

**DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA
INVESTIGACIÓN CONTABLE.
REFLEXIONES INICIALES SOBRE EL ANÁLISIS
CRÍTICO DE LOS CONTENIDOS ABORDADOS¹**

DIDACTIC TEACHING OF ACCOUNTING RESEARCH.
INITIAL THOUGHTS ON THE CRITICAL
ANALYSIS OF THE CONTENT ADDRESSED

Gustavo Alberto Ruiz Rojas
Sandra Milena Muñoz López²

Recibido: 15 de noviembre 2013
Aprobado: 12 de diciembre de 2013

.....
¹Producto derivado de proyecto de investigación: “Didácticas para la formación en investigación contable en programas de Contaduría Pública en la ciudad de Medellín”, código: 7- 000022. Universidad Autónoma Latinoamericana – Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (Medellín, Colombia).

²Docentes de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad Autónoma Latinoamericana (UN-AULA), miembros del grupo de investigación en Contabilidad y Organizaciones – GICOR, correos electrónicos: gustavo.ruiz@unaula.edu.co; sandra.munozlo@unaula.edu.co

RESUMEN

El presente documento analiza los contenidos abordados en los cursos de investigación de cinco programas de contaduría pública de la ciudad de Medellín, con el objetivo de discutir críticamente el carácter formativo de los mismos, de acuerdo con la propuesta de la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki. Para ello, después de explicitar el problema de investigación del proyecto del que se deriva este artículo, expone unos elementos conceptuales de la propuesta de Klafki y, posteriormente, se detiene en la exposición de los contenidos de los cursos en diálogo con los elementos teórico-conceptuales del trabajo de dicho autor. En los resultados se describen las declaraciones formativas y metódicas evidenciadas en los cursos, los cuales se agrupan en tres categorías: cursos de fundamentación teórica, cursos de formación metodológica y cursos de aplicación. Para cada tipo de cursos se encuentran diferentes declaraciones formativas, y se evidencian declaraciones metodológicas diversas, las cuales en su mayoría no corresponden a las intenciones formativas que se expresan.

PALABRAS CLAVES

Didáctica, didáctica de la investigación, educación contable, metódica, formación investigativa.

ABSTRACT

This paper analyzes the content addressed in research courses five public accounting programs of the city of Medellín, in order to critically discuss the formative character of the same, according to the proposal from the critical - constructive didactics Wolfgang Klafki. To do this, after explicit the research problem of this article is derived project presents a conceptual elements of the proposed Klafki and then stops at the presentation of the contents of the courses in dialogue with theoretical elements conceptual work of the author. Formative and methodical courses evidenced in statements describes the results, which are grouped into three categories: theoretical foundation courses, methodological training courses and application courses. For each type of training courses are different statements, and various methodological statements are evident, which mostly do not correspond to the training intentions expressed.

KEYWORDS

Teaching, research teaching, accounting education, methodical, research training.

CLASIFICACIÓN JEL

Z00

1. EL PROBLEMA

Ya son más de dos décadas que en Colombia se discute la importancia de la investigación contable, bien sea por los requerimientos institucionales



o por la inquietud profunda de transformar la educación de los contables, que ha estado caracterizada por la dominación de lo instrumental y acrítico de las relaciones contextuales. En este tiempo, la educación contable ha presentado unos logros bastante relevantes, hoy buena parte de los programas de contaduría pública en el país tienen en sus estructuras curriculares algunas apuestas por la formación en otras disciplinas que dialogan con la contabilidad, así como contenidos de investigación.

A pesar de muchas dificultades, la investigación contable se ha venido perfilando como una estrategia pedagógica importante en la formación de contadores públicos que trasciendan las capacidades técnico-instrumentales que demanda el contexto social y organizacional. Una estrategia no generalizada aún en todos los programas o facultades ni tampoco en todos los cursos del currículo; no obstante, cada vez se le reconoce más su necesidad y, por tanto, su obligada de-construcción epistémica y metodológica (Martínez, 2006).

Actualmente en las disciplinas sociales ya es un lugar común contextualizar las discusiones y formulaciones conceptuales a partir de las características del entorno social, y no sólo del conocimiento; y a ello no es ajena la reflexión contable, sobre la base de la comprensión de la contabilidad como disciplina social. Así, las dinámicas sociales, políticas y culturales delineadas desde hace algún tiempo por fenómenos como la globalización, la influencia de los medios de comunicación, el desarrollo permanente de tecnologías para la satisfacción de múltiples tipos de necesidades, la acentuación de las disparidades sociales, la complejidad de las relaciones sociales, etc., demandan de las disciplinas y las prácticas científicas el desarrollo de arsenales conceptuales y metodológicos que contribuyan en la comprensión y transformación de los entornos.

Esta contribución no puede darse por vías distintas a las de la producción de conocimiento, pues difícilmente la transformación de realidades puede darse a partir de los conocimientos que han soportado las estructuras base de las relaciones actuales. Este requerimiento también se le hace a la contabilidad; pues ésta se ve obligada a comprender los entornos sociales, políticos, económicos y organizacionales, para poder así formular conceptos, metodologías y procedimientos útiles y pertinentes para la transformación y el soporte de tales entornos. Y esa comprensión para la transformación indefectiblemente debe basarse en la investigación, especialmente en una investigación que reconozca las relaciones de la contabilidad con otros campos de conocimiento y que privilegie la actitud crítica (Cortés, 2009; Giraldo, 2009; Ospina, 2005).

La investigación es la única vía que posibilita la construcción disciplinal de la contabilidad y, por tanto, la legitimidad de los desarrollos que deben posicionarse como prácticas de general aceptación (Gómez, 2003). No obstante, y a pesar de la amplia –quizá insuficiente– difusión de la importancia y necesidad de la investigación, aún no se comprende la trascendencia que tiene el trabajo investigativo para la disciplina contable, por cuanto en amplios sectores profesionales y estudiantiles, la investigación no pasa de ser un ‘oficio para una pequeña élite o un relleno en los planes de estudio’ que no presta utilidad en los escenarios de la economía nacional o el campo organizacional.

En la práctica profesional y en los escenarios nacionales de investigación contable se ha reconocido la necesidad de que el contable realice procesos de vinculación entre los conocimientos técnicos y los conceptos y teorías venidos de la contabilidad y otras disciplinas (Loaiza & Rueda, 2011; Rueda & Pinzón, 2009) para que pueda generar alternativas desde el conocimiento e, incluso, para que pueda reconocer el lugar político de la disciplina y la profesión contables en contextos sociales y económicos determinados (Muñoz & Sarmiento, 2010). A pesar de este reconocimiento, la formación contable aún no ha dado pasos importantes en este tránsito.

Uno de los aspectos que deben revisarse al respecto de esta realidad de la investigación contable es su propia manera de enseñarse, la forma en que se inicia a los contables en los caminos de la investigación. Una revisión del cómo de la enseñanza de la investigación contable debe considerar, entre muchos, aspectos como: los conceptos centrales que se discuten (también los que no se discuten) en los procesos de formación investigativa, los modelos explicativos utilizados para ello, los presupuestos epistémicos y prácticos que se utilizan para construir los conceptos, el contenido y los objetivos de la formación investigativa, los procesos y las consideraciones epistémicas de la formulación de problemas de investigación en la investigación formativa, las metodologías de evaluación y autorregulación de los aprendizajes, etc.; aspectos todos estos en los que no se implican dimensiones exclusivas del conocimiento, sino que intervienen asuntos incluso de lo cultural de los sujetos y las instituciones. Según Tamayo (2003), en una reflexión sobre la didáctica tendrán que asumirse los problemas desde miradas multidisciplinares que integren dimensiones de lo humano, social, cultural y tecnológico.

