilada por el Estado) facultó a las universidades para organizar su currículo y responder a los objetivos de la educación superior. Por esto, fue muy importante la manera como la Ley 30 define el objetivo de la educación superior: “Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país” (Art. 6). Para ello, es necesario que toda la sociedad procure el desarrollo científico, cultural, económico, político, ético y nacional por medio de la cooperación institucional.

10 años más tarde, en el 2002, el MEN expide el Decreto 939 que determina los estándares de calidad para los programas profesionales de pregrado en Contaduría Pública. Al fin, aparece un Decreto específico para esta carrera universitaria, el cual establece que, de acuerdo con el enfoque de cada universidad, el programa de contaduría debe incluir en sus aspectos curriculares: una fundamentación teórica, investigativa, práctica y metodológica de la disciplina contable –de acuerdo con las normas legales que regían el ejercicio profesional del país y los lineamientos dados internacionalmente para ello–. Así, el currículo debe hacer explícitos: a. los principios y propósitos de formación; b. exponer las competencias cognitivas, socio-afectivas y comunicativas de los contadores públicos para realizar su labor; c. procurar una formación profesional que incluyera conocimientos y prácticas en ciencias contables y financieras, un componente de formación organizacional, un componente de información, un componente de regulación y un componente de formación socio-humanística (Art. 4). De la misma manera, se establece que todas las instituciones de educación superior que tuvieran el programa de contaduría pública debían entregar la documentación necesaria que diera cuenta de los aspectos antes mencionados (Art. 18).

En el 2003, con el Decreto 2566 del MEN, se establecen las condiciones mínimas de calidad para el ofrecimiento de programas académicos de educación superior, los cuales deben cumplir con lo siguiente:

- 1) denominación del programa, 2) justificación del programa, 3) aspectos curriculares, 4) organización de actividades de formación por créditos académicos, 5) formación en investigación, 6) proyección social, 7) selección y evaluación de estudiantes, 8) personal académico, 9) medios educativos, 10) infraestructura, 11) estructura académico-administrativa, 12) autoevaluación, 13) políticas y estrategias de seguimiento a egresados, 14) bienestar universitario y 15) recursos financieros. (Art. 1).

Todos estos lineamientos se especificaron para el programa de Contaduría Pública con la Resolución 3459 de 2003. Esta define las características específicas de calidad para los programas de Contaduría Pública y propone que el currículo debe responder al enfoque del programa y ser “coherente con la fundamentación teórica, investigativa, práctica y metodológica de la disciplina contable y la regulación y normas legales que rigen su ejercicio profesional en el país” (Art. 2). Asimismo, se define que el perfil profesional del Contador Público necesita desarrollar habilidades y conocimientos en las siguientes áreas y componentes del conocimiento:

- a. Área de formación básica que incluía conocimientos de matemáticas, estadística, economía, ciencias jurídicas y administrativas;
- b. Una formación profesional que incluyera conocimientos y prácticas del componente de ciencias contables y financieras, la formación organizacional, el componente de información y el componente regulación;
- c. Área de formación socio-humanística que debía comprender saberes y prácticas que complementaban la formación integral del contador público, así como el desarrollo valores éticos y morales, pues el ejercicio de esta profesión incorpora una alta responsabilidad social como depositario de la confianza pública. De la misma manera, era

importante que junto con las áreas de formación propuestas se desarrollaran competencias comunicativas básicas en una segunda lengua. (Art. 2).

Todo esto responde a los lineamientos propuestos por los organismos internacionales que vigilan y controlan el quehacer de los contadores públicos. Un ejemplo de ello fue la *Evaluación de las capacidades y experiencias profesionales como requisitos para los contadores profesionales* propuestos por la Federación Internacional de Contadores [IFAC] en 1991. Allí se establecen cinco elementos esenciales para la formación del contador:

1. Los requisitos de admisión, es decir, los conocimientos, habilidades y valores que debe tener cualquier persona que ingresa a una universidad.
2. Una educación general basada en el desarrollo del conocimiento general y las habilidades intelectuales, interpersonales y de comunicación que permiten entender el flujo de ideas y eventos en la historia y un sentido amplio respecto a la economía, las fuerzas políticas y sociales del mundo, junto a una experiencia investigativa, la habilidad para efectuar investigaciones, la apreciación del arte, la literatura y la ciencia y, la conciencia de los valores personales y sociales.
3. Una educación profesional que procure un conocimiento organizacional de los negocios con conocimiento de la tecnología de la información y el conocimiento de la contabilidad y de áreas relacionadas.
4. Una evaluación que –al final del proceso de formación– dé cuenta de la competencia (capacidad) profesional de los contadores públicos. Para ello, se propone un examen sobre dichos conocimientos y habilidades.
5. Una experiencia práctica que dé cuenta de la formación profesional contable y que permita identificar la aplicación de los conocimientos obtenidos en el ejercicio profesional.

En este mismo sentido, en 1999 el Instituto Americano de Contadores Públicos propone un *Marco de competencias básicas para el ingreso a la profesión contable* en donde se especifican tres tipos de competencias que debían desarrollar los contadores públicos: competencias personales, competencias funcionales y competencias de perspectiva empresarial amplia. Esto es lo que dice el documento al respecto:

1. Las competencias personales son aquellas relacionadas con actitudes y comportamientos que deben tener las personas para ingresar a la profesión contable, como: el comportamiento profesional, la resolución de problemas y toma de decisiones, la interacción, el liderazgo, la comunicación, la gestión de proyectos y el manejo de la tecnología.
2. Las competencias funcionales que son aquellas que se relacionan con competencias técnicas relacionadas con la labor de los profesionales contables, tales como: el modelado de decisiones, el análisis de riesgo, la medición, la preparación y presentación de informes, la investigación y el manejo efectivo de la tecnología como herramienta para ejercicio contable.
3. Las competencias de perspectiva empresarial que se relacionan con el conocimiento del contexto en donde los profesionales desarrollarán su labor. Para ello, un contador debe desarrollar: un pensamiento estratégico y crítico, una perspectiva industrial, una perspectiva internacional, la gestión de recursos, la perspectiva legal y regulatoria, el marketing y la tecnología que permite ubicar, reconocer y utilizar información de diferentes fuentes.

Toda esta normatividad y lineamientos internacionales llevan a que la UGC en 2004 presente un documento en donde se estructuraban los contenidos programáticos para el programa de Contaduría Pública. No hay un cambio en el plan de estudios –por el momento–, pero los syllabus comienzan a ser más descriptivos, ampliando la idea de currículo de un plan de estudios organizado a un plan de trabajo sistemático y uniforme para que todas las asignaturas se desarrollen bajo los mismos parámetros. La nueva estructura de contenidos programáticos solicita

a cada docente (que orientan alguna de las asignaturas en la carrera) presentar un documento con:

a. la información general del programa; b. la justificación de la asignatura respecto al programa; c. los objetivos generales y específicos de la asignatura y su relación con el programa de formación; d. una presentación detallada de los contenidos que se desarrollarán; e. los recursos que se van a utilizar; f. la metodología mediante la cual se desarrollará el curso; g. la forma de evaluación y el porcentaje en cada uno de los momentos de esta; h. la bibliografía.

Esta nueva estructura de los contenidos programáticos, aunque no tiene en cuenta –de manera específica y directa– los lineamientos internacionales, permite ver una ampliación en cuanto a la manera cómo se desarrollaría cada una de las asignaturas y la relación que estas debían tener con la carrera. Lo referente a las habilidades, destrezas y demás elementos señalados por los lineamientos internacionales serán tenidos en cuenta en la tercera etapa y con la aparición de un nuevo plan de estudios.

