

Tesis de Maestría

Modelos de conocimiento científico escolar en un grupo de maestros de programas universitarios de Contaduría Pública



C.P. Marlon David García Jiménez

Estudiante Maestría en Enseñanza de las ciencias

Ph.D. Javier Alonso Zambrano Hernández

Director de tesis

Maestría en Enseñanza de las ciencias

Facultad de estudios sociales y empresariales

Departamento de educación

Universidad Autónoma de Manizales

Manizales, Colombia

Febrero, 2015



Universidad Autónoma de Manizales
Facultad de Estudios Sociales y Empresariales
Departamento de Educación

Tesis de Maestría:

*Modelos de conocimiento científico escolar en un grupo de maestros de Programas
universitarios de Contaduría Pública*

Investigación realizada en el marco de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias de la universidad Autónoma de Manizales, por Marlon David Garcia Jimenez C.P. bajo la dirección de Ph.D. Javier Alonso Zambrano Hernández con la tutoría de Ph.D. Oscar Eugenio Tamayo Álzate y Mg. Liliana Mejía Botero.

Dedicatoria

A mis padres por su afecto sincero y orgullo ante mis esfuerzos y a mi hermano por su silenciosa fe en mí.

A Angélica, sin tu amor, compañía y sensatez esta travesía no hubiera sido posible, cada viaje no sería un logro, cada aspecto no parecería fácil al otro día.

A Artes García.. Donde estés, sé que sigues creyendo en mis pasos, en mi falta de talento, en mi insaciable búsqueda de explicaciones.

Agradecimientos

Reconozco al esfuerzo de Oscar Eugenio Tamayo Álzate, Liliana Mejía Botero y José Hoover Vanegas García, por recibirme y enseñarme el valor de la enseñanza, por respetar y adoptar mis ideas, a ellos, junto a mis otros profesores durante esta etapa de mi vida, un agradecimiento por su paciencia y por mostrarme con afecto mis enormes deficiencias.

A Javier Alonso Zambrano Hernández, por acogerme y confiar en mí a pesar de la distancia, para explorar un campo nuevo del conocimiento y la investigación contable. Por profesar y seguir profesando que mis ideas valen la pena.

A mi familia por su interés, compañía, afecto y apoyo, gracias por creer ciegamente que mi trabajo vale la pena.

A mis compañeros, cada minuto fue una aventura, cada experiencia un aprendizaje, cada lugar un buen momento, en especial a Edi por hacerme sentir en casa y mostrarme un eterno compañero de estudio, a Ángela por ser mi polo a tierra y a Olga por su genial ocurrencia.

A los profesores de contabilidad que colaboraron para que esta propuesta fuera una realidad, y confiar en que opciones como esta ayudan a seguir construyendo conocimiento y favoreciendo la enseñanza de la disciplina contable.

“(...) para que la ciencia objetiva sea plenamente educadora, sería necesario que su enseñanza fuera socialmente activa. Es un desconocimiento de la instrucción común, instaurar, sin reciproca, la relación inflexible de maestro a alumno. He aquí, en nuestra opinión, el principio fundamental de la pedagogía de la actitud objetiva: Quien es instruido debe instruir. Una enseñanza que se recibe sin transmitirla forma espíritus sin dinamismo, sin autocrítica. (...) El mejor de la clase recibe, como recompensa, el placer de hacer de repetidor al que le sigue, éste al siguiente y así sucesivamente, hasta que los errores fueron demasiado groseros”.

Bachelard, G. (1938). La formación del espíritu científico

Contenido

<i>Resumen</i>	9
<i>Palabras clave</i>	9
CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN DE LA FORMACIÓN CIENTÍFICA EN CONTABILIDAD	10
INTRODUCCIÓN	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
JUSTIFICACIÓN	17
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	19
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	21
<i>Elementos metodológicos generales</i>	21
<i>Delimitación de la investigación y selección de casos para profundización y análisis</i> ...	22
<i>Propuesta metodológica: Métodos de investigación, instrumentos y desarrollo del proyecto</i>	29
<i>Instrumento de investigación de carácter cuantitativo</i>	38
<i>Instrumentos de investigación de carácter cualitativo</i>	43
<i>Proceso de codificación y estrategias para el análisis de datos</i>	57
CAPÍTULO III: REVISIÓN INICIAL DE CONCEPTOS DESDE EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN CONTABLE	65
<i>Conocimiento pedagógico del contenido en la enseñanza de la contabilidad</i>	66
<i>Investigación alrededor del desarrollo de una didáctica específica de la disciplina contable y el conocimiento didáctico del contenido</i>	72
<i>Investigaciones internacionales en currículo: Nociones sobre enseñanza de la contabilidad</i>	75
<i>Investigaciones internacionales sobre asuntos de facultad: Nociones sobre enseñanza de la contabilidad</i>	78
<i>Investigaciones internacionales sobre estudiantes y aprendizaje en contabilidad</i>	79
CAPÍTULO IV: MODELOS TEÓRICOS Y ENSEÑANZA- CONSTITUCIÓN INICIAL DE LA RELACIÓN CONTABILIDAD-DIDÁCTICA	84
<i>Modelos teóricos y cognitivos de ciencia</i>	84

<i>Modelo cognitivo de ciencia escolar</i>	85
<i>Sobre la actividad científica escolar y el modelo cognitivo de ciencia</i>	88
<i>Construcción de conocimiento escolar</i>	93
<i>El declive de la actitud científica en el proceso formativo</i>	97
<i>Transposición didáctica y conocimiento escolar</i>	99
<i>El pensamiento de los profesores y el conocimiento pedagógico y didáctico del contenido</i>	102
<i>Conocimiento pedagógico del contenido (Pedagogical content knowledge)</i>	103
<i>El conocimiento didáctico del contenido y la formulación de didáctica específica ...</i>	104
<i>Abordaje de la contabilidad desde la perspectiva de la naturaleza de la ciencia</i>	107
<i>Filosofía de la ciencia contable: Posicionamiento en el mundo de las ciencias sociales</i>	111
<i>Construcción y consolidación de pensamiento contable: Visiones de una relación contabilidad- sociedad</i>	118
<i>CAPÍTULO V: ELEMENTOS GENERALES SOBRE MODELOS DE CIENCIA Y PENSAMIENTO DEL PROFESORADO EN CONTADURÍA PÚBLICA</i>	127
<i>Análisis: Énfasis teórico</i>	127
<i>Análisis: Énfasis empírico</i>	129
<i>Análisis: Énfasis anti-científico</i>	132
<i>Análisis: Énfasis científicista</i>	134
<i>Análisis: Énfasis cultural</i>	136
<i>Análisis: Énfasis equilibrado</i>	139
<i>Análisis de respuestas por sujeto y grupo</i>	143
<i>Análisis general: Impresiones preliminares</i>	176
<i>CAPÍTULO VI: MCCE EN DOCENTES DE CONTADURÍA PÚBLICA, IMPLICACIONES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</i>	181
<i>Análisis cualitativo Docente no. 1</i>	183
<i>Análisis cualitativo Docente no. 2</i>	194
<i>Análisis cualitativo Docente no. 3</i>	203
<i>Análisis cualitativo Docente no. 4</i>	212
<i>Análisis cualitativo Docente no. 5</i>	220

<i>CAPÍTULO VII: CONCEPCIONES HISTÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS: CODIFICACIÓN, CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS.....</i>	<i>229</i>
<i>CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</i>	<i>251</i>
<i>Bibliografía.....</i>	<i>262</i>

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Descripción del proceso de saturación teórica	37
Ilustración 2. Proceso de codificación axial y codificación sustantiva	60
Ilustración 3. Determinación de categorías y refinamiento momento de refinamiento teórico	63
Ilustración 4. Líneas de investigación de interés en educación contable	71
Ilustración 5. Modelo cognitivo de ciencia escolar y actividad científica escolar	96
Ilustración 6. Relación modelo científico erudito- modelos mentales escolares en el marco de la enseñanza de las ciencias a través de modelos.....	101
Ilustración 7. División de la disciplina contable	125
Ilustración 8. Tendencias NOS- Profesor No. 1	144
Ilustración 9. Tendencias NOS- Profesor No. 2.....	146
Ilustración 10. Tendencias NOS- Profesor No. 3.....	148
Ilustración 11. Tendencias NOS- Profesor No. 4.....	149
Ilustración 12. Tendencias NOS- Profesor No. 5.....	151
Ilustración 13. Tendencias NOS- Profesor No. 6.....	154
Ilustración 14. Tendencias NOS- Profesor No. 7.....	155
Ilustración 15. Tendencias NOS- Profesor No. 8.....	157
Ilustración 16. Tendencias NOS- Profesor No. 9.....	158
Ilustración 17. Tendencias NOS- Profesor No. 10.....	160
Ilustración 18. Tendencias NOS- Profesor No. 11.....	163
Ilustración 19. Tendencias NOS- Profesor No. 12.....	165
Ilustración 20. Tendencias NOS- Profesor No. 13.....	167

Ilustración 21. Tendencias NOS- Profesor No. 14.....	168
Ilustración 22. Tendencias NOS- Profesor No. 15.....	170
Ilustración 23. Matriz condicional- consecuencial.....	244
Ilustración 24. Nociones sobre la contabilidad tradicional en el marco de la ciencia erudita.....	246
Ilustración 25. Nociones sobre las contabilidades emergentes en el marco de la ciencia erudita ...	248
Ilustración 26. Perspectiva de cambio formativo en contabilidad.....	260

Índice de tablas

Tabla 1. Paradigmas de investigación contable.....	114
Tabla 2. Programas de investigación en contabilidad	115
Tabla 3. Resumen tendencias NOS Profesores Grupo 1	152
Tabla 4. Resumen tendencias NOS Profesores Grupo 2	161
Tabla 5. Resumen tendencias NOS Profesores Grupo 1 mas Grupo 2 (Total institución 1).....	162
Tabla 6. Resumen tendencias NOS Profesores Grupo 3	171
Tabla 7. Resumen tendencias NOS Profesores Grupo 1 mas Grupo 3 (Total institución 2).....	172
Tabla 8. Resumen tendencias NOS Profesores Área 1 (Contabilidad financiera e internacional)..	173
Tabla 9. Resumen tendencias NOS Profesores Área 2 (Contabilidad tributaria y fiscal)	174
Tabla 10. Resumen tendencias NOS Profesores Área 3 (Contabilidad administrativa, de gestión y costos)	174
Tabla 11. Resumen tendencias NOS Profesores Área 4 (Auditoría y control)	175
Tabla 12. Resumen tendencias NOS Profesores Área 5 (Teoría contable, contabilidades emergentes y regulación contable)	176
Tabla 13. Resumen tendencias NOS total grupo encuestado	177
Tabla 14. Resumen propiedades discursivas instrumento 2- Profesor 1	187
Tabla 15. Resumen propiedades discursivas instrumento 3- Profesor 1	191
Tabla 16. Resumen propiedades discursivas instrumento 2- Profesor 2	196
Tabla 17. Resumen propiedades discursivas instrumento 3- Profesor 2	200
Tabla 18. Resumen propiedades discursivas instrumento 2- Profesor 3	205
Tabla 19. Resumen propiedades discursivas instrumento 3- Profesor 3	209
Tabla 20. Resumen propiedades discursivas instrumento 2- Profesor 4	214

Tabla 21. Resumen propiedades discursivas instrumento 3- Profesor 4	217
Tabla 22. Resumen propiedades discursivas instrumento 2- Profesor 5	223
Tabla 23. Resumen propiedades discursivas instrumento 3- Profesor 5	226

Índice de graficas

Gráfica 1. Promedios de respuestas en el énfasis teórico.....	128
Gráfica 2. Promedios de respuestas en el énfasis empírico.....	130
Gráfica 3. Promedios de respuestas en el énfasis anti-científico.....	133
Gráfica 4. Promedios de respuestas en el énfasis científicista	135
Gráfica 5. Promedios de respuestas en el énfasis cultural.....	137
Gráfica 6. Promedios de respuestas en el énfasis equilibrado.....	140

Resumen

El documento presenta una discusión sobre el objeto de estudio de la didáctica las ciencias y su relación con las nuevas dimensiones de la disciplina contable, desde la cual se determinan las nociones del profesorado sobre la enseñanza de la contabilidad como disciplina académica en programas universitarios de Contaduría Pública. Se presenta el diseño metodológico, el cual enmarca una investigación de corte crítico y enfoque mixto, y que se constituye de tres etapas: la primera de naturaleza cuantitativa mediante encuestas tipo Likert aplicadas a una muestra de docentes, la segunda de corte cualitativo donde se indaga una submuestra de docentes a través de entrevistas y un tercero donde se desarrolla una saturación de datos mediada por la teoría fundamentada. Finalmente, se concluye un distanciamiento que poseen los docentes entre las nociones epistemológicas y sociológicas de la contabilidad y el ejercicio de enseñanza, estableciendo que el pensamiento del profesorado muestra elementos diversos en la naturaleza científica, contrario a un discurso sobre la enseñanza que exhibe una primacía del contenido empírico disciplinar.

Palabras clave

Didáctica de las ciencias, didáctica en contabilidad, enseñanza-aprendizaje, enseñanza de la contabilidad, modelo cognitivo de ciencia escolar.

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN DE LA FORMACIÓN CIENTÍFICA EN CONTABILIDAD

INTRODUCCIÓN

Históricamente la educación superior en contabilidad en Colombia ha sido transgredida por una esencia práctica e instrumental, que obedece a razones de formación específicas para el mundo del trabajo, donde los docentes instruyen bajo los parámetros de la técnica contable, necesaria para el sostenimiento del patrimonio y la obtención de mayores utilidades (relación más ingreso a menor costo), que favorezcan la acumulación consecuente de capital, en entidades de carácter público y/o privada (entre otras aristas), o se presenta un caso de amplia teorización sin aplicaciones de los saberes en el mundo de la vida.

La actualidad del conocimiento contable y el nivel de formalidad que esta ha alcanzado, muestran la impronta de un direccionamiento distinto para la educación contable, la cual se enfoca en la formación de conceptos y conocimientos científicos y no solo en la instrucción práctica para el mundo laboral, situación descrita por Cortés (2006, p. 256), quien desde la orilla de la reflexión crítica en contabilidad, muestra una polarización en la formación de los contables, al insistir en que estos o desarrollan una experticia práctica sin suelo teórico, o se transforman en eruditos, amplios conocedores de teorías sin aplicación práctica de sus saberes.

Esta situación muestra una óptica novedosa para la enseñanza de la contabilidad, donde se trasciende de la formación práctica para la preparación de libros de comercio, hacia una

visión científico-social de la formación contable, la cual se inserta en una discusión interdisciplinaria, epistemológica y cuyos objetivos descansan más en el pensamiento crítico que en la instrucción.

La enseñanza de las ciencias aparece ante esta emergencia, como una disciplina desde la cual se ha de observar la educación contable en el marco de las ciencias sociales, es por esta razón, que el presente proyecto reposa en esa máxima; una mirada de la formación en contabilidad desde la didáctica y como ambas se cohesionan en torno a su evolución disciplinar.

La educación contable ha sido visionada desde un discurso pedagógico cuya evolución ha sido significativa desde que se reconoció a la Contabilidad como disciplina y se inició un proceso de fortalecimiento de la Contaduría Pública como profesión en los países occidentales.

Dicho discurso posee implicaciones significativas en los aspectos curriculares de los diferentes programas de Contaduría Pública, situación presentada en virtud de las implicaciones que tiene la información contable en aspectos micro y macroeconómicos, lo cual ha generado que diversas nociones, teorías y modelos pedagógicos se inserten en la formación contable como una reflexión crítica y profunda alrededor de su pertinencia.

El caso colombiano, el cual contextualiza la presente investigación, no se aleja de esta descripción, es más, se reconoce una importante construcción de pensamiento en torno a la pedagogía y la educación contable, como lo denota Loaiza Robles (2009) *“se pretende que el discurso pedagógico contable se estructura desde el dialogo de saberes y que esta interacción transdisciplinar este atravesada por la vida como valor y como categoría”*,

afirmación realizada por la autora colombiana después de plantear la carencia de crítica y la naturaleza práctica de la enseñanza de la contabilidad.

El abordaje que se ha hecho de los procesos de formación en contabilidad, presentan posturas diversas y discutidas desde los horizontes de la educación en el marco de la pedagogía, pero son escasos los abordajes desde las demás disciplinas de la educación, incluida en estas la didáctica.

Dado que la contabilidad no es enseñada como una disciplina científica, sino como un saber práctico y sometido a las organizaciones económicas, es necesario un abordaje diverso y desde nuevos horizontes, que contextualicen la enseñanza de la contabilidad de acuerdo a los desarrollos internos de la disciplina y las perspectivas novedosas en enseñanza y aprendizaje que disciplinas como la didáctica presentan, sin dejar de enunciar que a nivel internacional se han dado pasos en la búsqueda de una formación científica en la disciplina contable.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Entre las escasas investigaciones que puedan referenciar a la didáctica como disciplina académica formalizada en la enseñanza de la contabilidad en el contexto latinoamericano, se encuentran las del investigador argentino Juan Carlos Seltzer, quien realizó un compendio de experiencias docentes sobre didáctica creativa en la universidad y más específicamente, en los programas de contabilidad, a través de entrevistas presentadas en forma de diálogo, donde participaron docentes de universidades argentinas y españolas.

Este ejercicio investigativo le permitió establecer categorías de contenido o reflexiones sobre las discusiones en relación al estatus epistemológico de la contabilidad, la primacía de la técnica registral en la educación contable, problemas prácticos y concepciones del profesorado sobre la enseñanza de conceptos en contabilidad (Seltzer, 2001).

En Colombia Zambrano Hernández (2012), afronta la actualidad didáctica de los programas de Contaduría Pública a través de los libros de texto elaborados y utilizados entre 1960 y 2008 para la enseñanza universitaria de la contabilidad, logrando establecer en su tesis doctoral, que en su mayoría, los libros de texto utilizados en la enseñanza de la contabilidad corresponden a guías para el aprendizaje de la técnica, no se poseen elementos para el aprendizaje de conceptos y teorías que expliquen la real dimensión de la contabilidad en la sociedad de la información, los textos que corresponden a teoría contable y epistemología contable se constituyen en construcciones académicas cuyo lenguaje es complejo para estudiantes de pregrado.

Zambrano Hernández además, determina como problemática, la actitud del docente hacia estas herramientas, ya que no muestra un proceso de innovación o una mecánica de cambio que permita la elaboración de textos que faciliten algo más que aprender técnica contable, en relación a los textos no existe una real intención de facilitar didácticamente el aprendizaje teórico y conceptual de los contenidos propios de la contabilidad, y sus adelantos como disciplina científica emergente.

También en Colombia, León-Paime (2011, 2013) presenta investigaciones en grupos de docentes estableciendo la importancia de la relación trayectoria profesional- enseñanza de la contabilidad, haciendo hincapié en la contabilidad de gestión, establece que la comprensión de la práctica docente es un campo incipiente y que diversas metodologías de investigación deben apoyar esta búsqueda, necesaria para mejorar los procesos formativos en contabilidad y hace un llamado a la comprensión de la relación contabilidad- contexto como punto de partida para la búsqueda de aprendizajes profundos (León-Paime, 2013, págs. 621-635).

La actualidad didáctica descrita por Seltzer en el caso de la formación universitaria en contabilidad en Argentina y España, así como las evidentes falencias en los libros de texto utilizados en los últimos cuarenta años que logro establecer Zambrano para el contexto colombiano, y el llamado a plantear investigaciones que permitan comprender la práctica docente, los modelos didácticos y las lógicas de la enseñanza y el discursos docente en contabilidad planteado por León-Paime, muestran que es necesario determinar y elaborar nuevos elementos para la enseñanza de la contabilidad y es imperativo generar nuevas herramientas para la enseñanza de la disciplina en el marco de la didáctica de las ciencias sociales.

Estas investigaciones, desarrolladas en el contexto latinoamericano y más específicamente Colombiano, transigen a través de un análisis crítico en un problema sustancial en torno a los procesos de enseñanza de la contabilidad y la formación del profesorado, toda vez que, si la disciplina es enseñanza como técnica registral a nivel universitario como lo establecen diversas investigaciones desde posturas filosóficas, sociológicas y pedagógicas, además de las tres ya citadas desde el embrionario horizonte de la didáctica contable, deben presentarse numerosas problemáticas en torno a las concepciones de ciencia y de contabilidad como disciplina científica por parte de los docentes, lo que genera un interrogante guía para la investigación:

¿Qué nivel de coherencia se presenta entre los desarrollo disciplinares en contabilidad, su epistemología y formalización y las nociones que de ella poseen los docentes que pretenden enseñarla a nivel de educación superior universitaria?

Para este tipo de abordajes teóricos, es necesario conocer qué relación poseen los modelos contables, con el abordaje de la contabilidad en el aula, es decir, se desconoce cómo se estructura y como se desarrolla la actividad científica escolar en las aulas universitarias donde se pretende enseñar contabilidad, se desconocen los modelos de conocimiento escolar que poseen tanto los docentes como los estudiantes en los programas de Contaduría Pública, elementos, conceptos e ideas que cobran vital importancia dados los desarrollos e investigaciones en la contabilidad y su epistemología.

Tanto los profesores Izquierdo- Aymerich & Adúriz- Bravo (2005), así como Paz, Márquez, & Adúriz- Bravo (2008) sostienen desde la óptica de la Didáctica general y su epistemología, que es necesario abordar el aula y determinar cómo se desarrolla actividad científica escolar

en los diversos niveles educativos y en cada una de las disciplinas que se pretende enseñar, para así establecer diversos modelos cognitivos de ciencia escolar presentes, mientras que desde la incipiente visión didáctica de la contabilidad Seltzer, Zambrano- Hernández y León- Paime plantean que existe un escaso abordaje de la enseñanza y el aprendizaje en el aula universitaria donde se pretende enseñar contabilidad, discerniendo a partir de sus indagaciones que la enseñanza contable continua atada a la práctica servil a los entes económicos, lo cual no es un error.

De momento, es la organización económica la que legitima la pertinencia del contenido enseñado, pero que según lo describen estas investigaciones, olvidan elementos fundamentales para una comprensión más crítica y global del contenido disciplinar, razón por la cual los interrogantes que indago la presente investigación, desde la serie de vacíos teóricos existentes en el campo intitulado didáctica específica de la disciplina contable son:

¿Cuáles son los modelos de conocimiento científico escolar que poseen los maestros de un programa universitario en Contaduría Pública?

Dejando por sentado que se debe investigar el conocimiento de los modelos de conocimiento científicos escolar de los docentes de programas de Contaduría Pública, se deja abierta la puerta a interrogantes como:

¿Cuál es el nivel de contextualización que poseen los modelos de conocimiento científico escolar presentes en el grupo de maestros y la evolución conceptual de la disciplina contable?

Interrogante desde el cual se dejan algunos elementos planteados pero que requieren de investigaciones posteriores y comparaciones entre diversos contextos.

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación surge de un proceso de indagación sobre las realidades de la enseñanza de la contabilidad, desde una postura que busca un análisis más trascendentes que los propuestos desde la pedagogía contable y el discurso pedagógico tradicional.

En esta búsqueda, la enseñanza de la ciencias aparece como una disciplina desde la cual se pueden plantear posturas nuevas para la disciplina contable y rigurosos desde las ciencias de la educación, la cual problematiza directamente los espacio para la formación, la actuación de docentes y estudiantes, el sentido real del acto formativo y la interdisciplinariedad evidente en cualquier proceso educativo.

Estos elementos hacen parte del discurso educativo y pedagógico contable pero es muy lejano (en la mayoría de las propuestas a nivel regional y en muchas otras a nivel internacional) en términos de analizar al docente como sujeto formador, como un conocedor que a través de un lenguaje alcanzable para el estudiante, se propone objetivos de formación.

En este mismo sentido, la investigación en educación contable no problematiza al estudiante en todas sus dimensiones, no existen análisis exhaustivo y suficiente sobre métodos, formas o posturas docentes e instituciones, alrededor de cómo enseñar ante ciertas circunstancias no contempladas desde la idea pedagógica institucionalizada del saber contable.

El desarrollo del conocimiento contable no es expuesto a indagaciones que le permitan generar conocimiento dentro de los programas universitarios de Contaduría Pública, la

educación contable muy a pesar de su emergente estatus disciplinar continua sumido en el instrumentalismo y el sometimiento de sus saberes.

Esta investigación se reviste de importancia en virtud de las situaciones descritas, el abordaje inicial que se propone es una búsqueda de elementos para entender al docente: cómo actúa, que tan consciente es de la evolución de la disciplina contable y como transforma el aula en un lugar para la construcción de conocimiento escolar en los programas de Contaduría.

Es necesario, conocer si existe construcción de conocimiento en el desarrollo de las actividades académicas y formativas en los programas de Contaduría Pública, toda vez que sirve como un punto de partida para establecer las reglas de juego para el abordaje teórico y epistemológico del saber contable en términos de la naturaleza de la ciencia.

Dados los vacíos teóricos y conceptuales en la didáctica específica de la contabilidad como disciplina emergente, la presente investigación se nutre de elementos para establecer cuál es la relación entre la disciplina contable y la formación contable, busca plantear rutas para determinar el entendimiento de los profesores sobre su propia disciplina y la científicidad de la misma, para así transponer los saberes al aula y buscar construcción de conocimiento en relación con el desarrollado de la disciplina contable.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se planteó para la investigación indagar la búsqueda de modelos través de los ítems planteados por Thagard (1992), postura a partir de la cual se concibe el primer objetivo:

- Identificar los Modelos de conocimiento científico escolar (MCCE) presentes en un grupo de maestros de programas universitarios de Contaduría Pública a partir de una determinación de:
 - ✓ la concepción de ciencia de los docentes.
 - ✓ la significatividad conceptual expresada por los docentes en términos de la perspectiva científica escolar y ligazón con el desarrollo de la disciplina contable.
 - ✓ la científicidad del lenguaje docente alrededor de la enseñanza y de la propia disciplina contable.
 - ✓ la posición alrededor de la científicidad de lo contable, sus métodos y perspectivas como disciplina académica.
 - ✓ el contenido proposicional en función de la naturaleza del conocimiento contable y su evolución conceptual.
 - ✓ la racionalidad conceptual implícita y explícita en el discurso docente.
 - ✓ la contextualización de los modelos teóricos en correspondencia con la actividad científica escolar.
 - ✓ la conexión y razonabilidad entre diversos tipos de conocimiento.

Posterior a la determinación de estos criterios, que constituyen categorías fundamentales a partir de las cuales se pueden codificar y establecer nuevas categorías propias de la contabilidad se buscó:

- Establecer las concepciones histórico-epistemológicas, pedagógicas y didácticas expresadas por los docentes de Programas universitarios de Contaduría Pública.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se interesó por la búsqueda de criterios mediante los cuales se generara la determinación de modelos de conocimiento científico escolar en maestros, elemento a partir del cual se promueven posibilidades de mejoramiento de la enseñanza de la contabilidad como disciplina académica y no como técnica registral.

Elementos metodológicos generales

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque investigativo mixto, se presenta un ***estudio analítico cuantitativo*** en un primer momento, cuyos resultados se exponen a una triangulación mediante un estudio ***cualitativo*** de los datos, categorías, códigos y modelos determinados, a través de una observación comprensiva de la unidad de análisis.

La unidad de análisis consiste en las modelos y proposiciones significativas presentadas por los docentes y el esquema conceptual y teórico de cada uno de ellos, en busca de elementos comunes que faciliten la saturación teórica necesaria para llegar a conclusiones aceptables.

Por esta razón la investigación se caracteriza por ser inductiva al constituir posturas desde los enunciados y nociones expresadas por los sujetos y generativa y constructiva al postular explicaciones teóricas.

Delimitación de la investigación y selección de casos para profundización y análisis

El estudio se desarrollara en los programas Universitarios de Contaduría Pública de la ciudad de Armenia, Quindío, Colombia en la metodología presencial.

Esta ciudad cuenta con una oferta de cuatro programas universitarios de Contaduría Pública con tal cualidad, presentados por las siguientes Instituciones de educación superior: Universidad del Quindío, Universidad La Gran Colombia, Escuela de Administración y mercadotecnia del Quindío y Fundación Universitaria San Martin.

Se delimita la presenta investigación tomando como referencia y objeto de estudio los programas universitarios acreditados o en proceso reconocido de acreditación.

El programa de Contaduría Pública de la **Universidad del Quindío**, se encuentra acreditado de alta calidad por parte del Consejo Nacional de Acreditación del Ministerios de Educación Nacional (CNA-MEN) desde el año 2011, y la **Universidad La Gran Colombia** ya ha recibió reconocimiento de condiciones mínimas de calidad por parte del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Los demás programas no se encuentran ni acreditados de alta calidad, ni en proceso reconocido de acreditación.

Para el desarrollo específico del estudio, se requiere tener en cuenta los planes de estudio y la división interna que la misma epistemología y la construcción teórica han causado en la disciplina contable.

En Colombia, los planes de estudio poseen áreas comunes que corresponden con las explicaciones teóricas, principalmente desde la regulación de la profesión de Contador Público entre 1990 y 1993 hasta la fecha.

Estas áreas comunes poseen ciertas agrupaciones por sus relaciones directas, de la siguiente forma:

- a. Contabilidad financiera- Contabilidad internacional
- b. Contabilidad fiscal-tributaria
- c. Contabilidad administrativa (costos-gestión-productividad)
- d. Auditoría y control
- e. Teoría, epistemología- Regulación contable- Contabilidades emergentes

Los docentes de los programas de Contaduría Pública poseen especializaciones y formación posgradual en estos campos específicos, y a estos mismos se les denomina áreas curriculares, departamentos o énfasis dependiendo del enfoque y la política educativa y programática de cada institución de educación superior, sin que los conceptos entren a reñir entre ellos, este elemento es importante de cara a la determinación de datos y el procesamiento de los mismos.

De esta forma se tomaran como referencia tres (3) docentes de cada departamento, área o énfasis, toda vez que las dos universidades comparten estas áreas, las cuales son comunes en la formación contable. De igual forma, es necesario manifestar que en población estudiantil, docente y directiva y presupuesto para labores académicas y científicas, la Universidad del

Quindío es una institución de gran tamaño en comparación con la Universidad La Gran Colombia. No obstante esta comparación, el 71% de los docentes del Programa de Contaduría Pública de la Universidad La Gran Colombia son también docentes de la Universidad del Quindío, desarrollando labores académicas, investigativas y profesionales, los enfoques curriculares son similares en su propuesta científica y la investigación de ambas posee relación directa al compartir investigadores.

En total, se tomaran como muestra 15 docentes que desempeñan su labor en las diferentes áreas del currículo en las instituciones mencionadas, y serán seleccionados de forma aleatoria, conforme los criterios de muestreo para la codificación abierta propuesta por Strauss & Corbin (2012, pág. 225), como criterio fundamental deben estar titulados como Contadores Públicos, tener mínimo grado de maestría y estar vinculados directamente con la enseñanza de asignaturas con denominación contable, financiera o tributaria.

Esta selección tiene como fin determinar variaciones generales al no conocer en ninguna medida las posibilidades de hallazgo, lo que demuestra la pertinencia de ciertos elementos de teoría fundamentada, posteriormente se desarrolla un muestreo selectivo una vez se poseen las dimensiones de los criterios fundamentales, presentes en las proposiciones y discursos de los docentes, y así favorecer una saturación teórica.

Esta selección es guiada por el principio de economía postulado por Izquierdo- Aymerich en 1999, el cual consiste en la selección de contenidos científicos escolares, los cuales una vez se articulan, a través de modelos teóricos estructurales, permiten una contextualización de

la cual deviene la generación o determinación de la modelización (Bahamonde, 2006, pág. 30).

Cada departamento o área atañe a un campo específico de la disciplina, por lo que posee modelos y teorías propias, no necesariamente independientes, pero si observadas de forma particular; por lo tanto, observar de forma detallada cada una de estas divisiones facilita un conocimiento global de la modelización propia de la disciplina en general.

Esta selección permite determinar dos formas de agrupación, la primera por institución mostrando tres grupos identificables conforme cada una de las dos instituciones y un tercer grupo compuesto por los docentes que son compartidos por ambas instituciones. Una segunda clasificación se refiere a cada una de las áreas disciplinares establecidas, cinco en total.

En pro de desarrollar el trabajo de forma más comprensiva, los análisis y resultados se presentaran conforme a la siguiente clasificación:

1. Los docentes que son compartidos entre ambas instituciones se denominaran como Profesores de institución 1, con sigla PI1. Los docentes de la Universidad del Quindío se identificarán como Profesor institución 2, con sigla PI2; por su parte, los de la Universidad La Gran Colombia se identificarán como Profesor institución 3, PI3.

2. Se desarrolla también una clasificación sumada, dependiendo del área o departamento al que pertenezca el docente de la siguiente forma:

Área o Departamento (Grupo)	Sigla
Contabilidad financiera- Contabilidad internacional	G1-CFI
Contabilidad fiscal-tributaria	G2-CFT
Contabilidad administrativa	G3-CAC
Auditoría y control	G4-AYC
Teoría, epistemología, Regulación contables- Contabilidades emergentes	G5-TER

Es de aclarar, que estas áreas corresponden a aquellas a las que se circunscribe el docente en razón de su formación profesional, desempeño laboral y/o docente e investigación, constituyendo así su principal preocupación científica, académica y formativa.

Es necesario precisar, que en razón de diversas situaciones de contexto, este puede desempeñarse como profesor en otra área por circunstancias ajenas a su interés y formación, es decir, el área de vinculación es aquella donde se forman sus nociones alrededor del conocimiento contable, perspectivas, preocupaciones investigativas y académicas y conocimiento pedagógico y didáctico del contenido.

Con fundamento en esta codificación, podemos mostrar al grupo de docentes de la siguiente manera:

	Institución	Grupo	Área o Depto.	Código
Profesor 1	Inst. 1	PI1	A1-CFI	<i>PI1-A1-CFI</i>
Profesor 2	Inst. 1	PI1	A2-CFT	<i>PI1-A2-CFT</i>
Profesor 3	Inst. 1	PI1	A3-CAC	<i>PI1-A3-CAC</i>
Profesor 4	Inst. 1	PI1	A4-AYC	<i>PI1-A4-AYC</i>
Profesor 5	Inst. 1	PI1	A5-TER	<i>PI1-A5-TER</i>
Profesor 6	Inst. 2	PI2	A1-CFI	<i>PI2-A1-CFI</i>
Profesor 7	Inst. 2	PI2	A2-CFT	<i>PI2-A2-CFT</i>
Profesor 8	Inst. 2	PI2	A3-CAC	<i>PI2-A3-CAC</i>
Profesor 9	Inst. 2	PI2	A4-AYC	<i>PI2-A4-AYC</i>
Profesor 10	Inst. 2	PI2	A5-TER	<i>PI2-A5-TER</i>
Profesor 11	Inst. 3	PI3	A1-CFI	<i>PI3-A1-CFI</i>
Profesor 12	Inst. 3	PI3	A2-CFT	<i>PI3-A2-CFT</i>
Profesor 13	Inst. 3	PI3	A3-CAC	<i>PI3-A3-CAC</i>
Profesor 14	Inst. 3	PI3	A4-AYC	<i>PI3-A4-AYC</i>
Profesor 15	Inst. 3	PI3	A5-TER	<i>PI3-A5-TER</i>

De esta manera el análisis de los datos se puede hacer por comparaciones entre instituciones (PI2, PI3), separando los datos de los docentes compartidos por las dos instituciones (Código PI1). De la misma forma es posible analizar el área o departamento (A1, A2, A3, A4, A5, A6), favoreciendo la determinación de pertinencia de modelos conceptuales, además de análisis de orden general.

La selección se realizara mediados por dos criterios iniciales:

1. Como criterio fundamental, los profesores deben estar titulados como Contadores Públicos, y estar vinculados directamente con la enseñanza de asignaturas con denominación contable, financiera o tributaria.

2. Se analizaran durante la etapa de estudio cuantitativo tres docentes por área, uno en cada institución; es decir, docentes Universidad del Quindío, docentes Universidad La Gran Colombia y docentes compartidos por ambas instituciones, seleccionadas las personas de forma aleatoria, conforme los criterios de muestreo para la codificación abierta propuesta por Strauss & Corbin (2012, pág. 225),

Esta etapa tiene como fin determinar variaciones generales al no conocer en ninguna medida las posibilidades de hallazgo, esta etapa muestra las nociones de ciencia de un grupo significativo de docentes, quince en total, posteriormente se desarrollo un muestreo selectivo con un grupo de cinco docentes, una vez se poseen las dimensiones de los criterios fundamentales, presentes en las proposiciones y discursos de los docentes, y así favorecer una saturación teórica.

Estos hallazgos facilitan la determinación de categorías iniciales y arrojan un panorama general que favorece reflexiones en el ámbito curricular, pedagógica y didácticamente.

De cara al desarrollo del estudio cualitativo se plantea como una serie de análisis específicos, tomando como grupo focal a los docentes que comparten ambas instituciones y que hicieron parte del grupo inicial, en pro de determinar elementos similares y diferenciadores, desde los modelos inicialmente determinados en cada una de las cinco áreas, que un orden muy general componen la formación de Contadores Públicos.

Propuesta metodológica: Métodos de investigación, instrumentos y desarrollo del proyecto

En inicio se plantea un estudio que permita identificar los elementos más generales de los modelos cognitivos de ciencia escolar (MCCE) y sus relaciones con los procesos de actividad científica escolar y evolución conceptual, propios de los docentes de la comunidad académica contable de los grupos de docentes descritos.

Ante la poca exploración realizada a las prácticas de aula, modelos mentales y conceptuales y criterios para la enseñanza en los docentes universitarios de Contaduría Pública, es posible asegurar que las categorías venidas de los desarrollos en didáctica corresponden con los ejes de observación, permitiendo determinar mecanismos a través de los cuales se sustente la existencia de ciertos datos, los cuales correlacionados facilitan la presentación de nuevas posturas de cara a la enseñanza-aprendizaje de la contabilidad como disciplina académica.

Con fundamento en esta descripción contextual, aparece la ***teoría fundamentada*** como metodología adaptada, entendiendo las categorías modelo cognitivo de ciencia escolar, modelos mentales, modelos conceptuales, alfabetización científica, actividad científica escolar, evolución conceptual, modelo científico escolar y modelo científico erudito, como conceptos propios de la enseñanza de las ciencias, que en el campo de la didáctica poseen literatura técnica y no técnica, y que no están completamente imbricados, argumentados y aceptados dentro de la enseñanza y aprendizaje de la contabilidad, razón por la cual se busca establecer posturas teóricas novedosas ante la situación de no acoplamiento teórico-práctico.

Es por esto, que se plantea un proceso de codificación abierta, que permita generar denominaciones conceptuales, propiedades y dimensiones de dichos conceptos (Strauss & Corbin, 2012, pág. 110), los cuales no están presentes con fundamento teórico en la enseñanza de la contabilidad.

Para lograr esta primera aproximación con fines de definición conceptual se proponen dos momentos:

1. Revisión de literatura técnica sobre la formación de los Contadores a nivel universitario, partiendo de literatura desarrollada en revistas nacionales pero acoplado a estos conceptos, concepciones y resultados de investigaciones desarrolladas a nivel internacional.

Para este aparte se utilizó una revisión literaria por bases de datos conforme una revisión narrativa en pro de estructurar un marco teórico inicial (Letelier & Cols, 2005 citado por Vera González, 2012, págs. 15-20), que fuera comparable con los contenidos propios de la investigación en enseñanza de las ciencias relacionados desde los objetivos de la investigación.

Para esto se estableció que se buscaría el contenido propuesto en artículos a través de cinco palabras clave: educación contable, formación de contables, enseñanza de la contabilidad, modelos contables, profesorado en contabilidad en las más importantes revistas en tres contextos partiendo del colombiano, pasando por el latinoamericano y llegando al contexto internacional.

Se determina revisar las publicaciones de los últimos cinco años de las revistas Cuadernos de contabilidad de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, Lúmina de la Universidad de Manizales, Revista Contaduría de la Universidad de Antioquia y Revista Internacional Legis de Contabilidad y Auditoría en el ámbito nacional y latinoamericano. En el ámbito internacional se revisó Journal of Accounting Education, Accounting Education: An International Journal y Advances on Accounting Education, buscando ampliar el espectro a máximo diez años y teniendo en cuenta que las referencias llevaban a cierta cantidad de revistas y números más amplia. Estas revistas son las mejores calificadas a nivel nacional, regional e internacional.

2. Posterior al análisis teórico narrativo se presentaron dos instrumentos de investigación de cara a la saturación de las categorías que enmarcan la investigación, el primero con fines de determinaciones iniciales, posee un contenido más descriptivo y actitudinal, el segundo se centra más en lo conceptual, teórico y epistémico.
3. Finalmente, un tercer instrumento permite establecer prácticas y uso de lenguajes y facilita una triangulación de los datos obtenidos, con el objetivo de que se establezcan relaciones directas e indirectas a partir de la reconstrucción teórica y los dos instrumentos iniciales.

Los instrumentos utilizados en el primer momento de la investigación, con fines de codificación abierta (Strauss & Corbin, 2012, págs. 223-226) son *encuestas elaboradas mediante la técnica de escalas de Likert*, las cuales permiten establecer ideas y conceptos por

parte del grupo de docentes que son sujetos del análisis. Estas encuestas permiten desarrollar una caracterización que es susceptible de análisis e interpretación amplia y mediante estos resultados se determinarían las concepciones de ciencia, la contextualización de los modelos teóricos en pro de la actividad científica escolar y la conexión entre diversos tipos de conocimiento que poseen los grupos de docentes, enmarcado esto en la narración inicial del corpus teórico y los elementos propuestos como referentes teóricos desde el campo de la didáctica de las ciencias.

Este instrumento está encuadrada en la propuesta metodológica de Tamayo Alzate, Sánchez & Buriticá (2010, pág. 138), quienes a través de un instrumento con preguntas abiertas y escenarios de discusión, plantean la identificación de concepciones de ciencia del profesorado en el marco de la naturaleza de la ciencia.

En dicha investigación se plantearon seis énfasis conforme las propuestas de Cobern y Loving, 1998 citados por Tamayo Alzate, Sánchez, & Buriticá (2010, pág. 138): teórico (T), empírico (Em), anticientífico (Ac), científicista (Ci), cultural (Cu) y equilibrado (Eq), estos se adoptan en el primer momento de análisis.

Estos énfasis se utilizan en el primer instrumento, aunque para los dos instrumentos posteriores se buscan nociones más contables, sustentadas en postura coherentes con Cobern y Loving, como los mostrados en los campos que definen los ámbitos de profundización y el currículo en la disciplina contable.

La metodología de teoría fundamentada propone el desarrollo de entrevistas desde su etapa inicial, en razón de establecer existencia de conceptos y relaciones iniciales entre ellos, es

por esto que las encuestas por escalas de Likert, parecen no ser consonantes con dicha propuesta.

Para el desarrollo de la presente investigación se propone que la escala Likert sirva para hacer determinaciones iniciales, que guían las discusiones del instrumento dos y permiten saturaciones teóricas específicas desde el instrumento tres, los cuales si se centran más en las propuestas de entrevistas de Strauss & Corbin (2012), aunque el tercer instrumento no presenta entrevistas directas, crea nociones a través de escenarios que después focalizan más lo interrogantes propuestos con anterioridad, todo esto se debe enmarcar ya sea descriptiva o críticamente, en las posturas encontradas en la revisión documental inicialmente propuesta y el contenido tomado desde la didáctica de las ciencias.

Una vez se posean estos datos, se desarrolló una confrontación con los datos obtenidos en las encuestas y sus respectivas interpretaciones, se procedió a establecer la significatividad conceptual expresada por los docentes en términos de la perspectiva científica escolar, el contenido proposicional en función de los núcleos temáticos y la racionalidad conceptual implícita y explícita en el discurso docente, así como la contextualización de los modelos teóricos en pro de la actividad científica escolar.

Los instrumentos responden a un proceso de saturación de cada categoría emergente, concepto flotante, criterio operante o práctica corroborada, manifestada por el grupo de docentes. En este sentido, el instrumento inicial facilita la determinación de categorías y subcategorías no solo como elemento teórico, sino como cualidad del contexto de la enseñanza de la contabilidad y un diagnóstico del estado actual de la formación científica y

su relación con una significación propuesta, permitiendo obtener datos al comparar cada grupo de docentes por institución, así como por área o departamento.

El segundo instrumento permite un primer cruce de los datos, al postular de forma más expresa y discursiva las posturas de los profesores, reconoce una mayor significatividad de lo expresado en el primer instrumento, generando indicios de saturación categórica y postulando nuevas categorías que aun necesariamente no están en proceso de saturación.

Es necesario establecer que la saturación se refiere a la detección fuerte y repetitiva de ciertos elementos que son nominables como datos, la saturación inicial entonces es la aparición consecutiva de criterios, expresiones o conceptos en un grupo específico de docentes, lo cual posteriormente favorece una saturación ceñida, cuando se nota la presencia más repetitiva de estos elementos, contenidos en una matriz de comparación conceptual, la cual con fines de clasificación de discurso opera según las propiedades descritas por Van Dijk (1999), aclarando que no se desarrolla análisis de discurso, pero si se aplican las clasificaciones para hacer mas operacional el proceso ante la cantidad de datos.

Se entiende saturada una categoría cuando es innegable su existencia, contenido, partes y nociones, determinado todo esto gracias a la presencia, repetitividad y contundencia en la unidad de análisis.

La saturación definitiva es el objetivo del tercer instrumento, este favorece una interacción entre el profesor y el contexto, facilitando la determinación de racionalidad y contextualización, saturando o descartando categorías a través de un proceso de codificación

axial, la cual facilita la comprensión de cada categoría de forma específica (Strauss & Corbin, 2012, pág. 134).

Para determinar estos ítems se toman como referencia los criterios establecidos por Bahamonde (2006, págs. 63-64), los cuales son fundamentados en Thagard (1992) para relacionar conceptos y plantear categorías y subcategorías más específicas. Estos criterios fueron usados por la investigadora argentina para determinar Modelos cognitivos de ciencia escolar en docentes de educación básica para el concepto de alimentación, razón por la que además enmarcan los objetivos propuestos en esta investigación, con resultados satisfactorios, en tal sentido se adoptó como guía en el presente trabajo, estos criterios son:

1. ***Criterio de informatividad:*** “*se refiere al recorte informativo realizado en el diseño de la actividad científica para la clase. Es útil para interpretar la inclusión o restricción de significados considerados*”.
2. ***Criterio de contenido proposicional:*** “*se refiere al diseño informativo realizado en el diseño de la actividad científica para la clase. Es útil para la relación entre los núcleos temáticos y modelos teóricos explicativos*”.
3. ***Criterio de racionalidad:*** “*se refiere a la naturaleza de las relaciones entre los conceptos explícitos. Es útil para interpretar, la forma en que se concibe la relación entre los hechos del mundo y sus representaciones abstractas y simbólicas, los modelos*”.
4. ***Criterio de razonabilidad:*** “*se refiere a la conexión entre diversos tipos de conocimiento y/o el abordaje multidimensional de los problemas o situaciones.*”

5. **Criterio de contextualización:** *“se refiere a la forma en que se introduce el modelo teórico en el diseño de la actividad para la clase, es decir, si se incorpora a partir de un hecho del mundo que va a ser reconstruido e interpretado o sea si se utiliza directamente el modelo para presentar los hechos interpretados.*
6. **Criterio de coherencia:** *“se refiere a la forma en que se retoman en la actividad diseñada, los conceptos y las relaciones que configuran un modelo expresado”.*
7. **Criterio de apertura a nuevos campos de problema:** *“se refiere al potencial explicativo de los conceptos o entidades del modelo o los modelos introducidos para el abordaje de nuevos problemas o situaciones”.*

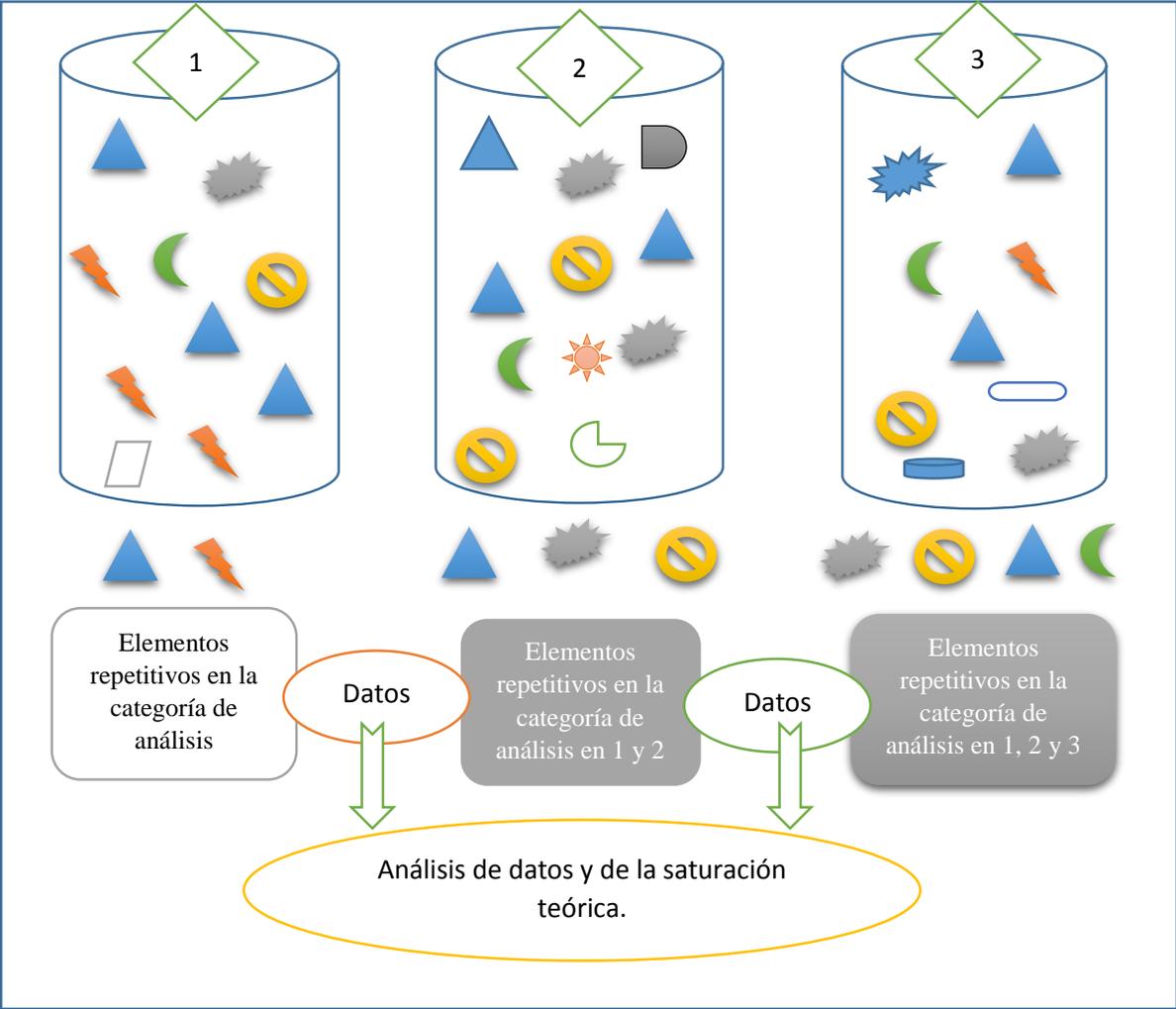
En resumen, posterior a la obtención de elementos generales por el uso de escalas Likert (Codificación abierta inicial), se plantea una entrevista que tiene como fin permitir denominar los modelos de ciencia y la relación de los contenidos con la construcción de conocimiento científico escolar (Codificación abierta definitiva y codificación axial inicial).

El tercero establece elementos mediante los cuales se determinan componentes relacionados con la enseñanza y el conocimiento pedagógico y didáctico del contenido, configurando así tres elementos importantes: los juicios generales en torno a la ciencia y la científicidad contable del profesorado o modelos científicos eruditos, los criterios para relacionar al estudiante con los modelos de la ciencia erudita, es decir; la construcción de conocimiento científico escolar y, la comunicación de los modelos y la evolución que los estudiantes logran, o que el profesor considera logran (Codificación axial final).

Derivado de estas codificaciones iniciales se inicia el proceso final de saturación o postulación teórica inicial, denominado en Strauss & Corbin (2012, pág. 157) como

codificación selectiva, encargado de generar lineamientos de refinamiento teorico, esto se expone a analisis posteriores y sumado a los datos que por observacion se hallan adquirido en el proceso permiten plantear lineamientos para postular teoricamente los resultados.

