

EL PENSAMIENTO COMPLEJO SOBRE LA EDUCACIÓN DESDE EDGAR MORIN:  
UNA PROPUESTA PARA LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN LOS  
PROGRAMAS DE CONTADURÍA PÚBLICA



RUTH MARINA MENESES RIVEROS

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

ABRIL 15 DE 2016



El Pensamiento Complejo sobre la Educación desde Edgar Morin: Una Propuesta para la  
Transformación Curricular en los Programas de Contaduría Pública

Ruth Marina Meneses Riveros

Universidad Santo Tomás

Nota sobre la Autora:

Ruth Marina Meneses Riveros, estudiante del Doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás sede Bogotá, abril de 2016.

Tesis presentada para optar al título de PhD. en Educación. Director de la tesis PhD. Diego Germán Pérez Villamarín.

*El presente trabajo está dedicado a Dios ante todo.*

*A mi esposo, hijas y nietos que tanto contribuyeron  
con su comprensión para la dedicación a este trabajo.*

## **Agradecimientos**

La autora agradece:

PhD. Diego German Pérez Villamarín, Director de Tesis.

PhD. José Duvan Marín Gallego, Director de la Línea.

A la Universidad Santo Tomás.

A las universidades objeto de análisis.

A los docentes del doctorado que de otra forma contribuyeron a la realización de este.

A los programas de Contaduría que contribuyeron con su colaboración.

A la Universidad Militar por su apoyo.

Y demás personas que contribuyeron al Feliz término.

## Contenido

	pág.
Resumen	14
Introducción	15
Contextualización	18
Aporte a la Línea de Investigación y en General a la Educación	20
Formulación del Problema de Investigación	21
Pregunta-Problema a Investigar	24
Justificación	24
Objetivos	26
Objetivo general	26
Objetivos específicos	26
Marcos de Referencia	27
Estado del Arte	27
Marco Teórico	35
Introducción	35
Origen de la Concepción de la Complejidad de Morin	35
Análisis de los Principios Fundamentales: Dialógico, Transdisciplinar y Hologramático	40
Transdisciplinariedad	40

El principio dialógico	44
El principio hologramático	44
Diferentes Perspectivas de la Complejidad	46
Concepto de complejidad	46
La complejidad y la acción	48
La complejidad según Luhmann	51
La escuela de Santa Fe y otras instituciones	53
La corriente sistémica de Capra	55
La escuela de Ilia Prigogine	55
La escuela de Palo Alto y la escuela Madrileña: Paul Watzlawick, Marcelo Pakman y Gregory Bateson	57
Pertinencia del Pensamiento de Morin Referido a la Educación	58
Educación y Pedagogía desde el Pensamiento Complejo	58
El Pensamiento de Morin sobre la Educación	61
El Currículo	63
Introducción	63
Origen de la Concepción Curricular	64
Concepto de Currículo	67
Enfoques Curriculares	69
Enfoques Racionales	74

Currículo basado en experiencias	75
Currículo normativo	75
Currículo técnico	80
Nuevas Teorías	82
Enfoque empirista	82
Currículo reconceptualista	82
Enfoque práctico	83
Enfoque procesual	83
Currículos integradores	84
Currículo socio crítico	85
El Currículo desde el Pensamiento Complejo	88
El Currículo y la Contaduría Pública	90
Metodología	93
Enfoque Epistemológico	94
Tipo de Investigación	95
Instrumentos y Técnicas	97
Población	99
Tamaño de la Muestra	101
Análisis	102
Diseño	103

Fase 1	103
Fase 2	104
Fase 3	104
Fase 4	105
Instrumentos para la Recolección de la Información	105
Instrumentos para la Sistematización de la Información	106
Instrumentos para el Análisis de la Información	106
Análisis	106
Descripción y Análisis de los Datos	108
Matriz de Análisis Discursiva PEP Programas de Contaduría Pública de Bogotá	108
Análisis de la Misión del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá	109
Análisis de los Objetivos del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá	109
Análisis del Perfil de Ingreso del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá	110
Análisis del Perfil de Egreso del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá	110
Análisis del Perfil Ocupacional del Egresado del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá	111

Análisis del Perfil del Contador del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá	111
Análisis del Enfoque Curricular del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá	112
Análisis del Proyecto Pedagógico del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá	112
Análisis del Plan de Estudios del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá	113
Análisis del Enfoque Investigativo del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá	113
Resultados	114
Análisis de Resultados	117
Análisis Estadístico	120
Propuesta de Transformación Curricular para las Facultades Contaduría Pública desde el Pensamiento de Edgar Morin Referido a la Educación	125
Aspectos Generales	125
Actuación del Estado	130
Lo Curricular	131
Propuesta	132
Currículo Complejo Transformacional para el Contador Público (C.T.C.P)	132
Misión	134
Visión	135

Objeto de la formación de la propuesta	135
Paradigma de la complejidad como eje transversal para la transformación	135
El “saber hacer” de lo contable desde la articulación de saberes	137
El “ser” desde la condición humana	138
El “pensar” y la generación de pensamiento científico e investigativo	139
Objetivos de formación del programa	141
Enfoque conceptual de la propuesta	141
Estructura curricular de la propuesta	143
Elementos complejos del currículo	146
Estrategias pedagógicas y didácticas de la propuesta	147
Hábitos y habilidades desde la interdisciplinariedad	148
Evaluación y retroalimentación	151
Conclusiones	154
Desde los Objetivos	154
Desde la Investigación	155
Bibliografía	160
Anexos	176

## Lista de Tablas

	pág.
Tabla 1. <i>Enfoques curriculares</i>	71
Tabla 2. <i>Modelo Curricular Tyler</i>	77
Tabla 3. <i>Categorías de Análisis PEP y PEI desde la complejidad</i>	98
Tabla 4. <i>Muestra Universidades Directivos, Docentes, estudiantes</i>	100
Tabla 5. <i>Tamaño de la muestra</i>	101
Tabla 6. <i>Selección universidades, directivos, docentes y estudiantes</i>	102
Tabla 7. <i>Valores de los componentes principales</i>	122

## Lista de Gráficas

	pág.
<i>Gráfica 1.</i> Tamaño de la muestra	101
<i>Gráfica 2.</i> Análisis de sedimentación	121

## Lista de Anexos

	pág.
Anexo A. Análisis de las Percepciones de los Estudiantes, Docentes y Directivos Frente a los Enfoques Curriculares	177
Anexo B. Encuesta Complejidad y Currículo	402
Anexo C. Plan de Estudios Pontificia Universidad Javeriana	409
Anexo D. Plan de estudios Universidad Militar Nueva Granada	410
Anexo E. Plan de Estudios Universidad Santo Tomás	411
Anexo F. Plan de Estudios Universidad Autónoma de Colombia	412
Anexo G. Plan de estudios Universidad Cooperativa de Colombia	413

## **Resumen**

La presente investigación tiene como propósito establecer una propuesta curricular, para los programas de contaduría pública mediante la aplicación de referentes del pensamiento complejo de Edgar Morin, desde el cual se busca la transformación de la formación del contador público, por un lado, y de los procesos curriculares.

La propuesta parte del análisis de los proyectos educativos de cinco programas de contaduría pública (PEP) de la ciudad de Bogotá. Así mismo, se diseñó una encuesta dirigida a estudiantes, docentes y directivos de los programas, teniendo en cuenta los diferentes aspectos que constituyen el currículo. El fin de la encuesta era determinar si los principios básicos de la complejidad se hallaban transversales en los programas y en la práctica pedagógica.

La investigación se propone determinar la importancia de la emergencia de currículos desde el paradigma de la complejidad planteada por Edgar Morin. En ese sentido, se centra en construir programas que formen contadores públicos con sentido social, creativos y que tenga una actitud abierta y proactiva a innovar y a adquirir nuevos conocimientos. De esta manera, los programas de contaduría pública tendrán una formación en contextos donde se confronte la teoría con la práctica, basados en un currículo transdisciplinario integrado que fomente la curiosidad y la crítica mediante el aprendizaje libre y autónomo el cual involucra a todos los actores del escenario educativo, principalmente, docentes y estudiantes.

*Palabras clave:* Currículo, contaduría pública, complejidad, Edgar Morin, educación

## **Introducción**

La presente investigación propone un currículo para contaduría pública fundamentado en el marco del paradigma de la complejidad planteado por el Edgar Morin. En ese sentido, la iniciativa plantea contribuir a la transformación en el currículo de la contaduría pública que en la actualidad está basado en currículos desarticulados entre sí. Currículos que no asumen un diálogo entre las disciplinas fundamentales de la contaduría no dejando desarrollar una interdisciplinariedad y mucho menos una transdisciplinariedad como eje de integración y de comprensión de los objetos de conocimiento de la contaduría pública.

De esta manera, la formación de los contadores públicos se ha basado en prácticas educativas simplificadoras y reduccionistas, que no entrelazan la teoría con la práctica, dado que no asumen el contexto social como un factor a tener en cuenta en la educación del contador.

En consecuencia, se gradúan de las facultades de contaduría pública profesionales que no comprenden la complejidad de ejercer una carrera de forma integral debido a que la organización de la práctica educativa de la contaduría ha tenido como consecuencia la parcelación del saber desarticulando las líneas profesionales, básica y socio humanística de los actuales currículos.

Para superar lo anterior, esta investigación propuso plantear una serie de lineamientos curriculares para la contaduría pública que se fundamenten en el sistema conceptual proyectado por Edgar Morin para una educación compleja e integral. En esa medida, esta tesis doctoral formula que el pensamiento complejo promueve un nuevo modo de pensar la relación enseñanza-aprendizaje, que tiene en cuenta la integración de diferentes perspectivas de saber.

Por ende, el propósito de esta investigación se centra en determinar la relación entre los contextos curriculares en los que se han venido formando el contador público y los principales factores para desarrollar un pleno ejercicio del pensamiento complejo en la práctica profesional de los contadores colombianos.

En ese sentido, para concretar lo anterior se debe examinar que transformación curricular en términos educativos se debe llevar a cabo y así transformar la estructura y el contexto pedagógico del currículo de contaduría pública.

El enfoque investigativo utilizado en esta tesis es de carácter cualitativo dado que se fundamenta en la interpretación de los datos desde el contexto educativo, teniendo en cuenta las percepciones de los actores que interviene en el proceso de enseñanza aprendizaje de contaduría pública (docentes, estudiantes y directivos) que permiten ampliar el marco de análisis de los datos recogidos.

Igualmente, este enfoque tiene en cuenta la historicidad del contexto y las problemáticas en la formación del contador público, que sobre la base de un enfoque cualitativo de sistemas complejos (Marín, 2012) ofrece una gran variedad de estrategias y métodos para recopilar y analizar los datos recabados de la realidad.

Este enfoque investigativo parte de criterios teóricos y epistemológicos concretos, y permite la emergencia de nuevos enfoques pedagógicos respecto a la problemática planteada (Ruedas, Ríos & Nieves, 2007). Se suma a lo anterior el uso de la triangulación metodológica y de datos, como una estrategia dialógica e interactiva, que permite diferentes métodos de sistematización y recolección de los datos y sus interpretaciones

Por tanto, el desarrollo de esta investigación se realizó en cuatro fases de investigación que consistieron: primero en la formulación del problema, la revisión bibliográfica y la

reflexión de la teoría que constituyen el marco referencial y teórico; en segunda instancia se recogieron los datos y se sistematizaron desde la triangulación metodológica por medio de una encuesta de carácter científico implementada en docentes y estudiantes y la elaboración de una matriz de análisis en las cuales se identificaron unas categorías específicas concernientes al pensamiento complejo de Edgar Morin.

El diseño del cuestionario tuvo en cuenta la relación entre las categorías de análisis de un pensamiento complejo y la formación del contador público: interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, complejidad, flexibilidad y principio hologramático; en tercer lugar, se realizó el análisis interpretativo y discursivo, mediante la triangulación de los datos; por último, se formuló la propuesta basada en los resultados de la investigación, teniendo en cuenta los objetivos planteados en esta tesis.

Finalmente, mediante los análisis arrojados en la investigación se realiza una propuesta desde el planteamiento de un proyecto educativo de programa donde están inmersos las categorías objeto de análisis, que se consideran deben involucrarse en la transformación curricular para la formación del contador público, en el ámbito del pensamiento de la complejidad relacionados a la educación.

### **Contextualización**

La contabilidad como disciplina nació con una perspectiva pragmática-jurídica de especialización, como lo afirma González (2005) la disciplina contable estaba reducida a la simplicidad instrumental de sus registros, fuertemente delimitada por un enfoque técnico, procedimental y normativo.

Esta visión de la disciplina le impidió ampliar sus alcances disciplinares, pues bajo el paradigma de la modernidad y la especialización de las profesiones se idealizó el “hacer” es decir la práctica, reduciendo el conocimiento disciplinar al aprendizaje y enseñanza tradicional que de forma repetitiva propende por la enseñanza de un quehacer instrumental.

De esta manera, la contabilidad se había dedicado a desarrollar una práctica centrada en ejercer controles sobre las propiedades que generan algún tipo de riqueza. Por consiguiente, se limitó la formación del contador público a la adquisición de una competencias técnicas, ya que no se creía que este profesional necesitara integrar a sus formación otro tipo de conocimientos (González, 2005).

Es así como el enfoque educativo de las universidades se centró en formar profesionales a partir de un marco de racionalidad técnica. Por ende, el currículo se estableció bajo el precepto de que la práctica competente se convertía en práctica profesional cuando resolvía problemas instrumentales. Así los currículos asumieron un carácter normativo y reduccionista en los centros de formación profesionales (Schön, 1992).

La transformación paradigmática del enfoque instrumental de la educación contable se consolidó a comienzos del siglo XXI. Esta evolución gradual partió de una reflexión pedagógica que cuestionó el enfoque excesivamente técnico de los programas. Por otro lado, la necesidad que asumieron las universidades de mejorar el rigor académico de los programas,

motivó que se discutieran las nuevas teorías pedagógicas que centraban la formación del profesional contable en el desarrollo de procesos creativos, autónomos y críticos de pensamiento. Igualmente, se asumió la necesidad de asumir un diálogo de diferentes disciplinas que la componen y que van más allá de la organización del conocimiento fragmentado en los currículos profesionales (González & Zamora, 1995).

De estos nuevos enfoques pedagógicos y epistemológicos ha surgido una nueva generación de contadores que cuestiona la rigidez de la racionalidad técnica impuesta a la contaduría pública, dado que reconocen la importancia de un proceso de pensamiento autónomo, capaz de cuestionar la transmisión acrítica del conocimiento y crear conciencia acerca de las problemáticas del entorno social. Actualmente “se debate sobre la autonomía disciplinar y un lenguaje propio para lo contable desde su condición como saber estratégico y de orientación política” (González & Zamora, 1995, p. 157).

Por otro lado, pese a que la crítica hacia el positivismo es comúnmente aceptada en la comunidad académica, es innegable que su influencia sigue siendo determinante en la construcción curricular, lo que se refleja en la idea que tienen sobre la formación en contaduría pública, muchos de los actores educativos involucrados en ella. Es así como en la práctica la formación del estudiante de contaduría pública se reduce a un conocimiento positivo, lineal y procedimental.

Por tanto, si se desea revertir la tendencia tradicional de los programas de contaduría pública de fomentar con exclusividad la racionalidad técnica, se debe desarrollar una redefinición teórica y metodológica de la formación contable, que se oriente hacia perspectivas integrales de conocimiento (González, 1997). De esta manera, se debe partir de

un enfoque crítico que cuestione el proyecto educativo que quería formar contadores como profesionales centrados exclusivamente en ejecutar una serie de procedimientos técnicos:

Es posible una reestructuración intelectual en la que el espíritu crítico lleve hasta sus últimas consecuencias la tensión entre la sociedad y los productos ideales engendrados por ella, con el fin de suprimir la oposición entre los propósitos individuales y las relaciones que afectan los procesos de trabajo en la sociedad actual (Horkheimer, 1974, p. 25).

### **Aporte a la Línea de Investigación y en General a la Educación**

El aporte de este proyecto se centra en generar una propuesta curricular basada en el pensamiento de Edgar Morin referido a educación. Mediante la aproximación y aplicación de estrategias en un currículo que fomente la apropiación y pertinencia del conocimiento, para enfrentar un mundo complejo en la diversidad del ser humano, donde primen los valores y principios, que a partir de la redefinición de los contenidos y sus enfoques, en un currículo interdisciplinario orienten al profesional al desarrollo de competencias integrales que le den herramientas para intervenir creativamente en problemas disciplinares de su contexto.

Este enfoque implica el desarrollo de una serie de factores educativos entre los que se encuentran la flexibilidad de los contenidos, así como la organización, jerarquización y estrategias del proceso enseñanza aprendizaje, mediante criterios pedagógicos que se deben dar en el ejercicio de la docencia y la formación de los estudiantes.

Por ende, es fundamental incentivar una reflexión acerca de la relación teoría y práctica en el diseño de los programas que sean coherente con los nuevos modelos pedagógicos y enfoques teóricos para los cuales este proceso debe ir más allá de la instrucción y aprendizaje de contenidos específicos, teniendo en cuenta que la educación profesional tiene

la responsabilidad no solo de formar nuevos expertos o técnicos, sino también personas integrales capaces de aportar creativamente a la consolidación una sociedad democrática.

### **Formulación del Problema de Investigación**

La formación del contador público en los programas de contaduría pública en Colombia, se ha desarrollado a partir de un paradigma técnico centrado en un marco positivista, que reduce la formación en contaduría al desarrollo de un conjunto de destrezas desarticuladas entre sí (Correa, 2004, p. 29).

Igualmente, en los currículos de Contaduría, además de la concepción habitual de la disciplina que se ha mencionado anteriormente también se perciben los criterios fundamentales que tradicionalmente se han asumido en los contextos educativos para desarrollar currículos propuestos por Tobón (2006), estas características exponen la estructura básica de la forma en la que se han producido los currículos en las ciencias contables:

1. Ausencia en la planeación curricular de los actores educativos relevantes (estudiantes, docentes, egresados, etc.).
2. Implementación de modelos curriculares sin estandarizarlos a los contextos educativos en donde van a ser desarrollados.
3. Desvinculación de los contenidos curriculares de las experiencias prácticas propias de la disciplina en un escenario social dado (Díaz, 2002, p. 12). Lo anterior, también conduce al desarrollo de currículos que se encuentran desvinculados de contextos sociales, organizaciones, comunitarios, culturales, etc.
4. La improvisación y el escaso compromiso para realizar transformaciones curriculares con objetivos a corto, mediano y largo plazo (Tobón, 2006, p. 96).

De la misma forma, Gracia (2002), señala la instrumentalización de la formación del contador público, así como la compartimentación del saber y la desconexión que estos programas tienen desde su propuesta curricular.

En ese orden de ideas, este proyecto surge como escenario de reflexión frente a los planteamientos curriculares, y pedagógicos en el área de la disciplina contable, cuya base buscar enriquecer esta visión con una propuesta integral desde un enfoque que privilegia perspectivas sistémicas de comprensión y de participación efectiva en la realidad.

Por ende, en esta tesis se propone la construcción de escenarios curriculares para la contaduría pública que favorezcan el dialogo de saberes y la transdisciplinariedad, amplificando las fortalezas educativas de un escenario que desea promover el pensamiento crítico, la autonomía y la creatividad. Precisamente, esta actitud pedagógica hacia el conocimiento se fortalece si el contador en formación cobra conciencia de la responsabilidad profesional que tiene para aportar soluciones a problemáticas sociales asociadas a su práctica como contador.

La reflexión transformadora que ha motivado el paradigma de la complejidad, exige una revisión educativa de la estructura instituyente de la formación contable. En esa medida, se debe tener en cuenta las revoluciones de conocimiento y de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Asimismo, el proceso globalizador que instaura una serie de nuevos factores que se deben tener en cuenta para la formación integral del contador público.

De igual forma, también se deben tener en cuenta las innovaciones pedagógicas que plantean una amplia participación de los estudiantes y los docentes en las decisiones fundamentales del modelo educativo así como los diversos diálogos constructivos entre ellos.

En este marco el contexto educativo debe propender por el respeto de las diferencias culturales que enriquecen el universo social, así como reconocer los detalles, las miradas y las perspectivas que hacen especial y única a cada persona (Morin, 2003).

De tal manera, que la educación en contaduría pública debe ser sistémica e integral. Por tanto, debe partir de una formación básica contable, pero debe ir más allá. Dado que el contador público debe estar en la capacidad de participar en múltiples contextos y de generar diversos puntos de vista, desde el académico hasta los saberes populares que permitan resolver la escisión disciplinar que la modernidad ha hecho sobre el conocimiento.

En otras palabras, los saberes disociados y parcelados, hacen imposible el construir un escenario que dé cuenta de las diferentes dimensiones que debe comprender un contador público. Por tanto, al plantear un currículo fundamentado en el pensamiento complejo se propone integrar las diferentes dimensiones que integran la realidad; y de esta forma disolver las fronteras disciplinares que han hecho que las ciencias contables sean territorios estancos:

Como nuestra educación nos ha enseñado a separar, compartimentar y no ligar los conocimientos, el conjunto de estos constituye un rompecabezas inteligible. Las interacciones, las retroacciones, los contextos, las complejidades que se encuentran entre las disciplinas se vuelven invisibles. Los grandes problemas humanos desaparecen para el beneficio de los problemas técnicos y particulares. La incapacidad de organizar el saber disperso y compartimentado conduce a la atrofia de la disposición mental natural para contextualizar y globalizar (Morin, 1999, p. 44).

Por tanto, la construcción de un currículo en clave de complejidad exige la interrelación de los marcos culturales, históricos, axiológicos, sociales y educativos de todos los actores de un contexto educativo (Morin, 1999). Es así como la ciencia contable puede integrarse de una forma más activa a las soluciones de diversos problemas sociales. Esto

también significa abrir el diálogo con otras disciplinas más allá de la especialidad técnica. Esta apertura de fronteras permitiría nutrir las prácticas de la contaduría pública y le permitiría también expandir sus escenarios de acción naturales.

En síntesis, los currículos de contaduría pública históricamente han sido desarrollos desde una perspectiva educativa tradicional en donde sus contenidos se encontraban desarticulados entre sí y con otras disciplinas. La fundamentación teórica así como su pedagogía y práctica se reducían a la repetición de conceptos y la memorización de marcos legales. Y, aunque el aspecto procedimental es significativo en la práctica de la contaduría, su ejercicio disciplinar no se reduce solo a una acción mecánica e instrumentalizada. Así mismo, se debe destacar la relación de enseñanza – aprendizaje que debe primar en los escenarios educativos actuales. En ese sentido, el objetivo de toda educación es facilitar al estudiante el desarrollo de todas las competencias, habilidades y destrezas que no solo lo hagan un mejor profesional, es decir, un mejor contador público, sino una mejor persona.

### **Pregunta-Problema a Investigar**

¿Qué componentes del pensamiento complejo en educación desde Edgar Morin deben asumirse para transformar los contextos curriculares actuales de los programas de contaduría pública en Colombia?

### **Justificación**

La educación debe proporcionar herramientas formativas, para que el estudiante pueda enriquecer su forma de pensar, actuar y sentir, teniendo en cuenta su crecimiento y desarrollo en sus dimensiones socioculturales, con el fin de transformar su contexto y su rol de desempeño, para responder a los retos que le exige sus deberes y derechos ante la sociedad. Estos retos además de ser mediados en la educación mediante procesos pedagógicos, tienen

que verse reflejados en las estrategias y elementos apropiados que le permiten relacionarse mediante el diálogo de la enseñanza y los aprendizajes altamente calificados.

De allí que se exploren los campos del currículo mediados por el pensamiento complejo de Edgar Morin referido a educación: “la educación al igual que todos los acontecimientos y fenómenos sociales se ha desarrollado desde un escenario histórico, en íntima relación con otros fenómenos que acaecen en la sociedad” (Correa, 2004, p 15).

Por ende, es fundamental repensar los currículos de los programas, dado que desde allí se establecen los marcos de sentido para la práctica educativa. De tal manera, que la propuesta central de este proyecto es proponer un currículo en clave de la complejidad para los programas de contaduría pública.

En consecuencia, si se realiza una propuesta curricular que asuma la complejidad, las ciencias contables podrán en un proceso flexible comprometerse con la realidad social, de apertura a nuevos saberes; de estímulo al pensamiento crítico y constructivo. De esa manera, también se fortalecen los procesos de innovación pedagógica que estén orientados a apoyar que la creatividad para la solución de los problemas, a partir de comprender que el conocimiento no es una isla, sino una sucesión de archipiélagos comunicados de saber.

En este contexto, el currículo debe propiciar un diálogo interdisciplinar, además de una autorreflexión educativa que permita superar r las murallas que han impedido que la contaduría pública se nutra mucho más de las diferentes disciplinas sociales. Lo anterior, se fundamenta en un diálogo que permita establecer las diferencias y las similitudes entre las disciplinas, y de esta manera, establecer marcos comunes de desarrollo de conocimiento, lo que en el paradigma de la complejidad se define como *principio hologramático* (Morin, 1999).

## **Objetivos**

**Objetivo general.** Determinar los componentes del pensamiento complejo en educación de Edgar Morin que deben asumirse para transformar el enfoque curricular de los programas de contaduría pública.

### **Objetivos específicos.**

- Caracterizar el contexto curricular de los programas de cinco universidades que desarrollan el programa de contaduría pública, Según las categorías más relevantes del pensamiento de Morin.

- Categorizar los criterios rectores del pensamiento de complejo sobre educación aplicables a los currículos de contaduría pública.

- Determinar los principales componentes curriculares que se ajusten a las categorías del pensamiento complejo en educación.

- Proponer los componentes de un enfoque de pensamiento complejo en educación que contribuya a la formulación de currículos para la formación de contadores.

## Marcos de Referencia

### Estado del Arte

La presente tesis se fundamenta en el trabajo desarrollado por Edgar Morin sobre complejidad y educación. En esa medida, se toman como principal referencia sus diferentes obras principalmente: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999), *Educación en la era planetaria* (2003), *Articular los saberes ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* (1998), *La mente bien ordenada (Repensar la forma; reformar el pensamiento)* (2000), *La Cabeza Bien Puesta: Bases para una Reforma Educativa* (1997) y *Reinventar la Educación. Hacia una metamorfosis de la Humanidad* (2014).

En estos libros se sintetiza los principales factores para desarrollar una educación en un contexto de la complejidad. En estas obras, Morin, E. plantea los principales desafíos de formar el profesional del siglo XXI: (i) las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; (ii) los principios del conocimiento pertinente; (iii) enseñar la condición humana; (iv) enseñar la identidad terrenal; (v) enfrentar las incertidumbres; (vi) enseñar la comprensión; y, (vii) la ética del género humano.

Otras obras de Morin que permiten comprender los fundamentos filosóficos del proyecto intelectual propuesto por este autor y que se toman como fundamento de este proyecto son las siguientes: *El método* (1999), *Introducción al pensamiento complejo* (1997) y *Para comprender la complejidad* (1998). Estos libros trazan los criterios epistemológicos para desarrollar una propuesta desde el marco de la complejidad.

Por otro lado, también se analizan las obras de diversos autores que han desarrollado sus propuestas a partir del marco de pensamiento de Edgar Morin o desde una perspectiva de la complejidad. Estas propuestas se concentran básicamente en dos áreas: Discusión e

implementación de los principios del pensamiento complejo en diferentes escenarios, y desarrollos en las áreas educativas, pedagógicas y curriculares.

En general, la obra de Morin plantea la transformación de la educación a partir de la superación de las prácticas derivadas del paradigma de la simplicidad. Este paradigma es un conjunto de enfoques que delimitan la disciplina en contenidos rígidos y desarticulados. Así Cubides (1991) expresa que la contaduría pública ha desarrollado un enfoque instrumental focalizado en el trabajo, que sumado a las exigencias actuales de una educación globalizada, los altos estándares de calidad educativa y los retos de un escenario competitivo, establecen y requieren un replanteamiento al enfoque curricular que hasta el momento se ha desarrollado en el programa de contaduría pública.

Igualmente, Correa (2004) propone la construcción educativa desde el marco de la complejidad, por tanto, plantea una transformación curricular tomando como referente las tendencias y perspectivas en la construcción curricular desde la articulación dialógica de la educación. De esta forma, concluye que el currículo, en el marco de la complejidad, debe ser el eje principal en la relación persona - sociedad. Además establece la necesidad de la participación democrática de todos los actores educativos, buscando un acercamiento a lo interdisciplinar lo que es verdaderamente significativo para la construcción de un sujeto educativo en los ámbitos de subjetividad y desarrollo humano (Espinoza, 2011, p. 36).

Igualmente, la Asociación Colombiana para la investigación en Ciencias y Tecnología EDUCyT (2010) expresa que es necesario fomentar la educación holística como un proceso que integra las mejores herramientas para el desarrollo integral del ser humano en un mundo global. En este estudio se propone el desarrollo de un enfoque que genere una nueva escuela de pensamiento crítico y situado tanto de los estudiantes como los docentes. En este marco, se

propone entender la incertidumbre como un factor indiscutible a tener en cuenta en todo escenario educativo.

De esta forma, autores como Tobón (2006) proponen el desarrollo de una transformación curricular desde el marco de la complejidad como necesidad fundamental en el campo educativo, para enriquecer sus prácticas y sus formas de generar conocimiento y que permitan superar la fragmentación de saberes:

Asimismo, en el nuevo marco del paradigma de la complejidad se han venido dando estudios por el grupo Complex del Departamento de Didáctica de la Matemática y las Ciencias Experimentales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Estas investigaciones se orientan a los dinamismos de interacción social y natural donde se refleja las crisis de inequidad e injusticia social donde se reclama un desarrollo sostenible y sustentable. Esta propuesta contempla una construcción social en todos los campos de actuación tanto económicos, políticos ecológicos y sociales. Esa así como se deben determinar las alternativas para fortalecer la educación en un marco de pensamiento humano. En síntesis, para perfeccionar los escenarios educativos es necesario repensar el conocimiento en el marco del pensamiento de complejidad como lo afirman en su investigación, Bonil, Samartí, Tomás & Pujol (2004).