Sin embargo, los egresados en esta segunda etapa siguen reconociendo la fundamentación académica recibida en su etapa de formación, esto como consecuencia del énfasis hecho en las asignaturas del área contable. Esta percepción es importante, pues es continuación del trabajo realizado durante la primera etapa. Incluso, hay algunas asignaturas que –a su juicio y de acuerdo con su experiencia profesional– deberían tener una mayor intensidad horaria, particularmente las relacionadas con la interpretación de normas internacionales y su aplicación en aspectos específicos. Esto les permitiría a los futuros profesionales ejercer mejor su labor, por ello aparece la necesidad de un plan de actualización académica permanente.

También es importante que los profesionales encuestados (egresados en esta segunda etapa) siguen reconociendo la importancia de la formación ética y profesional recibida en la universidad, pues esta formación (integral) les ha permitido desarrollarse profesional y personalmente, entendiendo que su carrera tiene un componente de responsabilidad social muy

alto y que la formación ética tiene en ello un papel muy importante. De esta manera, el programa responde a aquellos lineamientos que solicitan que la formación de profesionales contables tenga un alto contenido ético y de responsabilidad social. Se trata de procurar una formación integral que exige una buena formación académica y personal, capaz de responder a los desafíos laborales y personales que pide la sociedad y las empresas actualmente.

Por otra parte, y de acuerdo con lo manifestado por los egresados, en el plan de estudios no se reflejaba ni como curso, ni como prerrequisito las prácticas profesionales, las cuales, según ellos, se requieren por ser importantes dentro de la formación, ya que a través de éstas se puede poner a prueba el conocimiento adquirido para tener la posibilidad de desenvolverse en situaciones particulares y futuras.

La práctica profesional sigue apareciendo como la manera más apropiada de aplicar los conocimientos obtenidos en un contexto laboral real, lo cual permite a los futuros profesionales familiarizarse con el ambiente empresarial, consolidar las competencias adquiridas y medir su solidez académica. Por ello, los egresados solicitan la creación de alianzas con el empresariado que facilite este tipo de prácticas y así disminuya la posible separación entre la vida laboral y la académica. En definitiva, tanto la Universidad La Gran Colombia, como las normas nacionales y los lineamientos internacionales, ven la necesidad de mantener e incrementar la calidad de las prácticas profesionales en beneficio de la formación de los futuros profesionales.

Respecto a la internacionalización, es importante y necesario –según los encuestados– trabajar en la fundamentación de una segunda lengua, no sólo a nivel básico, sino a nivel técnico. Esto podría ayudar a: entender y aplicar mejor las normas internacionales, compartir con profesionales de otros países y ampliar tanto la experiencia profesional como las posibilidades laborales.

Finalmente, la actualización permanente solicitada por los lineamientos internacionales (necesidad reconocida también por los egresados encuestados) podría ayudar a: la profundización en temas relacionados con el campo contable; la consolidación y el dominio técnico de una segunda lengua; o al dominio de la tecnología digital en el ámbito contable (pues gran parte del trabajo que se realiza hoy se hace a través de programas tecnológicos que no siempre se abordan en la universidad). Dicha actualización es un llamado permanente a que los profesionales de todas las áreas –en general– y de la contaduría pública –en particular– estén siempre dispuestos a ‘aprender a aprender’, pues los conocimientos recibidos en la formación universitaria pueden llegar a ser escasos frente a las nuevas necesidades y exigencias del mundo y de la labor profesional.

4.3 Contaduría Pública en la UGC: El momento actual (2006-2020)

Este tercer apartado comienza con dos documentos que salen a la luz en el 2008. Son ubicados aquí precisamente porque van a tener consecuencias directas en el plan de estudios que la universidad renueva en el año 2009. El primer documento es la Ley 1188 de 2008, la cual regula el registro calificado de los programas de educación superior. Esta Ley retoma algunos de los elementos propuestos anteriormente para el reconocimiento o renovación de registro calificado de programas académicos. En este caso se solicita a cada programa académico: la denominación del programa, la justificación, los contenidos curriculares, la organización de actividades académicas, la formación en investigación, la relación con el sector externo, el fortalecimiento de la calidad del personal docente, el uso de medios educativos de enseñanza y la garantía de estructura física (Art. 2). Es importante que en esta ocasión se integran elementos como la necesidad de vincular la investigación en el proceso formativo y la relación con el sector externo, es decir, con el contexto en el cual se están formando los estudiantes profesionalmente.

En este mismo año aparecen los *Estándares Internacionales de Educación de la IFAC*. Aquí se proponen estándares que deberían ser tenidos en cuenta en los programas contables. Los estándares tienen el objetivo de unificar la formación de los profesionales docentes y así darles una proyección de carácter internacional. Estos son los estándares propuestos:

1. Requisitos de ingreso que garanticen un mínimo en la exigencia de condiciones para los aspirantes a programas contables. y así puedan cursar y ejercer su carrera y, asimismo, ser reconocidos por otros estamentos bajo el amparo de la IFAC.
2. El contenido de los programas de educación profesional contable. Se trata de estandarizar estos contenidos bajo tres componentes: a. contaduría, finanzas y conocimientos relacionados; b. organización empresarial y negocios; c. conocimientos y competencias en tecnologías de la información.
3. Habilidades profesionales y educación general. Se trata de habilidades que deben desarrollarse a lo largo de los estudios. Estas habilidades deben ser: intelectuales, técnicas, personales, interpersonales, de comunicación y gerenciales.
4. Valores profesionales, ética y actitudes. Todos los programas de educación en contabilidad deben procurar la formación de personas con valores profesionales y éticos que les permita un mejor ejercicio de su profesión.
5. Requisitos de experiencia práctica. Todos los estudiantes deben contar con experiencia práctica en donde puedan poner a prueba los conocimientos adquiridos durante su etapa formativa. La IFAC hace algunas observaciones que deberían ser tenidas en cuenta para ello.
6. Evaluación de las capacidades y las competencias profesionales. Al finalizar su carrera, un profesional contable debe tener capacidades y competencias para: aplicar su conocimiento de manera analítica y práctica; extraer conocimientos para resolver problemas; resolver

problemas a partir de información pertinente; identificar prioridades; buscar soluciones alternativas; comunicarse eficazmente; solucionar dilemas éticos.

7. El desarrollo profesional continuo. Se trata de un programa de aprendizaje a lo largo de la vida que permite el desarrollo continuo de la competencia profesional, pues el profesional debe adaptarse y responder a las necesidades de un mundo cambiante.
8. Competencias para auditores profesionales. Competencias específicas para auditores con una formación avanzada en áreas como: auditoría de información financiera, contabilidad financiera, presentación de informes avanzados y tecnología de la información.

Con el propósito de apoyar la internacionalización de las relaciones económicas con otros países, el gobierno promulgó la Ley 1314 de 2009, la cual generó un impacto en los tres aspectos fundamentales de la formación del contador: en lo conceptual, disciplinar y en lo institucional.

Es así como, en 2009 el programa de Contaduría Pública de la Universidad La Gran Colombia establece un nuevo plan de estudios; en este se deben cursar y aprobar 155 créditos académicos distribuidos en 80 asignaturas. Este plan de estudios, diseñado para 10 semestres, se desarrolla en tres grandes componentes: *componente Específico (121 créditos – 78%)*, *componente Flexible Complementario (24 créditos – 16%)*, y *el componente Institucional (10 créditos – 6%)*.