Ilustración 1. Descripción del proceso de saturación teórica



Fuente: Construcción del autor

Instrumento de investigación de carácter cuantitativo

El desarrollo de la investigación plantea la aplicación de tres instrumentos, los cuales aplican escalas de Likert, entrevistas semiestructuradas y contextos para la discusión y la argumentación, los cuales se exponen a análisis cuantitativo de datos y análisis de contenido expuesto.

Instrumento 1: Encuesta para medición de criterios

Objetivo: Establecer los elementos generales de los modelos de ciencia y el pensamiento de los profesores de programas universitarios de Contaduría Pública.

Tipo: Escalas de Likert.

Universidad Autónoma de Manizales

Grupo de investigación Cognición y educación

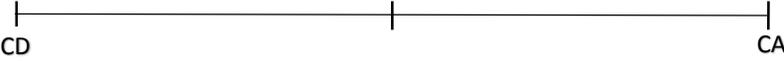
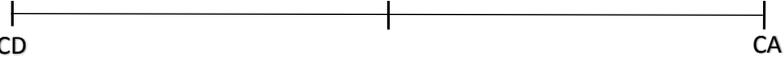
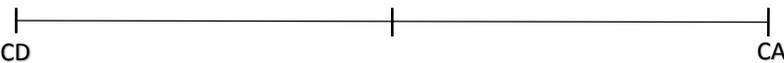
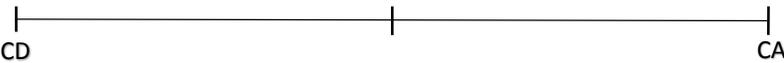
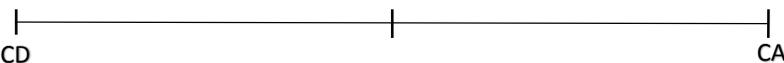
Maestría en Enseñanza de las ciencias

Pensamiento del profesorado alrededor de la naturaleza de la ciencia

Nombre: _____

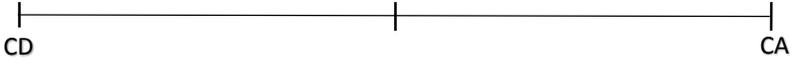
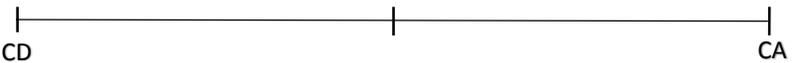
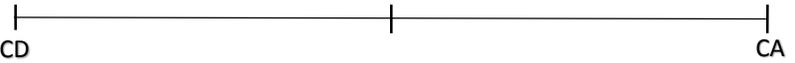
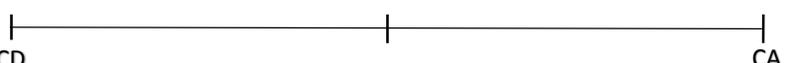
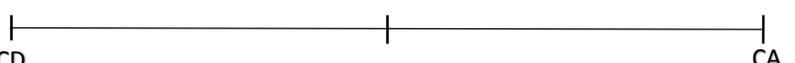
Institución: _____

A continuación se presentan una serie de afirmaciones acompañadas de una línea que muestra el grado de concordancia de dicha afirmación con su propia noción de la ciencia y del trabajo de los científicos. Marque sobre dicha línea según sea su grado de acuerdo o desacuerdo, teniendo como referencia que la sigla CD, significa completamente en desacuerdo y la sigla CA, Completamente de acuerdo.

No.	Afirmación
1	<p>Los científicos fundamentan sus decisiones en la teoría y sus predicciones.</p> 
2	<p>Los científicos desarrollan refinamientos teóricos a través de la comprobación de hipótesis y la observación</p> 
3	<p>Las teorías constituyen el fundamento de los científicos en pro del desarrollo de las observaciones y los análisis.</p> 
4	<p>Las investigaciones de los científicos se derivan de posturas teóricas, las cuales son constructos históricos y antecedidos por nociones ya corroboradas.</p> 
5	<p>Una teoría constituye una explicación de una serie de fenómenos, hechos o situaciones naturales o sociales, los cuales son comprobables y verificables en el contexto.</p> 
6	<p>El científico no debe recibir ninguna influencia, ni siquiera de sus propias ideas iniciales a la hora de realizar observaciones, experimentos o análisis.</p> 
7	<p>Las predicciones que elaboran los científicos a partir de las observaciones y explicaciones, las cuales deben verificarse para no transformarse en postulados inútiles.</p> 

8	<p>Los buenos productos de la ciencia siempre parten de la observación a partir de las cuales se construyen buenas explicaciones.</p>
9	<p>Los científicos siempre parten de la evidencia.</p>
10	<p>El proceso de observación es fundamental para todas las ciencias, sin importar si corresponden con ciencias naturales o ciencias sociales.</p>
11	<p>La ciencia no es fiable, toda vez que cada descubrimiento o postura tiende a cambiar las nociones sobre las cosas, los fenómenos y los eventos.</p>
12	<p>Como los descubrimientos de la ciencia, causan daños, los científicos deberían responsabilizarse de los efectos que tienen sus descubrimientos, teorías y posturas.</p>
13	<p>La motivación real de los científicos es el reconocimiento por parte de sus pares y de la sociedad.</p>
14	<p>El trabajo de los científicos en su mayoría no posee, ni poseerá valor práctico.</p>
15	<p>Los recursos que se invierten en ciencia, deberían destinarse a proyectos que tengan impactos más directos en la sociedad.</p>
16	<p>El método de la ciencia debe seguirse en todo proceso investigativo y es fundamental para validar el conocimiento.</p>

17	<p>La ciencia se instituye como el medio más importante para conocer de forma amplia y completa la naturaleza humana.</p>
18	<p>El conocimiento científico es superior, y representa ante su mayor complejidad, un conocimiento más válido que los otros tipos de conocimiento.</p>
19	<p>El conocimiento científico es objetivo, autorregulado y potente en razón de su complejidad.</p>
20	<p>Es gracias a la ciencia, que la sociedad actual posee la amalgama de posibilidades en artefactos, información y comodidades que disfruta actualmente.</p>
21	<p>Los procesos de presupuesto y financiación influyen en los intereses investigativos y la amplitud de las investigaciones científicas.</p>
22	<p>Los productos de la ciencia son diferentes según la diversidad de escenarios, por razones temporales, culturales y sociales.</p>
23	<p>Las teorías científicas más aceptadas son negociaciones propias de las comunidades científicas, razón por la cual se instituyen a través de negociaciones sociales.</p>
24	<p>La ciencia se constituye como un producto cultural, esta permeado por razones económicas, políticas, de género, sociales, etc.</p>

25	<p>Hasta hace muy poco tiempo las mujeres y las minorías como las negritudes o los indígenas son participantes activos de la producción de conocimiento científico, aunque por razones culturales aun es una participación muy pequeña.</p> 
26	<p>La ciencia no posee respuestas sobre todos los fenómenos o asuntos, algunos aspectos no son explicables actualmente a través de la investigación científica.</p> 
27	<p>La ciencia es un actividad humana, por lo tanto es un proceso influenciado por aspectos positivos y negativos.</p> 
28	<p>La ciencia constituye un conjunto de conocimientos que no son infalibles, poseen un refinamiento, una historia y una relación con el contexto.</p> 
29	<p>La ciencia ha generado efectos positivos y negativos en diversas escalas humanas.</p> 
30	<p>Los aspectos empíricos y teóricos de la ciencia constituyen elementos recíprocos e la explicación de la ciencia, no hay teoría sin práctica; ni practica sin teoría.</p> 

Instrumentos de investigación de carácter cualitativo

Instrumento 2: Entrevista semiestructurada- Modelos cognitivos de ciencia y transposición didáctica

Objetivo: Determinar las relaciones que los docentes de programas de Contaduría Pública establecen entre los modelos científicos propios de la disciplina contable y las prácticas, discursos y mecanismos que desarrollan de cara a la enseñanza-aprendizaje de dichos modelos.

Grupo de investigación Cognición y educación

Maestría en Enseñanza de las ciencias

Pensamiento del profesorado alrededor de la naturaleza de la ciencia

Nombre: _____

Institución: _____

A continuación se presentan una de interrogantes desde los cuales se planteara una discusión sobre la naturaleza del conocimiento contable y la actualidad de la enseñanza universitaria de la contabilidad.

1. ¿Considera usted que la formación de los contadores a nivel nacional e internacional es práctica y no posee realmente fundamento científico?
2. ¿Poseen los currículos de los programas de contabilidad un marcada enfoque en los aspectos operativos, razón por lo cual la formación es muy profesional y poco científica?
3. ¿Considera importante la investigación científica en la enseñanza de la contabilidad?
¿Por qué?

4. ¿Conoce los avances, nuevas posturas, innovaciones y teorías actuales de la contabilidad en el marco de sus más grandes comunidades académicas a nivel internacional? y si las conoce ¿Cómo incorpora las teorías en la enseñanza de la contabilidad?
5. ¿Conoce las nociones y teorías de los investigadores contables en Colombia? ¿Qué teóricos de la contabilidad conoce en Colombia?
6. ¿Qué opina de las contabilidades emergentes, las nuevas formas de ver la contabilidad y lo avances teóricos y aplicaciones en la contabilidad tradicional u ortodoxa?
7. ¿Qué opinión le merece la escuela crítica en contabilidad y las posturas más heterodoxas de investigación en contabilidad? ¿Cómo articularlas a la enseñanza de la contabilidad?
8. ¿Cómo relaciona la investigación científica con la contabilidad?
9. Con fundamento en sus nociones sobre investigación en contabilidad: ¿Qué escuelas de pensamiento contable clásico conoce? ¿Cómo relacionan estas escuelas de pensamiento con la enseñanza de la contabilidad? ¿Cuándo enseña la contabilidad como la relaciona con las demás disciplinas del plan de estudios?
10. ¿Considera a los profesores de contabilidad, pensadores críticos? ¿Los estudiantes de contabilidad son críticos o se preocupan por tal habilidad?
11. ¿Cuál es la importancia de la investigación en contabilidad, en el contexto académico? ¿Qué tan importante son los investigadores para el futuro de la contabilidad y de la enseñanza de la contabilidad?

12. ¿La investigación en contabilidad en las universidades si presenta resultados significativos?
13. ¿Qué porcentaje de la formación del contador es científica? y/o ¿Es posible incrementar la formación científica y critica de los futuros contadores? ¿Cómo se pude lograr tal objetivo?
14. La cultura académica en contabilidad: ¿Permite una formación científica?
15. ¿Cómo se pueden traer al aula de contabilidad los avances más significativos de la investigación contable a nivel internacional?
16. ¿Cuáles son los mayores obstáculos de la formación en ciencias de los contadores?
17. ¿hay evolución conceptual en los estudiantes de contabilidad? ¿Cómo se evalúa tal evolución en términos cognitivos y científicos?
18. ¿Comentarios finales? Conclusiones.

Instrumento 3: Escenarios para la determinación de concepciones docentes

Objetivo: Determinar concepciones histórico-epistemológicas, pedagógicas y didácticas expresadas por los docentes de un Programa de Contaduría Pública.

Grupo de investigación Cognición y educación

Maestría en Enseñanza de las ciencias

Pensamiento del profesorado alrededor de la naturaleza de la ciencia

Nombre: _____

Institución: _____

A continuación se presentaran algunos enunciados descriptivos y críticos sobre la contabilidad, sus procesos investigativos, campos científicos y profesionales y enseñanza a nivel universitario. Lea cuidadosamente y responda las preguntas planteadas que se postulan posterior al texto.

Contexto 1. Entre la formación instruccional y la construcción de pensamiento científico

En el ámbito nacional, la investigación en educación contable ha establecido mediante análisis enmarcados en conceptos pedagógicos que la formación de los Contadores se enfoca en la instrucción para el mundo del trabajo, donde no se enfatiza en los avances que la investigación contable provee a nivel internacional.

Este problema educativo término causando un distanciamiento entre los académicos de la disciplina contable, generalmente amparados por su calidad de docentes en las instituciones de educación superior, y los profesionales de la Contaduría Pública quienes defienden estos

procesos formativos prácticos e instruccionales ante la demanda de prácticas que cada día ven en las organizaciones económicas para las cuales trabajan¹.

En este mismo sentido, las ciencias de la educación se han venido preocupando por la formación de pensadores críticos, en sus aspectos generales y en la especificidad de los conocimientos disciplinares, toda vez que estos elementos, se entienden como necesarios en la educación del siglo que inicia, tanto para el desarrollo de los pueblos como para la consolidación de comunidades académicas reflexivas e innovadoras, además de que se ha comprobado que estos elementos aportan a la formación en valores ciudadanos².

Ante estas posturas, se ha venido discutiendo sobre si los programas universitarios en contabilidad deben seguir por la línea formativa que han estado siguiendo, entendiendo que deben responder a demandas de contexto como las reformas tributarias, los cambios normativos para los informes empresariales, los avances en tecnologías de la información y la comunicación, etc. o si por el contrario se debería dar un giro y observar procesos formativos en otras áreas, las cuales han tenido históricamente una formación más científica, en pro de acoplar estas nociones de ciencia y enseñanza con las peculiaridades de la contabilidad, con el fin de que si se respondan a demandas de contexto, pero no desde la agregación de contenidos a los espacios académicos, sino desde procesos didácticos más completos y prácticas docentes más diversas y con fines más críticos y reflexivos

¹ Planteado con fundamento en Gómez Villegas (2007a), Barragán (2008), Cardona, John & Zapata, Miguel Ángel (2006), Cuenú Cabezas (2010) y con énfasis en Machado Rivera (2009).

² Enunciado fundamentado en posturas como las planteadas por Gil Pérez, Carrascosa Alís, & Martínez Terrades (1999), Santisteban (2004), Gómez Galindo (2006), Bolívar (2008), Paz, Márques, & Adúriz- Bravo (2008), Tamayo Alzate (2010), Aguilera, Boatto, Rapetti, & Vélez (2011), Zambrano Hernandez (2012).

Esta discusión aún está latente, la construcción de propuestas didácticas para reformular los procesos de enseñanza contable es lenta, pero cada vez se abre más espacio la intromisión de la enseñanza de las ciencias en nuevas disciplinas (como la contable), además de la riqueza que existe en el aula de contabilidad en este aspecto y que aún no han sido exploradas y expuestas ante las comunidades contables de enseñanza y aprendizaje.

1. En razón de la discusión presentada ¿Es coherente formar a los Contadores en el marco de la enseñanza de las ciencias, buscando pensadores críticos que dominen la contabilidad y su corpus conceptual desde otros horizontes de pensamiento?

2. ¿Qué consideraciones le merece la discusión entre los profesionales académicos, contadores públicos que son didactas de la contabilidad y los profesionales de la Contaduría que enseñan contabilidad?

3. ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que históricamente hacen de la formación del Contador Público y cuáles son las consecuencias de esas prácticas?

Contexto 2. Contabilidades emergentes: Nuevos horizontes, nuevos conceptos, nuevas formas de enseñar

Actualmente, la contabilidad en sus ámbitos académicos a estado expuesta a procesos críticos que le han llevado a replantear sus intereses y observar nuevos aspectos y horizontes desde perspectivas tradicionales, pero también desde perspectivas más heterodoxas.

Desde estas discusiones se han podido formular nuevas formas de ver la contabilidad tradicional; como es el caso del valor razonable en contabilidad financiera, o nuevos ámbitos desde la contabilidad históricamente desarrollada; tal como ha ocurrido con la contabilidad de la productividad en términos de la evolución del concepto contabilidad de gestión, o con las nuevas relaciones planteadas en términos contabilidad-control-auditoria.

Desde otras esferas, se ha dado apertura a nuevos ámbitos del pensar contable y del quehacer en contabilidad como lo son la contabilidad ambiental, la contabilidad social, la contabilización de los intangibles, las nociones contables de capital y patrimonio cultural, la relación de la contabilidad con la política en términos del bio-poder y las mismas nociones críticas sobre la relación del conocimiento y las acciones contables con prácticas de corrupción o justificación de malos usos del medio ambiente, lo cual ha causado nuevos requerimientos de información, disposiciones fiscales por parte de los estados en materias como ambiente y cultura y nuevas nociones sociales y ontológicas sobre el Contador Público, como profesional y como científico social.

Esta amalgama de posibilidades, que además esta relaciona directamente con el posicionamiento a nivel internacional de publicaciones científicas periódicas de primer nivel

en las naciones angloparlantes, sin dejar de lado los significativos avances de Brasil y España en investigación contable tradicional, contabilidades emergentes y contabilidad crítica, los desarrollos en Argentina, México y Colombia en estos mismos campos, solo por mencionar algunos casos, abren una ventana a la noción de contabilidad como disciplina académica, como parte significativa del desarrollo de las comunidades y como elemento incipiente pero con grandes visiones en el marco de las ciencias sociales y humanas.

No obstante, en el ámbito internacional los expertos establecen la existencia de 24 revistas indexadas de primer nivel, las cuales tratan temas contables en el global de su contenido o este representa una parte significativa aunque incluye otros campos, estas publicaciones poseen un record de publicaciones ininterrumpidas por lo menos de 15 años. En este tiempo solo el 1% del total de artículos en estas publicaciones no fueron escritos por investigadores de países que no son de habla inglesa, aparecen españoles, al lado de un trabajo chileno y un artículo mejicano. Estos estudios muestran una supremacía de los ingleses en investigación contable, seguido por los estadounidenses, los australianos y neozelandeses. Hong Kong y Singapur ocupan también lugares de privilegio³.

Estos datos muestran una enorme desigualdad en la publicación de los resultados de la investigación, sobre todo de la latina, pero constituye un panorama aún más desalentador el que estas publicaciones no sean muy conocidas en ámbitos como el colombiano.

Es decir, no se participa en las publicaciones a nivel internacional, pero tampoco se leen dichas propuestas con miras a conocer los desarrollos científicos en contabilidad a nivel

³ Estos aspectos poseen fundamento en el análisis desarrollado en Macías-Cardona & Cortés-Cueto (2009) y Macías-Cardona & Moncada Ruiz (2011).

mundial y tratar de discutir esos adelantos durante el proceso formativo, lo cual complica la situación actual de la investigación contable en Latinoamérica y muestra que tal vez, la investigación de la región no se haga participe de las más altas esferas de la disciplina contable en un buen tiempo, aun cuando esta agenciada por discursos hegemónicos.

La apertura de los adelantados de las disciplinas, permite que los científicos jóvenes participen posteriormente de esas esferas, pero en Colombia no son debatidos en la mayoría de las instituciones de educación superior con programas de Contaduría Pública, ni siquiera los avances de las escuelas norteamericanas consideradas en otros países clásicas, al estar comprendidas entre las décadas de los años cincuenta y noventa del siglo pasado, como el caso de Mattessich, Macintosh, Sterling, Zimmerman, Sunder, Feltham, solo por mencionar algunos, que inminente deben ser tratados en el marco de una formación científica en contabilidad⁴.

Esta situación se ha presentado por circunstancias ideológicas, por razones internas de la docencia o por un problema con la segunda lengua, todas justificaciones que muestran una serie de falencias, toda vez que otras disciplinas buscan relacionar la ciencia erudita con la ciencia escolar de una forma más directa, desconocer los conceptos no permite desarrollos científicos en un contexto específico, el ignorar el contenido, no permite comprender porque se critican las posturas de los científicos, solo nubla la evolución conceptual del estudiante, sujeto para el cual se debería buscar una formación más crítica, reflexiva, completa y coherente.

⁴ Fundamentado en Gómez Villegas (2011).

1. ¿Considera usted que el currículo en contabilidad si posee elementos para ser considerado como fundamento para la formación de científicos sociales?

2. ¿Qué opinión le merece el alejamiento existente entre la investigación contable a nivel internacional y la investigación contable en Colombia, por lo menos en términos de visibilidad ante las comunidades científicas?

3. ¿Es la enseñanza de la contabilidad una enseñanza en ciencia social? ¿Las prácticas de los docentes permiten al estudiante comprender como funciona la contabilidad en su ámbito investigativo y académico y formarse como ciudadano critico? ¿Por qué?

4. En su práctica docente: ¿Se relaciona el ámbito científico internacional de la contabilidad con el contenido a enseñar, con la historia de los conceptos y teorías y con la aplicación de dichos contenidos a las organizaciones? Argumente su respuesta.

5. ¿Los modelos científicos en contabilidad que usted posee son tratados en el aula de clase? ¿Se discute histórica, sociológica, epistemológica y psicológicamente la naturaleza del conocimiento en finanzas, tributaria, gestión empresarial, medio ambiente, etc. los conceptos propios del saber contable?

6. ¿Considera que la contabilidad posee una evolución como disciplina académica y científica? ¿Qué noción epistemológica y sociológica posee de la contabilidad?

7. ¿Están a la vanguardia de la evolución conceptual en contabilidad los estudiantes?
¿La evaluación de los aprendizajes está encaminada a corroborar que parte se ha comprendido de la evolución de la disciplina y en qué parte hay que hacer esfuerzos adicionales, desde la observación y la investigación formal?

8. ¿Cómo se puede traer conocimiento de vanguardia científica internacional en contabilidad al aula de clases del contexto colombiano?

Proceso de codificación y estrategias para el análisis de datos

El análisis de los datos se enmarca en los procesos establecidos desde la teoría fundamentada de Strauss & Corbin (2012), permitiendo los tres procesos de codificación propuestos: Codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

El instrumento No. 1, se expone a análisis a través de gráficas mediante las cuales se establezcan posturas iniciales de cada grupo conforme a la codificación presentada inicialmente desde el planteamiento teórico, determinando si estas posturas son mayoritarias y/o repetitivas, similares o cercanas entre ellas, denominándolas inicialmente como nociones recurrentes, si esta recurrencia es repetitiva entre grupos ya sea por institución o por área, estas nociones se elevan a la calidad de datos, una vez se posean estos datos, se agrupan dentro de categorías y se genera de esta forma una saturación de categoría inicial o denominativa, es decir, se codifica abiertamente permitiendo conocer propiedades y dimensiones iniciales (Strauss & Corbin, 2012, págs. 127-128).

Posterior a la codificación abierta se inicia la codificación axial. La codificación axial implica según lo descrito por Strauss (1987) citado por Strauss & Corbin (2012, pág. 137) cuatro tareas básicas, consideradas como fundamentales para el inicio de la formulación teórica:

- 1. Acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones, tarea, que comienza durante la codificación abierta.*
- 2. Identificar la variedad de condiciones acciones/interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno.*

3. *Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan las relaciones de unas con otras.*
4. *Buscar claves en los datos que denoten como se pueden relacionar las categorías.*

Este proceso permite desarrollar elementos mediante los cuales se logre una conceptualización sobre las significaciones presentes en la unidad de análisis.

Así, se facilita la determinación de coherencia teórica y las posturas epistemológicas de los grupos de maestros, al determinar en qué escuela, noción o criterio histórico-contable se ubican, facilitando la agrupación de los docentes en proposiciones significativas básicas y generales, relacionadas o no con las propuestas en la literatura técnica descrita en el marco teórico y epistemológico específico.

El instrumento No. 2, se enfoca en el discurso y la hilaridad conceptual de los docentes, al ser una entrevista semiestructura posee fines claros y una secuencia preestablecida, pero se alimenta de la espontaneidad tanto del entrevistador, como del entrevistado. De cara al análisis de este instrumento se propone el desarrollo de estudios de congruencia y relevancia que faciliten la elaboración de tablas de contrastación que permitan establecer las relaciones y proximidades conceptuales en pro de la construcción de representaciones, memorandos y diagramas (Strauss & Corbin, 2012, págs. 236-242).

El resultado de estas representaciones se compara con los resultados conceptuales obtenidos en las encuestas mediante escalas Likert. De esta forma, se saturan ciertas categorías y subcategorías, y aparecen criterios y categorías tomando mayor o menor fuerza, lo que permite una selección detallada de datos y una reducción del total de los mismos.

Este resultado permite una codificación axial, es decir, favorece conocer en más detalle cada categoría y subcategoría, emergiendo de ella una serie de elementos que expuestos a los siete criterios de Thagard (1992) ya descritos, facilitan la elaboración de diagramas teóricos de conceptos que contengan la cantidad de categorías presentes en las proposiciones significativas, sus explicaciones y dialogo, de cara a una interpretación más detallada.

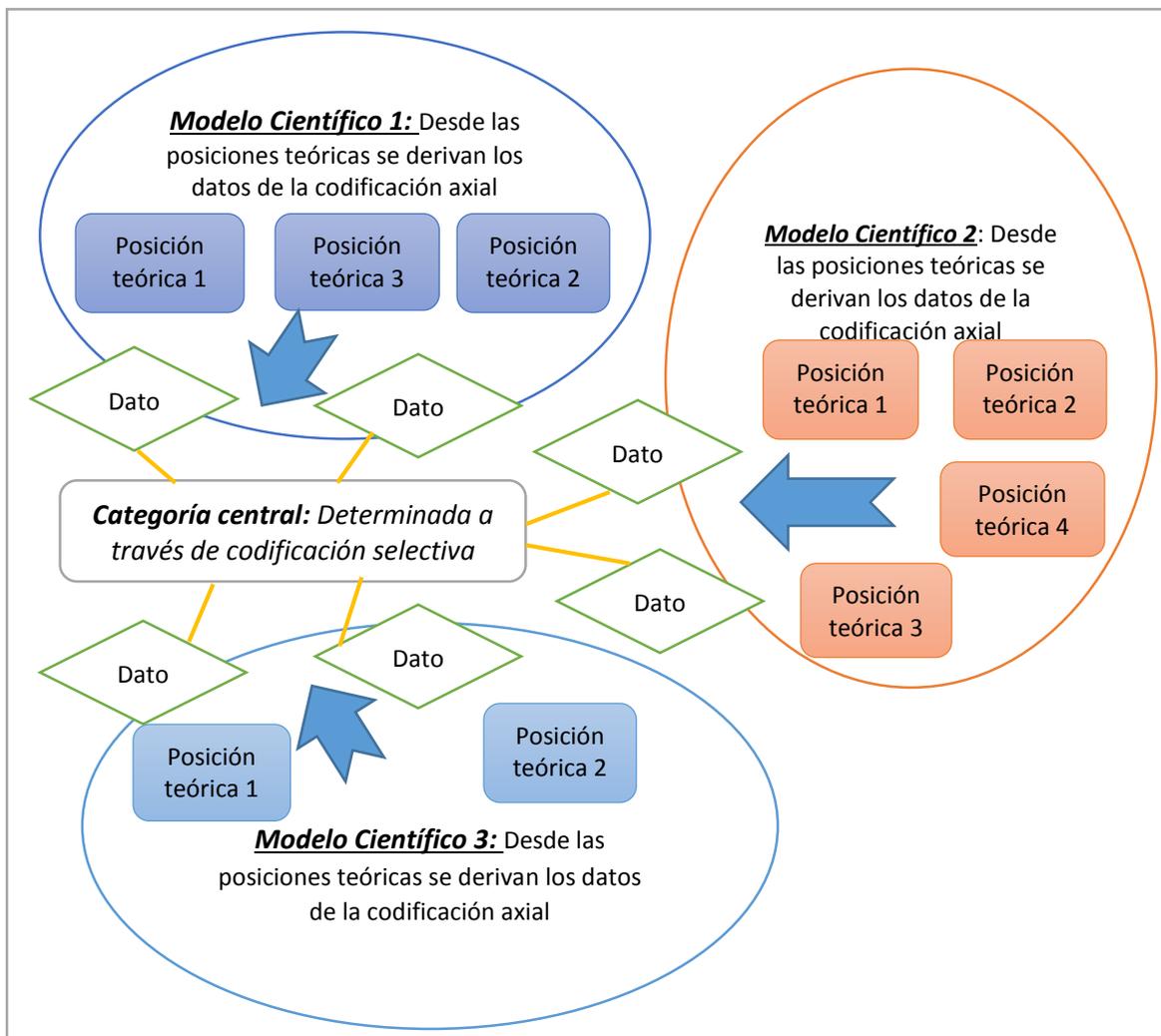
En pro de emerger los contenidos del discurso de los docentes expuestos tanto a los instrumentos 2 como en el 3, se plantea la aplicación de propiedades del discurso establecidas por Van Dijk (1999, págs. 25-32), organizando matrices a partir de estas para cada profesor sujeto de analisis.

Este proceso permite la determinación de una categoría central, la cual posee fuerza vinculante con las demás categorías y una serie de variaciones internas que deben ser analizadas a la luz de los criterios expuestos por Strauss (1988) citado en Strauss & Corbin (2012, pág. 161):

- 1. Tiene que ser central; o sea, que todas las otras categorías principales se pueden relacionar con ella.*
- 2. Debe aparecer con frecuencia en los datos. Ello significa que en todos, o casi en todos los casos hay indicadores que apunten a tal concepto.*
- 3. La explicación que se desarrolla a partir de relacionar las categorías es lógica y consistente, y los datos no son forzados.*
- 4. El nombre o la frase usados para describir la categoría central deben ser lo bastante abstractos para que puedan usarse para hacer investigación en otras áreas sustantivas, que lleven al desarrollo de una teoría más general.*

5. A medida que el concepto se refina analíticamente por medio de su integración a otros conceptos, la teoría crece en profundidad y poder explicativo.
6. El concepto puede explicar las variaciones así como el asunto central al que apuntan los datos; o sea, cuando varían las condiciones, la explicación se mantiene, aunque la manera como se expresa un fenómeno puede variar algo. También debería uno poder explicar los casos contradictorios alternativos de la idea central.

Ilustración 2. Proceso de codificación axial y codificación sustantiva



Fuente: Elaborado por el autor con fundamento en Strauss & Corbin (2012)

Para este momento, la correlación de los conceptos tiende a exponerse a vinculaciones para agrupación, a través de conceptos proxi que permitan determinaciones menos amplias y más profundas.

En razón de la multiplicidad de enunciaciones a esta altura del proceso, el análisis de los datos tiene como fin construir conceptos cuyo sustento este en los instrumentos de forma directa y la selección de criterios más relevantes y presentes.

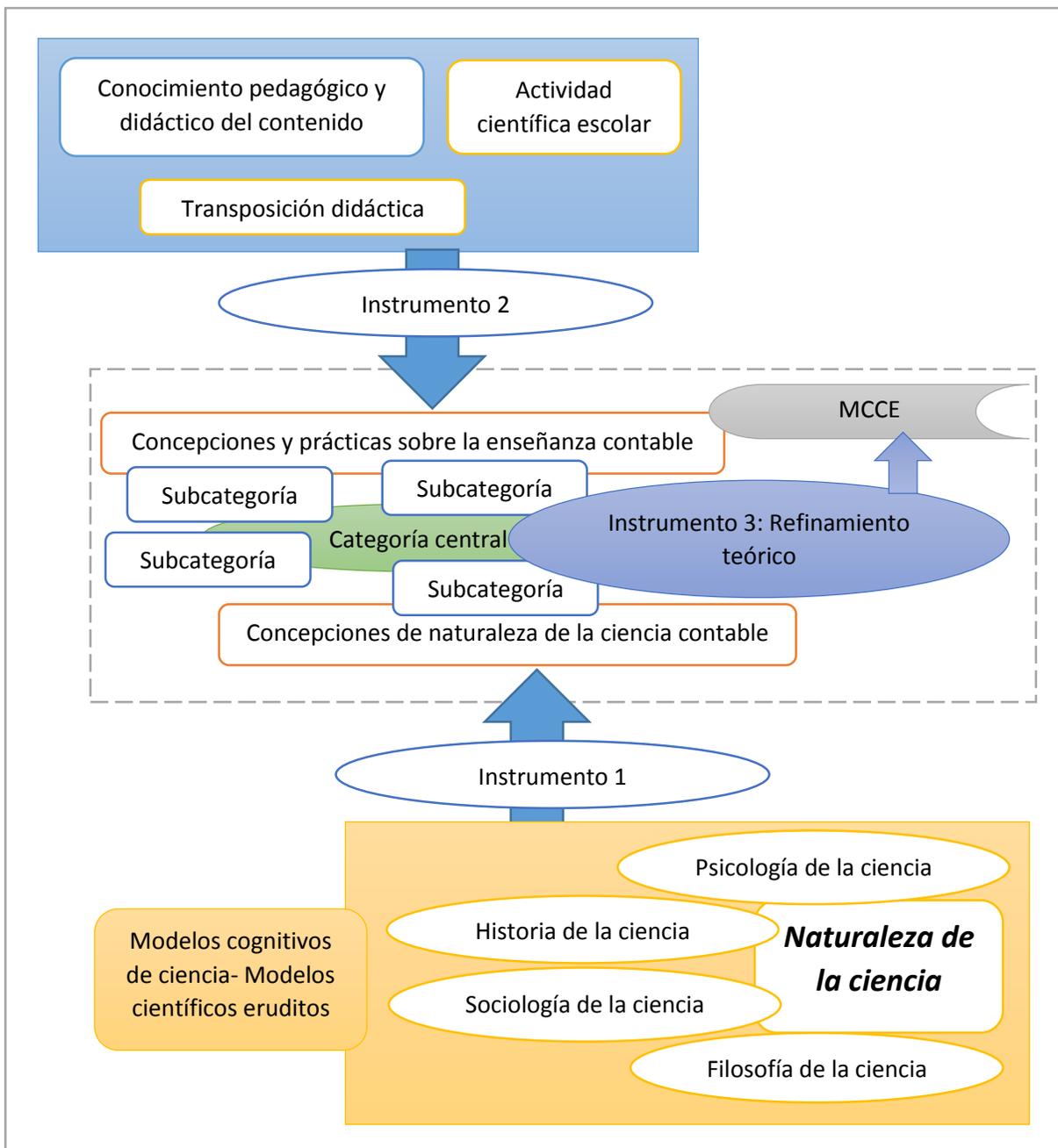
Para el caso de la presente investigación fue indispensable indicar una relación directa entre las temáticas presentes en la literatura técnica, tanto en el campo de la enseñanza de las ciencias como en la contabilidad. Es por esta razón, que las respuestas al instrumento uno, permiten establecer componentes de la naturaleza de la ciencia (filosóficos, sociológicos, psicológicos e históricos de la contabilidad), presentes en las respuestas y que deben estar presentes en los discursos que emergen en los instrumentos dos y tres, así como las enunciaciones sobre la enseñanza de la disciplina y construcción de conocimiento científico escolar, que están directamente relacionados con el conocimiento pedagógico y didáctico del contenido, y que se establecen a partir del instrumento dos.

Este proceso permite la construcción de categorías dependientes, de sustento o relacionadas con la categoría central, de esta manera los componentes de naturaleza de la ciencia contable, que permiten establecer la categoría central, también facilitan inminentemente alinear las propiedades contenidas en los resultados de los instrumentos y determinar esas categorías de segundo orden, estas de conformidad a lo descrito en Strauss & Corbin (2012, págs. 127-

129), son aquellas que buscan saturarse de cara a la postulación teórica, es decir, se deben corroborar y cruzar para establecer su pertinencia teórica.

El tercer y último instrumento posee fines de corroboración de los resultados preliminares y de cruces de información, generando confianza en los resultados anteriores, validándolos o invalidándolos. El producto de tejer relaciones entre los tres resultados no es solo determinar las categorías, subcategorías y conceptos, a la par permite establecer un esquema teórico que facilite una relación entre el campo disciplinar contable y la enseñanza de las ciencias, mediando entre el discurso docente y las prácticas de enseñanza.

Ilustración 3. Determinación de categorías y refinamiento momento de refinamiento teórico



Fuente: Elaborado por el autor con fundamento en Tamayo & Orrego (2005) y Strauss & Corbin (2012).

Una vez se determinan los datos más repetitivos y comprensibles, se realiza un análisis sobre la pertinencia y la saturación guiándose por un criterio de necesidad teórica, eliminando los conceptos que parecen extraños e impertinentes, y buscando un nivel más alto de comprensión que se desprende de la saturación definitiva de las categorías, lo cual es el último paso antes de la postulación teórica. Todos estos procesos quedan codificados diagramados y descritos en el diario del investigador, un instrumento alterno de cara a este proceso que hibrida la investigación dependiente de marcos teóricos y la teoría fundamentada y se plantea una matriz condicional/consecuencial que resume la ruta de construcción y permite postulación teórica futura (Strauss & Corbin, 2012, págs. 198-218).

CAPÍTULO III: REVISIÓN INICIAL DE CONCEPTOS DESDE EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN CONTABLE

El rastreo de elementos que constituyeran nociones teóricas precedentes a la presente investigación permite establecer que la relación entre la disciplina contable y la enseñanza de las ciencias como cuerpo teórico y conceptual estructurado, bajo la premisa de que el acto formador es un acto científico, intencionado y explicable a través de postulados científicos, es escasa.

Por esta razón, se presentaran tres elementos agrupables como antecedentes de investigación: el conocimiento pedagógico del contenido construido alrededor de la enseñanza de la contabilidad como disciplina; dando prelación a los desarrollos en Colombia en pro de contextualizar esta sección, la relación de estas investigaciones con algunas investigaciones importantes a nivel internacional, las investigaciones en torno al desarrollo de una didáctica específica de la disciplina contable y finalmente la investigación sobre el contenido epistemológico de la disciplina en relación a la preparación del profesorado y la enseñanza de la evolución de la disciplina en el conjunto de las ciencias sociales, destacando todo aquello que puede servir como punto de partida para entablar relaciones teóricas y construir tejidos conceptuales entorno al objeto de estudio del presente proyecto: los modelos de conocimiento científico escolar de los maestros de los programas de Contaduría Pública en Colombia.

Conocimiento pedagógico del contenido en la enseñanza de la contabilidad

El abordaje de la pedagogía en la disciplina contable constituye hoy por hoy y desde hace unas dos décadas una preocupación llamada a constituirse como línea de investigación, destacando los avances que alrededor del tema se han presentado en Colombia.

Las principales preocupaciones sobre educación contable han girado alrededor de temáticas como modelos pedagógicos, currículo y preparación docente en temas como problemáticas sociales y educación y fines de la formación, solo por citar algunos conceptos, lo cual ha causado una construcción de discurso pedagógico en América Latina, algunos países de Europa como España y Francia y ciertas posturas norteamericanas, británicas y australianas, pudiendo destacar que se comparten significativamente referencias y lineamientos para construcciones interdisciplinarias y transdisciplinarias.

Estas posturas y sus desarrollos en la academia contable colombiana incentivan dos artículos de la profesora Fabiola Loaiza Robles en 2009 y 2011 en los cuales relaciona la producción académica alrededor del tema entre los años 2000 a 2009 en producciones con un marcado énfasis hacia esta línea investigativa como son las Revistas *Lúmina* de la Universidad de Manizales, *PorikAn* de la Universidad del Cauca, *Contaduría* de la Universidad de Antioquia y la *Revista internacional Legis de Contabilidad y Auditoría*, buscando establecer relaciones con la pedagogía crítica como categoría primaria en su investigación.

Loaiza Robles (2009, pág. 152-153) establece que la contabilidad está atravesada por elementos de diversos discursos que buscan integración entre aspectos profesionales, disciplinares y pedagógicos, para posteriormente reproducirlos en los espacios de formación.

En dialogo interpretativo con los autores relacionados en dicho proyecto, la profesora Loaiza Robles establece una reconstrucción del estado del arte sobre educación contable desde la perspectiva pedagógica, la cual sirve como punto de partida para la revisión de investigaciones citadas por ella y otras posteriores al año 2009, que permiten desarrollar una mirada más amplia y universal de la investigación en educación contable en Colombia.

Loaiza Robles (2011) señala dieciséis preocupaciones fundamentales entre las que cabe destacar en relación al objeto de estudio de este proyecto las siguientes:

- Las imposibilidades notorias sobre la enseñanza de *“dinámicas y movimientos que se presentan por fuera del círculo universitario”*.
- *“La preocupación por la formación en pensamiento crítico”*, situación ampliamente considerable en relación a las posturas planteadas desde el campo general de la didáctica y que en investigación en contabilidad en Colombia son notorias en Rojas Rojas (2002), Cardona & Zapata (2006), Gómez Villegas (2006), Cortés (2006), Barragán (2008), Cuenú Cabezas (2010), que en el plano internacional hacen parte de las preocupaciones finales de investigaciones desarrolladas por Selter (2001), Skliar, 2002), López Pérez & Rodríguez Ariza (2003), Miller & O'Leary (2009).
- *“La forma como se maneja el conocimiento científico en el aula”*, tema abordado en Colombia por los profesores Gómez Villegas (2006-2009) y Giraldo Garcés (2006) quienes han dilucidado problemas reales en la práctica de la profesión contable y la investigación científica en contabilidad en virtud de la actitud de repudio hacia la enseñanza y el aprendizaje de teoría y epistemología contable.

- “*El rol del docente y del estudiante*”, tema abordado por Barragán (2008), quien describe una comodidad en la construcción de discursos institucionales que no son legitimados a través de las acciones docentes. Giraldo Garcés (2006) concluye la existencia de una comodidad por parte del estudiante hacia la formación instrumental y pragmática y del docente hacia la construcción de herramientas para la enseñanza técnica y la educación heteorestructurante tradicional.

Sánchez Chinchilla (2011) quien destaca que los procesos de formación de los docentes no han modificado sustancialmente los sistemas de enseñanza, permitiendo una permanencia de la enseñanza tradicional amparada bajo los lineamientos de lo que denomina pedagogía industrial.

Cuenú Cabezas (2010) muestra que los programa de Contaduría Pública están sometidos a sistemas intruccionales donde no se promueve la formación científica y donde es destacable que los estudiantes no llegan a estos programas universitarios buscando formación en ciencia, lo que termina por generar estructuras amparados por la visión institucional de las competencias laborales.

Gómez Villegas (2007a) establece en sus investigaciones que la enseñanza de preceptos científicos en contabilidad se constituye en un desazón, ya que la enseñanza de la disciplina en general se acomoda alrededor de los saberes instrumentales de la disciplina, dado un marcado fin de profesionalización defendido por la mayoría de la comunidad académica.

- “*Formación cultural en educación contable*”, lo cual busca una construcción de cultura alrededor de la contabilidad y sus aportes al desarrollo y bienestar social,

destacando en este aspecto la contribución de Rojas Rojas (2006) alrededor de las implicaciones de las humanidades en la formación del Contador Público.

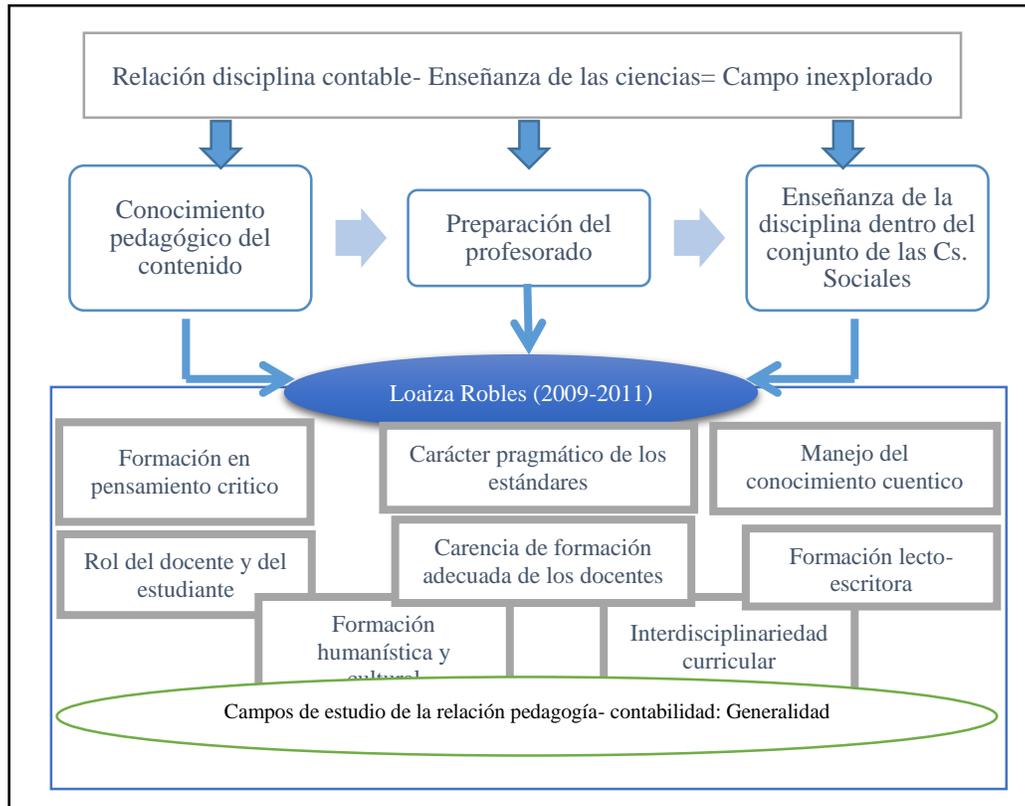
- “*El carácter pragmático de los estándares internacionales*”, al referirse a la orientación regulativa de la educación en contabilidad, tema abordado por Gómez Villegas (2007b) al observar críticamente el contenido de los *International Education Stándar* emitidos por la *Federación Internacional de Contadores (IFAC por sus siglas en ingles)*, logrando establecer que dichos estándares poseen una búsqueda de competencias de naturaleza laboral, al tiempo que desconocen en acto formador como “*legítimamente formativo en la disciplina*”.

En esta misma línea Gómez Villegas (2007b) concluye que los estándares ya citados generan una apariencia ética que no discute elementos técnicos y procedimentales, desconociendo así la naturaleza disciplinar del conocimiento contable, conclusiones que tuvieron eco, consonancia y apoyo en trabajos posteriores como Barragán (2008), Martínez Pino (2008), León Paimé (2009), Cuenú Cabezas (2010), Sánchez Chinchilla (2011) y que tenía antecedentes significativos en trabajos desarrollados por Cardona & Zapata (2006), Martínez Pino (2002) y Rojas Rojas (2002).

- “*La interdisciplinariedad curricular*”, discutiendo sobre la naturaleza fraccionada de los planes de formación y discursos de los programas, siendo latente una visión de formación más interdisciplinaria y con contenidos más académicos y menos técnicos, situación respaldada en Martínez Pino (2002-2008), Cardona & Zapata (2006), Cortés (2006) y Machado Rivera (2009).

- “*Importancia de la lectura como base para la formación de pensamiento policausal, crítico y creativo*”, al establecer deficiencias en habilidades necesarias para la construcción de conocimiento científico, situación corroborada en investigaciones cuyos resultados fueron expuestos en Cortés (2006), Rojas Rojas (2006), Giraldo Garcés (2006), Gómez Villegas (2006-2007a), Martínez Pino (2008) y Cuenú Cabezas (2010).
- “*La carencia de docentes con formación adecuada*”, elementos investigados y en la cual se determinó un rezago en la preparación pos gradual, pedagógica y didáctica, tal situación determinada por García Duque (2009), Cuenú Cabezas (2010) y Sánchez Chinchilla (2011).

Ilustración 4. Líneas de investigación de interés en educación contable



Fuente: Construcción del autor.

Investigación alrededor del desarrollo de una didáctica específica de la disciplina contable y el conocimiento didáctico del contenido

Las investigaciones desde el campo de la didáctica y su relación con la contabilidad como disciplina académica son escasas, dentro de este grupo podemos encontrar una serie de investigaciones que poseen relación con el objeto de estudio de la enseñanza de las ciencias, pero que no lo especifican de manera directa.

Analizando de forma muy global, la didáctica de las ciencias ha permeado la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales y las matemáticas de una forma más marcada, y ciencias sociales como la geografía y la historia de una manera incipiente pero destacable, no es posible aseverar que se hayan generado intentos significativos por desarrollar una didáctica específica de la contabilidad.

En Latinoamérica y España se ha intentado abordar el contenido teórico de la didáctica de las ciencias desde finales de la década de los ochenta e inicios de los años noventa, pero es de aclararse que en términos de lo contable el campo es declarable como inexplorado.

Los principales intentos para presentar investigaciones que busquen indagar, presentar o proponer elementos en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la contabilidad como disciplina académica, parten de teorías, preceptos y posturas pedagógicas, mas no presentan acercamientos significativos a las demás disciplinas reconocidos dentro de las ciencias de la educación.

A nivel Latinoamericano las investigaciones de Selter (2001, págs. 89-104) logran establecer que la enseñanza de la contabilidad es mediada por discursos pedagógicos de marcado

contenido sociológico y filosófico, pero en los cuales no se proponen elementos para generar una evolución significativa en el ejercicio docente de la contabilidad, la enseñanza es instruccional aun cuando muchos contenidos han sido vislumbrados como necesarios para la formación del contable actualizado y crítico.

En Colombia dos procesos investigativos han arrojado diagnósticos importantes sobre las prácticas docentes aunque estos, no emergen necesariamente del contenido de la didáctica de las ciencias en el marco de las ciencias de la educación: Zambrano Hernandez (2012) analiza el contenido de los libros de texto en contabilidad y establece que funcionan en el marco de la pedagogica transmisionista y que los docentes encuentran comodidad en este tipo de publicaciones, ya que facilitan la educacion instruccional e irreflexiva.

León-Paime plantea elementos importantes para la comprensión de la práctica docente en contabilidad, inicia con una reflexión crítica desde la cual se establece que la actitud de los docentes hacia la enseñanza presenta cierta evolución en Colombia, ante la impronta de nuevas nociones de formación y la consolidación de una importante masa crítica hacia las publicaciones científicas en contabilidad desde las universidades (León-Paime, 2009, págs. 780-784), posteriormente inicia una problematización sobre la docencia en contabilidad construida a través de narrativas de docentes, lo que en primera instancia le permite tejer relación entre el ejercicio de la profesión en el marco de las organizaciones y la práctica docente, bajo la premisa de la contextualización de los saberes (León-Paime, 2011, págs. 204-206), esta perspectiva se convierte en novedosa para la investigación educativa en contabilidad y genera de forma relacional un reconocimiento de noción didáctica, sobre todo

al analizar el discurso docente como elemento fundamental del proceso formativo y la construcción de pensamiento crítico de contenido disciplinar.

Posteriormente, analiza el desarrollo de la enseñanza en contabilidad de gestión y permite visualizar como el docente plantea el abordaje diverso del contenido en este campo, es decir como desarrollo conocimiento pedagógico y didáctico del contenido en contabilidad de gestión, a través de entrevistas a los docentes del área (León-Paime, 2013, págs. 624-626).

En esta investigación, León-Paime logra establecer que las practicas docentes logran una contextualización relevante gracias a la experiencia profesional del docente, aunque esto puede generar que la formación sea instruccional en algunos sentidos, logrando concluir que la contabilidad desde el discurso docente es comprendida como un ejercicio funcional a través de lógicas particulares principalmente emanadas de las organizaciones económicas, lo cual pone en tela de juicio la autonomía del contenido disciplinar contable y por tanto su independencia y autonomía (León-Paime, 2013, págs. 627-634). De ambas investigaciones emergen nociones epistemológicas del profesorado, lo cual constituye un ejercicio pionero en el campo de la didáctica contable en Colombia.

A nivel internacional es destacable la investigación bibliometrica publicado por Apostolou, Dorminey, Hassel, & Watson en 2013, en el cual se presenta una revision de las publicaciones en educacion contable a nivel internacional y en las seis principales revistas del campo a nivel mundial: Journal of Accounting Education, Accounting Education: An internacional journal, Advances in Accounting Education, Global Perspective on Accounting Education, Issues in Accounting Education y The Accounting Educator's Journal. En este documento los investigadores plantean que las publicaciones cientificas en educacion contable son

agrupables en cuatro grandes categorías: 1. Currículo, 2. Tecnología educativa, 3. Temas de facultad y 4. Estudiantes.

Tras la revisión de este documento se encontró que los artículos relacionados bajo las categorías temas de facultad poseen una cantidad interesante de referencias a formación del profesorado, la categoría estudiantes posee interesantes posturas didácticas y en el aparte de currículo también se relacionan algunas nociones con contenido didáctico detectable, pero se concluye que la investigación alrededor de los procesos formativos en contabilidad, están enfocadas a nivel internacional en cuestiones curriculares, pedagógicas y de administración educativa, las posturas didácticas, sobre modelos de ciencia escolar, formación del profesorado y mejores prácticas de enseñanza son entendidas como secundarias, situación similar a la que se presenta en la literatura técnica colombiana y en general latinoamericana.

Investigaciones internacionales en currículo: Nociones sobre enseñanza de la contabilidad

Cuando se nominan investigaciones alrededor del tema curricular con nociones didácticas es necesario referenciar a Tegarden, Sheetz & Henderson (2010, págs. 494-495) plantean que la formación en contabilidad debe enfocarse en la formulación de problemas auténticos, razón por la cual establecen que los currículos en contabilidad deben contener procesos de enseñanza conceptual a través de mapas y perfiles cognitivos, que mejoren la actitud y resolución de problemas de los estudiantes.

Esta noción es similar en algunos aspectos a la propuesta de Modelo Cognitivo de Ciencia Escolar (MCCE), toda vez que busca que el docente se enfoque en la determinación de ideas previas y planteamientos alrededor del contenido, antes de enfrentar el contenido a enseñar.