Por otra parte, para Bonil, Samartí, Tomás & Pujol (2004) el pensamiento complejo permite trascender el marco tradicional de educación y asumir la transdisciplinariedad. Principalmente, se destaca la relación entre el paradigma de la complejidad y la investigación científica:

[...] en primer lugar, dado que la transversalidad y la corriente de “Ciencia, Tecnología y Sociedad”, constituyen propuestas en esta dirección, se analizan sus características principales diferenciándolas de las que aporta el paradigma de la complejidad. En segundo lugar, se

profundiza en las aportaciones que dicho paradigma hace para, finalmente, apuntar algunos aspectos relativos a su repercusión para la didáctica de las ciencias (Blanch, Bonil, Subirá & Orellana, 2004, p. 2).

Asimismo, Espinoza (2011) plantea un currículo fundamentado en la conformación de los ejes transversales y componentes curriculares considerados transdisciplinarios. En esta concepción se construye un plano integrado por dos áreas: estudio y solución de problemáticas, desarrollo de procesos estratégicos de aprendizaje, ética y valores, investigación. Configurando de esta manera cuatro ejes transversales. La otra área, está conformada por los siguientes componentes curriculares: contenidos asociados a la disciplina, área de investigación y formación electiva:

Para abordar los problemas que arroja la realidad, la complejidad propone una revolución del pensamiento que permita el advenimiento de un pensamiento complejo, capaz de asociar lo que está desunido y concebir la multidimensionalidad de toda realidad antropológica (Morin, 2005), mediante la aplicación de siete principios: sistémico u organizacional, hologramático, retroactividad, recursividad, autonomía/dependencia, dialógico, reintroducción del sujeto en todo conocimiento (Espinoza, 2011, p. 34).

Complementando lo anterior, Schwocho (2006) propone la transformación curricular mediante la comparación de la formación científica entre los diferentes escalones de formación profesional, (pregrado y postgrado) para generar una metodología idónea para la articulación de las teorías epistemológicas en la formación de investigadores, para el desarrollo de las ciencias económicas. El estudio de Schwocho replantea la necesidad de repensar la formación de los investigadores de las ciencias económicas desde diseños que nutran las capacidades personales, cognitivas, sociales que exige un mundo cambiante. Por

tanto, este autor critica la formación de los investigadores en la educación contemporánea, considerando que no se estimula el pensamiento creativo, ni una postura crítica:

La noción tradicional de formación científica desde una posición técnico- burocrática es inadecuada para formar sujetos epistémicos críticos. Se necesitan meta aptitudes, es decir, hay que cultivar “aptitudes para cultivar aptitudes”, hay que promover la habilidad de desplegar habilidades. Se ha de aprender, individual y colectivamente, a manejar los cambios, a prever multiplicidad de consecuencias, a vivir en medio del conflicto y la incertidumbre (Schwocho, 2006, p. 173).

Por otro lado, González & Cervantes (2013) expresan que el contador público debe ser formado en destrezas adecuadas para enfrentar los retos de una sociedad contemporánea, en actitudes y valores, interdisciplinarios, multiculturales para trabajar en equipo actuando y tomando decisiones en las organizaciones con ética, estética, creativos con sentido humanista y buen uso de las tecnología de información y comunicación, con un alto sentido social de tolerancia.

Hasta este punto se ha realizado un análisis que fundamentan la dimensión del pensamiento de complejidad asumido en este proyecto. Enseguida se examinan estudios que han relacionado el contexto de la complejidad con los currículos de programas de contaduría pública. Benítez (2012) plantea la urgente necesidad de que las ciencias contables transformen sus prácticas curriculares, a partir de nuevas dinámicas para construir una sociedad desde el desarrollo del diseño curricular holístico, el pensamiento crítico y la pedagogía de carácter social:

El programa de contaduría pública, advierte la necesidad de una alternativa curricular global pero pertinente, una propuesta que posibilite abordar la formación humana y ética desde la integralidad de la persona, considerar estrategias que faciliten a los integrantes de la

comunidad educativa contable, una forma de pensamiento que permita el diálogo permanente con la realidad en continuo cambio, reconfigure el concepto de flexibilidad e interdisciplinariedad y privilegie el respeto por la identidad regional pero que a su vez permita un diálogo global (Benítez, 2012, p. 18).

Del mismo modo, Cuevas Mejía & Grajales Quintero (2010), formulan que la contabilidad como disciplina se han separado las consideraciones teóricas y prácticas, por ende, se determina la práctica pedagógica en un dominio instrumental, para lo cual se fija un amplio número de asignaturas y, por otro, plantea el seminario de teoría contable (STC) brindando al estudiante las particularidades de asumir la contabilidad desde otro ángulo distinto a la enseñanza tradicional.

El seminario de teoría contable cobra importancia dentro de la estructura curricular del programa académico de Contaduría Pública de la Universidad del Valle, debido a que permite que los estudiantes superen las visiones tradicionales de la contabilidad como técnica de registro, pretendiendo de este modo instalarlos –haciendo uso de la práctica pedagógica del seminario– en las diversas y a las vez complejas concepciones filosóficas que puede tomar la contabilidad (Cuevas & Grajales, 2010, p. 86).

En conjunción con lo anterior, Ríos (2012) presenta la formación de investigadores en el área disciplinar desde un enfoque integral. Por ende, la formación en investigación debe dar cuenta de una serie de proceso que permitan que la investigación científica se convierta en un motor de desarrollo de disciplinar y no, solamente, en un procedimiento técnico y metodológico.

Por otra parte, los estudios realizados en la Universidad Santo Tomás de Aquino combinando las investigaciones del programa la investigación Currículo contable, en el marco del Observatorio Colombiano de Educación Contable, OCEC, en el 2013 y la tesis doctoral de

Rueda, Patiño & Pínzon (2013) confirma los cambios que se deben realizar a los currículos de contaduría pública por la implementación de la normativa internacional, dando alcance a la ley 1314 de diciembre de 2009 y tras los procesos de internacionalización y globalización dado a las transformaciones socioeconómicos, políticos y ambientales:

Un programa académico de contaduría pública con pretensiones de perfil aplicable al contexto internacional y en ambientes globalizados, debe tener en su proceso de formación básico las asignaturas de relaciones internacionales y ciencias políticas, que puedan exponer, por ejemplo, lo que implica hoy los conceptos de internacionalización (y las distintas opciones que hay para comprenderlo) y globalización (también con sus distintos entendimientos), un programa de Contaduría con perfil internacional debería entonces construir vínculos con las relaciones internacionales como disciplina, pero también esperar que la línea de economía aporte, por ejemplo, discusiones de economía política mundial (Rueda, Patiño, & Pínzon 2013, p. 642).

Así mismo, un grupo de investigación de la universidad San Buenaventura ha realizado una caracterización del currículo desde el ámbito de la formación Franciscana en la formación socio – humanística. Este grupo ha sistematizado la experticia grupal e institucional para darle sustento a la propuesta formativa desde lo curricular como lo afirma Moreno & Sánchez (2011), en su investigación *Una mirada hermenéutica a las características curriculares de la formación humana y bioética en la Universidad de San Buenaventura* hace referencia a la formación profesional así:

El presente trabajo ha concluido que una visión integral de formación profesional envuelve necesariamente una visión compleja, con todo lo que ello implica: optar por la perspectiva integradora, sistémica, no excluyente, no fragmentada, tampoco lineal, abriendo así camino al espíritu reflexivo, apertura a la incertidumbre como camino igualmente válido de conocimiento, a la diversidad en la unidad, a la unidad en la diversidad, como elementos a

portantes a la formación de la autonomía y al pleno desarrollo profesional, asuntos de principal importancia en la formación profesional actual; es así como lo complejo alimenta esta caracterización (Moreno & Sánchez, 2011, p. 456).

En síntesis, el análisis de la literatura permite concluir que desde el pensamiento de Edgar Morin se puede plantear una nueva perspectiva en la formación del profesional de contaduría pública, desde un nuevo abordaje de diseños curriculares, además de tener como ejemplo los nuevos lineamientos que han sido objeto de estudio en otras áreas profesionales, por ende, es necesario un nuevo pensamiento y conocimiento en los actores que intervienen en la formación lineal y fraccionada de marea reductiva en la formación de los contadores. En el ámbito de una nueva propuesta, se tendrán en cuenta, las nuevas tendencias para transformar los currículos en la formación en los programas de contaduría pública.

## **Marco Teórico**

### **Introducción**

Este marco teórico examina los principales postulados de Edgar Morin relacionados con la transformación de la educación en el nuevo milenio. Igualmente, analiza los criterios esenciales de los cuales se debe partir para plantear un cambio en el currículo de la contaduría pública. Así mismo analiza la obra de otros autores que complementan el enfoque de complejidad.

### **Origen de la Concepción de la Complejidad de Morin**

Para Edgar Morin (1991), la mayoría de las ciencias abordaban el conocimiento de los problemas desde la especialización y la abstracción, reduciendo el conocimiento de un todo, a sus diferentes partes, aplicando una lógica mecánica lo cual no permite comprender integralmente las problemáticas. De esta forma, el conocimiento científico fue concebido para simplificar, para diseccionar los diferentes fenómenos a los que se enfrenta el ser humano. En contraste, el pensamiento complejo plantea que los fenómenos deben ser analizados desde diversos puntos de vista, dado que una aproximación compleja al conocimiento trasciende los límites de un pensamiento lineal y reduccionista.

De esta manera, el planteamiento de Edgar Morin categoriza una serie de nociones asociadas a la teoría sistémica y a la cibernética: azar, la incertidumbre, el holismo, el devenir, caos, organización, orden, desorden, el todo, la parte, entre otras. En ese sentido, la complejidad parte de reunir, pero al mismo tiempo, distingue e identifica las interacciones entre las partes de tal manera que contextualiza y globaliza lo que es incierto. El pensamiento complejo tiene sus orígenes en las siguientes teorías (Morin, 1998):

La teoría de la información: es una herramienta que permite tratar la incertidumbre, la sorpresa, lo inesperado. La información que indica; la cibernética: es una teoría de las máquinas autónomas y La teoría de los sistemas: Sienta las bases de un pensamiento de la organización (p. 23).

La teoría informática nos permite una visión del currículo desde una actitud de lo inesperado, la incertidumbre, la sorpresa, la novedad; pues la información es un insumo básico para la gestión de conocimiento. De acuerdo con Lévy (2004) a partir de un racional de la información se debe consolidar una inteligencia colectiva en donde se intercambia y crea conocimiento con el ánimo de crear vínculos sociales no solo de conocimientos sino de trabajo en unión es decir trabajar en conjunto, formando personas con un enfoque social:

Es una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias. Agregamos a nuestra definición esta idea indispensable: el fundamento y el objetivo de la inteligencia colectiva es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas, y no el culto de comunidades fetichizadas o hipostasiadas (Lévy, 2004, p. 19).

La teoría de sistemas propone el repensar el currículo desde el entendimiento de que las partes son más que la suma del todo (Morin, 1999). Igualmente, una derivación de la teoría de sistema es la Teoría Cibernética de Wiener (1953) permite proponer el currículo como un mecanismo de retroalimentación, recursividad control y comunicación a la manera de las estructuras de los sistemas reguladores, como el flujo de información que regula el sistema educativo y que permite una consolidación de un enfoque complejo (Pérez, 2013). Como se ha mencionado anteriormente el pensamiento complejo es según Morin (1998):

El pensamiento que integra la incertidumbre y que es capaz de concebir la organización. Que es capaz de religar, de contextualizar, de globalizar, pero, al mismo tiempo, de reconocer lo singular y lo concreto. Desde la perspectiva de la teoría General de sistemas y la complejidad se sugiere que la realidad debe ser vista como un gran sistema donde las partes que la conforman y de las interacciones que se desarrollan entre las partes crean una realidad distinta. Esta nueva visión supera la mirada fragmentada y desarticulada que propusieron en la formación clásica (p. 22).

Se debe tener en cuenta la interacción entre las partes como la principal propiedad de un sistema. La cantidad y calidad de esta interacción es la que determina la naturaleza del sistema, así como sus objetivos, niveles y longevidad. En esa medida, un sistema es definido por la dinámica relacional de sus partes entre sí, y la interacción que tiene este sistema con otros sistemas y con su entorno. La conjunción de relaciones entre sistemas conforma un todo al que se le puede llamar realidad. Esta lógica sistémica permea todo el pensamiento complejo, de tal manera que surgen unas características básicas fundamentadas en lo dialógico al aceptar que los términos contrarios pueden relacionarse de forma dialéctica y complementaria entre ellos (Morín, 2007).

Otra propiedad de la lógica sistémica que fundamenta el pensamiento complejo es la multicausalidad bidireccional. Es decir, se entiende que la realidad no es unicausal, ni lineal. La realidad es un sistema integrado de causas y efectos en un proceso continuo de retroalimentación. Esta lógica establece que un sistema se encuentra integrado por un conjunto de subsistemas y que a su vez ese sistema integra sistemas superiores en una serie de órdenes de interacción. La estructura sistémica presenta diferentes niveles de complejidad así como de dimensiones de organización, desembocando en un concepto unificador de lo que es

la realidad, este concepto es el principio hologramático en donde el todo se encuentra en las partes y a su vez las partes se encuentran en el todo (Morin, 2007, p. 34).

Por tanto, la construcción del paradigma de la complejidad de Edgar Morin, formula una espiral de conocimiento que expande sus posibilidades día a día. Este se enmarca en diferentes etapas que desde la reflexión en 1968 centra su preocupación en el encuentro de un nuevo plano cartesiano para el estudio de lo complejo, que desde el supuesto principal de que “el desafío de la complejidad es pensar complejamente como metodología de acción cotidiana, cualquiera que sea el campo en el que desempeñamos nuestro quehacer” (Morin, 2007, p. 214). Junto a Morin, Moreno & Sánchez (2011) sugieren que los aportes teóricos y epistemológicos de la complejidad, siguen contruyéndose y transformándose:

La complejidad también es sinónimo de riqueza de pensamiento. Un pensamiento que asume, a la vez, principios antagónicos, concurrentes y complementarios, e incorpora tanto el orden como la incertidumbre, lo aleatorio y lo eventual. Lo complejo asume los aspectos del desorden y del devenir como categorías que juegan un papel constructivo y generativo en la realidad y en el conocimiento. Estos aspectos aparecen en el conocimiento no sólo como explicaciones sino también como principios explicativos. O no simplemente como algo que se explica, sino como algo a partir de lo cual se explica o que sirve para explicar otras cosas (Moreno & Sánchez, 2011, p. 12).

Es importante mencionar que la complejidad es una red de sistemas integrados conformados por factores contrarios y complementarios en una activa dinámica ocasionada por la interacción con entornos biológicos, psicológicos, educativos, sociales, culturales, económicos entre otros. Esta complejidad se configura a través de diversas condiciones como la incertidumbre, la sinergia, el azar, lo multicausal, el equilibrio, la autopoiesis y, en general, todas las propiedades asociadas a un sistema.

Es así como la complejidad va en contravía al pensamiento paradigmático de la modernidad cuyo fin último era darle una organización categorizada de la realidad, seleccionando aquellos aspectos asociados con el conocimiento en beneficio de una hiper especialización de las disciplinas lo que provoca una inevitable reducción del conocimiento y los proceso de aprendizaje.

*Bases del pensamiento complejo.* El pensamiento complejo es una forma de operar en y sobre la realidad. Este pensamiento es un producto activo de un sujeto cognoscente que establece una relación entre el conocimiento y el mundo, asumiendo esta relación como una unidad de la diversidad. Por lo tanto el pensamiento complejo religa los conocimientos humanos fragmentados, y les da una perspectiva integral; esto, mediante la aplicación de siete principios (Morin, 1999):

Principio sistémico. Todas las partes de un sistema se encuentran conectadas.

Principio hologramático. La totalidad del sistema se encuentra en las partes y estas en el todo.

Bucle retroactivo. Un bucle retroactivo hace patente la dinámica de retroalimentación que tiene un sistema, es decir, una causa produce el efecto, y a su vez este efecto modifica la causa.

Bucle recursivo. La lógica de un sistema no es unidireccional. Una causa puede ser un efecto y este puede ser una causa. Donde una acción se convierte en productora de otra acción

Principio de la autonomía y la independencia. Se encuentra fundada en el colectivo.

Principio dialógico. Donde lo que debiera separarse se une el orden y el desorden.

Principio de reintroducción de todo conocimiento. La realidad es construida por el observador.

Estos principios se basan en la noción de que el pensamiento crítico y autónomo configura el pensamiento complejo. En este sentido Morin (2007), propone que la autonomía se basa en la variedad cultural es decir que esta debe ser lo suficientemente diversa para que se puedan hacer elecciones críticas dentro del surtido de ideas culturales existentes que en permitirán una reflexión autónoma.

Estos principios del pensamiento complejo en la educación son de vital importancia en las propuestas curriculares debido a que equilibra la concepción de aprendizaje y de creación de conocimiento articulando los procesos cognoscitivos, biológicos, sociales, etc. Dado que la formación de personas autónomas y críticas requiere diversos tipos de comprensión:

La comprensión objetiva (de *cum-prehendere*, aprender juntos) comprende la explicación (*explicare*, salir de lo implícito, desplegar), que reúne y articula datos e información objetiva concernientes a una persona, un comportamiento, una situación, etc., proporciona las causas y determinaciones necesarias para una comprensión objetiva que integra estos datos en una aprehensión global (Morin, 1998, p. 56).

Por otro lado, la comprensión subjetiva es de tipo fenomenológico, es decir, por medio de la comprensión emocional de la existencia del otro. El sujeto se reconoce como un ser subjetivo poniendo de relieve la condición humana que se desarrolla como tal en contexto cultural dado.

### **Análisis de los Principios Fundamentales: Dialógico, Transdisciplinar y Hologramático**

**Transdisciplinariedad.** El pensamiento complejo, desemboca en una mirada global de todos los saberes, ya que, como se ha mencionado, no excluye ninguna visión, más bien propende por la complementariedad de todos los saberes, de ahí surge el concepto de transdisciplinariedad. Edgar Morin ha detallado una serie de principios fundamentales en los

cuales se podría enmarcar este concepto teniendo en cuenta, que el desarrollo de la existencia del ser humano exige el reconocimiento de diversos saberes como válidos (Morin, 1999).

En este contexto la transdisciplinariedad se configura a través de las uniones de múltiples perspectivas frente a la realidad. Se puede afirmar que las investigaciones transdisciplinaria y disciplinarias no son antagónicas, sino que se complementan. Se define la investigación transdisciplinaria, sobre la base de tres pilares: La noción de complejidad, las capas relacionales que configuran la realidad y la lógica del observador que investiga (Nicolescu, 2000).

En ese sentido, Nicolescu (2006), asume la transdisciplinariedad como un valor esencial en la educación, dado que determina la interrelación entre las disciplinas como un proceso vital de los currículos. Por ende, la transdisciplinariedad como factor instituyente de la complejidad se convierte en un referente de la construcción de un proceso curricular:

La transdisciplinariedad es entendida [...] como aquello que está al mismo tiempo entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de cualquier disciplina. Nace para atender la necesidad de lidiar con los desafíos sin precedentes del mundo problematizado en que vivimos y que requieren de un tratamiento multi-referencial. Su finalidad es la comprensión del mundo y la articulación de las diferentes áreas del conocimiento y los saberes. Se apoya en los pilares de la complejidad, los niveles de realidad y la lógica del tercero incluido, los cuales definen su metodología y nueva visión de la naturaleza y el ser humano (Nicolescu, 2006, p. 10).

De esta forma, Morin (1997) propone que la transformación del contexto social requiere de nuevas formas de concebir las disciplinas y los diálogos que entre ella se suscitan, de este modo se plantean diferentes enfoques capaces de intervenir en diferentes tipos de

problemáticas. En esa línea se asume la definición de transdisciplinariedad formulada en el campo de la complejidad, Tobón plantea:

[...] un modelo de análisis transdisciplinarios de la realidad que permita dar cuenta de la complejidad: (1) percibir los procesos y los problemas desde el todo y teniendo en cuenta a la vez cada una de sus partes, en interacción articulada; (2) abordar los problemas atravesando las diversas disciplinas y saberes, con el fin de encontrar hilos comunes; (3) tener en cuenta la unidisciplinariedad, la pluridisciplinariedad y la interdisciplinariedad en un continuo juego recursivo, para llegar a constituir procesos a la vez interdisciplinarios, polidisciplinarios y transdisciplinarios, donde haya intercambio, cooperación y policompetencia; (4) conjugar las diferentes lógicas: la teoría con la poesía, la lógica racional con las lógicas de otras racionalidades (poética, estética y simbólica, sabiduría popular) (Tobón, 2006, p. 91).

De esta manera, las nuevas formas de conocimiento y sus relaciones se proponen desde diferentes niveles, estos dan cuenta de las relaciones e interacciones de las diferentes disciplinas a la hora de aprender, relacionar y crear conocimiento, en este sentido Morin propone que el conocimiento debería transitar diferentes niveles que permitan llevar los saberes a una inter y transdisciplinariedad capaz de transformar el mundo y los procesos mentales de los agentes que intervienen en este proceso.

En el primer nivel se encuentra la multidisciplinariedad, este nivel propone que diferentes disciplinas colaboren entre sí, pero de forma separada bajo un enfoque puramente disciplinar en la cual cada disciplina conserva sus propios modelos y métodos (Morin, 1997). Asimismo, Nicolescu (2000) expresa que el nivel multidisciplinar consiste:

[...] en el estudio de un objeto de una sola y misma disciplina por medio de varias disciplinas a la vez, es decir que se enriquece el objeto de conocimiento de una disciplina a través de la aportación a su estudio por parte de otras disciplinas (p. 15).

En el segundo nivel se encuentra la pluridisciplinariedad. En este nivel se eleva la interacción de las disciplinas, en tanto que hay una retroalimentación de modelos y métodos, pero enmarcados en los objetivos propios de cada disciplina (Morin, 1997). De esta forma, según Vilar (1997), se presenta en un estado hermético, pues los aportes entre las mismas es cerrado, cuya estructura es piramidal y jerárquica en cuanto a la relación e interacción de las mismas.

En el tercer nivel se encuentra la interdisciplinariedad, este nivel de interacción y relación supone un avance significativo de los niveles mencionados anteriormente en cuanto a que un conjunto de disciplinas interactúan entre sí, para cumplir objetivos en común, cuyo trabajo es unificado por los métodos, modelos y concepciones de las disciplinas involucradas. Es el nivel más profundo de conocimiento al que llevan estas relaciones, pues mediante la integración de los modelo, métodos, porciones, etc. de las diferentes disciplinas que interactúan el conocimiento es capaz de trascender a las disciplinas propiamente dichas por lo tanto de este proceso o nivel del pensamiento y del conocimiento se crean y generan nuevos saberes capaces de romper paradigmas (Morin, 1997).

Por tanto, la interdisciplinariedad se caracteriza por las relaciones de traslado, de encuentro entre disciplinas cuya premisa se basa en la interacción dialógica de técnicas, métodos, formas de hacer, etc. Que llevaran a la consecución los objetivos comunes de las mismas, su enfoque es circular en la cual las disciplinas tienen una relación de igualdad.

Es así como la interdisciplinariedad se refiere a “la transferencia de métodos de una disciplina a otra” (Nicolescu, 2000, p. 15). Las categorías antes mencionadas configuran el pensamiento complejo en tanto que ponen en acción en el proceso educativo nuevas formas de concebir el conocimiento. Por ende, la estructura curricular en el contexto educativo de

hoy por esta razón servirán como elementos fundamentales de análisis discursivo, descriptivo y dialógico de los datos recogidos durante la investigación son los elementos que configuran la propuesta emergen de la complejidad.

**El principio dialógico.** El principio dialógico consiste en la capacidad de elegir entre verdades que aparentan ser contradictorias e incompatibles. Por tanto, se planteó un currículo tradicional desde esas concepciones irreconciliables que evitara las contradicciones y la complejidad. Un currículo que fuera transmisor de verdades, valores, principios inamovibles, según cada disciplina; pero ante los avances de la nueva ciencia estas actitudes debieron ser rechazadas, pues se nos dice ahora que antes de antagónicas nos encontramos con nociones para comprender la realidad: “El problema es reconciliar las nociones antagonistas para pensar los procesos organizadores y creadores en el mundo complejo de la educación, de la vida y de la historia humana, he aquí nuestro reto y nuestra propuesta” (Pérez, 2011, p. 2013).

Así el principio dialógico según Morin (2007) propone en juego una realidad desde múltiples y diversas lógicas donde la linealidad y la especialización del conocimiento no es suficiente y que reduce el marco conceptual con el cual la percibimos, la entendemos, etc. Y que por medio de la interrelación entre los conocimientos complementarios y antagónicos de las disciplinas que son directamente indisociables, es decir, desde la dualidad nos permite percibir el conocimiento como un sistema que se nutre constantemente de los factores internos, externos y antagónicos.

**El principio hologramático.** El pensamiento complejo es ante todo un pensamiento que relaciona, que esta tejido en conjunto. Esto quiere decir que en oposición al modo de pensar tradicional, que divide el campo de los conocimientos en disciplinas atrincheradas y

clasificadas el pensamiento complejo es un modo de religación (*religere*) (Morin, 2007, p. 87).

En efecto, el conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad, pues está compuesto de tejidos o entrelazados que constituyen el todo del mismo y que son inseparables. Como lo expone Morin (1999): “Él tiene cualidades o propiedades que no se encuentran en las partes si estas separan las unas de las otras y ciertas cualidades o propiedades de las partes pueden ser inhibidas por las fuerzas que salen del todo” (p. 39).

En complemento a lo anterior, la teoría Cibernética (Wiener, 1953) permite visualizar el currículo como un mecanismo de retroalimentación, recursividad control y comunicación a la manera de las estructuras de los sistemas reguladores, como el flujo de información que regula el sistema educativo. Igualmente, desde la teoría de sistemas se puede repensar el currículo en el entendido que:

La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos (Pérez, 2011, p. 39).

Además:

[...] hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, y el mitológico) [...] existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, y todo y la partes, las partes entre ellas por eso la complejidad es la unión entre la unidad y multiplicidad (Morin, 1999, p. 40).

En síntesis, el enfoque de complejidad planteado por Morin da cuenta de un sistema de principios sistémicos que asociados establecen integraciones, interacciones y continuidades

entre los sujetos, la sociedad, el conocimiento, la naturaleza, los procesos de aprendizaje y de enseñanza, todo ello en un marco que otorga un horizonte de sentido a la existencia social del ser humano.

### **Diferentes Perspectivas de la Complejidad**

La complejidad como teoría se ha definido desde diferentes corrientes y escuelas que conceptualizan y definen la complejidad, estas concepciones han evolucionado desde el pensamiento antiguo hasta la modernidad. A continuación se presentan las diferentes propuestas que conceptualizan la complejidad:

**Concepto de complejidad.** El primer peldaño al momento de abordar el tema de la complejidad, tiene que ver con superar la idea de que lo complejo se enmarca dentro de lo complicado, lo inentendible, lo cerrado, lo confuso, etc. Ya que esto supone una barrera mental que impide distinguir la diferencia y relación, entre lo que hay hasta el momento, un paradigma simplista y una concepción compleja de la realidad.

Desde una perspectiva filosófica la complejidad no estaba totalmente esbozada, aunque se sobreentendía que la realidad se encontraba determinada por una lógica causalista unidireccional. Es en el siglo XX después de estudios en física que se comienza a vislumbrar la participación del observador con la realidad construida. Sin embargo, se reducía la complejidad a estos fenómenos, a asuntos de poco valor o reduciéndola a unidades elementales, simplificando así el análisis.

La evolución del concepto de complejidad se centra en dos pilares: lo psicológico entendido como lo que no se puede comprender porque es complicado o muy difícil de entender, en tanto que es subjetivo y lo epistemológico que se refiere a que un objeto de estudio no se puede reducir a una explicación simplificada.

Por consiguiente, la complejidad va más allá implica también la incertidumbre al interior de los sistemas organizados, tiene cierta relación con el orden y el desorden de los fenómenos. Cuyo aporte no trata de redefinir nuevamente los objetos sino de revertir las perspectivas epistemológicas del sujeto, enriqueciéndolas con diferentes ángulos y enfoques.

En el caso de los estudios de la complejidad enmarcada en los fenómenos sociales presenta un campo de estudio más problemático, ya que al ser el objeto de estudio el sujeto desde su particularidad y partiendo de la base en que cada individuo tiene múltiples identidades, múltiples personalidades en sí mismo, de acuerdo a cada uno de los roles y contextos en los que se desenvuelve, además cada individuo tiene poco conocimiento de sí mismo.

La complejidad como concepto evolucionó desde la simplicidad a la integralidad que permite abordar la realidad biológica del hombre con su realidad cultural, de tal forma que sea aplicable a todo tipo de realidad humana y social, cuyo grado complejidad es el más alto. (Morin 2014:

La complejidad también es sinónimo de riqueza de pensamiento. Un pensamiento que asume, a la vez, principios antagónicos, concurrentes y complementarios. E incorpora tanto el orden como la incertidumbre, lo aleatorio y lo eventual. Lo complejo asume los aspectos del desorden y del devenir como categorías que juegan un papel constructivo y generativo en la realidad y en el conocimiento. Estos aspectos aparecen en el conocimiento no sólo como explicaciones sino también como principios explicativos. O no simplemente como algo que se explica, sino como algo a partir de lo cual se explica o que sirve para explicar otras cosas (Moreno & Sánchez, 2011, p. 12).

Por otro lado, la complejidad puede ser interpretada de diversas maneras, por ejemplo, cuando se dice que no poseemos la capacidad de comprensión de un objeto, en ese momento

hablamos de complejidad. Pero también se puede hacer referencia a una riqueza de pensamiento, es decir cuando se posee un pensamiento que admite principios antagónicos y complementarios, en ese momento se incorpora un orden, pero también la incertidumbre, lo aleatorio, el azar o lo eventual. En este contexto, el pensamiento complejo aporta herramientas lógico-matemáticas, empíricas, filosóficas y epistemológicas, que permiten armonizar el conocimiento que ha desarrollado la ciencias hasta el momento, con las diversas realidades: la complejidad “es un modo de pensamiento que vincula tanto el orden, lo universal y lo regular, como el desorden lo particular y el devenir” (Moreno & Sánchez, 2011, p. 4).