El *componente de formación Específico* desarrolla los niveles de formación del campo disciplinar y las competencias del ejercicio profesional; promueve las estrategias para el desarrollo de la capacidad de análisis, la habilidad investigativa y la creación del conocimiento contable a través de las siguientes áreas: contable (*58 créditos – 51%*), ciencias básicas: económica, administrativa, jurídica, matemáticas (*51 créditos – 42%*), investigación (*12 créditos – 7%*).

El componente de formación *Flexible Complementario* constituye un eje transversal que fortalece el componente disciplinar y se articula a los diferentes planes de estudio de la UGC, a través de la investigación, las electivas no disciplinares, las electivas libres para la formación integral y las asignaturas relacionadas con las competencias básicas de lectura, escritura, razonamiento matemático y filosófico del profesional. Dentro del *componente institucional* se desarrolla la formación en valores – ética y humanidades.

Cada uno de los componentes establece tres categorías de saberes o núcleos de formación: *Básica o de Fundamentación (64 créditos - 41%)* es el eje que proporciona los conocimientos y habilidades básicas comunes a varias áreas o disciplinas, se desarrolla durante los cuatro primeros semestres, con un total de 30 asignaturas.

El núcleo de formación Profesional (63 créditos - 41%) es el eje que proporciona las habilidades, destrezas y los conocimientos generales sobre la disciplina contable, para el desempeño del ejercicio profesional en el mundo laboral; se desarrolla durante los semestres quinto, sexto, séptimo y octavo. Este núcleo lo conforman un total de 36 asignaturas y las áreas: contable, financiera, presupuestal, fiscal, control, investigativa, ética, y electivas disciplinares que fortalecen la formación disciplinar. En este núcleo se contemplan dos de los cuatro consultorios contables que involucran al estudiante en las problemáticas empresariales, con el fin que adquieran experiencia en las organizaciones. El núcleo de *Profundización o Énfasis (28 créditos - 18%)* es el eje que permite que el estudiante pueda moldear su perfil profesional desde una perspectiva disciplinar e interdisciplinar; se desarrolla en los dos últimos semestres de la carrera, con un total de 14 asignaturas (28 créditos), conformadas por las áreas de investigación, consultorio contable, administración, finanzas, ética profesional, y el énfasis en profundización compuesto por dos líneas a escoger; en auditoría - revisoría fiscal y financiera.

De esta manera, el mayor peso sigue estando en los cursos disciplinares, es decir, las asignaturas correspondientes a la fundamentación académica de los profesionales contables, lo cual está en consonancia con el reconocimiento hecho por parte de los egresados encuestados que ven este aspecto como algo necesario para su desempeño profesional (aunque también sugieren revisar algunas asignaturas para aumentar su intensidad horaria, y revisar con mayor atención el perfil de los docentes que las acompañan). Pero la propuesta trae un componente flexible (electivas) que permite profundizar en temas específicos de la ciencia contable, abordar temáticas de otras facultades o elegir cursos ofrecidos por el Departamento de Bienestar Universitario - electivas libres e integrales (deportivos, culturales o artísticos). El componente institucional sigue teniendo un peso importante, pues allí se desarrollan habilidades de investigación y principios éticos. Esto últimos han sido una constante en la universidad y el programa durante sus 50 años de existencia. Haciendo eco a los lineamientos internacionales y a las solicitudes de parte de los estudiantes y egresados, se creó el componente de énfasis (en el cual se elige una opción: Auditoría o Financiera). Las opciones responden a la experiencia de profesionales y especialistas en el tema, quienes consideran importante este tipo de profundización para el desarrollo actual de profesionales en contaduría.

Este plan de estudios no integra cursos de inglés dentro de su estructura, pero el programa contempla que uno de los requisitos de grado es el dominio básico de una segunda lengua, para lo cual la universidad ofrece ocho niveles (no solo de inglés sino de otros idiomas) en el Centro de Lenguas de la UGC. Para cumplir el requisito, los estudiantes pueden presentar un certificado B1 (según el Marco Común Europeo) que avale habilidades en una segunda lengua. Este requisito es importante, pero queda pendiente la necesidad (de acuerdo con los egresados) del dominio técnico de una segunda lengua (preferiblemente inglés), el cual podría incluirse a lo largo de la formación y/o en el desarrollo de las asignaturas relacionadas con la ciencia contable.

En 2010 aparece el Decreto 1295, que reglamenta el registro calificado establecido por la Ley 1188 de 2008. En este Decreto (Art. 5) se ratifican las condiciones de un programa para obtener el registro calificado, pero hay un énfasis particular (que no estaba antes) sobre las actividades de investigación. Estas son reconocidas como acciones que permiten desarrollar una actitud crítica y creativa para encontrar alternativas en el avance de la ciencia, la tecnología, las artes y las humanidades. Así, los profesionales pueden dar respuesta a las necesidades del sector externo, vincularse con el sector productivo y beneficiar a la comunidad. Además, respecto a los medios educativos, se enfatiza en la necesidad de disponer y ofrecer –a los docentes y estudiantes– una capacitación efectiva sobre recursos bibliográficos, base de datos, aplicativos informáticos, sistemas de interconectividad, laboratorios físicos, escenarios de formación y todos aquellos medios educativos con que cuenta la universidad para apoyar los procesos educativos.

En 2010 la universidad publicó un documento sobre la estructura de los contenidos programáticos en el programa de Contaduría Pública. La mayoría de estos elementos solicitados ya se encontraban en la antigua estructura, pero hay algunos que aparecen por primera vez y que son importantes, según las tendencias que se vienen presentando en la formación de profesionales. Uno de estos nuevos elementos es la descripción de fundamentos curriculares que sustentan la asignatura. De esta forma, se amplía la idea de currículo de un plan de estudios a la organización sistemática que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, la nueva estructura solicita dos preguntas problemáticas sobre las cuales debe desarrollarse la clase, una de ellas relacionada con el área del conocimiento a la que pertenece la asignatura; la otra, una problemática propia del curso. Así, se busca problematizar un aspecto de la realidad y a partir de allí generar conocimiento.

La nueva estructura de los contenidos programáticos también solicita las competencias institucionales, profesionales y disciplinares que busca desarrollar la asignatura. Esto es lo que

estaban pidiendo los lineamientos y estándares internacionales, lo cual requiere dejar de pensar en la formación universitaria sólo como transmisión de conocimientos y desarrollo de algunas habilidades.

Ahora es necesario considerar que las asignaturas –dentro de una carrera profesional– ayudan a desarrollar competencias propias de la institución, de la profesión y de la disciplina, todas ellas necesarias para el desarrollo de la labor y de la ciencia contable. Además, la nueva estructura pide que se presenten de forma explícita los principios, valores y actitudes que la asignatura desarrolla, los cuales deben estar de conformidad con lo propuesto en el PEI. De esta manera, las asignaturas no sólo deben conectarse consigo mismas y con el programa, sino también con la finalidad, los objetivos, la naturaleza y la filosofía de la universidad.

En 2013 aparece el PEP de Contaduría de la Universidad La Gran Colombia², en el cual se hacen explícitos muchos elementos que se habían venido trabajando y sugiriendo de manera aislada. Este PEP propone –para el programa– un currículo flexible, dinámico, pertinente, comprensivo e investigativo. Se trata de un plan de formación en cuatro dimensiones: antropológica, ya que el programa busca una formación y un compromiso con visión humanista; epistemológica que busca la construcción de saberes desde el enfoque pedagógico y crítico-social, sociológica que permita anticipar y asegurar el futuro y la calidad de vida de los miembros de la sociedad; pedagógica que construya nuevos conocimientos sobre los previos. Se trata de un plan que entiende la formación como un espacio para hacer, pensar, aprender y actuar de manera auténtica e innovadora.