Partiendo también de una crítica a la estructura curricular tradicional contable en los países angloparlantes, Curtis (2011, págs. 194-198) argumenta la poca investigación que se ha presentado en el área de evaluación formativa en contabilidad, propone el desarrollo de evaluaciones que permitan la determinación de deficiencias en los procesos de aprendizaje, a partir de los cuales se modifique la estructura curricular y la forma en que el docente afronta la enseñanza, este ejercicio es probado en una Universidad Pública en Estados Unidos mostrando mejoras significativas, tanto en el proceso de aprendizaje como en el de enseñanza.

En esta misma línea de investigación Semkin, Keuchler, Savage & Stiver (2011, págs. 39-44) plantean un análisis a la efectividad de las preguntas de selección múltiple que constituyen la mayoría de las pruebas en enseñanza de la contabilidad, concluyendo que las pruebas no evalúan a todos los estudiantes al mismo nivel cognitivo, lo que no demuestra un aprendizaje pleno y adecuado, justificando esto en estudios de caso de dos universidades de Estados Unidos en cuatro semestres y dos asignaturas (Contabilidad financiera y Sistemas de información contable).

Thibodeau, Levy & Osterheld (2012, págs. 35-36) plantean que se requiere la introducción de elementos novedosos en el aula de contabilidad, por lo que propone ejercicios de juegos de rol e interacción con profesionales en ejercicio profesional mejorando las competencias, los conceptos y la comprensión ética de los problemas planteados.

Crawford, Helliard & Monk (2011, págs. 127-129) establecen que para los académicos del Reino Unido las habilidades analíticas, comunicativas y argumentativas son fundamentales para el óptimo desempeño como contable, por lo que se proponen modificaciones curriculares y de enseñanza que permitan potenciar estas habilidades sobre otras de orden más técnico y operativo, en este mismo sentido Bui & Porter (2010, págs. 44-48) plantean la existencia de una brecha entre lo que aprenden los estudiantes de contabilidad y lo que buscan las entidades para las que trabajan en Nueva Zelanda, concluyendo una necesidad de buscar mejoras en la enseñanza en pro de hacer más eficaz el desarrollo de las competencias propuestas en el currículo.

Keneley & Jackling (2011, págs. 617-620) presentan resultados de una investigación donde se encuestan estudiantes australianos buscando establecer percepciones habilidad-logro en pro de determinar la funcionalidad de la enseñanza, estableciendo un problema de desinformación que no permite nociones claras de procesos como resolución de problemas, adaptación a situaciones nuevas, comportamiento y ética, lógica, entre otros aspectos, estableciendo que no se presenta mayor empoderamiento del proceso de aprendizaje.

En la misma línea, de corte curricular, Fortin & Legault (2010, pág. 120) exponen el enfoque mixto de enseñanza aplicado a los programas de contabilidad en L'Université du Québec à Trois-Rivières en Canadá, mostrando que al medir a los estudiantes a través de una prueba con cierta periodicidad muestran que el enfoque denominado como *mixed teaching*, permite abordajes de clase que van más allá de la enseñanza tradicional y que potencia habilidades y competencias que bajo el enfoque instruccional no son fortalecidas.

Investigaciones internacionales sobre asuntos de facultad: Nociones sobre enseñanza de la contabilidad

Cuando se indaga sobre cuestiones de facultad, desde las posturas de Apostolou, *et tal* (2013, págs. 131-137) se logra determinar cierto contenido, que si bien no es de expreso contenido didactico, si posee ciertas características.

Se destaca un artículo alemán que analiza las creencias pedagógicas de los docentes, Seifried (2012, págs. 501-509) presenta una exploración de la literatura técnica en enseñanza de la contabilidad en Alemania, referenciando dos momentos de investigación (el primero cuantitativo mediante encuesta y el segundo cualitativo a través de entrevista para una submuestra), logrando establecer tres orientaciones de enseñanza: el constructivismo, el instrucionismo y el sistemismo. Seifried concluye que la formación de los profesores alemanes en programas relacionados con contabilidad utilizan técnicas tendientes a los aspectos prácticos y operativos, mediando sus clases con enunciados informativos y no conceptuales, lo cual debe llevar a que la formación de los profesores se enfoque en mejorar las relaciones profesor-alumno y no solo sobre el conocimiento del área que se debe enseñar.

Bandura & Lyons (2012, págs. 422-423) presentan resultados de investigación sobre cómo se constituye la relación docente-estudiante, encontrando dificultades significativas y percepciones no positivas por parte de los estudiantes, los cuales opinan que los profesores de contabilidad en algunas universidades de Estados Unidos muestran un abandono de sus aprendizajes, estableciendo un irrespeto por los resultados de los estudiantes, no se determinan estilos de aprendizaje y por lo tanto la enseñanza se concibe como un proceso estandar.

Investigaciones internacionales sobre estudiantes y aprendizaje en contabilidad

Las investigaciones alrededor de los estudiantes, su aprendizaje y la importancia de conocer sus nociones sobre la enseñanza constituyen una serie de productos que se pueden entender como de alto contenido didáctico, en muchos casos se presentan expresiones como pensamiento crítico, pensamiento del profesorado, argumentación, modelos cognitivos, entre otras categorías relevantes.

Una de las investigaciones más aportantes en este campo es la desarrollada por Jones & Wright (2011, pág. 24) (quienes junto a Jermakowicz y Hayes son identificables como los más importantes autores angloparlantes en tratar temas directamente relacionados con enseñanza de la contabilidad), investigaron la relación entre diversos estilos cognitivos y el rendimiento de los estudiantes en clases de introducción a la contabilidad, así como la influencia de estos estilos cognitivos en la decisión de especialización contable, determinando que dependiendo del estilo cognitivo se establecen distintas relaciones de confianza en los marcos teóricos y pragmáticos referenciados, también se indaga sobre la percepción analítica alrededor de los mismos. Este estudio, que se realizó en una Universidad Canadiense, se concluyó que se asocia positivamente la determinación de estilos cognitivos con los aprendizajes profundos en contabilidad y con la decisión de especialización.

Sin, Reid & Jones (2012, págs. 337-338) investigan conceptos de estudiantes sobre la contabilidad y el trabajo que de ella derivan, planteando inicialmente tres criterios: *rutinaria*, *significativa* y *moral*. De la consecución de las percepciones de estudiantes se concluye que es necesario la intromisión de nuevos recursos didácticos que tengan por objetivo facilitar la

comprensión del estudiante y desarrollar en él un concepto sobre la importancia de la contabilidad en la sociedad actual.

Triki, Nicholls, Wegener, Bay & Cook (2012, págs. 100-104) plantean que durante el desarrollo de un plan de estudios en contabilidad en universidades canadienses, este se ve afectado por tres situaciones propias de los estudiantes en ese contexto: *el anti-intelectualismo*, el cual favorece la memorización y no permite el desarrollo de pensamiento crítico, *la alta tolerancia a la ambigüedad*, desde la cual el trabajo del docente es percibido casi siempre como una amenaza y *el locus de control*, bajo el cual no se determinan autoridades intelectuales. El estudio logra determinar que los mayores índices de estas situaciones, se presentan conforme los estudiantes van avanzando en el proceso formativo, y aunque se presenta el locus de control es menor que el anti-intelectualismo y la tolerancia a la ambigüedad.

Desde un punto de vista similar Braun & Sellers (2012, págs. 270-273) argumentan con fundamento en una investigación desarrollada en varias universidades estadounidenses que es necesario desarrollar elementos didácticos a partir de los cuales, los estudiantes desarrollen un empoderamiento de su aprendizaje y aprendan a mediarlo de forma autónoma, un análisis cualitativo sugiere que la motivación es fundamental para el aprendizaje de los conceptos más complejos en contabilidad, toda vez que de forma autónoma y al conocer los fines y medios de enseñanza del docente, preparan sus clases, aprenden el material y son más participativos, que cuando todo está directamente vinculado con la instrucción y la calificación sancionatoria.

Ravenscroft, Waymire & West (2012, págs. 726-729) presentan un examen a tres variables del proceso de evaluación en programas de contabilidad en universidades de estados Unidos: “*el rendimiento del examen, la brecha entre la calificación del examen esperado y el resultado real (error de calibración), y las creencias del estudiante sobre el aprendizaje y la capacidad (mentalidad)*”. El estudio concluyo en que:

- 1. La calificación del examen estaba inversamente relacionada con error de calibración.*
- 2. La mentalidad no era un factor determinante de la calificación del examen, y*
- 3. La mentalidad de crecimiento se asoció tanto con un mejor rendimiento y una disminución de error de cálculo.*

Phillips, Alford & Guina (2012, págs. 1005-1008) establecen la importancia de la asociación al vincular a la enseñanza de la contabilidad, ilustraciones que faciliten el aprendizaje, esas estrategias son expuestas al analisis a partir de pruebas mediante las cuales se establece la retención y la transferencia de conceptos tras el uso de estos materiales. Al final del proceso se logra concluir que que el contenido grafico mejora la comprension del texto en estudiantes de clases de contabilidad general.

Otra investigaciones, como en el caso de Stevens, Clow, McConkey & Silver (2010, págs. 40-42) realizan un estudio sobre la relevancia y formas de selección del libro de texto, en este sentido se indaga a un grupo de docentes norteamericanos sobre “*el contenido del texto, la disponibilidad de materiales auxiliares, equipos y edición de texto*”, determinando que la

única consideración para la selección de textos guía es la revisión del docente, aunque estas nociones se reconfiguran desde las descripciones de la misma facultad.

Desde una línea similar Ferguson, Collison, Power & Stevenson (2010, págs. 519-523) analizan la pertinencia de los libros de texto para la enseñanza de la contabilidad en Reino Unido, tomando como población a los contables inscritos en la British Accounting Association (BAA) con dedicación a la docencia en contabilidad financiera, a través de encuestas y entrevistas semi-estructuradas los investigadores británicos lograron concluir que *“the textbooks do not adequately present the needs of all stakeholders in the accounting process”* (los libros de texto disponibles no representan adecuadamente las necesidades de todas las partes interesadas en el proceso de la contabilidad).

En el marco de la investigación en aprendizaje, la cultura académica y modelos cognitivos de estudiantes de contabilidad Sugahara & Boland (2010, págs. 248-252) evaluaron la relación entre la cultura y el estilo de aprendizaje en el marco de un aprendizaje profundo en estudiantes de contabilidad en Japón y Australia. Utilizaron cuatro categorías para enmarcar los estilos de aprendizaje: *las experiencias concretas, la conceptualización abstracta, la observación reflexiva, y la experimentación activa*. Estas se contrastaron con cinco categorías que definieran las diferencias culturales: *el individualismo, la asertividad y competitividad, las distinciones de poder, el control de la incertidumbre, y la política de orientación y decisión*. La conclusión del estudio es que las características culturales sí modifican significativamente el aprendizaje e indirectamente obligan a afrontar la enseñanza dependiendo de las características culturales, demostrando también que un gran porcentaje

de estudiantes tienden a la observación reflexiva, la experimentación activa y el ejercicio individual, por encima de la reflexión teórico-crítica y el ejercicio de investigación formativa.

Desde una óptica similar, Honn & Ugrin (2012, págs. 993-996) plantean tras analizar los desempeños de estudiantes en clases de contabilidad financiera, introducción a la contabilidad y sistemas de información contable en dos grandes universidades estadounidenses, la existencia de un “*cognitive misfit*” (*desajuste cognitivo*), el cual definen como: “*la incongruencia entre el estilo cognitivo de los estudiantes y las demandas cognitivas de una tarea de contabilidad*”⁵, analizando como este hipotético desajuste afecta el desempeño escolar. Al final se determinó la existencia del desajuste cognitivo entre el estilo del estudiante y las tareas propuestas, toda vez que, no se reconoce el estilo cognitivo al proponer la tarea en contabilidad; en muchos casos se identificó que las actividades propuestas por el docente no garantizan el aprendizaje, la calificación de la tarea no representa el esfuerzo que hizo el estudiante en pro del logro, también se determinó que cuando hay congruencia entre la tarea propuesta y el estilo cognitivo, el desempeño es muy superior.

⁵ Texto original en inglés: “(i.e., incongruence between a student’s cognitive style and the cognitive demands of an accounting task)”.

CAPITULO IV: MODELOS TEÓRICOS Y ENSEÑANZA- CONSTITUCIÓN INICIAL DE LA RELACIÓN CONTABILIDAD-DIDÁCTICA

En este capítulo se desarrolla algunos aspectos en torno a los elementos teóricos que fundamentan y permiten un entendimiento más profundo del presente trabajo. Para el logro de tal empresa se presentó un desafío fundamental: la necesidad de nuevas posturas epistemológicas que permitiesen concebir una visión naturalista de la disciplina contable y su forma de entender e interpretar los fenómenos sociales, para así lograr un entendimiento un poco más general de su enseñanza como disciplina académica.

Para lograr un enfoque más inteligible del constructo teórico, se presentan diversos elementos fundamentales para la comprensión de los interrogantes que plantea la investigación: la naturaleza de la ciencia y los modelos cognitivos, las concepciones de ciencia que expresa el profesorado y el pensamiento y la epistemología contable.

Modelos teóricos y cognitivos de ciencia

Desde los postulados de Ronald Giere, el campo de la didáctica ha desarrollado diversos conceptos que hacen de muchas corrientes de investigación en enseñanza de las ciencias, procesos de construcción de pensamiento considerables como de marcado enfoque semanticista, razón por la cual los siguientes lineamientos teóricos permiten establecer que

las consideraciones epistémicas de la investigación se enmarcan teóricamente en este corriente de pensamiento.

Es por esta razón que lo referido a los posturas de modelos aparece de forma marcada en el presente trabajo, definiendo los conceptos modelo y teoría como *“representaciones acerca del mundo, afincando además la concepción diferente acerca de la normatividad-racionalidad y del proceso que acompaña la elección de teorías”* (Rengifo Castañeda, 2012, pág. 95).

Esta visión presente en Giere y toda la corriente semanticista, denotan la relevancia del naturalismo para el desarrollo de la didáctica, nos permiten establecer que el concepto modelo debe manejarse de forma amplia, razón por la cual debe coexistir con conceptos más depurados alrededor de su aplicación como lo son los conceptos de modelo teórico, modelo mental, modelo de ciencia, modelo cognitivo.

Modelo cognitivo de ciencia escolar

La ciencia en términos generales ha definido sus resultados a través de explicaciones discursivas de la realidad, estas composiciones alrededor de situaciones, contextos específicos o fenómenos determinados, es aquello que denominamos teorías.

A la luz de la naturaleza de la ciencia (NOS por sus siglas en inglés) podemos decir que las teorías no son simples composiciones que denotan una lógica formal alrededor de lo que se denomina realidad; tal como se establece desde el positivismo lógico, más bien se le entiende a las teorías como una serie o conjunto de enunciados que se presentan a través de un esquema

lingüístico, esto es lo que se denomina “*enfoque semántico de las teorías*” (Rengifo Castañeda, 2012, págs. 99-100).

Desde esta perspectiva, las teorías son entidades lingüísticas, compuestas por sistemas conceptuales que buscan establecer leyes que den cuenta de fenómenos determinados. Es por esta razón, que se puede afirmar desde el naturalismo de la ciencia, que los científicos y sus procesos investigativos tienen por finalidad, la elaboración de representaciones del mundo, esta concepción es definida por Giere como Modelo teórico (Rengifo Castañeda, 2012, págs. 100-101)

Conceptualmente, podemos tratar a la expresión modelo teórico como un móvil o medio para la generación de una representación que cierto científico o grupo de científicos posee de un fenómeno o situación contenido en una realidad determinada, que sea de su interés.

Razón por la cual construye explicaciones contenidas en entidades lingüísticas que entrañan sus explicaciones e ideas, los cuales solo poseen una característica fundamental, un uso más sofisticado del lenguaje, cuya naturaleza fundamentalmente explicativa, no está lejos de la de cualquier otro ser humano (Rengifo Castañeda, 2012, págs. 100-102).

En relación a este aspecto, cuando se entretrejen relaciones entre diversos modelos teóricos alrededor de cierto sistema de realidad y se hace notoria su vinculación, se consolidan familias de modelos, los cuales dan explicaciones mucho más complejas de la realidad estudiada y que constituyen teorías científicas (Izquierdo- Aymerich & Adúriz- Bravo, 2005, pág. 2).

Esta conceptualización obliga a una diferenciación entre los dos tipos de modelos científicos que son de interés para el desarrollo de la presente propuesta, Modelos científicos eruditos y Modelos científicos escolares.

Los Modelos científicos eruditos son aquellos desarrollados en el seno de las comunidades científicas, con un lenguaje sofisticado y sustentaciones enmarcadas bajo los lineamientos de la disciplina específica, en tanto que; los modelos científicos escolares son aquéllos que se desarrollan en la actividad escolar, poseen explicaciones simples en inicio, pero tienden a complejizarse en razón de la evolución del estudiante, conceptos relacionados en Izquierdo- Aymerich & Adúriz- Bravo (2005) y González Galli, Adúriz- Bravo, & Meinardi (2005).

En busca de una explicación de la relación entre los conceptos modelo científico erudito y modelos científico escolar y la incursión de Giere y la corriente semántica de la filosofía contemporánea en la enseñanza de las ciencias, la profesora Izquierdo- Aymerich en 1996 plantea la categoría “*Modelo cognitivo de ciencia escolar*”, noción defendida durante la primera década del siglo XXI, tanto por la misma Izquierdo- Aymerich como por otros autores cercanos a la denominada en este trabajo como “*escuela catalana de la didáctica*”.

Este concepto posee sus raíces en la “*visión basada en modelos y giro cognitivo*” (Suppe, 2000 citado en Izquierdo- Aymerich & Adúriz- Bravo, 2005) y la concepción de “*modelo cognitivo de ciencia*” (Giere, 1998 citado en Izquierdo- Aymerich & Adúriz- Bravo, 2003; Izquierdo- Aymerich & Adúriz- Bravo, 2005).

El concepto Modelo cognitivo de ciencia escolar se define como una caracterización de la ciencia propia al ambiente escolar, entendiendo esta como “*una actividad cognitiva y*

discursiva”, proponiendo como principal objetivo según lo descrito por González Galli, Adúriz- Bravo, & Meinardi (2005) “*una visión unificadora de cercanía entre la ciencia erudita y la ciencia escolar, debido a su concepción semántica (representacional) de las teorías científicas*”.

Sobre la actividad científica escolar y el modelo cognitivo de ciencia

La escuela como espacio y contexto constituye una categoría funcional y una forma de contextualizar la enseñanza en todo el proceso formativo del sujeto, es por esto, que si bien la universidad se convierte en un espacio para la investigación y el desarrollo de la ciencia, constituye la institución para el desarrollo y construcción del conocimiento específico, por la tanto, a esta acuden estudiantes que (como hipótesis del proceso formativo) aún no poseen un conocimiento científico depurado, que hacen parte de la población escolar y que por tanto deben aun dar un salto de la ciencia escolar, propia de su proceso formativo profesional y disciplinal, a la ciencia erudita, de la cual se espera sea actor una vez termine su proceso formativo.

Ante el objetivo de establecer las relaciones entre la ciencia erudita y la ciencia escolar, para el caso de los programas universitarios de Contaduría Pública en Colombia, es indispensable establecer como se definen, desarrollan y funcionan los sujetos actuantes en la relación formativa (docentes y estudiantes en relación al conocimiento que amalgama sus intereses, como lo manifiestan Chavellard & Joshua en el artículo publicado en 1982).

Razón por la cual es necesario comprender teórica y contextualmente el concepto “*Actividad científica escolar*” y su relación con la categoría central tratada, el “*Modelo cognitivo de ciencia escolar*”.

Conforme a la conceptualización planteada en Izquierdo- Aymerich & Adúriz- Bravo (2005), podemos definir la *Actividad científica escolar* como: “*la construcción de modelos teóricos a través del pensamiento, la acción y el discurso aplicados a algunos fenómenos cuidadosamente seleccionados por su potencial como ‘ejemplares’ de las ideas teóricas que se van a introducir en clase*”.

En razón de lo anterior, los autores adicionalmente comentan que:

“Para lograr este objetivo de dar un sentido profundamente educativo a las ciencias, nos parece necesario organizar el currículo procurando que la orientación de las clases sea, en todo momento, altamente teórica, pero mostrando siempre la dimensión práctica, comunicativa y valorativa propia de las teorías científicas” (Izquierdo- Aymerich & Adúriz- Bravo, 2005).

La actividad científica escolar, es comprensible entonces como el entendimiento teórico de las realidades, que a través de la mediación del docente y su vigilancia epistemológica, favorece el desarrollo, la explicación y la comprensión más compleja de las situaciones, los fenómenos y los contextos, mediante un lenguaje más rico y un discurso más sofisticado, en términos aún más generales la actividad científica escolar se puede definir como “*la búsqueda en la interacción de los tres pilares: el pensamiento, el lenguaje y la acción*” (Arzola, Muñoz, Rodríguez, & Camacho, 2011, pág. 8).

Se considera entonces que el aspecto comunicativo es fundamental en la actividad científica escolar, en virtud de que permite mejoras sustanciales del lenguaje,

“permiten comunicar determinadas intervenciones transformadoras sobre el mundo, acerca de las cuales pensamos con modelos-ejemplares. Modelos, intervenciones y lenguajes están guiados por finalidades y profundamente cargados de valores; esas finalidades y esos valores pueden ajustarse a los de la ciencia de los científicos, pero también han de ser re-diseñados dentro de la propia educación científica según un imperativo de ciencia de calidad para todos y todas” (Paz, Márquez, & Adúriz- Bravo, 2008, pág. 15).

En razón del lenguaje usado en términos del acercamiento de los conceptos de la ciencia erudita a la ciencia presente en el contexto escolar, el docente como sujeto comunicativo e interlocutor de la ciencia erudita presenta *“explicaciones científicas escolares”*, estas explicaciones que se enmarcan en funciones diferentes, buscan *ampliaciones de significado* con fines de clarificación conceptual, *justificaciones* alrededor principalmente de aspectos normativos, *descripciones* de objeto o procesos en términos del tiempo, establecimiento de *causalidades* para determinar patrones observados (Gómez Galindo, 2006, págs. 76-77).

Estas explicaciones cuya principal finalidad es la unificación y organización del conocimiento (concepto construido por Gómez Galindo, 2006, *con base en Stephen Norris; et tal, 2005*) están relacionadas directamente con la construcción de modelos teóricos por parte de los estudiantes, en razón de que permiten la relación de nociones alrededor de fenómenos que pueden en inicio no tener relación alguna (Gómez Galindo, 2006, pág. 77),

las explicaciones constituyen el medio principal para el acercamiento entre la ciencia erudita y la ciencia escolar.

El fin de la educación científica, en el marco de la actividad científica escolar y la movilización de modelos cognitivos de ciencia, tiene como meta que *“los alumnos construyan modelos explicativos dinámicos y de distintos niveles de complejidad y que sepan utilizarlos adecuadamente, según el objetivo y el tipo de situación problemática (práctica o teórica) a que se enfrentan”* (Bahamonde, 2006, pág. 23).

Todas estas búsquedas de acercamiento entre la ciencia erudita y la ciencia escolar pretenden facilitar el desarrollo de explicaciones más científicas sobre el mundo en el estudiante, ya que si bien los *“modelos cotidianos”* o *“protomodelos”* son necesarios para el inicio de la modelación, toda vez que de ellos se parte para llegar a la construcción de modelos más depurados y explicativos, conforme a lo descrito por Bahamonde (2006, pág. 23), se plantea el *“objetivo fundamental de la educación científica: enseñar a pensar teóricamente sobre el mundo”*.

En razón de lo expuesto, es posible caracterizar los modelos científicos eruditos o modelos teóricos eruditos como *“representaciones cognitivas construidas por los científicos, se llevan a cabo en contextos específicos y con unas finalidades orientadas por el campo profesional”* (Bahamonde, 2006, pág. 24).

La finalidad de la educación científica es entonces, acercar a los estudiantes al modelo científico o modelo conceptual acuñado por la comunidad académica, bajo esta premisa, es

necesario comprender que existen modelos mentales, inicialmente cotidianos o protomodelos, los cuales evolucionan a lo largo del proceso formativo (Rodríguez Palmero, Marrero Acosta, & Moreira, 2001, págs. 244-246).

Los modelos mentales se constituyen en nociones facilitadoras para la comprensión por parte del estudiante, de las posturas de los científicos y según Rodríguez Palmero, Marrero Acosta & Moreira (2001, pág. 246) con fundamento en Johnson-Laird como:

“(...) análogos estructurales del mundo, son representaciones internas que permiten comprenderlo, dado que dotan a los individuos de la capacidad de explicar y de predecir. Son correlatos mentales de la realidad (del mundo) ante la imposibilidad de aprehenderla directamente, siendo de ese modo como se le atribuye significado”.

Desde esta perspectiva, la movilización cognitiva de los estudiantes entre un modelo mental inicial, regularmente de características cotidianas, hacia un modelo mental cercano o similar al modelo científico erudito, a través de modificaciones graduales, constituye evolución conceptual.

Con fundamento en Thagard (1992) y Pozo (1999), Tamayo Alzate (2010, pág. 58) considera que

“La evolución conceptual desde la perspectiva cognitiva considera, en primer lugar, la existencia de ideas en los estudiantes, las cuales se caracterizan por ser relativamente coherentes, comunes en distintos contextos culturales y difíciles de cambiar y, en segundo lugar, la existencia del conocimiento científico; estas dos formas de conocer definen diferentes formas de concebir el cambio conceptual”.

Desde esta ilustración Tamayo (2010, pág. 58-62) considera que la evolución conceptual se presenta dentro de cierta categoría ontológica o entre diversas categorías ontológicas, involucrando no solo elementos cognitivos, también elementos socio-históricos y socio-culturales, al dimensionar que la evolución supone modificaciones graduales del modelo mental, no solo cambio drásticos y radicales.

Construcción de conocimiento escolar

El concepto construcción de conocimiento es presentada entre otros por Lugo-Morin (2010), quien a través de un análisis sobre las ideas y conceptualizaciones alrededor de la construcción del conocimiento en las comunidades científicas por parte de autores de diversas disciplinas y posturas filosóficas como Shaper, Kuhn, Durkeim, Goldman, García y Piaget, partiendo de estas relaciones aborda el concepto construcción de conocimiento como:

“(...) un proceso discontinuo que se vale tanto de la experiencia como de la teoría. Que se ubica en distintas realidades (realidad dada y realidad construida) de acuerdo al sistema de valores que tiene el individuo que lo construyó; y que la eficacia de su interpretación va a depender de si el sujeto investigador es parte o no de dicha realidad”

(Lugo-Morin, 2010, pág. 74).

Este concepto permite establecer que la construcción de conocimiento tanto en las comunidades académicas, como en el proceso educativo, debe abordarse desde una perspectiva de pertinencia del conocimiento científico, su relación con el lugar del sujeto en

el mundo, entendiendo que este conocimiento se construye a partir de aquellas aristas que ya están integrados en la identidad del sujeto y que constituyen los elementos fundamentales de la forma de entender su propia existencia.

La comunidad de aprendizaje no busca una memorización de los contenidos que el docente pretende sean aprendidos, su objetivo, el cual constituye la justificación de su existencia, es la consumación de la pregunta como parte integral de la construcción de conocimiento.

La relación de estos conceptos permite llegar a definiciones importantes sobre cómo se construye conocimiento en el aula. Lugo-Morin plantea dos contextos desde los cuales el sujeto construye su conocimiento, la realidad construida y la realidad dada.

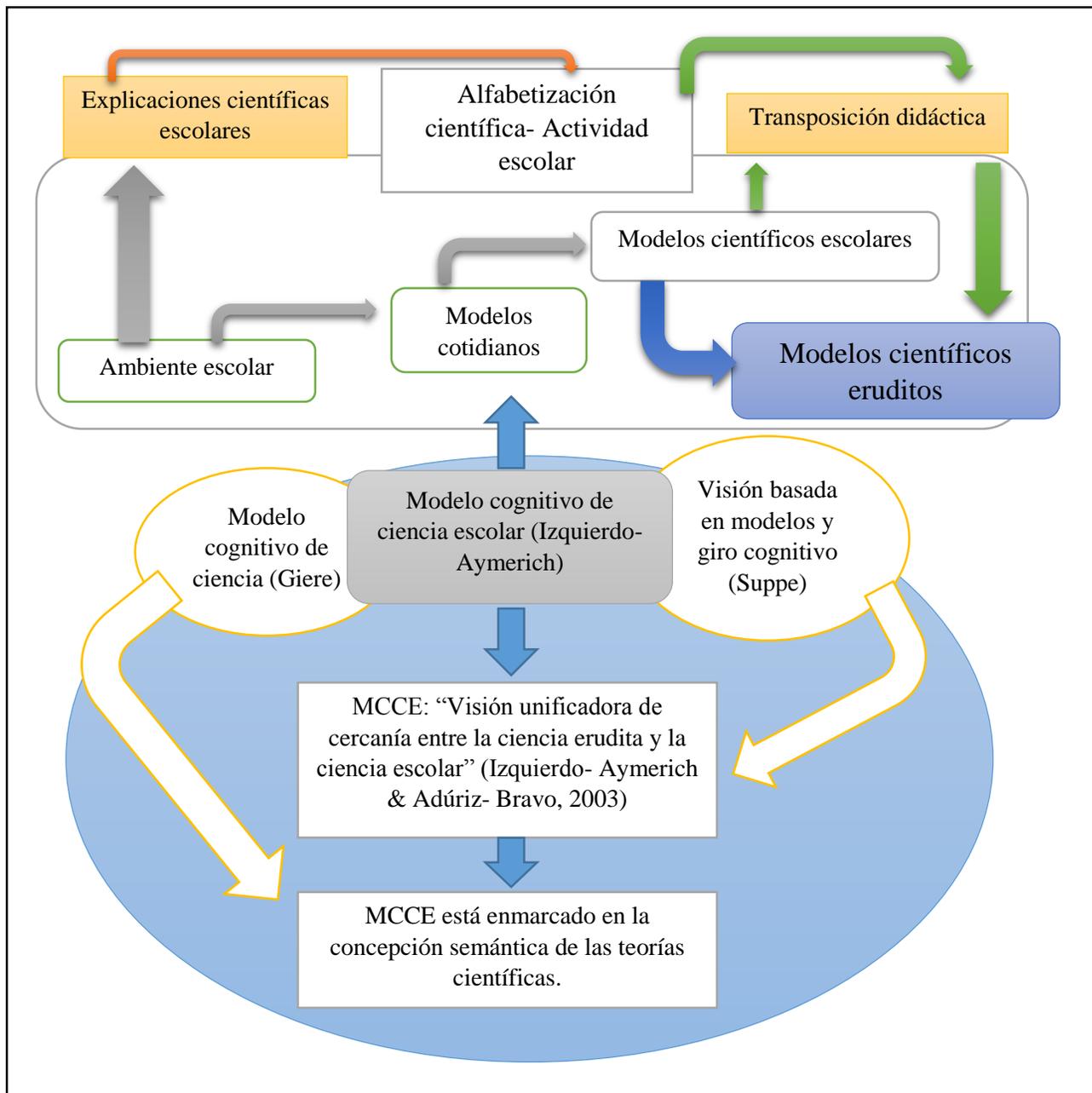
El termino realidad dada, según la definición de Lugo-Morin (2010) fundamentado en Marcuse, es la realidad que se configura a través de las instituciones sociales dominantes, posee una relación directa con la postura que debe tomar el docente ante el proceso de enseñanza-aprendizaje, una postura epistemológica donde si bien se presentan contenidos teóricos, es primordial no solo aquello que se sabe y como se aprendió, toma relevancia el proceso mediante el cual se ha llegado a saber, definir el cómo se ha construido y se construye conocimiento, haciendo al estudiante consiente de las dimensiones sociales del conocimiento y su desarrollo continuo (Acevedo-Díaz, Vázquez-Alonso, Manassero, & Acevedo-Romero, 2007, págs. 420-421).

Todo esto sin dejar de lado, que existe dentro del aula una realidad construida, que como su denominación lo indica, posee raíces fuertes en el constructivismo epistemológico de pensadores como Gregory Bateson o Alfred Shutz, realidad a través de la cual el estudiante mediante la interacción social a la que ha estado expuesto durante su vida, como argumentan

Berger y Luckman en *“La construcción social de la realidad”* en 1968, es capaz de construir su pensamiento, desarrollar sus argumentos y comunicarlos.

Es decir, si bien para la construcción de conocimiento es necesaria la postura teórica, que toma el docente desde los planteamientos y posturas emanadas desde las comunidades académicas, es indispensable entender que existen en el aula modelos de la realidad que fundamentan las ideas previas de los estudiantes.

Ilustración 5. Modelo cognitivo de ciencia escolar y actividad científica escolar



Fuente: Construcción del autor.

Estos elementos de las relaciones estudiante-modelo científico erudito, permiten determinar que existe una relación entre el conocimiento desarrollado por las comunidades académicas y la interpretación que se hace de este con el fin de construir conocimiento en el aula, a través

de una contextualización del conocimiento y una aplicación social del mismo, partiendo del trabajo que permita la construcción de conocimiento dentro de la comunidad de aprendizaje que el docente regula en el aula.

La ciencia escolar se contextualiza gracias a la interacción de dos grupos de sujetos (Docentes y estudiantes), que se relacionan a través de un componente que define sus objetivos (Conocimiento-saberes), componente cuya construcción es regulada por el docente, con el fin de que el estudiante construya su conocimiento y logre una aplicación social del mismo, en otros términos, que contextualice lo que intenta transmitirle el docente a través de la participación en la comunidad de aprendizaje (Chavellard & Joshua, 1982).

El declive de la actitud científica en el proceso formativo

El mayor obstáculo que enfrenta la construcción de conocimiento científico en los ambientes escolares en la actualidad, es una indisposición manifiesta de los estudiantes y también de los docentes alrededor de la actividad científica, olvidando la relevancia de la investigación y la ciencia en el proceso formativo, elementos relacionados también con la actualidad de la educación contable en el contexto nacional, regional e internacional.

Ante esta situación, las explicaciones han girado alrededor del factor motivacional, parte indispensable en el proceso de formación científica, Vásquez Alonso & Manassero Mas (2007), han corroborado la existencia de un distanciamiento entre los “*objetivos propuestos para el proceso formativo y la realidad del currículo alcanzado por los jóvenes*”, razón por la cual recomiendan al final de su investigación el desarrollo de procesos que favorezcan la

vocación científica en las sociedades de hoy, situación que confrontan con los resultados de pruebas internacionales como TIMSS y PISA.

Ante tal situación se propone una “*alfabetización científica*”, buscando actitudes a través de las cuales sea posible desarrollar formas activas de participación en la construcción de conocimiento científico escolar por parte de los actores de la misma (Vásquez Alonso & Manassero Mas, 2007, pág. 429), no obstante, es notoria una indisposición de los estudiantes hacia la monotonía de la formación científica, asegurando que existe una simetría entre las formas de enseñar ciencia de los docentes, lo cual desemboca en un declive actitudinal hacia la ciencia, que se generaliza aún más en la educación superior universitaria (Vásquez Alonso & Manassero Mas, 2008, pág. 287).

Es por esto, que generar cambios se constituye en una demanda para las prácticas y actitudes docentes, de forma que posteriormente, se surtan cambios en las actitudes de los estudiantes hacia la ciencia.

Estos cambios no deben pasar solamente por el aspecto netamente conceptual, en razón del declive de la actitud científica escolar, en general el sistema educativo debe propender cambios conceptuales, actitudinales y procedimentales en el docente, el cual gracias a su interacción constante con el estudiante en espacios de construcción de conocimiento, favorece esos mismos cambios en el estudiante, todo esto en el marco de la formación en ciencias (Mosquera Suárez & Furió- Más, 2008, pág. 117).

Transposición didáctica y conocimiento escolar

Es notorio que el ejercicio de la docencia posee una implicación fundamental en la actitud de los estudiantes hacia la construcción de conocimiento científico, es por esto que la forma en que el docente afronta el saber científico y busca que el estudiante se acerque a este, es fundamental para el logro de pensamiento científico y crítico desde el mismo proceso formativo.

La transposición didáctica consiste según Zambrano Hernández (2012, pág. 76) con fundamento en Chavelard (1991) en: *“el trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza”*.

De esta forma cuando el docente busca transformar los modelos científicos eruditos en modelos científicos escolares, está realizando un ejercicio de transposición didáctica. Este ejercicio requiere un análisis gradual pero amplio de la disciplina científica objeto de enseñanza, situación en virtud de la cual

“la transposición didáctica puede entenderse como el proceso de selección de problemas relevantes e inclusores, inspirados en hechos del mundo, que permitan la contextualización y sean potentes para trabajar con los alumnos, explicando teóricamente algún aspecto de la realidad. Se trata de una tarea profesional específica, que reconoce la diferenciación epistemológica del conocimiento escolar” (Bahamonde, 2006, pág. 58).

Siguiendo esta línea argumental Bahamonde (2006, pág. 58) plantea la existencia de una relación directa entre el Modelo cognitivo de ciencia escolar, los modelos científicos eruditos, la actividad científica escolar y la transposición didáctica en el marco de una

formación científica para todos, sustentando tal argumento Izquierdo y Aliberas (2004) describen que:

“la transposición didáctica de los conocimientos científicos se concibe como un proceso complejo de transformación de los modelos científicos eruditos en modelos teóricos para la enseñanza, que tienen como objetivo que los alumnos se apropien de formas de pensar, hablar y hacer específicas. Se trata de ayudar a los alumnos a construir modelos mentales operativos sobre determinados aspectos de la realidad, partiendo de sus propios recursos intelectuales y a elaborar también un lenguaje que resulte adecuado para expresarlos, de manera que puedan ver de una manera, similar a la de los científicos, los hechos conocidos y otros nuevos para ellos”.

La transposición didáctica se convierte en elemento fundamental para el acercamiento de los estudiantes a los modelos científicos eruditos, Ballenilla (1997) citado por Zambrano Hernández (2012, pág. 79), establece tres sentidos propios del profesor de cara a la enseñanza:

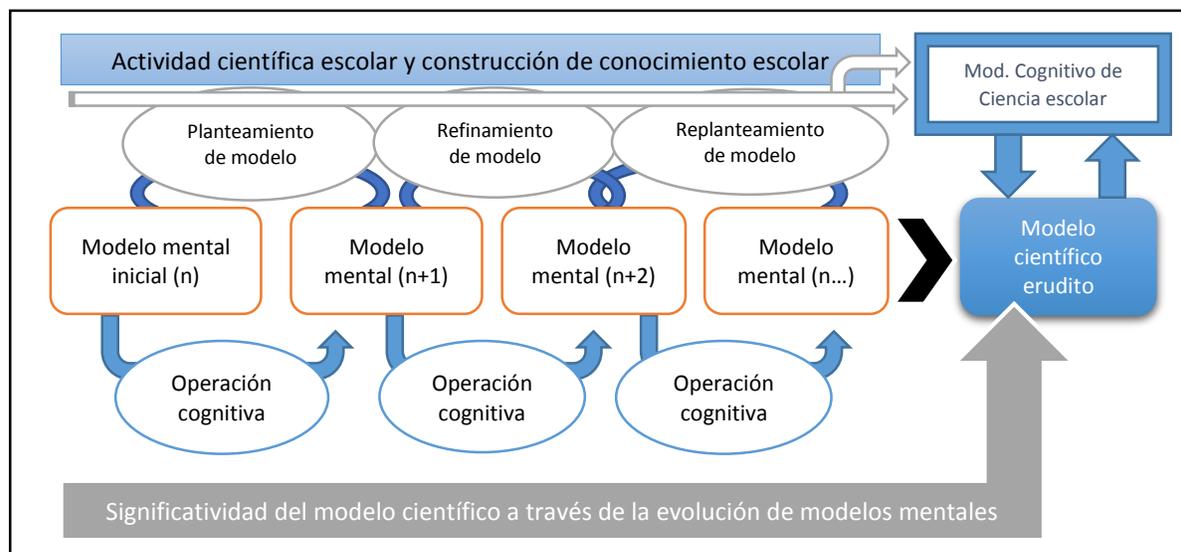
- El conocimiento teórico disciplinar, a través del cual se determina el conocimiento del estatuto científico del saber a enseñar y la secuencia de enseñanza.
- El conocimiento de la teoría de la educación, mediante la cual se contextualizan los saberes llamados a ser enseñados y el ejercicio de planeación de cara a la enseñanza.
- El conocimiento práctico el cual ubica histórica, científica, social y culturalmente el contenido a enseñar.

Estos elementos también son consonantes con la propuesta de *“integración de los dominios de la naturaleza de la ciencia y del conocimiento pedagógico del contenido como marco*

teórico para la educación en ciencias”, presentada por Tamayo & Orrego (2005, págs. 17-24).

Estas perspectivas muestran que el pensamiento del profesorado continua siendo un punto problemático y fundamental de cara a la formación científica en todos los niveles, y establecen la importancia de competencias y habilidades para la enseñanza en aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Mosquera Suárez & Furió- Más, 2008, pág. 117).

Ilustración 6. Relación modelo científico erudito- modelos mentales escolares en el marco de la enseñanza de las ciencias a través de modelos



Fuente: Construcción del autor.

El pensamiento de los profesores y el conocimiento pedagógico y didáctico del contenido

Fernández, Gil Pérez, Valdés, & Vilches (2005, pág. 31): argumentan que *“la enseñanza científica –incluida la universitaria– se ha reducido básicamente a la presentación de conocimientos ya elaborados, sin dar ocasión a los estudiantes de asomarse a las actividades características de la actividad científica”*.

Ante esta situación y tras la revisión de diversos autores que investigan dichos escenarios aseguran que *“se ha comprendido así que, si se quiere cambiar lo que los profesores y los alumnos hacemos en las clases de ciencias, es preciso previamente modificar la epistemología de los profesores”* (Fernández, et tal, 2005, págs. 31-32 haciendo referencia a Bell y Pearson, 1992).

El contexto de la educación científica es explicado actualmente mediante aquello que los docentes saben y hacen en el aula, razón por la cual para el logro de la transposición didáctica y el acercamiento de los modelos científicos escolares a los modelos científicos eruditos, se plantean el concepto Conocimiento pedagógico del contenido, categoría fundamental para establecer el estado de la enseñanza de las ciencias, los fines de la educación científica y los mismos procesos de formación profesoral.

Conocimiento pedagógico del contenido (Pedagogical content knowledge)

El conocimiento pedagógico del contenido es un concepto de marcada tradición anglosajona, principalmente propuesto por Clark en 1986, pero que tuvo aceptación y propuestas desde Shulman en 1987, Marcelo en el mismo año y Bromme en 1989, lo que posteriormente llevo el término a comprenderse como el paradigma del pensamiento del profesorado.

Tamayo & Orrego (2005, pág. 18) definen el Conocimiento pedagógico del contenido (PCK, por sus siglas en inglés) referenciando a Shulman “*como una amalgama especial entre la materia objeto de estudio (química, física, humanidades...), la pedagogía y la didáctica*”.

Bahamonde (2006, pág. 50) posterior a la revisión de los antecedentes del PCK (sigla aceptado por diversos autores de habla hispana), establece que el concepto se refiere a

“un tipo de conocimiento que representa esa amalgama especial de contenido disciplinar y pedagógico que permite entender como los tópicos, problemas o eventos particulares se organizan, representan y adaptan a los diversos contextos educacionales y a los intereses y habilidades de los alumnos y se presentan para su enseñanza”.

El PCK permite establecer relaciones directas entre los modelos científicos eruditos y los mecanismos mediante los cuales se materializa el ejercicio de la enseñanza, en esta interacción es notoria la importancia de la Naturaleza de la ciencia, toda vez que esta permite reconocer los diversas posturas que desde diferentes disciplinas, existen alrededor de los sucesos de una clase de ciencias; como argumentan Tamayo & Orrego (2005, pág. 18):

Los grandes aportes de la psicología cognitiva, de la sociología de la educación, de la historia y la epistemología de la ciencia, de la pedagogía y, más recientemente, de la

lingüística y de la semiótica, se integran con el conocimiento de la ciencia-a-enseñar y constituyen de esta forma el conocimiento necesario para la enseñanza en el aula.

Las posturas alrededor del PCK establecen que conocer el contenido de la ciencia y determinar las formas y tipos de explicación más pertinentes con las características específicas de cada grupo de estudiantes, permite un verdadero acercamiento de los estudiantes a los modelos científicos, estas explicaciones como detalla Gómez Galindo (2006, pág. 77) *“apoyan las organizaciones del conocimiento dado que se utilizan pocas ideas, pero claras, para considerar una diversidad de hechos”*.

El conocimiento didáctico del contenido y la formulación de didáctica específica

Mosquera Suárez (2008, pág. 521) establece que *“los profesores centramos la enseñanza de las ciencias desde una visión atórica de la didáctica de las ciencias, es decir simplemente suponemos que el compromiso fundamental es identificar el contenido fundamental”*. Por esta razón, determina que es necesario no solo poseer un conocimiento pedagógico del contenido, es necesario también poseer un conocimiento didáctico del contenido.

En esta misma línea de pensamiento, Bolívar (2008, págs. 92-93) sustenta el conocimiento didáctico del contenido en el mismo Shulman (1987) y lo define como: *“La capacidad de un profesor para transformar su conocimiento del contenido en formas que sean didácticamente poderosas y aun así adaptadas a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes”*, relacionando el conocimiento didáctico del contenido con la

construcción de los programas escolares, concordancia que asiente una directa relación curricular.

Esta conceptualización hace un llamado al análisis de las investigaciones sobre la epistemología del profesorado, el declive de la actitud hacia la ciencia y la investigación y la formación del profesorado (Mosquera Suárez & Furió- Más, 2008, págs. 117-118).

Esta relación muestra que es necesario no solo el PCK, es necesario también trascender hacia horizontes nuevos en el currículo, propios de su propio campo disciplinar, transformándoles en objetos de enseñanza, pero también reflexionando las formas de acercarlo a los estudiantes, lo que tiene directa relación con las características de cada estudiante y disciplina, insumo fundamental para la construcción de didácticas específicas (Bolívar, 2008, pág. 93).

Mellado (2001, pág. 20-21) sintetiza el conocimiento didáctico del contenido como la búsqueda de mecanismos que permitan interacciones de los estudiantes con los conocimientos y modelos propios de las ciencias, mediante *“representaciones comprensibles para los estudiantes”*, lo que además lo lleva a consolidar un *“modelo personal de enseñanza de la materia”*.

La consolidación de modelos propios de enseñanza, funcionales a partir tanto del PCK como del conocimiento didáctico, requiere de un conocimiento epistemológico de la disciplina y de una clara formación en didáctica de las ciencias, lo cual hasta el momento opera en una serie de cursos separados y considerados independientes dentro de los procesos de formación (Bolívar, 2008, pág. 93).

Las representaciones comprensibles determinadas por Bolívar (2008) y Mellado (2001), así como las denominadas explicaciones, concepto más común, tratado en investigaciones por Gómez Galindo (2006), poseen características específicas; deben ser significativas, comprensibles y asimilables (Bolívar, 2008, pág. 93).

Bolívar (2008, pág. 94) manifiesta que

“el conocimiento didáctico del contenido ha desarrollado la capacidad de poder recombinar, utilizar y desarrollar diversos modos de potencial del currículo, viendo los pros y contras de cada estrategia, mientras el novel conoce un desarrollo lineal, que es el que imperturbablemente sigue en un tiempo dado, sin tener una visión global que le permite conectar y recombinar elementos”.

Estas nociones fundamentan la existencia de didácticas específicas, al determinar si la transformación de los contenidos de la ciencia, en contenidos de enseñanza vinculados a la ciencia escolar mediante estrategias, son denominables como didácticamente potentes, considerando que cada disciplina científica posee elementos diferenciales y lenguajes propios (Shulman & Quinlan, 1996 citado por Bolívar, 2008, pág. 94).

De esta forma, determinar la correspondencia de los modelos de ciencia eruditos que posean los profesores y los modelos de ciencia escolar que se presenten en Programas de Contaduría Pública, toda vez que el contenido epistemológico global y el propio de los docentes reconfigura didáctica, pedagógica y curricularmente la formación en contabilidad como disciplina académica y emergentemente científica.

Abordaje de la contabilidad desde la perspectiva de la naturaleza de la ciencia

Izquierdo- Aymerich & Adúriz- Bravo (2005, pág. 2) reflexionan alrededor de las posturas de Giere (1988) para enunciar que:

“las ciencias proponen modelos del mundo que se adaptan con gran precisión a las intervenciones experimentales que ellas persiguen y que generan lenguajes específicos altamente abstractos y “compactados”. Aunque estos modelos son creaciones intelectuales humanas, no son arbitrarios, sino que se ajustan a los fenómenos por medio de relaciones de semejanza expresadas en hipótesis teóricas”.

Argumento en virtud del cual es necesario mostrar la universalidad de conceptos que existen dentro de la contabilidad, y como su lugar epistemológico ha sido puesto en discusión, entendiendo que existen creaciones intelectuales, culturales y humanas propias de la disciplina contable, que en muchos casos se postulan como teorías y que permiten el desarrollo de un lenguaje específico, el lenguaje propio de la contabilidad.

A pesar de esto, el abordaje del concepto naturaleza de la ciencia en el seno de la investigación contable no denota una gran profundidad, cuando se indaga sobre la naturaleza de la contabilidad, se encuentran documentos que tratan de dar explicaciones epistémicas alrededor del conocimiento contable, los cuales no se fundamentan en la tradición naturalista de la ciencia, mencionando autores como Giere, Quine o las posturas naturalistas del mismo Thomas Kuhn, no aparecen como sustento del concepto *“Naturaleza científica de la contabilidad”*.

El concepto naturaleza de la disciplina contable ha sido utilizado frecuentemente en diversos textos, mas no ha sido desarrollado de conformidad con la perspectiva del programa naturalista de la ciencia.

Un referente de la utilización del término es al artículo *“Una aproximación a la naturaleza de la contabilidad”*, publicada por el contable colombiano Danilo Ariza Buenaventura en 1996 en la Revista Lúmina No.1. Este texto plantea la discusión epistemológica alrededor de la problemática de las relaciones de supeditación contabilidad-economía, contabilidad-derecho, contabilidad-matemáticas.

Estas cuestiones que son de notorio contenido epistemológico, constituyen un campo importante en la investigación contable, la búsqueda de explicaciones de cientificidad en la contabilidad, ha tenido aportes para la construcción de epistemología contable principalmente desde España y Francia en Europa y de Brasil, Argentina, México, Chile, Colombia y en cierta medida de Venezuela en Latinoamérica, para referenciar el contexto regional. Estas discusiones también están presentes y de una forma más conciliada en la academia contable en Estados Unidos, Reino Unido y Australia, lo cual es reflejo de la dinámica de investigación en contabilidad a nivel global y de la región (Macías Cardona & Moncada Ruiz, 2011, págs. 261-268).

Tras la revisión de la literatura, es posible asegurar que el concepto naturaleza de la contabilidad se refiere más a la definición de su objeto de estudio y en muchos casos posee una marcada búsqueda de un espacio para el conocimiento contable en el mundo de la ciencia desde posturas netamente positivistas, en la mayoría de los casos.

No obstante, es de resaltar la postura de profesor Jesús Alberto Suarez Pineda, quien en 2008 publica su libro “*Momentos estelares de la contabilidad*”, en el cual presenta una discusión sobre que es una teoría y como esta concepción está presente en las teorías contables y su formulación.

La discusión que presenta Suárez Pineda (2008, págs. 113-123) presenta mediante una referencia directa a Kerlinger y Kuhn, plantea una conceptualización teórica de la cual se puede plantear como de corte semanticista, generando reflexiones sobre el por qué se teoriza, como se teoriza y como se aplica la teoría. Esta noción de la naturaleza del saber contable plantea que la contabilidad posee:

1. Un proceso de formación de constructos y comunicación teórica que contiene la contextualización y la capacidad de comunicación de la teoría (Suárez Pineda J. , 2008, págs. 114-115).
2. La rigurosidad y correspondencia entre los constructos teóricos y la realidad (Suárez Pineda J. , 2008, pág. 115).
3. La racionalización, cuando referencia que el constructo teórico debe poseer cualidades como “consistencia, independencia y predicción” (Suárez Pineda J. , 2008, pág. 115).
4. La discusión sobre las partes de la teoría proponiendo una discusión con los portes desde la semiótica, principalmente de Sterling (Suárez Pineda J. , 2008, pág. 115).

5. El lenguaje utilizado y la forma en que se relaciona un constructo teórico, con otro constructo teórico, su sintaxis (Suárez Pineda J. , 2008, pág. 116).
6. La semántica, relación de los signos y los objetos en la teoría (Suárez Pineda J. , 2008, págs. 116-119).
7. La relación de los signos con los usuarios del constructo teórico, la pragmática (Suárez Pineda J. , 2008, págs. 117-118).