Estas preocupaciones por el cómo de la enseñanza de la investigación contable, concretamente los contenidos propuestos para los cursos de investigación son el centro de reflexión de la presente ponencia.

2. REFERENTE CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO: LA DIDÁCTICA CRÍTICO CONSTRUCTIVA DE KLAFKI

Educar como acto deliberado tendiente a formar un sujeto presupone la discusión acerca de cuál es ese sujeto que se quiere formar, cuál es la manera de organizar el proceso de enseñanza para lograrlo y cuáles las acciones de intervención necesarias.

Si se piensa que la formación del contador público debe orientarse hacia la configuración de un sujeto con una mirada socio-humanística, auto-determinado y crítico ante las condiciones de inequidad propias de nuestra sociedad, es necesario pensar cuál es el papel que la investigación contable tiene como agente de cambio de dichas condiciones. Se requiere fundamentarse en una teoría didáctica que supere las limitadas concepciones didácticas centradas, de un lado, en las condiciones de aprendizaje sin discutir los propósitos formativos de los saberes (metódica) y, del otro, simplemente en el ideal formativo sin considerar las condiciones materiales requeridas para alcanzar ese propósito.

Por tal razón se escoge la didáctica crítica del pedagogo alemán Wolfgang



Klafki (Hamburgo, 1927), porque en sus desarrollos teóricos y prácticos formula una tarea para la didáctica: formar a la persona para una creciente autodeterminación, codeterminación y solidaridad en todas las dimensiones de la vida (Klafki, 1986, p. 42). La obra de Klafki se fundamenta en la formación categorial, concepto que se convierte en una integración dialéctica entre las teorías objetivistas de corte material, que interpretan la formación como acumulación de saberes o como apropiación de los saberes clásicos de una especialidad, y las teorías subjetivistas que centran su atención en los intereses del estudiante al interpretar la formación como el cultivo de las fuerzas interiores o el desarrollo de la capacidad para aprender a aprender (Klafki, citado por Runge, 2007).

La formación categorial es la integración entre el objeto y el sujeto, en tanto el aprendizaje de los contenidos le ofrece al sujeto la posibilidad de transformarse a sí mismo al ampliar los horizontes de interpretación de la realidad, lo cual le permite ampliar las interpretaciones de sí mismo. Esta formación corresponde a lo que Klafki denomina la didáctica en sentido estrecho, esto es, aquella didáctica que piensa en el carácter formativo de los contenidos; con los principios de la teoría crítica este carácter se centra en la idea de la emancipación, la solidaridad y la autogestión. Pero Klafki va más allá; la tarea de la didáctica no debe quedarse en la reflexión teórica, sino que también debe pensar los arreglos metodológicos orientados a esa enseñanza, es decir, la metódica.

El objetivo de este trabajo no es ampliar las implicaciones teóricas de su propuesta. Basta con afirmar que la didáctica en sentido amplio surge como integración entre una didáctica en sentido estrecho (acerca del carácter formativo de los contenidos y su forma de organización) y la metódica (acerca de las acciones, los métodos de enseñanza y los medios). Esta caracterización orienta las acciones propias del análisis didáctico, el cual debe detenerse en los siguientes aspectos:

- Un contexto de fundamentación que indique la importancia que esos contenidos tienen para el presente y el futuro del estudiante y para el entorno.
- Una estructuración metódica que dé cuenta de los procesos de interacción y las formas de organización de la enseñanza pensadas con el fin de garantizar no sólo el aprendizaje, sino la formación del sujeto en relación con ese aprendizaje.
- Una determinación de las posibilidades de acceso y presentación (medios).

3. METODOLOGÍA

El interés prático del estudio se ubica en la caracterización de la didáctica que se propone en los cursos de investigación en ocho programas de contaduría pública de universidades de la ciudad de Medellín, lectura que se hizo desde la perspectiva de la institución y de los profesores, por la consideración de que la enseñanza es una de las dimensiones del proceso educativo, cuyo diseño corresponde inicialmente a la institución y al profesor. La búsqueda se detuvo en tres aspectos tanto de la propuesta curricular como de las prácticas docentes que los profesores explicitan: las intencio-

nalidades generales con las cuales se incluyen los cursos de investigación en los planes de estudio, así como las particulares que plantean los profesores de investigación para sus cursos; las estrategias metodológicas que los profesores dicen que utilizan para enseñar tales contenidos; y, finalmente, los contenidos abordados en los cursos de investigación, de acuerdo con lo enunciado por los profesores y lo puntualizado en las cartas descriptivas. Este último asunto es el centro de debate de esta ponencia.

Por ello se discute el carácter formativo de los contenidos y la metódica de los cursos de formación investigativa, mediante la descripción y análisis de las prácticas de enseñanza de la investigación contable, así como la interpretación de las mismas a la luz de la didáctica crítico constructiva de Klafki, en cursos de investigación de las siguientes universidades:

- Corporación Universitaria Remington
- Fundación Universitaria Luis Amigó
- Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid
- Universidad Autónoma Latinoamericana
- Universidad de Antioquia
- Universidad de San Buenaventura sede Medellín
- Universidad Eafit

Con base en lo anterior, se presenta en esta ponencia el análisis de los contenidos manifiestos en las cartas descriptivas de los cursos de investigación de cinco universidades, a partir de las siguientes categorías: contexto de fundamentación, estructura temática y estructura metódica. La unidad de análisis de la ponencia se materializa en las cartas descriptivas de los cursos, por considerar que tales documentos son elementos reflexivos que orientan la labor formativa, en términos de los propósitos de formación que se espera satisfacer con los contenidos, la manera de organizar esos contenidos, las propuestas de evaluación y su coherencia con las características de los mismos y la lógica temporal que guía la estructura temática y evaluativa, de acuerdo con los momentos de aprendizaje.

En el análisis se hace la distinción entre los cursos destinados a la teoría y epistemología contable, los que abordan como temática la metodología de investigación y los diseñados para aplicar estos conocimientos en el desarrollo de un proyecto de investigación. Debe quedar claro que este análisis fue realizado sobre los contenidos declarados por las universidades en las cartas descriptivas o planes de aula de los cursos, los cuales fueron aportados directamente por los profesores que los orientan en los respectivos programas. No se evidencian los nombres de las universidades, sino que se les asigna un número que será constante en toda la ponencia.

4. ANÁLISIS DIDÁCTICO

4.1 Primer nivel de análisis: Contexto de Fundamentación

El contexto de fundamentación se expresa en la intención formativa atribuida a los contenidos. Klafki propone la diferencia entre los contenidos y los contenidos formativos: estos últimos se piensan en relación con la



posibilidad que tiene un contenido de afirmarse en un sentido formativo. A pesar de que varios contenidos pueden confluír en un objetivo de formación, los contenidos no pueden ser utilizados para todo, porque podría desvirtuarse su carácter histórico y derivar en un uso tecnicista (Klafki, 1991).

4.1.1 Áreas de formación teórica epistemológica:

Por su énfasis teórico conceptual, se analizaron aquí dos tipos de cursos: Epistemología de la Contabilidad y Pensamiento Contable.