² La mayoría de los aspectos desarrollados aquí serán retomados por el *Documento maestro para la renovación del registro calificado – Contaduría pública* presentado por la Facultad de Ciencias económicas y empresariales de la Universidad La Gran Colombia en el año 2021.

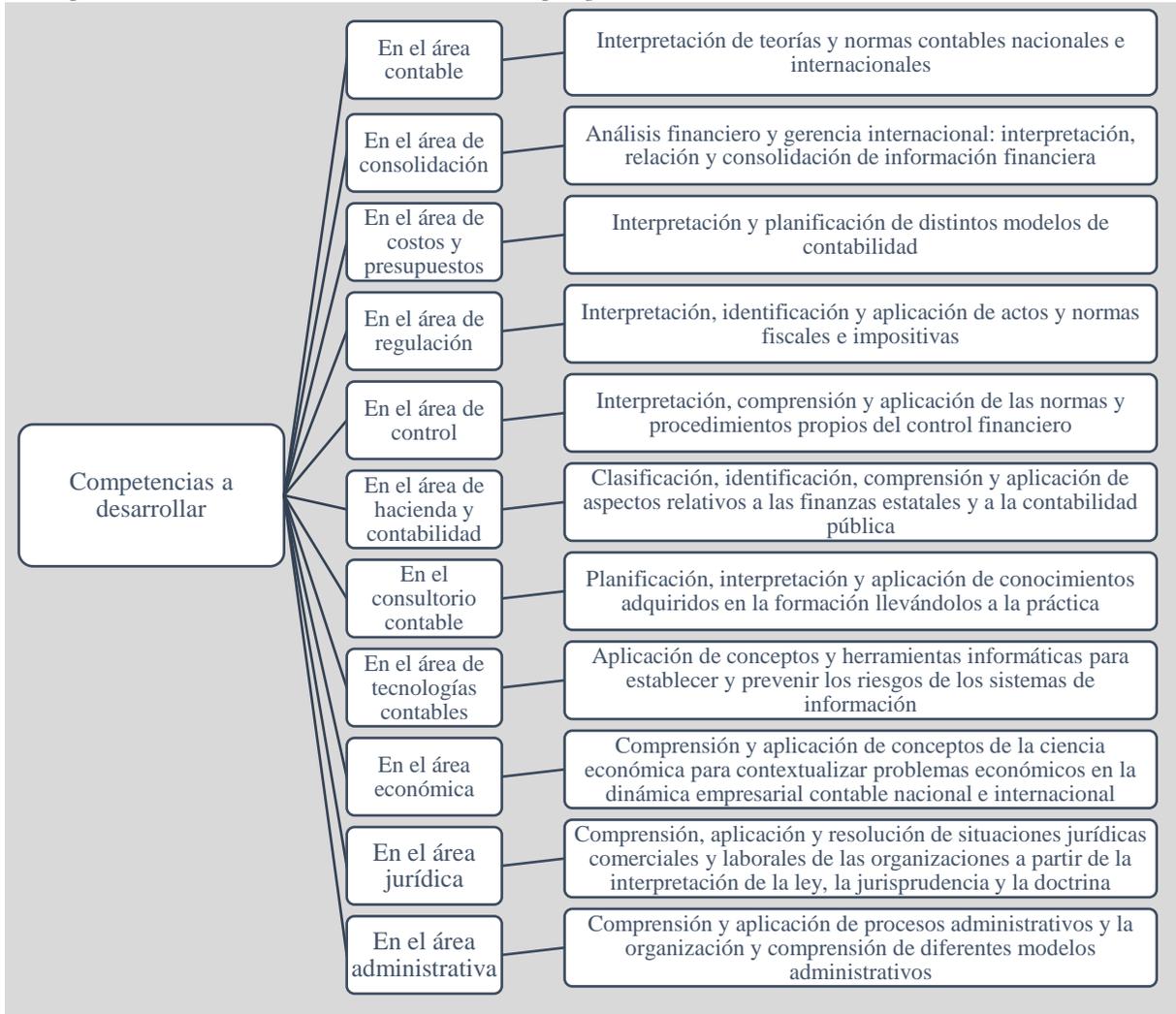
De esta manera, se reforma el programa académico que se sigue ofreciendo en 10 semestres, con un total de 155 créditos, estructurado con tres núcleos de formación: la fundamentación (64 créditos, 41%), el profesional (63 créditos, 41%) y la profundización (28 créditos, 18%). Esto permite ver que la profesionalización sigue teniendo un peso importante, pero la fundamentación (que incluye formación ética, filosófica, investigativa y tecnológica) aumenta como también lo hace el núcleo de profundización. Esto último es respuesta a la necesidad –manifestada en varias ocasiones por estudiantes y egresados– de ofrecer la posibilidad de profundizar en alguno de los temas de la ciencia contable, según las necesidades actuales. El aspecto de formación ética sigue teniendo un papel importante en la formación profesional, pues esta formación mejora el perfil profesional de los egresados de la UGC.

En este mismo sentido, según el PEP del 2013, el programa busca desarrollar competencias en las áreas de formación y de conocimiento como se muestra en la Figura 3. De esta forma, el currículo no solo busca el desarrollo de contenidos y áreas relacionadas con la ciencia contable, sino también competencias (habilidades) en cada una de ellas.

Hay un aspecto que es mencionado en los lineamientos internacionales, en el PEP y –en general– en la organización del nuevo programa, pero que en la voz de los encuestados tiene una importancia capital: la práctica profesional. Esta permite tener experiencias reales sobre el desempeño laboral y aplicación de las normas contables en ambientes concretos, lo cual implica el fortalecimiento de habilidades y actitudes que se deben desarrollar a lo largo de la vida. La práctica profesional es el momento ideal para aplicar el conocimiento adquirido, demostrar la formación ética y desarrollar espacios de investigación.

Figura 4

Competencias en áreas de conocimiento en el programa de Contaduría Pública en la UGC.



Nota. La figura representa las competencias en áreas de conocimiento en el programa de Contaduría pública en la UGC. Adaptado del PEP de Contaduría Pública; Universidad La Gran Colombia (2013).

Allí los conocimientos adquiridos se ponen a prueba y esto permite mejorar el perfil de los profesionales, el cual se fortalece desde la contextualización y la aplicación de contenidos. Por esta razón, el llamado permanente de los egresados para aumentar y mejorar la práctica profesional durante el tiempo de formación, ya que las habilidades que requiere un contador público se aprenden tanto en la formación académica, la investigación y la dimensión ética como en la puesta en práctica del ejercicio profesional. Dicha práctica se puede realizar –y mejorar– en los consultorios y laboratorios contables, pero se recomienda que la universidad realice convenios

empresariales para facilitar la experiencia laboral orientada (teniendo en cuenta las orientaciones ofrecidas por organismos internacionales).