Estas discusiones son lo más próximo a una discusión sobre la naturaleza del conocimiento contable. Complementando su postura, Suárez Pineda (2008, págs. 118-119) señala la presencia de dos grandes escuelas de pensamiento: el instrumentalismo epistemológico, estableciendo que existen posturas sobre las teorías que las denominan como instrumentos para generar predicciones; y el realismo epistemológico que realza el valor de sus teorías sin una aplicación práctica inmediata de su contenido.

Con fundamento en la discusión sobre la naturaleza de la contabilidad, es posible asegurar que los conceptos no han tomado como punto referencial principal al programa naturalista de la ciencia, razón por la cual ante una contrastación con reflexiones alrededor del contenido de la naturaleza de la ciencia, fundamentalmente los relacionados desde el campo de la enseñanza de las ciencias, como en el caso de Tamayo & Orrego (2005, págs. 13-17), es notoria la exigencia de reseñar desde diversas esferas y ópticas cuales son los desarrollos y posturas específicas.

Es decir, se hace necesario detallar la naturaleza de la disciplina contable a la luz de aspectos filosóficos, sociológicos, históricos y psicológicos, de forma tal que este contenido sirva de

elemento de contrastación con los modelos de ciencia contable que poseen los docentes de programas de Contaduría Pública.

Filosofía de la ciencia contable: Posicionamiento en el mundo de las ciencias sociales

Los aspectos epistemológicos han servido como catapulta para la formalización de la investigación contable y la búsqueda de valides del campo desde mediados del siglo XX principalmente, aunque desde los años ochenta la construcción de científicidad en torno a la investigación contable constituye un campo importante, como lo describe Gómez Villegas (2007a, pág. 11):

Ante la necesidad de dotar de estatus reflexivo y científico, para consolidar en “conocimiento” a la contabilidad, se identificó como propósito primario el abordaje juicioso de la disciplina encargada del “conocer científicamente”: la epistemología. La dinámica universitaria y profesional vio entonces el desarrollo y aparición de escritos sistemáticos sobre “epistemología y contabilidad”, en ocasiones retomando discusiones que se daban en otros campos, tanto geográficos como disciplinares.

La contabilidad por lo tanto, ha sido expuesta a diversas posturas filosóficas de la ciencia, lo que hoy por hoy permite que dentro de esta se conozcan, gracias a las discusiones sobre su objeto de estudio, racionalidad, criterios y lenguaje, falsacionismo Popperiano, paradigmas de investigación propuestos con base en la filosofía Kuhniana, programas de investigación consonante a las posturas Lakatosianas, elementos de sistemismo científico contable de

conformidad con las propuestas de Bunge, ciertos compendios de tradiciones en investigación fundamentado en los textos de Laudan, obstáculos epistemológicos con adhesión a la filosofía de Bachelard, estructuralismo teórico como el propuesto por Balzer, redes epistemológicas con fundamento en Stegmüller, entre otras posturas (Suárez Pineda, 2001a, pág. 179).

Diversidad que permite establecer el debate al interior de la comunidad académica contable, y también demuestra una correspondencia con las posturas de socio-epistemología y de cierta forma con el socio-constructivismo, como lo describe Suárez Pineda (2001a, págs. 178-179).

Desde este universo de propuestas emergen de forma destacada los paradigmas de investigación contable con fundamento Kuhniano de Belkaoui (1993, págs. 662-681), aunque bajo las propuestas de Kuhn también están fundamentadas posturas como la de Hendriksen, la de la American Accounting Association (AAA), y la de Betterworth y Falk (Mejía Soto, 2005, págs. 151-157), las tradiciones de investigación en contabilidad propuestas por Mattessich (Mejía Soto, 2005, págs. 151-157) enfatizando en la propuesta epistemológica de Laudan y Balzer, todos precedidos por los análisis de la contabilidad en términos de revoluciones científicas de Wells como precursor (Montes Salazar, Mejía Soto, & Valencia Salazar, 2006, pág. 96), los programas de investigación en contabilidad de Cañibano Calvo (1996), propuesta de marcado enfoque Lakatosiano (Suárez Pineda, 2001a, pág. 179), que comparte tal característica con las posturas de Montesinos Julve, Tua Pereda y Gonzalo Angulo (Mejía Soto, 2005, págs. 154-157).

Propuestas que poseen elementos comunes, muchos considerados similares a pesar de que aseguran ser propuestas diferentes a las que las preceden.

Los paradigmas planteados obedecen a construcciones internas, pero con marcado enfoque multidisciplinario y de cierta forma trans-disciplinario. Las cuatro propuestas más aceptadas a nivel global son Hendriksen en 1970, American Accounting Association en 1977, Betterworth y Falk en 1972 y 1982 y Belkaoui en 1992, las cuales comparten postulados y no difieren de forma significativa una de otra, todas como lo describe el mismo Belkaoui (1993, pág. 668) parten de encajar a la contabilidad como ciencia de conformidad con los postulados de Kuhn, pero le da la denominación de ciencia emergente, argumento a partir del cual le señala como disciplina multi-paradigmática.

Estas posturas han sido ampliamente criticadas, sobre todo en razón de entender a la contabilidad solo en su funcionamiento financiero y no en su naturaleza científica, no se establece como se construye científicamente la contabilidad y como se explora sociológicamente lo contable. Como lo describe Martínez Pino (2007, pág. 231) al realizar un análisis crítico a las propuestas de Belkaoui, sin dejar de lado que estas son resultado de las interacciones con las demás adaptaciones de los planteamientos de Kuhn que le precedieron:

El esquema multiparadigmático sugerido por Belkaoui (1992), no describe cuales han sido los paradigmas relevantes en el pensamiento contable, no explicita un punto de partida hacia la exploración sociológica de la disciplina, ni explora la génesis y desarrollo de las revoluciones exitosas y la imposición de nuevos paradigmas que direccionen el cambio de visión del mundo de las comunidades disciplinarias contables.

Como puede observarse los llamados paradigmas de investigación disciplinar no constituye una visión abarcativa, para el dominio global de la disciplina y su carácter lineal y lógico- racional se queda tristemente encallado en dar respuestas parcelarias a un insignificante microsistema, cual es el de la contabilidad comercial.

No todas las posturas alrededor de las propuestas sobre las revoluciones científicas en contabilidad son críticas, en casos como el de Montes Salazar, Mejía Soto, & Valencia Salazar (2006) es marcada la aceptación de la impronta de Belkaoui, además de que los autores postulan nuevos paradigmas a manera de actualización y contextualización.

Tabla 1. Paradigmas de investigación contable

Paradigmas propuestos por Hendriksen en 1970	Paradigmas propuestos por AAA en 1977	Paradigmas propuestos por Betterworth y Falk en 1972 y 1982	Paradigmas propuestos por Belkaoui en 1992
1. Razonamiento deductivo.	1. Enfoque clásico (Inductivo-Ingreso verdadero).	1. Valuación 1: Teoría del valor actual y de los costos.	1. Antropológico-inductivo.
2. Enfoque deductivo.		2. Valuación 2: Teoría del riesgo compartido.	2. Deductivo- ingreso verdadero.
3. Enfoque ético.			3. Utilidad de la decisión- Modelo de decisión.
4. Enfoque sociológico.			
5. Enfoque basado en la teoría de la comunicación.	2. Enfoque de la utilidad de la decisión.	3. Valuación III: Teoría del Riesgo compartido.	4. Utilidad de la decisión- comportamiento agregado del mercado.
6. Enfoque basado en la conducta.		4. Gerencial I: Teoría del costo histórico de adquisición.	
7. Enfoque Macroeconómico.			5. Gerencial II: Teoría de la agencia.
8. Enfoque pragmático.			
9. Enfoques no teóricos.	3. Enfoque de información económica.	6. Gerencial IV: Teoría de la información asimétrica.	5. Utilidad de la decisión- usuario individual.
10. Enfoques basados en la teoría de las cuentas.		6. Información económica.	
11. Enfoques eclécticos de la teoría de la contabilidad.			

Fuente: Elaborado por el autor con fundamento en Belkaoui (1993), Suárez Pineda (2001a), Mejía Soto (2005), Montes Salazar, Mejía Soto, & Valencia Salazar (2006), Gómez Villegas (2007a).

Estas mismas discusiones están presentes en la aceptación de los programas de investigación contable, propuestos principalmente por los académicos contables españoles.

Tabla 2. Programas de investigación en contabilidad

Programas de investigación propuestos por Cañibano en 1974	Programas de investigación propuestos por Montesinos Julve en 1978	Programas de investigación propuestos por Gonzalo Angulo y Cañibano Calvo en 1995
1. Programa de investigación legalista.	1. Doctrina jurídico personalista. 2. Doctrinas contistas y neocontistas.	1. Programa Legalista (<i>Códigos y leyes- Principios contables- Marco conceptual de la regulación de principios</i>).
2. Programa de investigación económica.	3. Enfoque económico (<i>Controlismo- Patrimonialismo- Economía hacendal- Economía de empresa- Teoría de causas económicas- contabilidad de costes- contabilidad no monetaria- contabilidad social- enfoque integral de contabilidad económica</i>). 4. Teoría matemática y empeño formalizador.	2. Programa económico (<i>Beneficio verdadero- Utilidad para el decisor- Teoría contable positiva</i>).
3. Programa de investigación formalizada.	5. Conductismo y concepción comunicacional.	3. Programa formalizado (<i>Axiomatización contable- Análisis circulatorio- Teoría de la agencia- Economía de la información- Modelo CAMP/HEM</i>).

Fuente: Elaborado por el autor con fundamento en Cañibano Calvo (1996), Suárez Pineda (2001a), Mejía Soto (2005), Gómez Villegas (2007a).

Estos programas de investigación poseen un marcado sentido de relaciones interdisciplinarias de la contabilidad con la económica, la administración, el derecho y las matemáticas, similares a lo descrito en inicio en Ariza Buenaventura (1996), además de que la propuesta de Montesinos Julve suma un marcado enfoque histórico y presenta una propuesta más

consecuente con periodos, doctrinas, enfoques escuelas y lógicamente la proposición de programas a partir de esto (Mejía Soto, 2005, págs. 154-157).

Como puede notarse, la cuestión epistemológica en contabilidad ubica al docente universitario como parte activa en la construcción de conocimiento contable, estos elementos fundamentales para la disciplina que pretende enseñar y que establecen una diversidad cultural, filosófica, sociológica y psicológica dentro de la disciplina contable, deben trascender y hacerse parte no solo de su consideración personal alrededor de la disciplina que enseña, también debe notarse que este es el contenido epistemológico de la disciplina a enseñar, y que además hace parte de la división de la disciplina contable (Suárez Pineda, 2001a, pág. 172).

Estas posturas alrededor de la científicidad y construcción de conocimiento contable, como socio-sistema de naturaleza evolutiva y por tanto dinámico, constituyen elementos a los que el docente universitario de Contaduría Pública está expuesto, consideraciones teóricas y explicaciones que están presentes en los modelos de ciencia contable que poseen como parte de la discusión disciplinar a la que no pueden ser ajenos, en los modelos de ciencia contable a enseñar como parte del contenido, y en la construcción de modelos escolares de ciencia contable y el planteamiento de explicaciones, como resultado de su quehacer docente.

Como lo explica Martínez Pino (2002, págs. 147-148) a manera de recomendación para el desarrollo en la docencia contable es necesaria

“La transformación del docente como administrador de unos saberes disciplinarios, a través de una cronología y de unos programas que repite consuetudinariamente; en un pensador, en un intelectual, en un sujeto capaz de la búsqueda de múltiples relaciones

con el conocimiento, con las ciencias, con el lenguaje; solo será posible a partir del establecimiento de lo que significa el saber pedagógico y su correlato con las peculiaridades concretas de la práctica académica”.

Es por esto, que los elementos fundamentales de la epistemología y las posturas que hoy son estudiadas por su vigencia y permanencia histórica requieren desarrollarse y formular conocimiento pedagógico del contenido (Tamayo & Orrego, 2005) y conocimiento didáctico del contenido (Mosquera Suárez & Furió- Más, 2008), con una marcada característica específica para la enseñanza de la contabilidad como disciplina académica.

Esta aseveración está sustentada en el hecho de que las posturas epistemológicas están imbricadas en los modelos de conocimiento científico escolar y las modelos de ciencia que poseen y enseñan los profesores, ya que gracias a la relación y complemento entre las formulaciones fundamentadas en estas posturas y dichos modelos de ciencia, surgen las teorías que el docente pretende enseñar (Izquierdo- Aymerich & Adúriz- Bravo, 2005).

Esta diversidad de posturas demuestra un universo teórico, desde el cual el docente debiere abordar los fines de la enseñanza de las ciencias en el marco de la naturaleza de la ciencia, como lo establecen Tamayo & Orrego (2005, pág. 14):

“En esta línea de pensamiento, no se enseñan los orígenes del conocimiento científico, de tal manera que las razones que obligan a cambiar teorías o modelos, a modificar métodos y reestructurar objetivos, son eliminados del discurso del aula; es decir, se enseña el qué y no el cómo”.

Construcción y consolidación de pensamiento contable: Visiones de una relación contabilidad- sociedad

El profesor García Duque (2009, pág. 110-111) aborda la diversidad de posturas epistemológicas en contabilidad como un riesgo a tener en cuenta, en razón de que no se apoya la construcción de epistemología contable sobre filosofías de la ciencia consolidadas.

Por esto al igual que Chua (2009), Machado Rivera (2009) y Gómez Villegas (2011) entre otros muchos autores, presentan en sus publicaciones de forma problemática la notoria separación entre la disciplina contable alimentada por las investigaciones académicas universitarias, y la profesión contable surtida de las prácticas en las organizaciones, lo que sin lugar a dudas ha causado una crisis dentro del desarrollo científico de la contabilidad.

Esto permite establecer un distanciamiento entre la teoría contable, el pensamiento contable y la noción de sociedad en la cual encuentra su verdadera dimensión, como lo describe Machado Rivera (2009, págs. 171-172):

“(…) una alternativa de solución a la crisis es precisar, conocer y dar a conocer la realidad objeto, así como evaluar los modelos que incuban las teorías, métodos y lenguajes en uso, para determinar si posibilitan una representación fiel de la realidad de las organizaciones o, en caso contrario, diseñar y brindar alternativas de representación del mundo sobre el cual diariamente se hace gestión, se toman decisiones y se originan consecuencias (resultados, efectos e impactos)”.

Es por esto que la búsqueda de soluciones a esta problemática llama a la construcción y consolidación de pensamiento contable, el cual como lo explica García Duque (2009, pág.

113) *“se puede entender como el resultado de un proceso de revisión de las teorías contables generalmente aceptadas, desde diversos marcos de referencia, con preponderancia del enfoque crítico, o como el resultado de un esfuerzo por producir teorías originales”*.

Este concepto, afín con las visiones del pensamiento crítico como objeto de estudio primordial en el campo de la enseñanza de las ciencias, remarcando al concepto pensamiento como proceso psicosocial, construido a partir de la interiorización de significados en el contexto de la cultura, como lo argumenta Mendoza (2007) citado en Tamayo Alzate, Zona Lopez, & Loaiza Zuluaga (2014), muestra la importancia de relacionar el pensamiento, para este caso el pensamiento contable, con el contexto social.

Es fundamental además, entender que ante la necesidad de esta relación, se requiere desarrollar elementos para formular procesos de construcción de pensamiento y conocimiento escolar contable, razón por la cual el docente de programas de Contaduría Pública y sus estudiantes, son también actores en la creación de este pensamiento.

Esta discusión también muestra la existencia de obstáculos epistemológicos en la construcción de pensamiento y teoría contable contextualizada, toda vez que aunque la contabilidad es enseñada a nivel universitario no alcanza estatus de disciplina académica, en virtud de la existencia de procesos técnicos no reflexivos que obstaculizan la presentación de propuestas novedosas y de vanguardia (Gómez Villegas, 2007a, pág. 31).

Alrededor de estos obstáculos, se explica la variedad y abundancia de investigaciones sobre educación contable en Colombia y la acentuación en los procesos de formación de docentes

(Loaiza Robles, 2011, pág. 187), porque como describe García Duque (2009, pág. 113): “*Es posible vencer estos obstáculos con una mejor preparación en filosofía de la ciencia y con una mayor aplicación del sentido crítico. Desde este punto de vista, necesitamos más discusión y menos discursos*”.

Un ejemplo de la construcción de pensamiento contable a nivel internacional es la que se presenta en la escuela contemporánea de la contabilidad, desarrollada principalmente en universidades y centros de investigación estadounidenses, británicos y australianos, que hoy por hoy están presentes en las sustentaciones de la mayoría de los currículos en Latinoamérica.

En esta escuela es notoria la discusión alrededor del papel que desempeña la contabilidad en la sociedad, las organizaciones y los mercados. Identificando una diversidad de posturas a las que están expuestas todas las comunidades disciplinares contables a nivel global.

Tal es el caso de las disposiciones de Ijiri y Mattessich, quienes en 1967, postulan que ***la función de la contabilidad está directamente ligada al ingreso y la riqueza***, postura que posteriormente fue criticada por Sterling y Mock entre 1970 y 1976, quienes relacionando el pensamiento contable con el pensamiento probabilístico y la sociología de la decisión, ***vinculan la razón de ser de la contabilidad con la decisión y el poder de la información en los mercados*** (Gómez Villegas, 2011, págs. 131-133).

Ambas posturas se expusieron a críticas de Watts y Zimmerman en 1986, quienes mediante una posición desde la economía neoclásica y el positivismo, postulan un proceso de

matematización de lo contable, teorizando una *formalización del comportamiento de la información*, formulando la teoría de la agencia (Gómez Villegas, 2011, págs. 131-133).

Esta línea de pensamiento presencia otra revolución en 1968 con Ball y Brown, retomada en 1970 por Fama, quienes aun siendo contemporáneos de Ijiri y Mattessich, así como de Sterling y Mock, postulan que *la contabilidad es un instrumento fundamental para los mercados y la denominan como ayuda para la formación de precios y asegurándose un uso sofisticado de la econometría la señalan como elemento fundamental para valorar activos*, una visión más instrumental y técnica, supeditando la disciplina a la economía (Gómez Villegas, 2011, págs. 133-134).

Esta latente discusión encontró críticas admitidas hoy por muchos como acertadas por parte de Sunder en 1997, el cual aplica los desarrollos de la sociología económica para *establecer el fenómeno contable como un instrumento para el funcionamiento de los contratos organizacionales*, postura que lo aleja de la supeditación económica y le da una naturaleza más sociológica, aunque no menos instrumentalista (Gómez Villegas, 2011, págs. 133-134).

Desde la perspectiva crítica y mostrando una naturaleza evolutiva en el pensamiento contable Bell, Lee y Beaver entre 1987 y 2002, inician una empresa que los llevaría a postular teorías consideradas hoy por hoy como hegemónicas, denominada *la teoría del valor en contabilidad*, tesis de relaciones directas con las posturas de Ball y Brown y la formación de precios de mercado, que sustenta los procesos de estandarización a nivel internacional y que han generado un desarrollo de la contabilidad financiera, limitando las demás áreas del

conocimiento contable, aun en la propia contabilidad de gestión (Gómez Villegas, 2011, págs. 133-134).

A pesar de la hegemonía de la teoría del valor desde 1978 se han postulado teorías diversas y pensamientos revolucionarios, con Demski y Feltham, se desarrolla el concepto *paradigma de la utilidad*, que ha sido en parte adherido a los procesos de estandarización internacional y que se propone como objetivo de la contabilidad. La visión de utilidad del producto contable, genera posturas desde *la teoría de la información*, sustentada por el mismo Demski junto a Christensen y Feltham en 2003 y 2005, inmiscuye en la discusión contable no solo elementos epistemológicos y sociológicos, su contenido matemático es notorio y complejo y posee cierta implicación psicológica, que *busca la decisión informada de multiplicidad de usuarios y va más allá de la valoración o determinación de variables de mercado* (Gómez Villegas, 2011, págs. 314-136).

Estas posturas alimentan los postulados de paradigmas de investigación, programas de investigación, división y subdivisión de campos al interior de la contabilidad, sistemas contables, currículos, etc., lo cual muestra una exposición de quien estudia la disciplina al conocimiento evolutivo, crítico, complejo y argumentado.

El mayor obstáculo para la academia contable colombiana, se materializa en el verbalismo y las carencias de rigor académico (García Duque, 2009, pág. 113), lo que por el momento evita identificar cuáles son los verdaderos aportes que la contabilidad hace, como esta se transforma en parte del proceso de formación de ciudadanía y porque está presente en las relaciones sociales (Gómez Villegas, 2011, pág. 148).

Esta discusión académica que dentro de la presente investigación se puede enmarcar en la categoría modelos científicos eruditos, debe trasegar hacia la ciencia escolar, de forma que no se reduzcan a discusiones de las comunidades científicas contables, sino que también en sus medidas distancias sean transferidos a los programas universitarios de Contaduría Pública, en pro de la consolidación de comunidades escolares para el estudio de la disciplina contable.

Como se explica en Gómez Villegas (2007a, págs. 31-32) al referirse a la importancia de la investigación universitaria en contabilidad en todos sus niveles (incluido el estudiantil, tras reconocerlo como importante para el devenir de la disciplina):

“Podríamos aproximarnos a la investigación, entendida como proceso de reflexión y contrastación de los problemas del entorno, desde enfoques metodológicos y delimitados en el campo. Allí pondríamos a prueba las teorías contables y buscaríamos procesos de explicación y comprensión para nuestra propia realidad (y la latinoamericana) – tendría como resultado el testeado y/o construcción de teorías”.

Todas estas discusiones, tanto de corte epistemológico como teórico han servido para establecer el lugar de la contabilidad en el conjunto de las ciencias, ubicándola como parte del conjunto de las ciencias sociales en el grupo de las ciencias de la gestión junto a la administración, la economía y las finanzas (Suárez Pineda, 2001a, págs. 169-170).

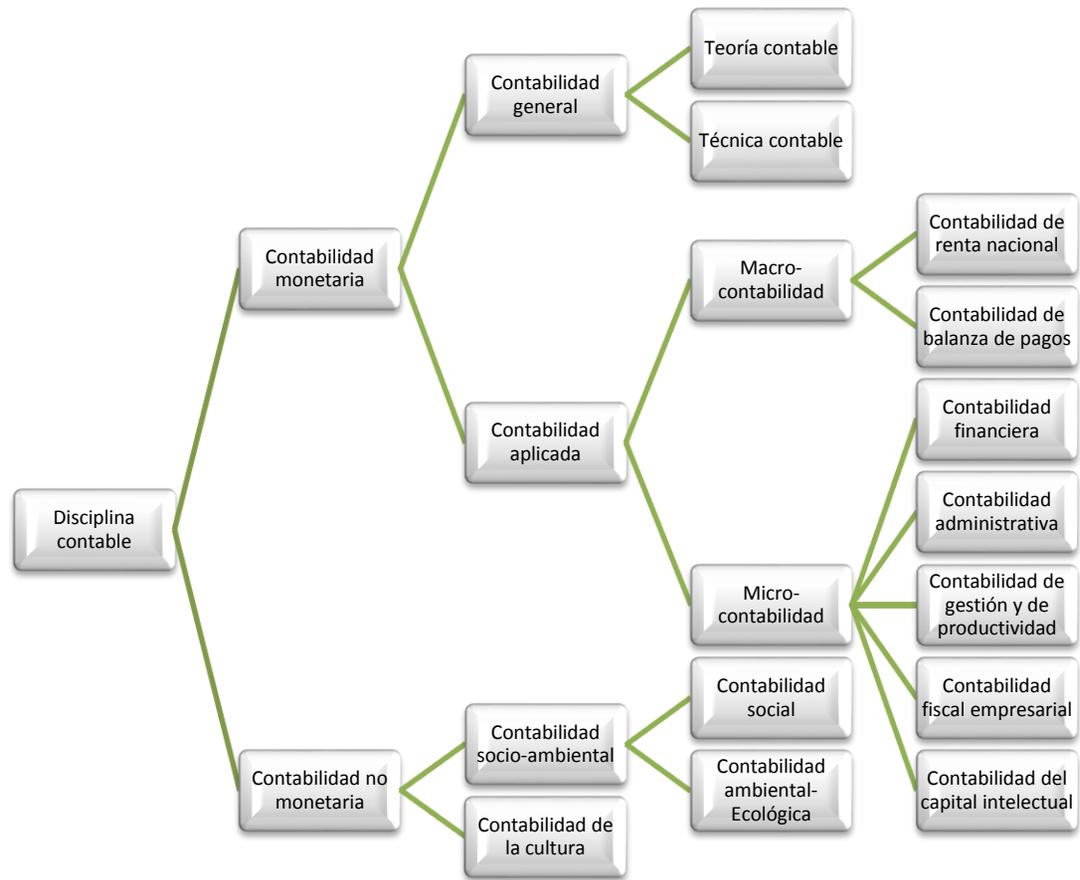
También se ha establecido una serie de relaciones con otras disciplinas, con la economía y la administración, existe una serie de intercambios, denominados en muchos sentidos como utilitarios, como en el caso de Watts y Zimmerman (1978), lo cual ha creado explicaciones

que reducen a la contabilidad a un auxiliar de la economía. Pero en casos como Hoopwood (1987) existe un marcado enfoque sociológico del conocimiento contable, Kaplan postula la contabilidad como instrumento de la gestión y las relaciones entre estas relaciones han generado procesos de regulación económica que han generado normas contables, lo cual históricamente lo ha vinculado con el derecho (Suárez Pineda, 2009, pág. 18).

Estas relaciones se extienden también a la matemática, la teoría general de sistemas y la ética, la antropología y la politología como elementos fundamentales para el funcionamiento y la aceptación socio-científica de la disciplina contable (Suárez Pineda, 2001a, págs. 180-187).

Las relaciones interdisciplinarias son el apoyo de la división interna de la disciplina en diversos enfoques, posturas teóricas y campo de actuación de la contabilidad. Se reconocen en las comunidades académicas contables sub-campos que parten de reconocer contabilidades monetarias y no monetarias, de las cuales se desprenden la contabilidad general y la contabilidad aplicada, además de contabilidades ambiental, cultural, social (Suárez Pineda, 2001a, págs. 172-173). Esta división también ha sido alimentada tras categorizar las investigaciones en puras, aplicadas y propias del ejercicio de la docencia y el estudio de clasificación epistemológica de la disciplina (Araujo Ensuncho, 1987).

Ilustración 7. División de la disciplina contable



Fuente: Elaborado por el autor con fundamento en Suárez Pineda (2001a) y Araujo Ensuncho (1987).

La división del área contable posee implicaciones importantes en cuatro elementos fundamentales para la presente investigación:

1. Definen las especializaciones de la disciplina, razón por la cual los modelos científicos de los contables están directamente relacionados con cada uno de estos enfoques.
2. Las posturas epistemológicas poseen relación directa con la división disciplinar.
3. Los currículos y planes de estudios de la disciplina contable están vinculados a estas divisiones y las denominan áreas de estudio de la contabilidad.
4. La construcción de pensamiento científico escolar y la consolidación de actividad científica escolar está directamente relacionada con cada una de estas divisiones.

Estas aclaraciones son necesarias para la comprensión de los modelos cognitivos de ciencia escolar y los obstáculos que posee cada docente, ya que cada uno ostenta formación en diversos ámbitos de la disciplina y cada una ha sido teórica y epistémicamente estructurado, pero en términos generales debe compartir elementos filosóficos, sociológicos, psicológicos, históricos, pedagógicos y didácticos.

**CAPÍTULO V: ELEMENTOS GENERALES SOBRE MODELOS
DE CIENCIA Y PENSAMIENTO DEL PROFESORADO EN
CONTADURÍA PÚBLICA**

La determinación de generalidades sobre los modelos de ciencia expresados por los profesores se da inicialmente a partir de la aceptación o no aceptación de los seis enfoques descritos para el instrumento 1. Para estos se inicia con un análisis de tendencia por cada enfoque, para posteriormente analizar cada situación particular por sujeto y finalmente establecer inferencias para cada grupo particular de docentes por área y por institución.

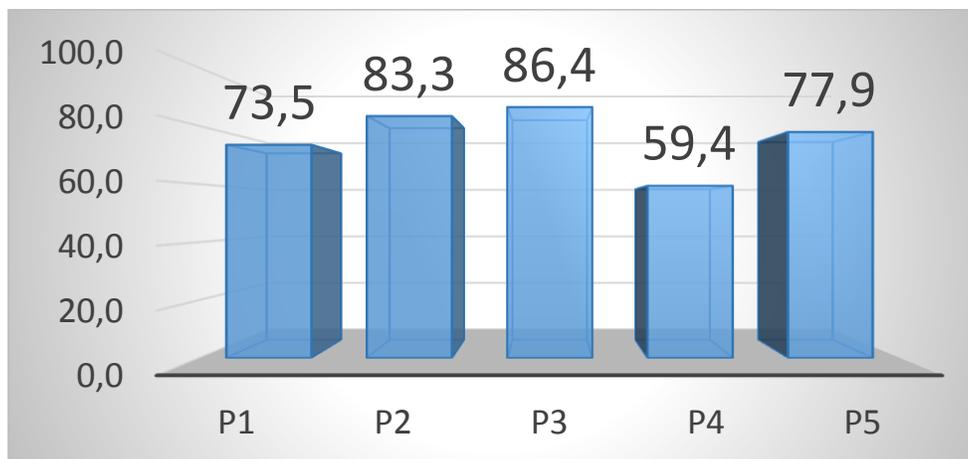
Análisis: Énfasis teórico

Las preguntas utilizadas para el análisis del énfasis teórico fueron:

1. Los científicos fundamentan sus decisiones en la teoría y sus predicciones.
2. Los científicos desarrollan refinamientos teóricos a través de la comprobación de hipótesis y la observación.
3. Las teorías constituyen el fundamento de los científicos en pro del desarrollo de las observaciones y los análisis.
4. Las investigaciones de los científicos se derivan de posturas teóricas, las cuales son constructos históricos y antecedidos por nociones ya corroboradas.

5. Una teoría constituye una explicación de una serie de fenómenos, hechos o situaciones naturales o sociales, los cuales son comprobables y verificables en el contexto.

Gráfica 1. Promedios de respuestas en el énfasis teórico



El promedio de las respuestas de los quince docentes que hicieron parte del estudio permiten establecer una aceptación de este énfasis. Es destacable el acuerdo alrededor de los enunciados 2 y 3, mostrando un alto grado de acuerdo, superior al 80 de 100. También es notorio que el enunciado 4, el cual supera el 50 de 100 en aceptación, es inferior cuando se le compara con los demás enunciados.

Los docentes muestran un acuerdo alrededor de que *“Los científicos desarrollan refinamientos teóricos a través de la comprobación de hipótesis y la observación”* (Enunciado 2), mostrando la importancia de las nociones teóricas iniciales y la observación de cara a la investigación científica y a posterior postulación teórica. En ese mismo sentido, existe un acuerdo casi unánime sobre que *“Las teorías constituyen el fundamento de los científicos en pro del desarrollo de las observaciones y los análisis”* (Enunciado 5).

En esta misma línea, se presenta una aceptación alrededor de que *“Los científicos fundamentan sus decisiones en la teoría y sus predicciones”* (Enunciado 1) y también sobre que *“Una teoría constituye una explicación de una serie de fenómenos, hechos o situaciones naturales o sociales, los cuales son comprobables y verificables en el contexto”* (Enunciado 3).

Por el contrario, no es superior la aceptación sobre que *“Las investigaciones de los científicos se derivan de posturas teóricas, las cuales son constructos históricos y anteceditos por nociones ya corroboradas”* (Enunciado 4), mostrando que si bien la teoría es aceptada como fundamental, en contabilidad no constituye en el momento un fundamento elemental de la investigación científica y que no es claro el papel de la historia científica de la disciplina, en el marco de las investigaciones contemporáneas.

Es notoria la aceptación de las teorías como fundamento claro y visible de la disciplina contable, aunque no se esclarece como constituyen el punto de partida de la investigación actual. Los docentes colocan a la teoría como fundamental para la comprensión disciplina, pero no se esclarece la relación de la teoría con la visión que los investigadores tienen de sus propias investigaciones, posiciones y constructos.

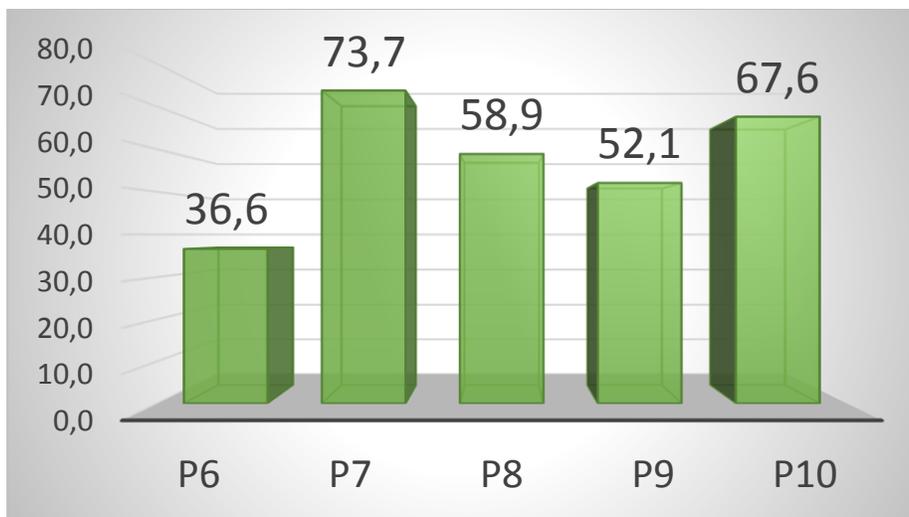
Análisis: Énfasis empírico

Las preguntas utilizadas para el análisis del énfasis empírico fueron:

6. El científico no debe recibir ninguna influencia, ni siquiera de sus propias ideas iniciales a la hora de realizar observaciones, experimentos o análisis.

7. Las predicciones que elaboran los científicos a partir de las observaciones y explicaciones, deben verificarse para no transformarse en postulados inútiles.
8. Los buenos productos de la ciencia siempre parten de la observación a partir de las cuales se construyen buenas explicaciones.
9. Los científicos siempre parten de la evidencia.
10. El proceso de observación es fundamental para todas las ciencias, sin importar si corresponden con ciencias naturales o ciencias sociales.

Gráfica 2. Promedios de respuestas en el énfasis empírico



En el énfasis empírico se presentan datos cuyo análisis no lleva a una aceptación generalizada de los enunciados, generando que de los cinco enunciados que componen el análisis, en promedio solo uno es de marcada aceptación al superar el 70 de 100 en promedio. Tres de los restantes enunciados oscilan entre el 50 y el 70 de 100, mostrando que el énfasis no es aceptado de forma unánime, aun cuando no es desaprobado.

El enunciado número 7, *“Las predicciones que elaboran los científicos a partir de las observaciones y explicaciones, deben verificarse para no transformarse en postulados inútiles presenta una aceptación significativa”*, aceptado en 73,7 de 100 en promedio muestran el interés por que los productos de la investigación contable generen modificaciones significativas en el actuar de quien ejerce la profesión, y que por tanto modifique el desarrollo de la profesión tras una relación episteme-praxis en contabilidad.

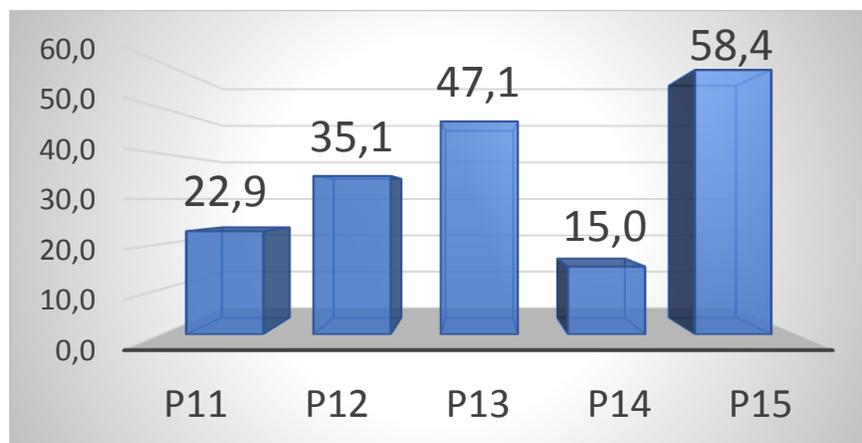
Los enunciados 8 *“Los buenos productos de la ciencia siempre parten de la observación a partir de las cuales se construyen buenas explicaciones”*, 9 *“Los científicos siempre parten de la evidencia”* y 10 *“El proceso de observación es fundamental para todas las ciencias, sin importar si corresponden con ciencias naturales o ciencias sociales”*, no presentan una aceptación superior e indiscutible toda vez que superan el 50 de 100 en promedio, pero no llegan a 70 de 100 como mínimo. Esto, sumado a que el enunciado 6 *“El científico no debe recibir ninguna influencia, ni siquiera de sus propias ideas iniciales a la hora de realizar observaciones, experimentos o análisis”*, el cual en promedio logra una aceptación de solo 36,6 de 100, son presentables y entendibles como contradictorias, toda vez que el profesor admite cierto énfasis en el positivismo lógico como parte integral del desarrollo de la ciencia dentro de la literatura técnica, pero esto no queda clara cuando se establece la relación ciencia-realidad dada. Además de que se muestra en dicho discurso que el profesor de contabilidad posee una noción empírica y operacional de la enseñanza, pero esto no es notorio en su perspectiva científica.

Análisis: Énfasis anti-científico

Las preguntas utilizadas para el análisis del énfasis anti-científico fueron:

11. La ciencia no es fiable, toda vez que cada descubrimiento o postura tiende a cambiar las nociones sobre las cosas, los fenómenos y los eventos.
12. Como los descubrimientos de la ciencia, causan daños, los científicos deberían responsabilizarse de los efectos que tienen sus descubrimientos, teorías y posturas.
13. La motivación real de los científicos es el reconocimiento por parte de sus pares y de la sociedad.
14. El trabajo de los científicos en su mayoría no posee, ni poseerá valor práctico.
15. Los recursos que se invierten en ciencia, deberían destinarse a proyectos que tengan impactos más directos en la sociedad.

Gráfica 3. Promedios de respuestas en el énfasis anti-científico



En el caso del énfasis anti-científico la situación es de no aceptación, solo uno de los cinco enunciados supera en promedio el 50 de 100 y solo uno está cerca en alguna medida de alcanzar tal medición. Los enunciados restantes fueron abiertamente desaprobados.

Se presenta algún consenso en cuanto al enunciado número 15 *“Los recursos que se invierten en ciencia, deberían destinarse a proyectos que tengan impactos más directos en la sociedad”* el cual presenta un promedio de 58,4 de 100, lo cual muestra una indisposición hacia la forma en que se usan los recursos destinados a la investigación científica en contabilidad y los productos que finalmente generan. El enunciado 13 *“La motivación real de los científicos es el reconocimiento por parte de sus pares y de la sociedad”*, presenta una conclusión similar a la del enunciado 15, pero esta aseveración no se relaciona con los recursos invertidos en la ciencia, sino con los fines de quienes se dedican a la investigación en general y en contabilidad.

Por su parte los enunciados 11 *“La ciencia no es fiable, toda vez que cada descubrimiento o postura tiende a cambiar las nociones sobre las cosas, los fenómenos y los eventos”*, 12

“Como los descubrimientos de la ciencia, causan daños, los científicos deberían responsabilizarse de los efectos que tienen sus descubrimientos, teorías y posturas” y 14 *“El trabajo de los científicos en su mayoría no posee, ni poseerá valor práctico”*, presentan promedios que oscilan entre 15 de 100 y 35,1 de 100, logrando establecer que existe una noción de ciencia fiable y verificable, una perspectiva de responsabilidad científica más congruente en el uso de los productos y no con el proceso de investigación misma y una visión de utilidad y valor del proceso científico.

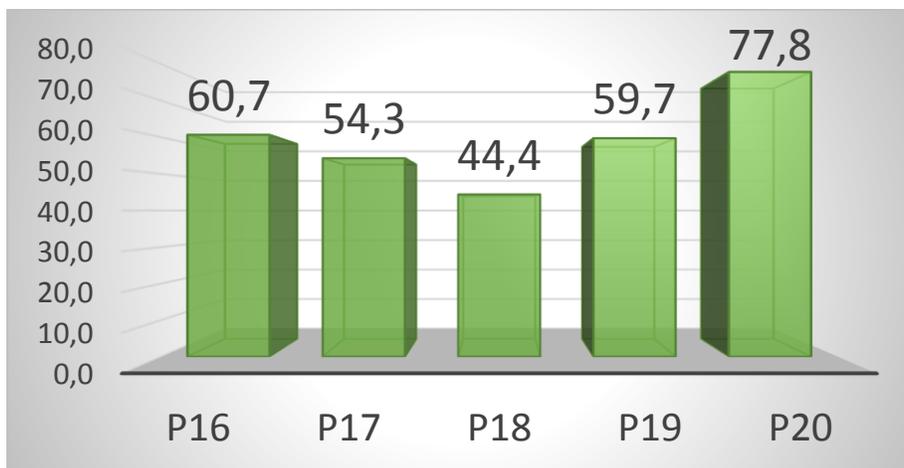
Análisis: Énfasis científicista

Las preguntas utilizadas para el análisis del énfasis científicista fueron:

16. El método de la ciencia debe seguirse en todo proceso investigativo y es fundamental para validar el conocimiento.
17. La ciencia se instituye como el medio más importante para conocer de forma amplia y completa la naturaleza humana.
18. El conocimiento científico es superior, y representa ante su mayor complejidad, un conocimiento más válido que los otros tipos de conocimiento.
19. El conocimiento científico es objetivo, autorregulado y potente en razón de su complejidad.

20. Es gracias a la ciencia, que la sociedad actual posee la amalgama de posibilidades en artefactos, información y comodidades que disfruta actualmente.

Gráfica 4. Promedios de respuestas en el énfasis científicista



En el énfasis científicista se presenta una aceptación, aunque no tan marcada como en el énfasis teórico. En el orden general presenta datos similares al énfasis empírico.

El enunciado número 20: *“Es gracias a la ciencia, que la sociedad actual posee la amalgama de posibilidades en artefactos, información y comodidades que disfruta actualmente”*, muestra un alto grado de acuerdo con un 77,8 de 100, mostrando que se reconoce el producto de la ciencia como fundamental para la vida en sociedad actualmente en el marco del uso de tecnología y formas diversas de discurso.

En ese mismo sentido, la aceptación de aseveraciones como las numero 16: *“El método de la ciencia debe seguirse en todo proceso investigativo y es fundamental para validar el conocimiento”*; 17: *“La ciencia se instituye como el medio más importante para conocer de forma amplia y completa la naturaleza humana”* y 19: *“El conocimiento científico es*

objetivo, autorregulado y potente en razón de su complejidad”, presentan una aceptación moderada con 60,7 de 100, 54,3 de 100 y 59,7 de 100 respectivamente, razón por lo cual se reconoce que el desarrollo científico está ligado al método, plantea formas para la comprensión de la naturaleza humana y es un desarrollo de comunidades autónomas que el marco de la complejidad establecen diversidad de escenarios de discusión que en otros espacios no se generan. No obstante, esta aceptación es limitada, por lo que se presenta una desconfianza hacia la noción de que es fundamental para la construcción de conocimiento y el desarrollo social y humano en todas sus formas.

Por el contrario, el enunciado número 18: *“El conocimiento científico es superior, y representa ante su mayor complejidad, un conocimiento más válido que los otros tipos de conocimiento”*, solo es aceptado en promedio por un 44,4 de 100, mostrando que si bien se reconoce el desarrollo de la ciencia como importante y aportante, no existe un marcado enfoque científicista en la comunidad académica contable, por razones históricas y nociones diversas y conceptos elaborados desde las artes y las técnicas históricamente comprendidas como contables.

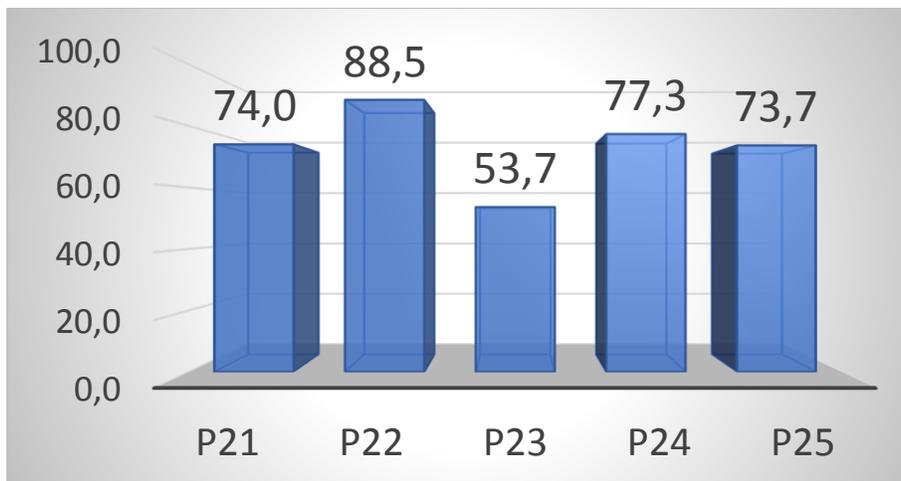
Análisis: Énfasis cultural

Las preguntas utilizadas para el análisis del énfasis cultural fueron:

21. Los procesos de presupuesto y financiación influyen en los intereses investigativos y la amplitud de las investigaciones científicas.

22. Los productos de la ciencia son diferentes según la diversidad de escenarios, por razones temporales, culturales y sociales.
23. Las teorías científicas más aceptadas son negociaciones propias de las comunidades científicas, razón por la cual se instituyen a través de negociaciones sociales.
24. La ciencia se constituye como un producto cultural, esta permeado por razones económicas, políticas, de género, sociales, etc.
25. Hasta hace muy poco tiempo las mujeres y las minorías como las negritudes o los indígenas son participantes activos de la producción de conocimiento científico, aunque por razones culturales aun es una participación muy pequeña.

Gráfica 5. Promedios de respuestas en el énfasis cultural



Para el caso del énfasis cultural, los cinco enunciados propuestos superan el 50 de 100 como promedio de aceptación, y la mayoría de estos oscilan entre el 70 y el 90 de 100 como promedio, presentando una situación parecida a la expuesta en el énfasis teórico.

El enunciado 22: *“Los productos de la ciencia son diferentes según la diversidad de escenarios, por razones temporales, culturales y sociales”*, presenta una aceptación alta con un promedio de 88,5 de 100, mostrando que las nociones sobre territorialidad, cultura y geopolítica, entre otros aspectos, están presentes en la visión de ciencia que posee la comunidad académica objeto de análisis cuando se dialoga con ellos sobre los productos de la ciencia y el contenido teórico de las disciplinas.

En esa misma línea de análisis, el enunciado 24: *“La ciencia se constituye como un producto cultural, esta permeado por razones económicas, políticas, de género, sociales, etc.”*, muestra también una aceptación muy notoria con un 77,3 de 100 como promedio. Esta característica permite establecer que también es muy aceptada la noción histórica y sociológica de la ciencia incluyente y no incluyente, además de que se logra dilucidar una búsqueda de contextualización de la ciencia y de la relación de los productos de investigación con las dinámicas territoriales y culturales. Esta conclusión también es sustentada con la aceptación del enunciado 25: *“Hasta hace muy poco tiempo las mujeres y las minorías como las negritudes o los indígenas son participantes activos de la producción de conocimiento científico, aunque por razones culturales aun es una participación muy pequeña”*, el cual presenta un promedio de admisión de 73,7 de 100.

Desde esta mismo sentido, las características ontológicas y de limitación cultural de que son presa los investigadores es también aceptada, cuando se acepta con un 74,0 de 100 el

enunciado número 21: *“Los procesos de presupuesto y financiación influyen en los intereses investigativos y la amplitud de las investigaciones científicas”*, además de permitir establecer como los diversos intereses de que es objeto la ciencia desde las estructuras de poder, termina por modificar la noción de sociedad y los intereses de los científicos según lo muestra la percepción de la comunidad académica estudiada.

Para el caso de la aseveración número 23: *“Las teorías científicas más aceptadas son negociaciones propias de las comunidades científicas, razón por la cual se instituyen a través de negociaciones sociales”*, no muestra un promedio tan alto al compararlo con los demás enunciados relacionados en el aspecto cultural, al alcanzar un promedio de 53,7 de 100. Mostrando que se establece una noción de funcionamiento de poderes hegemónicos y de lucha de nociones internas en el desarrollo, postulación y dominio científico.

Análisis: Énfasis equilibrado

Las preguntas utilizadas para el análisis del énfasis equilibrado fueron:

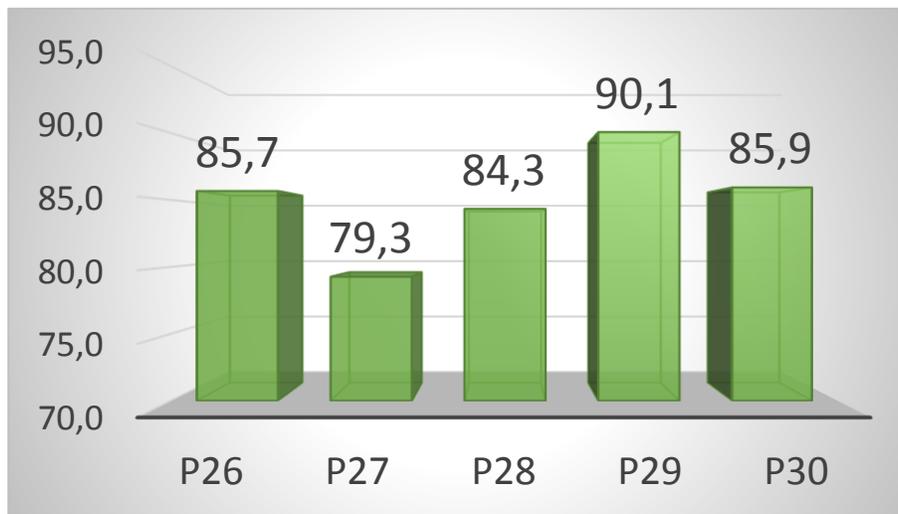
26. La ciencia no posee respuestas sobre todos los fenómenos o asuntos, algunos aspectos no son explicables actualmente a través de la investigación científica.
27. La ciencia es un actividad humana, por lo tanto es un proceso influenciado por aspectos positivos y negativos.

28. La ciencia constituye un conjunto de conocimientos que no son infalibles, poseen un refinamiento, una historia y una relación con el contexto.

29. La ciencia ha generado efectos positivos y negativos en diversas escalas humanas.

30. Los aspectos empíricos y teóricos de la ciencia constituyen elementos recíprocos e la explicación de la ciencia, no hay teoría sin práctica; ni practica sin teoría.

Gráfica 6. Promedios de respuestas en el énfasis equilibrado



El énfasis equilibrado es el que presenta los promedios más altos de aceptación por enunciado propuesto. Para el caso de este contenido la aceptación en casi que global oscilando en promedio entre 79 y 90 de 100, lo cual muestra también que el énfasis con menos variación entre enunciados propuestos.

El enunciado numero 29: *“La ciencia ha generado efectos positivos y negativos en diversas escalas humanas”*, es el enunciado que muestra el promedio más alto de aceptación en todos los presentados a lo largo de los seis énfasis propuestos con un 90,1 de 100, estableciendo que la noción más aceptada sobre la ciencia es que la ciencia posee impactos en el desarrollo, la vida en sociedad o la dimensión humana, la ciencia impacta a la sociedad y a los sujetos según la opinión de las personas encuestadas.

Los enunciados Numero 30: *“Los aspectos empíricos y teóricos de la ciencia constituyen elementos recíprocos, no hay teoría sin práctica; ni practica sin teoría”*, muestra una aceptación de 85,9 de 100 en promedio, situación similar a la del enunciado número 26: *“La ciencia no posee respuestas sobre todos los fenómenos o asuntos, algunos aspectos no son explicables actualmente a través de la investigación científica”*, con un promedio de 85,7 de 100, permiten concluir que la contextualización de la teoría y posturas científicas es necesario a opinión de las docentes expuestos al instrumento, refrendando que si bien se acepta el énfasis teórico y el énfasis empírico con datos similares, estos no funcionan si su relación no es recíproca. En este mismo sentido, se admite la falibilidad de la ciencia, al establecer que la ciencia es un producto cultural en continua construcción que según el momento histórico, no da explicaciones concretas del total de los fenómenos y eventos.