Un primer curso de epistemología contable (UNIVERSIDAD 1) se justifica en función de la dimensión crítica de la epistemología; de esta forma se habilita al sujeto para que participe de las discusiones acerca de las reglas lógicas y metodológicas que se han utilizado para la construcción del conocimiento contable. Es un contenido eminentemente crítico que va más allá de la apropiación de conceptos y métodos asociados, insertándolos en contextos problemáticos, que se enuncian como emancipadores.

Todo ello fundamentado en la interpretación de la dimensión epistemológica como constitutiva de la condición humana, el conocimiento como fundamento inherente de su ser; se parte de la aceptación de esa voluntad de aprendizaje y de la necesidad de vincularse socialmente a partir de ese conocimiento. De allí que las competencias se orienten al desarrollo de capacidades argumentativas que permitan proponer líneas de acción e interpretar las variantes propias de las teorías de investigación contable, con el fin de determinar su aplicabilidad.

Un segundo curso de epistemología contable (UNIVERSIDAD 2) parte de la problematización del conocimiento e introduce la necesidad de interrogar el sentido de ese conocimiento desde marcos diferentes a los de la propia contabilidad. Esa pregunta se formula desde la dimensión epistemológica de las ciencias sociales, su sentido y vínculo con lo humano; por eso, en el programa del curso la indagación por el sentido de la contabilidad no es tan solo por el sentido de ese saber, sino de lo humano involucrado en éste.

La justificación de estos dos cursos, supone un saber social como algo consustancial a lo humano; por eso el propósito de formación aunque parece trivial (interrogarse acerca de la epistemología de la contabilidad), supone una transformación acerca de la manera como se concibe la relación entre el sujeto y el conocimiento y entre el conocimiento y la sociedad.

El curso de pensamiento contable (UNIVERSIDAD 3) propone como fundamento para el futuro del estudiante su acercamiento al objeto, no su transformación o crítica. Tanto en su carácter disciplinar, como en el profesional, el estudiante debe conocer la naturaleza de la contabilidad, su entramado y en general su proceso de construcción histórica y, con base en esta formación, reconocer la contabilidad en todas sus posibilidades. En general, el curso proyecta al estudiante hacia la conciencia sobre sus necesidades de formación y a la reflexión sobre la pertinencia de la práctica contable pensado en una multiplicidad de ámbitos; dicho de otro modo, busca formar en el conocimiento histórico social de la disciplina y en la superación de visiones estrechas de la práctica contable.

En las competencias se expresa con mayor precisión el ideal formativo, pues la ampliación de horizontes frente a la disciplina y a la profesión se explicita en el desarrollo de diversos tipos de competencias: primero, competencias intelectuales, que demandan el dominio de la capacidad lectora, con el fin de acceder a conceptos fundamentales del pensamiento contable; segundo, las competencias contextuales interdisciplinarias, que exigen el reconocimiento del ámbito de desempeño a partir de la conciencia de su devenir histórico y de las relaciones interdisciplinarias de la contabilidad, lo cual toca además el desempeño laboral en las organizaciones; y, finalmente, las competencias humanísticas que se expresan en el reconocimiento de la diversidad humana y cultural en el entorno de las organizaciones, lo cual se logra con la práctica de valores éticos –que incluso aluden a lo democrático– como el respeto, el diálogo, la participación y la discusión. Prácticas de tipo metódico que se constituyen en mediaciones cognitivas que trascienden lo intelectual.

En síntesis, la fundamentación formativa de estas áreas coincide en la transformación del sujeto, al establecer un vínculo consustancial entre lo epistemológico, lo teórico y lo humano; todo mediado por la comprensión histórica del objeto de estudio de este tipo de cursos.

Es claro que las áreas de epistemología y pensamiento contable favorecen tal propósito, por ser muy propicias para ejercer “la capacidad de crítica y de juicio, la capacidad para la reflexión sobre relaciones de poder y de intereses sociales y sus condiciones, aprendizaje del aprendizaje y cosas semejantes” (Klafki, 1991, p.101). La discusión de fondo, radica en pensar de qué manera la metódica, como formas de organización de la enseñanza para alcanzar tales fines, contribuye al propósito de formación.

4.1.2 Áreas de fundamentación metodológica

Corresponden estas áreas a aquellas cuyo objetivo es el de conocer los pormenores y desarrollar las capacidades para construir proyectos de investigación. Responden a diferentes denominaciones: seminario de investigación, metodología de la investigación y ejercicio de investigación. En este análisis se tienen cuenta nueve cursos entre las cinco universidades abordadas; todas se nombrarán como metodología de investigación I (M1) y Metodología de investigación II (M2) según corresponda.

En unas primeras cartas descriptivas de metodología de investigación (UNIVERSIDAD 2) se observa que el contexto general en el cual se enmarca la propuesta responde a las exigencias de un mundo cambiante, dinámico y globalizado; la retórica de la sociedad del conocimiento se convierte en el elemento justificativo del curso, el cual interpreta al sujeto no como el centro de formación en sí mismo, sino como agente de generación de nuevo conocimiento. Desde este punto de vista, la investigación se proyecta hacia el futuro del sujeto solamente en relación con su dimensión intelectual, en una dinámica envolvente que induce a la posibilidad de generar más conocimiento en tanto se alcance uno nuevo. Resulta particular que en el plan de estudios de esta universidad, la contabilidad queda subsumida en las ciencias administrativas, lo cual se refleja también en la ausencia explícita de la disciplina en la propuesta del curso, lo que probablemente favorece de manera privilegiada el desarrollo investigaciones aplicadas ex-



clusivamente en el ámbito empresarial, sin un claro abordaje desde la contabilidad. Esta fundamentación es común en ambos cursos de metodología de investigación.

Lo anterior concuerda con la propuesta de la UNIVERSIDAD 4, que también concibe una investigación pensada para la sociedad del conocimiento. Desde este punto de vista, el avance del conocimiento se piensa como base para la formación intelectual del estudiante y el progreso de la nación. Coherentes con el propósito declarado se plantea el curso de metodología de investigación para enseñar al estudiante cómo se conoce, “cuál es el camino que se puede elegir para acercarse a los problemas de investigación”.

En la propuesta de la UNIVERSIDAD 5 se analizaron las cartas descriptivas de dos cursos, ambos de formación metodológica. El primero es metodología de investigación contable I (M1) ubicado en el cuarto semestre, y metodología de investigación contable II (M2) ubicado en el noveno semestre. Lo primero que saltó a la vista fue la ubicación de áreas de formación metodológica específica antes del área de formación metodológica más general.

Ambos cursos equiparan los propósitos de formación y los objetivos: ofrecer elementos fundamentales para la presentación de un proyecto, en caso de M1, y de un anteproyecto, trabajo de grado o ejercicio de investigación básico, en el caso de M2. El sujeto no aparece en estas cartas descriptivas.

En la UNIVERSIDAD 3 el aspecto de fundamentación metodológica se desarrolla en dos cursos, M1 en tercer semestre y M2 en el cuarto. Ambas cartas descriptivas enuncian el propósito de que la investigación impacte al sujeto en sus relaciones con el conocimiento, con la sociedad y consigo mismo. En M1 se pretende un vínculo entre lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico; en M2, se pretende, sin perder de vista este horizonte, materializar ese vínculo mediante la operacionalización de una propuesta.

Un rastreo más a profundo de estas justificaciones se puede efectuar en las competencias que se declaran. Llama la atención que el proceso de configuración del sujeto en M1 pasa a través de la información: el sujeto, desde lo intelectual, interpreta datos para relacionarlos y manipularlos; desde lo profesional maneja el detalle de la información de manera prolongada y sistemática; reestructura sus modelos conductuales a partir de los datos que procesa y los incorpora en sus acciones, y finalmente comunica esa información de acuerdo con las características del auditorio. Una lógica que se antoja como extrapolación de la formación contable a la formación en investigación contable, frente a lo cual cabría preguntarse sobre la validez de dicha extrapolación.