En este contexto la complejidad se presenta desde distintas cosmovisiones con nodos concurrentes y una misma paternidad epistemológica, una desde la cultura anglosajona que, a decir de (Delgado & Sotolongo, 2006), se enfoca en los sistemas naturales y sociales a través de múltiples manifestaciones, y otra, la tradición latina humanística, que toma esos avances como punto de partida para intentar reconstruir las bases del pensamiento humano y el método del conocimiento. Lo que se busca es la reintroducción del sujeto en los ámbitos del conocimiento, desde un enfoque de la realidad que promulgue la reconexión entre los diferentes saberes como la ética, la estética, las artes, la filosofía, etc. (Reynaga, 2008).

**La complejidad y la acción.** En un ambiente estable, es más razonable el uso de estrategias o programas que permitan ejecutar acciones de rutina y así concentrarnos en la toma de decisiones cuando se presentan situaciones con elementos aleatorios o inesperados. La complejidad establece que la acción puede ejecutarse realmente con la capacidad intuitiva del estratega ejecutor. Podría enriquecer con un pensamiento complejo pero esto sería un desafío.

Otro aspecto básico de la complejidad tiene que ver con la definición de máquinas triviales y no triviales, un ejemplo de máquina trivial es la calculadora, donde conocemos sus entradas (inputs) y también sabemos con certeza sus salidas (output). No sucede lo mismo con el ser humano o la sociedad que podrían ser considerados unas máquinas no triviales ya que aunque conocemos sus elementos y entradas, todas sus posibles salidas o conductas o resultados no los se puede definir de una sola forma.

En este contexto, no se puede afirmar que la complejidad es un recetario para afrontar las situaciones críticas sobre la incertidumbre, pero si nos permite estar alertas y no estancar los análisis en aspectos mecánicos y determinista, es decir, es una invitación a “sacudir esa pereza del espíritu, es una lección que nos da el pensamiento complejo” (Morin, 1991, p. 75)

La complejidad le da a cada persona una señal que le ayuda a recordar el sentido de la realidad, que lo nuevo surge nuevamente y que ello debe ser repensado, desde los procesos educativos que determinan el hacer de los seres humanos en el entorno en el cual participan. Rodríguez & Leonidas (2011) definen la complejidad como un nuevo modo de interpretar y representar la realidad desde una visión que está en movimiento, y es dinámica, en tanto que reconoce que el principio clásico de causalidad se ha transformado debido a que una sola causa puede tener más de un efecto y del mismo modo varias o múltiples causas pueden producirlo. Por otro lado, Giraldo (2005) clasifica la complejidad desde diferentes corrientes de pensamiento de la siguiente forma:

*La complejidad como método.* Se trata de la investigación que utiliza como base teórica y metodológica la cibernética, el principio de indeterminación de Heidelberg y las neurociencias. Se centra fundamentalmente en los lenguajes manejados por las ciencias que

estudia como el lenguaje matemático, biológico, etc. Se caracteriza el uso de programas de simulación cuya base es el lenguaje del ordenador.

*La complejidad como ciencia.* Se sustenta en el estudio de diversos fenómenos bajo los postulados científicos como la incertidumbre, la irreversibilidad, el tiempo, etc. Desde parámetros y valores iguales. Esta se percibe en base a principios de vaguedad, inestabilidad, dinámica, que desde la simulación por el ordenador permite simular procesos de la realidad.

*La complejidad como cosmovisión.* Se refiere a la escuela del pensamiento sistémico que introduce el análisis y el término de complejidad en las discusiones de tipo científico, social y ontológico por G. Bateson. Se le denomina pensamiento sistémico.

En el siglo XX La complejidad surge como un concepto científico que atraviesa diferentes corrientes de pensamiento de esta forma la complejidad se define según los problemas que estudia desde su naturaleza y metodología. Rodríguez & Leonidas (2011) proponen la siguiente clasificación:

*La complejidad organizada.* Su precursor es Warren Weaver (1948) con la publicación del artículo *Science and Complexity*. Su importancia radica en que fue el primero en utilizar el término de complejidad como un concepto científico, lo cual abre el camino de las diferentes teorías y disciplinas que se formulan en torno al término. El define la complejidad organizada como un sistema total que se compone de elementos que de forma heterogénea y orgánica se articulan entre sí, de este modo pone en diálogo tres conceptos fundamentales que son la base del desarrollo de la teoría: complejidad, organización y sistema, que plantea unos problemas fundamentales de simplicidad, y de complejidad desorganizada en base a la historia de las ciencias.

*La complejidad restringida.* La conforman las ciencias de la complejidad cuyo enfoque es metodológico, técnico y procedimental. Este enfoque se desarrolla a partir de la evolución del lenguaje computacional (Maldonado, 2008).

*La complejidad general.* Se refiere a la propuesta de Edgar Morin, la cual está definida como una epistemología transdisciplinaria, como una filosofía ético-política de la complejidad que ofrece una epistemología (Rodríguez & Leonidas, 2011).

**La complejidad según Luhmann.** Luhmann (1990) comprende la sociedad como un gran sistema. Parte de una concepción estructural-funcionalista, de esta forma propone una nueva concepción, cuyo énfasis se centra en la función y luego en la estructura replanteando las relaciones de las dos categorías que según él permiten una mejor comprensión de los cambios sociales:

Si el método funcionalista se mantiene dentro de los límites de la causalidad ontológica, se verá enfrentado a la disyuntiva entre la explicación a través de los efectos y la explicación mecánica a través de las causas [...] La función no es ningún efecto que se deba producir, sino un esquema lógico regulador que organiza un ámbito de comparación de efectos equivalentes (Luhmann, 1990, p. 82).

En este sentido, Luhmann reformula la teoría de sistemas en tanto que transforma el papel de la estructura, dejando de lado la jerarquización entre los conceptos de estructura y función y sus subordinaciones, asume que la estructura es el único punto de partida de los sistemas sociales, dando cuenta que gracias a las relaciones funcionales de los subsistemas de las estructuras, se construye el sistema, es decir, que hay que reducir la complejidad del entorno, para comprender el fenómeno estructural. Luhmann (1998) explica la reconstrucción del conocimiento a partir de la teoría de la diferenciación sistémica, distinguiendo el principio de retroalimentación.

Para Luhmann (1998), hay varios grados de complejidad en la relación entre el sistema y el entorno, de esta forma relaciona sistema y mundo ya que todo sistema surge por la distinción propia de su entorno (Rodríguez & Arnold, 1999):

El sistema es siempre menos complejo que su entorno, y la diferenciación respecto a éste se mide en términos de complejidad. La comprensión apropiada de complejidad no debe orientarse hacia la reducción de lo complejo a lo simple, ni hacia la reducción a la totalidad o a un holismo. La comprensión adecuada es la comprensión que articula lo desarticulado, sin desconocer a la vez las distinciones. Es la comprensión que sostiene la concurrencia, el antagonismo y la complementariedad de los contrarios, pero no necesariamente al mismo tiempo [...] No hay jerarquía de cosas complejas y cosas simples. Desde una perspectiva diacrónica hay una jerarquía de sistemas más o menos complejos. Pero desde una perspectiva sincrónica no existe tal jerarquía: todo puede entenderse como complejo (pp. 102-103).

Luhmann plantea que para desarrollar el pensamiento se necesita de su antagónico, la simplificación le sirve de contraste, pues su ignorancia epistemológica de base permite la complejización del conocimiento, en este sentido no se condena la separación de las partes y su análisis, pero se destaca que al separar el objeto y observarlo entra en juego el observador como participante, lo cual abre el espectro de interacciones entre el sistema como un todo, las relaciones entre sus partes, con el entorno y el observado, que mediante una unión dialógica de simplificación y complejización, propende por un nuevo conocimiento y entendimiento de los fenómenos sociales (Ibáñez, 1979).

En palabras de Morin (2014), el pensamiento complejo se comprende de la siguiente forma: “si quieres saber qué es el pensamiento complejo, empieza complejizando tu pensamiento” (p. 29). Es fundamental conocerse como un principio básico para desarrollar un espiral de conocimiento complejo. Cabe resaltar que además de Morin y Luhmann hay

diversas corrientes epistemológicas que se han desarrollado en torno al pensamiento de la complejidad, las más pertinentes en el proceso de educación son:

**La escuela de Santa Fe y otras instituciones.** Representado por diferentes autores como Cowan, Gell-Mann, Langton, Arthur y Kauffman. Constituye la elaboración de un discurso científico al tema de la complejidad, proponiendo que la complejidad deviene de la aceptación de la incertidumbre, es decir de lo igual y emergente cuyo origen es la relación entre diferentes niveles de organización y que aparece de la relación entre el orden estático y el azar.

Esta concepción de complejidad propone una realidad ordenada en distintos niveles jerárquicos de sistemas ordenados, complejos y desordenados, cuya base en la relación de estos niveles es el silogismo de la teoría del caos, en donde el computador convierte los sistemas simples en complejos y viceversa de forma numérica y algorítmica, es decir que el pensamiento se rige por un principio simplificador que reconoce la complejidad de la realidad, desde una visión reduccionista puesto que el computador transforma lo complejo en simple y viceversa (Bula, 2011).

De esta forma, para Langton y Packard, la complejidad es proporcional a la capacidad operacional del sistema, es decir, la facultad de procesar y almacenar la información, en donde el campo experimental, se reduce a “simulaciones informáticas”, bajo parámetros medibles y cuantificables de auto organización que se configuran sobre las bases de las teorías cibernéticas y de sistemas en sus primeras versiones, pues no tenían en cuenta la autoorganización de los sistemas en segundo orden.

Bajo este paradigma los sistemas complejos pueden ser adaptativos en razón de la verificación mediante modelos computacionales, que se pueden llevar a la práctica, razón por

la cual, bajo este se estudiaron diferentes problemas como a salud, la extinción de las especies, etc. (Korsbaek, 2012). Esta teoría propone dos concepciones específicas de la complejidad:

*La complejidad aparente.* Esta entiende lo complejo como un sistema simple que se complejiza, bajo el supuesto de que la realidad se basa en matemáticas simples que reducen la complejidad numérica de los algoritmos.

*La complejidad como frontera del conocimiento.* Sostiene que la complejidad al buscar el principio simple de la comprensión del todo, tiende a un determinismo refinado que asume que en aunque la realidad está compuesta por unos principios ontológicos, filosóficos, etc. Es imple, determinada y determinante Por lo cual es una complejidad operativa que progresa desde sus variables y sus métodos y que en último lugar tiene en cuenta los presupuestos teóricos, filosóficos, etc. que las componen. Esta concepción tiene de ser instrumental, puesto que desde el desarrollo de las ciencias, relaciona lo complejo con situaciones concretas.

Por otro lado, Naomi Oreskes, da cuenta de la problemática de definir lo complejo únicamente como un sistema cerrado. En la medida que la naturaleza se encuentra configurada a partir de sistemas abiertos. Por tanto, el conocimiento que se tiene de estos sistemas es aproximado y no es verificable por la lógica matemática de los computadores, por lo cual la jerarquía establecida anteriormente al ser natural asume que los sistemas son más o menos complejos, pues lo complejo esta constatado por un sistema simple que sufre un proceso de complejización, alejando el concepto de complejidad de los extremos simple-complejo-complejo-simple (Korsbaek, 2012).

**La corriente sistémica de Capra.** La corriente sistémica de Capra tiene sus orígenes en la Teoría de Sistemas clásica y en la ecología profunda desde autores como Bateson y Arne Naess, desde un diálogo con el desarrollo de las ciencias como como la física cuántica, la teoría del caos. De esta forma, Capra define la complejidad desde la interdisciplinariedad que rompe el pensamiento moderno tradicional, mediante el diálogo de los saberes, proponiendo la visión Ecológica que resuelve el problema de la complejidad (Capra, 1998, p. 185). Según López (2010), los postulados del paradigma ecológico son los siguientes: (i) las partes solo pueden ser entendidas si se conoce la dinámica del sistema. De esta forma las partes no existen sino más bien son partes de una red de relaciones inseparables que hacen parte de un modelo; (ii) la totalidad es la base de las estructuras y estas subyacen a una totalidad en una red dinámica cuyo énfasis es el proceso; (iii) el observador hace parte del proceso de conocimiento desde una estrecha interacción con las observaciones y descripciones del fenómeno estudiado; (iv) el conocimiento es intrínseco a la vida y a su funcionamiento epistemológico; (v) la visión ecológica es holística, al observar los sistemas y sus estructuras desde el modo en que interactúan dentro de sistemas y estructuras mayores; y, (vi) sintetiza la comprensión del fenómeno de la vida mediante la articulación de los avances y descubrimientos de la genética, biología celular, psicología, teorías de sistemas, etc.

**La escuela de Ilya Prigogine.** Esta escuela creó la teoría de la autoorganización la cual pone en duda los planteamientos de la ciencia moderna, al introducir el concepto de complejidad restringida o sistemas complejos adaptativos y sus interacciones y relaciones con la causalidad.

Los postulados de la Escuela de Prigogine se fundamentan en una dicotomía de funcionamiento de los sistemas por un lado el universo tiende a la entropía (destrucción y

desorganización) y, por otro lado, la autoorganización de la vida que continuamente crea organizaciones más elevadas y complejas.

De esta forma, define la complejidad como los cambios que experimenta el sistema tanto internos como externos, pues consideran que al interior de los sistemas hay varias fluctuaciones que lo estremecen y lo complejizan. Estos cambios están orientados a desarrollar entropía negativa (James & Salmon, 1986).

Estos sistemas nuevos se denominaron estructuras disipadoras, pues a partir de las fluctuaciones internas, y del desorden se crea el orden se autoorganizan, desde las diferentes interacciones y relaciones que van más allá del azar y la necesidad. Además propone que aunque es imposible predecir los cambios de la estructuras cuando se complejizan, en el momento en que se forman las nuevas estructuras se pueden volver a determinar sus relaciones e interacciones en el ámbito científico una vez están reestructurados.

La escuela de Prigogine concibe la complejidad como una ciencia que define los sistemas como estructuras flexibles por la posibilidad constante del surgimiento de nuevas estructuras y sistemas a causa de alguna inestabilidad o fluctuación dentro del mismo, es decir que el universo y los subsistemas que lo componen son sistemas abiertos y se adaptan constantemente, por lo cual surge una nueva causalidad que no idealiza los fenómenos ni los limita.

La auto organización que propone Prigogine y los sistemas adaptativos son fruto de un ordenamiento espontáneo de las interacciones y procesos de comunicación de los elementos que constituyen las estructuras y los sistemas, pues la complejidad surge desde el desorden, que no necesariamente está en equilibrio (James & Salmon, 1986).

Esta escuela se caracterizó por estudiar principalmente a los cambios y complejizaciones de los sistemas físicos y químicos, aunque ocasionalmente transfirió estas observaciones a fenómenos sociales de modelos análogos.

**La escuela de Palo Alto y la escuela Madrileña: Paul Watzlawick, Marcelo Pakman y Gregory Bateson.** Esta escuela se caracteriza por la transferencia del pensamiento sistémico a las diferentes líneas de pensamiento científico, tales como la sociología, las ciencias humanas, la psicología, etc. Propone que hay un pensamiento sistémico inherente a las disciplinas de las ciencias humanas y sociales, presentando una epistemología de la comunicación evolutiva y multidisciplinaria. Según sus postulados el sistema cognitivo y vital humano buscan la trascendencia del pensamiento y que por medio del estudio del proceso comunicativo desde una mirada evolucionista. En este sentido, pone de relieve la dimensión afectiva del mismo que evidencia las relaciones de contradicción, orden y desorden en el sistema del pensamiento humano (Giraldo, 2005).

De igual forma, la escuela de Palo Alto resalta la importancia del contexto en las formas de comunicación como un sistema que desde sus interacciones tanto externas como internas, se convierte en una matriz que conecta todas las relaciones y actividades humanas desde un proceso multidisciplinar e integrado que solo se comprende desde el análisis del todo y sus partes así como de la influencia del entorno. Evidenciando la necesidad de la multidisciplinaria del conocimiento desde estudios que rompan las barreras de las disciplinas.

La Escuela de Palo Alto pone en contexto el término de complejidad desde las interacciones del ser humano y el medio, pues el presupone que los individuos, las sociedades, etc. Son organismos que se configuran por medio de la organización de la materia, la energía,

que constituye la información del organismo de este modo la comunicación como proceso organiza el ser humano con respecto del medio y del entorno.

Por lo cual la complejidad de los organismos está atravesada por los proceso de información que los constituyen determinando la capacidad de los sistemas para adaptarse y cambiar frente al entorno que mediante el acto comunicativo, regula los comportamientos y en ultimas los sistemas (González & Rueda, 2008).

### **Pertinencia del Pensamiento de Morin Referido a la Educación**

Analizando los diferentes marcos conceptuales que envuelven el concepto de complejidad se hace evidente que aunque las diversas teorías propenden por el diálogo de saberes y algunos de los principios propuestos por Morin (1999), algunas de estas teorías reducían el concepto de complejidad al estudio de fenómenos problematizados desde la ciencias, de esta forma se afirma que muchas de estas teorías caen en el reduccionismo del pensamiento moderno tradicional pues delimita el pensamiento complejo a estudios disciplinares propiamente hablando.

Por esta razón, al abordar el pensamiento complejo, se hace ineludible que desde la perspectiva Moriniana, se aborde la producción y creación del conocimiento en contextos educativos. En resumen, una propuesta curricular basada en un pensamiento complejo debe tener en cuenta que:

El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad, cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo, ya que este es un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, desde la unión entre la unidad y multiplicidad (Morín, 1999, p. 40).

### **Educación y Pedagogía desde el Pensamiento Complejo**

Morin (2003) asume que para comprender mejor el mundo y específicamente nuestro contexto debe haber un vínculo entre la educación, ciudadanía y política que debe iluminar y entretener los intereses de la educación y la política, como ejes centrales de los ciudadanos para encausar y conducir el control sobre los destinos de la humanidad.

Es necesario dar las acciones para encontrar las vías del diálogo fructífero entre la educación y la política, es decir, entre los académicos y los políticos, pues es contraproducente estar de espaldas a la ciudadanía sin el diálogo, esto causa que no se logren los cambios de fondo que necesita la educación para que esto haga posible la solución de los problemas socioeconómicos (Morin & Delgado, 2014, p. 9).

Por tanto, se debe propender por pensar en las potencialidades del ser humano en políticas transformadoras para el cambio en la educación, y aprovechar el diálogo sociedad-mundo. De esa forma, se puede comprender el pensamiento complejo como un modo de pensar sobre los desafíos de la enseñanza para abandonar la simplificación de la educación tradicional en busca de un nuevo paradigma integrador en la enseñanza (Morin, 2003).

En ese sentido, la educación debe proporcionar al ser humano un enfoque de desarrollo vital, teniendo en cuenta su crecimiento y desarrollo en sus dimensiones socioculturales, con el fin de transformar su contexto y rol de desempeño, para responder a los retos que le exige sus deberes y derechos ante la sociedad. Estos retos además de ser mediados en la educación mediante procesos pedagógicos tienen que versen reflejados en la estrategias y elementos apropiados que le permiten relacionarse mediante el diálogo de la enseñanza y el aprendizajes altamente calificados (Morin, 1997).

De allí que también fue importante para este proyecto explorar los campos de la didáctica entendiéndola la encargada de las técnicas y métodos para que el estudiante logre su

aprehensión del conocimiento y para que el diálogo docente y estudiante sea productivo en un sentido integral (Mattos, 1985).

De esta forma, el campo de la didáctica ha fijado nuevos planteamientos pedagógicos, que para el siglo XXI han sido base de reformas y transformación de nuevas posturas desde ámbito de la educación, repensando un currículo mediado por nuevas estrategias pedagógicas y didácticas incorporadas a una educación planetaria (Granata, Chada & Barale, 2000).

Por otro lado, el docente como agente participe de la educación, ha visto la necesidad de utilizar estrategias de enseñanza innovadoras que puedan enriquecer la formación del ser humano. En ese sentido, se encontrado con una dicotomía, por un lado, la educación tradicional caracterizada por la transmisión de contenidos y, por otro, el modelo centrado en el desarrollo del potencial creativo del ser humano (Litwin, 1997).

En este sentido, los docentes cuentan con poderosas herramientas desde la complejidad para enriquecer su experiencia de aprendizaje, al igual que la de sus estudiantes. Lo anterior, se puede lograr gracias a que el cultivo del pensamiento dialógico desarrolla una continua retroalimentación teórica-práctica. Así mismo el ejercicio de este pensamiento exige de una contextualización social, cultural y política. De este modo, la construcción de posibilidades didácticas desde el pensamiento complejo, genera nuevas herramientas básicas desde una pedagogía alternativa, que desde la auto organización de la condición de docente lo prepara para enfrentar los retos que exige una educación contemporánea (Morin, 2007).

De lo anterior, se establece que Morin (1998) procura el desarrollo de un pensamiento complejo, producido desde una reforma de pensamiento que hace énfasis en la complejidad de la realidad como elemento constitutivo y problemático del pensamiento concentrándose en la complejidad humana y social.

### **El Pensamiento de Morin sobre la Educación**

La extensa obra de Morin abarca libros, artículos y múltiples conferencias acerca de las necesarias transformaciones que debe desarrollar la educación para enfrentar los retos del milenio que comienza. La educación en este sentido debe dejar el reduccionismo tradicional que convoca a separar, dividir, dislocar, pues dilata el espiral del saber y de conocimiento que está en constante movimiento entre certezas e incertidumbre.

El diálogo de saberes debe ser uno de los aspectos fundamentales para la construcción de cualquier currículo educativo en la actualidad. Las ideas de la interdisciplinariedad y de un diálogo democrático entre todos los actores del ámbito educativo deben tener como objetivo que el conocimiento trascienda al nivel transdisciplinar.

Morin (1999, p. 84) expresa que la educación tradicional ha sido víctima de proceso que desarticula los saberes, los fragmenta y genera vacíos de comunicación entre ellos. Igualmente, centra su pedagogía en la reproducción y en la exaltación de las certidumbres, que deben repetirse mecánicamente de generación en generación.

En ese sentido, los objetos de estudio disciplinares son aislados de los contextos sociales en donde son producidos. Esta situación induce a pensar que los problemas solo pueden ser abordados desde especialidades disciplinares y que estas no pueden contribuir a sus soluciones. Finalmente, Morin (1999) llama la atención acerca de la relación que tienen la educación con un planeta globalizado y un sistema de conocimiento que permite reconocer que los problemas no solo nos afectan localmente, sino que son responsabilidad mundial.



## **El Currículo**

En el presente capítulo se realiza un análisis descriptivo de diversos marcos teóricos dentro de los cuales se organiza el currículo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, desde teorías curriculares, como concepto amplio en la educación que puede ser enfocado desde diferentes miradas religioso, psicológico, filosófico, etc.

De igual manera, en este capítulo se plantea el análisis curricular desde la complejidad, los enfoques y modelos curriculares. Pues desde el análisis se problematiza el papel del currículo como elemento diferenciador del proceso educativo, lo cual, requiere de una reflexión más profunda desde la pedagogía y el pensamiento complejo. Dado que este aporta nuevas formas de percibir la educación, el conocimiento, que se refleje en el cambio de pensamiento de los actores educativos, para que estos trasciendan a los contenidos curriculares, planes de estudios y de más actividades involucradas en el proceso de aprendizaje como lo exige el contexto de hoy.

### **Introducción**

Alrededor del currículo universitario existen múltiples concepciones y conceptualizaciones. La unificación de criterios alrededor del campo del diseño curricular y la incidencia que éste tiene en la educación es reducida. Sin embargo, esta diversidad propone un reto a los programas académicos de contaduría pública, dado que los elementos comunes permiten formular una profunda transformación a los fundamentos curriculares de la formación de contadores.

Es así como se define el estudio del currículo como punto de partida del presente análisis, teniendo en cuenta aspectos tales como su definición, de donde se origina este concepto, que enfoques se tienen, para luego pasar a describir los diferentes modelos

curriculares (autores). Se hace indispensable establecer los elementos que caracterizan al currículo sobre todo desde la mirada de la carrera de contaduría pública.

### **Origen de la Concepción Curricular**

“El currículo es lo que enseñamos, lo que ofrecemos y ocurre para formar a los futuros ciudadanos a quienes luego, encomendamos la tarea de hacer progresar a la sociedad” (Posner, 2001, p. 15).

La historia del currículo se remonta a Grecia y Roma, a las culturas clásicas, posteriormente en el medievo, se materializó el Trívium y el Quadrivium; el Trívium constaba de la lógica, la retórica y la gramática; el Quadrivium comprendía la aritmética, la geometría, la astronomía y la física. En Europa, a mediados del siglo XV, el término currículo se empleó para designar el proceso temporal, lo recurrente, lo que se repetía año tras año. Durante la edad media se utilizaron los términos *studium*, *oro* y *rateo*, con propósitos similares. *Formula e instituto* se usaron para indicar el ordenamiento de la enseñanza (Hoyos & Cabas, 2011).

En Alemania se reemplazó el término *Curriculum* por el de *Lehrplan*, que significa el documento donde se especificaban los estudios de cada curso, término que sobrevino en los países anglosajones y ha estado vigente en la literatura alemana y nórdica sobre educación. En la edad media se consolidó un sistema educativo donde aparecen las escuelas nonaticas, es decir, se creó una estructura de enseñanza coherente y estable de acuerdo con las necesidades de cada sociedad. Durante el siglo XX varios autores manifiestan que el currículo es producto del desarrollo de las sociedades industriales como Bobbit, Apple, Young y Giroux (Velilla, 2002).

La teoría curricular se produjo con el surgimiento de la era industrial. La necesidad de estandarizar procesos, tareas y objetivos, generó un escenario de instrumentalización

educativa. Este entorno permitió la emergencia de un enfoque eficientista. Su máximo exponente fue Franklin Bobbit con su obra *El Currículo*. Las ideas más destacadas de Bobitt se centran en el siguiente interrogante: “¿qué es lo que la escuela debe de enseñar?”. En este sentido, los ejes de reflexión se centran en la relación entre la educación y el ámbito laboral (Velilla, 2002).

Posteriormente, se realizaron trabajos con relación al currículo, con el fin de responder a las necesidades del sistema educativo, y teniendo como meta la obtención de mayor eficiencia en la educación, se elaboraron propuestas en concordancia a la construcción de programas escolares, surgidas particularmente por autores norteamericanos. Estos análisis se pueden agrupar en dos grandes bloques (Díaz, 2005, p. 102).

El primer bloque se configura a partir por la preocupación de los procesos educativos de evaluación. Este enfoque tuvo como sus principales exponentes a Ralph Tyler y a Hilda Taba. Estos autores adelantan un ambicioso proyecto de evaluación curricular en Estados Unidos. En este trabajo se admite que las problemáticas de los programas escolares son más amplias a partir del análisis de los componentes de los programas, estos elementos hacen parte activa de los proyectos educativos en concordancia con el plan de estudios a implementar. Estos estudios se fundamentaron en investigaciones de actores educativos: estudiantes, docentes, egresados y la sociedad en general, e incluye las evoluciones y cambios de los conocimientos (Díaz, 1994).

Para Taba (1972), adquiere mayor relevancia la formulación de planes de programas que tengan una sólida relación entre el contenido conceptual y la experiencia, mientras que Tyler (1973) hace gran énfasis a la parte técnica del pensamiento educativo. En este sentido, es importante resaltar que con Taba enfatiza la importancia de la articulación entre la teoría y

la práctica. Ella plantea que el aprendizaje no puede ser concebido desde modelos lineales, pues los procesos de socialización, de aprendizaje, de desarrollo de la personalidad, etc.

Es así como, los programas, currículos y planes de estudio se reorganizan y modifican tradicionalmente desde la teoría administrativa, de “arriba abajo”, cuando debería hacerse de “abajo hacia arriba” cuyo énfasis sean las competencias, y no la administración, en un proceso reflexivo a largo plazo. Ya que uno de los principios, planteados por Taba (1972), de diseño de currículo es que estos no se deben formular desde la mirada tradicional, que concibe al estudiante como un recipiente vacío, el cual debe ser llenado de conocimientos teóricos, y descontextualizados.

Entre tanto, la propuesta de Tyler (1973) plantea la tecnificación del pensamiento educativo, centrado en objetivos medibles y verificables, estos aportes a la temática del diseño curricular llevan a estructurar el uso del currículo y a coordinar un equilibrio, para la formación de los contadores públicos, entre las diversas teorías y la técnicas necesaria en su formación, teniendo en cuenta los cambios socioeconómicos, culturales y ambientales a nivel global.

El segundo bloque se configura a través de la propuesta tecnocrática de Mager (1984). Este enfoque abogaba por una perspectiva racionalista del currículo. Esta perspectiva instruccional partía de un esquema que coordinaba los contenidos, con los objetivos con escalas de evaluación objetivas. Este modelo es la concreción del eficientismo en los escenarios educativos. En este marco los docentes actúan bajo un rol seleccionador, controlador con actuación preponderante no sobre el dominio de los conocimientos sino del dominio de las técnicas del estudiante en un aprendizaje donde se desarrolla la memoria

reproductiva sin favorecimiento del pensamiento creativo, planteamientos que han tenido transcendencia en muchos países (Díaz, 1994).

### **Concepto de Currículo**

En este análisis se pretende destacar las definiciones que se consideran más importantes, para poder así, definir la estrategia adecuada al momento de plantear un currículo para el programa de contaduría pública. Al realizar un análisis etimológico de la palabra currículo se puede encontrar que proviene de *currere*, que en latino significa recorrer un camino o carrera con un objetivo o meta. De alguna forma, esta es la razón por la cual se considera el currículo como una secuencia de las distintas acciones que se practican en el proceso educativo. En este orden de ideas, Beauchamp (1961), citado por Hoyos & Cabas (2011), señala que para que un currículo sea pertinente debe tener los siguientes aspectos:

Enunciados sobre las intenciones para el uso del documento como guía en la planificación de estrategias de instrucción. Enunciados que describen los objetivos de la escuela para la cual ha sido diseñado el currículo. Un cuerpo de contenido curricular para la realización de los objetivos y Enunciados sobre el esquema de evaluación para determinar el valor y la efectividad del currículo y del sistema curricular (p. 12).