Asimismo, el PEP establece una estrategia de internacionalización más fuerte y evidente respecto a las etapas anteriores. Se trata de una estrategia con varias líneas de acción: la salida de estudiantes y docentes a nivel nacional e internacional, la organización de congresos internacionales y la apertura de la cátedra de internacionalización contable. Es una estrategia que busca responder a la necesidad de internacionalizar la formación y la labor de los contadores. Estas actividades se realizarán de manera regular durante todos los periodos académicos con la intención de internacionalizar el currículo, la investigación y proyectar socialmente el programa. La internacionalización es una de las debilidades que los egresados reconocieron en el programa, por ello insisten en la necesidad de aumentar la profundización en temas como la regulación y la normatividad internacional (posiblemente mediante un programa de formación permanente que sea convenientemente publicitado, pues parece ser que esta información no siempre llega a estudiantes y egresados) y segunda lengua, al tiempo que piden revisar algunas asignaturas que podrían incluir este componente dentro de su desarrollo.

Junto a lo anterior, la universidad ofrece actividades complementarias (ocho niveles de inglés y 4 de sistemas básicos) que responden a la política de calidad y perfeccionamiento de los futuros profesionales, aunque el nivel de inglés (cursado en la universidad o certificado por una institución autorizada) sigue siendo un requisito para optar por el título de Contador Público.

5. Conclusiones

Es evidente que hay dos elementos que le han permitido al programa de Contaduría Pública seguir vigente después de 50 años de existencia: el primero, su constante observación de la realidad y; el segundo, su capacidad de adaptarse a los cambios y exigencias que van surgiendo

con el transcurrir histórico. Esto es claro en el análisis realizado, pues se evidencia un programa que constantemente está escuchando la realidad a su alrededor, la normatividad nacional y los organismos encargados de la formación de profesionales contables y de la regulación del ejercicio contable. Por ello, ha sido capaz de adaptarse y transformarse de acuerdo con estos estamentos, algo que sigue haciendo hoy. A continuación, se presentan –a manera de reflexión– algunos elementos que se han podido identificar dentro del programa y que deben ser tenidos en cuenta a la hora de reformar o replantearlo para que siga respondiendo de forma adecuada a las necesidades actuales.

Primero, es la necesidad de seguir desarrollando, junto a los contenidos y áreas de conocimiento, las habilidades que requiere un profesional para poder aplicar dicho conocimiento y desempeñarse en el área contable. Esto como resultado de entender que el currículo –y la educación en general– ya no hace referencia solo a la transmisión de contenidos y al desarrollo de cierta experticia, sino a la apropiación de contenidos que únicamente es viable mediante su aplicación y el desarrollo habilidades relacionadas con éstos. Al respecto, es importante revisar y tener en cuenta el trabajo realizado por la Federación Internacional de Contadores [IFAC] y el Instituto Americano de Contadores Públicos [AICPA], quienes han presentado algunos lineamientos y estándares para que los profesionales en contaduría pueden desarrollar conocimientos en áreas y campos del saber específicos, pero siempre de la mano con habilidades y destrezas que les permite llevar estos conocimientos a la vida real y desenvolverse en su trabajo profesional.

Segundo, la propuesta que retoma la IFAC sobre la necesidad de ‘Aprender a aprender’ sigue teniendo vigencia, pues cada vez es más evidente que los conocimientos y las habilidades aprendidos y desarrolladas durante el tiempo de formación no son suficientes para toda una vida profesional. Esto es válido tanto para los contadores –en particular– como para los profesionales

y personas –en general–. Todos deben estar en la capacidad permanente de adquirir nuevos conocimientos, habilidades y destrezas, logrando responder a las necesidades y exigencias que cada momento histórico exige. La idea –tal vez romántica– que lo que se aprende en la universidad sirve para el desarrollo profesional a lo largo de la vida quedó en el pasado, tal vez funcionó hace algunas décadas, pero en la actualidad –con una sociedad tan cambiante y en medio de una realidad globalizada– es imposible que personas, instituciones educativas o Estados prevean cuáles son los conocimientos y habilidades que deberán tener los profesionales dentro de algunos años o décadas. Por ello, ‘Aprender a aprender’ es la mejor forma de mantenerse actualizados y de poder responder a las exigencias en el momento justo y de la mejor forma posible.

Tercero, un mundo globalizado con cada vez menos fronteras respecto a la formación de profesionales y a la movilidad de estos en diferentes países y sociedades (véase el caso de Tuning Europa o Tuning América Latina) requiere que la educación específica (ofrecida en una institución de educación superior) sea capaz de formar profesionales para el mundo entero. Por ello, temas como la formación en normas internacionales sobre organización de información contable y el manejo de una segunda lengua (particularmente el inglés) no pueden ser caprichos o aspectos opcionales por parte de la universidad o los profesionales. Esto debe convertirse en un elemento esencial del currículo. Se trata de plantear y desarrollar un currículo cada vez más internacional, capaz de reconocer escenarios, problemáticas y necesidades globales, y –de la misma manera– pueda responder con una formación en contenidos y habilidades globales. De esta manera, los profesionales no sólo serán formados en nichos nacionales, sino en perspectiva y con proyección internacional.

Cuarto, es necesario mantener y mejorar las prácticas profesionales que los estudiantes realizan durante su tiempo de formación. Esta experiencia (aunque no siempre reconocida como

experiencia para ingresar al mundo laboral) es un espacio propicio poner a prueba a los estudiantes tanto a nivel académico como en las habilidades que deben haber desarrollado durante su formación universitaria. Esta posibilidad real y práctica de poner a prueba conocimientos, habilidades y destrezas para responder a necesidades propias de personas y empresas, les permite a los futuros profesionales entender cuál es la naturaleza y de su labor y reconocer la importancia de seguirse preparando. Así, cobra sentido, tanto la necesidad de ‘Aprender a aprender’ (o aprender durante toda la vida) como la de aprovechar el aprendizaje durante el tiempo de formación. En la práctica profesional el estudiante puede reconocer cuáles son las falencias y debilidades que encuentra en su formación y tomar los correctivos necesarios mientras todavía se encuentra en etapa formativa. Sólo la práctica puede hacer que los futuros profesionales identifiquen qué tan fuerte ha sido su formación académica, ética y profesional, al tiempo que puede utilizar el tiempo y los medios que tiene la universidad para tratar de superar las dificultades encontradas. Sólo la práctica es capaz de poner al estudiante en un contexto (muy cercano al que vivirá después de obtener el grado) permitiéndole anticiparse a los acontecimientos y hechos que allí sucederán.

Quinto, la formación ética sigue siendo un valor muy importante para la Universidad La Gran Colombia, quien la ha fortalecido en todos los programas académicos. Esta formación ha estado presente en el programa de Contaduría durante sus 50 años de existencia y sigue teniendo un gran peso en el plan de estudios actual. Una formación de este tipo no solo garantiza que los profesionales sean capaces de desarrollar bien su ejercicio, sino que –además– lo hagan desde principios y valores que les permita procurar el bienestar de las personas, las empresas y la sociedad. En un mundo cada vez más globalizado y donde actuar sin ética puede llegar a ser algo común, es importante resaltar una formación capaz de rescatar los valores y poner el conocimiento al servicio del ser humano. Una formación que anteponga el servicio sobre el

egoísmo, el bienestar común sobre el particular y la justicia sobre condiciones de desigualdad. Pero esto sólo puede ser posible con un compromiso serio de parte de las instituciones de educación superior, donde las asignaturas y la formación ética no sean relleno o asignaturas de segunda o tercera mano, sino que la formación ética sea un eje transversal que impregne todas las asignaturas que hacen posible la formación de un profesional.