Finalmente, los enunciados numero 28: *“La ciencia constituye un conjunto de conocimientos que no son infalibles, poseen un refinamiento, una historia y una relación con el contexto”*, y numero 27: *“La ciencia es un actividad humana, por lo tanto es un proceso influenciado por aspectos positivos y negativos”*, reciben promedios de 84,3 de 100 y 79,3 de 100 respectivamente, razón por la cual se complementa la postura de marcada aceptación sobre

la necesidad de contextualización científica y análisis de la naturaleza de la ciencia, fundamentalmente desde la sociología y la historia de la ciencia.

Análisis de respuestas por sujeto y grupo

Posterior al análisis general de las respuestas se presenta el análisis de cada uno de los quince docentes sujeto al instrumento 1. Para esto se presentan graficas circulares de tendencia y cuadros resumen sobre la aceptación o no aceptación de cada énfasis aceptado y las tendencias que se desprenden de cada una de las treinta respuestas.

El 27% de los docentes aprobó los seis énfasis propuestos, igual porcentaje se presenta para el caso de la aprobación de cinco de los seis énfasis y tres de los seis énfasis. Para el caso de aprobación de cuatro de los seis énfasis se presenta un 13% y para aprobación de dos de los seis énfasis el porcentaje es de 7%. No se presente aprobación de uno o ninguno de los seis énfasis.

Para el caso del profesor 1, identificado como perteneciente al grupo 1 (Profesores de ambas instituciones) y con perfil del área de contabilidad financiera e internacional, se presenta aceptación de cuatro de los seis énfasis (teórico, empírico, cultural y equilibrado)

<i>Enfasis</i>	<i>Teorico</i>	<i>Empirico</i>	<i>Anticientifico</i>	<i>Cientificista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
<i>PII-AI-CFI</i>	SI	SI	NO	NO	SI	SI	T-Em-Cu-Eq (+Eq, -Ci, -T)

Se presenta un marcado enfoque de aceptación en el énfasis equilibrado al aceptar en su totalidad afirmaciones como las contenidas en los enunciados 28, 29 y 30, los enunciados 26 y 27 presentan una aceptación importante de 85% y 82% respectivamente.

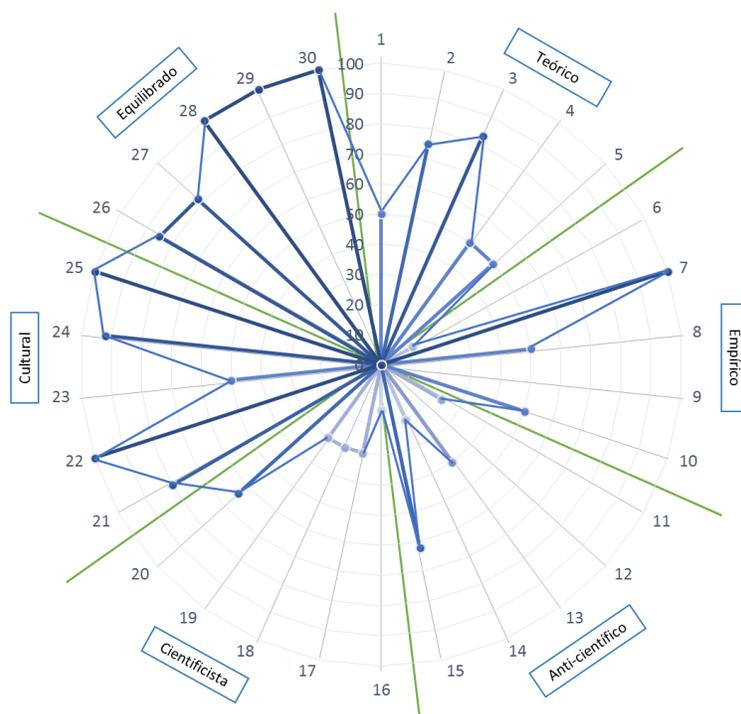
También se muestran aceptaciones importantes al reconocer un acuerdo total con los enunciados 25 y 22 pertenecientes al énfasis cultural, además de un 90% de acuerdo con la

expresión número 24 y un 80% de aceptación en el enunciado 21, el enunciado 23 presenta un 50% de acuerdo, legitimando el acuerdo en el énfasis cultural.

El acuerdo con el énfasis teórico es no es tan marcado, los enunciados 2 y 3 presentan un 75% y 83% de acuerdo mostrando una aceptación importante, pero los enunciados 1, 4 y 5 solo llegan a un 50%. Caso similar se presenta en el énfasis empírico, donde se aprueba completamente el enunciado 7, y se llega a una aceptación de 50% en los enunciados 8 y 10, y se desaprueban completamente los enunciados 6 y 9.

Es marcado el desacuerdo con los énfasis anticientífico y científicista, en ambos las respuestas oscilan entre 15% y 40%, aunque ambos presentan una anomalía en los enunciados 15 (énfasis anti-científico) y 20 (énfasis científicista) cuyas respuestas están en 62% y 64% respectivamente.

Ilustración 8. Tendencias NOS- Profesor No. 1



Para el caso del profesor 2, identificado como perteneciente al grupo 1 (Profesores de ambas instituciones) y con perfil del área de contabilidad tributaria y fiscal, se presenta aceptación de tres de los seis énfasis propuestos (Teórico, cultural, equilibrado).

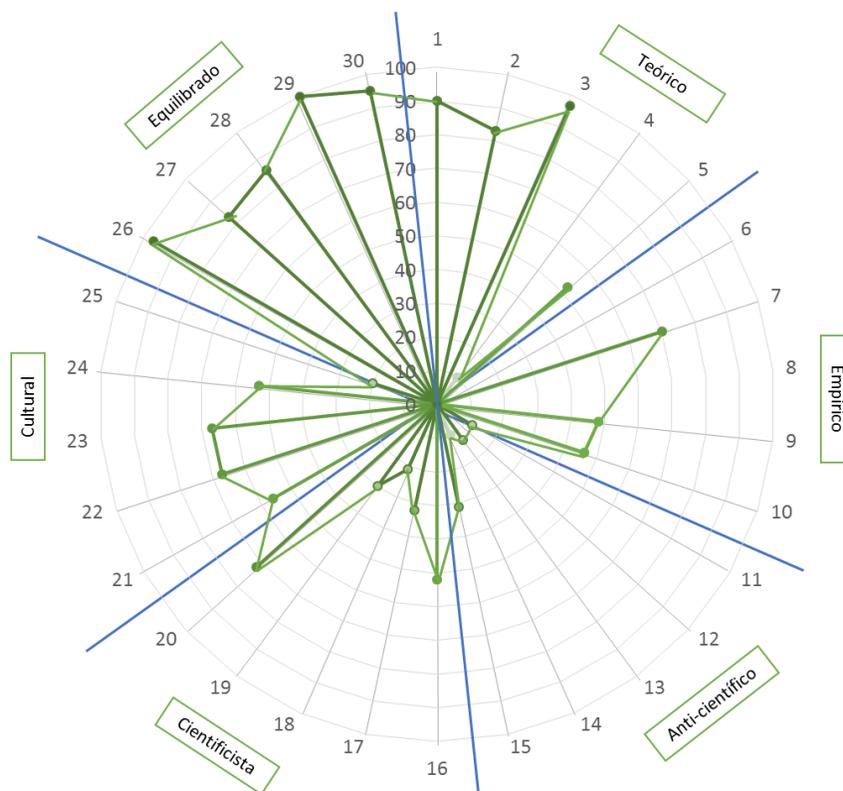
<i>Énfasis</i>	<i>Teórico</i>	<i>Empírico</i>	<i>Anticientífico</i>	<i>Cientificista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
<i>PII-A2-CFT</i>	SI	NO	NO	NO	SI	SI	T-Cu-Em (+Em, -Cu)

Es notoria la aceptación del énfasis equilibrado, los enunciados 26, 29 y 30 presentan un acuerdo superior a 90%, mientras que los número 27 y 28 superan el 80% de aceptación. El énfasis teórico presenta valores importantes, aunque no tan altos como en el énfasis equilibrado, tal es el caso de los enunciados 1, 2 y 3, los cuales poseen 90%, 83% y 97% de aceptación, aunque se rechaza la afirmación contenida en la pregunta 4 y en la 5 no supera el 50% en aceptación.

Para el caso del énfasis cultural se determina aceptación toda vez que los enunciados 21, 22, 23 y 24 presentan valores entre 53% y 67%, aunque no son valores altos y en el enunciado 25 solo se alcanzó un 20% de aceptación, se determina ante esto una aceptación moderada. Los énfasis científicista y anticientífico son abiertamente rechazados, ningún enunciado del énfasis anti-científico supera el 30% y en el caso del científicista los enunciados 16, 17, 18 y 19 no superan el 50% y el enunciado número 20 se constituye en una anomalía al marcar una aceptación del 72%.

Para el énfasis empírico existen valores de aceptación muy bajos, los enunciados 6 y 8 son abiertamente rechazados y los enunciados 9 y 10 se ubican en un nivel de aceptación de 46% y 48% respectivamente, el enunciado número 7 se constituye en una anomalía con una aceptación del 70%.

Ilustración 9. Tendencias NOS- Profesor No. 2



Para el caso del profesor 3, identificado como perteneciente al grupo 1 (Profesores de ambas instituciones) y con perfil del área de contabilidad administrativa y de costos, se presenta aceptación de cinco de los seis énfasis propuestos (Teórico, empírico, científicista, cultural y equilibrado), solo se rechaza el énfasis anticientífico.

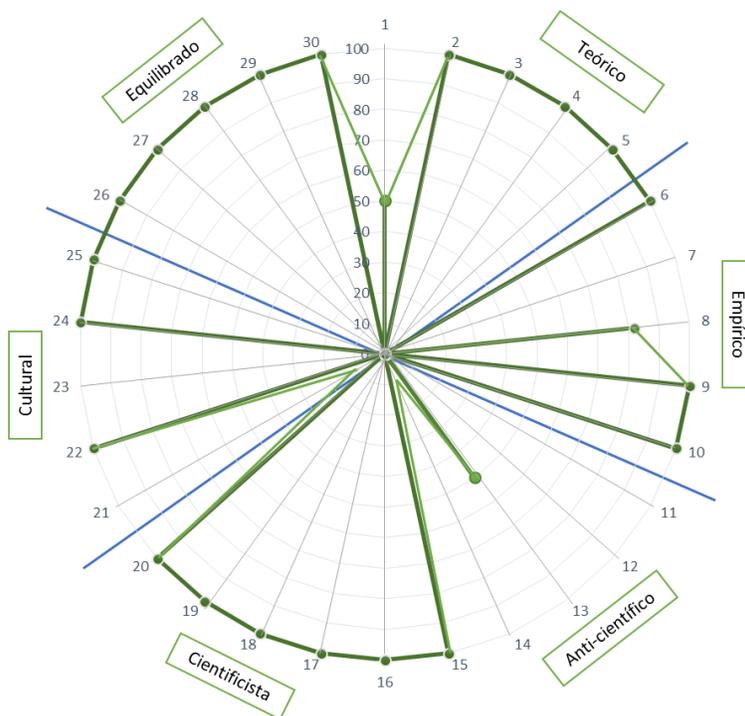
Énfasis	Teórico	Empírico	Anticientífico	Cientificista	Cultural	Equilibrado	Resumen
PII-A3-CAC	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+Eq)

El análisis de las respuestas del profesor 3 muestra una aceptación total del énfasis equilibrado, al responder que estaba completamente de acuerdo en todos los interrogantes del énfasis, esta situación se repite con el énfasis científicista. La aceptación del énfasis teórico es también contundente, solo que al contrario de los otros dos no se presenta una

aceptación tan unánime, toda vez que en el interrogante 1 se presente un 50% de aceptación, mientras que los otros cuatro (interrogantes del 2 al 5) presentan una aceptación del 100%. El énfasis empírico es aceptado, pero no se presentan una afirmación de aceptación tan marcada, los interrogantes 6, 9 y 10 presentan una aceptación total, el enunciado 8 presenta aceptación superior al 80%, pero el enunciado 7 muestra un desacuerdo total.

Los énfasis Anticientífico y cultural presentan datos atípicos, en términos cualitativos son abiertamente rechazados al estar completamente en desacuerdo con los enunciados 11, 12 y 14 (énfasis Anticientífico), así como en el enunciado 21 y 23 (énfasis cultural). Se presenta por el contrario un acuerdo total en los enunciados 22, 24 y 25 (énfasis cultural), creando un contrariedad al rechazar abiertamente dos enunciados pero aceptar por completo otros tres. Por el contrario en el énfasis anticientífico el rechazo es casi absoluto, el enunciado 13 recibe un acuerdo del 50% y el enunciado 13 presenta la contrariedad de estar completamente aceptado.

Ilustración 10. Tendencias NOS- Profesor No. 3



Para el caso del profesor 4, identificado como perteneciente al grupo 1 (Profesores de ambas instituciones) y con perfil del área de Auditoria y control, se presenta una situación general similar a la del Profesor 3, aceptación de cinco de los seis énfasis propuestos (Teórico, empírico, científicista, cultural y equilibrado), solo se rechaza el énfasis anticientífico.

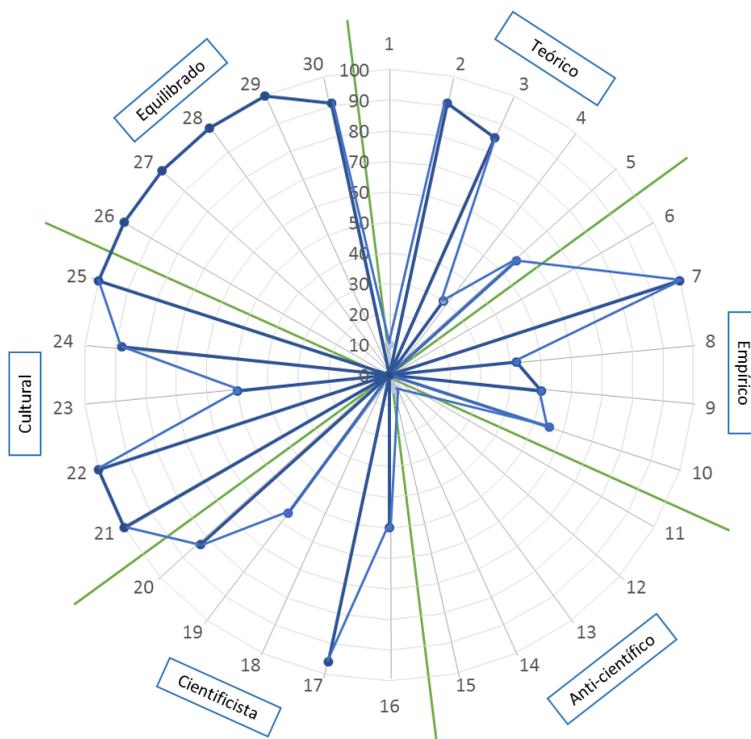
Enfasis	Teorico	Empirico	Anticientifico	Cientificista	Cultural	Equilibrado	Resumen
PII-A4-AYC	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+E, -T, -Em, -Ci)

De nuevo se presenta una aceptación marcada del énfasis equilibrado, al estar completamente de acuerdo con los enunciados 26, 27, 28 y 29; además, el enunciado 30 llega al 91% de aceptación.

El énfasis cultural muestra respuestas regulares tendientes a la aceptación del énfasis al aceptar en un 100% los enunciados 21, 22 y 25, consonante con estas respuestas el enunciado numero 24 presenta una aceptación del 88% y el número 23 se ubica en un 50%, mostrando un acuerdo con el énfasis cultural.

La aceptación del énfasis teórico es más difuso aunque las respuesta 2 y 3 superan el 85% ambas, la respuesta al enunciado 5 llega solo al 56% de aceptación, el enunciado 4 solo es aceptada en un 30% y el numero 1 solo llega al 10%. Situación similar se presenta en el énfasis empírico, es completamente aceptada la aseveración número 7, el enunciado numero 6 es completamente rechazado y los enunciados 8, 9 y 10 oscilan entre 40% y 55%, mostrando una noción más tendiente a no aceptar el énfasis en términos cualitativos.

Ilustración 11. Tendencias NOS- Profesor No. 4



Para el caso del profesor 5, identificado como perteneciente al grupo 1 (Profesores de ambas instituciones) y con perfil del área de Teoría contable, contabilidades emergentes y regulación, se presenta un acuerdo en tres de los seis énfasis (Teórico, científicista y cultural).

<i>Enfasis</i>	<i>Teorico</i>	<i>Empirico</i>	<i>Anticientifico</i>	<i>Cientificista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
<i>PII-A5-TER</i>	SI	NO	NO	SI	SI	NO	T-Ci-Cu (+T)

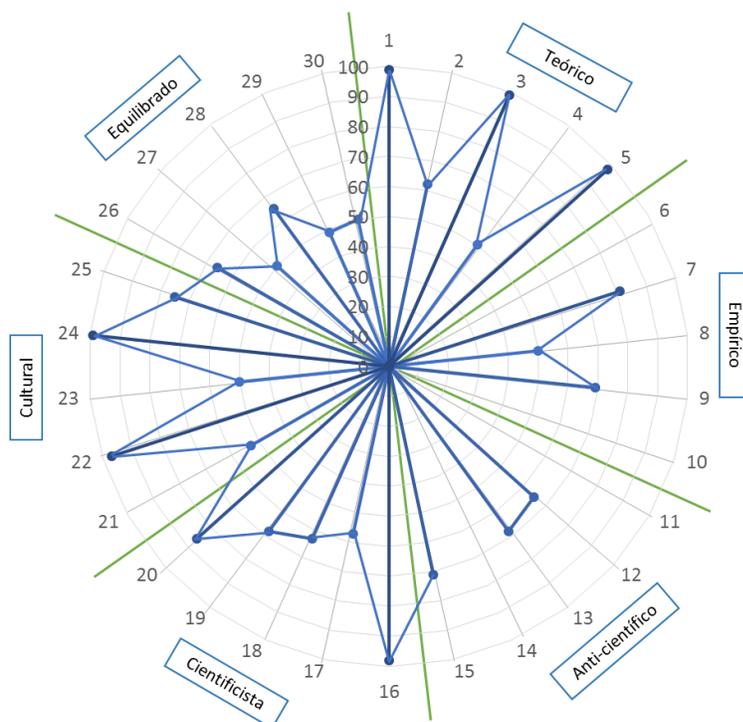
Se presenta una situación anómala en cuanto a que es el único docente del grupo 1 que rechaza el énfasis equilibrado, se presenta una tendencia hacia la aceptación del énfasis teórico al estar completamente de acuerdo con los enunciados 1, 3 y 5, además de presentar 62% de aceptación en el enunciado 2 y 50% en el enunciado 4.

Para el caso el énfasis cultural se presenta una aceptación total de los enunciados número 22 y 24, el enunciado 25 muestra una aceptación del 75% y los enunciados 21 y 23 presentan aceptación del 53% y 50% respectivamente, presentando una aceptación no total, pero si moderada del énfasis cultural. Situación similar se presenta con el énfasis científicista en el cual se acepta completamente el enunciado 16 y el enunciado 20 es aceptada en un 86%, los enunciados 17, 18 y 19 oscilan entre 53% y 68% de aceptación, presentando también una aceptación moderada del énfasis en cuestión.

Por el contrario, el énfasis equilibrado no presenta aprobación superior al 65% en ninguno de sus enunciados, aunque tampoco están por debajo de 48% en aceptación, estableciendo que si bien no hay un rechazo marcado, la aceptación tampoco es definible como unánime.

El énfasis empírico presenta aceptación del 81% y 69% para el caso de los enunciados 7 y 9 respectivamente, mientras que el enunciado 8 recibe una aceptación de 50%, pero los enunciados 10 y 6 son abiertamente expuestos como un completamente en desacuerdo. Situación similar se presenta con el énfasis Anti-científico el cual presenta una aceptación moderada en los enunciados 12, 13 y 15 con 65%, 68% y 71% respectivamente, pero con un rechazo absoluto ante los enunciados 11 y 14.

Ilustración 12. Tendencias NOS- Profesor No. 5



El Grupo 1 (el cual constituye el grupo focal expuesto al análisis por entrevistas y actividades), muestra una búsqueda de nociones científicas desde los énfasis teórico y cultural, los cuales son aceptados por todos los docentes del grupo, aunque la mayor aceptación total de enunciados se da en el caso del énfasis equilibrado, el cual es rechazado por uno de los cinco docentes del grupo.

En el caso del énfasis empírico se presenta una aceptación por parte de tres de los cinco docentes, igual que en el énfasis científicista, por lo que no se puede concluir una marcada tendencia hacia el empirismo o hacia el científicismo, aun cuando la literatura técnica encontrada mostraba una prevalencia de las nociones empíricas y científicistas de ciencia en las comunidades de enseñanza de la contabilidad, lo que hace más llamativa la marcada aceptación de la noción de ciencia como fenómeno social y producto de la cultura.

Para los énfasis Anti-científico se presenta un rotundo rechazo al no encontrar acuerdo en ninguno de los cinco docentes que hacen parte del grupo.

Tabla 3. Resumen tendencias NOS Profesores Grupo 1

<i>Enfasis</i>	<i>Teorico</i>	<i>Empirico</i>	<i>Anticientifico</i>	<i>Cientificista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
PI1-A1-CFI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	T-Em-Cu-Eq (+Eq, -Ci, -T)
PI1-A2-CFT	SI	NO	NO	NO	SI	SI	T-Cu-Em (+Em, -Cu)
PI1-A3-CAC	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+Eq)
PI1-A4-AYC	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+E, -T, -Em, -Ci)
PI1-A5-TER	SI	NO	NO	SI	SI	NO	T-Ci-Cu (+T)

Para el caso del profesor 6, identificado como perteneciente al grupo 2 (Profesores de institución 1) y con perfil del área de contabilidad financiera e internacional, se presenta una aceptación de tres de seis énfasis (Científicista, cultural, equilibrado).

<i>Enfasis</i>	<i>Teorico</i>	<i>Empirico</i>	<i>Anticientifico</i>	<i>Cientificista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
PI2-A1-CFI	NO	NO	NO	SI	SI	SI	Ci-Cu-Eq (+Eq, -Ci)

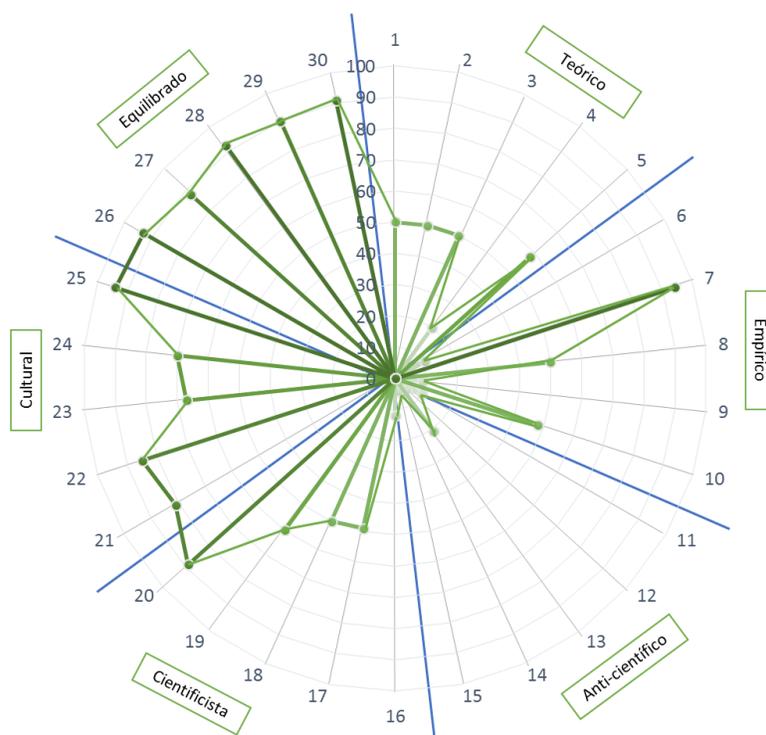
El énfasis más aceptado es el equilibrado es el énfasis equilibrado al presenta un acuerdo superior al 90% en los enunciados 26, 28, 29 y 30 y un 88% en el enunciado 27, mostrando una aceptación total para el énfasis.

El énfasis cultural también presenta una aceptación importante, las respuestas oscilan entre 81% y 95% de aceptación en los enunciados 21, 22 y 25, mientras que los enunciados 23 y 24 son aceptados en un 67% y 70% respectivamente. El énfasis científicista también es aceptado, aunque no muestra valores tan altos como en los énfasis equilibrado y cultural, presenta un tope alto para el caso del enunciado número 20 con un 89%, los enunciados 17, 18 y 19 oscilan entre el 50% y el 60% de aceptación, mientras que el enunciado 16 solo muestra una aceptación del 12%.

Las repuestas en el énfasis empírico muestra un rechazo, cuatro de las cinco respuestas no superan el 50% de aceptación (dos no superan el 10), aunque la respuesta al enunciado 7 presenta una respuesta anómala con un 94% de aceptación. Situación similar se presenta en el caso del enfoque teórico, las respuestas de los enunciados 1, 2, 3 y 5 se ubican en el 50%, mientras el enunciado 4 solo recibe un 20% de aceptación.

El énfasis anti-científico presenta un rotundo rechazo, las respuestas oscilan entre 5% y 21%, mostrando que este énfasis es rechazado por el docente en cuestión.

Ilustración 13. Tendencias NOS- Profesor No. 6



Para el caso del profesor 7, identificado como perteneciente al grupo 2 (Profesores de institución 1) y con perfil del área de contabilidad tributaria y fiscal, se presenta una aceptación de los seis énfasis presentes en el instrumento 1.

Énfasis	Teórico	Empírico	Anticientífico	Cientificista	Cultural	Equilibrado	Resumen
PI2-A2-CFT	SI	SI	SI	SI	SI	SI	T-Em-Ac-Ci-Cu-Eq (-Ac, -E, -T)

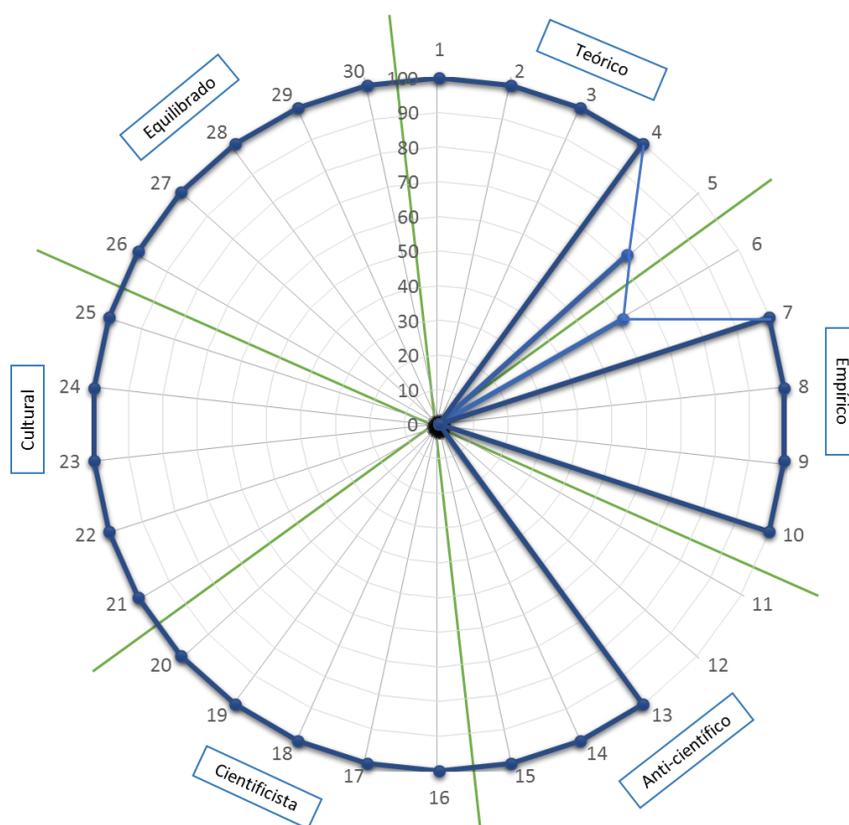
La aceptación del énfasis científicista, el cultural y el equilibrado se presentan respuestas totalmente de acuerdo en los cinco enunciados que componían cada énfasis, generando una aceptación del 100% en estos tres énfasis.

Para el caso del énfasis teórico, se presenta una aceptación total de los enunciados 1, 2, 3 y 4; para el enunciado número 5 se presenta una aceptación pero solo de un 73%. El énfasis

empírico presenta una situación casi idéntica, los enunciados 7, 8,9, 10 presenta aceptación del 100%, pero el número seis presenta solo un 61% de acuerdo.

El énfasis anticientífico es el menos aprobado de los seis propuestos, toda vez que los enunciados 13, 14 y 15 presentan una aceptación del 100%, pero los enunciados 11 y 12 se ubican en un total desacuerdo, lo cual muestra que si bien aritmética es aprobado, la tendencia cualitativa marcaba una alta posibilidad de desacuerdo con la postura anti-científica.

Ilustración 14. Tendencias NOS- Profesor No. 7



Para el caso del profesor 8, identificado como perteneciente al grupo 2 (Profesores de institución 1) y con perfil del área de contabilidad administrativa y de costos, se presentan como aceptados cuatro de los seis énfasis (Teórico, empírico, cultural y equilibrado)

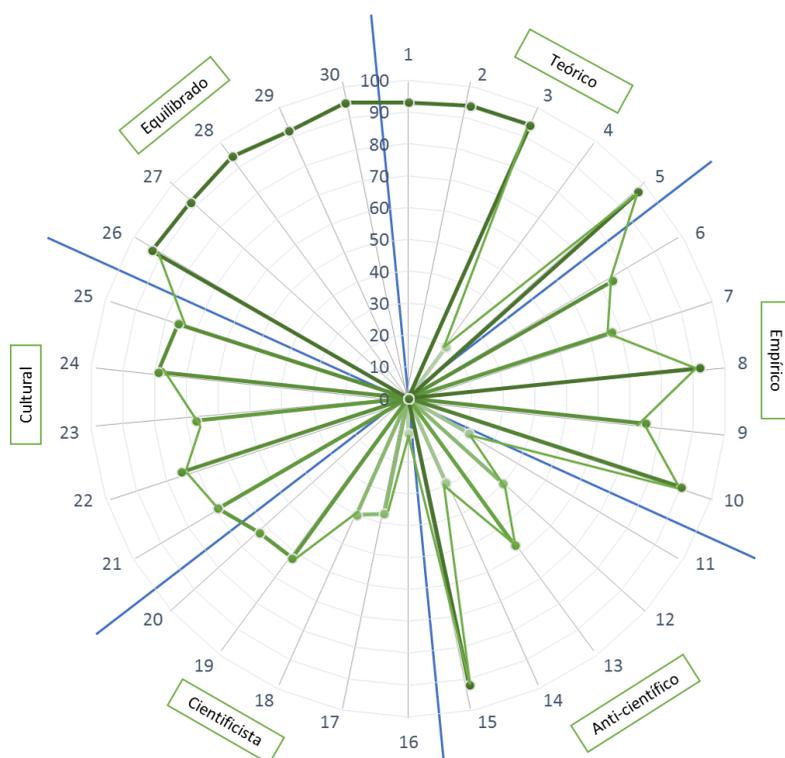
<i>Enfasis</i>	<i>Teorico</i>	<i>Empirico</i>	<i>Anticientifico</i>	<i>Cientificista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
PI2-A3-CAC	SI	SI	NO	NO	SI	SI	T-Em-Cu-Eq (+Eq, -T)

El énfasis más aceptado es el equilibrado, las respuestas de los cinco enunciados propuestos (26, 27, 28, 29, 30) oscilan entre 92% y 95%. El énfasis cultural también presenta una variación pequeña, las respuestas a los enunciados 22, 24 y 25 oscilan entre 75% y 80% y las de los enunciados 21 y 23 presentan una aceptación de 69% y 67% respectivamente.

El énfasis teórico presenta una aceptación tan marcada como el equilibrado, a aceptación de uno de sus enunciados; el número 4, el cual presenta solo un 20% de aceptación, los enunciados 1, 2, 3 y 5 oscilan entre 93% y 97%.

El énfasis empírico también aceptado aunque no de forma tan marcada, aunque si presenta una variación pequeña entre sus respuestas. Las respuestas a los enunciados 8 y 10 corresponden con aceptación de 92% y 90% respectivamente, las respuestas de los enunciados 6, 7 y 9 oscilan entre 67% y 75%.

Ilustración 15. Tendencias NOS- Profesor No. 8



Para el caso del profesor 9, identificado como perteneciente al grupo 2 (Profesores de institución 1) y con perfil del área de Auditoria y control, se presenta una aceptación de solo dos de los seis énfasis (Teórico y equilibrado), se presentan respuestas con tendencias no tan definidas como en los casos de los demás profesores.

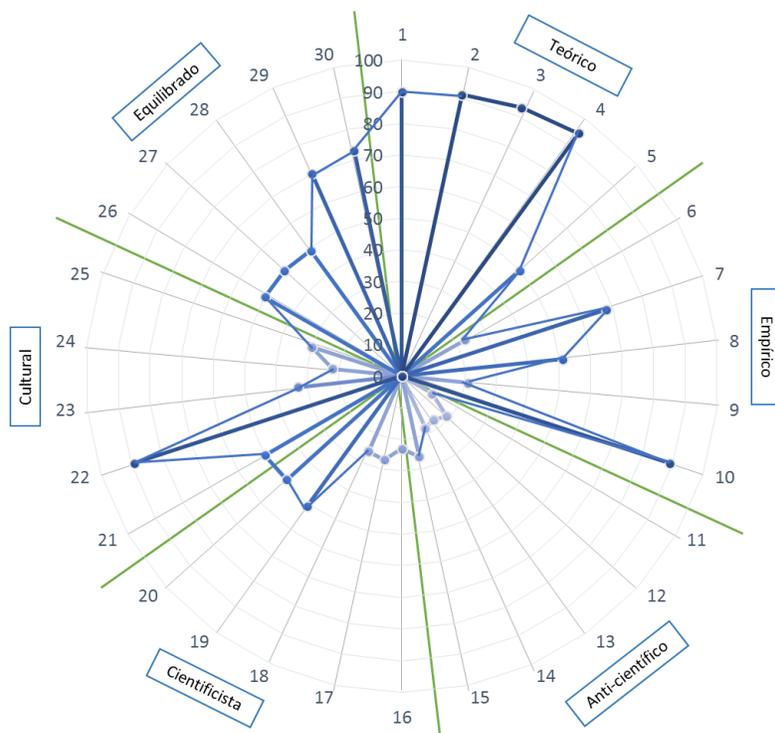
Enfasis	Teorico	Empirico	Anticientifico	Cientificista	Cultural	Equilibrado	Resumen
PI2-A4-AYC	SI	NO	NO	NO	NO	SI	T-Eq (+T, -Eq)

El más aceptado de los énfasis es el teórico, las respuestas de acuerdo o desacuerdo contenidas en los enunciados 1, 2, 3 y 4 oscilan entre 90% y 95%, pero la respuesta al enunciado 5 solo llega al 50%. El otro énfasis aceptado, el énfasis equilibrado presenta una situación no regular en el grupo de profesores, los enunciados 26, 27 y 28 solo llegan a una

aceptación media (50%), mientras que el enunciado número 29 y el número 30 presentan acuerdos de 70% y 73% respectivamente.

El énfasis cultural presenta una situación extraña, los enunciados 21, 23, 24 y 25 oscilan entre 30% y 50%, mostrando una no aceptación del énfasis, pero el enunciado numero 22 presenta una aceptación del 89%. Situación similar se presenta en el énfasis empírico, los enunciados 9 y 6 no superan el 24%, el numero 8 logra una aceptación de 50%, y es anómalo el comportamiento de las aseveraciones número 7 y número 10 con aceptación de 70% y 89% respectivamente. Las respuestas del énfasis científicoista oscilan entre 23% y 50%, mientras que las del énfasis anticientífico oscilan entre el 11% y el 26%, marcando estos énfasis como no aceptados de forma rotunda.

Ilustración 16. Tendencias NOS- Profesor No. 9



Para el caso del profesor 10, identificado como perteneciente al grupo 2 (Profesores de institución 1) y con perfil del área de Teoría contable, contabilidades emergentes y regulación, se presenta una aceptación de tres de los seis énfasis (Teórico, cultural y equilibrado).

<i>Énfasis</i>	<i>Teórico</i>	<i>Empírico</i>	<i>Anticientífico</i>	<i>Cientificista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
<i>PI2-A5-TER</i>	SI	NO	NO	NO	SI	SI	T-Cu-Eq (+Eq, -T)

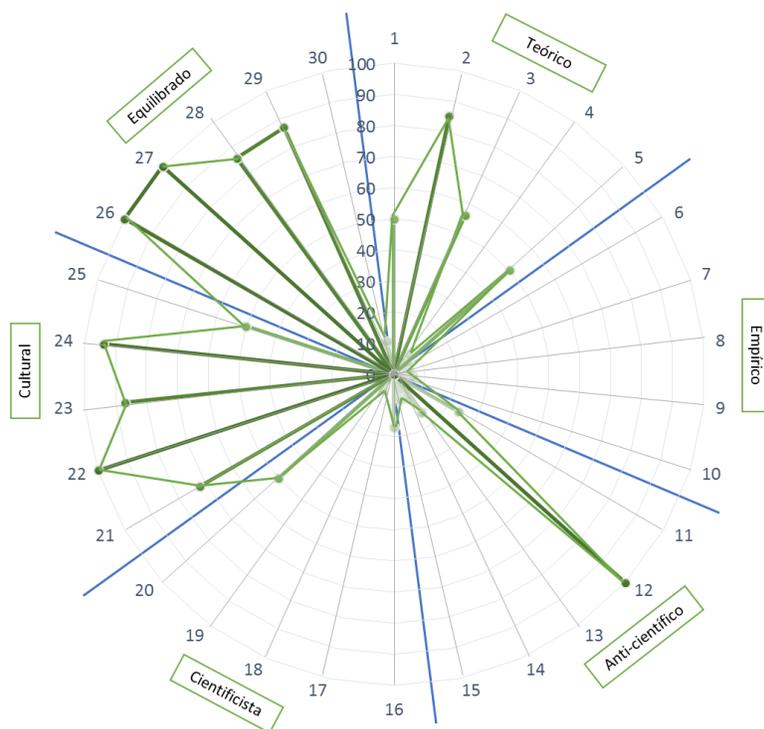
El énfasis más aceptado es el equilibrado, con una aceptación total de los enunciados 26 y 27, los enunciados 28 y 29 presentan una aceptación alta con 86% y 87% respectivamente, el enunciado número 30 presenta una situación diferente al de los otros cuatro enunciados del énfasis con una aceptación solo del 11%.

El énfasis cultural presenta una situación de aceptación importante, el enunciado número 22 presenta un acuerdo total, el número 24 llega a 94 de aceptación, el 23 alcanza aceptación de 87%, mientras que el enunciado 21 es aceptado con un 72% y el único dato inferior es el contenido en el enunciado número 25 con un 50%, permitiendo determinar que aunque las magnitudes del énfasis equilibrado son superiores, la variación en la aceptación del énfasis cultural es mucho menor.

El énfasis teórico es aceptado, pero sus datos son inferiores a los de los énfasis cultural y equilibrado, el enunciado número 2 muestra una aceptación de 85%, los enunciados número 1, 3 y 5 oscilan entre 50% y 56% de aceptación y el enunciado número 4 es abiertamente rechazado.

El énfasis empírico es abiertamente rechazado, situación similar al científico, aunque en este último el enunciado número 20 alcanza una aceptación del 50%. Para el caso del énfasis anti-científico se presenta un rechazo, aunque no tan marcado como en el científico y el empírico, se encuentran como dato anómalo la aceptación total del enunciado número 12.

Ilustración 17. Tendencias NOS- Profesor No. 10



El Grupo 2 (el cual se compone de los docentes cuya labor de enseñanza se desarrolla en la institución 1), muestra nociones de ciencia centradas en el énfasis equilibrado, todos los docentes del grupo aceptan abiertamente dicho énfasis. Los énfasis teórico y cultural también presentan una importante aceptación, cuatro de cinco docentes lo aceptan abiertamente.

El énfasis empírico y científico no presenta aceptación por parte del grupo 2, muy a pesar de topes importantes en algunos enunciados propuestos, son aceptados por solo dos de los

cinco docentes. El énfasis anti-científico presenta aceptación solo por parte de uno de los cinco docentes, mostrando un alejamiento claro en razón de los enunciados de este énfasis, sumado esto a que la mayoría de las respuestas establecen tendencias claras de rechazo.

Tabla 4. Resumen tendencias NOS Profesores Grupo 2

<i>Enfasis</i>	<i>Teorico</i>	<i>Empirico</i>	<i>Anticientifico</i>	<i>Cientificista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
PI2-A1-CFI	NO	NO	NO	SI	SI	SI	Ci-Cu-Eq (+Eq, -Ci)
PI2-A2-CFT	SI	SI	SI	SI	SI	SI	T-Em-Ac-Ci-Cu-Eq (-Ac, -E, -T)
PI2-A3-CAC	SI	SI	NO	NO	SI	SI	T-Em-Cu-Eq (+Eq, -T)
PI2-A4-AYC	SI	NO	NO	NO	NO	SI	T-Eq (+T, -Eq)
PI2-A5-TER	SI	NO	NO	NO	SI	SI	T-Cu-Eq (+Eq, -T)

Cuando se suman los docentes del grupo 1 (los cuales pertenecen a ambas instituciones) y los docentes del grupo 2 (pertenecientes solo a la institución 1), se logra determinar un análisis más amplio y concreto de la población de la institución. Este análisis no muestra cambios significativos al que presenta cada grupo por separado, las tendencias continúan cuando se agrupa a los diez docentes.

Se presenta tendencia marcada hacia las nociones equilibradas de naturaleza de la ciencia, seguido de la aceptación del énfasis teórico, ambos son aceptados por nueve de los diez docentes y sus respuestas muestran aceptaciones altas, el énfasis cultural presenta el mismo dato de aceptación, pero las respuestas no son en promedio tan altas como en los énfasis equilibrado y teórico. También se muestra como tendencia el rechazo por el énfasis anti-científico, el cual es solo aceptado por un docente.

Los énfasis empírico y científicista son aceptados solo por la mitad de los docentes, razón por la cual se confirma que las propuesta que emergen de la literatura técnica sobre la enseñanza técnica e instrumental y la prevalencia de nociones positivistas clásicas en la

epistemología de los contables, son incoherentes con los datos de aceptación que arroja en Instrumento 1.

Tabla 5. Resumen tendencias NOS Profesores Grupo 1 mas Grupo 2 (Total institución 1)

<i>Enfasis</i>	<i>Teorico</i>	<i>Empirico</i>	<i>Anticientifico</i>	<i>Cientificista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
<i>P11-A1-CFI</i>	SI	SI	NO	NO	SI	SI	T-Em-Cu-Eq (+Eq, -Ci, -T)
<i>P11-A2-CFT</i>	SI	NO	NO	NO	SI	SI	T-Cu-Em (+Em, -Cu)
<i>P11-A3-CAC</i>	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+Eq)
<i>P11-A4-AYC</i>	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+E, -T, -Em, -Ci)
<i>P11-A5-TER</i>	SI	NO	NO	SI	SI	NO	T-Ci-Cu (+T)
<i>P12-A1-CFI</i>	NO	NO	NO	SI	SI	SI	Ci-Cu-Eq (+Eq, -Ci)
<i>P12-A2-CFT</i>	SI	SI	SI	SI	SI	SI	T-Em-Ac-Ci-Cu-Eq (-Ac, -E, -T)
<i>P12-A3-CAC</i>	SI	SI	NO	NO	SI	SI	T-Em-Cu-Eq (+Eq, -T)
<i>P12-A4-AYC</i>	SI	NO	NO	NO	NO	SI	T-Eq (+T, -Eq)
<i>P12-A5-TER</i>	SI	NO	NO	NO	SI	SI	T-Cu-Eq (+Eq, -T)

Siguiendo con el análisis subjetivo, el caso del profesor 11, identificado como perteneciente al grupo 3 (Profesores institución 2) y con perfil del área de contabilidad financiera e internacional, se presenta aceptación de cinco de los seis énfasis (Teórico, empírico, científicista, cultural y equilibrado).

<i>Enfasis</i>	<i>Teorico</i>	<i>Empirico</i>	<i>Anticientifico</i>	<i>Cientificista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
<i>P13-A1-CFI</i>	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+Eq, -Ci, -Cu)

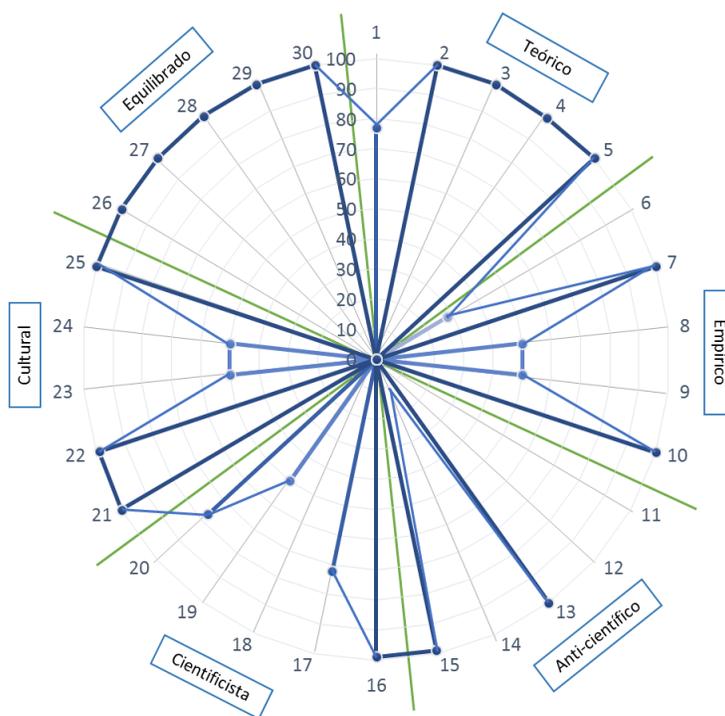
Se presenta una aceptación total del énfasis equilibrado en los cinco enunciados propuestos, situación similar ocurre con el énfasis teórico, el cual presenta acuerdo total en cuatro de los cinco enunciados (2, 3, 4 y 5) y el enunciado número 1 posee una aceptación notoria del 77%.

El énfasis cultural presenta datos relevantes de aceptación, sobre todo en los enunciados 21, 22 y 25 los cuales son aceptados por completo. Los enunciados 23 y 24 son aceptados solo en un 50%. El énfasis empírico es aceptado pero no de forma contundente, los enunciados 7

y 10 muestran un acuerdo total, pero los enunciados 8 y 9 son solo aceptados en un 50% y el enunciado 6 solo llega a un 28% de aceptación, mostrando datos contradictorios.

El énfasis cientificista posee datos no regulares, el enunciado 16 es aceptado completamente, mientras que los enunciados 17 y 20 oscilan entre 70% y 80%, pero el enunciado número 19 presenta solo un 50% de aceptación y el enunciado número 18 es abiertamente rechazado.

Ilustración 18. Tendencias NOS- Profesor No. 11



Para el caso del profesor 12, identificado como perteneciente al grupo 3 (Profesores institución 2) y con perfil del área de contabilidad tributaria y fiscal, se presenta aceptación de todos los énfasis propuestos.

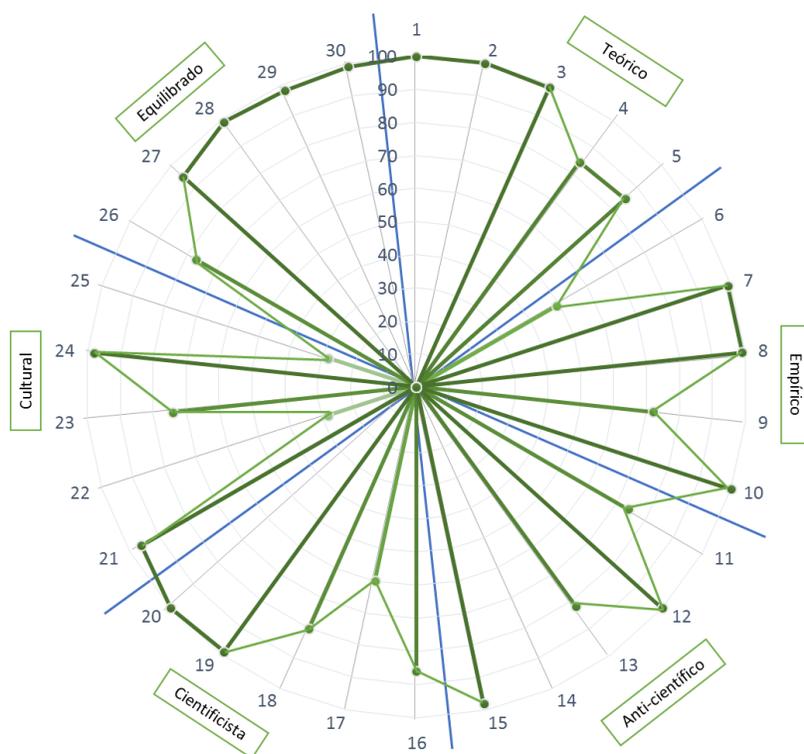
Enfasis	Teorico	Empirico	Anticientifico	Cientificista	Cultural	Equilibrado	Resumen
PI3-A2-CFT	SI	SI	SI	SI	SI	SI	T-Em-Ac-Ci-Cu-Eq (-Ac, -Cu)

De nuevo se presenta una marcada tendencia a aceptar el énfasis equilibrado por encima de los demás, los enunciados 27, 28, 29 y 30 son aceptados rotundamente, y el número 26 alcanza un 77% de aceptación. El énfasis teórico muestra grado de conformidad similar, se aceptan completamente los enunciados 1, 2 y 3 y los enunciados número 4 y número 5 muestran aceptación del 84% y 85% respectivamente.

Para los restantes énfasis la situación los datos son más irregulares, el énfasis empírico muestra aceptación total en los enunciados 7, 8 y 10, complementa la aceptación la respuesta al enunciado 9 con un 72% de acuerdo, pero el enunciado 6 solo muestra aceptación del 49%. El énfasis científicista muestra una situación similar al del énfasis empírico, se presenta una aceptación total de los enunciados 19 y 20, mientras que los enunciados 16 y 18 llegan a 86% y 80% respectivamente, el enunciado número 17 solo llega al 60% de aceptación.

El énfasis anti-científico presenta datos más altos para este caso que para los demás, se aceptan completamente los enunciados 12 y 15, los enunciados 11 y 13 oscilan entre un 75% y un 85% de aceptación, el enunciado número 14 muestra un desacuerdo total, estableciendo un dato anómalo e irregular.

Ilustración 19. Tendencias NOS- Profesor No. 12



Para el caso del profesor 13, identificado como perteneciente al grupo 3 (Profesores institución 2) y con perfil del área de contabilidad administrativa y de costos, se presenta aceptación de los cinco de los seis énfasis propuestos (Teórico, anti-científico, científicista, cultural y equilibrado).

<i>Énfasis</i>	<i>Teórico</i>	<i>Empírico</i>	<i>Anticientífico</i>	<i>Cientificista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
PI3-A3-CAC	SI	NO	SI	SI	SI	SI	T-Ac-Ci-Cu-Eq (+Cu, +Ci, -Eq)

Los niveles de aceptación más altos se presentan en el énfasis cultural, mostrando aceptación total de los enunciados 21, 22 y 24, el enunciado 25 posee una aceptación de 83%, el enunciado número 23 presenta un dato anómalo al mostrar una aceptación de solo 20%.

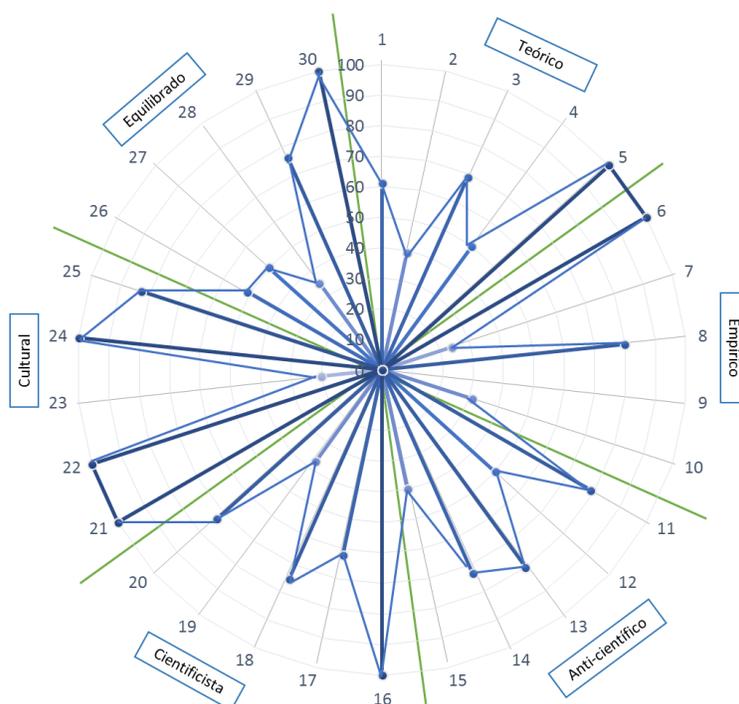
El énfasis científicista muestra una aceptación total en el enunciado número 16, los enunciados número 18 y 20 muestran una aceptación de 75% y 73% respectivamente, el enunciado número 17 muestra una aceptación de 62% y el enunciado número 19 solo llega a 37% en aceptación.