Por otro lado, Pratt, (1980) definía el currículo “como conjunto organizado de intenciones educativas y entrenamiento, en donde se presentan tanto lo que va se aprendiendo y enseñando, como los materiales educativos y métodos de enseñanza”, en ese sentido, el currículo es lo que el estudiante vive en la escuela como resultado de las experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre tanto Oliver (1996), citado por Rasco (1994), afirma que “el currículo es lo que le sucede al alumno en la escuela como resultado de lo que los maestros hacen, incluyendo la experiencias de una escuela responsable” (p. 18).

Por otro lado, Connelly & Clandinin (1990) plantean un currículo interactivo, en donde el binomio docente-estudiante es vital para la construcción de los actos pedagógicos. Por consiguiente, el currículo interactivo es la respuesta de la escuela a las necesidades del contexto socioeconómico presente y proyectado de acuerdo a las necesidades para el desarrollo armónico de las profesiones en la triada conocimiento-cultura-sociedad.

Taba (1972) concibe el currículo como un conjunto de planes y contenidos que deben tener en cuenta diversos contextos:

[...] investigar las demandas y los requisitos de la cultura y la sociedad del presente y del futuro [...] saber sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de los estudiantes [...] y conocer la naturaleza del conocimiento y sus características específicas (p. 10).

Para otros autores el currículo es concebido como un instrumento transformador con enfoques socio-críticos o currículos emancipadores, Freire (1997) y Elliot (1991) dan cuenta de que la formación académica es necesaria para que las personas desarrollen autonomía pero tomen conciencia sobre la realidad social en que viven:

[...] generando críticas ante ideologías dominantes y que perciban la solución de problemas conforme al logro de una sociedad más justa, equitativa y libre que conlleven a los individuos a una formación donde asuman la conducción de sus propias vidas de manera responsable (Freire, 2003, p. 47).

Otros dos autores que se deben tener en cuenta para comprender una perspectiva curricular son Durkheim y Dewey. Un siglo después del surgimiento de la sociedad industrial donde se hace necesario que la educación sea generadora de bienestar social surgen dos grandes autores; Autores que tienen relevancia en sus teorías sobre la educación centrada en la ciudadanía para la democracia y el progreso, promulgando como eje la libertad y el progreso individual y social. Dewey, citado por Magendzo (1996), discurrió sobre la

inevitable relación entre educación y democracia, donde el objetivo es la formación de hábitos, modelos de ser y sentimientos sostiene.

La educación y el desarrollo democrático están unidos porque ambos implican una visión del proceso de modernización, del desarrollo de la acción inteligente; esta acción puede tomar la forma de adaptación inteligente e intervención activa o reconstrucción del medio ambiente social y natural (Magendzo, 1996, p. 28).

### **Enfoques Curriculares**

Los diferentes modelos curriculares, que están inmersos en la estructura y organización del currículo, dando forma a la manera cómo interactúan los elementos del mismo y el lugar que ocupa cada uno, permitiendo la importancia o prioridad a cada uno de ellos, según el enfoque que se asuma. Por esto, cuando se habla del currículo se hace alusión a un concepto global, que tiene diversidad de perspectivas y posibilidades. Al respecto, llama la atención el argumento de Plá (1997), cuando explica:

El currículum se nos presenta como la palabra mágica o emblemática del actual proceso educativo. Concepto polisémico que incluye desde los referentes filosóficos, psicopedagógicos y epistemológicos de la teoría educativa hasta el desarrollo y planificación de los distintos espacios y momentos de la práctica escolar. La teoría del currículo lo abraza casi todo: objetivos, conceptos, procedimientos, modos de aprender y enseñar, propuestas didácticas y metodológicas, proyectos de centro y áreas curriculares y, sobre todo, implica al profesorado: sin profesores no habrá reforma, ni mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje (p. 111).

En el campo del currículo son muchas las teorías y enfoques que se han desarrollado, el problema básico en el cual se centran estas teorías, es que el currículo se presenta como un instrumento que detalla una serie de instrucciones generales que al ejecutarse producen conjunto de prácticas viables. De tal manera que se analizan problemáticas de diverso orden

entre otras, como debe asumirse la transmisión de contenidos versus la experiencia formativa como tal, es entonces el currículo el que determina las reglas de juego del proceso de aprendizaje, es decir, se circunscribe el sendero que el proceso formativo debe recorrer.

Otro de los grandes interrogantes a los que se enfrenta el diseño curricular tiene que ver con la legitimidad y responsabilidad de las decisiones, en otras palabras debería el currículo ser construido por las altas esferas educativas, sin tener la participación profunda de los docentes y alumnos cómo se pueden establecer las coordenadas del proceso pedagógico: qué se aprende, cuándo se aprende, cómo se aprende, cómo se evalúa lo que se aprende, quiénes participan en lo que se aprende, etc.

En este orden de ideas, surge la dicotomía entre la práctica y la intención, una cosa es lo que se quiere y otra muy diferente lo que pasa en el aula y los resultados de la formación, ¿Cómo acercar la intención a la práctica, en términos del diseño curricular? A este respecto al docente, como actor del sistema educativo, se le confiere una responsabilidad importante, no solo conocer y diseñar el currículo sino también aplicarlo. Sin embargo, se detectan falencias:

La falta de precisión sobre las habilidades teórico- profesional que son específicas de la profesión docente, conducen a la idea de que el maestro sólo le corresponde “ejecutar” un programa escolar, esto es, llevarlo a la práctica; en el mejor de los casos se piensa que su función es “dosificarlo” ante sus estudiantes. No se considera que la docencia implique una función profundamente intelectual, que el maestro es un intelectual y que, en este sentido, le corresponde una función histórica estrechamente vinculada a la selección y a la organización de contenidos (Giroux & Shannon, 1997, p. 202).

En consecuencia, se debe propender por una formación pedagógica de los maestros, de tal manera que tengan los argumentos teóricos y técnicos que les permitan establecer el enfoque de un currículo acorde con las necesidades de sus educandos. Los enfoques

curriculares son el cuerpo teórico que fundamenta todo el ejercicio de planificación e implementación curricular. Describen como interactúan sus elementos constituyentes, según las diferentes necesidades de los sistemas educativos; son la base para organizar y caracterizar los planteamientos curriculares de las acciones, en los diseños curriculares. Se pueden encontrar diferentes enfoques, según la división que describe (Bolaños & Molina, 2007, p. 89)

Tabla 1.

*Enfoques curriculares*

<b>Enfoque</b>	<b>Características</b>
<b>Psicologista</b>	Centrado en análisis psicopedagógicos del individuo, puede adoptar características conductistas, personalistas; está enfocado en los intereses y problemas de la persona, de acuerdo al perfil social a quien se dirige la formación en términos de desarrollar habilidades, destrezas, actitudes mediante logro de objetivos. Parte del análisis de las necesidades del alumno teniendo en mira un rol activo, dinámico y participativo, facilitador, investigador de sus intereses y necesidades. El docente actúa como un facilitador y guiador, al mismo tiempo que investiga las actitudes de los alumnos. En este enfoque se hace hincapié a estrategias metodológicas que resalten los métodos de aprendizaje de los estudiantes. Se enfatiza una evaluación formativa, que destaque las habilidades y destrezas de las personas, de tal manera que se haga una formación integral (Bolaños, pp. 91-95).
<b>Academista e intelectual</b>	Está centrado en los procesos del contenido cultural. Se hace énfasis al desarrollo potencial e intelectual del estudiante sustentado en el logro de conocimientos que le aporta las áreas del saber. El estudiante tiene menos importancia, su rol es receptor de información, pasivo aprende a través de la escucha y la lectura. El

Enfoque	Características
	<p>docente asume el contenido como medio para el desarrollo integral del estudiante utilizando un método pedagógico tradicional con exposiciones magistrales y asignación de lecturas. La evaluación tiene énfasis en la medición y la sumatoria de valoraciones. Los contenidos tienen un valor en el proceso, se da relevancia a la teoría, información, datos provenientes de la cultura; la comunidad no se considera fuente del currículo, los recursos se consideran instrumentos transformadores de los contenidos (Bolaños &amp; Molina, 2007).</p>
<b>Tecnológico</b>	<p>Para lograr una eficiencia se pretende racionalizar una mayor transmisión de contenidos; para ser más eficientes, enfatiza el diseño como una lista de instrucciones, asumidas por el docente; en ese contexto es importante realizar planes didácticos, medios y recursos para transmitir conocimientos. El docente es responsable de plantear la información se sustenta en programas externos y estudios vigentes del presente en desarrollo da habilidades y destrezas. Las actividades de aprendizaje son fichas de trabajo y módulos de enseñanza, dando énfasis a lo programado de contenidos de cultura sistematizada, prioriza la evaluación sumativa dando prioridad a los contenidos. Este enfoque gira en torno a la tecnología y por medio de esta, pretende el aprendizaje de los estudiantes, esto quiere decir que la organización de las actividades de aprendizaje es controlada por el docente pero, se permite que el estudiante aprenda bajo su propio ritmo, siguiendo un programa determinado. El estudiante es estimulado para que desarrolle su potencial, se enfatiza en el procedimiento (Bolaños, pp. 91-95).</p> <p>Este enfoque tiene como objetivos lograr que los estudiantes conozcan la realidad y a su vez adquieran aprendizajes en el análisis de las problemáticas comunales;</p>

<b>Enfoque</b>	<b>Características</b>
	<p>se consideran partícipes activos todos los miembros de la sociedad, estudiantes, docentes y comunidad. Los estudiantes y los docentes trabajan cooperativamente. El docente actúa como guía, crítico y facilitador, creador comprometido y dinámico (Bolaños &amp; Molina, 2007).</p>
<b>Dialéctico</b>	<p>Se basa en que la educación es una acción socialmente productiva. Incluye las habilidades para transmitir los conocimientos, orientados al pensamiento crítico planteado por el estudiante; bajo una orientación analítica el docente puede procesar la información mediante el proceso de reflexión de manera interactuante con el alumno, estos procesos, que podríamos llamar de reflexión-acción, se caracterizan por desarrollarse dentro de un rol crítico, activo, dentro de las prácticas sociales y educativas. Los contenidos surgen del proceso reflexión-acción, se configuran los diferentes programas por los aportes de la cultura cotidiana, sustentados en la transformación de ese contexto, a su vez la cultura cotidiana hace parte como elemento fundamental para el currículo. Los recursos están dados por el medio socio-cultural y los actores sociales (Bolaños &amp; Molina, 2007).</p>
<b>Constructivista</b>	<p>Es un enfoque propuesto por las teorías del desarrollo de Piaget, las cuales contemplan que el desarrollo humano está dividido por etapas y el proceso de enseñanza debe estar organizado de acuerdo a la etapa o estadio en el cual se encuentra el individuo (Piaget, 2001). Por otra parte hace énfasis en el aprendizaje significativo, este quiere decir que el aprendizaje sea útil y real para el ser humano, por lo que es aplicable a su realidad. Este enfoque propone que el individuo tiene procesos mentales que cambian con la edad y que el pensamiento está estructurado por símbolos, y estos procesos mentales son visualizados como</p>

Enfoque	Características
	<p>una unidad. Este enfoque permite tener la noción de individuo sobre la de grupo, es decir que se reconoce que en un grupo de estudiantes de determinada edad, cada uno de ellos puede tener diferentes necesidades, pero que al estar en una etapa biológica similar, tiene intereses y aptitudes similares en su proceso de aprendizaje (Bolaños &amp; Molina, 2007).</p>

Fuente: Elaborada por Meneses (2016) basada en Bolaños & Molina (2007).

En resumen, básicamente se puede reconocer tres grandes corrientes en el desarrollo de la teoría del currículo a saber: teorías racionales, el movimiento empirista y las nuevas teorías, es preciso describir cada una de estas corrientes con el fin de tener un panorama global de lo que encierra el currículo en la actualidad.

### **Enfoques Racionales**

El enfoque racional asume los planteamientos del sociólogo Max Weber. Este autor establecía que la sociología tenía como objetivo el comprender el cómo se desarrollaba el conocimiento en una sociedad. A partir de lo anterior, formula el concepto de acción social para explicarla causalmente el comportamiento individual y colectivo. Para Weber el comprender como funciona la sociedad “exige la construcción de ‘tipos ideales’, es decir, unos modelos teóricos que no son necesariamente ciertos, pero que recogen los rasgos fundamentales del problema que se desea estudiar” (Weber, 1944, p. 128).

De esta manera, los adelantos curriculares que se plantean a continuación, han tenido este desarrollo teórico, a continuación se toman los aspectos más problemáticos y se formula una serie de posibles soluciones, con el fin de encausar de nuevo el proceso de formación; partiendo de esta construcción teórica han surgido diferentes enfoques que han sido aplicados y que con el tiempo han demostrado su insuficiencia.

**Currículo basado en experiencias.** El autor más relevante de este enfoque es Dewey quien planteaba que la sociedad humana era racional, progresista y humanista. Por tanto, los emprendimientos educativos deberían estar en conjunción con esta idea. De este modo el objetivo de la educación es la trasmisión y reproducción de la cultura, colocando al individuo en el centro del proceso formativo, pues de él devienen las experiencias que configuran el conocimiento y la forma como las representa y las organiza (Dewey, 1978)

Así, Dewey (1978) en sus estudios se centra en el estudio de las necesidades del estudiante, colocándolas en el centro de la reflexión a la hora de la formulación de los conocimientos curriculares, haciendo relevante las perspectivas psicológicas en la explicación de los fenómenos educativos, dejando de lado el componente social del ser humano y sus interacciones con el medio.

**Currículo normativo.** Este enfoque hace hincapié en la psicología del individuo, cuyos objetivos se elaboran en términos individuales, y en donde un grupo de expertos son los encargados de seleccionar los contenidos y organizarlos, para que de forma normativa definan la guía de los docentes. La orientación pedagógica de estos currículos se basa en intencionalidades bien determinadas y preestablecidas, que prevalecen en el resultado del proceso educativo.

De este modo, el proceso curricular se orienta en beneficio de los resultados esperados, convirtiendo al currículo en un plan de instrucciones, que orienta los objetivos, las estrategias, los contenidos, etc. Reduciendo la función del docente a la instrumentalización del proceso en tanto que pone en marcha un plan rígido, cuyo énfasis es la reproducción del conocimiento (Tyler, 1973).

En relación a lo anterior, el currículo se concebía como “lo que debía enseñarse en las escuelas” desde una organización predeterminante del conocimiento, pues históricamente se concibió como las técnicas, estrategias y contenidos que se debían enseñar despojándolo de su proceso reflexivo en torno a la pedagogía, reduciéndolo a las asignaturas y planes de estudios.

Bajo esta concepción, el diseño del mismo se desarrolla en dos momentos específicos. El primero consiste en el proceso de formulación y planteamiento, este se llevaba a cabo por especialistas en las materias sin tener en cuenta la praxis pedagógica como tal. El segundo momento se refería en la puesta en práctica por los docentes. Esto significaba una brecha de pensamientos y concepciones que se problematiza a la hora de poner en práctica las teorías en el aula, que desde una jerarquía teoría-práctica redujo el desarrollo curricular a una práctica como tal, pues:

La teoría determina cómo actuar a través de prescripciones prácticas. Existe una fuerte tendencia al control en este tipo de diseño, que se manifiesta en el marcado interés por dirigir el ambiente de aprendizaje y al aprendiz con el objeto de alcanzar las intenciones planificadas, no dejando nada a la improvisación, a la sorpresa, al camino que se pueda ir descubriendo, a la iniciativa personal. Realmente todo debe estar planificado sobre la base de un fin determinado (Tyler, 1973, p. 105).

Este modelo se convirtió en paradigmático, en tanto que aunque se le han hecho modificaciones, su presupuesto principal se basa en centralizar las decisiones de forma tal que dependan unas de otras, desde el momento en se determinan las necesidades educativas hasta su puesta en práctica y cuya mirada de las intencionalidades pedagógicas es principalmente universalista.

Esta visión del currículo llevó a la tecnificación de la práctica docente, en tanto que procura el conjunto de reglas y técnicas que deben llevarse a cabo para que el proceso

educativo funcione como tal, concibiendo la educación como un proceso orientado a productos donde el rol del docente es reproducir técnicamente los planes pensados desde la teoría.

Esta concepción de currículo desde la técnica, pone en juego el interés por el control que se tenía desde la visión tradicional y conductista de la educación, pues de esta forma se controlaban los procesos educativos, en el marco de lo que los diseñadores del currículo querían lograr, esto se evidencia en la evaluación como punto inflexivo en el cual recae todo el enfoque técnico, pues de este se desprenden las valoraciones acerca del proceso, dándole legitimidad al proceso en sí.

Estebaranz (1999), propone el término de currículo técnico, cuyo objetivo, según Bobbit (1952), es el de tecnificar el proceso, desde la concepción curricular hasta la práctica final. Basado en este supuesto, Tyler (1973) plantea el modelo racional o de objetivos, que tiene como fin controlar el proceso de formación, para que así los resultados a modo de producto legitimen el proceso como tal, desde el cumplimiento de los objetivos preestablecidos, a partir de un modelo normativo y prescriptivo de la eficacia en la práctica educativa.

Tyler (1973) determinó los objetivos, teniendo en cuenta los diferentes estadios del desarrollo del estudiante, por lo cual era de vital importancia identificar principalmente los fines, conceptos, etc. según las habilidades que se pretenden lograr. A continuación se describe los aspectos fundamentales en la formulación del currículo para Tyler:

Tabla 2.

*Modelo Curricular Tyler*

---

**Modelo de Currículo según Tyler**

---

---

**Modelo de Currículo según Tyler**


---

<b>Objetivos</b>	Es preciso centrarse en los estudiantes y sus necesidades teóricas. Análisis del entorno. Planteamientos de propuestas de los contenidos de las asignaturas.
<b>Experiencias Educativas</b>	Para Tyler, la experiencia la delimitan el medio ante el cual reaccionan los estudiantes, dejando de lado el contenido y la propuesta didáctica de los docentes. Aunque se plantea que cada persona tiene sus propias experiencias, el autor parte de premisas como la individualidad, la eficacia, la motivación, la adaptación, las múltiples experiencias y los resultados variados en la aplicación de las experiencias.
<b>Organización de Experiencias educativas</b>	Es necesaria la organización de las experiencias y actividades. Estas se formulan bajo el supuesto de que las experiencias deben plantearse en relación al programa, desde puntos de referencia como las asignaturas, temas generales, lecciones, unidades didácticas, etc.
<b>Evaluación de Resultados</b>	Este proceso debe hacerse en diferentes etapas para no limitarlo, para tener un análisis más amplio del desarrollo de los objetivos establecidos en base a los cambios que se producen en el mismo.

---

Fuente: Tyler (1973, pp. 7-8).

Para Braga (1999), el modelo está fuertemente orientado a la idea de eficiencia, en la cual la didáctica se centra en la relación objetivos-evaluación. Este modelo se centra en la descripción de un plan acerca de los supuestos con respecto a lo que debería ser dicho proceso, es decir a lo que se concibe como correcto en el contexto educativo desconociendo la realidad educativa, desconociendo sus intencionalidades:

El currículum preferido y más susceptible de ser analizado por los docentes es aquel cuyos componentes ofrezcan al profesor la oportunidad de tomar opciones y realizar adaptaciones, según perciba las necesidades dentro de las condiciones en las que trabaja y según considere

que pueda utilizar mejor su destreza, su ingenio y su estilo personal. Un rígido sistema de aprendizaje que permita o requiera poca creatividad de parte del profesor es probable que solamente sea aceptado cuando el profesor no le encuentra gusto a la enseñanza. Los planes de desarrollo curricular necesitan incluir medios para trabajar con los profesores, asegurando que el currículum recoja sus necesidades y que ellos puedan desempeñar efectivamente su papel (Tyler, 1973, p. 243).

Taba (1972) esboza desde las concepciones de Tyler una guía de construcción de currículo, mucho más elaborado, mediante la cual señala las problemáticas frecuentes de la elaboración del mismo desde un enfoque más reflexivo que relacionaba los temas generales del mismo desde sus áreas problemáticas en diferentes niveles y que deja de lado el formalismo en la discusión de los elementos problemáticos del mismo. Ella estructura el diseño de forma inductiva en dos momentos, el primero se refería al diseño de las unidades básicas que se enseñan y de las materias como tal y el segundo concierne al diseño de todo el programa o currículum total.

El cambio fundamental en el diseño curricular propuesto por Taba (1972), se configura en la propuesta de una serie de disposiciones para los docentes o los que elaboraban el material didáctico, poniendo de relieve aunque muy someramente el problema de la práctica pedagógica como tal, y en la reflexión acerca de los problemas acerca de las implicaciones globales del currículum, cuyo enfoque se centra en sustraerlo de las intencionalidades que determinan la práctica educativa.

Esta concepción es la más clásica, debido a que generó grandes debates en la construcción del currículum en torno a una reflexión pedagógica más profunda, que devela la necesidad de repensar el proceso centrado en diferentes formas de solucionar problemas. Cabe resaltar que aunque la intencionalidad y la planificación cambió el paradigma mediante un

proceso de reflexión centrado en el desarrollo curricular, estas características sin un contexto social que considere la variedad de factores asociados a la formación, se reduce a un marco de referencia y de prescripciones que sin contexto procuran únicamente por los resultados al no tener en cuenta los factores que configuran la condición humana.

**Currículo técnico.** Este enfoque curricular admite la dependencia existente entre lo conceptual y la experiencia. Estebaranz (1999) plantea una serie de críticas al enfoque curricular de Tyler, que es el autor más representativo de este modelo. Destaca elementos positivos, por ejemplo, la constitución desde la lógica de los procedimientos y técnicas a seguir, estas pueden ser de fácil entendimiento, además de la aplicación en las materias y los niveles de enseñanza específicos, pues antes de esta concepción solo se tenían en cuenta los conceptos teóricos a enseñar sin importar los diferentes niveles del proceso educativo, poniendo de relieve la conducta del estudiante e incluyendo el término de experiencia de aprendizaje como eje constitutivo del proceso.

Por otra parte, subraya aspectos negativos como el hecho de que no da orientaciones específicas sobre la relevancia de los objetivos del currículo, los plantea casi que de manera general, pues según él se evidencian en todo proceso de formación. Estos objetivos, principalmente, se encuentran asociados al proceso de gestión de conocimiento, al desarrollo de aptitudes y actitudes.

Un ejemplo de formulación de currículo basado en objetivos es el caso de los profesores de Ciencias, Sánchez & Blanco (1994), quienes describen en esta secuencia el método de construcción curricular: “Análisis científico, análisis didáctico, selección de objetivos, selección de estrategias didácticas y selección de estrategias de evaluación” (p. 35).

Desconociendo las posibilidades que envuelve el proceso educativo y que se hacen explícitas en los planteamientos curriculares.

Otra de las críticas a esta propuesta se refiere al proceso de evaluación en tanto que solo tenía en cuenta los resultados que se esperan cumplir desde el diseño, desconociendo los aprendizajes que devienen del currículo oculto y que se dan sin intencionalidad.

Lucas (1986) revela que los estudiantes pueden presentar diferentes conceptualizaciones que dependen de los saberes previos apprehendidos en la escuela en relación con los enfoques teóricos de las diferentes disciplinas, que fueron dominantes durante su formación escolar, en otro sentido los resultados al estar mediados por otros resultados que no se modifican son insuficientes para evaluar desde su profundidad el proceso educativo. Con respecto a esto Kemmis (1998) expresa lo siguiente:

Desde esta interpretación de la meta teoría de Tyler, se puede concluir que el principal impacto de su 'teoría' de currículum se centra en el establecimiento de una noción más refinada de la tecnología del desarrollo curricular, las cuestiones educativas más generales, que constituyen los problemas clave de la teoría del currículum permanecen subdesarrolladas y poco elaboradas teóricamente. Proporciona, no obstante, una guía de cómo construir un currículum con las constricciones de un sistema educativo cuyo carácter y estructura vienen ya establecidos por el estado. Resulta más articulado cuando habla sobre cómo construir el currículum que al tratar de por qué y para quién (p. 63).

En este enfoque se desarrolla el conocimiento desde un enfoque tecnológico concreto fundamentalista, reduciendo las prácticas sociales de forma reduccionista separando, la base del conocimiento, en tanto que los conocimientos se consideran indiscutibles, cuyos rasgos son tangibles y medibles (Elliott, 1991).

Esta perspectiva de desarrollo curricular concibe al docente solo como el aplicador de técnicas, desde las teorías y técnicas científicas, mediante las cuales configura su práctica en el aula. De esta forma el currículo se organiza basado en una estructura establecida de conocimientos y de exigencias académicas, que define las intenciones de aprendizaje, como el eje de formación y de la práctica pedagógica.

En síntesis, los tres enfoques presentados anteriormente, evidencian la visión predominante en el desarrollo del currículo. Esto no quiere decir que se ha llegado al máximo conocimiento del currículo, al contrario, a continuación se presentan otros autores que han seguido trabajando este tema y que plantean nuevos enfoques que han coadyuvado a probar nuevas opciones en el campo curricular y que particularmente nos enriquecen, con el fin de proyectar una propuesta convergente que haga de la formación del contador público, una actividad enriquecedora tanto para los docentes como para los estudiantes.

### **Nuevas Teorías**

En esta línea a lo largo del siglo XX se han venido suscitando diferentes teorías acerca de la estructura del currículo, su diseño e implementación, algunas de las teorías más relevantes son:

**Enfoque empirista.** Este enfoque parte de un elaborado análisis de la estructura disciplinar, de sus enfoques históricos y de la manera en que desarrolla sus procesos de investigación, así como de sus hitos conceptuales. Algunos de sus representantes son Bruner (1997), Gagne, Briggs & Wager (1992), Phenix y Beauchamp (1961).

**Currículo reconceptualista.** Este enfoque considera que toda transformación curricular debe estar vinculada con la emancipación social. Este tipo de currículo se caracteriza por establecer una sólida formación democrática como el su principal objetivo.

Sus principales autores son McDonal & Purpel (1995), Pinar (2000), Apple (1986), Giroux & Shannon (1997), Huebner (1967), Jackson (1986) y Porkewitz (1994).

**Enfoque práctico.** Vincula la construcción curricular con un proceso histórico-interpretativo. Este marco hermenéutico exige un constante dialogo racional, partiendo de un proceso de construcción investigativa, llamada una ciencia práctica. Su autor más reconocido es Schawb (1969).

**Enfoque procesual.** Para este enfoque, el currículo se configura a partir de contenidos y significados simbólicos, cuya estructura se encuentra en las palabras y las concepciones teóricas, expresadas en forma de unidades didácticas, materiales, técnicas, enfoques pedagógicos, que ofrecen un marco de referencia al docente desde la reflexión pedagógica como tal, por lo cual trasciende a la mera prescripción de métodos, objetivos, etc. El autor más representativo es Lawrence Stenhouse (1998), él propone que para perfeccionar el proceso de formación, se deben dejar los dogmas, pues al ser experimental obedece al ejercicio de la enseñanza como un arte que se expresa mediante el currículo.

Por consiguiente, es necesario resignificar la educación desde todas las áreas del saber. De esta manera, en la generación y la transformación curricular para contaduría pública teniendo en cuenta los diversos conceptos; se define currículo como las estrategias de un programa para la formación, justificados mediante los objetivos propuestos, contenidos y criterios metodológicos relacionados con el aprendizaje. Este enfoque curricular da respuestas a las preguntas qué enseñar y bajo qué contextos, cómo enseñar, y cómo evaluar de acuerdo al sujeto que se busca formar para la sociedad, como lo afirma Magendzo (1996), el currículo tiene como propósito intencionado y deliberado formar y desarrollar en los estudiantes identidad y conciencia moral que les permita la resolución de problemas globales.

**Currículos integradores.** Hablar de un currículo integrado para la formación humana no es algo nuevo en la educación, se ha venido hablando de currículos integrales que comprenden la formación en áreas socio humanísticas y currículos con enfoques holísticos – interdisciplinarios y multidisciplinarios (Marín & Tamayo, 2008).

Si se habla de un currículo integrado teniendo en cuenta la formación como persona en relación con el hombre y lo social, éste hace referencia a la formación que lo moldea para que dé cuenta de sus acciones y el conocimiento de sí mismo; influyendo en su formación lo ontológico, lo psicológico y sociológico; aspectos que no se pueden desconocer; puesto que éstos influyen desde el momento en que la persona emerge en las culturas, exigiéndole comprensión del lenguaje de formas colectivas para la acción y de herramientas para el actuar en el mundo. Un mundo cambiante en la que se suceden transformaciones permanentes y que el ser humano debe asumir.

De tal manera, que la educación está inmersa en los nuevos patrones culturales generadores de cambios y transformaciones sociales que hacen que la educación innove y cree nuevos aprendizajes, generando cambios en los sistemas educativos y en las realizaciones del ser humano, los sujetos no nacen formados sino que se humanizan a través de la historia, de sus procesos y de intercambios en la vida, de tal manera que la educación circula en diversos contextos y administrados desde las mismas comunidades que comparten sus visiones, necesidades e intereses específicos.

Con el surgimiento de las disciplinas y las profesiones donde las titularizaciones técnicas y científicas adquieren diferencias sociales, se formalizan y se constituyen los sistemas de formación; siendo necesario plantear y articular modelos curriculares fundamentados en la formación humana, social, cultural y científica, así para hablar de currículos integradores se debe tener en cuenta que aunque en ellos intervienen conocimientos científicos su valor

formativo no depende de cuanta ciencia se involucre en sus contenidos (asignaturas) sino que el currículo es experiencia vital y personal para su utilidad social (Marín & Tamayo, 2008, p. 37).

La interrelación de los anteriores aspectos se propone una lógica de organización curricular integrada en la formación humana que se da a través de relaciones problematizadoras, entendiendo que la educación en conjunto es la formación de personas y como instancia de mediación cultural donde se verifica la acción del proyecto educativo. Por ende, un currículo integrador busca “Flexibilidad y efectividad, relación dialéctica entre teoría y práctica, interdisciplinariedad, colectividad académica, problematización que genera investigación” (Marín & Tamayo, 2008, p. 47). Dado lo anterior, el currículo integrado tiene entre sus propósitos de formación, los siguientes aspectos: (a) contribuir con la formación de sujetos conscientes de su papel transformador en la sociedad; (b) gestionar conocimiento superando la fragmentación entre el ejercicio disciplinar, los contextos y la teoría y la práctica; (c) estimular la interdisciplinariedad como una premisa básica para desarrollar un conocimiento integral; (d) desarrollar una conciencia ético-política de los sujetos formados en él; y, (e) formar una actitud investigativa y problematizadora mediante un pensamiento que se acerque a lo autónomo, a lo crítico y la creatividad.