Acciones De Mejora

Como se manifiesta en el tercer objetivo específico de esta investigación se plantean algunas acciones de mejora que son viables para realizar al interior del programa o tener en cuenta cuando se produzca una modificación del programa. Las acciones de mejora se encuentran proyectadas desde los aspectos de: internacionalización y perfil de egresado.

Internacionalización: La acción va encaminada a optimizar el recurso que tiene la Universidad desde su centro de idiomas; de tal forma que se promueva la enseñanza a partir del currículo y la proyección social, a través de un bilingüismo técnico y una movilidad de amplia cobertura.

Bilingüismo Técnico, Al participar el país en varios tratados de comercio, implica la necesidad de la formación técnica de bilingüismo, por tanto, el idioma inglés se convierte en una competencia para ser adquirida en el proceso de formación así:

- Docente bilingüe y/o nivel B2 con manejo de lenguaje técnico en un C1
- Fortalecer el inglés técnico en el estudiante
- Solicitar el inglés B2 a los estudiantes
- Emplear el inglés en la investigación y la consulta de textos.

Teniendo en cuenta que, los documentos internacionales se encuentran escritos en inglés por el IASB es el órgano rector en los estándares de información financiera y que su presencia está en 160 países por la aplicación de los GAAP.

Con el propósito de formar un profesional multicultural.

Multiculturalismo desarrollado desde:

- Formación docente con visión internacional (movilidad docente)
- Convenios académicos para la movilidad estudiantil (con garantías económicas que lo permitan-estancia).
- Generar intercambios y pasantías (con el apoyo de las organizaciones como la OIE-la Unesco (ej. El programa erasmus+ de la UE)
- Fortalecimiento de las relaciones a través de la ORI con los organismos multilaterales de inversión.

Todo lo anterior implica pensar el currículo desde escenarios internacionales, en donde la economía, política, geopolítica y tratados de libre comercio y formación en normativa del Estatuto Orgánico del Sistema Financiero sean elementos integradores reflejados en los planes de estudio, los microcurrículo y recursos que le brinda la Universidad a sus estudiantes y docentes.

En el contexto de las Tecnologías de la información el sector financiero, es el mayor generador de necesidades operativas, debido a que la implementación de sistemas tecnológicos y plataformas de comunicación con los stakeholder, hacen que la dinámica tecnológica se convierta en una necesidad informativa de orden global. Un ejemplo de lo expuesto es la interacción con bolsas de valores del mundo las cuales están interconectadas en sus decisiones, es decir, la economía nacional sufre y se beneficia de las decisiones que la banca internacional realice.

Por lo tanto, las acciones señaladas implican que la Universidad revise en su plan de estudios:

- Implementación de una formación en Mercado de Capitales, no como tema a tratar de una asignatura, sino como una asignatura propiamente.
- Formación en Gestión Empresarial y el Derecho de los Negocios.
- Formación en Mercado Cambiario, que es un campo que va más allá de saber la Tasa Representativa del Mercado, este mercado genera que se puedan comunicar todos los sujetos de cualquier economía para realizar transacciones dentro del comercio exterior o la inversión.
- Formación durante el pregrado en: Software Contables: teniendo como microcurrículo sus desarrollos, el licenciamiento de software y los derechos morales de los mismos.
- Formación en Tratados Internacionales y su incidencia en la formación y necesidades contables de este tipo de acuerdos y cómo se puede interactuar desde la prestación de servicios profesionales.
- Ampliar el conocimiento del alcance y cumplimiento a la resolución 3459/03 desde la Gerencia de los Sistemas de Información con fines financieros y contables.

Perfil Profesional: En el contexto de la Práctica como experiencia profesional, el estudiante requiere ser formado en normatividad y en competencias que le permitan ser competitivo. Entre las sugerencias de formación se encuentra: La Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Política Pública de Empleo y Generación de Trabajo del Estado Colombiano, implementadas por las Leyes 1780 de 2016, 1955 de 2019, la Ley 2039 de 2020 y las Resoluciones 3546 de 2018, modificada por la Resolución 623 de 2020 (ambas del Ministerio del Trabajo) sobre las prácticas estudiantiles en el sector privado y público y su equivalencia con la experiencia profesional ya reglamentada por el Decreto 616 de 2021 del Ministerio del Trabajo,

son el escenario propicio para que en el programa se implemente de carácter obligatorio las prácticas para la obtención del título como Contador Público.

Además del bilingüismo técnico, las pasantías o prácticas profesionales sea ad-honorem o con contrato de aprendizaje, permiten que los estudiantes puedan poner en práctica los conocimientos teóricos en el mundo práctico de las empresas y del sector financiero.

Esto permite que el estudiante fortalezca competencias dirigidas a:

*Gestionar operaciones comerciales y financieras

*Seleccionar información y la subyacente obligación de interpretarla.

*Analizar y convalidarla información para la toma de decisiones en su ejercicio teórico-académico en el contexto laboral.

*Afrontar con ética y proactividad funciones laborales que les permita consolidar experticia.

Por último, es muy importante que la universidad se actualice y ofrezca cada vez más recursos, espacios y medios educativos, pero esto debe llegar a la mayor cantidad de estudiantes, docentes y egresados. La UGC tiene muchas ofertas sobre formación y bienestar (cursos, capacitaciones, intercambios, semilleros, grupos artísticos, deportivos y culturales, etc.) que pueden ayudar a la formación profesional de todos los estudiantes, docentes y egresados, el problema es que a veces esta oferta no es suficientemente visible. Hay un esfuerzo (humano y material) enorme por planear y desarrollar toda esa oferta, pero el impacto –en muchas ocasiones– no suele ser el esperado, ya que la publicidad al respecto no es suficiente. Muchos de los egresados manifiestan que les hubiera gustado hacer algún tipo de curso de actualización o profundización, pero que la universidad carecía de ello, lo cual no es cierto. Esta oferta complementaria ha venido creciendo durante los últimos años, pero la información al respecto no ha llegado de manera clara y concisa a los estudiantes y egresados, por eso no se ha aprovechado.

Sería conveniente crear campañas que hagan visible este tipo de recursos, espacios y medios para estudiantes y egresados, pues es importante aprender durante el tiempo de formación como hacerlo durante toda la vida.

6. Lista de Referencias

- Ahumada, V., Gamboa, M. y Guerrero, J. (2018). *Calidad de la educación superior en Colombia: Eficacia de algunos programas académicos presenciales y a distancia en las pruebas Saber Pro*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- American Institute of Certified Public Accountants (2008). *Core Competency Framework for Entry into the Accounting Profession: The Framework*. AICPA.
- Amorós, L. (2013). Aproximación a la competencia digital. El rol docente en el trabajo con TICs. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (5), 98-109. <https://n9.cl/rtobj>
- Andréu, J. (1998). *Los españoles: Opinión sobre sí mismo, España y el Mundo. Análisis Longitudinal Escala de Cantril*. Ed. Universidad de Granada.
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces.
- Avellaneda, C. (2010). Factores de incidencia de la Ley 1314 de 2009 en la Educación Contable colombiana. *Criterio Libre*, 8(12), 209-237. <https://n9.cl/p34or>
- Avendaño, W., Montes, L. y Rueda G. (2017). Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(79), 467-485. <https://n9.cl/60bt1>
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Ediciones Shalom.
- Beltrán, J. (2002). *Enciclopedia de Pedagogía v. 3* (Ed.). Espasa Calpe.
- Bermúdez, P. (10 de julio de 2009). Características del currículum. *Educere – Temas*. <https://n9.cl/la7lm>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación.