El énfasis teórico y el anti-científico presentan datos de aceptación moderada y sus variaciones no son tan contundentes como en los demás. El énfasis teórico muestra una aceptación del 100% en el enunciado número 5, los enunciados número 1 y 3 oscilan entre 60% y 70% y los enunciados 2 y 4 oscilan entre 40% y 50%. El énfasis anti-científico presenta datos regulares, los enunciados 11, 13 y 14 oscilan entre 75% y 80%, mientras que los enunciados 12 y 15 oscilan entre 40% y 50%.

El énfasis equilibrado muestra aceptación moderada, aunque su grado aceptación es anómalo cuando se compara con los demás docentes sujetos al instrumento 1. El enunciado número 30 es aceptado en su totalidad, el número 29 muestra una aceptación del 76%, pero los enunciados número 26 y 27 solo llegan al 50% de aceptación, mientras que el número 28 solo es aceptado en un 35%.

El énfasis empírico es el único rechazado, el cual muestra un acuerdo del 100% en el enunciado número 6, el enunciado número 8 tiene un grado de aceptación del 80%, pero los enunciados 7 y 10 oscilan entre 25% y 30% y el enunciado número 9 muestra un desacuerdo total.

Ilustración 20. Tendencias NOS- Profesor No. 13



Para el caso del profesor 14, identificado como perteneciente al grupo 3 (Profesores institución 2) y con perfil del área de Auditoría y control, se presenta una aceptación de cinco de los seis énfasis propuestos (Teórico, empírico, científicista, cultural y equilibrado).

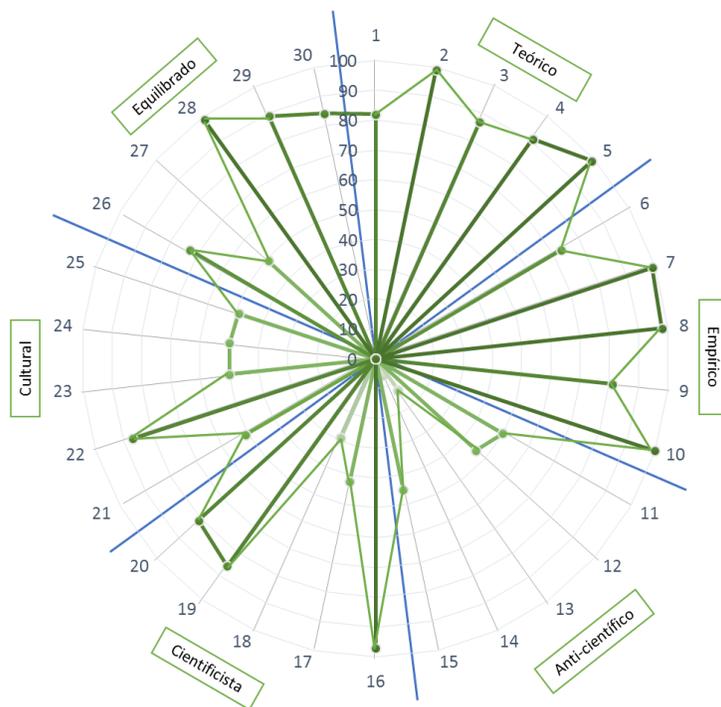
<i>Énfasis</i>	<i>Teorico</i>	<i>Empirico</i>	<i>Anticientifico</i>	<i>Cientificista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
<i>PI3-A4-AYC</i>	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+T, +E, -Ci, -Cu)

Se presenta una marcada aceptación de los énfasis teórico y empírico. En el caso del énfasis empírico se muestra un acuerdo total de los enunciados 7, 8 y 10, mientras que el enunciado 9 llega a una aceptación del 81% y el enunciado 6 se ubica en 73%. Para el caso del énfasis teórico hay una aceptación total de los enunciados 2, 4 y 5 los cuales oscilan entre 90% y 100%, mientras que los enunciados 1 y 3 oscilan entre 80% y 89%, siendo el más aceptado de todos los énfasis.

El énfasis equilibrado también muestra niveles importantes de aceptación, el enunciado número 28 llega un 100% de acuerdo, mientras que los enunciados 29 y 30 poseen niveles de aceptación de 89% y 84% respectivamente, el enunciado número 26 presenta un acuerdo de 73% y el numero 27 solo llega a 49%. Similares datos muestra el énfasis científicista el cual presenta al enunciado número 16 con aceptación de 97%, mientras los enunciados 19 y 20 oscilan entre 80% y 85%. Los enunciados 17 y 18 muestran acuerdos menores con 42% y 29% respectivamente.

El énfasis cultural es aceptado pero en menor medida, el enunciado número 22 marca 87% de aceptación, y los enunciados 21, 23, 24 y 25 muestran una aceptación de 50%. El énfasis anticientífico es rechazado, los enunciados 11, 12 y 15 oscilan entre 45% y 50% de aceptación, mientras que los enunciados 13 y 14 oscilan entre el 5% y el 15%.

Ilustración 21. Tendencias NOS- Profesor No. 14



Para el caso del profesor 15, identificado como perteneciente al grupo 3 (Profesores institución 2) y con perfil del área de Teoría contable, contabilidades emergentes y regulación, se presenta un aceptación de todos los énfasis propuestos.

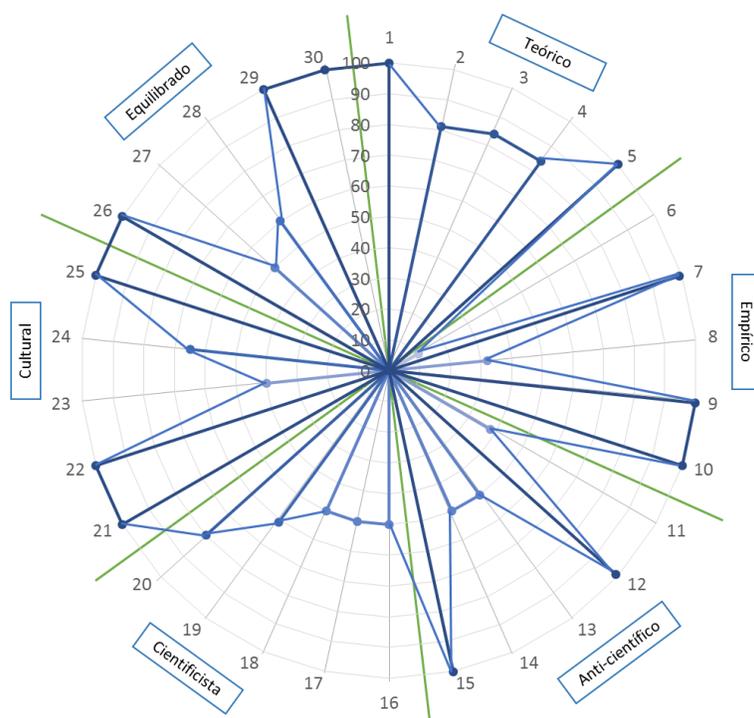
<i>Enfasis</i>	<i>Teorico</i>	<i>Empirico</i>	<i>Anticientifico</i>	<i>Cientificista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
<i>PI3-A5-TER</i>	SI	SI	SI	SI	SI	SI	T-Em-Ac-Cf-Cu-Eq (+T, -Em)

Los datos para este docente son muy variables, el énfasis teórico es el más aceptado, los enunciados 1 y 5 son aceptados en un 100%, y los enunciados 2, 3 y 4 presentan respuesta que oscilan entre el 80% y el 85% de aceptación.

Los énfasis equilibrado y cultural presentan datos importantes, y los datos del énfasis empírico muestran una cercanía a esta misma tendencia. El énfasis equilibrado muestra un acuerdo total en los enunciados 26, 29 y 30 y los enunciados 27 y 28 oscilan entre el 50% y el 60%. Por su parte, el énfasis cultural establece una aceptación total en los enunciados 21, 22 y 25, mientras que el enunciado 24 llega a un 65% de aceptación y el 23 a 40%. Para el caso del énfasis empírico los datos son similares y cercanos, se aceptan completamente los enunciados 7, 9 y 10, aunque los enunciados 6 y 8 son rechazados al alcanzar solo 11% y 32% de aceptación respectivamente.

Los énfasis anti-científico y científicista son aceptados pero de forma moderada. El énfasis anti-científico establece aceptación total de los enunciados 12 y 15, los enunciados 13 y 14 están aceptados solo en un 50% y el enunciado 11 solo alcanza el 38% de aceptación. Para el énfasis científicista los datos lo denominan el menos aceptado para el profesor 15, el enunciado 20 es el más aceptado con el 80%, el numero 19 llega a 61% y los enunciados 16, 17 y 18 se aceptan solo en un 50%.

Ilustración 22. Tendencias NOS- Profesor No. 15



El Grupo 3 (el cual se compone de los docentes cuya labor de enseñanza se desarrolla en la institución 2), muestra una aceptación global en los énfasis teórico, científicista, cultural y equilibrado. Entre estos la tendencia más marcada es la aceptación del énfasis teórico, estableciendo también una importancia manifiesta del énfasis equilibrado, aunque no tan fuerte como en los grupos 1 y 2. Se destaca la importancia que algunos docentes le dan al énfasis cultural y se puede nominar a este grupo como el más científicista de los tres.

El énfasis empírico es aceptado por cuatro de los cinco docentes del grupo 3, pero presenta datos de aceptación muy relevantes en los cuatro docentes que si lo consideran como aportante, se constituye este como el grupo más empirista de los tres. El énfasis anti-científico presenta aceptación mayor a la de los otros grupos en los cuales fue rechazado por un 90%

de los profesores sujetos al instrumento 1, en este tres de los cinco docentes aceptan el énfasis anti-científico y en muchos casos los enunciados obtuvieron valoraciones muy altas, razón por la cual este grupo muestra una separación al de los grupos 1 y 2.

Tabla 6. Resumen tendencias NOS Profesores Grupo 3

<i>Enfasis</i>	<i>Teorico</i>	<i>Empirico</i>	<i>Anticientifico</i>	<i>Cientificista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
<i>PI3-A1-CFI</i>	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+Eq, -Ci, -Cu)
<i>PI3-A2-CFT</i>	SI	SI	SI	SI	SI	SI	T-Em-Ac-Ci-Cu-Eq (-Ac, -Cu)
<i>PI3-A3-CAC</i>	SI	NO	SI	SI	SI	SI	T-Ac-Ci-Cu-Eq (+Cu, +Ci, -Eq)
<i>PI3-A4-AYC</i>	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+T, +Em, -Ci, -Cu)
<i>PI3-A5-TER</i>	SI	SI	SI	SI	SI	SI	T-Em-Ac-Ci-Cu-Eq (+T, -Em)

Cuando se suman los docentes del grupo 1 (los cuales pertenecen a ambas instituciones) y los docentes del grupo 3 (pertenecientes solo a la institución 2), se logra determinar un análisis más amplio y concreto de la población de la institución 2.

Se establece una modificación importante en el énfasis anti-científico el cual, es desaprobado abiertamente por el grupo 1, pero aprobado por el 60% del grupo 3. Se presentan variaciones también en el énfasis científicista. En el grupo 1 lo aceptan el 60% de los profesores, mientras que en el grupo es aceptado unánimemente.

Sumado los diez docentes los énfasis más aceptados son el teórico junto al cultural, siendo ambos aceptado por la totalidad del grupo sujeto al análisis, seguido por el énfasis equilibrado, el cual es aceptado por nueve de los diez docentes. Es notoria también la aceptación del énfasis científicista, ocho de los diez docentes están en general de acuerdo con sus enunciados, aunque es de anotar que los dos docentes que lo rechazan pertenecen al grupo 1 (ambas instituciones).

El énfasis empírico presenta también una aceptación importante con siete de diez docentes de acuerdo a sus enunciados, contrariando lo que sucede cuando se observan los diez docentes de la institución 1, en los cuales se aceptó este énfasis solo en un 50%. Finalmente, se rechaza el énfasis anticientífico con una aceptación de solo 30%, aunque la aceptación de la institución 1 registra un 10%, este grupo es por lo tanto más abierto a nociones anticientíficas.

Tabla 7. Resumen tendencias NOS Profesores Grupo 1 mas Grupo 3 (Total institución 2)

<i>Enfasis</i>	<i>Teorico</i>	<i>Empirico</i>	<i>Anticientifico</i>	<i>Cientificista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
<i>PII-A1-CFI</i>	SI	SI	NO	NO	SI	SI	T-Em-Cu-Eq (+Eq, -Ci, -T)
<i>PII-A2-CFT</i>	SI	NO	NO	NO	SI	SI	T-Cu-Em (+Em, -Cu)
<i>PII-A3-CAC</i>	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+Eq)
<i>PII-A4-AYC</i>	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+E, -T, -Em, -Ci)
<i>PII-A5-TER</i>	SI	NO	NO	SI	SI	NO	T-Ci-Cu (+T)
<i>PI3-A1-CFI</i>	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+Eq, -Ci, -Cu)
<i>PI3-A2-CFT</i>	SI	SI	SI	SI	SI	SI	T-Em-Ac-Ci-Cu-Eq (-Ac, -Cu)
<i>PI3-A3-CAC</i>	SI	NO	SI	SI	SI	SI	T-Ac-Ci-Cu-Eq (+Cu, +Ci, -Eq)
<i>PI3-A4-AYC</i>	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+T, +E, -Ci, -Cu)
<i>PI3-A5-TER</i>	SI	SI	SI	SI	SI	SI	T-Em-Ac-Ci-Cu-Eq (+T, -Em)

Al comparar los tres profesores que conforman cada una de las cinco áreas, se logran establecer elementos para la comprensión del campo contable desde su diversidad y conceptualización.

Para el caso del Área 1 (CFI), la cual se centra en docentes cuya formación se desarrolló en el marco de la Contabilidad financiera, cuya enseñanza constituye la principal fuente tradicionalismo en contabilidad y a la cual se suma un tema coyuntural como lo es la contabilidad internacional y las visiones que desde esta modificación profesional y disciplinar se generan, se logra establecer una noción equilibrada y tendiente hacia un énfasis cultural en contabilidad, no se presenta un consenso rotundo en énfasis como el teórico, el

empírico o el científicista, pero si existe un rechazo rotundo por posturas anti-científicas. Esta situación explica la existencia del positivismo como rector epistemológico de la contabilidad financiera, aunque legitima el proceso de cambio conceptual hacia la contabilidad como producto y elemento de la cultura que se está marcando a nivel global.

Esta observación permite establecer que la hegemonía de la contabilidad financiera y la visión de contabilidad internacional como fuente hegemónica de contenido han moldeado la enseñanza en general de la disciplina contable, mostrando la relación enseñanza de la contabilidad- investigación en economía matemática, la cual termina por modelar criterios tanto epistemológicos como didácticos en contabilidad.

Tabla 8. Resumen tendencias NOS Profesores Área 1 (Contabilidad financiera e internacional)

<i>Enfasis</i>	<i>Teorico</i>	<i>Empirico</i>	<i>Anticientifico</i>	<i>Cientificista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
PI1-A1-CFI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	T-Em-Cu-Eq (+Eq, -Ci, -T)
PI2-A1-CFI	NO	NO	NO	SI	SI	SI	Ci-Cu-Eq (+Eq, -Ci)
PI3-A1-CFI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+Eq, -Ci, -Cu)

Para el caso del Área 2 (CFT), la cual se centra en la contabilidad fiscal y tributaria, segunda área más hegemónica a nivel curricular y discursivo al interior de la disciplina contable, la situación es prácticamente la misma que para el Área 1. Priman las nociones equilibradas en naturaleza de la ciencia, aunque se marca más la aceptación del énfasis cultural y es aceptado completamente el énfasis teórico, mostrando así la marcada relación de la contabilidad fiscal con los contenidos jurídicos, la administración pública y la hermenéutica, diferencias significativa con la dimensión económico-financiera propia del grupo 1.

El énfasis empírico, junto al científicista y el anti-científico no logran consenso dentro de este grupo aunque ninguno es rechazado de forma unánime, marcando una percepción más heterogénea de naturaleza de ciencia dentro del área tributaria.

Tabla 9. Resumen tendencias NOS Profesores Área 2 (Contabilidad tributaria y fiscal)

<i>Énfasis</i>	<i>Teórico</i>	<i>Empírico</i>	<i>Anticientífico</i>	<i>Científicista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
<i>PI1-A2-CFT</i>	SI	NO	NO	NO	SI	SI	T-Cu-Em (+Em, -Cu)
<i>PI2-A2-CFT</i>	SI	SI	SI	SI	SI	SI	T-Em-Ac-Ci-Cu-Eq (-Ac, -E, -T)
<i>PI3-A2-CFT</i>	SI	SI	SI	SI	SI	SI	T-Em-Ac-Ci-Cu-Eq (-Ac, -Cu)

En el caso del Área 3 (CAC), la cual agrupa docentes cuyo campo es la contabilidad administrativa, las nociones del costo y las implicaciones de la contabilidad en la gestión de las organizaciones se presenta aceptación global de tres de los seis énfasis, presenta datos diversos, se establece una mayor importancia del énfasis equilibrado, aunque es cercana la aceptación del énfasis teórico y el énfasis cultural.

Los énfasis científicista y anticientífico son aceptados pero no de forma unánime y el énfasis anticientífico es rechazada por dos de los tres profesores. Para el caso del Área 3 no es posible establecer un énfasis dominante o pertinente a partir de las concepciones de naturaleza de la ciencia apreciadas en los datos.

Tabla 10. Resumen tendencias NOS Profesores Área 3 (Contabilidad administrativa, de gestión y costos)

<i>Énfasis</i>	<i>Teórico</i>	<i>Empírico</i>	<i>Anticientífico</i>	<i>Científicista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
<i>PI1-A3-CAC</i>	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+Eq)
<i>PI2-A3-CAC</i>	SI	SI	NO	NO	SI	SI	T-Em-Cu-Eq (+Eq, -T)
<i>PI3-A3-CAC</i>	SI	NO	SI	SI	SI	SI	T-Ac-Ci-Cu-Eq (+Cu, +Ci, -Eq)

En el Área 4, constituido por docentes de Auditoria y control, se presenta una aceptación total y predominante del énfasis teórico, lo cual es explicado por los conceptos de corroboración y verificación tan duramente imbricados en el área. El énfasis equilibrado presenta aceptación total y también valores importantes, aunque no tan dominantes como en el caso del énfasis teórico.

Los énfasis empírico, científicista y cultural son aceptados y presentan datos importantes, siendo aceptados por dos de los tres docentes del área y el énfasis anti-científico es rechazado.

Tabla 11. Resumen tendencias NOS Profesores Área 4 (Auditoría y control)

<i>Enfasis</i>	<i>Teorico</i>	<i>Empirico</i>	<i>Anticientifico</i>	<i>Cientificista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
PI1-A4-AYC	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+E, -T, -Em, -Ci)
PI2-A4-AYC	SI	NO	NO	NO	NO	SI	T-Eq (+T, -Eq)
PI3-A4-AYC	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+T, +E, -Ci, -Cu)

En el Área 5, constituido por docentes cuyos perfiles son más científicos, al desarrollar su labor docentes desde el área de teoría contable, contabilidades emergentes y regulación contable, muestra posturas más diversas ante la inminente formación en ciencias y su interdisciplinariedad conceptual. Prima la aceptación del énfasis teórico, lógico en razón de la formación de los docentes, seguido del énfasis cultural, también aceptado de forma unánime pero con datos no tan dominantes, lo cual muestra la noción social y cultural de ciencia que posee este grupo.

Solo dos de los tres docentes aceptan el énfasis científicista, aunque en los dos casos de aceptación esta es muy significativa, situación similar al énfasis equilibrado.

El énfasis científicista presenta una situación similar al de los énfasis científicista y equilibrado y los énfasis empírico y anti-científico, solo son aceptados por uno de los tres docentes, mostrando la sustentación de la impronta teórica, cultural y científicista que se suponía existía en las nociones de naturaleza de la ciencia de este grupo.

Tabla 12. Resumen tendencias NOS Profesores Área 5 (Teoría contable, contabilidades emergentes y regulación contable)

<i>Enfasis</i>	<i>Teorico</i>	<i>Empirico</i>	<i>Anticcientifico</i>	<i>Cientificista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
PI1-A5-TER	SI	NO	NO	SI	SI	NO	T-Ci-Cu (+T)
PI2-A5-TER	SI	NO	NO	NO	SI	SI	T-Cu-Eq (+Eq, -T)
PI3-A5-TER	SI	SI	SI	SI	SI	SI	T-Em-Ac-Ci-Cu-Eq (+T, -Em)

Se concluye la primacía del énfasis equilibrado en tres de las cinco áreas, seguido del énfasis teórico el cual es el más relevante en dos de las cinco áreas. Es relevante la noción cultural y científicista y se dimite también desde esta perspectiva la postura empírica hipotéticamente predominante en el imaginario colectivo sobre la disciplina contable y la profesión de Contador Público.

Análisis general: Impresiones preliminares

Cuando se analiza el grupo completo de docentes se logran observar tendencias generales sobre la disciplina alrededor de la naturaleza de la ciencia, transgredido esto por el concepto de naturaleza del conocimiento contable que posee cada docente sujeto al análisis.

El énfasis equilibrado obtiene importante aceptación con nueve de los diez docentes (93%) y enunciados que en la mayoría de los casos están completamente de acuerdo, el mismo porcentaje se presenta en los énfasis teórico y cultural, aunque el acuerdo con los enunciados

no es demostrativo, por tal razón no se establecen diferencias significativas desde el análisis cuantitativo, no se llega a marcados consensos o se establecen nociones y perspectivas sobre la naturaleza del conocimiento contable en el grupo de docentes.

Se establece un acuerdo ante la diferencia estadística en el caso del rechazo a los enunciados anti-científicos, énfasis en el cual solo se alcanza un 27% de acuerdo, además de que el caso los énfasis, científico y empírico se alcanza un 67%, lo cual no muestra una desaprobación pero si establece una contrariedad con la literatura técnica, en la cual se establecía una noción empirista y positivista lógica en los contables y más en los dedicados a la enseñanza universitaria. Esto muestra que si bien la enseñanza es técnica y científicista, el concepto científico de los docentes si es más amplio y complejo, es por esto que se vislumbra un problema didáctico primando por encima de un problema en la epistemología del profesorado.

Tabla 13. Resumen tendencias NOS total grupo encuestado

<i>Enfasis</i>	<i>Teorico</i>	<i>Empirico</i>	<i>Anticcientifico</i>	<i>Cientificista</i>	<i>Cultural</i>	<i>Equilibrado</i>	<i>Resumen</i>
<i>PI1-A1-CFI</i>	SI	SI	NO	NO	SI	SI	T-Em-Cu-Eq (+Eq, -Ci, -T)
<i>PI1-A2-CFT</i>	SI	NO	NO	NO	SI	SI	T-Cu-Em (+Em, -Cu)
<i>PI1-A3-CAC</i>	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+Eq)
<i>PI1-A4-AYC</i>	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+E, -T, -Em, -Ci)
<i>PI1-A5-TER</i>	SI	NO	NO	SI	SI	NO	T-Ci-Cu (+T)
<i>PI2-A1-CFI</i>	NO	NO	NO	SI	SI	SI	Ci-Cu-Eq (+Eq, -Ci)
<i>PI2-A2-CFT</i>	SI	SI	SI	SI	SI	SI	T-Em-Ac-Ci-Cu-Eq (-Ac, -E, -T)
<i>PI2-A3-CAC</i>	SI	SI	NO	NO	SI	SI	T-Em-Cu-Eq (+Eq, -T)
<i>PI2-A4-AYC</i>	SI	NO	NO	NO	NO	SI	T-Eq (+T, -Eq)
<i>PI2-A5-TER</i>	SI	NO	NO	NO	SI	SI	T-Cu-Eq (+Eq, -T)
<i>PI3-A1-CFI</i>	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+Eq, -Ci, -Cu)
<i>PI3-A2-CFT</i>	SI	SI	SI	SI	SI	SI	T-Em-Ac-Ci-Cu-Eq (-Ac, -Cu)
<i>PI3-A3-CAC</i>	SI	NO	SI	SI	SI	SI	T-Ac-Ci-Cu-Eq (+Cu, +Ci, -Eq)
<i>PI3-A4-AYC</i>	SI	SI	NO	SI	SI	SI	T-Em-Ci-Cu-Eq (+T, +E, -Ci, -Cu)
<i>PI3-A5-TER</i>	SI	SI	SI	SI	SI	SI	T-Em-Ac-Ci-Cu-Eq (+T, -Em)

Con fundamento en la constitución de una codificación axial se determina categóricamente la existencia de nociones equilibradas, culturales y teóricas sobre el conocimiento contable y su desarrollo como disciplina académica, es decir, se plantea una versión holística de la disciplina no centrada en procedimientos de registro y la matemática propia al proceso contable, se establece que los docentes de programas de Contaduría Pública visionan la ciencia desde posturas más amplias, constituyendo la ciencia como un conjunto de conocimientos y teorías aún en construcción, que son producto de la capacidad humana en relación con su aspecto cultural.

En tal sentido se plantea una noción de:

- a. Ciencia como actividad humana
- b. Ciencia como explicación y conjunto de posturas
- c. Ciencia como elemento y producto de la cultura

En tal sentido, los enunciados más aceptados fueron:

1. El numero 29 correspondiente al énfasis equilibrado: *“La ciencia ha generado efectos positivos y negativos en diversas escalas humanas”*.
2. El numero 22 correspondiente al énfasis cultural: *“Los productos de la ciencia son diferentes según la diversidad de escenarios, por razones temporales, culturales y sociales”*.
3. El numero 3 correspondiente al énfasis teórico: *“Los científicos desarrollan refinamientos teóricos a través de la comprobación de hipótesis y la observación”*.

4. El numero 30 correspondiente al énfasis equilibrado: *“Los aspectos empíricos y teóricos de la ciencia constituyen elementos recíprocos con la explicación de la ciencia, no hay teoría sin práctica; ni practica sin teoría”*.
5. El numero 26 correspondiente al énfasis equilibrado: *“La ciencia no posee respuestas sobre todos los fenómenos o asuntos, algunos aspectos no son explicables actualmente a través de la investigación científica”*.

La aceptación promedio de estos enunciados oscila entre 85,67% y 90,07%, tres corresponden al énfasis equilibrado, uno al énfasis teórico y uno al énfasis cultural, este nivel de aceptación tan alta (supera en promedio el 85%) cuando se mira concretamente los enunciados y no los énfasis o los sujetos, permitiendo establecer que:

- a. La ciencia constituye un elemento de la cultura que da cuenta de un momento histórico.
- b. La relación teoría-realidad-practica es necesaria. La ciencia se justifica a través del contexto.

En ese mismo orden de ideas, los enunciados con menor aceptación son:

1. El numero 14 correspondiente al énfasis anti-científico: *“El trabajo de los científicos en su mayoría no posee, ni poseerá valor práctico”*.
2. El numero 11 correspondiente al énfasis anti-científico: *“La ciencia no es fiable, toda vez que cada descubrimiento o postura tiende a cambiar las nociones sobre las cosas, los fenómenos y los eventos”*.

3. El numero 12 correspondiente al énfasis anti-científico: *“Como los descubrimientos de la ciencia, causan daños, los científicos deberían responsabilizarse de los efectos que tienen sus descubrimientos, teorías y posturas”*.
4. El numero 6 correspondiente al énfasis empírico: *“El científico no debe recibir ninguna influencia, ni siquiera de sus propias ideas iniciales a la hora de realizar observaciones, experimentos o análisis”*.
5. El numero 18 correspondiente al énfasis científicista: *“El conocimiento científico es superior, y representa ante su mayor complejidad, un conocimiento más válido que los otros tipos de conocimiento”*.

La aceptación promedio de estos enunciados oscila entre 15% y 44,40%, tres corresponden al énfasis anti-científico, uno al énfasis empírico y uno al énfasis científicista, estos enunciados son rechazados, permitiendo establecer que:

- a. La ciencia posee valor práctico, es fiable, concibe y contiene valores importantes.
- b. Los científicos son seres sociales en constante interacción, que buscan un conocimiento útil, justificado a través de su relevancia para las comunidades.

CAPÍTULO VI: MCCE EN DOCENTES DE CONTADURÍA PÚBLICA, IMPLICACIONES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Los elementos emergidos a través del análisis de los quince docentes se concreta al entrevistar cinco de estos docentes (uno de cada área curricular y que oficia como profesor en ambas instituciones) y exponerlos a dos escenarios en pro de establecer posturas, desde los cuales se plantea un rastreo de expresiones significativas en cada uno de ellos, permitiendo en inicio una visión general, para posteriormente constituir las diferencias entre cada docente a través de esquemas conceptuales y posteriormente contrastar los conceptos del grupo y plantear contenidos de modelos de ciencia para cada uno y para el grupo en general.

Para esto se plantea la búsqueda de propiedades del discurso establecidas por Van Dijk (1999, págs. 31-33), estas propiedades son:

1. **Macroestructura semántica:** Definición temática a partir de la cual se determina la organización del modelo.
2. **Esquema discursivo:** Organización primaria del discurso y ayuda a la determinación de posiciones desde las representaciones semánticas.
3. **Significado local:** permite establecer las relaciones entre contenidos y por tanto la coherencia discursiva.

4. ***Estilo:*** determina estructuras léxicas o sintácticas en función de estructuras de contexto.
5. ***Recursos retóricos:*** Contenidos que no influyen el significado, pero buscan mayor comprensión como metáforas, ejemplos, eufemismos.
6. ***Dimensiones de discurso:*** determina la autoridad del hablante y la credibilidad del discurso.

La observación de estas propiedades se da con el fin de determinar en el discurso de los docentes los criterios establecidos por Thagard (1992), de esta manera la clasificación de aquello que expresan los docentes sujeto al análisis, permitirán construir conclusiones sobre cada criterio para cada docente.

Análisis cualitativo Docente no. 1

Cuando se indago sobre el concepto de ciencia y de científico, el profesor no. 1, perteneciente al área de contabilidad financiera e internacional, se estableció que posee una aceptación del énfasis equilibrado de forma rotunda, seguido de un importante acuerdo en el énfasis teórico y una relevante aceptación del énfasis cultural. No mostro acuerdo con los énfasis científicista y anti-científico y se alejó de forma marcada del énfasis empírico.

Esta noción es contraria en algunos sentidos cuando se analiza el discurso que el profesor enuncia. Se confirma que su concepción de ciencia es equilibrada al enunciar que la disciplina contables es un constructo histórico inacabado y en proceso de planteamiento epistemológico, pero defiende abiertamente la aplicación de todos los contenidos de la contabilidad, la importancia de sus métodos por encima de sus discursos y de sus aplicaciones empíricas.

Al observar los criterios de Thagard y establecer las relaciones entre el discurso se establece que:

- 1. **Criterio de informatividad:** El docente selecciona información relevante desde el aspecto formativo, desde esta decisión, considera que dependiendo de los análisis del contexto que desarrolla de forma autónoma, la clase de contabilidad financiera se debe enfocar a aquello que solicita la sociedad y más específicamente en lo que las organizaciones demandan, ante esta situación muchas veces el currículo lo denomina como un discursivo ineficiente y el cual debería contener ciertos contenidos que no se reflejan y que son producto de la investigación en contabilidad.*

Se reconoce un desconocimiento de muchos elementos y contenidos generados en el seno de la investigación contable a nivel global, y considera que la ciencia contable esta en desarrollo, pero es lejana de la enseñanza de contabilidad. Sus contenidos discursivos con significativos y conceptualizados y se autorregula al no generar significados que no posean una naturaleza conceptual fundamentada, razón por la cual restringe los significados que no son de su propio campo de acción.

2. ***Criterio de contenido proposicional:*** *el profesor desarrolla explicaciones importantes desde el contenido científico disciplinar, al poseer un alto grado de informatividad en su campo específico, desarrolla una cantidad relevante de explicaciones sobre el contexto y la situación disciplinar, aunque reconoce que allegar los modelos teóricos a los estudiantes es complejo en razón de la formación en didáctica deficiente, por lo que es entendible que está relacionado lo que se pretende enseñar con los modelos teóricos, pero la transposición didáctica constituye un proceso del cual existe incertidumbre.*
3. ***Criterio de racionalidad:*** *las representaciones que desarrolla el docente sobre la posición de la contabilidad en el complejo de las ciencias la ubica como una ciencia económica, descriptiva y con alto contenido pragmático. Se relacionan los contenidos de la disciplina con las situaciones que viven a diario los profesionales y se reconocen las dificultades que debe enfrentar el estudiante para la comprensión de modelos teóricos en contabilidad, aunque se rescata más el aprendizaje del contenido pragmático que del contenido teórico, estructural y crítico, se postula que es necesario desarrollar formas de representación en contabilidad, y que en razón de la complejidad del lenguaje contable es la parte más difícil de la docencia universitaria en contabilidad,*

por eso se enseña la práctica para representar y no la noción teórica sobre porque se representa.

4. ***Criterio de razonabilidad:*** *se establece una relación directa tanto en la naturaleza de la disciplina como en la enseñanza de la contabilidad con la economía y las finanzas, las conexiones internas del contenido contable no son escindibles de forma evidente y se reconoce que los problemas y situaciones en clase solo se exploran y solucionan desde la visión contable financiera, no se presentan opciones desde las cuales se llegue a otro tipo de razonamientos, u otro tipo de soluciones.*
5. ***Criterio de contextualización:*** *la noción de contexto del profesor es clara y aportante. Las consideraciones alrededor de las situaciones que enfrenta la sociedad, el país y la región son claras, al igual que las nociones de pertinencia de los modelos teóricos en contabilidad que facilita la solución de problemas en los cuales el conocimiento contable es relevante. La dificultad (la cual es reconocida por el mismo profesor) se presenta al momento de contextualizar a través del ejercicio el contenido estructural del modelos teórico, el cual se somete al ejercicio práctico, aunque se sabe que posee dimensiones mucho más grandes.*
6. ***Criterio de coherencia:*** *el modelo se supedita al razonamiento operativo, no se reflexionan sus implicaciones, sus variables y a interpretación de sus efectos, las relaciones del modelo con otros modelos u otros procesos internos de la disciplina se constituye y reconoce como un proceso importante, pero no es objeto de enseñanza.*
7. ***Criterio de apertura a nuevos campos de problema:*** *es escasa la enseñanza de la contabilidad, sobre todo en el campo de la contabilidad financiera, las relaciones del modelo explicado con modelos internos de la contabilidad como los de las*

contabilidades emergentes, o con modelos teóricos de otras disciplinas, aunque se reconoce que muchos contenidos en el campo contable, devienen y se alimentan de relaciones inter y transdisciplinarias.

Tabla 14. Resumen propiedades discursivas instrumento 2- Profesor 1.

<i>Pregunta</i>	<i>Temas</i>	<i>Esquema discursivo</i>	<i>Significado local</i>	<i>Estilo</i>	<i>Contexto</i>
I2 P1	Formación práctica vs Formación científica en contabilidad	Se presentan mejoras en la búsqueda de nuevas enseñanzas ante los cambios sufridos por la profesión		Poco cambia la enseñanza en razón de los resultados de la investigación contable	Se establecen Razones políticas en el diseño de los programas de formación.
I2 P2	Formación profesional vs formación disciplinar científica en contabilidad	Planteamiento de evolución disciplinar- Circunstancias de arquitectura financiera internacional	Marcado enfoque operativo en la formación contable	Planteamiento de nociones científicas no profundas en el aula de clase	
I2 P3	Importancia de la investigación científica en contabilidad	Reconocimiento de importancia de la formación científica	Problemas en la formación de docentes para el desarrollo de pensamiento crítico e histórico	Conocimiento algunos nociones- Reconoce solo aspectos básicos de las nociones científicas de su campo	Se requieren contadores con nociones de contexto e interpretación de situaciones desde nociones teórico-prácticas
I2 P4	Enseñanza de avances, posturas, innovaciones y teorías en contabilidad	Desconociendo de los avances científicos disciplinares en otros idiomas, otros países y reconocidas comunidades académicas	Reconocimiento de dificultad para incorporar a las clases nociones críticas- Se incorporan análisis concretos de información compleja	Dificultad para incorporar la teoría más allá de una reflexión como fundamento	

I2 P5	Teoría e investigación contable en Colombia	Reconocimiento de distanciamiento del campo específico de las demás áreas de la disciplina contable	Pronunciamiento de investigadores con impacto significativo en el ámbito profesional, poco en el académico		Contenido teórico en el aula específico y no interdisciplinario
I2 P6	Contabilidades emergentes y posturas heterodoxas en investigación contable	Desconocimiento de los conceptos de didáctica por parte de los profesores de Contaduría Pública	Lejanía del contexto, de la realidad de las organizaciones y de la enseñanza de la contabilidad	Desconocimiento por parte de los profesionales de Contaduría Pública	
I2 P7	Nociones sobre la investigación nacional y la escuela crítica	Aportes teóricos lejanos de la realidad social de la profesión y del contexto			
I2 P8	Investigación científica en contabilidad y enseñanza de contenidos científicos	Poca institucionalidad académica y relevancia en el reconocimiento de los programas académicos	Las nociones clásicas están imbricadas en la enseñanza actual de la contabilidad		
I2 P9	Escuelas de pensamiento contable	Contismo, neocontismo, patrimonialismo, Escuela científica de la contabilidad- Formalización, Controlismo, contrato de agencia	Relevancia de la contabilidad para la viabilidad jurídica de la organización		Relaciones de dependencia, constitución de conocimiento desde las investigaciones en esos campos

I2 P10	Contables como pesadores críticos	Pensadores críticos en situaciones circunstanciales		La preocupación por el pensamiento crítico es de contenido discursivo y hace parte solo del currículo, no de las clases	
I2 P11	Importancia de la investigación contable para la enseñanza	Relevancia para el desarrollo de la disciplina	La diversidad de conceptos que deben hacer parte de los planes de estudios		Gran importancia y relevancia del trabajo de los investigadores y profesores críticos en contabilidad
I2 P12	Significatividad de la investigación en contabilidad	Los recursos se enfocan mal y muchos proyectos no generan reflexiones contextualizadas y significativas			
I2 P13	Nivel de formación científica en contabilidad	Mejoramiento en procesos de formación del profesorado- Investigación sobre la enseñanza en contabilidad		Es posible incrementar la formación científica y crítica en contabilidad	
I2 P14	Cultura académica y formación científica en contabilidad	Problemática cultural para la formación del profesorado			
I2 P15	Relación: Aula contable-	Lectura crítica y formación docente	Análisis de las implicaciones de la		

	investigación- teoría contable		investigación en las asignaturas		
I2 P16	Obstáculos para la formación científica de los contadores	La visión del estudiante que ingresa sobre la disciplina		La demanda que la sociedad le hace a la profesión y los profesionales	La formación actual del profesorado en investigación es ineficiente
I2 P17	Evolución conceptual en contabilidad	No se evalúa la evolución conceptual		Se evalúa el aprendizaje de procesos y procedimientos en la mayoría de los casos	

Tabla 15. Resumen propiedades discursivas instrumento 3- Profesor 1

Pregunta	Temas	Esquema discursivo	Significado local	Estilo	Contexto
I3-1 P1	Formación de contadores en el marco de la enseñanza de las ciencias	Es incoherente en razón de las demandas de la sociedad actual	Permite la construcción de nuevas posturas y horizontes para la contabilidad		Tejido de relaciones interdisciplinarias
I3-1 P2	Discusiones sobre didáctica específica en contabilidad	Desconocimiento de las investigaciones en didáctica contable	Poca investigación en didáctica y deficiente divulgación de la misma		Discusión centrada en la construcción de currículo y la política educativa a adoptar
I3-1 P3	Prácticas de enseñanza en contabilidad	Acomodo hacia el aspecto práctico de la enseñanza		Desconocimiento de la filosofía de la educación contable	Olvido de la importancia de la teoría y la comprensión lectora
I3-2 P1	Currículo contable y formación de contadores formados como pensadores sociales		Permanencia del ejercicio tradicional contable y la repetición consuetudinaria de enunciados		
I3-2 P2	Alejamiento entre la investigación contable internacional y nacional	Alejamiento de la enseñanza y de las más importantes investigaciones en algunos campos del conocimiento contable	Mala organización de las funciones y el tiempo de profesores, académicos e investigadores	Falta de difusión de los logros académicos de los investigadores contables colombianos	Pocos recursos y mal uso de los pocos que existen

I3-2 P3	Contabilidad ciencia social y formación de ciudadanos críticos	Las implicaciones sociales del ejercicio contable son visibilizadas en el proceso formativo por algunos profesores	El desarrollo de didáctica contable en el marco de la formación del profesorado es escaso	El discurso curricular establece la educación contable como pertinente a una lógica social	Las implicaciones sociales del ejercicio contable son visibilizadas en el proceso formativo por algunos profesores
I3-2 P4	Transposición didáctica	La enseñanza de la teoría está separada de la enseñanza del contenido aplicable		Relación del contenido científico sobre todo al inicio del espacio académico	
I3-2 P5	Naturaleza de la ciencia contable	Reconocimiento de distanciamiento del campo específico de las demás áreas de la disciplina contable	La historia no se relaciona con la actualidad teórico-técnica del contenido en contabilidad	No se establecen diferencias en diversos modelos científicos en contabilidad.	Las nociones interdisciplinarias son específicas y concretas de conformidad con el campo o área a la que se adscribe el profesor
I3-2 P6	Evolución de la contabilidad como disciplina académica	Se considera a la contabilidad una disciplina académica	Se define que muchos de los temas tratadas en las comunidades académicas son temas de moda no referenciados en profundidad	Existen campos maduro en el ámbito aplicado a las organizaciones como la contabilidad financiera	
I3-2 P7	Aprendizaje, evaluación e investigación formativa	Dependencia hacia los contenidos y la estructura curricular	Construcción de pensamiento operativo y técnico, no científico	La sociología de la profesión presenta avances importantes, pero no se vigila la implicación sociológica de la disciplina contable	

I3-2 P8	Investigación internacional y contextualización de saberes en la enseñanza de la contabilidad	Definir mejores planes de formación docente con énfasis real en la enseñanza-aprendizaje específicos de la disciplina	La discusión epistemológica y sociológica se reduce a algunos espacios académicos y no se poseen mecanismos investigados sobre su enseñanza	existe una necesidad de llegar a consensos de enseñanza y modelos didácticos	Formar a los docentes de contabilidad en ciencias
---------	---	---	---	--	---

Análisis cualitativo Docente no. 2

Cuando se indaga sobre el concepto de ciencia y de científico, el profesor no. 2, perteneciente al área de contabilidad tributaria y fiscal, se estableció que posee una noción equilibrada de ciencia, aunque se evidencio una presencia importante del énfasis teórico y también una aceptación moderada del cultural. Las nociones científicistas, anti-científicas y empíricas son determinadamente rechazadas.

Estas visiones son confirmadas cuando se mira el contenido discursivo que enuncia el docente. Al observar los criterios de Thagard y establecer las relaciones entre el discurso se establece que:

- 1. **Criterio de informatividad:** se presenta una informatividad alta en razón de la naturaleza de la contabilidad en el mundo del conocimiento, discutiendo también este contenido en el ambiente formativo, y restringe de una manera muy detallada el contenido del modelo que se debe enseñar.*
- 2. **Criterio de contenido proposicional:** el contenido proposicional es amplio, pero el mismo docente reconoce que las nociones curriculares y la actitud de la comunidad académica en contabilidad, limita relacionar los contenidos con los modelos en términos de aprendizajes más amplios y críticos.*
- 3. **Criterio de racionalidad:** se establece que por la naturaleza del campo de la contabilidad fiscal- tributaria, al cual pertenece el docente la interpretaciones de realidades y explicaciones en los modelos teóricos enseñados en fundamental, pero establece que la formación del profesorado complejiza este proceso por lo que las representación de los estudiantes solo logran poseer dimensiones técnico operativos.*

4. **Criterio de razonabilidad:** *es evidente que se busca que las explicaciones contengan diversos puntos de vista, pero por razones culturales y de formación del profesorado la solución de problemas de forma multidimensional no se logra, ante la imposibilidad de saber cómo se proponen ambientes distintos durante la enseñanza que favorezcan este tipo de abordajes al modelo científico y sus relaciones.*
5. **Criterio de contextualización:** *la contextualización de los modelos es evidente, el profesor conoce los cambios en las circunstancias que constituyen la realidad y que alimentan la pertinencia del modelo, pero los ejercicios, problemas y prácticas no se modifican, aun cuando las circunstancias cambian, aunque si se dialoga sobre cómo se modifican las representaciones que la contabilidad puede hacer del mundo y como permite interpretar nuevos hechos, situaciones y circunstancias.*
6. **Criterio de coherencia:** *se reconoce que retomar los conceptos y tejer relaciones teóricas constituye el punto más difícil de la enseñanza, por lo que los ejercicios y prácticas en muchos momentos no son expuestos a diálogos racionales que permitan la reflexión sobre el modelo teórico objeto de explicación.*
7. **Criterio de apertura a nuevos campos de problema:** *se evidencia la búsqueda de espacios para la relación de elementos políticos, sociales, jurídicos, psicológicos y culturales para una mayor reflexión del modelos, pero se concluye que las actitudes de los sujetos actuantes en la comunidad académico no permiten una mayor trascendencia en este tipo de discursos.*

Tabla 16. Resumen propiedades discursivas instrumento 2- Profesor 2

Pregunta	Temas	Esquema discursivo	Significado local	Estilo	Contexto
I1 P1	Formación práctica vs Formación científica en contabilidad	Se presentan mejoras en la búsqueda de nuevas enseñanzas ante los cambios sufridos por la profesión	Marcado enfoque operativo en la formación contable		Formación científica escasa por causas del mercado laboral
I1 P2	Formación profesional vs formación disciplinar científica en contabilidad	Problemas en la formación de docentes para el desarrollo de pensamiento crítico e histórico	Reconocimiento de importancia de la formación científica		
I1 P3	Importancia de la investigación científica en contabilidad	Desconociendo de los avances científicos disciplinares en otros idiomas, otros países y reconocidas comunidades académicas			Necesidad y desafíos en el reconocimiento de importancia de la formación científica
I1 P4	Enseñanza de avances, posturas, innovaciones y teorías en contabilidad	Desconociendo de los avances científicos disciplinares en otros idiomas, otros países y reconocidas comunidades académicas	Reconocimiento de dificultad para incorporar a las clases nociones críticas- Se incorporan análisis concretos de información compleja	Dificultad para incorporar la teoría más allá de una reflexión como fundamento	

I1 P5	Teoría e investigación contable en Colombia	Contenido teórico en el aula específico y no interdisciplinario			Contenido teórico en el aula específico y no interdisciplinario
I1 P6	Contabilidades emergentes y posturas heterodoxas en investigación contable	Lejanía del contexto, de la realidad de las organizaciones y de la enseñanza de la contabilidad		Pronunciamiento de investigadores con impacto significativo en el ámbito profesional, poco en el académico	
I1 P7	Nociones sobre la investigación nacional y la escuela crítica	Aportes teóricos lejanos de la realidad social de la profesión y del contexto			Desconocimiento y poca preocupación por parte de los profesionales de Contaduría Pública
I1 P8	Investigación científica en contabilidad y enseñanza de contenidos científicos	Las nociones clásicas están imbricadas en la enseñanza actual de la contabilidad	Avances teóricos relevantes y posturas importantes a futuro		Institucionalidad académica y relevancia en el reconocimiento de los programas académicos
I1 P9	Escuelas de pensamiento contable	Patrimonialismo como fenómeno actual en las organizaciones actuales	Relevancia de la contabilidad para la viabilidad jurídica de la organización	Relaciones de dependencia, constitución de conocimiento desde las investigaciones en esos campos	
I1 P10	Contables como pesadores críticos	No se considera a los contadores pensadores críticos en su mayoría	No considera a los estudiantes de contabilidad críticos	La preocupación por el pensamiento crítico es de contenido discursivo y hace parte solo del	

			con fundamento en su mayoría	currículo, no de las clases	
II P11	Importancia de la investigación contable para la enseñanza	Es posible incrementar la formación científica y crítica en contabilidad	Problema del contexto colombiano		Los recursos se enfocan mal y muchos proyectos no generan reflexiones contextualizadas y significativas
II P12	Significatividad de la investigación en contabilidad	Poca, las investigaciones son construcciones discursivas no muy aportantes			Los recursos se enfocan mal y muchos proyectos no generan reflexiones contextualizadas y significativa
II P13	Nivel de formación científica en contabilidad	Mejoramiento en procesos de formación del profesorado- Investigación sobre la enseñanza en contabilidad			Formación del profesorado en discursos no aplicables de forma práctica en el ejercicio de enseñanza
II P14	Cultura académica y formación científica en contabilidad	Problemática cultural para la formación del profesorado			
II P15	Relación: Aula contable- investigación- teoría contable	Importancia del desarrollo de análisis de las implicaciones de	Análisis de las implicaciones de la investigación en las asignaturas		

		la investigación en las asignaturas			
II P16	Obstáculos para la formación científica de los contadores	Actitud de toda la comunidad académica			La formación actual del profesorado en investigación es ineficiente
II P17	Evolución conceptual en contabilidad	No se evalúa la evolución conceptual		Se evalúa el aprendizaje de procesos y procedimientos en la mayoría de los casos	

Tabla 17. Resumen propiedades discursivas instrumento 3- Profesor 2

Pregunta	Temas	Esquema discursivo	Significado local	Estilo	Contexto
I2-1 P1	Formación de contadores en el marco de la enseñanza de las ciencias	Es incoherente en razón de las demandas de la sociedad actual			Tejido de relaciones interdisciplinarias
I2-1 P2	Discusiones sobre didáctica específica en contabilidad	Desconocimiento de las investigaciones en didáctica contable	Poca investigación en didáctica y deficiente divulgación de la misma		Discusión centrada en la construcción de currículo y la política educativa a adoptar
I2-1 P3	Prácticas de enseñanza en contabilidad	Acomodo hacia el aspecto práctico de la enseñanza	Poco o ningún ejercicio metacognitivo y de autoevaluación	Desconocimiento de la filosofía de la educación contable	
I2-2 P1	Currículo contable y formación de contadores formados como pensadores sociales	Falta de rigor en la investigación contable colombiana	La enseñanza de la contabilidad no se alimenta de la didáctica de otras ciencias sociales como la historia		Primacía en algunos espacios del libro guía
I2-2 P2	Alejamiento entre la investigación contable internacional y nacional	Falta de difusión de los logros académicos de los investigadores contables colombianos rigurosos			

I2-2 P3	Contabilidad ciencia social y formación de ciudadanos críticos	Existen asignaturas para el conocimiento del funcionamiento del funcionamiento investigativo y científico de la disciplina	Las relaciones entre los ámbitos investigativo y ciudadano y el técnico-operativo no se da presentan en el ejercicio del docente	Construcción de pensamiento operativo y técnico, no científico	Disfuncionalidad en la determinación de saberes previos-Enfoque Transmisionista
I2-2 P4	Transposición didáctica	La aplicación de los contenidos en muchos casos no posee justificación teórica o científica investigada	El discurso curricular establece la educación contable como pertinente a una lógica social	Existen asignaturas para la comprensión ética y ciudadana de la profesión y de la disciplina	
I2-2 P5	Naturaleza de la ciencia contable	Si se presenta discusión sobre todo de los últimos eventos de la profesión y de la disciplina	Las nociones sociológicas de la profesión contable y la disciplina son tratados pero sin mediación didáctica que permita profundidad	Los modelos científicos son tratados pero podría presentarse mayor profundidad, reflexión y discusión	Las nociones interdisciplinarias son específicas y concretas de conformidad con el campo o área a la que se adscribe el profesor
I2-2 P6	Evolución de la contabilidad como disciplina académica	Se considera a la contabilidad una disciplina social	La enseñanza de la contabilidad presenta un entrapamiento, no es coherente con la investigación científica a nivel internacional	La sociología de la profesión presenta avances importantes, pero no se vigila la implicación sociológica de la disciplina contable	
I2-2 P7	Aprendizaje, evaluación e investigación formativa	Esfuerzos en pro del desarrollo de pensamiento crítico de dominio específico	. Definir objetivos didácticos y modelos didácticos acordes con los modelos teóricos		

			de vanguardia en contabilidad		
I2-2 P8	Investigación internacional y contextualización de saberes en la enseñanza de la contabilidad	Necesario formar a los docentes de contabilidad en ciencias		Favorecer la determinación de modelos mentales en el aula y el planteamiento de problemas auténticos	Favorecer la investigación educativa aplicada a las practicas docentes y no solo hacia el discurso pedagógico y curricular

Análisis cualitativo Docente no. 3

Cuando se indaga sobre el concepto de ciencia y de científico, el profesor no. 3, perteneciente al área de contabilidad administrativa, de gestión y costos, se estableció que posee una noción equilibrada de ciencia, también es importante la aceptación de enunciados teóricos de ciencia y acepta también de forma relevante las nociones empíricas. Los énfasis anti-científico y cultural son rechazados.