De igual forma las competencias sociales se piensan no en términos de transformación social, que es lo declarado en la justificación, sino en términos de crear sincronía para el trabajo de equipo, como una forma de garantizar el éxito en cualquier proyecto. Lo social no se interpreta como forma de vida en comunidad, sino como acuerdo en aras de intereses puntuales; visión que no se aleja de las miradas tradicionales de la llamada sociedad del conocimiento.

Respecto de M2, el sujeto se configura a partir de la problematización de la

realidad y de su explicación sobre la base de las relaciones causales; de allí deriva un sujeto con la capacidad para predecir el rumbo de las acciones. No es un sujeto incierto que responde a las emergencias de la realidad, es más bien un sujeto que “controla, sistematiza y soluciona de modo sistémico y planeado, para determinar eficazmente las metas y prioridades, estipulando la acción, los plazos y los recursos requeridos para alcanzarlas”. ¿Son compatibles estas competencias con la idea de un sujeto que conciba la investigación “como una actividad viva, productora de conocimiento y validadora de las reflexiones humanas alrededor de su mundo complejo”, tal cual se afirma en la justificación?

La UNIVERSIDAD 1 justifica los dos cursos en la necesidad de poner en práctica los elementos teóricos que previamente se le han ofrecido. Se declara la importancia de esta puesta en práctica como una forma de perfilar los futuros trabajos de grado. Esto presupone la existencia de un conocimiento que vincula las características del problema con el método, lo cual se observa en el planteamiento de las competencias a evaluar y de los propósitos formativos. Desde las competencias a evaluar, se observa el interés por el fortalecimiento de las capacidades instrumentales de escritura en función de principios de interacción social; es decir, la escritura desde una perspectiva retórica vinculada con sus formas canónicas y con las características y valores del auditorio (Carlino, 2005).

Los propósitos apuntan a la formación de capacidades de interacción social. La interdisciplinariedad potencia estas capacidades al convertirse en la posibilidad de orientar las discusiones críticas frente a los contenidos desde diversos puntos de vista. De esta forma se fortalecen las competencias sociales.

Como conclusión de la descripción, se puede indicar que el énfasis metodológico de estas áreas disipa la idea de formación del sujeto. En algunos programas no aparece y en los otros se reduce a una dimensión cognitiva que invisibiliza al sujeto histórico y social. El contexto en el cual este sujeto se desenvuelve es el de una sociedad que produce conocimiento, que lo acumula; así, los principios de racionalidad, sistematicidad, cooperación y comunicación se convierten en los ejes de formación. A excepción de la carta descriptiva del curso de formación metodológica de la UNIVERSIDAD 1, se ocultan conceptos que propongan condiciones de transformación social y personal. El máximo alcance de formación para el futuro radica en la posibilidad de formar parte de las comunidades académicas, como un ritual de paso que “permite entrar a un mundo reservado a pocos” (Carlino, 2005, p.25).

Es posible suponer que por ser áreas de formación metodológica, se pierden de vista los objetivos críticos que se proponen. Al respecto, es necesario enfatizar en que los métodos se relacionan directamente con unas concepciones epistemológicas que a su vez derivan de concepciones acerca del mundo, la sociedad y el sujeto; por lo tanto, no es viable pensar el método en ausencia de esas reflexiones. Además, es posible darles ese carácter mediante dos posibilidades: integrándolos con contenidos críticos, o aplicando una metódica que potencie las posibilidades de interacción social, capacidad de autogestión, actitud crítica y solidaridad. Ambas expresadas



por Klafki como las posibilidades formativas de la metódica (1991).

4.1.3 Áreas de aplicación:

En estas áreas se agrupan todas aquellas que ubicadas al final del programa, pretenden acompañar al estudiante en la presentación de su trabajo de grado. Se nombran como trabajo de grado, monografía, tesis de grado, etc. Para este análisis sólo se cuenta con las cartas descriptivas de una universidad (UNIVERSIDAD 1), a las que se denominan Trabajo de Grado I (TG1) y Trabajo de Grado II (TG2).

TG1 se concibe como una experiencia de investigación formativa basada en el reconocimiento del proceso metodológico necesario para pasar de los intereses personales, con sus diferentes niveles de afectación, a intereses teóricos. Los temas se enmarcan en las líneas de investigación declaradas por la universidad; esta relación universidad-sujeto se expresa mediante la metáfora del que deja una huella. El sujeto como historia, como alguien que deja huella, que permanece en el contexto de una cultura; en este caso aporta a la acumulación del conocimiento propio de la universidad. Esa es la visión de futuro que se declara, una visión de permanencia para la universidad, lo cual no parece estar muy lejos de la investigación concebida para responder a las exigencias externas hechas a las universidades.

4.2 Segundo nivel de análisis: estructura temática

El aspecto de la estructura temática toca decisiones relativas al carácter formativo de los contenidos y a la metódica. En este texto se han separado por motivos metodológicos, pero en el análisis didáctico operan como una decisión racional acerca de las metas parciales de aprendizaje y las metas sociales de aprendizaje (Runge, 2007), y en la probabilidad y posibilidad de comprobación. Se privilegia el primer aspecto, y se deja el segundo para el capítulo correspondiente a la metódica.

4.2.1 Áreas de formación teórica epistemológica

En la UNIVERSIDAD 1, la carta descriptiva pasa por la delimitación del concepto de epistemología y ciencia y su relación con la condición humana. Posterior a ello, muestra como ese conocimiento ha evolucionado desde lo general, y como lo ha hecho en el caso específico de la contabilidad; así mismo lleva la discusión hacia el estatuto epistemológico de la contabilidad, lo cual posibilita, desde la lógica del curso, introducir las grandes discusiones que el conocimiento contable se formula en la actualidad. Esta distribución le permite poner en escena las discusiones gremiales, disciplinares y profesionales, y llevarlas al campo del sujeto. Es una lógica que va desde lo general a lo particular, desde la máxima abstracción filosófica, hasta la reflexión del sujeto en relación con su formación.

En la UNIVERSIDAD 2 la estructuración del curso parte de una unidad que intenta lograr el vínculo entre la metódica y el sujeto; de allí que se dedique a orientar el seminario investigativo como base para el trabajo de clase, una orientación que relaciona con el concepto de autonomía académica derivado de la ilustración. La temática del curso se orienta bajo la lógica filosofía-contabilidad; problemas de la epistemología contable en el contexto económico administrativo (va del contexto colombiano al discurs-

so filosófico y aterriza en las doctrinas contables incluyendo las latinoamericanas); carácter social de la contabilidad y sus concepciones y finalmente los programas de investigación.

En la UNIVERSIDAD 3 el curso de pensamiento contable, parte de una contextualización histórica de la contabilidad, la cual se materializa en la segunda unidad en el contraste entre partida simple y partida doble. La tercera unidad constituye una especie de ruptura con esa lógica, pues salta a los fundamentos investigativos e interdisciplinarios de la contabilidad, como una forma de trascender la reducción de esta a la partida doble. Pareciera que la dinámica del curso intentara reflejar la dinámica histórica de la contabilidad.