- Bertolini, G., González, O., López, H. y Ancona, M. (2017) Nuevas tendencias curriculares en la formación y el ejercicio de los profesionalistas en Contaduría Pública. En F. Morales, J. Miranda (Eds.), *Modelos curriculares en la enseñanza de la contaduría y la administración* (pp. 69-80). Tabasco, México: Trajineros Cultura en Movimiento.
<https://bit.ly/3Difbwa>
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bolaños y Molina (2007). *Introducción al currículo*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Bowen, J. y Hobson H. (2001). *Teorías de la Educación, Innovaciones importantes en el pensamiento educativo*. Limusa-Noriega Editores.
- Cardona, J. y Zapata, M. (2005). *Educación contable: antecedentes, actualidad y prospectiva*. Universidad de Antioquia.
- Cassiani, D. y Zabaleta, M. (2017). Metodologías utilizadas en la enseñanza de contabilidad internacional: una propuesta. *Rev. Interamericana De Investigación, Educación*, 9(1), 107-123. <https://n9.cl/zqtna>
- Castillo, C., Córdoba, J. y Villarreal, J. (2014). Estándares internacionales de educación (IES) en contabilidad y aseguramiento: nuevos retos de la profesión contable. *Tendencias*, 15(2), 118-135. <https://n9.cl/jkg5u>
- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Editorial El Búho.
- Clark, B. (2000). *Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación*. Porrúa.
- Constitución Política de Colombia [Const. P.]. (1991). Colombia. Obtenido el 3 de febrero de 2021. <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>

Cubides, H., Maldonado, A., Machado, M., Visbal, F. y Gracia, É. (1991). *Historia de la contaduría pública en Colombia: siglo XX*. Universidad Central, Departamento de Investigación.

Cullen, C. (1996). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. *Novedades educativas*, (62), 20-23. <https://n9.cl/2i410>

De Greiff Zapata L. (2016). ¿Antecedentes académicos? Evaluación de la capacidad y de la experiencia profesionales-requisitos de los contadores profesionales. *Contaduría Universidad De Antioquia*, (32), 15-35. <https://n9.cl/xe8bh>

De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. y Egron, E. (Eds.) (2015). *Internationalisation of Higher Education*. European Parliament.

Decreto 80/80, enero 22, 1980. Presidencia de la República. (Colombia). Obtenido el 3 de febrero de 2021. <https://n9.cl/4zk8j>

Decreto 939/02, mayo 10, 2002. Presidencia de la República. (Colombia). Obtenido el 25 de febrero de 2021. <https://n9.cl/5n8xl>

Decreto 1275/64, mayo 30, 1964. Ministerio de Educación Nacional. (Colombia). Obtenido el 15 de marzo de 2021. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1261765>

Decreto 1295/10, abril 20, 2010. Ministerio de Educación Nacional. (Colombia). Obtenido el 25 de febrero de 2021. <https://n9.cl/w1kb>

Decreto 2373/56, septiembre 18, 1956. Presidencia de la República. (Colombia). Obtenido el 7 de marzo de 2021. <https://n9.cl/oajr>

Decreto 2566/03, septiembre 10, 2003. Presidencia de la República. (Colombia). Obtenido el 15 de marzo de 2021. <https://n9.cl/i7w8>

Decreto 3156/68, diciembre 26, 1968. Presidencia de la República. (Colombia). Obtenido el 15 de marzo de 2021. <https://n9.cl/9xibn>

Decreto 3963/09, octubre 14, 2009. Presidencia de la República. (Colombia). Obtenido el 25 de febrero de 2021. <https://n9.cl/xsvip>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-UNESCO.

Demuner, M. (2019). La formación de competencias profesionales del contador y su conformidad con las normas internacionales. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 19(1), 1-18. <https://n9.cl/gcd03>

Deslaurieres, J. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica* (M. Gómez, Trad.). Editorial Papiro.

Díaz, M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Díaz, M., Sánchez, L. y Quintanilla, D. (2019). *Educación contable en Colombia*. Ediciones UNAULA.

Duque R., Obando S, Muñoz F., López G. y Cañas V, (2013). Formación de contadores públicos en Colombia: Una revisión de contenido y contexto. *Revista Latinoamericana De Investigación En Organizaciones, Ambiente y Sociedad*, 4(4), 282-304. <https://n9.cl/tkpgq>

Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Martínez Roca.

Federación Internacional de Contadores (2008). *Manual de los pronunciamientos internacionales de formación*. IFAC.

Fernández, B. (2016). *Construcción de competencias y su relación con los fines de la educación*. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Fernández, S. Ruzo, E. (2004). Los procesos de internacionalización y educación de la educación superior: Un análisis de los países de la OCDE. *Educación y Deporte*, (335), 385-414.

<https://n9.cl/yocnp>

Franco R., (2016). *Reflexiones contables. Teoría de la regulación, educación y moral*.

Universidad Libre.

Fundación Instituto de Ciencias del Hombre (s.f.). *Currículum: origen del término y uso histórico*. <https://n9.cl/nrmkl>

Garrick, J. (2000). Flexible learning, contemporary work and enterprising selves. *Electronic Journal of Sociology*, 5(1), 1-15. <https://n9.cl/8h7zi>

Gimeno, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Gimeno, J. y Pérez, Á. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

Gómez, J. (2015). Las competencias profesionales. *Revista mexicana de anestesiología*, 38(1), 49-55. <https://n9.cl/1smg4>

González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35), 151-164. <https://n9.cl/54f2r>

González, V. y González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 185-209.

<https://n9.cl/bxia>

Goodlad, J. (1966). *The Changing School Curriculum*. Fund for the Advancement of Education.

Gutiérrez, M., Sánchez, H. y Beltrán, F. (2009). *Panorama sobre los modelos pedagógicos y curriculares de los programas de arquitectura en Colombia y Latinoamérica*. Universidad La Gran Colombia.

- Hernández, J. (2013). *Estrategias de formación por competencias genéricas en el programa de contaduría pública en una IES de Santiago de Cali* (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. <https://n9.cl/95tmz>
- Hernández, A. y Herrera, B. (2002). *Búsquedas y logros desde la académica. 50 años de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Huerta, M., Penadillo, R. y Kaqui, M. (2017). Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias. Una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM. *Revista Iberoamericana De Educación*, 74, 83-106. <https://n9.cl/467to>
- IMCP y ANFECA (2014). *Guía para la implementación de las Normas de Formación Profesional en Contaduría (NFPC)*. IMCP y ANFECA.
- Johnson, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, 17, 127-140. <https://n9.cl/z2nfi>
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa. Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la UIGV.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: Más allá de una teoría de la reproducción*. Morata Ediciones.
- Ley 30/92, diciembre 28, 1992. Diario Oficial [D.O.]: 40700. (Colombia). Obtenido el 3 de febrero de 2021. <https://n9.cl/ti33>
- Ley 43/90, diciembre 13, 1990. Diario Oficial [D.O.]: 39602. (Colombia). Obtenido el 3 de febrero de 2021. <https://n9.cl/5es1>
- Ley 115/94, febrero 8, 1994. Diario Oficial [D.O.]: 41214. (Colombia). Obtenido el 7 de marzo de 2021. <https://n9.cl/2ora>
- Ley 145/60, diciembre 30, 1960. Diario Oficial [D.O.]: 30433. (Colombia). Obtenido el 3 de febrero de 2021. <https://n9.cl/bvyeg>

Ley 1188/08, abril 25, 2008. Diario Oficial [D.O.]: 46971. (Colombia). Obtenido el 3 de febrero de 2021. <https://n9.cl/5sbfl>

Ley 1324/09, julio 13, 2009. Diario Oficial [D.O.]: 47409. (Colombia). Obtenido el 7 de marzo de 2021. <https://n9.cl/j9qrm>

Loaiza, F. (2013). Corrientes educativas internacionales presentes en programas de contaduría pública. *Cuadernos De Contabilidad*, 14(34), 189-215. <https://n9.cl/xn6ej>

Lundgren, U. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Morata.