**Currículo socio crítico.** Uno de los más prometedores campos curriculares es el desarrollado por el enfoque socio crítico, también llamados currículos emancipadores. Este enfoque plantea que la educación debe tener como objetivo la formación integral de las personas, con una perspectiva crítica orientada a la transformación social. En ese sentido, sus fundamentos señalan que el contexto educativo debe estimular las capacidades de pensamiento crítico, autonomía, reconocimiento del otro, y participación comunitaria.

Por ende, se plantea que la educación va más allá de la instrucción y debe dar cuenta de la formación de las personas para que tomen conciencia de rol en la sociedad, no siendo pasivos ante ideologías dominantes. En este enfoque, es fundamental formar a las personas para que contribuyan a la consolidación de una sociedad equitativa y libre que conlleve a los sujetos a una formación donde asuman la conducción de sus propias vidas de manera responsable.

El autor más representativo de este enfoque es Freire (1997; 2003), quien plantea que el acto de conocer supone movimientos en las diferentes acciones educativas de manera dialéctica, generando espacios de construcción colectiva y organizada, desde y para la realidad institucional. Freire asume que los actores educativos deben participar del diseño curricular, teniendo en cuenta además aspectos significativos como es la diversidad social y cultura (Acosta, Albor, Fuentes, & Sierra, 2010, p. 36).

De acuerdo con los anteriores planteamientos un currículo socio-crítico debe contribuir a eliminar la desigualdad social de la nueva sociedad del conocimiento; los docentes deben estar empeñados en formar seres estructurados que sepan dar razón de los acontecimientos globales para la solución de problemas globales, al revisarlos críticamente, sistematizarlos, y elaborar constructos donde prime los valores universales y se eduque con ética para la toma de decisiones (Acosta, et al, 2010, p. 47).

Tanto Freire (1997) como Giroux & Shannon (1997) plantean que estos retos además de ser mediados en la educación con procesos pedagógicos, tienen que verse reflejados en las estrategias y elementos apropiados que le permiten a los estudiantes relacionarse mediante el diálogo entre la enseñanza y el aprendizaje altamente calificados (Acosta, Albor, Fuentes & Sierra, 2010, p. 92).

En este caso, el contexto educativo tiene la obligación de estimular las capacidades de crítica de los estudiantes. Debe darles, además, las oportunidades de contribución democrática, para que puedan comprender las formas de una sociedad participativa. También se les debe hacer consciente de la reciprocidad social y de la diversidad cultural. Se debe alentar a los estudiantes para que desarrollen su autonomía y confianza en sus propias capacidades de comprender el mundo y transformarlo (Acosta, Albor, Fuentes & Dávila, 2010).

De acuerdo con los anteriores planteamientos un currículo socio crítico debe contribuir a eliminar la desigualdad social, a formar seres estructurados que sepan dar razón de los acontecimientos globales, desde una revisión crítica, que permita sistematizarlos, y elaborar constructos donde prime los valores universales y se eduque con ética para tomar decisiones (Morin, 2003, p. 79).

Pues las problemáticas sociales que han venido deteriorando la convivencia de los seres humanos como las desigualdades sociales y económicas, son consecuencias de la falta de entendimiento de las diferencias culturales, que han contribuido a las agresiones, e inequidades sociales. Esto ha sido parámetros de alerta para hacer un llamado a la educación donde prime la formación en valores como compromiso de las instituciones educativas.

En este sentido, se resalta que la labor de la educación no solo es el compromiso académico, sino el de generar responsabilidad ante su propia vida y la sociedad. Por ende, el diálogo abierto y sincero entre los actores de formación (docentes y estudiantes) que permita la toma de conciencia, de actitudes, logros y aciertos logran que nuestra sociedad se edifique de manera estable y pacífica para el bien colectivo, que le proporcione a todas las personas un desarrollo humano integral, teniendo en cuenta su crecimiento y desarrollo en sus

dimensiones socioculturales con el fin de transformar su contexto y rol de desempeño, para responder a los retos que le exige sus deberes y derechos ante la sociedad (Gentili, 2007).

Estos retos además de ser mediados en la educación con procesos pedagógicos, tienen que verse reflejados en las estrategias y elementos apropiados que le permiten relacionarse mediante el diálogo entre la enseñanza y el aprendizaje altamente calificados. A los docentes en su quehacer hasta los años 60 solo se les exigía el dominio en sus disciplinas, pero hoy en día se le exige un mayor compromiso interdisciplinar, en técnicas y estrategias, dado que el aula demanda desde el saber de la política educativa, pasando por teorías constructivista, las que surgen de la sociedad del conocimiento, la información, innovación educativa donde el eje principal es el estudiante que no actúa en forma pasiva sino que asume su propia responsabilidad de vida.

El profesor se ve enfrentado a diversas situaciones, las transformaciones son relevantes, debido a que en las teorías de la literatura educativa no se encuentran elementos para comprenderlos y llevarlas al contexto del aula. Por tanto, el docente debe encontrar elementos en el desarrollo de nuevas tecnologías y de las nuevas propuestas curriculares, que pongan en juego de acuerdo a las diferentes situaciones que se originan en los procesos educativos. Por esto, se demanda de los docentes estructuras que afectan de manera inmediata su actuar en la globalización, teniendo en cuenta que hoy en día los estudiantes están permeados por procesos de la comunicación, como son la televisión, cine y en general todo lo virtual.

### **El Currículo desde el Pensamiento Complejo**

Morin, en el libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999), hace un llamado a los proceso educativos en tanto que estos deben estar centrados en la

enseñanzas de la condición humana centrada en la cultura en la diversidad de los seres humanos. Morin (2000) establece cómo “los conocimientos son cada vez más especializados y fragmentados, alejados de los problemas de la globalidad” (p. 43), por tanto, la construcción de una propuesta curricular desde la perspectiva Moriniana debe partir de un enfoque integral que entienda el pensamiento complejo como aquel capaz de vincular sistémicamente factores como la incertidumbre, las conexiones entre el contexto local y global, así como el reconocimiento de la singularidad de los humanos.

Esta perspectiva curricular requiere el reconocimiento un enfoque multidimensional que asuma, en primer lugar, la descentralización de saberes especializados. Es decir, el escenario educativo debe integrar una perspectiva transdisciplinaria que vincule las especialidades técnicas con las humanidades. Es así como la cultura enriquece la formación de todos los profesionales desde una re significación curricular que tiene en cuenta una nueva visión de la formación del contador público desde la misión y la formación en valores como mejores personas y ciudadanos del sistema mundo (Morin, 1998).

De esta forma, la complejidad articula una visión holística de la que hace parte el ser humano, el planeta, la cultura y la educación. Ésta perspectiva transforma el enfoque del currículo, los métodos y procedimientos de entender, ver y enseñar las ciencias contables. Esta visión global es una excelente alternativa para superar la problemática subyacente a la práctica docente y a los currículos tradicionales.

Estas propuestas curriculares en ocasiones son copias de otros contextos, como se evidencia en el sistema de competencias, pruebas de evaluación, entre otros. Esta práctica tradicional desvincula a los actores del escenario educativo de una serie de actividades de

participación en proyectos, reformas. Esta perspectiva no contribuye a generar una actitud de participación que enriquezca la construcción curricular.

Es evidente que instituir una perspectiva compleja no es fácil. Es necesario comprender como el pensamiento reduccionista de la especialización centralizada impacta la formación del contador público. En esa medida, el enfoque aboga por el desarrollo de personas libres, con criterio y pensamiento crítico, preparadas para aportar constructivamente a la comunidad donde viven. Este sistema debe tener el fin garantizar los aprendizajes de los estudiantes (Sánchez, 2005).

En los currículos integradores y socio críticos convergen paradigmas de la educación que apuestan a miradas de cambios curriculares desde el pensamiento de Morin (2003), como son: la formación de seres humanos para la convivencia la paz y la democracia, enseñar en el diálogo con conocimientos pertinentes teniendo en cuenta una perspectiva multisistémica y multifactorial; formar con actitud investigativa y problematizadora mediante un pensamiento crítico autónomo con creatividad e innovación, enseñar en contextos sin desconocer lo histórico-cultural donde el currículo no se desarrolla como algo lineal si no como un proceso complejo.

### **El Currículo y la Contaduría Pública**

Según Correa (2004, p. 92), la formación del contador público tradicionalmente se ha caracterizado por la repetición y la fragmentación de saberes, la ausencia de un enfoque transdisciplinar y, sobre todo, por concebir a los estudiantes como un ser pasivo, sin mayores diferencias de responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

En ese sentido, según lo describen Cubides et al. (1991), la formación en contaduría pública ha estado centrada en una racionalidad instrumental que tiene como objetivo integrarse como una pieza más del engranaje productivo:

De este modo se ha normalizado la tendencia a realizar cambios curriculares de forma más que de fondo, donde no es raro encontrar instituciones educativas en las cuales la reforma curricular se reduce a cambiar asignaturas y actualizar contenido y objetivos por logros o competencias (Tobón, 2006, p. 87).

Se suma a lo anterior, las exigencias actuales de una educación globalizada, los altos estándares de calidad educativa y los retos de un escenario competitivo, establecen un replanteamiento al enfoque curricular que hasta el momento se ha desarrollado en el programa de contaduría pública.

Por otro lado, autores como Tobón (2006), han propuesto que se desarrolle una transformación curricular desde un marco de la complejidad como una necesidad fundamental en el campo educativo, para enriquecer sus prácticas y sus formas de generar conocimiento y de esta forma superar la fragmentación de saberes:

El diseño del currículo desde el pensamiento complejo busca implementar estrategias que faciliten a todos los miembros de la institución educativa un modo de pensar complejo, basados en aspectos esenciales, tales como la autorreflexión, la autocrítica la contextualización del saber, la multidimensionalidad de la realidad, la comprensión de todo aquello que quiere conocer e intervenir, y el afrontamiento estratégico de la incertidumbre (Tobón, 2006, p. 90).

Franco (2000, pp. 191-192) destaca que la formación de los contadores públicas se ha visto fuertemente influida por las actividades propias de su práctica profesional. En ese

sentido, temas como la revisoría fiscal, el funcionamiento económico e institucional entre otros tópicos exigen que el contador público se actualice constantemente.

Por tanto, en el campo de la contaduría pública, las estructuras curriculares se enfocan a transformar procesos instrumentales y operativos marcados por campos, asignaturas y estructuras alejadas de la innovación y la creatividad que, por ende, han venido generando un estancamiento de la disciplina dadas las visiones epistémicas reductivas y su enseñanza como un conocimiento sin cultura académica, que como afirma López (2000):

El conocimiento de la disciplina es visto como algo sagrado, la validez del mismo deja de lado al conocimiento surgido de la cotidianidad y la socialización; la importancia de este radica en el dominio de un saber (entendido como asimilación porque no es creativo). Por tanto, se debe pensar en los criterios y fundamentos que soportan la clasificación entre el saber académico y el no académico. La cultura que se selecciona es la cultura académica que discrimina crudamente toda la realidad no académica pero que no por ello deja de ser realidad (p. 30).

Lo anterior, lleva a ver el currículo desde una mirada compleja, que hace énfasis en la formación de sujetos en contexto con sentido social, buscando el bien colectivo, propiciando creatividad e innovación y adquisición de nuevos conocimientos; fruto de la confrontación de la teoría con la práctica, flexibilidad y efectividad; esto se logra en un currículo transdisciplinar, integrador que desarrolle la curiosidad crítica e investigativa mediante el aprendizaje libre y autónomo el cual involucra los actores del escenario educativo.

### **Metodología**

La propuesta de transformación de un currículo en el marco de la complejidad exige el reconocimiento que tienen las personas para articular saberes. Por ende, el método debe dar cuenta de un enfoque cualitativo - descriptivo, teniendo en cuenta los actores relacionados con el currículo de los programas de contaduría pública (docentes, estudiantes y directivos).

El paradigma cualitativo como característica principal no trata de explicar si no comprender las interacciones dialógicas del pensamiento complejo con el currículo de contaduría pública, donde los diversos actores interactúan permanentemente con el objeto de estudio para la construcción de conocimiento. Asimismo, la perspectiva cualitativa es la más idónea para desarrollar una investigación en el campo de la complejidad. Es así como en la investigación cualitativa todos los escenarios y las personas son signos de estudio (Marín, 2012, p. 125).

La investigación cualitativa se desarrolla en esta tesis mediante el método de análisis documental, complementado con el método descriptivo. Gracias a estos métodos, se pueden definir las categorías del pensamiento complejo que se describen tanto en el análisis de los diferentes proyectos educativos de los programas de contaduría pública.

De esta forma, se da cuenta por medio de la descripción y la interpretación de las percepciones de los estudiantes y docentes y directivos de los programas de 3 universidades acreditadas y 2 no acreditadas, así como de los discursos que configuran la práctica docente en los mismos, la educación transita en un proceso de transformación en cuanto al cambio del paradigma tradicional hacia los nuevos enfoques pedagógicos que promueven una educación integral, compleja e interdisciplinar, capaz de trascender los discursos de acreditación

institucional en los documentos maestros en los cuales se sustenta, y que en el día a día configuran la práctica docente.

En concordancia con Sandoval (1996), en esta investigación se propuso dar cuenta de las acciones de los sujetos en el centro de la construcción de los marcos significativos asociados a su propia formación como contadores públicos, es decir, se propone una comprensión de los aspectos subjetivos de la experiencia de los actores más relevantes del sistema educativo vinculado con la contaduría pública.

En ese sentido, a partir del estudio descriptivo de los acontecimientos en la formación del contador público se proponen una serie de pautas y recomendaciones que transfieran el discurso pedagógico a la praxis de la formación del contador público. Por tanto, los factores que fueron examinados a través de los instrumentos que hacen parte de este proceso metodológico se reflejarán en el diseño de una propuesta curricular desde la complejidad.

### **Enfoque Epistemológico**

Teniendo en cuenta lo anterior la investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo dado que esta metodología el investigador participa en la co-construcción del escenario de la investigación. Las personas no se reducen a medidas, sino considerados como un sistema idiosincrático articulado en torno a un eje educativo en un contexto social, cultural e histórico propio. Por ende, la participación directa de los actores educativos; estudiantes, docentes y directivos, permite una elaboración significativa estructurada en diferentes niveles de complejidad.

Douglas (1976, p. 15) expresa que la investigación cualitativa, centra el análisis en los procesos sociales, teniendo en cuenta el sentido, es decir los marcos de significación que las

personas tienen acerca de un fenómeno o acción determinada, que configura la construcción de la realidad social del proceso educativo desde sus enfoques pedagógicos y didácticos.

Es así como el ámbito del enfoque cualitativo se examina el fenómeno desde el contexto en donde surge, dado que se considera que el fenómeno es resultado de una serie de transacciones simbólicas entre las personas que integran un sistema social dado, en este caso el escenario de formación del contador público. Por tanto, en esta investigación se interrelacionaron los datos cuantitativos con los análisis discursivos, dado que se asumen que estos datos son complementarios y a partir de ellos se puede consolidar una perspectiva compleja. En concordancia con Sandoval (1996), citando a Merleau Ponty (1985), este enfoque:

[...] pone el conocimiento en constante [...] interacción en tanto que asume que la distinción entre el mundo objetivo y el mundo de las apariencias subjetivas ya no es la diferenciación entre dos clases de seres, sino, más bien, entre dos significaciones que tienen una misma referencia empírica (Sandoval, 1996, p. 34).

### **Tipo de Investigación**

La educación y la pedagogía sustentadas en la complejidad de Morin se ve reflejada en el paradigma cualitativo, con un enfoque crítico social debido a que la educación y la pedagogía deben estar sustentadas en principios de igualdad de oportunidades, de diálogo permitiendo la descripción del fenómeno educativo desde la interpretación de los datos.

Es así que el tipo de investigación cualitativa aborda la explicación del pensamiento complejo desde las relaciones interdisciplinarias para comprender como se constituyen los paradigmas y los elementos teóricos epistemológicos de la producción del conocimiento, así como su articulación histórica y temporal, que reconoce el análisis textual y discursivo de

forma más subjetiva desde la lógica de construcción epistemológica que se presentan en los documentos, discursos y percepciones (Martínez, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior se propone una tipo de investigación desde la triangulación metodológica y de datos pues estas permiten evidenciar estas interacciones interdisciplinarias y transdisciplinarias propias del enfoque de investigación.

La triangulación es todo tipo de concordancias entre métodos, instrumentos y fuentes para examinar un objeto de estudio. La triangulación como enfoque determina que al combinar diferentes métodos o perspectivas teóricas se tendrá una imagen más completa acerca de los problemas de investigación (Okuda & Gómez, 2005). Igualmente, Marín (2012) establece que:

[...] la triangulación [...] es un proceso metodológico que intenta alcanzar la riqueza y complejidad de las relaciones y de la conducta humana estudiándolas desde más de un punto de vista, utilizando, a la vez, distintas estrategias que hacen posible el aumento de la confianza de los resultados (p. 170).

De acuerdo con lo anterior, Marín (2012, pp. 170-171) señala cuatro tipos de triangulación: triangulación teórica, triangulación de datos, triangulación de investigadores y triangulación metodológica propiamente dicha.

En ese sentido, en esta investigación se diseñó una triangulación de datos dado que se recolectó y sistematizó información proveniente de diferentes instrumentos y diferentes fuentes relacionados con el mismo objeto de estudio en este caso el currículo de contaduría pública. Por ende, esta estrategia de triangulación responde a una forma de triangulación de convergencia. Este tipo de triangulación tiene como propósito el de articular una estrategia metodológica que integre las fortalezas de instrumentos o herramientas tanto cualitativas

como cuantitativas en beneficio de la legitimidad de los resultados de una investigación (Bericat, 1998 citado por Marín, 2012, p. 171).

En concordancia con esto, Campos (2009, p. 64) estima las fortalezas sumadas de los proyectos que integran los métodos cualitativos o cuantitativos o instrumentos específicos. Esta aproximación al objeto, permite desarrollar miradas complementarias del problema de investigación. Es así como el uso de instrumentos cuantitativos en un enfoque cualitativo enriquece y diversifica el universo de datos para obtener conclusiones. Por tanto, una investigación puede hacer uso de diferentes instrumentos o estrategias de métodos o enfoques pertenecientes a estos métodos. Precisamente a esta estrategia se le llama triangulación (Campos, 2009, p. 56)

En consecuencia, un proyecto de investigación que parta del paradigma de la complejidad debe abordar un fenómeno desde todas las ópticas posibles. En el caso de esta investigación se utilizó la encuesta estructurada, para la obtención de datos cuantitativos que se analizaron desde una perspectiva compleja.

Por otro lado, en la fase de análisis e interpretación de los datos se utilizó el método de triangulación de diferentes fuentes, que consiste en la confrontación de las preguntas de la encuesta estructurada con las diversas fuentes (directivos, docentes, estudiantes) que ayuda a revelar las inconsistencias concordancias entre los mismos, que permiten el análisis de estas.

### **Instrumentos y Técnicas**

La investigación al realizarse desde un enfoque cualitativo, utiliza diferentes técnicas y métodos descriptivos que desde la triangulación, o integración de las metodologías cualitativas y cuantitativas esta se realizó en dos momentos diferentes:

El primer momento corresponde al análisis discursivo de los Proyectos Pedagógicos de los Programas de Contaduría Pública y de los Proyectos Institucionales, desde la relación entre las características más importantes de los documentos antes mencionados con respecto a las categorías de análisis seleccionadas de la teoría de la complejidad, estas fueron:

Tabla 3.

*Categorías de Análisis PEP y PEI desde la complejidad*

<b>Misión</b>	<b>Interdisciplinariedad</b>
Objetivos	Complejidad
Perfil de Ingreso	Pluri y multidisciplinariedad
Perfil del egreso	Diálogo de saberes
Perfil ocupacional	Flexibilidad
Perfil de contador	Resolutor de problemas complejos en un mundo complejo
Enfoque curricular	Hologramático-transdisciplinar
Proyecto pedagógico del programa	Dialógico-transdisciplinario
Plan de estudios	Mediados por estrategias de acción
Investigación	Investigación e innovador

Fuente: Meneses (2016).

En el segundo momento se utilizó una encuesta estructurada que permitió la verificación de la implementación en la práctica pedagógica de las universidades de la teoría de la complejidad que se promueve en los documentos estudiados por medio de la comparación de las percepciones de los estudiantes, docentes y administrativos del proceso de formación, esta encuesta se sistematizó desde el enfoque cualitativo interpretándose y comparándose desde el análisis de los resultados encontrados.

Mediante el análisis descriptivo de los proyectos educativos de los programas de contaduría pública (PEP) el análisis y la recolección de la formación, de esta forma este enfoque es pertinente en tanto que, como proponen Taylor & Bogdan (1984), “permite la producción y análisis de los datos descriptivos, como las palabras escritas o dichas, cuyo énfasis es la comprensión del sentido y la observación de los fenómenos sociales en su medio natural” (p. 5), razón por la cual según Van Maanen (1983, p. 9), esta no se reduce a los datos cualitativos o cuantitativos sino al método de análisis de los mismos que desde la profundidad de las descripciones e interpretaciones, develan el objeto de estudio en su totalidad.

### **Población**

Para determinar la población se acudió a las estadísticas facilitadas por la Asociación colombiana de facultades de contaduría pública en Colombia (ASFACOP), y a datos del consejo nacional de acreditación (CNA) para determinar los programas acreditados y no acreditados a tener en cuenta en la investigación, con sus actores (directivos, docentes, estudiante) de las universidades objeto de análisis.

Para el primer momento de la recolección de información y análisis de la misma, se determinó una muestra de cinco universidades. Para la escogencia de ellas, se tuvo en cuenta en primer lugar que fueran tres acreditadas, las cuales cumplen con criterios de alta calidad y dos no acreditadas que están en proceso de mejora, así como la facilidad en cuanto a la accesibilidad a los documentos.

De esta forma, la muestra de universidades que se escogió fue la siguiente: Pontificia Universidad Javeriana, universidad Militar Nueva Granada, Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad Santo Tomás y Universidad Autónoma. Se dirigió la encuesta a estudiantes de pregrado de octavo y noveno semestre de las respectivas universidades,

docentes y directivos de las diferentes Facultades de Contaduría. En la siguiente tabla se muestra el resumen de la población objeto de la encuesta.

Tabla 4.

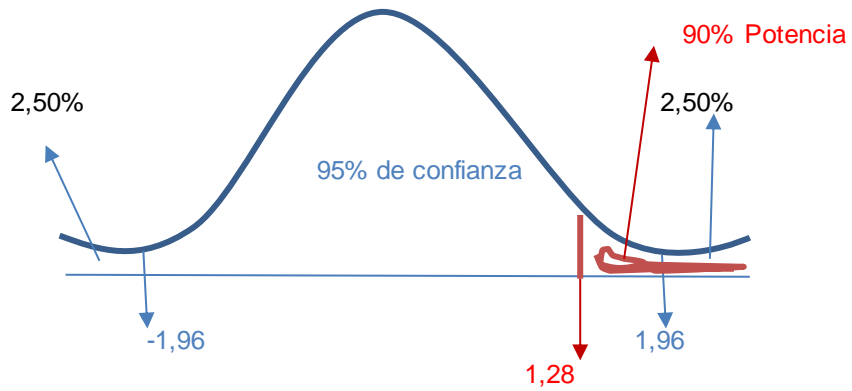
*Muestra Universidades Directivos, Docentes, estudiantes*

<b>Universidad</b>	<b>Docentes</b>	<b>Estudiantes.</b>	<b>Directivos</b>
Pontificia Universidad Javeriana Bogotá	78	731	1
Universidad Cooperativa	75	280	1
Universidad Autónoma	80	891	1
Universidad Militar Nueva Granada	46	873	1
Universidad Santo Tomás Bogotá	49	748	1

Fuente: Meneses (2016).

Para el segundo momento de recolección de información de cinco universidades de las cuales tres (3) son acreditadas en alta calidad y dos (2) no acreditadas con registro calificado de condiciones mínimas de calidad, se utilizó un muestreo probabilístico para definir la muestra a encuestar, se determinó con base a las Universidades que fueron analizadas desde sus proyectos educativos del programa, La muestra está compuesta por estudiantes de octavo y noveno semestre, docentes y directivos, se evaluó su aplicación mediante el concepto de: un experto, la Dra. Cecilia Garzón, y cinco contadores docentes quienes emitieron su concepto para la aplicación de la encuesta. Una vez realizado su revisión y seguidamente se administró una prueba piloto de 15 encuestas para así luego determinar su aplicación a la población escogida.

**Tamaño de la Muestra**



Gráfica 1. Tamaño de la muestra. Fuente: Meneses (2016).

$$n = \frac{(Z_{\alpha/2} + Z_{\beta})^2}{e^2} p \cdot q$$

(1)

Tabla 5.

*Tamaño de la muestra*

Nivel	Valor
Confianza 95%	1,96
Potencia 90%	1,28
Error	5%
p	0,92

q	0,08
n	302

Fuente: Autora, con base en la ecuación (1).

**Análisis.** El tamaño de la muestra se determinó bajo los criterios de una distribución normal, con una confianza del 95%, una potencia del 90%, y un error del 5%.

En la fórmula del tamaño de muestra para proporciones, se utilizaron los criterios de la distribución normal, y adicional a ello, se aplicó la proporción ( $p=0.92$  y  $q=1-p$ ) de individuos, que respondieron la encuesta piloto en forma correcta.

Se aplicó Alfa de Cronbach para garantizar la confiabilidad y validez del instrumento diseñado. En ese sentido, el Alfa de Cronbach permite determinar unos criterios claros y precisos para determinar que los ítems están, por un lado, técnicamente contruidos y correlacionados, y, por otro, permite establecer la consistencia de las medidas. Por tanto, si la prueba de Alfa a cada uno de los ítems se acerca a uno, mucho más alta será su consistencia interna (Welch & Comer, 1988).

George & Mallery determinan la siguiente escala para determinar con mayor precisión los coeficientes de alfa de Cronbach: -Coeficiente alfa  $>.9$  es excelente - Coeficiente alfa  $>.8$  es bueno -Coeficiente alfa  $>.7$  es aceptable - Coeficiente alfa  $>.6$  es cuestionable - Coeficiente alfa  $>.5$  es pobre - Coeficiente alfa” (2003, p. 231).

Tabla 6.

*Selección universidades, directivos, docentes y estudiantes*

GRUPO DE VARIABLES	Cronbach's Alpha
GENERAL	0,9998
1) Punto 4 ORGANIZACION Y SELECCION DE CONTENIDOS PROGRAMATICOS VA DESDE LA 5 A LA 11	0,9999
2)ESTRUCTURA LEGALISTA Y CONTARCTUAL DEL CURRCIULO (ROL SOCIAL- RELACION CON OTRAS	0,9931
3)ENFOQUES CURRICULARES DE CONTADURIA PUBLICA 20 A 27	0,9998

UNIVERSIDAD	Profesores	Tiempo completo y	Muestra	Estudiantes	Estudiantes	Semestre	Muestra	Directivos	Total Encuestas
UNIVERSIDAD JAVERIANA	78	17	12	731	83	39	1	51	
UNIVERSIDAD MILITAR	46	20	14	636	100	89	1	105	
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS	49	15	10	748	75	57	1	70	
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA	80	18	7	891	50	22	1	26	
UNIVERSIDAD COOPERATIVA	64	23	15	1560	110	32	1	50	
<b>TOTAL</b>	<b>317</b>	<b>93</b>	<b>58</b>	<b>4566</b>	<b>418</b>	<b>239</b>	<b>5</b>	<b>302</b>	

Fuente: Meneses (2016).

## Diseño

El diseño de la investigación se hizo teniendo en cuenta el enfoque cualitativo descriptivo desde las siguientes cuatro fases: Formulación del problema de investigación, recolección de datos, análisis e interpretación de los datos y formulación de la propuesta pedagógica.

**Fase 1.** Esta fase se realizó en dos momentos:

*Primer momento.* Recolección de la información de las cinco universidades objeto de análisis.

*Segundo momento.* Categorización de la información de análisis vs Revisión documental que se toma de los Proyectos Educativos de los Programas (PEP) como marcos de referencia para caracterizar el contexto curricular de los programas de contaduría pública objeto de análisis, y a través del cual se construye la formación profesional.

**Fase 2.** En la segunda fase se sistematizó la información. En primer momento se formularon las categorías para el análisis discursivo de los documentos que configuran los enfoques curriculares de cinco programas de contaduría pública de Bogotá, En segunda instancia se diseñó una encuesta estructurada cuyo enfoque teórico, las preguntas se organizaron en tres grupos de preguntas: La organización y selección de los contenidos; Estructura legalista contractual del currículo, Rol social-relación con otras disciplinas y Enfoques curriculares de contaduría pública. Esta se hizo desde la triangulación metodológica de datos cuantitativos, con análisis cualitativos se estableció las bases de la interpretación desde el cruce entre la práctica pedagógica y los discursos basados en la teoría de la complejidad de Edgar Morin.

En esta etapa de igual forma se sistematizaron los datos recolectados en primer lugar se formuló una matriz de análisis (explicar) que permitió cruzar desde las categorías de la complejidad, unas características relevantes de los PEP con las cuales se cruzó y analizo la información.

En segundo se procedió a administrar las encuestas el google drive pero en vista que los resultados no fueron los esperados se procedió a ir a cada una de las universidades para su sistematización se utilizó el programa SPS para correr los datos en términos cuantitativos para de la misma forma cruzar las percepciones de los docentes y estudiantes, y directivos con los resultados analizados desde el análisis discursivo de los documentos institucionales de los programas.

**Fase 3.** La tercera fase del proceso de investigación constituyo el análisis interpretativo de la información recolectada en base a los sustentos teóricos de la complejidad en los cuales sé que permitió evidenciar como en el proceso de educación estos discursos

trascienden correlacionando los análisis discursivos con las percepciones de la población analizada, para contrastar la práctica y la teoría de la complejidad en los currículos de contaduría en la contaduría pública mediante la triangulación de los resultados de la encuesta de Directivos, docentes estudiantes.