Cuando se analiza el contenido discursivo se establece una dispersión de nociones para el caso del profesor 3. Al observar los criterios de Thagard y establecer las relaciones entre el discurso se establece que:

- 1. **Criterio de informatividad:** se establece una informatividad que si bien es relevante, no es tan marcada como en el caso de los profesores 1 y 2. La noción de economía de la información es media solo por el contenido curricular, el cual es muy marcado es todo el contenido discursivo. Se destaca una búsqueda de re-significación de la contabilidad que se transmite a los estudiantes.*
- 2. **Criterio de contenido proposicional:** se presentan relaciones internas, aunque la búsqueda de diversidad de criterios, lenguajes y discursos que favorezcan la explicación en su multiplicidad de formas es identificable. Se logran establecer problemáticas de formación docente en filosofía de la ciencia, desde la cual se podrían generar relaciones diversas entre el modelo teórico, las temáticas y los contextos.*
- 3. **Criterio de racionalidad:** es notoria la incapacidad a la hora de reformular interpretaciones, el docente acepta que las dificultades que enfrenta el docente para concebir relaciones entre la realidad y el contenido teórico es grande, establece que los*

profesores de contabilidad son empíricos en su práctica profesional y transitan por las instituciones de educación superior como empíricos de la docencia universitaria, situación que afecta de forma directa la forma en que representan contablemente el mundo y por tanto, la forma en que buscan que sus estudiantes representen el mundo, coincidiendo en que la relación del profesional y del estudiante con el mundo es una relación operativa, haciendo de la representación un acto consuetudinario, con poco contenido reflexivo y crítico.

4. ***Criterio de razonabilidad:*** *se establece que los problemas se solucionan de forma tradicional, la formación de los docentes muchas veces no les permiten abordajes diversos ante una propuesta problemática o situación específica, por lo que las soluciones multidimensionales son escasas, aun desde la propia propuesta docente.*
5. ***Criterio de contextualización:*** *la contextualización de los modelos teóricos si presenta un grado alto, la teoría es un componente que ayuda en la reflexión de las operaciones y los razonamientos empíricos, se busca que la aplicación de los procedimientos posea una reflexión teórica y posteriormente si facilite una aplicación práctica del contenido en pro de la toma de decisiones.*
6. ***Criterio de coherencia:*** *la reflexión sobre las relaciones del modelo teórico con la expresión del estudiante es evidente, la dificultad que se manifiesta es que este modelo es comprendido mayormente en su aspecto empírico y su contenido teórico parece olvidarse a pesar de lo que el docente marca como importante.*
7. ***Criterio de apertura a nuevos campos de problema:*** *el potencial explicativo de los modelos y su relación con otros modelos y disciplinas no es muy abordado, la reflexión se hace desde el seno de la contabilidad y se queda en el marco del contenido contable.*

Tabla 18. Resumen propiedades discursivas instrumento 2- Profesor 3

<i>Pregunta</i>	<i>Temas</i>	<i>Esquema discursivo</i>	<i>Significado local</i>	<i>Estilo</i>	<i>Contexto</i>
I1 P1	Formación práctica vs Formación científica en contabilidad	Se presentan mejoras en la búsqueda de nuevas enseñanzas ante los cambios sufridos por la profesión	Marcado enfoque operativo en la formación contable		Formación científica escasa por causas del mercado laboral
I1 P2	Formación profesional vs formación disciplinar científica en contabilidad	Planteamiento de evolución disciplinar- Circunstancias de arquitectura financiera internacional	Marcado enfoque operativo en la formación contable	Planteamiento de nociones científicas no profundas en el aula de clase	
I1 P3	Importancia de la investigación científica en contabilidad	Reconocimiento de importancia de la formación científica	Se requieren contadores con nociones de contexto e interpretación de situaciones desde nociones teórico-prácticas		
I1 P4	Enseñanza de avances, posturas, innovaciones y teorías en contabilidad		Reconocimiento de dificultad para incorporar a las clases nociones críticas- Se incorporan análisis concretos de información compleja	Dificultad para incorporar la teoría más allá de una reflexión como fundamento	

I1 P5	Teoría e investigación contable en Colombia	Reconocimiento de distanciamiento del campo específico de las demás áreas de la disciplina contable	Pronunciamento de investigadores con impacto significativo en el ámbito profesional, poco en el académico		
I1 P6	Contabilidades emergentes y posturas heterodoxas en investigación contable	Relevancia de los avances teóricos para el futuro de la disciplina			Lejanía del contexto, de la realidad de las organizaciones y de la buena enseñanza de la contabilidad
I1 P7	Nociones sobre la investigación nacional y la escuela crítica	Aportes teóricos lejanos de la realidad social de la profesión y del contexto			
I1 P8	Investigación científica en contabilidad y enseñanza de contenidos científicos	Institucionalidad académica y relevancia en el reconocimiento de los programas académicos	Avances teóricos relevantes y posturas importantes a futuro		
I1 P9	Escuelas de pensamiento contable	Reconocimiento de escuelas clásicas		Sustento en autores españoles	
I1 P10	Contables como pesadores críticos	No se considera a los contadores pensadores críticos en su mayoría	No considera a los estudiantes de contabilidad críticos con fundamento en su mayoría	La preocupación por el pensamiento crítico es de contenido discursivo y hace parte solo del currículo, no de las clases	

II P11	Importancia de la investigación contable para la enseñanza		Mejoramiento en procesos de formación del profesorado- Investigación sobre la enseñanza en contabilidad	Es posible incrementar la formación científica y crítica en contabilidad	
II P12	Significatividad de la investigación en contabilidad	Poca, las investigaciones son construcciones discursivas no muy aportantes			
II P13	Nivel de formación científica en contabilidad	No es posible enseñar la contabilidad como ciencia en el momento y contexto actual			Formación del profesorado en discursos no aplicables de forma práctica en el ejercicio de enseñanza
II P14	Cultura académica y formación científica en contabilidad	Problemática cultural para la formación del profesorado			
II P15	Relación: Aula contable-investigación-teoría contable	Lectura crítica y formación docente	Análisis de las implicaciones de la investigación en las asignaturas		
II P16	Obstáculos para la formación científica de los contadores	Problema presupuestal y legitimidad de la disciplina al interior de las universidades.	La discusión epistemológica y sociológica se reduce a algunos espacios académicos y no se		

			poseen mecanismos investigados sobre su enseñanza		
II P17	Evolución conceptual en contabilidad	No se evalúa la evolución conceptual		Se evalúa el aprendizaje de procesos y procedimientos en la mayoría de los casos	

Tabla 19. Resumen propiedades discursivas instrumento 3- Profesor 3

<i>Pregunta</i>	<i>Temas</i>	<i>Esquema discursivo</i>	<i>Significado local</i>	<i>Estilo</i>	<i>Contexto</i>
I2-1 P1	Formación de contadores en el marco de la enseñanza de las ciencias	Es coherente en razón de las demandas de la sociedad actual	Permite la construcción de nuevas posturas y horizontes para la contabilidad		
I2-1 P2	Discusiones sobre didáctica específica en contabilidad		Poca investigación en didáctica y deficiente divulgación de la misma	Necesidad de formación del profesorado en pedagogía y currículo no en didáctica y métodos de enseñanza significativa y profunda	Discusión centrada en la construcción de currículo y la política educativa a adoptar
I2-1 P3	Prácticas de enseñanza en contabilidad	Dependencia hacia los contenidos y la estructura curricular	Poco o ningún ejercicio metacognitivo y de autoevaluación	Olvido de la interpretación de contextos desde los postulados teóricos sustentados en investigaciones	Olvido de la importancia de la teoría y la comprensión lectora
I2-2 P1	Currículo contable y formación de contadores formados como pensadores sociales	Dependencia hacia los contenidos y la estructura curricular	Permanencia del ejercicio tradicional contable y la repetición		

			consuetudinaria de enunciados		
I2-2 P2	Alejamiento entre la investigación contable internacional y nacional	Desconocimiento de la importancia de la investigación contable para las organizaciones y la sociedad en general			
I2-2 P3	Contabilidad ciencia social y formación de ciudadanos críticos		El docente se centra en el conocimiento del contenido y no en cómo enseñarlo de forma significativa en la mayoría de espacios	Construcción de pensamiento operativo y técnico, no científico	Disfuncionalidad en la determinación de saberes previos-Enfoque Transmisionista
I2-2 P4	Transposición didáctica	La enseñanza de la teoría está separada de la enseñanza del contenido aplicable		Relación del contenido científico sobre todo al inicio del espacio académico	
I2-2 P5	Naturaleza de la ciencia contable	Si se presenta discusión sobre todo de los últimos eventos de la profesión y de la disciplina	La historia no se relaciona con la actualidad teórico-técnica del contenido en contabilidad		Las nociones interdisciplinarias son específicas y concretas de conformidad con el campo o área a la que se adscribe el profesor
I2-2 P6	Evolución de la contabilidad como disciplina académica	Se considera a la contabilidad una disciplina académica	Se define que muchos de los temas tratadas en las comunidades académicas son temas de moda no	Existen campos maduro en el ámbito aplicado a las organizaciones como la contabilidad financiera	

			referenciados en profundidad		
I2-2 P7	Aprendizaje, evaluación e investigación formativa	Definir mejores planes de formación docente con énfasis real en la enseñanza-aprendizaje específicos de la disciplina	La discusión epistemológica y sociológica se reduce a algunos espacios académicos y no se poseen mecanismos investigados sobre su enseñanza		
I2-2 P8	Investigación internacional y contextualización de saberes en la enseñanza de la contabilidad	Establecer situaciones reales y planteamientos docente con conceptos científicos conforme a nociones didácticas claras		Plantear procesos que mejoren la argumentación y el uso de elementos como las analogías, la lectura crítica y el trabajo colaborativo	

Análisis cualitativo Docente no. 4

Cuando se indaga sobre el concepto de ciencia y de científico, el profesor no. 4, perteneciente al área de auditoría y control, se estableció que posee una noción de ciencia equilibrada y cultural, con aceptación moderada del énfasis teórico, poca aceptación del énfasis empírico y rechaza enunciados científicos y anti-científicos.

Para el caso del profesor 4, se presenta una tendencia discursiva coherente, aunque posee enunciados científicistas que se supone no deberían de presentarse en consonancia con lo inicialmente descrito. Al observar los criterios de Thagard y establecer las relaciones entre el discurso se establece que:

1. ***Criterio de informatividad:*** *se presenta una informatividad mediada por el contenido curricular, pero se establece una tendencia a buscar actualizaciones temáticas y procedimentales, se presenta una relevante limitación de significados acotados por el uso de campos específicos y diversos que generan una informatividad coherente y amplia.*
2. ***Criterio de contenido proposicional:*** *la relación entre los modelos teóricos explicados y las temáticas y procedimientos propuestos es coherente. El profesor acepta que generar una multiplicidad de explicaciones sobre el modelo teórico o sus partes es un proceso complejo y que la formación profesional no es suficiente para afrontar como es debido el proceso de enseñanza. Se requieren discusiones y procesos formativos sobre cómo enfrentar las vicisitudes del aula cuando se enseña contabilidad.*
3. ***Criterio de racionalidad:*** *la relación que se presenta entre los hechos del mundo y la representación contable es clara, aunque se admite que las analogías y demás*

instrumentos verbales para la contrastación y el análisis no permiten el entendimiento de las dimensiones reales y alcances de la forma en que la contabilidad representa la realidad que observa, los símbolos de la contabilidad son explicados en su aspecto práctico, pero no se destaca su naturaleza filosófica, sociológica, psicológica e histórica.

4. **Criterio de razonabilidad:** *se admite que los problemas y situaciones no son observadas a la luz de múltiples criterios, disciplinas y saberes. La enseñanza de otras disciplinas como complemento se hace desde esas disciplinas y no desde la importancia de esos contenidos para el desarrollo del contable por lo que la solución de problemas se da desde la óptica de la misma contabilidad y sus implicaciones y efectos no son debidamente debatidos y socializados en pro de su entendimiento crítico y reflexivo.*
5. **Criterio de contextualización:** *los modelos teóricos pasan por un buen proceso de contextualización, el problema que se reconoce es el sesgo ante las implicaciones de los conceptos, toda vez que ese mismo contexto no se analiza de forma multidimensional y la interpretación que se presenta de las realidades es limitada a la sola mirada de la contabilidad.*
6. **Criterio de coherencia:** *el modelo presenta una reflexión y su contenido teórico, histórico y filosófico es fundamental para comprender sus dimensiones pero en la mayoría de los casos el modelo no es expuesto a reflexiones posteriores y escasamente su retorna la aplicación de su contenido operativo.*
7. **Criterio de apertura a nuevos campos de problema:** *la apertura a nuevos campos es limitado, esto debido a las mismas nociones del estudiante, sus ideas previas y las actitudes que posee hacia la teoría y la diversidad de visiones.*

Tabla 20. Resumen propiedades discursivas instrumento 2- Profesor 4

<i>Pregunta</i>	<i>Temas</i>	<i>Esquema discursivo</i>	<i>Significado local</i>	<i>Estilo</i>	<i>Contexto</i>
I1 P1	Formación práctica vs Formación científica en contabilidad	Se presentan mejoras en la búsqueda de nuevas enseñanzas ante los cambios sufridos por la profesión		Poco cambia la enseñanza en razón de los resultados de la investigación contable	Se establecen Razones políticas en el diseño de los programas de formación.
I1 P2	Formación profesional vs formación disciplinar científica en contabilidad	Desconocimiento de las investigaciones en didáctica contable	Poca investigación en didáctica y deficiente divulgación de la misma		
I1 P3	Importancia de la investigación científica en contabilidad	Fundamental para el desarrollo de la disciplina			
I1 P4	Enseñanza de avances, posturas, innovaciones y teorías en contabilidad	Desconociendo de los avances científicos disciplinares en otros idiomas, otros países y reconocidas comunidades académicas	Reconocimiento de dificultad para incorporar a las clases nociones críticas- Se incorporan análisis concretos de información compleja	Dificultad para incorporar la teoría más allá de una reflexión como fundamento	
I1 P5	Teoría e investigación contable en Colombia	Si se presenta discusión sobre todo de los últimos eventos de la profesión y de la disciplina		Los modelos científicos son tratados pero podría presentarse mayor profundidad, reflexión y discusión	Las nociones interdisciplinarias son específicas y concretas de conformidad con el campo o área a la que se adscribe el profesor

II P6	Contabilidades emergentes y posturas heterodoxas en investigación contable	Relevancia de los avances teóricos para el futuro de la disciplina			
II P7	Nociones sobre la investigación nacional y la escuela crítica	Aportes teóricos lejanos de la realidad social de la profesión y del contexto			
II P8	Investigación científica en contabilidad y enseñanza de contenidos científicos	Avances teóricos relevantes y posturas importantes a futuro			Las nociones clásicas están imbricadas en la enseñanza actual de la contabilidad
II P9	Escuelas de pensamiento contable	Reconocimiento de escuelas de campo específico	Relevancia de la contabilidad en la decisión y el control organizacional		Relación directa con las economía, las finanzas, la administración y el derecho
II P10	Contables como pesadores críticos	No se considera a los contadores pensadores críticos en su mayoría	No considera a los estudiantes de contabilidad críticos con fundamento en su mayoría		
II P11	Importancia de la investigación contable para la enseñanza	La diversidad de conceptos que deben hacer parte de los planes de estudios		Gran importancia y relevancia del trabajo de los investigadores y profesores críticos en contabilidad	

I1 P12	Significatividad de la investigación en contabilidad		Los recursos se enfocan mal y muchos proyectos no generan reflexiones contextualizadas y significativas		
I1 P13	Nivel de formación científica en contabilidad	Poca, las investigaciones son construcciones discursivas no muy aportantes			
I1 P14	Cultura académica y formación científica en contabilidad	Problemática cultural para la formación del profesorado			
I1 P15	Relación: Aula contable-investigación-teoría contable	Lectura crítica y formación docente	Análisis de las implicaciones de la investigación en las asignaturas		
I1 P16	Obstáculos para la formación científica de los contadores	Problema presupuestal y legitimidad de la disciplina al interior de las universidades.		La demanda que la sociedad le hace a la profesión y los profesionales	
I1 P17	Evolución conceptual en contabilidad	No se evalúa la evolución conceptual			

Tabla 21. Resumen propiedades discursivas instrumento 3- Profesor 4

Pregunta	Temas	Esquema discursivo	Significado local	Estilo	Contexto
I2-1 P1	Formación de contadores en el marco de la enseñanza de las ciencias	Es incoherente en razón de las demandas de la sociedad actual			
I2-1 P2	Discusiones sobre didáctica específica en contabilidad	Desconocimiento de las investigaciones en didáctica contable	Poca investigación en didáctica y deficiente divulgación de la misma	Necesidad de formación del profesorado en pedagogía y currículo no en didáctica y métodos de enseñanza significativa y profunda	Discusión centrada en la construcción de currículo y la política educativa a adoptar
I2-1 P3	Prácticas de enseñanza en contabilidad	Dependencia hacia los contenidos y la estructura curricular	Desconocimiento de la importancia de la investigación contable para las organizaciones y la sociedad en general	Construcción de pensamiento operativo y técnico, no científico	Olvido de la importancia de la teoría y la comprensión lectora

I2-2 P1	Currículo contable y formación de contadores formados como pensadores sociales	Poco cambia la enseñanza en razón de los resultados de la investigación contable	Permanencia del ejercicio tradicional contable y la repetición consuetudinaria de enunciados		Primacía en algunos espacios del libro guía
I2-2 P2	Alejamiento entre la investigación contable internacional y nacional	Falta de rigor en la investigación contable colombiana			Mala administración de los procesos académicos y científicos en general a nivel nacional
I2-2 P3	Contabilidad ciencia social y formación de ciudadanos críticos	Existen asignaturas para el conocimiento del funcionamiento investigativo y científico de la disciplina	El docente se centra en el conocimiento del contenido y no en cómo enseñarlo de forma significativa en la mayoría de espacios	El desarrollo de didáctica contable en el marco de la formación del profesorado es escaso	Disfuncionalidad en la determinación de saberes previos- Enfoque Transmisionista
I2-2 P4	Transposición didáctica	La aplicación de los contenidos en muchos casos no posee justificación teórica o científica investigada	Poco o ningún ejercicio metacognitivo y de autoevaluación		Olvido de la interpretación de contextos desde los postulados teóricos sustentados en investigaciones
I2-2 P5	Naturaleza de la ciencia contable	Las nociones sociológicas de la profesión contable y la disciplina son tratados pero sin mediación	La historia no se relaciona con la actualidad teórico-	Los modelos científicos son tratados pero podría presentarse mayor	Las nociones interdisciplinarias son específicas y concretas de conformidad con el

		didáctica que permita profundidad	técnica del contenido en contabilidad	profundidad, reflexión y discusión	campo o área a la que se adscribe el profesor
I2-2 P6	Evolución de la contabilidad como disciplina académica	Se considera a la contabilidad una ciencia	Posee miras de científicidad sobre todo desde teoría general	Existen campos maduro en el ámbito aplicado a las organizaciones como la contabilidad financiera	
I2-2 P7	Aprendizaje, evaluación e investigación formativa	Definir mejores planes de formación docente con énfasis real en la enseñanza-aprendizaje específicos de la disciplina	La discusión epistemológica y sociológica se reduce a algunos espacios académicos y no se poseen mecanismos investigados sobre su enseñanza		
I2-2 P8	Investigación internacional y contextualización de saberes en la enseñanza de la contabilidad	Favorecer la determinación de modelos mentales en el aula y el planteamiento de problemas auténticos	Establecer situaciones reales y planteamientos docente con conceptos científicos conforme a nociones didácticas claras		

Análisis cualitativo Docente no. 5

Cuando se indaga sobre el concepto de ciencia y de científico, el profesor no. 5, perteneciente al área de teoría contable- contabilidades emergentes –regulación contable, se estableció que acepta abiertamente enunciados teóricos y culturales, con una gran aceptación también en el énfasis científicista. Rechaza de forma marcada nociones equilibradas (lo cual constituye una anomalía), empíricas y anti-científicas.

Cuando se analiza el contenido discursivo se corrobora lo expuesto en la búsqueda de conceptos sobre naturaleza de la ciencia. Al observar los criterios de Thagard y establecer las relaciones entre el discurso se establece que:

- 1. **Criterio de informatividad:** el docente posee una amplia informatividad sobre el desarrollo de la disciplina, esta noción es parte integral de los procesos de enseñanza y los avances investigativos en la contabilidad moldean significativamente el concepto propio sobre la disciplina, la enseñanza del contenido y la inclusión de nuevas perspectivas en el desarrollo de las clases y del trabajo autónomo.*
- 2. **Criterio de contenido proposicional:** se muestra una dificultad para el planteamiento de actividades científicas en clase, se logra establecer que las nociones sobre la misma disciplina que posee la comunidad académica dificultad abordar la clase desde concepciones históricos, filosóficos, sociológicos y psicológicas diversas, por lo que el contenido novedoso se trae al aula a modo de lectura o consulta, pero la reflexión intensa sobre la misma no aparece de forma repetitiva.*

3. **Criterio de racionalidad:** *la relación entre los hechos del mundo y las representaciones que desde la contabilidad se pueden hacer de ellos, son expuestos a nuevos horizontes y formas de interpretación, pero termina de nuevo estableciendo la importancia de la operatividad sobre la reflexión conceptual.*
4. **Criterio de razonabilidad:** *se busca el abordaje multidimensional de los contenidos y problemáticas, pero el mismo proceso de formación docente genera muchas limitaciones esto en razón de que los contables son formados para otras funciones y otras reflexiones y al momento de dedicarse a la docencia, no presentan procesos mediante los cuales se generen aulas innovadoras mediadas por cómo se aprenden los contenidos científicos, por más que se conozca el contenido a fondo, el docente no posee mecanismos para plantearlos desde diversas perspectivas y menos para solucionarlos desde diversos puntos de vista.*
5. **Criterio de contextualización:** *el proceso de enseñanza de la contabilidad posee relaciones directas con el contexto en términos discursivos, el docente enuncia que el contenido posee aplicaciones e implicaciones, y que está concebido para generar soluciones a diversidad de problemas, pero el planteamiento de problemas y ejercicios se aleja en muchos casos de la forma en que la sociedad y las organizaciones solicitan se desarrolle en el contexto, la contextualización se da solo en términos discursivos.*
6. **Criterio de coherencia:** *se busca que una vez solucionados los planteamientos problemáticos y ejercicios se genere una explicación sustentada tanto en el desarrollo de lo planteado, como en los constructos teóricos, pero es evidente que las características de la enseñanza de la disciplina obligan al profesor a centrarse en aspectos técnicos, por lo*

que las implicaciones de las labores y los desarrollos en el conocimiento contable no son expuestos a una reflexión académica crítica, aportante y constructiva.

7. ***Criterio de apertura a nuevos campos de problema:*** *se busca que los contenidos de la contabilidad se relacionen y encuentren argumentos en otros campos científicos, pero el contexto educativo hace que estos esfuerzos no constituyan un cambio en la actitud de estudiantes, razón por la cual los problemas no generan muchas veces nuevos planteamientos problemáticos y las pocas soluciones aportadas rara vez están sustentadas en nociones diversas que transgredan los límites de la técnica contable.*

Tabla 22. Resumen propiedades discursivas instrumento 2- Profesor 5

Pregunta	Temas	Esquema discursivo	Significado local	Estilo	Contexto
I1 P1	Formación práctica vs Formación científica en contabilidad	Formación científica escasa por causas del mercado laboral	Planteamiento de evolución disciplinar- Circunstancias de arquitectura financiera internacional		
I1 P2	Formación profesional vs formación disciplinar científica en contabilidad	Reconocimiento de importancia de la formación científica			Problemas en la formación de docentes para el desarrollo de pensamiento crítico e histórico
I1 P3	Importancia de la investigación científica en contabilidad	Fundamental para el desarrollo de la disciplina	Dificultad para incorporar la teoría más allá de una reflexión como fundamento	Reconocimiento de dificultad para incorporar a las clases nociones críticas- Se incorporan análisis concretos de información compleja	
I1 P4	Enseñanza de avances, posturas, innovaciones y teorías en contabilidad	La enseñanza de la teoría está separada de la enseñanza del contenido aplicable		Relación del contenido científico sobre todo al inicio del espacio académico	
I1 P5	Teoría e investigación contable en Colombia	Reconocimiento de distanciamiento del campo específico de las demás áreas de la disciplina contable			Contenido teórico en el aula específico y no interdisciplinario

I1 P6	Contabilidades emergentes y posturas heterodoxas en investigación contable	Relevancia de los avances teóricos para el futuro de la disciplina	Lejanía del contexto, de la realidad de las organizaciones y de la enseñanza de la contabilidad		Lejanía del contexto, de la realidad de las organizaciones y de la buena enseñanza de la contabilidad
I1 P7	Nociones sobre la investigación nacional y la escuela crítica	Aportes teóricos lejanos de la realidad social de la profesión y del contexto			
I1 P8	Investigación científica en contabilidad y enseñanza de contenidos científicos	Institucionalidad académica y relevancia en el reconocimiento de los programas académicos	Avances teóricos relevantes y posturas importantes a futuro		
I1 P9	Escuelas de pensamiento contable	Reconocimiento de la mayoría de las escuelas históricas y actuales en contabilidad	Relevancia de la contabilidad en la decisión y el control organizacional		Relación directa con las economías, las finanzas, la administración y el derecho
I1 P10	Contables como pensadores críticos	Pensadores críticos circunstanciales	No considera a los estudiantes de contabilidad críticos con fundamento en su mayoría	La preocupación por el pensamiento crítico es de contenido discursivo y hace parte solo del currículo, no de las clases	
I1 P11	Importancia de la investigación contable para la enseñanza	Relevancia para el desarrollo de la disciplina	Mejoramiento en procesos de formación del profesorado- Investigación sobre la enseñanza en contabilidad	Es posible incrementar la formación científica y crítica en contabilidad	

II P12	Significatividad de la investigación en contabilidad	Poca, en muchos casos las investigaciones son construcciones discursivas no muy aportantes	Los recursos se enfocan mal y muchos proyectos no generan reflexiones contextualizadas y significativas		
II P13	Nivel de formación científica en contabilidad	Formación del profesorado en discursos no aplicables de forma práctica en el ejercicio de enseñanza			
II P14	Cultura académica y formación científica en contabilidad	Problemática cultural para la formación del profesorado			
II P15	Relación: Aula contable-investigación-teoría contable	Lectura crítica y formación docente	Análisis de las implicaciones de la investigación en las asignaturas		
II P16	Obstáculos para la formación científica de los contadores	Problema legitimidad de la disciplina al interior de las universidades.		La demanda que la sociedad le hace a la profesión y los profesionales	La formación actual del profesorado en investigación es ineficiente
II P17	Evolución conceptual en contabilidad	No se evalúa la evolución conceptual		Se evalúa el aprendizaje de procesos y procedimientos en la mayoría de los casos	

Tabla 23. Resumen propiedades discursivas instrumento 3- Profesor 5

Pregunta	Temas	Esquema discursivo	Significado local	Estilo	Contexto
I2-1 P1	Formación de contadores en el marco de la enseñanza de las ciencias	Es incoherente en razón de las demandas de la sociedad actual	Permite la construcción de nuevas posturas y horizontes para la contabilidad		Tejido de relaciones interdisciplinarias
I2-1 P2	Discusiones sobre didáctica específica en contabilidad	Desconocimiento de las investigaciones en didáctica contable	Poca investigación en didáctica y deficiente divulgación de la misma	Necesidad de formación del profesorado en pedagogía y currículo no en didáctica y métodos de enseñanza significativa y profunda	Discusión centrada en la construcción de currículo y la política educativa a adoptar
I2-1 P3	Prácticas de enseñanza en contabilidad	Acomodo hacia el aspecto práctico de la enseñanza	Permanencia del ejercicio tradicional contable y la repetición consuetudinaria de enunciados	Construcción de pensamiento operativo y técnico, no científico	Disfuncionalidad en la determinación de saberes previos- Enfoque Transmisionista
I2-2 P1	Currículo contable y formación de contadores formados como pensadores sociales		Poco o ningún ejercicio metacognitivo y de autoevaluación		Primacía en algunos espacios del libro guía

I2-2 P2	Alejamiento entre la investigación contable internacional y nacional	Alejamiento de la enseñanza y de las más importantes investigaciones en algunos campos del conocimiento contable.		Mala organización de las funciones y el tiempo de profesores, académicos e investigadores	Pocos recursos y mal uso de los pocos que existen
I2-2 P3	Contabilidad ciencia social y formación de ciudadanos críticos	El docente se centra en el conocimiento del contenido y no en cómo enseñarlo de forma significativa en la mayoría de espacios	El desarrollo de didáctica contable en el marco de la formación del profesorado es escaso	Las implicaciones sociales del ejercicio contable son visibilizadas en el proceso formativo por algunos profesores	Las nociones sociológicas de la profesión contable y la disciplina son tratados pero sin mediación didáctica que permita profundidad
I2-2 P4	Transposición didáctica	La aplicación de los contenidos en muchos casos no posee justificación teórica o científica investigada			
I2-2 P5	Naturaleza de la ciencia contable	Si se presenta discusión sobre todo de los últimos eventos de la profesión y de la disciplina	Las nociones psicológicas que atañen al conocimiento contable no son tratados en la mayoría de los casos	Los modelos científicos son tratados pero podría presentarse mayor profundidad, reflexión y discusión	Las nociones interdisciplinarias son específicas y concretas de conformidad con el campo o área a la que se adscribe el profesor
I2-2 P6	Evolución de la contabilidad como disciplina académica	Se considera a la contabilidad una disciplina académica	Se define que muchos de los temas tratadas en las comunidades académicas son temas de moda no	La maduración de campos como la tributaria y los costos dependen de otras disciplinas y profesiones como el	

			referenciados en profundidad	derecho y la ingeniería	
I2-2 P7	Aprendizaje, evaluación e investigación formativa		La enseñanza de la contabilidad presenta un entrampamiento, no es coherente con la investigación científica a nivel internacional		
I2-2 P8	Investigación internacional y contextualización de saberes en la enseñanza de la contabilidad	Establecer situaciones reales y planteamientos docente con conceptos científicos conforme a nociones didácticas claras		Plantear procesos que mejoren la argumentación y el uso de elementos como las analogías, la lectura crítica y el trabajo colaborativo	

**CAPÍTULO VII: CONCEPCIONES HISTÓRICO-
EPISTEMOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS:
CODIFICACIÓN, CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS**

A partir de la contratación de los resultados de los cinco docentes se establecieron contenidos más específicos de naturaleza didáctica y de epistemología del profesorado, sustentando la saturación inicial y posteriormente la definitiva de categorías y códigos, contenidos en la matriz condicional- consecucional, que contiene los fundamentos de la propuesta teórica.

Tras el rastreo y comparación de datos se determina la aparición repetitiva y coherente de esta serie de conceptos que establecen las nociones de los maestros alrededor de las relaciones que se tejen alrededor de la enseñanza de la contabilidad, los enunciados que los docentes expresaron de forma repetitiva se configuran a raves de las siguientes expresiones, las cuales contiene sus concepciones histórico- epistemológicas, pedagógicas y por supuesto didácticas, las cuales se presentaron de forma directa o indirecta en por los menos tres de los cinco docentes expuestos al análisis cualitativo, aunque la mayoría son expresiones que de una u otra forma se presentó en el total del grupo:

1. Sobre el instrumento número 2, presentado bajo la estructura de entrevista semi-estructurada y la cual poseía 17 puntos referenciales o interrogantes se presentaron de forma repetitiva los siguientes enunciados y/o inferencias:

- P1-1. Reconocimiento de la formación práctica e instrumental como elemento hegemónico.
- P1-2. Planteamiento de evolución disciplinar ligada de forma directa prácticamente solo a las circunstancias de arquitectura financiera internacional.
- P1-3. Planteamiento de nociones científicas no profundas en el aula de clase.
- P2-1. Marcado enfoque operativo en la formación contable.
- P2-2. Formación científica escasa por causas del mercado laboral, el cual moldea el currículo.
- P3-1. Reconocimiento de importancia de la formación científica.
- P3-2. Se requieren contadores con nociones de contexto e interpretación de situaciones desde nociones teórico-prácticas.
- P3-3. Problemas en la formación de docentes para el desarrollo de pensamiento crítico e histórico.
- P4-1. Conocimiento algunos nociones- Reconoce solo aspectos básico de las nociones científicas de su campo.
- P4-2. Desconociendo de los avances científicos disciplinares en otros idiomas, otros países y reconocidas comunidades académicas.
- P4-3. Dificultad para incorporar la teoría más allá de una reflexión como fundamento.

- P4-4. Reconocimiento de dificultad para incorporar a las clases nociones críticas- Se incorporan análisis concretos de información compleja.
- P5-1. Reconocimiento de distanciamiento del campo específico de las demás áreas de la disciplina contable.
- P5-2. Pronunciamento de investigadores con impacto significativo en el ámbito profesional, poco en el académico.
- P5-3. Contenido teórico de naturaleza específica y no interdisciplinario.
- P6-1. Relevancia de los avances teóricos para el futuro de la disciplina.
- P6-2. Lejanía del contexto, de la realidad de las organizaciones y de la buena enseñanza de la contabilidad.
- P6-3. Desconocimiento por parte de los profesionales de Contaduría Pública de los contenidos teóricos fundamentales y las innovaciones de cara a su enseñanza.
- P7-1. La escuela crítica constituye aportes teóricos lejanos de la realidad social de la profesión y del contexto.
- P8-1. Avances teóricos relevantes en contabilidad, legitimados solo como posturas importantes a futuro.
- P8-2. Institucionalidad académica y relevancia en el reconocimiento de los programas académicos.

- P9-1. Conocimiento histórico centrado en contismo, neocontismo, patrimonialismo, Escuela científica de la contabilidad- Formalización, Controlismo, contrato de agencia.
- P9-2. Prevalencia discursiva del Patrimonialismo como fenómeno actual en las organizaciones actuales.
- P9-3. Las nociones clásicas están imbricadas en la enseñanza actual de la contabilidad a pesar de las importantes nociones contemporáneas.
- P9-4. Relación directa con la economía, las finanzas, la administración y el derecho.
- P9-5. Relaciones de dependencia, constitución de conocimiento desde las investigaciones en esos campos.
- P9-6. Relevancia de la contabilidad para la viabilidad jurídica de la organización.
- P9-7. Relevancia de la contabilidad en la decisión y el control organizacional.
- P10-1. No considera a los contadores pensadores críticos en su mayoría
- P10-2. No considera a los estudiantes de contabilidad críticos con fundamento en su la suficiencia teórica y la argumentación.
- P10-3. La preocupación por el pensamiento crítico es de contenido discursivo y hace parte solo del currículo, no de las clases.

- P11-1. Desarrollo de la disciplina amplio pero no allegado al aula de clase en Colombia.
- P11-2. Diversidad de conceptos que deben hacer parte de los planes de estudios y que parecen lejanos y difusos.
- P11-3. Gran importancia y relevancia del trabajo de los investigadores y profesores críticos en contabilidad.
- P12-1. No formación en didáctica y pensamiento crítico en el contexto colombiano.
- P12-2. Los recursos se enfocan mal y muchos proyectos no generan reflexiones contextualizadas y significativas.
- P12-3. Poca, las investigaciones son construcciones discursivas no muy aportantes.
- P13-1. Es posible incrementar la formación científica y crítica en contabilidad.
- P13-2. Mejoramiento en procesos de formación del profesorado- Investigación sobre la enseñanza en contabilidad.
- P13-3. Formación del profesorado en discursos no aplicables de forma práctica en el ejercicio de enseñanza.
- P14-1. No es posible enseñar la contabilidad como ciencia en el momento y contexto actual.
- P14-2. Problemática cultural para la formación del profesorado

- P14-3. Formación de profesores en discursos no aplicables de forma práctica en el ejercicio de enseñanza.
 - P15-1. Impronta y necesidad de la formación docente sobre enseñanza y no solo en discursos pedagógicos no operacionalizables en el contexto.
 - P15-2. Análisis de las implicaciones de la investigación en las asignaturas.
 - P16-1. Prevalencia de la visión instrumental del estudiante que ingresa al estudio académico de la disciplina.
 - P16-2. La noción que tienen las IES de la profesión contable es tan práctica como la de los profesores y los estudiantes.
 - P16-3. La demanda que la sociedad le hace a la profesión y los profesionales es muy superior a las innovaciones didácticas que se presentan.
 - P16-4. La formación actual del profesorado en investigación es escasa y proviene de otras disciplinas, lo que establece un problema de análisis metodológicos al interior de la contabilidad.
 - P17-1. No se evalúa la evolución conceptual del estudiante, solo el aprendizaje memorístico de la teoría y procedimental del aspecto práctico.
 - P17-2. Se evalúa escasamente y solo el aprendizaje de procesos y procedimientos en la mayoría de los casos.
2. Para el caso del instrumento tres, el cual pretendía el análisis de dos escenarios (El primero sobre enseñanza de la contabilidad y el segundo sobre resultados de

investigación científica en contabilidad) por parte de los profesores, se presentaron los siguientes enunciados y/o inferencias de forma repetitiva y contundente:

- P1-1. La enseñanza de la contabilidad bajo nociones de la didáctica de las ciencias es coherente en razón de las demandas de la sociedad actual.
- P1-2. La enseñanza de las ciencias permite la construcción de nuevas posturas y horizontes para la contabilidad.
- P1-3. La enseñanza de las ciencias y la naturaleza de la ciencia facilita el tejido de relaciones interdisciplinarias.
- P2-1. Se presenta un enorme desconocimiento de las investigaciones en didáctica contable.
- P2-2. Poca investigación en didáctica y deficiente divulgación de la misma.
- P2-3. Discusión centrada en la construcción de currículo y la política educativa a adoptar.
- P2-4. Formación del profesorado en pedagogía y currículo no en didáctica y métodos de enseñanza significativa y profunda.
- P2-5. Acomodo hacia el aspecto práctico de la enseñanza.
- P2-6. Olvido de la importancia de la teoría y la comprensión lectora.
- P2-7. Desconocimiento de la filosofía de la educación contable.
- P3-1. Primacía en algunos espacios del libro guía.

- P3-2. Permanencia del ejercicio tradicional contable y la repetición consuetudinaria de enunciados.
- P3-3. Disfuncionalidad en la determinación de saberes previos- predomina el Enfoque Transmisionista.
- P3-4. Dependencia hacia los contenidos y la estructura curricular y no hacia el ejercicio de la enseñanza y la innovación en el mismo.
- P3-5. Construcción de pensamiento operativo y técnico, no científico.
- P3-6. Poco o ningún ejercicio metacognitivo y de autoevaluación en la enseñanza de la contabilidad.
- P3-7. Olvido de la interpretación de contextos desde los postulados teóricos sustentados en investigaciones.
- P3-8. Desconocimiento de la importancia de la investigación contable para las organizaciones y la sociedad en general.
- P1-1. Currículo completamente tendiente a la técnica, pero con un enorme contenido discursivo no contextualizado.
- P1-2. Se presentan mejoras en la búsqueda de nuevas formas de enseñanza ante los cambios sufridos por la profesión.
- P1-3. Poco cambia la enseñanza en razón de los resultados de la investigación contable.
- P2-1. Razones políticas económicas moldean la formación de los contables.

- P2-2. Falta de rigor en la investigación contable colombiana.
- P2-3. Pocos recursos y mal uso de los pocos que existen para la investigación contable.
- P2-4. Mala administración de los procesos académicos y científicos en general a nivel nacional.
- P2-5. Alejamiento de la enseñanza y de las más importantes investigaciones en algunos campos del conocimiento contable.
- P2-6. Falta de difusión de los logros académicos de los investigadores contables colombianos rigurosos.
- P2-7. Mala organización de las funciones y el tiempo de profesores, académicos e investigadores.
- P3-1. El discurso curricular establece la educación contable como pertinente a una lógica social.
- P3-2. Las implicaciones sociales del ejercicio contable son visibilizadas en el proceso formativo por algunos profesores.
- P3-3. El desarrollo de didáctica contable en el marco de la formación del profesorado es escaso.
- P3-4. La enseñanza de la contabilidad no se alimenta de la didáctica de otras ciencias sociales como la historia.

- P3-5. Existen asignaturas para el conocimiento del funcionamiento investigativo y científico de la disciplina
- P3-6. Existen asignaturas para la comprensión ética y ciudadana de la profesión y de la disciplina.
- P3-7. Las relaciones entre los ámbitos investigativo y ciudadano y el técnico-operativo no se da presentan en el ejercicio del docente.
- P3-8. El docente se centra en el conocimiento del contenido y no en cómo enseñarlo de forma significativa en la mayoría de espacios.
- P4-1. Relación del contenido científico sobre todo al inicio del espacio académico.
- P4-2. La enseñanza de la teoría está separada de la enseñanza del contenido aplicable.
- P4-3. La historia no se relaciona con la actualidad teórico-técnica del contenido en contabilidad.
- P4-4. La aplicación de los contenidos en muchos casos no posee justificación teórica o científica investigada.
- P5-1. No se establecen diferencias en diversos modelos científicos en contabilidad.
- P5-2. Si se presenta discusión sobre todo de los últimos eventos de la profesión y de la disciplina.

- P5-3. Los modelos científicos son tratados pero podría presentarse mayor profundidad, reflexión y discusión.
- P5-4. Las nociones sociológicas de la profesión contable y la disciplina son tratados pero sin mediación didáctica que permita profundidad.
- P5-5. Las nociones psicológicas que atañen al conocimiento contable no son tratados en la mayoría de los casos.
- P5-6. Las nociones interdisciplinarias son específicas y concretas de conformidad con el campo o área a la que se adscribe el profesor.
- P5-7. Se define que muchos de los temas tratados en las comunidades académicas son temas de moda no referenciados en profundidad.
- P6-1. La contabilidad presenta avances importantes hoy por hoy que no hacen parte del proceso formativo.
- P6-2. Se considera disciplina académica a la contabilidad.
- P6-3. Posee miras de científicidad sobre todo desde la teoría general.
- P6-4. Existen campos maduros en el ámbito aplicado a las organizaciones como la contabilidad financiera.
- P6-5. La maduración de campos como la tributaria y los costos dependen de otras disciplinas y profesiones como el derecho, la economía y la ingeniería.
- P6-6. La enseñanza de la contabilidad presenta un entrampamiento, no es coherente con la investigación científica a nivel internacional.

- P6-7. La sociología de la profesión presenta avances importantes, pero no se vigila la implicación sociológica de la disciplina contable.
- P6-8. La discusión epistemológica y sociológica se reduce a algunos espacios académicos y no se poseen mecanismos investigados sobre su enseñanza.
- P7-1. La enseñanza técnica es de gusto y comodidad del estudiante.
- P7-2. El estudiante está predispuesto a recibir elementos no científicos en su formación superior en contabilidad.
- P7-3. Desde la docencia su siembra en algunos casos indisposición hacia el conocimiento científico en contabilidad.
- P7-4. No se han desarrollado mecanismos para que el docente plantee reflexiones críticas sobre el contenido específico a enseñar.
- P7-5. No se reconocen medios reales para evaluar evolución conceptual.
- P7-6. Se desconoce la evolución de la disciplina y por tanto, no se puede evaluar la evolución conceptual del estudiante.
- P7-7. Son notorios algunos esfuerzos en pro del desarrollo de pensamiento crítico de dominio específico.
- P7-8. Se reconocen esfuerzos en pro de nuevas formas de enseñar contenidos científicos en el aula.
- P7-9. Se hace necesario definir la epistemología del profesorado en contabilidad.

- P7-10. Definir mejores planes de formación docente con énfasis real en la enseñanza-aprendizaje específicos de la disciplina.
- P7-11. Definir objetivos didácticos y modelos didácticos acordes con los modelos teóricos de vanguardia en contabilidad.
- P8-1. Proponer ejercicios y procedimientos en pro de procesos metacognitivos.
- P8-2. Es necesario formar a los docentes de contabilidad en ciencias.
- P8-3. Llegar a consensos de enseñanza y modelos didácticos es indispensable en el momento actual.
- P8-4. Favorecer la investigación educativa aplicada a las prácticas docentes y no solo hacia el discurso pedagógico y curricular.
- P8-5. Pensar planes de formación en pensamiento crítico específico.
- P8-6. Mejorar la multimodalidad y proponer mecanismos que favorezcan la metacognición.
- P8-7. Plantear modelos que favorezcan la transposición didáctica.
- P8-8. Plantear procesos que mejoren la argumentación y el uso de elementos como las analogías, la lectura crítica y el trabajo colaborativo.
- P8-9. Favorecer la determinación de modelos mentales en el aula y el planteamiento de problemas auténticos.

- P8-10 Establecer situaciones reales y planteamientos docente con conceptos científicos conforme a nociones didácticas claras.

La codificación axial permitió la determinación de nociones equilibradas de ciencia, pero con amplia aceptación de nociones culturales y teóricas, lo que permitió establecer que los docentes que hicieron parte del estudio define la ciencia como una actividad humana, naturalmente explicativa cuando hace parte del conjunto de las ciencias sociales y que es un resultado de la cultura.

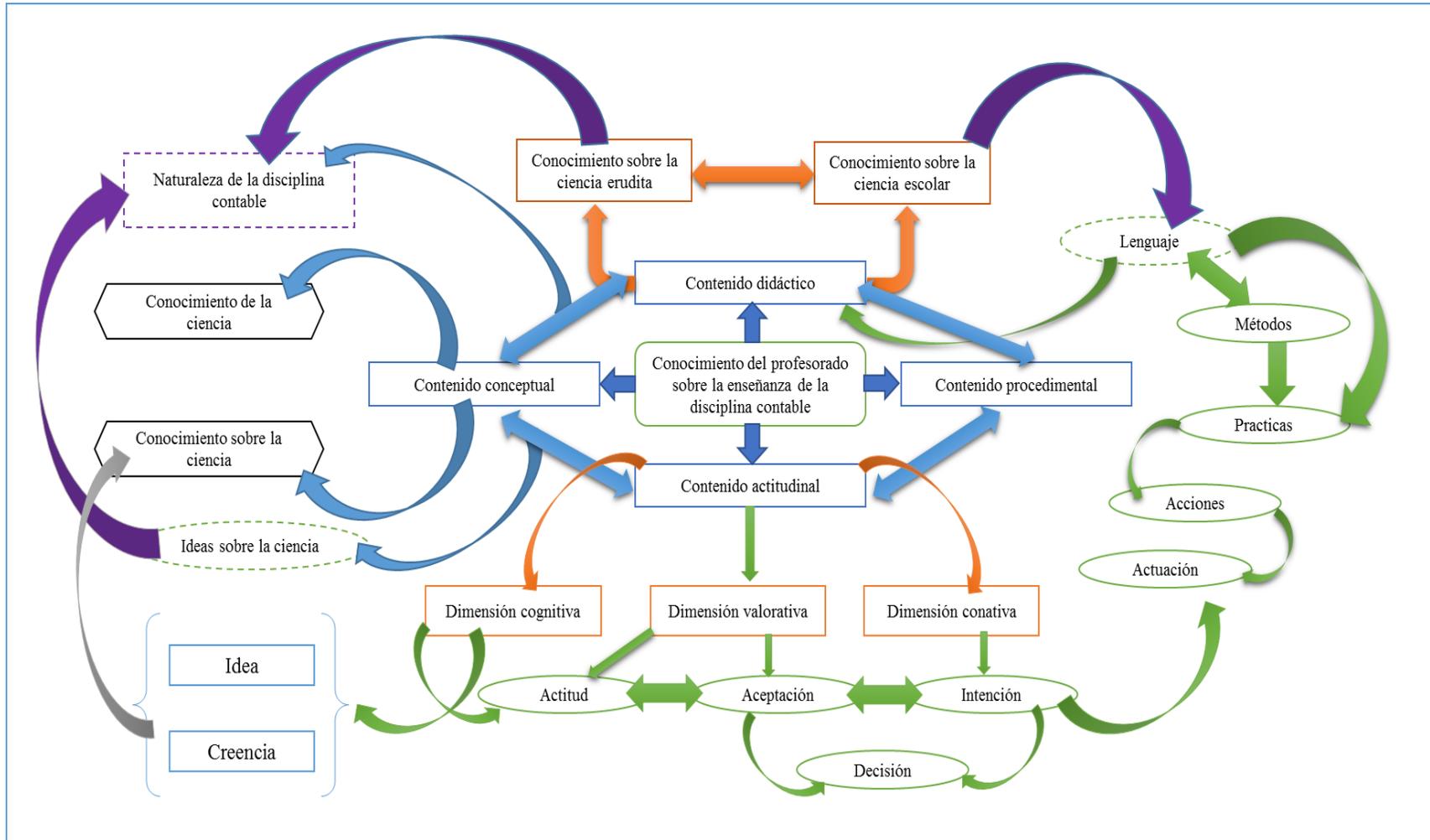
La indagación de naturaleza de la ciencia establece que los postulados producto de la investigación corresponden a un momento histórico y que se valida en razón del contexto, el territorio y la cultura. Además, se estableció que los docentes están de acuerdo en que la ciencia posee valor práctico, pero al contrario de lo planteado en la literatura técnica no son completamente empiristas, destacan el valor de la teoría y la naturaleza humana de quien investiga, que buscan conceptos y explicaciones útiles y que ayudan al desarrollo de los seres humanos, los pueblos y la propia cultura.

Aun así, los profesores explican que el problema del empirismo en contabilidad tiene su génesis en el proceso formativo que ellos mismos agencian. Tanto en los conceptos de naturaleza de la ciencia, como en el discurso docente y la versión que tienen ante la enseñanza de la contabilidad y la relación con el avance de la disciplina, es remarcada la educación técnica e instrumental por razones del desconocimiento de la didáctica y sus implicaciones en disciplinas como la contabilidad.

Las generalidades sobre proceso formativo técnico e instrumental son repetitivos tanto en la búsqueda de nociones de naturaleza de la ciencia como en el discurso docente, se repite en diez de los quince docentes de forma marcada, además de que en otros tres aparece de forma indirecta. En el discurso enunciado por cuatro de los cinco docentes expuestos a entrevista y escenarios para el análisis, se establece la existencia de la formación técnica e instrumental y el quinto docente no discute la existencia de dicha problemática.

Ante esta situación se puede establecer que es central la enseñanza técnico-instrumental, pero la noción de ciencia de los profesores no es netamente empírica, razón por la cual se denomina que lo que existe en este campo es un problema de enseñanza, de transposición de contenido científico en el aula de contabilidad, esto permite nominar como categoría central la dicotomía entre la investigación contable, la teoría contable y la enseñanza de la contabilidad, la categoría central desde la problematización, es el *conocimiento del profesorado sobre la enseñanza específica de la disciplina contable*, toda vez que su desconocimiento en términos didácticos hace innegable su existencia, contenido, partes y nociones, determinado todo esto gracias a la presencia, repetitividad y contundencia en la unidad de análisis.

Ilustración 23. Matriz condicional- consecuencial



Se establece que la enseñanza de la contabilidad se problematiza desde cuatro contenidos: el conceptual, el didáctico, el procedimental y el actitudinal.