Es difícil extraer conclusiones a partir de tan disímiles estructuras. Se podría afirmar que los cursos de epistemología parten ambos de la formación del ser; pero mientras en el primero ésta se propone desde el concepto actual de la formación integral, el segundo lo hace desde la visión del hombre ilustrado. Y estos no son conceptos equiparables, pues la connotación de la primera se relaciona más con los criterios de calidad y pertinencia en la sociedad actual, y los segundos con los fundamentos esenciales de la formación humanista. Según Juan Carlos Vargas, el primero no tiene nada que ver con la “formación clásica, humanista y liberal” (2010, p.3).

Además, mientras en el primer curso la estructura toca lo humano desde el conocimiento que se va adquiriendo en lo filosófico, epistemológico y profesional; en el segundo, la estructura toca lo humano a partir del reconocimiento del valor del método. Para el curso del pensamiento contable, lo humano se toca en tanto se reconoce la evolución y compromiso histórico de la contabilidad como disciplina y de la contaduría como profesión.

4.2.2 Áreas de fundamentación metodológica

En la UNIVERSIDAD 1 la lógica de los dos cursos (M1 y M2) parece orientarse hacia la importancia concedida a un adecuado planteamiento del problema como fundamento para una buena investigación. En esta parte se presupone continuidad en el proceso, casi como una forma de refinar lo anterior sobre la base de la construcción de marcos de referencia y sobre la base del diseño metodológico.

En esta organización la norma formal parece ser el centro de atención. El estudiante desarrolla los otros aspectos en función de responder a la normativa de presentación de trabajos, lo cual parece otorgar un énfasis a la lógica formalizada del proyecto de investigación. Ahora bien, si se observa el semestre en el que se presenta este curso, parece asumirse que la construcción personal, un poco más libre, ya se dio en semestres anteriores y es el momento de responder a los requerimientos públicos de producción investigativa.

Por su parte el diseño del curso de metodología de la investigación en la UNIVERSIDAD 4 apunta al dominio en un solo semestre de todo lo requerido para presentar proyectos de investigación eficientes. A partir de una lógica instrumental, se parte de los fundamentos teóricos que sirvan



de guía formal, más que metodológica, para el diseño de anteproyectos. La ruta temática (investigación formativa, partes de la propuesta, marco teórico, diseño metodológico, presentación del informe), da cuenta de un acompañamiento instruccional permanente, que parte de la explicación por parte del profesor y llega a la aplicación por parte del estudiante. Es un diseño instrumental que busca satisfacer el objetivo de que el estudiante domine las prácticas formales para la presentación de proyectos de investigación y que concibe al sujeto solo como un ser intelectual pensado en función de la producción del conocimiento.

El diseño del curso M1 y M2 de la UNIVERSIDAD 2 se basa en el conocimiento previo de concepciones teóricas y epistemológicas; aún así retoman la formación teórica y epistemológica en el campo de las ciencias administrativas, en una línea que parte de la relación “conocimiento empírico vs conocimiento científico”, para llegar a la naturaleza científica de los saberes administrativos; esto como marco de referencia para abordar el campo de la investigación administrativa en Colombia. Posteriormente se aborda una caracterización de los métodos cuantitativos en M1, y de los métodos cualitativos en M2. Cierran ambos programas con una discusión acerca de la investigación cuantitativa en M1, y cualitativa en M2, en el contexto de las ciencias administrativas. La última unidad aterriza, en ambos programas, en el diseño del anteproyecto de investigación.

El diseño de estos dos programas deja varias cuestiones para la discusión. Se destaca la ausencia de reflexión sobre la metódica propia de cada contenido; pues difícilmente puede expresarse bajo la misma lógica de enseñanza los contenidos de la investigación cuantitativa y de la investigación cualitativa, estos obedecen a lógicas de construcción diferentes, a intereses y a propósitos de formación distintos. El hecho de que ambas cartas descriptivas sean idénticas, anula las posibilidades críticas del contenido y remite a una instrumentalización del proceso; si ambas materias pretenden llegar al diseño de un anteproyecto, da lugar a varias situaciones problemáticas: los estudiantes dos proyectos diferentes, uno en cada semestre; o al menos formularían dos anteproyectos distintos solo de manera simulada; o, incluso, trabajarían un mismo tema desde dos perspectivas metodológicas distintas, desconociendo con ello el vínculo que existe entre los temas, sus posibilidades de problematización y sus métodos.

En el análisis de las cartas descriptivas de la UNIVERSIDAD 5 se observa como M1 parte de una contextualización de la investigación contable en Colombia, para después pasar a los aspectos metodológicos. En cuanto a la contextualización de la investigación contable, no es claro si ésta se convierte en elemento transversal del plan de aula, pues dentro del programa pareciera que tan solo se le asignan dos sesiones; al cotejar la bibliografía se observa un solo texto que remita a este aspecto. De resto son referencias bibliográficas que siguen la ruta: metodología, metodología de la investigación social, metodología de la investigación en las ciencias administrativas y contexto de la investigación contable en Colombia.

En cuanto al aspecto metodológico de la investigación, presenta la siguiente ruta: tipos de investigación, métodos y metodología; técnicas, herramientas, instrumentos y fuentes; definición del tema, pregunta, objetivos,

indicadores y justificación; marcos de referencia; cronograma, presupuesto y ficha técnica. Esta organización, a diferencia de otras, no deriva el método del problema o del tema, sino que toma el método como punto de partida; de ello podría inferirse la concepción de que los métodos de investigación se reducen a la aplicación de instrumentos, más que a la naturaleza misma del problema de investigación. De igual forma llama la atención el aspecto teórico de la investigación aparezca casi al final del curso.

Algo similar ocurre con M2, la organización del programa sigue la misma ruta, con la diferencia de que en el aspecto de la definición del tema, se centra en las líneas de investigación de la facultad y en los indicadores de conocimiento de Colciencias. Esto es coherente con el propósito que se enuncia: proponer investigaciones en el marco de la sociedad del conocimiento.

En la UNIVERSIDAD 3, la organización de los contenidos en M1 obedece a la lógica: ciencia, investigación, investigación contable – problematización. Se llega hasta el planteamiento del problema y la revisión de antecedentes, lo cual afirma la importancia que se le da a la problematización como fundamento de todo el desarrollo metodológico. En M2 se reitera esta concepción, pues la ruta parte de un soporte ontológico y epistemológico del problema, se procede a un soporte metodológico y de diseño y se llega hasta el proceso de gestión de la investigación, lo cual es consecuente con el carácter sistemático que se le atribuye al curso.

Revisado este aspecto es posible concluir que se requiere una mayor reflexión acerca de la relación entre método de enseñanza y método de investigación. Es necesario pensar si la enseñanza de la investigación se debe estructurar como reflejo de la estructura formalizada de un anteproyecto de investigación, y si el propósito de adquirir ese dominio metodológico justifica subyugar el tema al método, al privilegiarse el objetivo de enseñanza y el propósito de formación sobre ese tema. Para Klafki, esa es una aplicación tecnicista del método:

“los temas aparecen (como también los métodos y los medios) como ‘medios’ para la realización de los objetivos previos, presuntamente independientes de los temas; así, aparecen los ‘contenidos’ como algo intercambiable por principio” (1991, p.100).

4.2.3 Áreas de aplicación

Con base en la revisión de las dos cartas descriptivas disponibles (UNIVERSIDAD 1) se encuentra que los objetivos evidencian un paso de la teoría a la aplicación del anteproyecto. La estructura del curso refleja la estructura propiamente metodológica de un proyecto de investigación y corresponde a un trabajo de corte teórico que le permita al estudiante interpretar la realidad problemática a partir de sus propios intereses pero depurados con base en la lectura de antecedentes, análisis de contexto y abordaje teórico para poder intervenir sobre la comprensión de ese contexto. El curso TG2 se convierte en una continuidad del primero y llega hasta la ejecución y socialización del proceso que previamente se abordó.