**Fase 4.** Configura la etapa propositiva de la investigación pues se centra en formular una propuesta curricular de programa de Contaduría desde el pensamiento complejo, que mediante el análisis de las falencias, contradicciones e incoherencias entre la practicas y los programas en cuanto a la complejidad desde una propuesta que desde la interdisciplinariedad del proceso investigativo formule una solución de los problemas estudiados.

### **Instrumentos para la Recolección de la Información**

Los instrumentos son considerados como objetos que permiten el acercamiento a las realidades sociales, de algunos programas acreditados en Bogotá sin pretensiones cuantitativas, son herramientas de registro que permiten procesar la información de determinados fenómenos, para construir una comprensión acerca de ellos. Para escoger las técnicas se tuvo en cuenta, la interacción entre el investigador y los sujetos investigados. Teniendo en cuenta lo anterior se utilizaron los siguientes instrumentos para la recolección de la información:

- Recolección de las fuentes primarias: esta consiste en la recolección de documentos, informes técnicos y de investigación, resultado de un trabajo intelectual. En el caso de la presente investigación se recurrió como fuente primaria de análisis a los PEP (Proyectos Pedagógicos de los Programas) y los PEI (Proyectos Educativos Institucionales) de los programas de contaduría pública de las universidades seleccionadas.

- Encuesta estructurada con enfoque teórico: Esta encuesta se caracteriza por planificarse previamente en torno a una teórica específica, en este caso desde la complejidad cuyo objetivo es describir fenómenos centrados en hipótesis teóricas.

### **Instrumentos para la Sistematización de la Información**

Programa SPSS (12.5 versión): Es una herramienta estadística que permite el análisis de datos cuantitativos, en la investigación de carácter social, en el diseño muestral, análisis de consistencia, tabulación, análisis y graficación de los datos. Para la investigación se utilizó como medio de sistematización de los datos cuantitativos de la encuesta implementada y la tabulación de los mismos.

### **Instrumentos para el Análisis de la Información**

La investigación se centra en el análisis discursivo e interpretativo de la información desde el cruce de los datos obtenidos mediante las encuestas. Así desde la triangulación metodológica se recolectaron los datos y se sistematización, para contrastar los discursos, las percepciones desde un enfoque crítico social que explica el fenómeno de la educación contable desde la complejidad.

### **Análisis**

La investigación como proceso formativo e interdisciplinar surge como respuesta y medio de reflexión frente a la práctica pedagógica teniendo en cuenta que el conocimiento está en constante cambio en la sociedad cibernética y globalizada de hoy, de esta forma el diálogo de saberes que es inherente a este, propende por reconocer desde las diferentes relaciones del proceso formativo, la emergencia de nuevos métodos pedagógicos de

enseñanza aprendizaje cuyo enfoque no se enmarque solo en los paradigmas tradicionales y procuren nuevos procesos de pensamiento generadores de conocimiento.

En este sentido, el enfoque de carácter cualitativo de sistemas complejos, desde su orientación interdisciplinar propone un dialogo entre los diferentes métodos propios del desarrollo investigativo (Vera & Villalón, 2005) pues en la construcción del conocimiento el diálogo de saberes permite demostrar de forma más completa el comportamiento de la realidad, pues pone de relieve las características esenciales de los fenómenos estudiados que presupone la construcción social desde la realidad, es decir, la participación activa de los actores desde un marco cultural y significativo.

### **Descripción y Análisis de los Datos**

Este capítulo presenta los resultados de la interpretación de los datos obtenidos durante el proceso de investigación desde la triangulación metodológica y de datos. En primer momento se evidencia el análisis discursivo y categorial de los PEP y PEI de las Universidades que componen la muestra del proyecto.

En un segundo momento se presentan los datos obtenidos de las encuestas y su interpretación en relación, a las preguntas de las mismas y al análisis discursivo realizado a los documentos rectores de las universidades estudiadas. Presentando unos resultados y análisis desde la teoría de la complejidad referida a la educación de contadores públicos en Bogotá. En el Anexo 1 se adjunta el análisis estadístico en detalle, a partir del cual se generan los resultados de esta investigación.

#### **Matriz de Análisis Discursiva PEP Programas de Contaduría Pública de Bogotá**

La matriz de análisis discursivo de los PEP de los programas de Contaduría constituyen el centro del análisis epistemológico de la complejidad en relación al currículo, pues correlaciona los principios del pensamiento complejo de Morin (2007) dialógico, hologramático, de incertidumbre, plural, inter y transdisciplinariedad con los supuestos planteados como misión, objetivo, plan de estudios, perfiles, investigación, enfoque curricular y proyecto pedagógico del programa, contenidos en los documentos rectores de diferentes programas de contaduría pública de la ciudad de Bogotá y que rigen la práctica pedagógica y los procesos formativos de los mismos desde una reflexión eminentemente pedagógica.

La muestra de Universidades se definió teniendo en cuenta la acreditación institucional del CNA, como marco referencial de la calidad educativa, así se tomaron para la muestra tres universidades acreditadas: Universidad Militar, Pontificia Universidad Javeriana

y Universidad Autónoma de Colombia y dos Universidades no acreditadas: Universidad Cooperativa de Colombia y Universidad Santo Tomás. Cabe resaltar que uno de los criterios de elección de la muestra fue el acceso a la información, pues muchas universidades no hacen públicos sus documentos institucionales.

### **Análisis de la Misión del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá**

A continuación se presenta el análisis de la Misión del programa de contaduría pública, en relación a las categorías que surgen desde el pensamiento como lo son la complejidad, interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad, el diálogo de saberes y el principio hologramático.

Este análisis discursivo se hace de forma descriptiva, teniendo en cuenta que en la Misión se encuentran simultáneamente los principios antes mencionadas, por lo cual no se hace de forma lineal definiendo en si cada categoría, sino mediante la interrelación de las mismas.

La misión se analizó puesto que ella refiere a los objetivos a gran escala de las instituciones universitarias centradas en la disciplina contable, y se presenta como un eje central del cómo actúan las instituciones, cuales estrategias ponen en juego de acuerdo a los objetivos, involucrado a todos los actores del proceso de formación y que configuran el elemento motivacional en torno al proceso de enseñanza aprendizaje propio de las universidades analizadas (ver tabla de análisis Anexo 1).

### **Análisis de los Objetivos del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá**

Los objetivos constituyen un punto de análisis importante ya que permiten develar lo que se espera en términos de conductas, aptitudes y actitudes al finalizar el proceso de formación, por lo cual estos determinan el curso a seguir en la elección de los planes de estudio, enfoques pedagógicos, materiales didácticos y estrategias que se llevaran a cabo en el mismo. Por lo cual se evidencio la importancia de analizarlos desde las categorías antes mencionadas del pensamiento complejo (ver tabla de análisis Anexo 1).

### **Análisis del Perfil de Ingreso del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá**

La pertinencia del análisis del perfil de ingreso, desde los conceptos de la complejidad, surge debido a que en ellos se evidencian los criterios y herramientas utilizadas en la selección de los estudiantes, que dan cuenta de las dimensiones del ser humano que las universidades privilegian, estas pueden ser de carácter disciplinar o interrelacional y complejo en tanto que favorecen unas sobre otras, y que por lo tanto denotan los enfoques pedagógicos y curriculares de los programas analizados. El análisis al igual que el de las otras características se hizo desde las diferentes categorías del pensamiento complejo, teniendo en cuenta la coherencia en cuanto a lo que se busca disciplinalmente desde la integralidad, en los proceso de formación del contador (ver tabla de análisis Anexo 2).

### **Análisis del Perfil de Egreso del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá**

De la misma forma, para el análisis se tuvo en cuenta el perfil de egreso del contador en tanto que este configura y representa el sujeto que se forma desde la universidad, por lo cual caracteriza el tipo de formación que se da en la misma, de esta forma se puede determinar qué aspectos de la dimensión del estudiantes se forman, como los aspectos

sociales, culturales, etc., así como los aspectos propios del conocimiento disciplinar. Pues al igual que el perfil del contador este evidencia los enfoques pedagógicos y curriculares en tanto que define lo que se quiere enseñar y su énfasis (disciplinar, social, humanístico), desde la concepción del contador y su práctica profesional (ver tabla de análisis Anexo 3).

### **Análisis del Perfil Ocupacional del Egresado del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá**

El perfil ocupacional se analizó desde las categorías de complejidad antes propuestas debido a que, este desde su formulación da cuenta de las relaciones entre el currículo y el entorno en el cual se desenvuelve el contador desde las diferentes dimensiones que lo configuran. De este modo, este ofrece según los enfoques curriculares una caracterización en torno a la resolución de problemas sociales desde los saberes aprehendidos en el proceso de formación, de esta forma este asume que la formación debe ser integral y basarse en un diálogo de saberes, pues desde este se forma el conjunto de habilidades, técnicas, actitudes y aptitudes frente al entorno y fuerte al campo laboral (ver tabla de análisis Anexo 4).

### **Análisis del Perfil del Contador del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá**

En esta misma línea de análisis, se observó la relación del perfil profesional y de las categorías del pensamiento, pues este desde sus marcados enfoques disciplinares, proveen una mirada específica del enfoque curricular, en cuanto a su linealidad y disciplinariedad. Esto se logra pues el perfil profesional es concebido como las indicaciones en cuanto a la acción como tal en el contexto laboral del contador, describiendo los campos de acción habituales y concretos del mismo. Cabe resaltar que aunque la mayoría de los perfiles profesionales son eminentemente técnicos hay algunos que tiene en cuenta el contexto y las necesidades por lo

cual, del planteamiento de los mismos se obtiene una mirada del enfoque disciplinar e interdisciplinar, dialógico y complejo de las Universidades (ver tabla de análisis Anexo 5).

### **Análisis del Enfoque Curricular del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá**

El análisis del enfoque curricular, desde el discurso del pensamiento complejo, es esencial en tanto que este asume el énfasis pedagógico, epistemológico mediante los cuales se organizaran, los objetivos, los perfiles, los planes de estudio y las líneas de investigación. Además en base a ellos se desarrolla la práctica docente en cuanto a didáctica y pedagogía se relaciona, que componen los elementos del currículo. Estos enfoque normalmente están centrados en los Proyectos educativos Institucionales, pues son un concepto global de bases epistemologías en los cuales se enmarcan los procesos de formación en cualquier campo disciplinar. Por eta razón en la mayoría de los casos determinan la flexibilidad, interdisciplinariedad y principio dialógico, en tanto que relacionan las reflexiones pedagógicas modernas con los paradigmas educativos tradicionales (ver tabla de análisis Anexo 6).

### **Análisis del Proyecto Pedagógico del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá**

En relación al análisis del Proyecto Educativo del Programa (PEP), basado en las categorías mencionadas que componen el pensamiento de Morin, se tuvo en cuenta para el análisis del discurso sus generalidades, pues estas describen los principios, lineamiento, enfoques estrategias, perfiles, roles de docentes y estudiante, etc. En los cuales se compone de forma organizada la formación del contador, que mediante la evaluación y observación del mismo en relación al entrono, cambia y se reconfigura constantemente según las necesidades

del mismo. De este modo es una fuente de análisis enriquecedora pues de este devienen los objetivos y enfoques curriculares que rigen el proceso de formación y que desde la mirada compleja constituye el entramado de saberes desde un diálogo que tecnifica o abre los campos de conocimiento de las disciplina estudiado (ver tabla de análisis Anexo 7).

### **Análisis del Plan de Estudios del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá**

Otro elemento esencial y constitutivo del análisis fue el plan de estudios de los programas de contaduría pública de las universidades estudiadas, ya que este determina la estructura de las áreas desde los ejes o enfoques pertinentes de cada universidad, en la mayoría de los planes de estudio estos enfoques se dividen así: áreas básicas, disciplinares o profesionales de profundización y de ciencias humanas, con los respectivos cambios por universidad. El plan de estudios es relevante para la investigación puesto que este pone de relieve los métodos y enfoques curriculares al determinar la intencionalidad de la formación desde los contenidos, temas problemáticos, etc. Que devienen de la reflexión pedagógica de cada institución o programa académico, de igual forma contiene los componentes de flexibilidad e interdisciplinariedad al manejar los tiempos y secuencias que se desarrollan durante el proceso de formación que envuelve el enfoque pedagógico del diseño curricular (ver tabla de análisis Anexo 8).

### **Análisis del Enfoque Investigativo del Programa de Contaduría Pública, Universidades Acreditadas y No Acreditadas de Bogotá**

La investigación, como elemento del proceso de formación permite develar en la investigación, las estrategias y herramientas de los programas en pro de transformar la realidad por medio de la interacción de la teoría y la práctica, como medio fundamental de

resolución de los problemas disciplinares que se presentan en el contexto laboral, personal, etc. de los egresados, que en últimas permiten la ampliación desde diversos campos como la innovación academia y laboral.

Entonces, la investigación, debe ser entendida como una parte fundamental del desarrollo profesional. La cual, desarrollada adecuadamente se convierte en un elemento constitutivo de la vida profesional del contador, en los diferentes contextos en los cuales se desenvuelve, pues desarrolla las habilidades de pensamiento propias del pensamiento crítico, reflexivo e interdisciplinar (ver tabla de análisis Anexo 2).

### **Resultados**

De acuerdo con lo evidenciado durante el análisis discursivo, se concluye que la totalidad de las universidades desde sus enfoques curriculares, objetivos, perfiles, programas pedagógicos y procesos investigativos, asumen a la educación y el proceso educativo desde nuevas corrientes pedagógicas como el constructivismo el aprendizaje significativo y tienen en cuenta algunas características de la complejidad, de esta forma se evidencian algunas concepciones y principios de esta teoría, en el discurso de los documentos base de los programas analizados durante este trabajo, es decir que el discurso que se entretene hoy en día en torno a la educación superior toma como referente la formación de contadores reflexivos y críticos capaces de asumir la incertidumbre del contexto planetario.

El problema se evidencia cuando estos discursos se contraponen con los planes de estudios y los perfiles profesionales pues estos reivindican el conocimiento disciplinar en un 80% frente a las diferentes disciplinas que interactúan con el saber contable como tal y no se tiene en cuenta el principio dialógico y hologramático entre las disciplinas de su formación, de (Morin, 2007) mediante el cual el diálogo entre las disciplinas, la transdisciplinariedad y la

reflexión desde la contraposiciones de las disciplinas y la incertidumbre, son el eje central del proceso formativo del futuro contador público.

Teniendo en cuenta lo anterior los docentes y estudiantes reconocen que la oferta de electivas es muy pobre pues están de acuerdo con menos del 50%, de la misma forma pero en mayor medida el 60% de los directivos consideran que hace falta movilidad y flexibilidad en los currículos, y que las electivas permiten que esta se dé, enriqueciendo así el proceso de formación del estudiante durante su proceso de formación.

Los resultados a nivel de estudiantes dan cuenta de que hay una marcada percepción disciplinar de la contabilidad, que no tiene en cuenta los diálogos de saberes que están inmersa en ella, con las otras disciplinas y el entorno social cultural que lo configuran y que evidencian un sesgo en las respuestas, que evidencia la preocupación por responder de forma positiva a todas las respuestas, en un rango dentro del 60 y 70% de respuesta de los estudiantes.

En cuanto al análisis de los resultados de los docentes se evidencia que se presentan varias similitudes con los resultados de los estudiantes en tanto que las respuestas a las preguntas por el enfoque disciplinar y profesional desde los contenidos técnico, teóricos e instrumentales se encienden al igual que el de los estudiantes en un rango entre el 60 y 70%, con la diferencia marcada en preguntas referidas al desarrollo de las competencias investigativas con la cual los docentes se mostraron en desacuerdo, y a la pregunta acerca de si los contenidos deben enfocarse en el conocimiento técnico e instrumental, con la cual también se mostraron en desacuerdo de esa forma se puede ver como los docentes tienen más conciencia del proceso de formación y de los elementos que lo constituye y de una forma más

objetiva pero en su totalidad es capaz de reconocer las falencias en cuanto a la educación de la complejidad que se presenta en los programas de Contaduría analizados.

Por otro lado los resultados de los directivos cambian en gran medida en tanto que no se generan grandes contradicciones y ellos de forma crítica y reflexiva son capaces de reconocer las falencias de sus programas curriculares en cuanto a diálogo de saberes, falta de interdisciplinariedad y formación en competencias laborales y específicas como el centro de formación de esta forma reconoce que para que se forme un contador integral es necesario que los docentes y estudiantes cambien sus concepciones y pensamientos frente a como se concibe el saber del mismo, reconociendo que este no se debe reducir a una sola característica de la disciplina fragmentando sin dar pie a relaciones dialógicas entre los saberes y los procesos que se suscitan en él .

En general los resultados muestran como el enfoque y la percepción que se tiene de la disciplina contable, su formación y práctica, se concibe desde la concepción moderna de la disciplinas, haciendo necesario para los directivos el cambio de este pensamiento, en relación a los nuevos enfoques pedagógicos y sus disciplinas, cuya orientación se enfoca porque se enseñen los contenidos y saberes instrumentales de la mismas.

Este trabajo se presume arduo según las percepciones de los directivos pues supone en primera medida un cambio de pensamiento en los docentes y estudiantes y en segundo lugar un cambio en la formulación de los planes de estudio que tenga en cuenta la movilidad y la flexibilidad desde el pensamiento complejo que relacione diferentes disciplinas desde sus métodos y enfoques de diferentes disciplinas para que contribuyan al conocimiento disciplinar

Cabe mencionar que aunque el comportamiento y análisis de las preguntas que daban cuenta de los planes de estudio, en cuanto a diálogos de saber e interdisciplinariedad, de

competencias formadas en el contador referentes a la relación con las disciplinas contables presentaban un rango de respuesta del 40% en desacuerdo, pues como se mencionó anteriormente ellos reconocen que hay falencias en este sentido que se deben mejorar. En esta misma línea de ideas los directivos consideran con un rango del 50% que la educación disciplinar no es pertinente en el proceso de formación del contador, pues saben que la mejor forma de formar el pensamiento en cualquier área disciplinar es por medio del diálogo de saberes que reconoce la complejidad del mismo.

En cuanto al contraste con el análisis discursivo de los PEP y PEI de las universidades analizadas se concluye que los documentos analizados propenden desde su discurso reconocen los nuevos enfoques pedagógicos y curriculares, en cuanto a los requerimientos de la educación superior de hoy en Colombia, en este sentido los directivos reconocen las incidencias de este discurso, en el proceso pedagógico en tanto que están relacionados con la creación e implementación de los enfoques curriculares en procesos como la acreditación institucional, de esta forma sus percepciones son más críticas en cuanto que reconocen que el discurso en muchas ocasiones se queda en las palabras pues es un proceso complejo que requiere de cambios de pensamiento, concepción, etc. Que mediante el desarrollo de estos a largo plazo se evidenciaran en las prácticas pedagógicas y en los planes de estudio diseñados en torno a la disciplina contable.

### **Análisis de Resultados**

En cuanto al análisis de los resultados de los docentes se evidencia que se presentan varias similitudes con los resultados de los estudiantes en tanto que las respuestas a las preguntas por el enfoque disciplinar y profesional desde los contenidos técnicos, teóricos e instrumentales se centran al igual que la de los estudiantes en un rango entre el 60 y 70%, con

una diferencia marcada en preguntas referidas al desarrollo de las competencias investigativas con la cual los docentes se mostraron en desacuerdo, y a la pregunta acerca de si los contenidos deben enfocarse en el conocimiento técnico e instrumental, con la cual también se mostraron en desacuerdo de esa forma se puede ver como los docentes tienen más conciencia del proceso de formación y de los elementos que lo constituye y de una forma más objetiva pero no en su totalidad es capaz de reconocer las falencias en cuanto a la educación de la complejidad que se presenta en los programas de Contaduría analizados.

Aunque en los resultado de los docentes se evidencia un poco más de coherencia en cuanto a las respuestas, de igual forma se logró determina que al igual que los estudiantes, los docentes presentan una marcada tendencia por enfocar el conocimiento del contador en su dimensión disciplinar desde el pensamiento tradicional, así como se evidencia en los planes de estudios analizados que en ultimas reduce el en diálogo de saberes a la pluridisciplinariedad en tanto que desde la disciplina contable como tal toman los diferentes conocimientos que pueden ser útiles para la misma y cuyo centro de creación de conocimiento o de aprehensión del mismo se centraliza en los conocimientos técnicos, teóricos, prácticos e instrumentales que se ponen en juego en la práctica del contador como tal.

En general los resultados muestran como el enfoque y la percepción que se tiene de la disciplina contable, su formación y práctica, está envuelta en el paradigma disciplinar, pues en cuanto a las habilidades, competencias, contenidos, etc., se propende por que el énfasis y lo que debería enseñarse y aprender debe estar dirigido a desarrollar los contenidos específicos, instrumentales, normativos, etc. de la disciplina, pues estos configuran el conocimiento contable en su totalidad según los encuestados. Esto se determinó debido a que las respuestas

con porcentaje más alto entre el 60 y el 70% que estaban de acuerdo, tendían principalmente al desarrollo de las habilidades antes mencionadas.

Cabe mencionar que aunque el comportamiento y análisis de las preguntas que daban cuenta de los planes de estudio, en cuanto a diálogos de saber e interdisciplinariedad, presentaban un rango de respuesta del 50% de acuerdo, se evidencio por el contraste con las respuestas mencionadas anteriormente una contradicción en cuanto al enfoque disciplinar e interdisciplinar, se infiere entonces que hay un sesgo en las respuesta en tanto que el porcentaje de respuestas en desacuerdo no subió del 25% durante toda la encuesta, es decir que en todas las respuestas los encuestados coincidieron en que los programas cumplían los parámetros del pensamiento complejo interdisciplinar y transdisciplinar, aunque algunas preguntas privilegiaba el enfoque disciplinar y otras el interdisciplinar.

Teniendo en cuenta lo anterior se concluye que hay un enfoque marcado por la disciplinariedad de la Contaduría, es decir que la concepción que se tiene del contador y su formación está fuertemente ligado al paradigma científico de esta disciplina desde la modernidad, pues según los encuestados más que diálogos de saber el enfoque debería ser técnico e instrumental, por otro lado el sesgo que se denota tiene que ver con la institucionalidad de los agentes de la comunidad educativa y la percepción de que sus programas de Contaduría son pertinentes y tiene muy pocas mejoras con respecto a la formación de contadores público en la ciudad de Bogotá

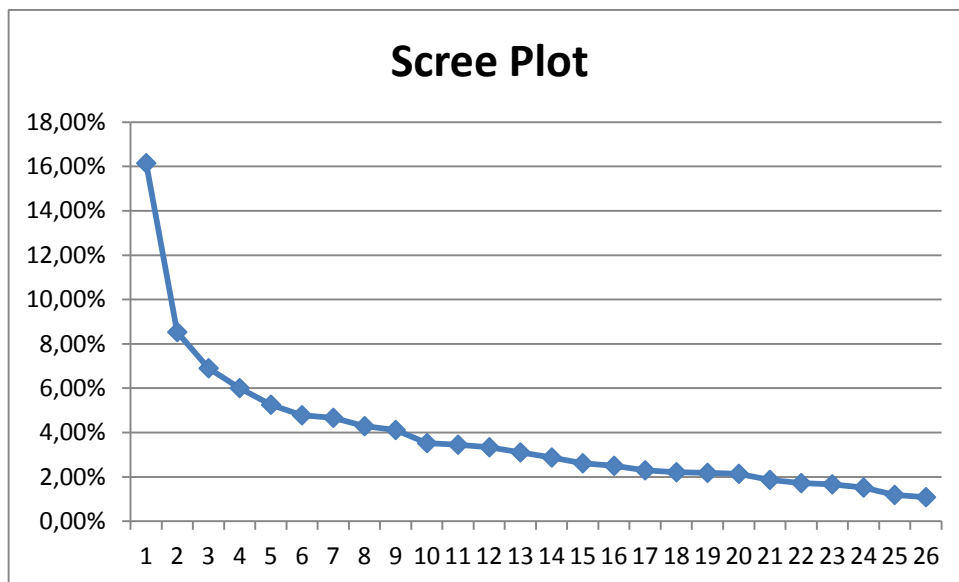
En cuanto al contraste con el análisis discursivo de los PEP y PEI de las universidades analizadas se concluye que el discurso de los encuestados y de los documentos analizados propenden por dar la mejor impresión acerca del programa es decir que desde el discurso se evidencian las nuevas corrientes pedagógicas no tradicionales en las cuales se enmarca el

proceso educativo según el Ministerio Nacional de Educación, habría que revisar si las contradicciones con los planes de estudio, etc. Dan cuenta de que en el discurso se soportan todas estas prácticas novedosas pero la realidad es que estas no trascienden a la práctica.

### **Análisis Estadístico**

Se efectuó un análisis de componentes principales para determinar las variables más significativas dentro del grupo de preguntas que se hicieron en la encuesta, un componente principal se puede definir como un grupo de variables que tienen una alta correlación, para este caso se considera a cada una de las preguntas realizadas en la encuesta, como una variable que toca un aspecto particular del pensamiento de Morin con respecto a la educación. Se busca hallar los aspectos principales que a juicio de los encuestados deberían reevaluarse en la formación del contador público.

Para llegar a esa conclusión se aplicaron dos metodologías estadísticas conocidas como el análisis multivariado y el análisis factorial; estos métodos se aplicaron mediante el software estadístico *Real Statistics* a la base de datos de respuestas realizada por los encuestados. Teniendo ya las variables organizadas se procedió a realizar la matriz de correlación entre variables, llegándose a detectar siete componentes principales que explican el 53% de toda la información analizada. Esta conclusión se obtuvo a partir de la siguiente gráfica:



*Gráfica 2.* Análisis de sedimentación. Fuente: Autora, con datos de respuestas de los encuestados. Software *Real Statistics*.

Se observa una curva descendente en donde los valores de los componentes se ubican en el eje de las X y son importantes hasta llegar al séptimo valor del eje horizontal y en el eje de la Y se ubican los valores propios de las variables. Concluyéndose que los componentes principales son los primeros siete ya que los otros valores propios que se presentan no son significativos en el análisis de la información.

En la siguiente tabla se presentan los valores propios de estos siete componentes, los porcentajes que tienen dentro del total de las variables y por último el acumulado que se obtiene al sumar cada uno de estos campos principales, por eso se puede afirmar que la sumatoria de los porcentajes explica el 53% de la información.

Tabla 7.

*Valores de los componentes principales*

<b>Valores Propios de los Componentes Principales</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje Acumulado</b>
4,198555205	16,15%	16,15%
2,218905767	8,53%	24,68%
1,795268667	6,90%	31,59%
1,562494015	6,01%	37,60%
1,368178294	5,26%	42,86%
1,243418552	4,78%	47,64%
1,212886138	4,66%	52,31%

Fuente: Autora, con datos de respuestas de los encuestados.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede afirmar que el componente uno, que tiene un porcentaje 16%, contiene el grupo de variables principales en las cuales se enfoca el análisis estadístico estas variables son: Los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades a necesidades sociales y del desarrollo humano del contexto al que pertenecen, es decir, para un alto grupo de las personas encuestadas es importante que la formación del contador público genere habilidades sociales y de desarrollo humano. Además se concluye que un contenido curricular de la carrera de contaduría pública debe contener competencias investigativas en mayor grado que otras competencias.

También es muy importante para los encuestados que los currículos generen competencias éticas y en formación de valores sociales, ya que hasta el momento lo que se aprende mediante los currículos contables es a desarrollar las suficientes capacidades para el mercado laboral. Es muy importante, entonces, que para los encuestados los currículos estén mediados por un ejercicio de transdisciplinariedad e interdisciplinariedad, de tal manera que se desarrolle una conexión entre los contenidos y las competencias profesionales teniendo en cuenta el rol social que desempeñan los Contadores Públicos.

El componente dos descubre un aspecto muy importante dentro de la práctica contable que se efectúa actualmente, según la mayoría de los encuestados que son estudiantes, opinan que la formación del contador se centra efectivamente en aspectos prácticos, descuidando totalmente otras áreas del conocimiento, una nueva propuesta curricular debe trascender este pensamiento en aras de darle un nuevo rumbo a la disciplina contable.

El componente tres resalta el hecho de que son los estudiantes de pregrado los que esperan que se lleven a cabo los cambios necesarios dentro de los currículos, de tal manera que se les permita a ellos afrontar nuevas formas y opciones del conocimiento.

El componente cuatro muestra que la percepción que tienen los encuestados con relación a la investigación contable es bastante precaria, es decir, no se ha llevado a cabo una efectiva investigación en las áreas contables ya que esta ha tomado otros rumbos incluso tocando tópicos como las ciencias sociales. Lo anterior conlleva a que la disciplina contable no tenga un desarrollo a nivel académico e investigativo que permita suponer para los estudiantes nuevos retos y la apertura de nuevos caminos en la ejecución de su quehacer profesional.

Se percibe también en este componente que dentro de los currículos que se desarrollan en las facultades de Contaduría, el saber está fragmentado en diferentes áreas y que no hay ejes transversales fuertes que amarren dichas áreas obteniéndose como resultado un pobre desarrollo profesional.

Para el componente cinco se identifica la necesidad de que las asignaturas o temáticas humanísticas que están incluidas en los currículos estén acorde con la disciplina contable, dicho en otras palabras los contenidos actuales no obedecen a las necesidades sociales que

debe desarrollar un contador público, se evidencia la necesidad de actualizar este componente humanístico de tal manera que se haga más integral la formación.

En el componente seis los encuestados reconocen que una formación en el área contable debe dirigirse al saber ser y no hacia el saber hacer, este aspecto es de vital importancia para todos los que están inmersos en la formación de estos profesionales ya que se debe propender porque se desarrollen todas las capacidades del ser humano desde su multidimensionalidad y no ser vistos como autómatas que van a desempeñar una simple labor de manejo de datos en los sectores económicos de la sociedad.

Finalmente, el componente siete responsabiliza la Universidad como aquel entorno en el cual la persona que recibe formación debe ser renovada, teniendo en cuenta que las nuevas tecnologías dejan atrás solamente el hecho de que la educación sea una transmisión de simples conocimientos y habilidades para el trabajo, se precisa que la Universidad mejore, actualice e implemente nuevas formas de acceder al conocimiento y de ponerlo en práctica.