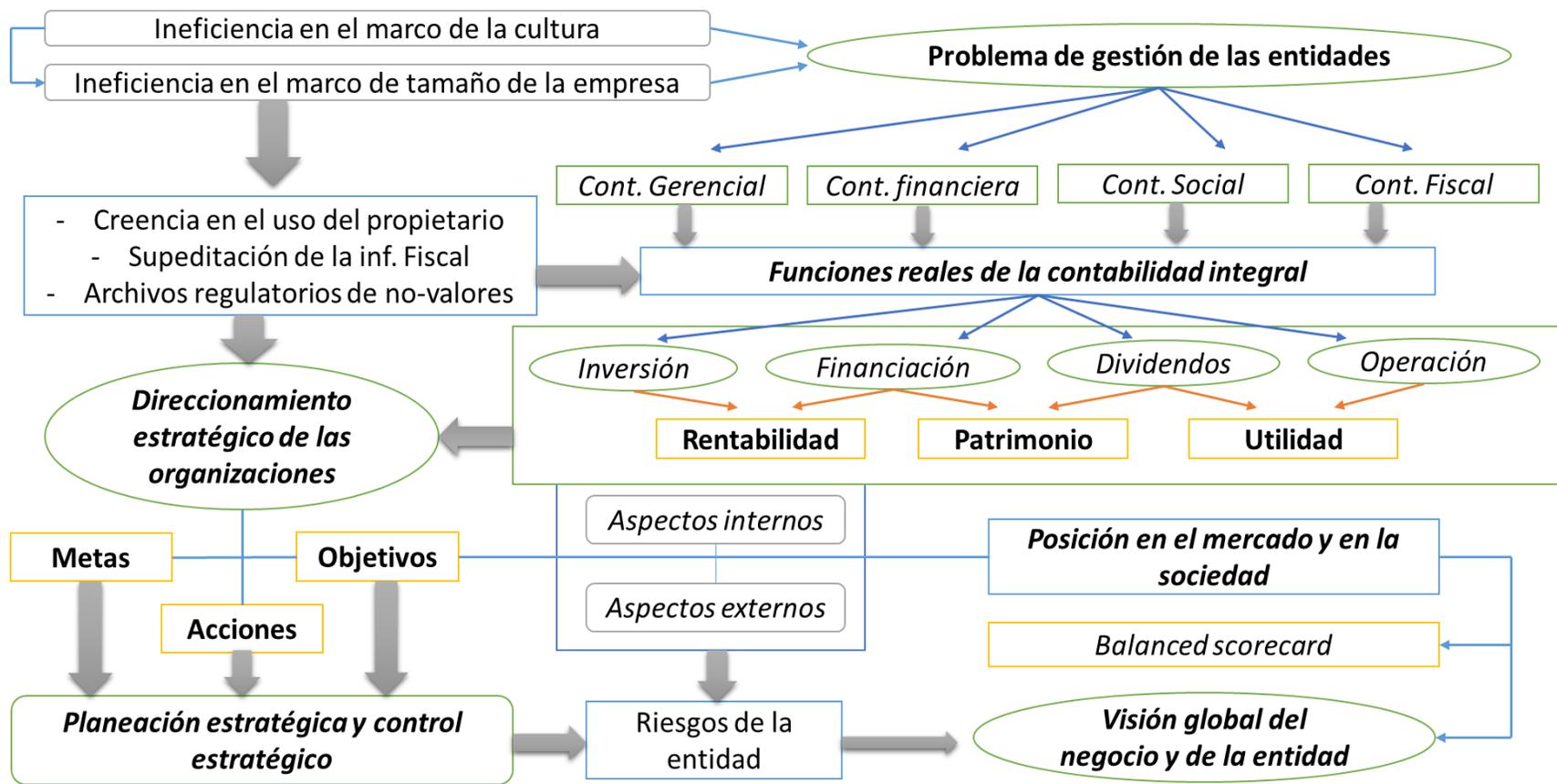
Se logra dimensionar que el contenido conceptual es claro en el marco de la enseñanza universitaria de la contabilidad, se poseen ideas claras de ciencia, alimentadas desde diversas perspectivas, ámbitos y nociones, la comunidad académica contable considera conocimientos sobre la ciencia y conocimientos de la ciencia y explica de forma sostenida la importancia de que los elementos, conceptos y metodologías de la comunidad investigativa en contabilidad estén presentes en el aula. Emergen por tanto como categorías derivadas del contenido conceptual presentes en la epistemología del profesorado en contabilidad, elementos como

Conocimiento de la ciencia contable y Conocimiento sobre la ciencia contable.

En el marco del contenido didáctico los profesores reconocen la relevancia de la ciencia erudita, aunque no poseen claridad conceptual desde la enseñanza de las ciencias, reconocen que los elementos de la investigación contable que son llevadas al proceso de formación pre-gradual son muy pocos.

Ante esto, aclaran que la contabilidad se ha transformado en razón del actuar de los contadores y como producto del proceso formativo en un instrumento ineficiente para responder a las demandas que la sociedad hace de ella, además de no aplicar herramientas a partir de las cuales se logre hacer más eficiente la actuación de la contabilidad dependiendo de las características de las entidades. Se logra establecer que la contabilidad colombiana se sustenta durante su enseñanza en la creencia del uso del propietario por parte del profesional, generando relevancia en la información con fines de fiscalidad y revisión estatal.

Ilustración 24. Nociones sobre la contabilidad tradicional en el marco de la ciencia erudita

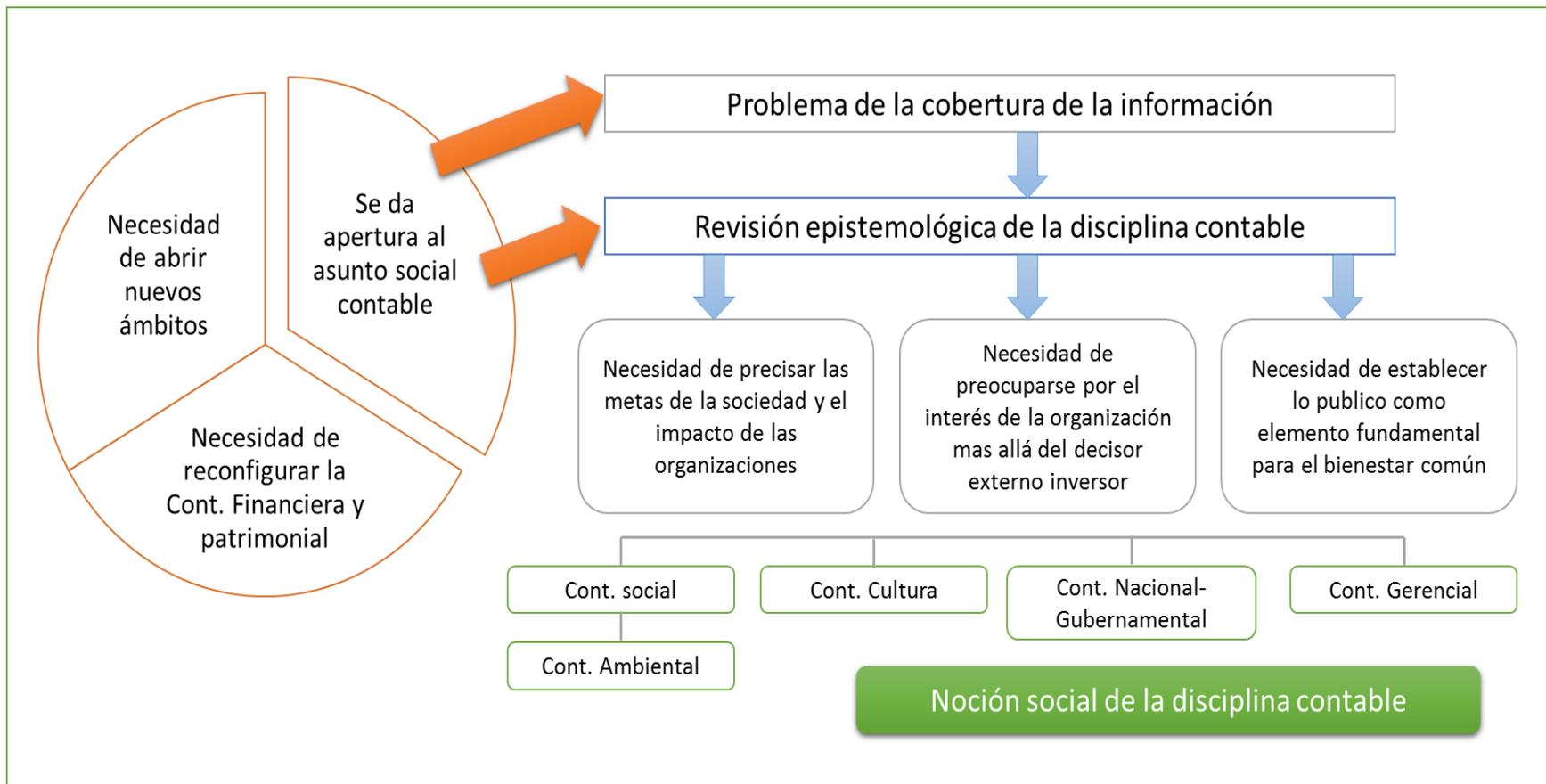


Ante esto, los docentes aclaran que las propuestas desarrolladas sobre contabilidad gerencial y social ya deberían de estar iniciando a imbricarse en el discurso de los docentes y el proceso formativo, ayudando al problema de la gestión de las entidades, lo cual constituye el objetivo fundamental de la contabilidad como disciplina académica a la luz de lo expresado por los docentes, ante esto conceptos como inversión, financiación, dividendos, operación de organizaciones, rentabilidad, patrimonio, utilidad, entre otras toman relevancia al constituir fundamentos para una formación conceptual y científica y no instrumental y utilitaria.

Ante esto los docentes reconocen un problema en su contenido didáctico, reconocen que la enseñanza de la contabilidad debe enfocarse en la mejora de la gestión de las organizaciones, cualesquiera que sean sus características, lo que define objetivos, metas y acciones desde la contabilidad en términos de su naturaleza y desde la forma en que se enseña a nivel superior, pero no logran establecer mecanismos a través de los cuales se llegue a una formación más científica y conceptual, que realmente aporte a la planeación y el control estratégico de los organismos empresariales, estudiadas a la luz de aspectos internos y externos y de los riesgos que subyacen de la actividad social que legitiman la existencia de las organizaciones.

En este mismo sentido, precisan que su proceso formativo debe acercarlo a nuevos ámbitos de la disciplina contable, reconfigurando desde el conocimiento del contenido la noción patrimonialista y financiera de la contabilidad tradicional, generando desde las contabilidades emergentes, nuevas nociones y formas de entender la contabilidad y consecuentemente de enseñarla, dando apertura a una versión social de lo contable, justificada a través de los diversos ejercicios académicos e investigativos que se vienen desarrollando en el ámbito nacional e internacional.

Ilustración 25. Nociones sobre las contabilidades emergentes en el marco de la ciencia erudita



Bajo estos parámetros, los docentes admiten que la enseñanza de la contabilidad se debe enfocar en el problema de la cobertura de la información y en tratar de hacer más eficiente y argumentada dicha información, sustentando la búsqueda de pensamiento crítico de orden disciplinar y específico en la revisión de la naturaleza de la ciencia contable, premiando en razón del momento histórico de la disciplina la revisión epistemológica. En este orden de ideas, los profesores argumentan que cambios en la enseñanza de la contabilidad parten de formación docente en didáctica de las ciencias, permitiendo desde el proceso formativo y la reflexión docente precisar las metas que la sociedad posee y en las cuales la contabilidad y su impacto en las organizaciones aporta de forma significativa, generando una contabilidad que no se preocupa solo por el decisor interno o el inversor externo, sino también por la noción sociológica de la contabilidad a nivel general.

En este sentido se reevalúa la enseñanza de la contabilidad, comprendiendo que los objetivos de los profesores del área se fundamentan en la búsqueda del bienestar común a través de las representaciones que la contabilidad hace de la realidad. Estas narraciones contienen perspectivas desde contabilidad tradicionales y no tradicionales, estableciendo que desde una formación en conceptos de orden general, se debe también enseñar contabilidades como la social, la cultural, la ambiental y ahondar más en contabilidades como la gerencial, la nacional- gubernamental entre otras.

Al plantear los problemas de la enseñanza de la contabilidad se entiende que el *lenguaje* (categoría fundamental para la comprensión de este problema) constituye un problema principal, toda vez que se inicia con las representaciones en contabilidad sin soportar teóricamente esas nociones, bajo contenidos filosóficos, psicológicos, sociológicos e

históricos, es decir, el estudiante aprende el manejo del lenguaje contable, gracias a la forma en que el docente lo enfrenta y lo pretende enseñar, pero el contenido investigado y teorizado propio de la ciencia erudita no son allegados al aula de clases, en tal sentido, no existe gracias al lenguaje propuesto para la enseñanza de la contabilidad una verdadera construcción de comunidades científicas escolares, razón por la cual las explicaciones de los docentes son técnicas no en razón del desconocimiento de la teoría, la investigación y el pensamiento crítico, sino en razón de no poder explicarlo bajo unos parámetros y propuestas.

Los docentes establecen a través de su discurso y nociones de naturaleza de la ciencia que es necesario entender como transita esta lenguaje, como se codifica, ante esto se presentan los *métodos*, los cuales deben evolucionar a una enseñanza científica de la disciplina, las *prácticas docentes*, las cuales van más allá de la explicación de aula y se matizan gracias a las actitudes de los estudiantes ante la ciencia, las cuales si constituyen un problema fundamental.

Entender que la contabilidad tiene posibilidades de trascender a una enseñanza más científica constituye una preocupación de la comunidad académica, razón por la cual se establece la importancia del *Contenido actitudinal*, el cual se observa a partir de tres dimensiones la conativa, la valorativa y la cognitiva, buscando siempre determinación de *intenciones de aprendizaje, aceptación conceptual, actitudes hacia el contenido científico* y capacidad para *tomar decisiones*.

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Al indagar las nociones sobre la naturaleza de la ciencia contable se logra establecer que los contables (al contrario de lo contenido en el imaginario y concepto social) no son netamente empiristas, vinculan el contenido de la ciencia con conceptos culturales y antropológicos, entienden las limitaciones de la investigación científica, pero destacan la importancia de la teoría y el método científico, para posteriormente definir que la forma en que enseñan está muy lejos de lo que conocen y saben alrededor y de la ciencia.

Se establece un marcado desacuerdo con la literatura técnica, sobre todo en el ámbito nacional, donde se critica desde la visión pedagógica y de la filosofía de la educación la postura del docente, cuando los resultados avalan el hecho de que el docente es producto de la cultura y de procesos de formación lejanos a la búsqueda de contables científicos, críticos y socialmente aportantes más allá de su ejercicio práctico y utilitario, logrando concluir por tanto, que el mayor problema de la enseñanza de la contabilidad no radica en el contenido científico de forma expresa, sino que se establece un gran problema didáctico que parece opacar ante su dimensión un problema en la epistemología del profesorado, que también existe.

Cuando se analiza de forma individual las nociones de los cinco profesores objeto de análisis profundo se logra establecer que el profesor número 1 posee una noción de ciencia como contenido cultural y rescata la importancia de la investigación y el método científico, además de ostentar una significatividad conceptual relevante en su campo, se evidencia que la

cientificidad del lenguaje se pierde al momento de enseñar los modelos teóricos de la contabilidad, su contenido en ciencia contable no trasegó en el momento de la enseñanza, al ejercer una docencia practica por cuestionamientos curriculares y culturales, que no le permiten en muchos momentos establecer ante los estudiantes su posición y las diversas perspectivas ante los aspectos científicos de la academia contable, por lo que el aula no es un espacio para la investigación y la crítica constructiva en la mayoría de las circunstancias.

Posee una importante racionalidad conceptual y reconoce las variables del contexto, pero no se dialogan las implicaciones y posibles cambios en el modelo teórico que se está analizando, por lo que el contenido del discurso queda sometido a los aspectos aplicables del modelo en primera instancia, se establece la calidad de la evolución de la contabilidad, pero las explicaciones alrededor de la historia de la contabilidad y la sociología de la misma, no están mucha veces vinculadas con el ejercicio de enseñanza.

Finalmente, la misma formación del docente le permite contextualizar los saberes y transmitirlos en pro de sus implicaciones en la sociedad y las organizaciones, pero se termina por no tejer relaciones claras y límites a las relaciones con otras ciencias, disciplinas, saberes y lógicas.

En el caso del profesor 2, perteneciente al área de contabilidad tributaria y fiscal se establece una concepción de ciencia amplia y pertinente, alimentada de forma directa por una alta significatividad conceptual, un discurso rico en explicación y contenido científico, sobre todo desde la sociología y la historia de la contabilidad, logrando un importante grado de científicidad en el lenguaje y una búsqueda de elementos y prácticas desde las cuales están nociones hagan parte de la enseñanza y el aprendizaje.

Se presenta una marcada posición alrededor de la cientificidad de lo contable, sustentado bajo nociones epistemológicas, razón por lo cual, es evidente su ubicación frente al conocimiento contable, desde donde busca generar discusiones que según argumenta, no poseen mayor trascendencia al ser un ejercicio disperso que solo preocupa a cierta parte de los docentes y estudiantes, por lo que establece que el entendimiento de la diversidad de contextos es suprimida ante el aprendizaje de funciones y prácticas, que no permiten la vinculación de diversos conocimientos, disciplinas y visiones.

El profesor número 3, muestra una noción de ciencia enfocada más en el contenido sociológico y lo media a través de implicaciones éticas de la práctica profesional. Se significativas conceptual y la cientificidad del lenguaje no son tan altas como en los primeros dos casos, pero su posee herramientas de economía conceptual que muestran nociones en la mayoría de los temas aportantes científicamente a la disciplina.

Posee una posición alrededor de la cientificidad de lo contable, sus métodos y perspectivas, pero es marcado el rescate que se hace del contenido empírico de la contabilidad, por lo que su evolución conceptual esta mediada por nociones más políticas, sociales y morales de la contabilidad, no tanto por la investigación científica en la misma. Los modelos teóricos son contextualizados pero en el marco de su aplicación, por lo que el contenido critico alrededor de los modelos es prácticamente nulo, por lo que también se dificultad la conexión con diversos tipos de conocimientos.

El profesor número 4, perteneciente al área de auditoría y control posee nociones de ciencia claramente equilibradas que transitan durante la enseñanza, sustentado esto en una importante significatividad conceptual. La cientificidad de su lenguaje es gradual, suele

mostrar racionalidades y dimensiones distantes dependiendo del contexto presentado, es simple y claro cuando se hable de los estudiantes, pero complejo y denso cuando se reflexiona epistemológica e históricamente.

El contenido proposicional es claro, pero se limita en razón de las características que vive en el proceso formativo y que concluye de su experiencia y análisis de contexto, por lo que los modelos teóricos son conocidos, pero se presenta una inconformidad ante la imposibilidad de allegar todo su contenido al estudiante, ante razonamientos conceptuales, culturales e históricos que sustentan esta idea.

Los modelos no presentan una mayor conexión con otros campos, la historia del docente ha establecido que esto requiere de formación en didáctica y además de abordajes críticos de todo el proceso formativo, desde el cual la resolución de problemas desde diversas ópticas sea un punto fundamental.

Finalmente, el profesor número 5, posee una noción de ciencia determinada y sustentada, descansa sus conceptos y opiniones en la teoría y en la contabilidad concebida como un constructo cultural, humano, histórico, sociológico y antropológico, esto lo dota de significatividad conceptual y científicidad irrefutable en su lenguaje, de cierta forma esto se debe a que hace parte del área que se encarga de los contenidos teóricos y los conceptos en contabilidad,, amparada esta situación en explicaciones netamente curriculares. Por estas razones, posee nociones epistemológicas sustentadas sobre el lugar de la contabilidad en el mundo de la ciencia.

Reconoce criterios de evolución conceptual en la disciplina y explica que estas nociones deben en cierta forma y magnitud transgredir los límites de la ciencia erudita para generar procesos de ciencia escolar, por lo que es propositivo y criterioso con el conocimiento de la investigación contable a nivel global.

Se establece que el discurso docente si presenta reflexiones críticas y que dan origen a nuevas problemáticas, pero esto no trasciende a sustentar las soluciones de problemas que desarrollan los estudiantes o que les forme criterios a partir de los cuales busquen y construyan nuevos argumentos, desde lo que se generen nuevas formas de solución y explicación. Esta misma situación genera que no estén conectados directamente elementos de otras disciplinas y saberes, por lo que construir comunidades científicas escolares durante la enseñanza de la contabilidad es un proceso inexistente, se genera un proceso de emulación de la solución de problemas por parte del docente, en el marco de una enseñanza transmisioncita y tradicional.

Desde estas concepciones y relaciones conceptuales se establece la existencia de cuatro Modelos de Conocimiento Científico Escolar presentes en docentes de Programas universitarios de Contaduría Pública:

1. ***MCCE centrado en el Transmisionismo- Ortodoxo:*** Presente en docentes cuya concepción de científicidad contable es inexistente, consideran a la contabilidad una serie de contenidos prácticos y operativos dentro de las organizaciones.

Se demuestra para este modelo una significatividad conceptual escasa, no es un docente que postule nociones sobre los conceptos o se interese por el debate sobre los mismos, esto lo lleva a no poseer una amplia científicidad en el lenguaje

Su posición alrededor de la cientificidad de la contabilidad es tratarla como técnica o tecnología y el contenido proposicional en función de la naturaleza del conocimiento contable y su evolución conceptual no es amplia, se centra en el libro de texto y los contenidos históricamente aceptados para cada asignatura o área del saber específico. La racionalidad conceptual y la contextualización de los modelos teóricos en correspondencia con la actividad científica escolar no es muy amplia, su ejercicio de enseñanza se sustenta en una visión ortodoxa de la docencia universitaria y la conexión y razonabilidad entre diversos tipos de conocimiento se limita a áreas del saber desde las cuales los ejercicios tradicionales y libros de texto plantean a la contabilidad misma.

2. ***MCCE desde la noción de campo disciplinar:*** Presente en docentes cuya concepción de cientificidad contable está sesgada por su proceso formativo y área de desempeño, consideran a la contabilidad como un saber dependiente de la economía, la administración, el derecho o la ingeniería.

Se demuestra para este modelo una significatividad conceptual alimentada por los discursos de otras disciplinas y no propiamente de la contable, es un docente que postula nociones y debate desde conceptos epistemológicos, históricos, sociológicos y psicológicos no directamente construidos en el seno de la investigación contable, esto debido a un poco de interés por la investigación en contabilidad, aunque sí muestran interés y cambios ontológicos derivados por el interés en la investigación de otras áreas del saber.

Su posición alrededor de la cientificidad de la contabilidad es tratarla como técnica o tecnología y el contenido proposicional en función de la naturaleza del conocimiento contable y su evolución conceptual no es amplia, la limitan a otras áreas del saber, aunque no se centra en el libro de texto, si destacan contenidos ortodoxos que históricamente han sido entrometidos en la formación del contable y admiten que su diálogo con el saber contable no se centra en la investigación contable misma.

La racionalidad conceptual y la contextualización de los modelos teóricos en correspondencia con la actividad científica escolar es evidente pero no se alimenta de la divulgación de conocimiento en el saber contable, su ejercicio de enseñanza se sustenta en una visión ortodoxa de la docencia universitaria y la conexión y razonabilidad entre diversos tipos de conocimiento se limita a áreas del saber que han sido adheridas a los currículos y moldeadas desde las relaciones interdisciplinarias la formación del contable en el último siglo. Poseen una visión profesionalizante de la contabilidad, no la entienden como disciplina académica.

3. ***MCCE desde la noción científica de la disciplina:*** Presente en docentes cuya concepción de cientificidad contable es amplia, consideran a la contabilidad una serie de contenidos históricamente desarrollados y con implicaciones sociales y psicológicas innegables, que merecen ser expuestos a la investigación científica.

Se demuestra para este modelo una significatividad conceptual amplia, pero el docente reconoce que es un ejercicio subjetivo la mayoría del tiempo, toda vez que estas nociones no son aceptadas dentro de las comunidades universitarias de enseñanza, esto lo lleva a poseer una amplia cientificidad en el lenguaje, pero este no

posee mecanismos de discusión que permita allegar tal diversidad conceptual al aula de clases.

Su posición alrededor de la cientificidad de la contabilidad es tratarla como disciplina academica en función de la naturaleza del conocimiento contable y su evolución conceptual, presentan un amplio conocimiento de investigación contable en los últimos años, por lo menos en el contexto nacional, pero establecen que estos temas se llevan a la clase solo en función de ejercicios reflexivos como lectura crítica y ensayos académicos.

La racionalidad conceptual y la contextualización de los modelos teóricos en correspondencia con la actividad científica escolar constituyen los mayores obstáculos, reconocen no saber transponer los conocimientos del saber sabio en contabilidad a las aulas, su ejercicio de enseñanza se sustenta en una visión heterodoxa de la docencia universitaria, pero su práctica termina sometida al quehacer tradicional dominante, ante la no formación en enseñanza de las ciencias y la conexión y razonabilidad entre diversos tipos de conocimiento, no poseen mecanismos a partir de los cuales se transformen en contenidos a enseñar.

4. **MCCE complejo:** Presente en docentes cuya concepción de cientificidad contable es plural y heterogénea, consideran a la contabilidad un saber especializado con miras de cientificidad.

Se demuestra para este modelo una significatividad conceptual importante, es un docente que discute e investiga sobre los conceptos novedosos en contabilidad, razón por la cual posee importante cientificidad en el lenguaje.

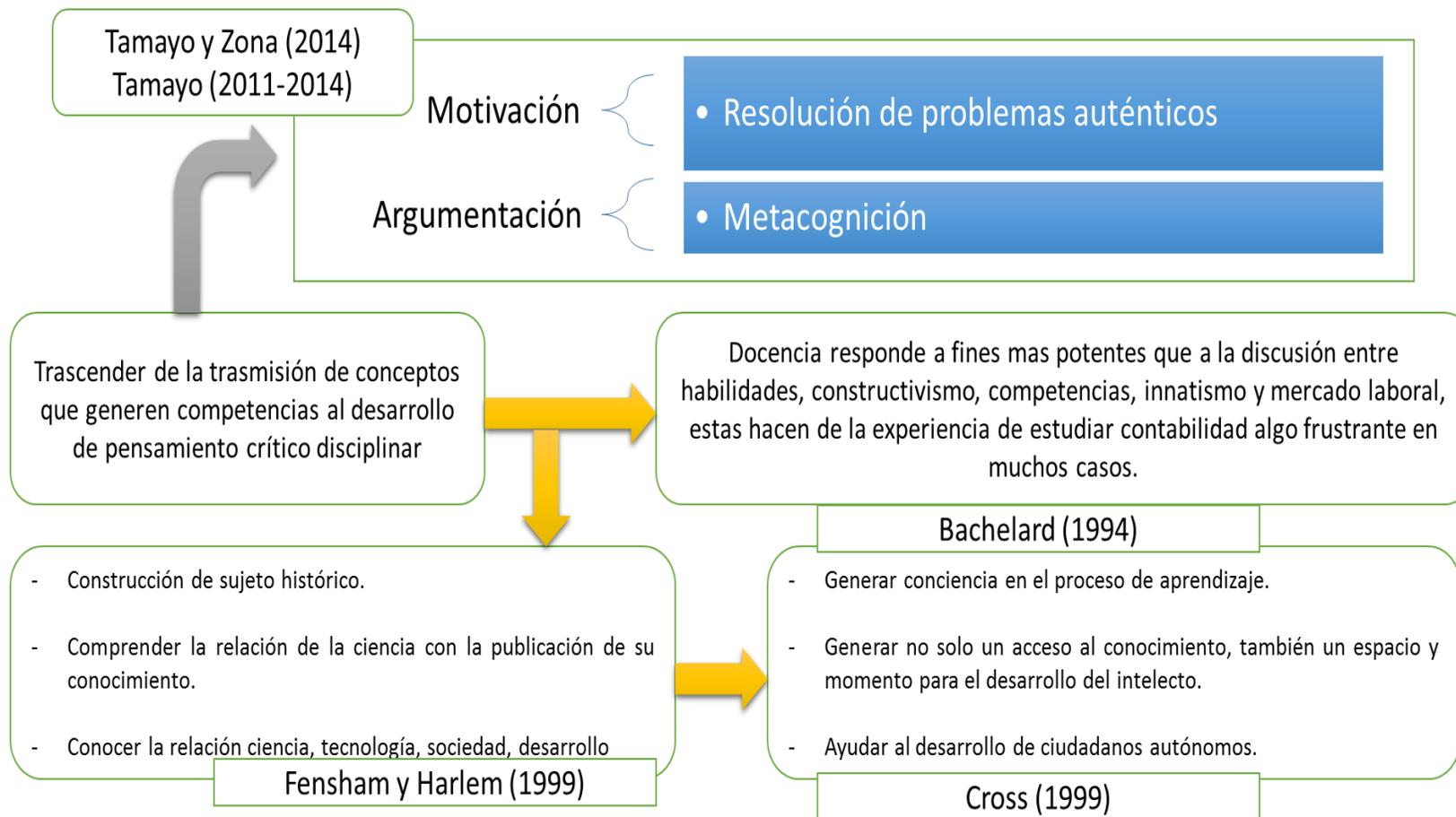
Su posición alrededor de la cientificidad de la contabilidad es tratarla como un saber social importante, con avances científicos relevantes en los últimos años y que posee una gran discusión epistemológica, trata el libro de texto como elemento de consulta para abordar el aprendizaje y los contenidos históricamente aceptados para cada asignatura o área del saber específico.

La racionalidad conceptual y la contextualización de los modelos teóricos en correspondencia con la actividad científica escolar es interesante, no se aleja del instrumentalismo contable, pero sí genera cercanía con la discusión filosófica y sociológica en contabilidad, su ejercicio de enseñanza se sustenta en una visión mixta de la docencia universitaria y la conexión y razonabilidad entre diversos tipos de conocimiento se restringe a una discusión ontológica entre enseñar a hacer y enseñar a pensar en razón de las áreas del saber específicas de la contabilidad.

Estos modelos muestran una impronta en la educación contable del siglo XXI, toda vez que la mayoría de los docentes están en el modelo complejo, pero esto define el pensamiento del profesorado, no el ejercicio de enseñanza, el cual está modelizado desde la visión ortodoxa.

El mayor problema de la enseñanza de la contabilidad se centra en la formación del profesorado, tanto en ciencias, como en la misma didáctica, toda vez que los docentes reconocen la existencia de una pluralidad de contenido y de un potencial en los avances de la investigación en contabilidad, pero el entrapamiento curricular y los imaginarios sobre la contabilidad como saber práctico dificultan significativamente el abordaje de procesos novedosos y porque no, innovadores en la enseñanza de la contabilidad como disciplina académica universitaria.

Ilustración 26. Perspectiva de cambio formativo en contabilidad



Los docentes de Programas de Contaduría coinciden en la necesidad de un proceso de cambio en la enseñanza de la contabilidad, que parte de un giro cultural sobre la relevancia social de la disciplina. Ante esto convienen en que se debe propender por generar motivación tanto en los mismos docentes como en los estudiantes hacia la formación científica en contabilidad, sin abandonar en totalidad la importancia del contenido práctico y ejecutivo de la disciplina, fundamentando esto en el planteamiento y resolución de problemas auténticos, el ejercicio argumentativo y la búsqueda de sujetos metacognitivos.

Es por esto que es necesario formar a los docentes en propuestas de enseñanza que reconfiguren el ejercicio docente en pro de trascender de la formación instrumental y llegar a una enseñanza con fines de pensamiento crítico disciplinar, propuesta aceptada en razón de que no permite que el aprendizaje de la contabilidad se constituye como un proceso frustrante, buscando un sujeto crítico, con reconocimiento de su lugar y momento histórico, que comprende y busca conocer los resultados de la investigación disciplinar y establezca de forma funcional la relación ciencia-tecnología-sociedad-desarrollo desde la mirada y las posturas propias del conocimiento contable.

Estos elementos propenden por un estudiante empoderado de sus saberes y conocedor de la importancia de las aplicaciones del mismo, sin olvidar su contenido discursivo y su importancia crítica, constituyéndose como un sujeto consiente de su aprendizaje, comprensivo de su desarrollo intelectual y autónomo como ciudadano.

Bibliografía

- Acevedo-Díaz, J. A., Vázquez-Alonso, Á., Manassero, M. A., & Acevedo-Romero, P. (2007). Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: Fundamentos de una investigación empírica. *Eureka*, 4(1), 42-66.
- Aguilera, S., Boatto, Y., Rapetti, M., & Vélez, G. (2011). Pensando en las relaciones entre cambio conceptual y creencias motivacionales. ¿Cómo se configuran estas relaciones en la lectura de textos académicos? *Revista Iberoamericana de Educación*(54).
- Amer, T. S., Bain, C. E., & Wilburn, N. L. (2010). Increasing student awareness of the accounting profession: Utilizing accounting career panels as a cocurricular student activity. *Advances in Accounting Education*.(11), 129-151.
- Apostolou, B., Dorminey, J., Hassel, J., & Watson, S. (2013). Accounting education literature review. *Journal of Accounting Education*(31), 107-161.
- Araujo Ensuncho, J. A. (1987). Por una epistemología para la contabilidad. *8vo Congreso Colombiano de Contadores Públicos*, 1-25.
- Ariza Buenaventura, D. (1996). Una aproximación a la naturaleza de la contabilidad. *Lumina*(1), 4-16.
- Arzola, N., Muñoz, T., Rodríguez, G., & Camacho, J. (2011). Importancia de los modelos explicativos en el aprendizaje de la biología. *Ciencia escolar: Enseñanza y modelación*, I(1), 7-16.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico* (Vigesimotercera ed.). (J. Babini, Trad.) Mexico: Siglo XXI.
- Bahamonde, N. (2006). *Los modelos de conocimiento científico escolar de un grupo de maestras de educación infantil: Un punto de partido para la construcción de "islotes interdisciplinarios de racionalidad" y "razonabilidad" sobre la alimentación humana*. Univesidad Autonoma de Barcelona. Barcelona: Univesidad Autonoma de Barcelona.
- Bandura, R. P., & Lyons, P. (2012). Instructor care and consideration toward students—What accounting students report: A research note. *Accounting Education: An International Journal*, 21(5), 515-527.

- Barragán, D. M. (Diciembre de 2008). Indagación sobre los discursos en de curriculun en Contaduría Pública en Colombia. *Revista Facultad de ciencias económicas: Investigación y reflexión*, XVI(02), 173-188.
- Beeth, M. (1999). Teaching for conceptual change: Using status as a metacognitive tool.
- Belkaoui, A. R. (1993). *Accounting Theory*. Londres, Great Britain: Harcourt Brace.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Braun, K. W., & Sellers, R. D. (2012). Using a “daily motivational quiz” to increase student preparation, attendance, and participation. *Issues in Accounting Education*, 27(1), 267–279.
- Bui, B., & Porter, B. (2010). The expectation-performance gap in accounting education: An exploratory study. *Accounting Education: An International Journal*, 19(2), 23–50.
- Cañibano Calvo, L. (Septiembre de 1996). Los programas de investigación en contabilidad. *Contaduría*, 13-61.
- Cardona, John, & Zapata, Miguel Ángel. (2006). *Educación contable: Antecedentes, actualidad y prospectiva*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Carrizo , W., & León, S. (2007). *¿Qué realidad representa la contabilidad?* Obtenido de Universidad de Leon: http://www3.unileon.es/pecvnia/pecvnia05/05_017_027.pdf
- Chavellard, Y., & Joshua, M. A. (1982). Un exemple d analyse de la transposition didactique, la notion de distance recherches en didatique des mathematiques.
- Cortés, J. H. (2006). El pensamiento crítico: Algunas reflexiones en torno a la educación contable. *Cuarto Foro de Educación contable*, 257-262.
- Crawford, L., Helliard, C., & Monk, E. A. (2011). Generic skills in audit education. *Accounting Education: An International Journal*, 20(2), 115-131.
- Cuenú Cabezas, J. E. (Octubre- Diciembre de 2010). Impedimentos de los estudiantes de Contaduría Pública para formarse como sujetos constructores de conocimiento científicos. *Revista internacional Legis de Contabilidad y Auditoría*(44), 119-137.
- Curtis, S. M. (2011). Fomative assessment in accounting education and some initial evidence on its use for instructional sequencing. *Journal of Accounting Education*, 29(4), 191-211.

- Daza, S. (2011). Imagen de la ciencia y la tecnología entre los estudiantes iberoamericanos. En C. Polino, *Los estudiantes y la ciencia: Encuesta a jóvenes Iberoamericanos*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- De Posada, J. M. (2002). Memoria, cambio conceptual y aprendizaje de las ciencias. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 01(02), 92-113.
- Ferguson, J., Collison, D., Power, D., & Stevenson, L. (2010). The views of ‘knowledge gatekeepers’ about the use and content of accounting textbooks. *Accounting Education: An International Journal*, 19(5), 501-525.
- Fernández, I., Gil Pérez, D., Valdés, P., & Vilches, A. (2005). ¿Qué visiones de la ciencia y la actividad científica tenemos y transmitimos? En U. O. Caribe, *¿Cómo promover el interés por la cultura científica?* (págs. 29-62). Santiago.
- Fong Chua, W. (2009). Desarrollos radicales en el pensamiento contable. En M. Gómez Villegas, C. M. Ospina Zapata, M. Gómez Villegas, & C. M. Ospina Zapata (Edits.), *Avances interdisciplinarios para una comprensión crítica de la contabilidad* (págs. 37-67). Medellín: Univesidad de Antioquia- Universidad Nacional de Colombia.
- Fortin, A., & Legault, M. (2010). Development of generic competencies: Impact of a mixed teaching approach on students’ perceptions. *Accounting Education: An International Journal*, 19(1), 93-122.
- Frecka, T. J., & Reckers, P. M. (2010). Rekindling the debate: Wath’s righth and wath’s wrong with masters of accountancy programs: The staff auditor’s perspective. *Issues in accounting education*, 25(2), 215-266.
- García Duque, C. E. (Julio de 2009). ¿Qué significa hacer “pensamiento contable”? Elementos para la comprensión de algunos problemas teóricos involucrados en tal actividad. *Lúmina*(10), 98-144.
- Gil Pérez, D., Carrascosa Alís, J., & Martínez Terrades, F. (1999). El surgimiento de la didáctica de las ciencias como campo específico de conocimientos. *Educación y pedagogía*, 13-65.
- Gil Pérez, D., Sifredo, C., Valdés, P., & Vilches, A. (2005). ¿Cuál es la importancia de la educación científica en la sociedad actual? En U. O. Caribe, *¿Cómo promover el interés por la cultura científica?* (págs. 15-28). Santiago.

- Giraldo Garcés, G. A. (2006). Problemáticas de la formación del estudiante de contaduría pública: la pertinencia de la actitud científica y epistemológica. *IV foro nacional de educación contable*.
- Gómez Galindo, A. A. (2006). Construcción de explicaciones científicas escolares. *Educación y pedagogía, XVIII*(45).
- Gomez Villegas, M. (2006). Comentarios sobre el aprendizaje-construcción de la teoría contable. *IV foro nacional de educación contable*.
- Gómez Villegas, M. (2007a). *Dinámica de la concepción y la enseñanza de la teoría contable en Colombia (1970-2000): una exploración institucional*. Bogota: Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez Villegas, M. (2007b). Las insuficiencias disciplinares de los estándares internacionales de educación -IES- para contadores profesionales. *Lumina*(08), 24-42.
- Gómez Villegas, M. (2011). Pensando los fundamentos de la contabilidad como disciplina académica. *Lumina*(12), 120-151.
- Gómez Villegas, M., & Ospina Zapata, C. M. (2009). Ampliando las fronteras en la disciplina contable: Una introducción para la contextualización de los ejemplares heterodoxos. En M. Gómez Villegas, C. M. Ospina Zapata, M. Gómez Villegas, & C. M. Ospina Zapata (Edits.), *Avances interdisciplinarios para un comprensión creítica de la contabilidad* (págs. 13-30). Medellín: Universidad de Antioquia- Universidad Nacional de Colombia.
- González Galli, L., Adúriz- Bravo, A., & Meinardi, E. (2005). El modelo cognitivo de ciencia y los obstáculos en el aprendizaje de la evolución biológica. *Enseñanza de las ciencias*.
- Honn, D. D., & Ugrin, J. C. (2012). The effects of cognitive misfit on students' accounting task performance. *Issues in Accounting Education, 27*(4), 979–998.
- Izquierdo- Aymerich, M., & Adúriz- Bravo, A. (2003). Epistemological foundations of school science. *Science and education, 12*(1), 27-43.
- Izquierdo- Aymerich, M., & Adúriz- Bravo, A. (2005). Los modelos teóricos para la enseñanza de la ciencia escolar: Un ejemplo de química. *Enseñanza de las ciencias*.

- Jones, S. H., & Wright, M. (2011). Effect of cognitive style on performance in introductory financial accounting and the decision to major in accounting. *Global Perspectives on Accounting Education*(8), 7-26.
- Keneley, M., & Jackling, B. (2011). The acquisition of generic skills of culturally-diverse student cohorts. *Accounting Education: An International Journal*, 20(6), 605-623.
- Larrán Jorge, M., & Ruiz Barbadillo, E. (s.f.). Método didáctico y contabilidad: Estudio de un caso.
- León-Paime, E. F. (Julio- Diciembre de 2009). La educación contable en el contexto anglosajón: Una mirada a los años de construcción de comunidad. *Cuadernos de contabilidad*, 10(27), 219-145.
- León-Paime, E. F. (2011). Ser y comprender al docente contable: exploraciones autoetnográficas. *Cuadernos de contabilidad*, 12(30), 179-210.
- León-Paime, E. F. (Julio-Diciembre de 2013). La práctica docente en contabilidad de gestión; una aproximación a partir de las trayectorias. *Cuadernos de contabilidad*, 14(35), 617-637.
- Loaiza Robles, F. (2009). Aportes para la comprensión del discurso pedagógico contable. *Lúmina*(10), 142-160.
- Loaiza Robles, F. (2011). Producción académica sobre educación contable en Colombia 2000-2009: incidencia de la pedagogía crítica. *Lumina*(12), 172-194.
- López Pérez, M. V. (1999). *Captación e interpretación en contabilidad*. Granada: Universidad de Granada.
- López Pérez, M. V., & Rodríguez Ariza, L. (2003). Un caso de interdisciplinariedad en teoría de la contabilidad: Los cambios contables desde el enfoque cognitivo-lingüístico. (F. g. Madrid, Ed.) *Encuentros Multidisciplinares*, 15(05), 62-78.
- Lugo-Morin, D. R. (2010). La construcción de conocimiento: Algunas reflexiones. *Limite*, 05(21), 59-75.
- Machado Rivera, M. A. (Julio de 2009). Crisis de la contabilidad: contexto y dimensiones. *Lúmina*(10), 161-174.
- Macías-Cardona, H. A., & Moncada Ruiz, T. (2011). El campo científico de la contabilidad: panorama internacional de las revistas. *Lúmina*, 260-278.

- Macías-Cardona, H., & Cortés-Cueto, J. R. (2009). El campo de la investigación contable: oportunidades para los investigadores colombianos. *Cuadernos de contabilidad*, 10(26), 21-50.
- Mahmud, M., & Gutiérrez, O. (2010). Estrategia de enseñanza basada en el cambio conceptual para la transformación de ideas previas en el aprendizaje de las ciencias. *Formación universitaria*, 3(1), 11-20.
- Marín Martínez, N., & Soto Lombana, C. (2012). Evaluación de la investigación sobre cambio conceptual y concepciones alternativas. Una aproximación al estado actual de la didáctica de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(1), 78-92.
- Martínez Pino, G. L. (2002). El rediseño curricular contable. Entre lo profesional y lo disciplinal. En *Del hacer al saber*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Martínez Pino, G. L. (2007). Los paradigmas contable: La borrosa impronta de una interpretación epistemológica. *Lúmina*, 205-234.
- Martínez Pino, G. L. (2008). *La educacipon contable: encrucijada de una formación monodisciplinaria en un entorno complejo e incierto*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Martínez Pino, G. L. (Julio de 2009). Los arquetipos contextuales de la ortodoxia contable. *Lúmina*(10), 175-206.
- Mejía Soto, E. (Octubre-Diciembre de 2005). Introducción al pensamiento contable de Richard Mattessich. *Revista Legis Internacional de Contabilidad y Auditoria*, 135-174.
- Mejía Soto, E., Montes Salazar, C., & Valencia Salazar, J. (s.f.). Paradigmas en contabilidad.
- Mellado, V. (2001). Formación del profesorado de ciencias y buenas prácticas: El lugar de la innovación y la investigación didáctica. En A. Caamaño, *Física y química: Investigación, innovación y buenas prácticas* (págs. 11-30). Barcelona: GRAO.
- Mendoza Ossa, M. L. (2006). La educación contable: Una reflexión ética. *Cuarto Foro Nacional de Educación contable*, 192-203.
- Miller, P., & O'Leary, T. (2009). La contabilidad y la construcción de la persona gobernable. En M. Gómez Villegas, C. M. Ospina Zapata, M. Gómez Villegas, & C. M. Ospina Zapata (Edits.), *Avances interdisciplinarios para una comprensión crítica de la*

- contabilidad* (págs. 103-117). Medellín: Universidad de Antioquia- Universidad Nacional de Colombia.
- Montes Salazar, C. A., Mejia Soto, E., & Valencia Salazar, J. J. (2006). *Paradigmas en contabilidad*. Cali: Artes graficas Ltda.
- Mortimer, E. (1995). Conceptual change or conceptual profile change? *Science and education*(4), 267-285.
- Mosquera Suárez, C. J. (2008). *El cambio en la epistemología y en la practica docente de profesores universitarios de química*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Mosquera Suárez, C. J., & Furió- Más, C. (2008). El cambio didáctico en profesores universitarios de química a través de un programa de actividades basado en la enseñanza por investigación orientada. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*(22), 115-154.
- Oliva Martínez, J. (1999). Algunas reflexiones sobre las concepciones alternativas y el cambio conceptual. *Enseñanza de las ciencias*, 17(1), 93-107.
- Paz, V., Márques, C., & Adúriz- Bravo, A. (Julio- diciembre de 2008). Análisis de una actividad científica escolar diseñada para enseñar qué hacen los científicos y la función de nutrición en el modelo de ser vivo. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 4(2), 11-27.
- Paz, V., Márquez, C., & Adúriz- Bravo, A. (Julio- diciembre de 2008). Análisis de una actividad científica escolar diseñada para enseñar qué hacen los científicos y la función de nutrición en el modelo de ser vivo. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 4(2), 11-27.
- Phillips, F., Alford, S. J., & Guina, S. (2012). Illustrations in financial accounting textbooks: Function and placement interact to affect student learning. *Issues in Accounting Education*, 27(4), 999-1017.
- Pozo, J. I. (1999). Más allá del cambio conceptual: El aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las ciencia*, 17(3), 513-520.
- Quijano Valencia, O. (2002). Nuevos tiempos, nuevas competencias de las monocompetencias a la policognicion. En *Del hacer al sabe*. Popayán: Universidad del Cauca.

- Ravenscroft, S. P., Waymire, T. R., & West, T. D. (2012). Accounting students' metacognition: The association of performance, calibration error, and mindset. *Issues in Accounting Education*, 27(3), 707-732.
- Rengifo Castañeda, C. A. (2012). *La relación entre ciencia y filosofía a la luz del programa naturalista: Quine, Khun y Giere*. Armenia, Colombia: Universidad La Gran Colombia.
- Richardson, A. (2009). La contabilidad como una institución de legitimación. En M. Gómez Villegas, C. M. Ospina Zapata, M. Gómez Villegas, & C. M. Ospina Zapata (Edits.), *Avances interdisciplinarios para una comprensión crítica de la contabilidad* (págs. 79-94). Medellín: Universidad de Antioquia- Universidad Nacional de Colombia.
- Roberts, J., & Scapens, R. (2009). Sistemas contables y sistemas de rendición de cuentas: Comprendiendo las prácticas contables en sus contextos organizacionales. En M. Gómez Villegas, C. M. Ospina Zapata, M. Gómez Villegas, & C. M. Ospina Zapata (Edits.), *Avances interdisciplinarios para una comprensión crítica de la contabilidad* (págs. 103-117). Medellín: Universidad de Antioquia- Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez Palmero, M. L., Marrero Acosta, J., & Moreira, M. A. (2001). La teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird y sus principios: Una aplicación con modelos mentales de Célula en estudiantes del curso de orientación universitaria. *Investigações em Ensino de Ciências*, 243-268.
- Rojas Rojas, W. (2002). La educación contable: al servicio de la fraternidad económica moderna. En *Del hacer al saber*. Popayan: Universidad del Cauca.
- Rojas Rojas, W. (2006). Contribución de las ciencias sociales y humanas a la Formación del Contador Público. *IV foro nacional de educación contable*, 329-347.
- Rueda Delgado, G. (Enero- Junio de 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.
- Sánchez Chinchilla, W. A. (2011). La docencia en el lugar equivocado. *Lumina*(12), 240-259.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M. I. Vera, & D. Pérez, *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (págs. 377-388). Alicante: AUPDCS.

- Seifried, J. (2012). Teachers' pedagogical beliefs at commercial schools—An empirical study in Germany. *Accounting Education: An International Journal*, 21(5), 489-514.
- Selter, J. C. (2001). La aplicación de una didáctica creativa en la enseñanza de contabilidad. *Fuentes*, 03, 87-106.
- Semkin, M. G., Keuchler, W. E., Savage, A., & Stiver, D. (2011). Why use multiple-choice questions on accounting certification examinations? *Global Perspective on Accounting Education*(8), 27-46.
- Sin, S., Reid, A., & Jones, A. (2012). An exploration of students' conceptions of accounting work. *Accounting Education: An International Journal*, 21(4), 323-340.
- Skliar, C. (Agosto de 2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*(79).
- Soto Lombana, C. A. (1998). El cambio conceptual: una teoría en evolución. En *Enseñanza de las ciencias y cognición* (págs. 45-66).
- Stevens, R. E., Clow, K. E., McConkey, C. W., & Silver, L. S. (2010). Differences in accounting and marketing professors' criteria for textbook adoptions and preferred communications methods. *The Accounting Educators' Journal*(20), 33-45.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (E. Zimmerman, Trad.) Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Suárez Pineda, J. (2008). *Momentos estelares de la contabilidad*. Bogotá: Ediciones Grancolombianas.
- Suárez Pineda, J. A. (Enero- Marzo de 2001a). Cosmovisión social de la contabilidad como disciplina científica. *Legis del contador*(05).
- Suarez Pineda, J. A. (Abril- Junio de 2001b). Cosmovisión social de la contabilidad como disciplina científica. *Legis del contador*(06).
- Suárez Pineda, J. A. (2009). Lineamientos para la construcción del campo contable: un enfoque social-histórico. *Lúmina*, 8-32.
- Sugahara, S., & Boland, G. (2010). The role of cultural factors in the learning style preferences of accounting students: A comparative study between Japan and Australia. *Accounting Education: An International Journal*, 19(3), 235–255.

- Tamayo Alzate, O. E. (2010). Cambio conceptual transcultural desde una perspectiva integral. *Ánfora*(28), 53-67.
- Tamayo Alzate, O. E., Sánchez, C. A., & Buriticá, O. C. (2010). Concepciones de naturaleza de la ciencia en profesores de educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(1), 133-169.
- Tamayo Alzate, O. E., Zona Lopez, J. R., & Loaiza Zuluaga, Y. E. (2014). *El pensamiento crítico en el aula de ciencias*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Tamayo, Ó. E., & Orrego, M. (2005). Aportes de la naturaleza de la ciencia y del contenido pedagógico del conocimiento para el campo conceptual de la educación en ciencias. *Educación y pedagogía*, XVII(43), 13-25.
- Tegarden, D. P., Sheetz, S. D., & Henderson, D. (2010). Strategic planning in an accounting department using causal maps and cognitive factions. *Accounting Education: An International Journal*, 19(5), 473-500.
- Thibodeau, J. C., Levy, E., & Osterheld, K. K. (2012). A supplementary evening program for students in the introductory financial accounting course. *Advances in Accounting Education*(13), 23–40.
- Torres, M. F., & Cárdenas, E. J. (Enero-junio de 2010). ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010). *Enunciación*, 15(1), 141-156.
- Torres, R. M. (2001). Comunidades de aprendizaje: Repensando lo educativo desde el desarrollo local y el aprendizaje. *Simposio internacional de comunidades de aprendizaje*.
- Triki, A., Nicholls, S., Wegener, M., Bay, D., & Cook, G. L. (2012). Anti-intellectualism, tolerance for ambiguity and locus of control: Impact on performance in accounting education. *Advances in Accounting Education*(13), 87-107.
- Tua, J. (Septiembre de 1988). Evolución del concepto de contabilidad a través de sus definiciones. *Revista Contaduría*(13).
- Van Dijk, T. A. (Septiembre-Octubre de 1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*(186), 23-36.
- Vasquez Alonso, Á., & Manassero Mas, M. (2007). en defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (II): Evidencias empíricas derivadas de la investigación. *Eureka*, 417-441.

- Vasquez Alonso, Á., & Manassero Mas, M. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: Un indicador inquietante para la educación científica. *Eureka*, 274-292.
- Vera González, A. (2012). *Una teoría fundamentada en el meta-análisis de datos neurocientíficos sobre el papel de la metacognición en el aprendizaje*. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales. Recuperado el 05 de Septiembre de 2014
- Zambrano Hernandez, J. A. (2012). *La enseñanza de la contabilidad en los libros de textos universitarios: "Actividades, funciones, dispositivos didácticos y teoría contable (1960-2008)"*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Zambrano Leal, A. (Octubre-Diciembre de 2006). Las ciencias de la educación y la didáctica: Hermenéutica de una relación culturalmente específica. *Educare*, 10(35), 593-599.