4.3 Tercer nivel de análisis: estructura metódica



Corresponde a la reflexión acerca de las formas de organización de la enseñanza que permitan alcanzar los objetivos formativos. La significación del método se relaciona con las formas de interacción que este favorece, pues la riqueza de comunicación, los niveles de cooperación y los grados de autonomía están en gran medida condicionados por el método.

Es necesario aclarar que existen contenidos que en sí mismos encierran un potencial de formación crítica y otros que son meramente instrumentales, tales como aprender a leer, interpretar un mapa, dominar operaciones matemáticas, aprender un software, etc. Estos contenidos deben ser abordados, pero para garantizar su pertinencia didáctica deben ser elaborados bajo problemas que los sobrepasen y que estén en conexión con otros que sí tengan un potencial crítico; o al menos deben enseñarse con métodos que favorezcan la autogestión, la autonomía y la cooperación (Klafki, 1991).

Debe distinguirse el método de enseñanza del método del contenido: este último alude al carácter metodológico inmanente a los contenidos, mientras que el método de enseñanza se refiere a las formas de organización orientadas a garantizar el aprendizaje de los estudiantes. La estructura del método de enseñanza debe hacer accesible al joven la estructura metódica del contenido, sin pasar por alto las posibilidades de aprendizaje del estudiante y las implicaciones formativas del método (Klafki, 1991).

4.3.1 Áreas de formación teórica epistemológica

En la UNIVERSIDAD 1, el curso de epistemología define su metodología a partir del desarrollo de las competencias argumentativas, las cuales permiten proponer líneas de acción e interpretar las variantes propias de las teorías de investigación contable, con el fin de determinar su aplicabilidad. La metodología privilegia el concepto de comunidad de aprendizaje y establece el conocimiento previo como condición indispensable para participar de la discusión; de esta forma, la lectura se convierte en fundamento de la relación social.

Las implicaciones sociales de esta metodología se soportan en la evaluación, ya que se propone tanto el desarrollo de capacidades de interacción social, como la comprensión y utilización de conceptos; en este último aspecto, la escritura se convierte en una actividad vital para la permanente construcción y comunicación de las ideas, pues todo lo escrito se compila en una bitácora. Algunas actividades tienen un marcado énfasis cognitivo y metacognitivo (cuadros sinópticos, esquemas, resúmenes), que podrían denominarse como la expresión de una escritura privada; otras tienen un énfasis cultural y crítico (informes de lectura, relatorías), las cuales corresponden a una escritura pública. Sobre este tipo de textos es conveniente pensar cuál es su modo de circulación, pues si estos solo se piensan para llevarlos en la bitácora, tendrán un sentido privado y carecerán de la perspectiva retórica tan importante para favorecer la configuración de las ideas. (Carlino, 2005).

En la UNIVERSIDAD 2, la metódica, se basa en el seminario investigativo, el cual se acepta como base para la formación de un sujeto ilustrado que pueda desarrollar autonomía para aprender a aprender (razonar, pensar, crear, discriminar, sistematizar). No se presenta mayor información acerca

de los recursos, pero la evaluación es coherente con el principio de la autonomía ya que se le da importancia a la autoevaluación y la co-evaluación; incluso, la heteroevaluación se apoya en la necesidad de preparar al estudiante para que acepte “someterse a la evaluación del docente”.

En el curso de Pensamiento Contable de la UNIVERSIDAD 3, se privilegia la clase expositiva (de corte bidireccional) y el seminario, el cual demanda la lectura previa por parte de los estudiantes. Esta reiteración de lectura previa y exposición del profesor, evidencia falta de conciencia metódica para adaptar el método a las características del contenido y a los perfiles de los estudiantes, así como a los intereses formativos. No se declaran, por ejemplo, estrategias que permitan activar la circulación de las ideas dentro del aula o que replanteen los roles dentro de la misma.

Llama la atención que la argumentación se evalúe mediante evaluaciones escritas y no mediante participación oral o a través de la escritura de textos. Además que dentro del curso no se asigne la escritura de textos y sólo se propongan “controles de lectura”. Se resalta el criterio de la evaluación discursiva que demanda la presentación de los contenidos de forma precisa, coherente y clara, pero no por eso carente de rigurosidad (subrayado nuestro). De esto, resulta llamativo que la claridad se interprete como opuesta al rigor; deriva de allí la idea de que el lenguaje natural no es un lenguaje adecuado para la investigación, o que el rigor científico riñe con la claridad.

En general, se observa valoración de la argumentación y la apertura para demostrar su desarrollo en diversos contextos. No obstante, es necesario que exista mayor claridad acerca de las teorías de la argumentación como fundamento de la construcción social, pues esta no puede ser pensada solamente desde la lógica de la justificación y desde el uso del conocimiento, con el fin de demostrarle a un profesor el dominio y la comprensión; más bien debe ser pensada en relación con lo preferible, la búsqueda de un mejor destino, de una nueva visión de la realidad. Expresada así, la argumentación se piensa más en la lógica de las ideas, que en la pasión de lo preferible.

Resalta también el temor a la escritura. No aparece el ensayo en ninguna propuesta evaluativa ni metodológica. ¿Qué pasó con el ensayo en las universidades? ¿Se dejó ganar la partida del tratado, más riguroso y sistemático? (Gil, citado por Ruiz, 2011). ¿La falta de claridad para su enseñanza y de sus características lo hundió en el olvido? (Vélez, citado por Ruiz, 2011). ¿Es víctima de la hegemonía investigativa de las dinámicas anglosajonas, como afirma Larrosa? (citado por Ruiz, 2011). Si el propósito es desarrollar la argumentación, si la formación humanística orienta el ideal universitario, el ensayo no puede ser expulsado de la clase; sus tentativas, incipientes y erráticas, deben ser estimuladas como el acercamiento natural al mundo del saber, lejos de las constricciones discursivas del mercado del conocimiento y más cercano a la vitalidad del individuo.

4.3.2. Áreas de formación metodológica

En las cartas descriptivas de la UNIVERSIDAD 1, la metódica se orienta a los requerimientos de producción investigativa. El curso de metodología



M1 pretende que el estudiante se apropie de los elementos metodológicos del proceso, con el fin de que los lleve a la práctica; la apropiación conceptual, en este caso, está fundamentada en la construcción de unos conceptos de tipo metodológico y su materialización se evidencia en la presentación de evaluaciones, protocolos y relatorías que suponen la apropiación conceptual y crítica de los temas. Lo mismo se observa en el curso de metodología M2, con la diferencia de que mientras el primero llega hasta el planteamiento del problema y la revisión de antecedentes, el segundo llega hasta el diseño metodológico.

Desde las competencias se piensa a futuro, en función de la formación del profesional y del investigador. Un propósito objetual, vinculado a una praxis social, pero que no implica necesariamente un dominio de competencias sociales. Desde el punto de vista de la metodología, no se observa claridad acerca de la manera de lograr esos propósitos; parecen existir principios de interacción social, aunque no se declaran las estrategias para la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza, aunque se mencione que la participación y el debate son bases importantes para el trabajo.