## **Propuesta de Trasformación Curricular para las Facultades Contaduría Pública desde el Pensamiento de Edgar Morin Referido a la Educación**

### **Aspectos Generales**

Con los avances en las comunicaciones y las nuevas tecnologías, la globalización se ha adentrado en nuestras naciones sin contemplación, sus modos operandi, en todos los niveles políticos, sociales y económicos, afectan todo el orden de las cosas; en el sistema educativo se generan rupturas de pensamiento. Por lo tanto, debemos pensar en reformas educativas pertinentes y planetarias respetando al individuo (hombre-mujer) en la Multiversidad.

En el contexto globalizado en el que se encuentra la humanidad, se puede decir, que la preocupación actual, no es solamente promover y conservar los valores para bien de su sociedad, sino también integrar al individuo en una educación basada en el conocimiento, donde este conocimiento mediado por la ética y el saber-hacer, sea motor del desarrollo social y económico de nuestro planeta, donde la educación del ser humano se origine en el cambio de pensamiento, en el aprendizaje sin limitaciones simplificadoras, para colocar todo su interés en el cambio de calidad de vida de nuestra sociedad planetaria, no homogenizante al consumo, sino donde prevalezca la sensibilidad y el respeto por el individuo, que se culturice en un ambiente humano con sentido social y ecológico.

La educación superior debe cumplir una su función con vocación al servicio social, capaz de afrontar con responsabilidad ética la formación de un profesional comprometido con el desarrollo e integración de nuestro país, que participe en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva; con participación activa de toda la comunidad educativa desde una perspectiva multidisciplinaria.

En la obra de Morin (1999) se describe una propuesta, y porque no, una metodología donde se invita a pensar como estar abiertos al cambio y ser generadores de ideas nuevas, encausadas a la comprensión y la tolerancia con ética. Entendiendo que el destino de los seres humanos, es su desarrollo como individuo dentro de los sistemas socioeconómicos en el que se forma su cultura, teniendo como aciertos la democracia y la política, encausadas hacia la igualdad y la solidaridad de una sociedad más justa, donde se nos invita a tener presente los aciertos y la incertidumbres, donde hay aspectos comunes que se comparten, como lo son la vida y la muerte, el sistema ecológico entre otros. Si las políticas educativas estuviesen direccionadas por estas perspectivas podíamos decir que se lograría el cambio que tanto anhelamos por un desarrollo sostenible de la sociedad.

La complejidad propende por un ser humano con pensamiento crítico, que sea capaz de desarrollar su autonomía y a la vez que tenga la capacidad de vincularse con órdenes comunitarios, locales, nacionales y globales. En este contexto, se plantea la transformación del Currículo, que como herramienta de la educación y la enseñanza, es el medio más práctico para que se dé una evolución educativa. Por tanto, como lo señalan los principios más básicos de la complejidad la educación debe ser transformadora no solo del ámbito personal sino también social.

A partir de lo anterior, la perspectiva compleja para la formación del contador público, no solo que sea especialista en un área disciplinar predeterminedada, sino que como hombre social desarrolle la Ciencia, que con “capacidad creativa” sea apto para diversificar sus conocimientos. En este marco el contador público debe cultivar su capacidad para aportar a los diferentes problemáticas sociales. En este caso el desarrollo de un currículo desde una

perspectiva de la complejidad permite trascender el reduccionismo simplificador de la disciplina contable.

Como se ha mencionado en capítulos anteriores, al describir lo que se entiende por pensamiento complejo y como éste se asume como un “tejido interdependiente”. Edgar Morin (1999) lo reafirma así:

El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad, *complexus* que significa lo que esta tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo). El mitológico y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, y todo y la partes, las partes entre ellas por eso la complejidad es la unión entre la unidad y multiplicidad. Los desarrollo propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más de manera ineluctable a los desafíos de la complejidad (Morin, 1999).

Es desde esta perspectiva que se debe construir el cambio Curricular. En los Programas de contaduría pública, el Proyecto Educativo del Programa (PEP) es un documento que orienta la acción educativa en la gestión curricular de los procesos de enseñanza aprendizaje en lo académico-administrativo, basados en los tres ejes primordiales de la educación superior como son las funciones de: docencia, investigación y proyección social, referenciando, aspectos en su estructura organizacional, lineamientos para la ejecución y evaluación del currículo. Por lo tanto, la propuesta irá directamente a este punto, en tanto que desde allí será posible hacer el cambio que necesita la enseñanza de la contaduría pública, donde el docente y el estudiante generen estrategias para una formación investigadora crítica, solidaria para el logro de un cambio en formación humana.

Adicionalmente, una propuesta para la transformación del currículo que se viene practicando en la formación del contador público, significa dejar de lado las estrategias tradicionales; se ha de propender por superar las tendencias positivistas, para tener una nueva mirada Compleja, de tal manera que los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, en el diálogo docente y estudiante asuman el direccionamiento de sus roles, el docente como el orientador y facilitador de los conocimientos y estudiante como constructor de su proyecto de vida, todo esto dentro del contexto de la formación abierta, crítica, reflexiva, propositiva en el aprender-hacer.

Otra de las variables que deben asumirse al llevar al hacer el pensamiento complejo, tiene que ver con el cambio de pensamiento al interior de cada uno de los actores que intervienen el proceso educativo. Un primer paso consiste en conocer a fondo los planteamientos inmersos en la complejidad, posteriormente al replantear el currículo, desde la didáctica, se exige un cambio de estrategias desde la mirada del pensamiento complejo, procurar el crecimiento, mejorar las situaciones, en el cambio de realidades. No se hace una propuesta para dejar las cosas igual. Es decir, una propuesta es proactiva porque provoca cambios a partir de su acción. Para contribuir a la autorrealización de las personas en la resolución de problemas socioeconómicos, culturales y políticos que el entorno cambiante del mundo exige.

De tal manera, que una propuesta de reforma curricular debe partir de tener en cuenta una nueva visión en la formación del contador público, para luego asumir una nueva misión en la formación teniendo en cuenta que el pensamiento complejo propende por la educación de mejores seres humanos. Por tanto, en la formación del contador público intervienen múltiples factores, se destaca la interdisciplinariedad, que al hacerla efectiva daría a los

estudiantes una la visión general del mundo, porque desarrolla en el ser humano su multidimensionalidad, cimentando así la cultura, la tolerancia, el respeto por las ideas ajenas; aunque se parte desde las ciencias contables se logra llegar con un mayor énfasis en su formación a todas estas áreas. Entonces la ciencia compleja trasciende los paradigmas de la simplicidad y linealidad, que es el fundamento como se ha venido abordando la enseñanza, ya que se reduce todo a un objetivo restringido.

Desde la complejidad se ofrece la visión de hombre, mundo, cultura y educación; si se logra su articulación con nuestra propuesta de reforma curricular, es posible que se finalice con una aplicación de este paradigma como herramienta transformadora para las ciencias contables en general. Dado que la complejidad se muestra como un nuevo paradigma interdisciplinar, complejo, global, desde el cual se circunscribe las ciencias contables y sobre el cual se propone una transformación, esta necesariamente llevará a afectar el currículo, los métodos y procedimientos de entender, ver y enseñar las ciencias contables.

Es preciso que las instituciones y organizaciones del sector educativo mejoren en pro del alumno asegurando el éxito individual y colectivo, como lo afirma Sánchez Iniesta:

Todo esto no tiene un fin en sí mismo sino que ha de servir para que los alumnos aprendan más y mejor todo aquello les hace falta para desarrollarse como personas libres y cultas, e incorporarse con éxito a la comunidad donde viven, sino sirve para esto, entonces hemos equivocado seguramente el rumbo, el sistema debe tener el fin garantizar los aprendizajes de los alumnos, de todos en la medida de sus propias posibilidades, porque con ello estamos asurando la pervivencia de nuestra cultura y sembrando el germen para su transformación y mejora responsable (Sánchez Iniesta, 2005).

En los currículos integradores y socio crítico convergen paradigmas de la educación que apuestan a miradas de cambios curriculares en el mismo sentido del pensamiento de

Edgar Morin en educación como son: la formación de seres humanos para la convivencia la paz y la democracia, enseñar en el diálogo con conocimientos pertinentes teniendo en cuenta los aspectos sociológicos, antropológicos, políticos, económicos y ambiental en la formación del ser humano, formar con actitud investigativa y teniendo en la mira la solución de problemas, mediante un pensamiento crítico, autónomo; con creatividad e innovación.

### **Actuación del Estado**

De los enunciados anteriormente descritos de estado y democracia, se parte de los planteamientos de Platón y Aristóteles se puede afirmar que además de la libertad para que exista democracia debe existir ante todo la igualdad y equidad entre los individuos de una sociedad, factor que hace que cada persona construya su propio modelo de vida y que como ciudadano este en capacidad de elegir su representación social, así mismo tienen el poder de decidir sobre sí, teniendo la capacidad de decidir a quién obedecen como su líder, de esta manera se conjuga la libertad, igualdad y justicia.

Las democracias se han perfeccionado de las diferentes épocas en la medida que las Dictaduras y gobiernos absolutistas han decaído. Estas formas de gobierno han evolucionado en la medida que la participación de sus miembros ha logrado elegir y ser elegidos. En las democracias debe existir el respeto por los derechos humanos garantizando la libertad, la justicia y la paz, respetando las diferencias para todos los miembros de la sociedad

El Estado, como organización, tiene como misión de ser, la protección y garantía de los derechos ciudadanos, sin distinciones de género, raza, credo. Hechos que colocan de manifiesto que en las democracias, se conjugan la existencia de elementos fundamentales, como la población, el territorio y el poder político; poder que nace desde las representaciones de la mayorías sociales mediante el voto popular.

A la formación de los docentes debe dársele una perspectiva de cambio de pensamiento en la educación, es decir, inducir al pensamiento crítico donde se introduzcan las características del pensamiento complejo en educación; para ir más allá, debería ser un propósito en la construcción de política, en cuanto resulta ser una las la competencias que responde a la formación de seres humanos que contribuyan a la democracia; para así lograr que se entiendan, que comprendan al ser humano en un mundo cambiante, en el orden cultural, socio-económico y ambiental; es pues, grande la responsabilidad del profesor, por ser este el motor que guía y dinamiza el aprendizaje.

Tal misión requiere formación profesoral y una definición de calidad en los proyectos y reformas en la educación, que sean coherentes en todos los niveles de educación del país. Específicamente en lo concerniente con la formación en didáctica, pedagogía y evaluación docente. Que se tenga una orientación de la educación superior hacia el logro de las transformaciones propuestas; a los lineamientos que se han diseñado para evaluar la calidad en el sistema de educación superior, en cualquier nivel de los diferentes factores inmersos en el sistema educativo. Es deber del Estado proveer de una guía coherente de formación al docente, que los movilice a profundos cambios en todos los procesos de enseñanza aprendizaje, de poder pasar del discurso a la práctica para el logro de cambio social deseado.

### **Lo Curricular**

Las corrientes pedagógicas tienen sus orígenes en el pensamiento epistemológicos de los griegos y en general de las culturas socio históricas en el mundo, así mismo las corrientes pedagógicas y los cambios en las modelos y tendencias pedagógicas, han ido surgiendo como respuesta a la nuevas tendencias de cambios socioeconómicos y culturales.

Por otra parte, el replantear el currículo significa replantear el proyecto educativo, desde la mirada del pensamiento complejo, ayuda al crecimiento integral y a mejorar las situaciones, y el cambio de realidades. No se hace una resignificación del currículo para dejar las cosas igual. Es decir, la resignificación es proactiva porque provoca cambios a partir de su acción. La resignificación es un pacto, una negociación, donde las partes involucradas toman partido, llegan a un acuerdo, comparten y toman decisiones conjuntas.

La resignificación hace pensar en la complejidad del conocimiento. Lo absoluto o lo relativo corresponden a momentos de la misma realidad; algo es absoluto en un tiempo y relativo en otro. La verdad que se adopta tendrá su vigencia mientras dure una situación dada, pero no se pueden adoptar una sola posición para decidir sobre todos los contextos, ni conservar las diferencias en los programas establecidos.

La nueva representación no es concluir un proceso, no es llegar a una verdad, no es cerrar o terminar una cuestión; resignificar es darse cuenta dónde se está para continuar el camino de la reflexión, que permite adentrarse en la reconceptualización, en repensar y replantear las decisiones.

Se trata de una propuesta que involucre un cambio que conlleve a formar profesionales reflexivos y críticos, como afirma Morin:

La reforma del pensamiento permitirá el pleno empleo de la inteligencia para responder a los desafíos y permitiría el vínculo de dos culturas disociadas. Se trata de una reforma no programática sino paradigmática que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento (1999, p. 56).

## **Propuesta**

**Currículo Complejo Transformacional para el Contador Público (C.T.C.P).** La presente propuesta se fundamenta en un enfoque curricular complejo transformacional del

quehacer contable. Por tanto, el primer punto que se debe tener en cuenta es la relación entre “el ser” (dimensión ética, moral, formación en valores, principios de solidaridad democracia, equidad y justicia) con el pensar “transformación y creación del conocimiento desde el desarrollo de las habilidades de pensamiento) que en última se sustenta en el “saber hacer”, (relacionando el ser y el pensar en el desarrollo de habilidades en la triada sociopolítica-económica y ambiental).

Este nuevo modelo pedagógico asume que los procesos de enseñanza y aprendizaje trascienden al modelo tradicional, para el cual el estudiantes debe aprender una serie de conocimientos teóricos descontextualizados, en el cual la transmisión de saberes es lineal y de forma jerárquica docente-estudiantes, que no le brinda al estudiante las estrategias para afrontar las emergencias del contexto y la incertidumbre y mucho menos ser generador de conocimiento desde la disciplina contable.

El modelo pedagógico que se plantea en esta propuesta, propende por la transformación del sujeto desde sus diferentes dimensiones desde (el ser el pensar y el saber hacer), para que el estudiante sea capaz de resignificar el conocimiento en un proceso autónomo, por medio del diálogo de saberes, el reconocimiento del entorno y de sus emergencias así como de la incidencia el mismo en la práctica laboral y en los diferentes aspectos de su vida.

El rol del estudiante, en este modelo se plantea activo en tanto que por medio de las diferentes herramientas que le ofrece el docente, como la articulación de saberes, la transdisciplinariedad, el reconocimiento del todo y las partes, puede construir conocimiento científico y complejo Por otro lado el rol de docente, es el de mediar en el proceso de formación, brindando las herramientas necesarias desde un pensamiento complejo que articule

los saberes disciplinares, desde una formación socio humanística, investigativa, pedagógica, para que el estudiante pueda desempeñarse laboralmente con sentido comunitario y social.

**Misión.** La propuesta de formación de contaduría pública debe formar profesionales con responsabilidad social, con liderazgo social, sensibles a los problemas del entorno político, económico, social y ecológico; capaces de promover el desarrollo, la dignidad humana, y estar motivados en la educación generadora de pensamiento científico e innovador, auto gestionada con el cambio en las dimensiones individuales y sociales, contribuyendo a responder la múltiples exigencias de la sociedad con el ánimo de fomentar la democracia para el cambio justo y equitativo.

Los parámetros de la propuesta de formación de contaduría pública, es un espacio dedicado a la construcción y formación, impulsador del pensamiento complejo en todos los actores académicos, así como el aprendizaje permanente durante toda la vida, con una visión de comunidad-mundo que trascienden los errores y las ilusiones en los aprendizajes y las implicaciones mediante el cambio de pensamiento en los procesos educativos. Los principios articuladores de la misión son los siguientes:

Conformarse como un espacio de pensamiento complejo, en donde se configure una práctica mediada de saberes transdisciplinarios e interdisciplinarios para la solución de problemas donde se integre el conocimiento e interactúe la innovación.

Establecerse como un espacio para pensar, investigar, creando una pedagogía mediada con didácticas que permitan la complejidad, articulando los saberes mediante contenidos prácticos abordados del contexto transdisciplinarios en sus microcurrículos.

Compartir las experiencias integradoras e innovadoras del pensamiento complejo, para la creación de cultura educativa y de formación, para fortalecer los saberes y proyectos útiles para el bienestar general.

**Visión.** El Currículo aportara conceptos y proyectos innovadores que son aplicables a su ámbito cultural y a otros distintos en que se desarrolla la actividad propia de las disciplinas en la formación del contador público. Este programa debe estar orientado a la multiplicación de saberes, el reconocimiento de los contextos, a la formación democrática y al desarrollo de la investigación científica en clave de complejidad.

**Objeto de la formación de la propuesta.** El Objeto de formación permite que la comunidad educativa de la entidad, replantee, desde el pensamiento complejo la formación contable desarrollada en la institución. Se debe tener en cuenta que la complejidad permite desarrollar una perspectiva integradora y transdisciplinar del saber contable.

**Paradigma de la complejidad como eje transversal para la transformación.** La propuesta curricular tiene como eje transversal de la formación, el pensamiento complejo, que desde hace más de varias décadas ha venido desarrollándose, y que tiene como propósito, superar la formación contable de lo meramente técnico y no permite visualizar para los profesionales una visión global acorde con los problemas que actualmente enfrenta la sociedad. De tal manera que se superen las características del pensamiento lineal y dogmático que frecuentemente domina la enseñanza de lo contable.

En este contexto, se propone definir las competencias para la formación del contador público, de tal manera que sea posible seleccionar, secuenciar y articular contenidos disciplinares, que respondan desde una perspectiva del pensamiento complejo, con racionalidad (consistencia científica) y crítica reflexiva, a una formación que se adecue a las

demandas sociales que plantea el ejercicio de la profesión contable en el futuro conjugando la opciones éticas y de valores determinadas e interdisciplinariedad en las asignaturas.

La innovación curricular de la propuesta se fundamenta en: análisis del contexto en donde se llegue a un diagnóstico acertado de la realidad, un conocimiento profundo de los objetivos propuestos al plantear la formación, la búsqueda del conocimiento a través de la experiencia misma del estudiante al interactuar con su medio ambiente, el crecimiento profesional del docente basado en la aplicación de principios que parten de las pautas inmersas en el pensamiento complejo, de tal suerte que el conocimiento y la reflexión sistemática frente a las prácticas docentes permitan realizar un análisis valorativo que conduzca a la mejora de su desarrollo profesional.

Desde esta orbita, en su quehacer, el docente debe generar herramientas y metodologías que potencien el análisis y la relación de conceptos prospectivamente, de tal manera que se incrementen las habilidades de investigación en los alumnos y se desarrolle en ellos la capacidad para aprender y reaprender, a tener en cuenta siempre la calidad como un fin específico del trabajo en equipo.

El empoderamiento del pensamiento complejo por parte de los docentes, establecerá procesos de autoconocimiento y dominio de las disciplinas en la formación del contador; en su práctica el docente debe desarrollar estrategias de aprendizaje que incluyan experiencias y situaciones prácticas para que los estudiantes den respuestas a los continuos cambios relacionados con la incertidumbre y la complejidad.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la propuesta curricular debe incluir nuevas ideas, teorías y modelos para el desarrollo de actividades que resuelven problemas; además de conectar y compartir el conocimiento común y personal de los estudiantes y el profesor, de tal

manera que se pueda relacionar lo aprendido con las expectativas y experiencias más representativas de los estudiantes.

El cuerpo de docentes de la entidad educativa, en el marco del pensamiento complejo, ha de esforzarse por diseñar y generar escenarios de innovación y creatividad, adaptadas a las exigencias de un profesional globalizado. Es así como se desarrollan competencias a través de las cuales el estudiante manifiesta sus actitudes y valores éticos y estéticos que determinen como él percibe la realidad en función de su futuro ejercicio profesional.

**El “saber hacer” de lo contable desde la articulación de saberes.** El currículo planteado en la formación del contador público desde las prácticas docentes se encuentra fundamentado en la conjugación del proyecto institucional (PEP), el estilo del docente y la realidad de la disciplinas. En la amalgama de estos aspectos, las prácticas docentes se deben fundamentar en el diseño y consideraciones de estrategias didácticas adecuadas para el desarrollo de una formación desde lo complejo.

El tejido de saberes, debe aportar conceptos y proyectos innovadores que sean aplicables al ámbito cultural, social y medio ambiental, en que se desarrolla la actividad propia de las disciplinas que están inmersas en la pedagogía Contable.

Los contenidos prácticos abordados en contexto general del currículo, han de superar los contenidos teóricos desarrollados por el profesor. Dichos contenidos, más bien, deben hacer referencia a la solución de situaciones reales, basándose en los conocimientos teóricos y las experiencias previas de los estudiantes sobre la disciplina en cuestión. Toda vez que el docente planifica las actividades y utiliza nuevas técnicas, las cuales son originales y fomentan el pensamiento creativo en los estudiantes.

**El “ser” desde la condición humana.** La propuesta curricular de contaduría pública, en su selección de contenidos debe conjugar opciones de ética, valores, democracia y convivencia, determinadas por la inter y transdisciplinariedad en las asignaturas, con el propósito de fortalecer la parte humana y que se llegue a la formación de un profesional integral.

Es una preocupación de la propuesta velar porque en el desarrollo de las clases, los estudiantes, estén interesados en la construcción de su proyecto de vida, por lo cual se debe propender porque estén motivados y que confíen en los contenidos académicos ofrecidos por el programa; asimismo que perciban las clases como amenas, divertidas e interesantes.

Por lo anterior es al profesor, al que le corresponde, ayudar al estudiante para que sea protagonista de su propio aprendizaje; es el docente el facilitador y mediador de la inclusión del estudiante en la universidad, debe estar dispuesto a brindar ayuda personalizada y en ocasiones, estar presto a flexibilizar el aprendizaje, a crear un clima adecuado en el aula de clase, de tal manera que se proporcione un enfoque globalizador en la enseñanza.

Esta propuesta curricular, está pensada para favorecer la cultura de la diversidad, a través de la educación inclusiva en aspectos religiosos, sexuales, raciales y étnicos; el docente a partir de la diversidad cultural de los estudiantes, debe estar abierto al diálogo, permitir la deliberación y la tolerancia de la diferencia, comprometido con la formación de los estudiantes con menos habilidades y capacidades y planificar actividades que den respuesta adecuada a las diferencias existentes en los estudiantes.

De manera personalizada, el profesor ha de establecer e informar a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que es desde allí en donde se evidencian los progresos, así como los posibles retrasos en la formación; lo anterior es la base para

sugerir correctivos y acciones de mejoramiento en pro de una educación de calidad. En sus relaciones con el estudiante el docente debe procurar el tratamiento personalizado dependiendo de sus habilidades, intereses o capacidad de trabajo y valorar la cantidad de ayuda, interés y amistad que manifiestan los estudiantes.

Se evidencia entonces una gran responsabilidad en el ejercicio de la docencia, por lo cual la propuesta curricular insta a los profesores a actuar como miembro de un equipo docente, ya que es imprescindible una cohesión, desde el pensamiento complejo y desde las prácticas pedagógicas.

**El “pensar” y la generación de pensamiento científico e investigativo.** En esta área, la propuesta curricular tendrá por objetivo que los trabajos realizados por los estudiantes, se diseñen para favorecer el desarrollo del discurso propio, en actividades en donde se manifiesten sus creencias, actitudes y criterios. La resolución de casos debe permitir a los estudiantes aportar sus perspectivas personales en la resolución de problemas o en la emisión de diagnósticos previos a la resolución de problemas, que lleve al desarrollo de los proceso de pensamiento, para que sean críticos y reflexivos frente a su proceso de formación y en su quehacer profesional.

En un diseño curricular, con una visión compleja, es imprescindible incluir actividades propuestas por los estudiantes que favorezcan el desarrollo de procesos interdisciplinarios orientados a la resolución de problemas relativos a su futura actividad profesional.

Antes de la puesta en práctica del plan de estudios, en el aula de clase, se ha de evaluar los conocimientos previos de los estudiantes, las capacidades de aprendizaje y su ritmo de trabajo, así como el interés individual de los estudiantes. Para de esta forma, plantear contenidos adecuados y que estén en concordancia con la línea de investigación del profesor.

Para actualizar el currículo a las demandas sociales y profesionales de los programas de contaduría pública se ha de tener en cuenta: los aportes de los estudiantes, los cambios en las líneas de investigación, las demandas sociales y los nuevos aportes científicos a las disciplinas.

Uno de los campos, en el cual la propuesta curricular hace énfasis, tiene que ver con las asesorías que el profesor brinda al estudiante de manera extra clase, ya que es un espacio de encuentro, que no solamente sirve para resolver dudas expuestas por el estudiante, sino que también sirva para interactuar con el estudiante, en una reflexión más amplia, que le permita resolver otros problemas y reconocer las diferentes miradas de su adquisición de conocimientos.

Al situarse en el pensamiento complejo, en donde se plantean los principios de la Teoría General de Sistemas, que estudia las relaciones entre las partes y el todo; la propuesta curricular debe incluir, que el trabajo realizado por el estudiante este dirigido a promover un conocimiento que aborde los problemas globales, vistas como un todo, para de allí incluir las cuestiones locales, como las partes que se interrelacionan y forman parte del todo en diferentes dimensiones. Esta mirada genera un tipo de pensamiento científico que a la postre coadyuva a la solución de los problemas globales.

Las practicas del profesor en el aula de clase, deben incentivar la participación de los estudiantes en los siguientes aspectos: toma de decisiones grupales y en contra posición, que de manera individual pueda expresar sus ideas y opiniones de forma argumentada y coherente.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el docente ha de desarrollar la facultad de los estudiantes para aplicar la teoría a lo práctico, no solo desde lo técnico, sino también que con

capacidad reflexiva enfrente los diferentes retos que se proponen en el ámbito laboral. Es preciso que se desarrollen habilidades de intervención creativa ante los problemas de las organizaciones y que con iniciativa y espíritu innovador, se llegue a la solución de los mismos.

**Objetivos de formación del programa.** Articular el principio dialógico, transdisciplinar y holográfico a la formación contable en un contexto de complejidad.

*Objetivo general.* Formar de manera multidimensional un contador público, desde la complejidad, que sea capaz de abordar a partir de los planos cultural, social, económico y ambiental, las diferentes problemáticas que se dan al interior de las organizaciones públicas y privadas, aplicando y potencializando los marcos teórico, conceptuales y de valores que soportan el ejercicio profesional de la contaduría pública.

*Objetivos específicos.* Los objetivos específicos de la propuesta de formación se plantean teniendo en cuenta que el estudiante debe educarse desde tres áreas básicas de su constitución como persona, es decir lo que él es, lo que él debe saber y lo que sabe hacer.

- Establecer la diversidad de saberes, métodos, enfoques y perspectiva en beneficio de la formación integral del contador público.

- Articular el escenario disciplinar con los procesos de investigación científica y los problemas sociales directamente vinculados con la contaduría pública.

- Analizar las racionalidades fundacionales de la contaduría pública, para actualizarlas de acuerdo a los retos contemporáneos y disciplinares.

**Enfoque conceptual de la propuesta.** La realidad empresarial se ha visto representada mediante la contabilidad ambiental y en otros ámbitos a través de la contabilidad del recurso humano; pero es la contabilidad financiera la que más desarrollos ha tenido ya que

los investigadores se han enfocado en describir solamente los hechos económicos, dejando de lado muchos aspectos que son básicos en la realidad de las organizaciones.

La propuesta de formación que aquí se desarrolla, parte de ver la contabilidad como una disciplina social, que ha venido modificando sus paradigmas, desligándose del enfoque patrimonial y trascendiendo a un enfoque que permita que toda la información contable sea utilizada para la toma de decisiones; es así como se han incluido realidades como la globalización, el incremento de los mercados y la responsabilidad social que tienen las empresas.

En la actualidad se puede concebir la contabilidad como una herramienta, que al ser elaborada por humanos e interpretada por ellos mismos, está incluida en los conflictos de orden económico, político y social. Ha trascendido la visión técnica inicial, para conformarse en una multidisciplina, que mediante el uso del método científico, propone diferentes sistemas de información contable.

Las organizaciones contemporáneas, están ávidas de conocimiento y es el pensar e investigar en el campo contable en donde se puede dar respuesta a esta solicitud, en este contexto, se abre un cúmulo de posibilidades para los investigadores contables, de ahí que la formación de los estudiantes debe ser enfocada en el pensamiento complejo, ya que la realidad es compleja.

El profesional de la contaduría pública debe asumir una perspectiva ética que le permita afrontar las diferentes simbologías y lógicas culturales, que maneja la sociedad, ya sea que se piense en la vida, la tecnología, el medio ambiente y la realidad humana.

El quehacer contable al ser visto como una profesión, se basa en una ética y moral universal, que al ser interiorizada por los estudiantes, se desarrolle en ellos, una identidad

individual y cultural, que les permita una representación en el contexto globalizado de nuestros tiempos. En consecuencia la práctica contable, mediada por este aspecto ético, permite una autonomía moral que lleve al profesional a actuar objetivamente cuando desarrolle su praxis contable.

Adicionalmente, la contaduría pública debe aportar a la solución de los problemas de la sociedad, que aunque está fundada sobre los valores de libertad fraternidad y solidaridad, en la realidad no se aplican y más bien se observa que la no aplicación de estos principios ha conllevado a profundas diferencias sociales en los cuales el contador público debe ser un actor propositivo más que un convidado de piedra.

**Estructura curricular de la propuesta.** El currículo como ya se ha mostrado en este trabajo, se puede considerar como un conjunto de diferentes discursos; dichos discursos se entretajan para formar toda una red de acciones y de conocimientos en beneficio de la meta, que es lograr una formación adecuada para los estudiantes. En consecuencia el currículo es el que explica, representa y problematiza, el entramado de todas las disciplinas inmersas en el saber contable. Por tanto, la presente concepción curricular se desprende del paradigma de la complejidad expresado por Morin, en lo referente a la educación, teniendo los siguientes enfoques:

*Enfoque transdisciplinario.* En este aspecto se promueve una formación, desde las dimensiones humana y social, en donde se entretajan los saberes y la interiorización de diversas disciplinas, no solamente las que pertenezcan al campo contable sino también aquellas que aparentemente no tienen relación con la Contabilidad.