Malagón, L. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *Invest. educ. enferm*, 26(2), 136-142. <https://n9.cl/v2whq>

Malagón, L. Rodríguez, L. y Machado, D. (2019). Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 21(32), 273-290. <https://n9.cl/90adk>

Maldonado, M. (2010). *Currículo con enfoque de competencias*. ECOE Ediciones.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193. <https://n9.cl/cdayn>

Mejía, E. (2011). El proceso de elaboración del currículo para la formación profesional universitaria. *Investigación Educativa*, 15(28), 109-127. <https://n9.cl/g7wiw>

Ministerio de Educación Nacional (10 de noviembre de 2001). *Sistema de créditos académicos*. <https://n9.cl/ydnh3>

Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Plan de estudios*. <https://n9.cl/b47im>

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Documentación del examen Saber PRO*. <https://n9.cl/53j0n>

Moctezuma, P. y Navarro, A. (2011). Internacionalización de la educación superior: aprendizaje institucional en Baja California. *Revista de la educación superior*, 40(159), 47-66.

<https://n9.cl/r3jzh>

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.

Ocegueda, C. (2004). *Metodología de la investigación. Métodos, técnicas y estructuración de trabajos académicos*. Edición de la autora.

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

<https://n9.cl/tyx7h>

Patiño, R., Melgarejo, D., Torres, C. y López, L. (2019). Educación contable, una fuente de investigación continúa. En M. Díaz, L. Sánchez y D. Quintanilla (Eds.), *Educación contable en Colombia* (pp. 55-64). Ediciones UNAULA.

Patiño, R., Valero, G., Melgarejo, Z. y Díaz, M. (2020). Tendencias temáticas de los planes de estudio en Contaduría Pública en Colombia 2009- 2016. En M. Díaz, L. Sánchez y D. Quintanilla (Eds.), *Educación contable en Colombia* (pp. 21-54). Ediciones UNAULA.

Patiño, R. y Santos, G. (2009). Planes de estudio de contaduría pública en Colombia y las propuestas de formación profesional. *Revista Internacional de Contabilidad & Auditoría*, 37, 131-163. <https://n9.cl/6u5p>

Pinilla, A. (2010). Competencias en educación universitaria. *Revista EDUCyT*, 2, 6-18.

<https://n9.cl/zfpaz2>

Pinzón, J. (2011). Historia de la contaduría pública en Colombia siglo XX: a 20 años de su publicación. Entrevista con Humberto Cubides, uno de los autores de este libro clásico.

Cuadernos de Contabilidad, 12(30), 369-380. <https://n9.cl/z473m>

Posner, G. (1998). *Análisis del currículo*. McGraw-Hill.

Pulgarín, L., Sandoval, J. y Navarro, P. (2020). Formación contable en Colombia: incidencia del contexto político, económico y social. *Contaduría Universidad De Antioquia*, (77), 167-190. <https://n9.cl/zyrhu>

Resolución 2674/13, julio 22, 2013. Ministerio de Salud y Protección Social. (Colombia).
Obtenido el 7 de marzo de 2021. <https://n9.cl/po8b>

Resolución 3459/03, diciembre 30, 2013. Ministerio de Educación Nacional. (Colombia).
Obtenido el 7 de marzo de 2021. <https://n9.cl/ggr84>

Restrepo, J. (2005). El sistema de créditos académicos en la perspectiva colombiana y MERCOSUR: aproximaciones al modelo europeo. *Revista de la Educación Superior*, 34(3), 131-152. <https://n9.cl/g2qjo>

Restrepo, D. y Cárdenas, R. (2016). Disquisiciones sobre la Internacionalización del currículo Contable. En M. Díaz, L. Sánchez y D. Quintanilla (Eds.), *Educación contable en Colombia* (pp. 259-305). Ediciones UNAULA.

Reyes, N. y Chaparro, F. (2013). Metodologías activas para la enseñanza de las Normas Internacionales de Información Financiera en un ambiente virtual de aprendizaje. *Cuadernos de Contabilidad*, 14(36), 1147-1182. <https://n9.cl/uymvm>

Reyzabal, M. (2002). Estructura del diseño curricular. En J. Beltrán (Ed.), *Enciclopedia de Pedagogía v. 3* (pp. 5-25). Espasa Calpe.

Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.

Rodríguez, L. (2016). El contador público en el nuevo milenio: visión y misión. *Contaduría Universidad De Antioquia*, (38), 123-135. <https://n9.cl/40y3s>

- Roncancio, Á., Mira, G. y Muñoz, N. (2017). Las competencias en la formación del profesional contable: una revisión de las posturas institucionales y educativas en Colombia. *Revista Facultad De Ciencias Económicas*, 25(2), 83-103. <https://n9.cl/qwau6>
- Rueda, G. (2010). El papel de la contabilidad ante la actual realidad económica, social y política del país. Más allá de la convergencia de prácticas mundiales. *Cuadernos De Contabilidad*, 11(28), 149-169. <https://n9.cl/j5vs>
- Rueda, G., Avendaño, W. y Luna, H. (2020). Las competencias genéricas en el proceso de formación del programa de contaduría pública de la Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(1), 254 – 266. <https://n9.cl/b4n9e>
- Rueda, G., Pinzón, J. y Patiño, R. (2013). Los currículos de los programas académicos de contaduría pública, tras la enseñanza de lo internacional y la globalización en la contabilidad: necesidades de ajuste más allá de respuestas técnicas. *Cuadernos De Contabilidad*, 14(35), 639-667. <https://n9.cl/swy5x>
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*, (16), 14–28. <https://n9.cl/cdrp>
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara. <https://n9.cl/sb5xj>
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. *Educación superior y sociedad*, 9(2), 97-113. <https://n9.cl/y5g2>
- UNESCO (2004). *Educación Superior en una Sociedad Mundializada. Documento de orientación*. <https://n9.cl/k2sb2>

Universidad La Gran Colombia (2013). *PEP de Contaduría pública*. Universidad La Gran Colombia.

Universidad La Gran Colombia (2014). *Políticas de internacionalización*. <https://n9.cl/dj89t>

Universidad La Gran Colombia (2021). *Documento maestro para la renovación del registro calificado – Contaduría pública*. Universidad La Gran Colombia.

Wattíez, R. y Quiñónez, C. (s.f.). Competencias. En *Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina*. <https://n9.cl/l3ad>

Zabalza, M. (2008). *Los planes de estudio en la universidad. Algunas reflexiones para el cambio*. Universidad de Santiago de Compostela.

Zapata, M. (2016). Paradojas en las propuestas de rediseño curricular. *Contaduría Universidad de Antioquia*, (31), 51-82. <https://n9.cl/2b1c>

7. Anexos

Anexo 1. Modelo de encuesta aplicada a egresados de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad La Gran Colombia.

Anexo 2. Matriz para revisión de textos.

Anexo 3. Encuestas aplicadas a egresados de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad La Gran Colombia.

Anexo 4. Aplicación de matrices en la revisión de textos.