Pareciera imponerse un carácter instrumental del programa de metodología en la UNIVERSIDAD 2, que se manifiesta en las competencias declaradas. Las argumentativas, por ejemplo, se determinan sobre la posibilidad que tiene el estudiante de utilizar las herramientas y los elementos básicos en el desarrollo de un proyecto de investigación; esta declaración ignora el carácter de la argumentación, que a pesar de ubicarse en el campo de la vida práctica, está orientado por el disenso, se plantea a partir de lo preferible y por ende involucra valores, los cuales no son expresados en ninguna de las competencias de este programa, como si lo metodológico no tuviera relación con lo ético. De hecho el único valor que se menciona explícitamente en el programa, se expresa en la competencia actitudinal, la cual nuevamente deriva en lo cognitivo, pues se requiere una actitud positiva en cuanto a la “complejidad de los referentes teóricos y prácticos del quehacer investigativo”.

Esta competencia actitudinal podría dar a entender que la investigación es muy difícil y que demanda por lo tanto una actitud positiva; al tiempo, se le entrega al estudiante el compromiso de enfrentar esa complejidad. Las estrategias didácticas y metodológicas propuestas se piensan desde la formación integral, la cual se limita a la actualización de saberes adquiridos en otras áreas; así, se proponen estrategias novedosas, que involucran una serie de visiones interactivas y sociales del aprendizaje, pero concebidas más como instrumentos, que como didácticas: aprendizaje basado en problemas ABP, seminario alemán, phillips 66, etc. son puestas en un mismo nivel, lo cual nuevamente refleja la instrumentalización del proceso. Finalmente, se proponen estrategias de acompañamiento a través de trabajos, talleres y estrategias de seguimiento al trabajo independiente, mediante la escritura, los exámenes y los controles de lectura. Se nota un conocimiento cultural de una serie de métodos y estrategias, pero la forma como se declaran dan cuenta de su uso como elemento de control, más que como un elemento de interacción vital en el aprendizaje de habilidades sociales.

En la carta de M1 de la UNIVERSIDAD 3, aparece la única alusión, que

se ha leído en todo este análisis, a teorías de la enseñanza y el aprendizaje orientadoras de la mediación. Este vacío está presente en varios programas y obliga a repensar las técnicas y estrategias requeridas para orientar procesos de interacción y discusión en el aula; de igual forma obliga a resignificar el concepto de taller, definiendo entre otras cosas sus objetivos, protocolos de intervención, medios de evaluación, etc.; por último, demanda la reflexión sobre las asesorías directas entre profesor y equipo de estudiantes por proyecto: su función, los roles y los mecanismos de comunicación y retroalimentación de las mismas.

En este mismo curso, la metódica en cuanto a las formas de organización del contenido parte siempre de la relación entre la lectura (activada mediante talleres) y la clase dialógica, las socializaciones y las asesorías. Se especifica que ambas actividades se desarrollan mediante el aprendizaje significativo y que la mediación entre profesor y estudiante se hace, “Fundamentada en la perspectiva cognitivista de Reuven Feuerstein, se trabajará la construcción de conceptos y aplicaciones a través del manejo de funciones cognitivas, operaciones mentales y meta cognición” (tomado de la carta descriptiva).

Los criterios de evaluación de M2 en esta misma universidad, permiten suponer que se esperan actitudes sociales de cooperación y comunicación, así como aspectos conceptuales de dominio por vía de exámenes y talleres, los cuales evalúan competencias relacionadas con lo cognitivo y cibernético:

“procesos de identificación, representación y transformación mental, comparación, clasificación, codificación y decodificación, proyección de relaciones virtuales, inferencia lógica, razonamiento analógico, razonamiento hipotético, razonamiento transitivo, razonamiento silogístico, pensamiento convergente y divergente y aspectos procedimentales mediante la presentación del anteproyecto” (tomado de la carta descriptiva).

Esto coincide con la reducción del sujeto a su dimensión cognitiva, mediante procesos que no escapan a la lógica formal racionalista. Se presenta así una contradicción entre la formación que se pretende y el método que se desarrolla, pues la racionalidad, planteada en estos términos, es ajena a la valoración desde el deseo y desde el deber ser.

De acuerdo con lo declarado por la UNIVERSIDAD 5, en M1 y M2 es posible interpretar que el objetivo final de la materia no es presentar un proyecto que sirva de base para futuras investigaciones. El objetivo se inserta dentro de lo que desde la teoría del aprendizaje significativo se denominan contenidos declarativos, los cuales corresponden con el núcleo básico de información que todo estudiante debe dominar, y los contenidos procedimentales correspondientes al conjunto de acciones y operaciones que deben aplicarse. El intento de enseñar estos contenidos puede derivar en dos distorsiones: en la primera, el contenido puede caer en una repetición literal que no se vincula con los conocimientos previos del estudiante; en la segunda, el contenido se queda en el proceso de apropiación de datos relevantes para la ejecución posterior del proceso, llegando a lo sumo a un proceso de ejecución, en contextos artificiales. Parece que la creencia errónea más arraigada al respecto es que es posible ejecutar un procedimiento



simplemente a partir de proporcionar la información “teórica” o las “reglas”. Todo ello en ausencia de procesos de reflexión y exploración de rutas alternativas, y, sobre todo, sin tocar el componente crítico que conduce al dominio de contenidos valorativos (Díaz Barriga & Rojas, 2002).

El diseño de la evaluación puede sustentar la anterior interpretación. Las lecturas son asignadas por el profesor, se someten a controles de escritura constantes y a seguimiento del trabajo, mediante la revisión de fichas que los estudiantes elaboran. Hay tres evaluaciones parciales en las cuales el estudiante demuestra esos conocimientos, y hay trabajos, pero a partir de las fichas de lectura sobre la base de los textos asignados por el profesor. De tal forma que no se percibe problematización desde el mundo del estudiante, ni una práctica investigativa que trascienda los límites de la programación.

En síntesis, se observa que la metódica se proyecta como el gran vacío para garantizar la formación. Se piensa la lectura y la escritura como los ejes de la mediación, pero ambas se proponen como mecanismos de control y de paso, dificultando con ello su aprovechamiento epistémico. No se evidencia en la metódica ningún intento de estimular el desarrollo de propuestas propias para la metodología, no se observa lo metodológico como medio de indagación sino como medio para demostrar los resultados. En este contexto, la metodología se observa como una suerte de imposición que al no derivarse de las características del problema, cae en un instrumentalismo vacío. De allí que sea destacable el intento de aquellas universidades que intenta priorizar la delimitación del problema como centro de la formación metodológica.

4.3.3. Área de aplicación

En la UNIVERSIDAD 1 las competencias declaradas en el trabajo de monografía dan cuenta de tres relaciones: la relación sujeto–conocimiento como punto de partida, la relación tema–problema y la relación problema–metodología. En ese sentido, los intereses del estudiante se enmarcan en el contexto de los avances y tradiciones investigativas propias de la contabilidad. Esta ruta da origen a los productos, pero desde el punto de vista de la metódica no se muestran los procesos de intervención del profesor en cada uno de los momentos. ¿Cómo se pasa del interés a la búsqueda de la información? ¿Cómo se faculta al estudiante para que establezca un diálogo entre sus intereses y aquello que está leyendo? ¿Cómo se orienta al estudiante para que formule preguntas de investigación, para que problematice la realidad? Son inquietudes que surgen de la carta descriptiva de monografías, expresadas más en términos de lo que debe demostrar el estudiante que en términos de lo que debe hacer el profesor.

5. COMENTARIOS FINALES

Más que conclusiones, porque quizá éstas ya fueron puestas en los apartados sintetizando el análisis de cada nivel y tipo de cursos, habría que decir al menos lo siguiente:

- Probablemente algunas de las cosas que acá se analizan resulten incorrectas a la luz de la perspectiva de las universidades o los profesores, por

ser ésta ya una interpretación de un documento aportado por ellos, pero además porque como es práctica común (no por ello correcta), las cartas descriptivas no necesariamente se ajustan al desarrollo de los cursos. Situación que a nuestro juicio, no invalida la discusión aquí esbozada, por dos razones: primero, porque en todo caso las cartas descriptivas son documentos oficiales de las universidades y fueron aportadas por los mismos profesores; y, segundo, porque el análisis realizado desde la propuesta de Klafki permitió esbozar elementos de bastante interés para la concepción de la educación contable que pueda discutirse en el evento. Más allá de estas consideraciones, la carta descriptiva debe ser considerada como un elemento de análisis didáctico, en el cual el profesor planea su acción en relación con intereses formativos, lógicas de organización pertinentes y métodos de interacción y evaluación coherentes con lo anterior; situación que debe obligar a las universidades, tanto como a los maestros, a ser coherentes con los planteamientos de las cartas.

- Lo más destacado de la propuesta de Klafki, es el hecho de intentar integrar las visiones metódicas de la didáctica, con las miradas pedagógicas de la misma. Este análisis conduce a una idea que sintetiza toda la reflexión: no es posible pensar una idea de formación al margen de las condiciones metódicas para su realización. En ese sentido, cualquier decisión metódica que se tome, por pequeña que parezca, repercute en el logro de los objetivos formativos que se fijaron. Ello, por supuesto, incluye los procesos de evaluación.

- Según Klafki, el abordaje de varios temas sirve el desarrollo de un propósito de formación, pero no cualquier tema; es decir, la elección de los temas debe ser cuidadosa y con arreglo a fines. Los temas no pueden convertirse solo en instrumentos de formación; el hecho de que instrumentalizar el abordaje de un tema sea posible, no implica que resulte adecuado para la formación contable. Este asunto es tan o más importante como declarar como intencionalidad de la formación en investigación el espíritu crítico; en otras palabras, no resulta viable formar el espíritu crítico mediante el abordaje de temáticas y métodos que, aunque no sean críticos por esencia, ni siquiera se analicen en perspectiva crítica o con fines críticos. El solo hecho de abordar un tema no lo traduce inmediatamente en formación crítica. De ahí que es recomendable que en los cursos de formación para la investigación contable no solo se aborden temáticas propias de la contabilidad y sus relaciones interdisciplinarias, sino que además se cuestionen los estatutos disciplinares, profesionales y éticos propios del campo.

- Desde este punto de vista, las áreas de fundamentación se piensan en función de lo que Klafki denomina el pensamiento categorial. (Citado por Runge, 2007), el cual se concibe como un proceso de articulación entre las necesidades objetivas de la realidad y las necesidades subjetivas del estudiante; de esta forma el estudiante al interactuar con la realidad con la mediación de los conceptos, transforma sus horizontes de interpretación de la misma. Esto sólo se logra si dichos conceptos están mediados por un reconocimiento histórico de su construcción, de manera que le permitan al estudiante entender y entenderse. Es recomendable, entonces, pensar métodos que le permitan al estudiante la construcción de esos conceptos, en condiciones de crítica e interacción social, pues si su método de cons-



trucción contradice los propósitos formativos, el aprendizaje derivará en academicismo estéril. Dentro de este aspecto es vital conocer las didácticas para la lectura y la escritura, entender las dimensiones y niveles de lectura y la forma de acercar al estudiante a cada una de ellas, pero sobre todo, comprender el papel que cumplen ciertas formas de escritura en la configuración del sujeto. En ese sentido, el reconocimiento de los resortes cognitivos, subjetivos y culturales asociados a la escritura, permitirá comprender ésta como una forma de transformar el conocimiento, y no como una forma de control.

- Desde el punto de vista de las áreas metodológicas, es necesaria repensar la relación entre el sujeto y el método. No es posible pensar los métodos solo como modos particulares de acceder y procesar la información; deben pensarse como opciones personales, como estrategias políticas que involucren la concepción de lo humano y lo social. De allí que lo metódico deba derivarse de la necesaria discusión acerca de las formas posibles y adecuadas de conocer y de su relación con la contabilidad. Esto obliga a pensar los alcances de este tipo de áreas, las cuales habitualmente se interpretan como simulacros que posteriormente podrán transferirse a un problema específico.

- Desde el punto de vista de los cursos de aplicación de la investigación, que normalmente se ubican en los últimos semestres, existe el condicionante del tiempo como factor que afecta profundamente la relación entre el profesor y el estudiante. Se acepta que para esta época el estudiante tiene unos conceptos que ya debe aplicar, lo cual delega en él un alto porcentaje del éxito. Juzgar la validez de esta percepción es algo que no puede hacerse en este documento, pero sí quedan algunas inquietudes acerca de cuál es la labor de acompañamiento del maestro, cuáles los métodos y los tiempos para garantizar el desarrollo. Pareciera que la lógica formal del currículo, estuviera afectando la dinámica colaborativa que debe establecerse entre el profesor y el estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARLINO, P. (2005). La escritura en Investigación. En Seminario de Investigación Permanente. Cátedra de Maestría, Universidad de San Martín: Argentina. p. 43. Descargado el 3 de septiembre de 2013 de: <http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.PDF>

CORTES, J. (2009). Investigación y pensamiento crítico. En Memorias I Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Pp. 565-584.

DÍAZ, F.; HERNANDEZ, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México D.F.: Mc Graw-Hill.

GIRALDO, G. (2009). La formación del estudiante de Contaduría Pública: la pertinencia de la actitud crítica e interpretativa. En Memorias I Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Pp. 585-596.

GÓMEZ, M. (2003). Algunos comentarios sobre la potencialidad de la investigación en contabilidad. Revista Innovar, 21. Pp. 139-144

KLAFFKI, W. (1986). Fundamentos de la didáctica Crítico Constructiva. Revista de Educación, 286, Pp. 37-79.

KLAFFKI, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. Revista Educación y pedagogía, 5, pp. 83-108.

LOAIZA, F.; Rueda, G. (2011). Importancia de la fundamentación teórica para los procesos de formación en investigación contable. En Memorias II Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

MUÑOZ, S.; SARMIENTO, H. J. (2010). La formación del sujeto político en la educación contable: un reto para la Universidad y una provocación para el pensamiento. Revista Teuken Bidikay, 1, Pp. 165-183.

OSPINA, C. (2005). Sobre la investigación en contabilidad: Algunos apuntes. Revista Contaduría Universidad de Antioquia, 46. Pp. 73-110.

RUEDA, G.; PINZÓN, J. (2009). Retos y transformaciones en la investigación formativa contable. Una reflexión en la reciente experiencia en la Pontificia Universidad Javeriana. En Memorias I Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Pp. 547-563.

RUNGE, A. (2007). Aspectos fundamentales de la pedagogía crítico – constructiva y de la didáctica teórico – formativa de Wolfgang Klafki. En Ensayos sobre pedagogía alemana. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 164-182.

RUIZ, G. (2011). El ensayo y la alfabetización académica: limitaciones y posibilidades didácticas. Revista Perspectivas Educativas, 4, p.p. 387-409.



TAMAYO, O. E. (2003). Caracterización general de la didáctica de las ciencias. Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Manizales: CINDE/Universidad de Manizales.

VARGAS, J. (2010). De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis Filosófica*, 30, Pp. 145-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=209019322008>