*Enfoque hologramático.* Siendo la complejidad la unión entre la unidad y la multiplicidad, este aspecto lo que plantea es una formación basada en la integralidad,

reconociendo que las partes son el todo, y el todo son las partes, y que entre estas hay diferentes planos e interrelaciones que deben ser aprendidos por el estudiante mediante el reconocimiento de las relaciones dialécticas.

*Enfoque dialógico.* Este criterio pretende que el diálogo docente-estudiante se dé entre “iguales”, que se asuma la formación desarrollando la argumentación que plantean las teorías, para elaborar su propio discurso, que lo haga contrastarlo con la realidad, dentro de este proceso se plantea siempre la autocrítica con el fin de superar el pensamiento dogmático.

La presente propuesta propone un currículo flexible, que podría ser concebido como una transformación permanente de los contextos, los medios y los ritmos, inmersos en toda la actividad educativa; aparentemente sobrevendría desordenamiento, pero esto en vez de ser un inconveniente es una posibilidad de introducir la apertura de nuevas miradas, pues sería el espacio propicio para que se probarán la tolerancia a la incertidumbre, ya que específicamente afecta los horarios, las pedagogías, los medios de enseñanza, la labor docente, el manejo de los contenidos, la organización y reorganización de asignaturas, etc.

Esta flexibilización implica la interdependencia de las partes, la integración, la reducción al máximo de las diferencias entre los componentes curriculares, la posibilidad de que haya una interacción continua y la disminución de una concepción lineal de currículo que siempre se plasma como un proceso; adicionalmente se abre la opción de involucrar aspectos claves como la paradoja y la incertidumbre.

En este mismo propósito la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son aspectos básicos; se puede afirmar, que es imposible encontrar un profesor que pueda dominar muchas disciplinas y que al mismo tiempo pueda conjugarlas en una propuesta educativa, por eso se hace imprescindible el trabajo colectivo del profesorado, la mutua dependencia entre

sus miembros permite una interacción en donde se amplían los discursos disciplinares, haya cabida a las transferencias de metodologías y el intercambio entre las diversas perspectivas.

En este contexto, se pueden dar casos en donde el estudiante aunque asume una disciplina específica ligada a su profesión en este caso la contable, también puede adquirir un conjunto de conocimientos de disciplinas complementarias, o simplemente adquirir una serie de conocimientos que en algún momento pueden ser avalados como la formación general de un profesional. En este punto, es posible incluir cualquier componente que se considere válido para la formación del estudiante; lo importante aquí es establecer las dimensiones en que estos contenidos, teorías o modelos interactúan, encontrar los puntos en común o de desunión, para así hacer posible la generación de cualquier otra realidad.

Esta propuesta de diseño curricular, busca que se pongan en práctica estrategias que coadyuven a todos los miembros de la entidad, a desarrollar un modo de pensar complejo, teniendo como base los elementos esenciales como son la autorreflexión, la autocrítica, el trabajo con el entorno, el reconocimiento del orden desorden, la incertidumbre y la búsqueda de un método de investigación compleja. Ver Figura 1.

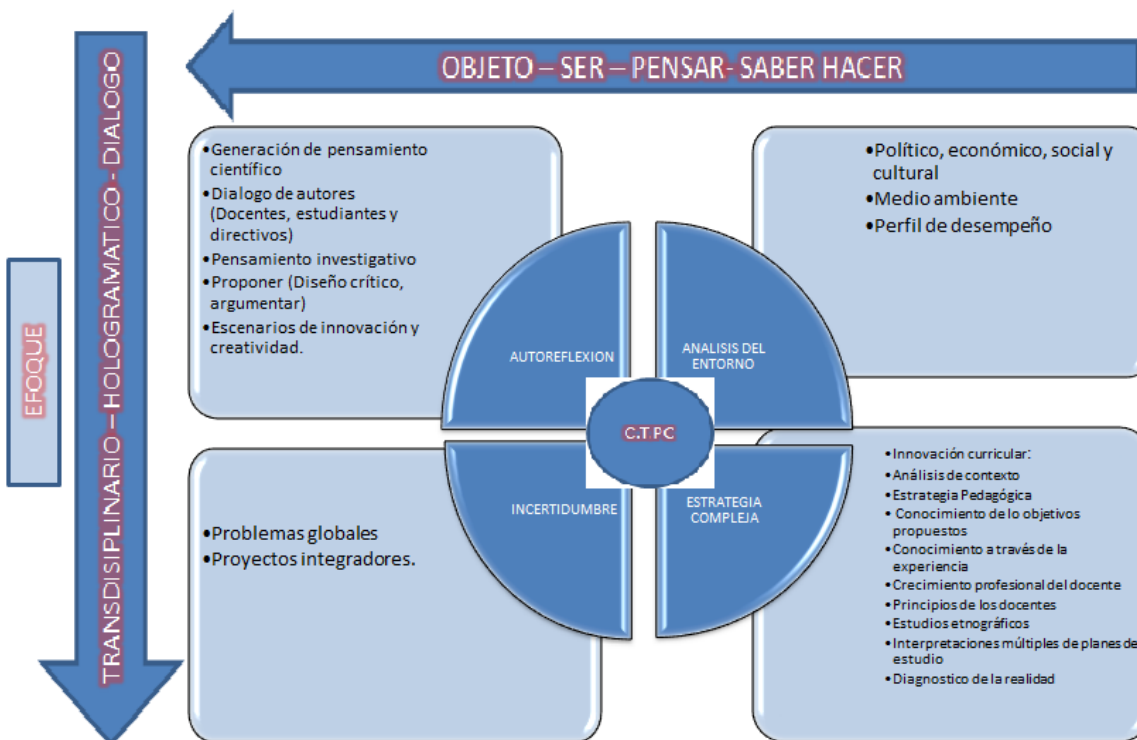


Figura 1. Estructura CTPC

### Elementos complejos del currículo.

*Estrategia compleja.* La propuesta de formación, en el ámbito del pensamiento complejo se plantea abordar, desde estrategias y no de contenidos, como sucede siempre que aplicamos la lógica simple. Estas estrategias se definen como un conjunto de pasos para cumplir unos determinados objetivos, basadas en el estudio de las certidumbres e incertidumbres de los escenarios donde se quiere ejecutarlas. En la medida que se ponen en práctica, se deben realizar modificaciones, teniendo en cuenta los posibles problemas, eventualidades u oportunidades encontradas en el desarrollo de las mismas. Al abordar una estrategia, se tienen en cuenta pautas para abordar los posibles factores de incertidumbre. Ya lo afirmó Morin, al decir: “la estrategia, como el conocimiento, sigue siendo la navegación en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (Morin, 2000, p. 70).

*Incertidumbre.* Tradicionalmente se ha diseñado el currículo mediante la programación rígida de programas de estudio, incluyéndose una serie de acciones que deben ser ejecutadas obligatoriamente y sin variación, asumiendo estabilidad constante en los ambientes. Como consecuencia los planes curriculares, cuando se ponen en práctica, con el tiempo tienden a bloquearse, ya que carecen de una condiciones que les permita soportar las incertidumbres inmersas en el todo el proceso educativo.

*Autorreflexión.* Este aspecto es muy importante ya que permite descubrir los modelos mentales que existen en cada uno, es como pararse frente a un el espejo: y reconocer los imaginarios internos, para llevarlos al exterior para luego evaluarlos.

*Análisis del entorno.* Se deben analizar todos los factores instituyentes de los contextos asociados al escenario educativo. Por tanto, se deben tener en cuenta el contexto personal, el familiar, el social, el cultural, el económico, el laboral, etc. Estos contextos se deben examinar con precisión y detalle. Los datos relevantes deben ser incorporados al diseño curricular.

**Estrategias pedagógicas y didácticas de la propuesta.** La presente propuesta curricular, entiende la didáctica como un factor principal en donde el aprendizaje es el eje central, es decir se enseña para aprender; por lo tanto en la relación docente-estudiante se plasma una experiencia educativa, entendida esta como los cambios respecto del saber, la interiorización de una investigación completa, y la comprensión del lugar que ocupa lo contable y que puede ocupar en el ámbito científico.

En vista de lo anterior, esta experiencia educativa debe interrelacionar todos los aspectos de una investigación compleja, que les permita tanto docentes, estudiantes, desarrollar habilidades de pensamiento y crear estrategias de asociación con otras disciplinas.

La investigación compleja es definida en este documento como el tipo de investigación que se hace entre estudiantes y profesores, durante el desarrollo de su currículo, se basa en un aprendizaje en el cual los estudiantes construyen el conocimiento desarrollan la solución a los problemas, indagando situaciones paralelas que los llevan a descubrir los fundamentos teóricos y conceptuales, en consecuencia usarán para solucionar. Lo anterior, lleva a que el estudiante desarrolle habilidades, se adapte a los hechos y logre la interdisciplinariedad para la solución de problemas, viéndolos desde diferentes puntos de vista.

**Hábitos y habilidades desde la interdisciplinariedad.** La presente propuesta considera que las habilidades y los hábitos son en gran manera parte integral del ser humano, debe ser prioridad para el cuerpo de docentes el que se desarrollen en los estudiantes; la habilidad se entiende como la destreza o capacidad cognitiva para desarrollar ciertos asuntos, puede ser conseguida a través de la sistematización de acciones orientadas a objetivos conscientes; mientras que los hábitos son comportamientos repetidos regularmente; ambos comportamientos pueden ser fundamentados durante el proceso de formación mediante diversos métodos o vías.

Es preciso encontrar el punto en donde se relacionan los conocimientos y las habilidades, porque es desde allí de donde se puede partir para formular unas estrategias didácticas efectivas; las habilidades pueden ser generales (comprensión, argumentación, modelación, etc.), o también pueden ser específica (interpretación de gráficas, construcción de mapas, análisis literario, etc.) en cualquier caso tienen un carácter práctico y exigen de una relación sujeto-objeto, que se da en el campo del trabajo intelectual.

Desde la mirada del pensamiento complejo, se propende por que se desarrollen en los estudiantes habilidades para pensar, para aprender, para ser críticos, para descubrir la multidimensionalidad de las cosas, para encontrar las relaciones entre los diferentes planos desde los que se puede observar o apreciar un objeto o idea; es así como la observación, la comparación, la clasificación, la argumentación, la definición entre muchas son habilidades que deben ser desarrolladas dentro de un marco del pensamiento complejo.

Teniendo en cuenta esto, es preciso entonces mencionar que cada una de estas habilidades se caracterizan porque pueden ser aplicadas en acciones que abarcan muchas disciplinas o contenidos, que se deben ser asumidos por el estudiante; a manera de ejemplo véase el caso de la habilidad para construir modelos ya sean matemáticos o sociales, se convierte entonces en una herramienta que puede ser aplicada en las disciplinas contables o hasta en ámbitos culturales.

Es allí donde la interdisciplinariedad entra a formar un papel fundamental, ya que el estudiante que sea expuesto a diversas asignaturas, y ser motivado a encontrar los “links” que unen los contenidos, puede llegar a formar su propio conocimiento; se desprende entonces una tarea grandiosa para los docentes, que al usar procedimientos de forma sistemática, o acciones y modos de conducta desarrollan en sus estudiantes estas habilidades.

Surge entonces para los docentes un nuevo reto que consiste en el estudio metodológico y profundo, permanente de todas las estrategias, métodos y vías que sean óptimas para formar en sus estudiantes las habilidades que han de aplicar en su vida profesional. Esto exige que en la construcción del plan de estudios, se analicen las actividades que debe realizar el docente que imparte cada asignatura, que se definan cómo el contenido de cada una de ellas tiene relación con anteriores conocimientos así cómo esa asignatura va a ser

la base para la adquisición de nuevos conocimientos, para establecer la o las habilidades pueden desarrollar en cada una de ellas.

Todas las disciplinas, en su método y enseñanza, tienen una incidencia en la formación y desarrollo de cualidades de la personalidad del estudiante; por lo tanto la interdisciplinariedad es la mejor manera de lograr una formación integral. Al realizar la evaluación del aprendizaje es menester integrar los contenidos de las disciplinas, de manera que el estudiante arme un constructor teórico que le aporten varias asignaturas y que éste pueda ser evaluado para posteriormente utilizarlos en la resolución de situaciones o retos de aprendizaje.

Se esboza entonces la interdisciplinariedad como una concepción integradora en el desarrollo del currículo y en el proceso enseñanza-aprendizaje, lográndose una mayor eficacia al momento de asumir el saber cómo una interpretación más aproximada de la realidad natural y social. Son entonces elementos claves: el profundo conocimiento de las disciplinas, la praxis de las personas que las desarrollan, la interacción y flexibilidad del análisis entre el cuerpo de docentes, una comunicación efectiva y el pensamiento creativo.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, la propuesta plantea que el currículo sea el reflejo y la consolidación de la verdad, lo ético, los valores tanto individuales como sociales. Desde luego que el uso de la metáfora como metodología de nuestros procesos académicos es de vital importancia puesto que conlleva al estudiante a tener multiplicidad de imágenes que lo conducirán a multiplicar de manera ilimitada el significado o atributo de la palabra, de manera que logrará descubrir y darle solución a las condiciones transcendentales y a las interpretaciones posibles sobre la problemática fijada. Mediante procesos de indagación y análisis es posible llegar a descubrir e innovar. Allí el docente será el motor de los diferentes

niveles de abstracción posible sobre lo investigado, centrado en la imagen y la comparación, de manera dinámica y emotiva, para lograr los objetivos de aprendizaje.

Se hace necesario dejar de un lado los paradigmas que están impuestos y los docentes ser generadores de nuevas prácticas inherentes a lo cultural y a lo humano porque bien dice el profesor Rigoberto Pupo en su texto *Imagen, Metáfora y Verdad*: “fundarse en la imagen creadora, es prolongar los fines humanos y realizarlos en bien del hombre. Crear es imaginar con plena libertad y poner los fines para satisfacer necesidades e intereses humanos” (Pupo, 2009).

El uso en las prácticas de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) conlleva a la actividad educativa a imprimirle un dinamismo sin precedentes en la historia. Los nuevos programas y avances en estas áreas han conducido a la transformación social y por ende a lo educativo, trayendo innovaciones similares a las sucedidas en la revolución industrial con la invención de la máquina y la producción en masa. Las TIC han hecho que la educación sea planetaria. Abriendo nuevos espacios de apertura en enseñanza (didáctica), profesiones, saberes y problemáticas.

Profesionales que requieren ser formados multidisciplinariamente e integrales en nuevas tecnologías con desarrollo de pensamiento crítico, capacidad de clasificar y ordenar textos, lecturas, imágenes. Proactivos a la indagación, imaginación e investigación para tener competencias resolutorias de problemas tanto individuales como colectivos.

**Evaluación y retroalimentación.** Para la presente propuesta de formación, el tema de la evaluación, requiere un tratamiento especial, ya que es un asunto que define si se cumplieron los propósitos que se plantearon. Se parte de la base que el aprendizaje de los conocimientos no se alcanza de manera instantánea, ni por el dominio o memorización de

aspectos técnicos; al contrario, como ya se ha planteado el estudiante entra en un proceso en donde su asimilación de conocimientos se da de manera sucesiva e integrada, y que él debe ser entrenado para que a partir de la reflexión sobre las experiencias y sobre sus percepciones iniciales, observe, reelabore y sistematice su conocimiento acerca del tema de estudio.

Se parte del hecho de que la relación profesor estudiante es una relación dinámica e integrada, en donde el profesor estimula y orienta al estudiante a la adquisición de conocimientos en el marco de un proceso individual, respetando su disposición y sus características culturales. Mediante la realización de su trabajo pedagógico, el estudiante consolidará su conocimiento, que debe ser aconsejado por el docente en un proceso de diálogo, corrección y ampliación de saberes, estimulándolo a la autorreflexión y el uso de los conocimientos en la vida cotidiana. En el momento de detectar dificultades o atrasos, estos se abordan para su rápida superación.

Teniendo lo anterior como referente, se puede afirmar que en el mismo proceso de enseñanza se aborda el proceso de evaluación, que tiene que ver con el acompañamiento sistemático del desarrollo del estudiante. Es pues la evaluación, un proceso que hacen parte integrante de la formación del estudiante, ya que se encuentra presente en el escenario educativo.

Esta propuesta considera la evaluación no como un momento separado e independiente de todo el proceso enseñanza, sino como una actividad permanente e indisoluble de la dinámica de enseñanza y el aprendizaje; en el día a día se puede registrar el avance, así como las dificultades que encuentra el estudiante en el camino del aprendizaje, lo que permite corregir y reforzar los aspectos que se encuentran flojos en el logro de los objetivos.

La evaluación en este contexto, en realidad no sólo es para los estudiantes sino también para todo el proceso, que permitiría estimar la eficacia del programa, la verificación de los objetivos y detección las fallas posibles que se den durante la aplicación de todo el plan de estudios. Concebir la evaluación de esta manera, da cabida a la interrelación entre el encadenamiento lógico de la programación y su ejecución, estableciéndose productos parciales que verifiquen la ejecución en dirección a los resultados finales esperados.

## **Conclusiones**

### **Desde los Objetivos**

Se comprende la importancia, la actualidad y aplicación que se le debe dar a las categorías que aporta el pensamiento complejo de Edgar Morin a la educación y por ende a la contaduría pública. La complejidad surge para la profesión como concepto de cambio con significativa profundidad, como alternativa de una ciencia nueva que envuelve las posibilidades de diálogo y retroalimentación, recursividad lo que requiere un cambio en la comprensión de la sociedad y el pensamiento en la educación y que genera herramientas básicas de la pedagogía alternativa en la auto organización y condición de docente para enfrentar los retos que exige los procesos.

Siendo así encontramos vacíos en el modo como los programas de contaduría pública viene tratando los asuntos propios de la disciplina, en cuanto su visión sigue siendo técnica, poco articulada con los contextos de otras disciplinas, dejándola marginada de una verdadera reflexión y aplicación del trabajo teórico- práctico que si le exige al profesional de hoy, que mediante la complejidad como paradigma propuesto por Edgar Morin sigue al margen en los contextos curriculares de los programas de contaduría pública.

De esta forma, los planes de estudio deben plantearse desde enfoques curriculares que sean capaces de romper los paradigmas disciplinares descontextualizados cuyos procesos, de pensamiento y estructura del conocimiento son rígidos y aíslan al sujeto educativo de su contexto. Un enfoque curricular planteado desde la complejidad se hace necesario en tanto que implica un vuelco a la manera de cómo se observa y significa la realidad.

Teniendo en cuenta lo anterior en este proyecto se propone que un currículo desde la complejidad reconoce que la realidad educativa es compleja y por lo tanto su devenir es

paulatino y progresivo, la autora propone en esta primera fase del currículo complejo que desde diferentes conceptos, desde relaciones interdisciplinarias se debe transformar la identidad profesional que tenga en cuenta el contexto, el entorno y la realidad como tal desde una mirada crítica y reflexiva que problematice realidades concretas de la educación desde un nuevo orden epistemológico y social, “desde una red teórico-metodológica y contextual que facilita acometer los temas educativos se teje desde las condiciones de la realidad educativa misma para encontrar los sentidos y caminos para su identificación, construcción, indagación, comprensión, evaluación y eventual intervención” (Rautenberg, 2011).

Cabe anotar que para Morin la complejidad y su teoría está en un proceso inacabado, en constante desarrollo, lo cual la pone en un nivel paradigmático, que a su vez aboga por el reconocimiento de lo paradigmático del concepto, abriendo nuevas posibilidades, y senderos de actuación en temas que aún no son muy estudiados.

### **Desde la Investigación**

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos del análisis y la descripción de los datos recolectados, es preciso afirmar que las percepciones de los estudiantes y docentes y directivos de las universidades objeto de análisis de la ciudad de Bogotá, se interrelacionan en tanto que los discursos subyacentes a la práctica pedagógica y las percepciones de los actores educativos, concluyen en primer momento en que los programas promueven una educación integral e interdisciplinaria cuyo eje principal son las problemáticas del contexto y la interacción de los egresados con el mismo desde procesos de pensamiento críticos y reflexivos, de esta forma se hace evidente que aunque agentes del proceso de formación y los enfoques curriculares concuerden, en la práctica se evidencia lo contrario.

Es así como aunque las universidades en un 90% proponen un modelo pedagógico basado en algunos aspectos del pensamiento complejo, desde sus diferentes principios, desde sus enfoques y propuestas curriculares concuerdan con estas premisas, se contradice en la práctica pues los planes de estudio y los perfiles generales del contador privilegian de forma marcada, el saber disciplinar desde sus contenidos legalistas, técnicos y profesionales ya que como se evidenció los planes de estudio privilegian en un 80% el saber propiamente disciplinar de la disciplina, en sentido contrario a como lo propone Morin, privilegian la organización de los dispositivos, técnicas y enfoques pedagógicos, reduciendo la realidad a sus partes fragmentadas que configuran en sí el saber del contador. En este aspecto se evidencia que aunque en el discurso se proponen nuevos modelos y enfoques pedagógicos y didácticos, no trascienden el discurso en sí, en tanto que las prácticas siguen estando permeadas por la tradicionalidad desde la que se concibe este saber.

Esta premisa se convalida en el momento de analizar las percepciones de los estudiantes y docentes de Contaduría, que en su afán por reconocer que el contexto educativo es pertinente en su formación con un 70% de respuestas positivas sobre las negativas en cuanto a la formulación de los enfoques pedagógicos de los programas a los cuales estas circunscritos.

Esta percepción positiva de sus programas radica en que la percepción de la disciplina y de la formación contable es concebida como un conocimiento eminentemente teórico, cuya base es la práctica y los conocimientos técnicos e instrumentales que la configuran. Esta conclusión se visualiza en las diferentes contradicciones en las cuales caen los encuestados que al preguntar por la formación interdisciplinar, transdisciplinar, el reconocimiento de la identidad humana, así como las diferentes dimensiones que el ser humano pone en juego en

los procesos de pensamiento la percepción a favor corresponde al 60% pero al mismo tiempo al preguntar por el enfoque de enseñanza de la ciencia y los contenidos pertinentes para la formación responden a favor en un 80%.

Cabe mencionar que aunque el comportamiento y análisis de las respuestas que daban cuenta de los planes de estudio, en cuanto a diálogos de saber e interdisciplinariedad, de competencias formadas en el contador referentes a la relación con las disciplinas contables presentaban un rango de respuesta del 40% en desacuerdo, pues como se mencionó anteriormente ellos reconocen que hay falencias en este sentido que se deben mejorar. En esta misma línea de ideas los directivos consideran con un rango del 50% que la educación disciplinar no es pertinente en el proceso de formación del contador, pues saben que la mejor forma de formar el pensamiento en cualquier área disciplinar es por medio del diálogo de saberes que reconoce la complejidad del mismo.

Es importante mencionar que los directivos presentaron unas percepciones diferentes en tanto que ellos fueron más críticos y reflexivos en cuanto a los programas y las características de complejidad que se analizaron. Lo cual se evidenció en la falta de contradicción entre las preguntas analizadas. De estas respuestas acerca de la interdisciplinariedad, referidas a competencias investigativas, interpersonales y de formación integral se respondieron negativamente en un 70%.

Por otro lado, las preguntas referidas al enfoque disciplinar y a la pertinencia del conocimiento instrumental en la educación del contador de hoy, ellos reconocen la necesidad de currículos más complejos e integrales, que formen diferentes áreas de conocimiento en pro de la disciplina contable como tal. De lo anterior se infiere que los directivos conocen de primera mano los enfoques curriculares de los programas pedagógicos y los alcances de los

planes de estudio, al dar cuenta de las debilidades de los programas frente a estos planteamientos pedagógicos.

Las conclusiones generales de la encuesta en términos de características desde el pensamiento complejo dan cuenta que hace falta generar competencias investigativas, habilidades en contextos sociales y del desarrollo humano frente a una reflexión más concienzuda de la formación socio humanístico, socioeconómico, socio política y socio ambiental del país. En estos términos debe la formación del contador debe propender por la generación de religación de pensamiento, conocimiento transdisciplinar que se refleje y se promueva desde la interacción transdisciplinaria y el diálogo en los currículos.

Por otro lado, la percepción de los actores de la formación es disciplinar en tanto que se forma para dar respuesta al mercado laboral, para generar competencias y formar para el contexto global desde la técnica y la instrumentalización en un currículo que se centra en las áreas de la disciplina contable y no en otras áreas del conocimiento, por lo cual las universidades están formando adecuadamente para el mundo laboral, que afirma la problemática de los currículos legalistas y de diálogo de saberes, pero que desde la percepción está encaminada de forma correcta.

De esto se infiere que en el pensamiento de los docentes y estudiantes la formación del contador disciplinar está muy arraigada en el pensamiento, por lo cual el currículo debe propender por la transformación del pensamiento y del paradigma de la Contaduría desde la instrumentalización.

De lo anterior, se infiere que aunque los currículos y programas se han venido transformado a los nuevos enfoques pedagógicos necesarios para enfrentar los retos educativos contemporáneos, estos se reducen al discurso dejando de lado la pragmática del

mismo, pues el pensamiento, los planes de estudios y en general las relaciones entre las disciplinas desde el desorden y la incertidumbre siguen enmarcados en la concepción tradicional y paradigmática que se tiene del contador.

Teniendo en cuenta lo anterior se hace necesario una transformación que vaya más allá del discurso y que lo articule en el currículo desde los planes de estudios, enfoques, investigativos, perfiles, etc. Cuyo enfoque sea el cambio del pensamiento paradigmático que envuelve la disciplina desde proceso de pensamiento reflexivo y crítico, desde el diálogo con las diferentes disciplinas así como de la reorganización del conocimiento desde el orden y el desorden que el pensamiento conlleva.

Esta transformación del pensamiento y del docente se convierte en el reto principal de los enfoques curriculares, puesto que el proceso educativo se centra en las concepciones de mundo, de la disciplina y del entorno así según Morin (2003), los agentes del proceso educativo deben ser capaces de reorientar el funcionalismo tradicional de la disciplina por una actitud abierta al encuentro y reencuentro con los saberes que desde su métodos y enfoques permitirán la deconstrucción del conocimiento disciplinares y sus nodos problemáticos que devienen de la realidad social y educativa.

### Bibliografía

- Ackerman, P. (1988). Determinants of individual differences during skill acquisition: Cognitive abilities and information processing. *Journal of Experimental Psychology*: 288-318.
- Acosta, D.; Albor, Y.; Fuentes, S. & Sierra, L. (2010). El Currículo socio-crítico: Una propuesta pedagógica transformadora. *Revista Escenarios*: 33-47.
- Altan. (1996). *Entre el cristal y el humo. Ensayo sobre la organización de lo vivo*. Madrid: Debate.
- Álvarez, L.; Moy Kwan, H. & Carrillo, A. (2009). De una didáctica tradicional a la mediación de los procesos de aprendizaje en los currículo de educación superior. *TELOS Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*: 194-210.
- Ander-Egg, E. (1994). *Interdisciplinariedad en Educación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Asociación Colombiana para la Investigación en Ciencias y Tecnología EDUCyT. (2010). Pedagogía, Currículo y Pensamiento Complejo de las Certezas del Pensar. *Memorias II Congreso Nacional de investigación en educación en ciencias y tecnología*, Junio 21 a 23.
- Badilla, E. (2009). Diseño curricular: de la integración a la complejidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*.
- Beane, J. A. (1991). The middle school: The natural home of integrated curriculum. *Educational Leadership*: 9-13.

- \_\_\_\_\_. (2005). *La integración del currículum*. (R. Filella, Trad.) México: Ediciones Morata.
- Beauchamp, G. (1961). *Curriculum Theory*. Illinois: Kag Press.
- Benítez Nuñez, D. (2008). *Enfoque Curricular para el Programa de Contaduría Pública en la Facultad Seccional Sogamoso de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC*. Sogamoso, Colombia.
- Blanch, M. E.; Bonil, J.; Subirá, G. C. & Orellana, L. (2004). El diálogo disciplinar, un camino necesario para avanzar hacia la complejidad. *Investigación en la escuela*: 83-98.
- Blanci, N. (1994). *Proyecto docente*. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Bobbit, F. (1952). *The curriculum*. Wisconsin: New York Public Library.
- Bolaños, G. & Molina, Z. (2007). *Introducción al currículo*. Costa Rica: UNED, Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Bonil, J.; Samartí, N.; Tomás, C. & Pujol, R. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Investigación en la Escuela*.
- Bonilla Castro, E. & Rodríguez Sehk, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, Universidad de los Andes.
- Braga, G. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum. (Proyecto Docente)*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Briñas, L. T. (2010). Las competencias Básicas: El nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*: 25-44.

- Briones, G. (1989). *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Universitaria de Colombia.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Caicedo, N. (2010). *La interdisciplinariedad como enfoque para la construcción de competencias a nivel universitario*. Praxis Educativa.
- Campos, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Cardona Arteaga, J. & Zapata Monsalve, M. A. (2005). *Educación Contable: Antecedente, actualidad y prospectiva*. Medellín: Asociación Colombiana de Facultades de Contaduría Pública -ASFACOP.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca.
- Carvajal, E. (2008). Tendencias en la formación en ingeniería del agua en América Latina. *Revista de la Escuela de Ingeniería de Recursos Naturales y del Ambiente -EIDENAR*.
- Carvajal, J. (2010). *Interdisciplinariedad: Desafío para la Educación Superior y la Investigación*. Luna Azul.
- Casal, R. & Vilorio, N. (2002). La Corriente Positivista y su Influencia en la Ciencia Contable. *Actualidad Contable Faces*: 7-22.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Propuesta de Lineamientos para la educación superior en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Congreso de la República de Colombia. (13 de Diciembre de 1990). *Ley 43 de 1990*. Por la cual se adiciona la Ley 145 de 1960, reglamentaria de la profesión de contador público y se dictan otras disposiciones. Bogotá: Diario Oficial No. 39602.
- \_\_\_\_\_. (8 de Febrero de 1994). *Ley 115 de 1994*. Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá: Diario Oficial No. 41214.

- \_\_\_\_\_. (25 de Abril de 2008). *Ley 1188 de 2008*. Por la cual se regula el registro calificado de productos de educación superior y se dictan otras disposiciones. Bogotá: Diario Oficial No. 46971.
- \_\_\_\_\_. (13 de Julio de 2009). *Ley 1314 de 2009*. Por la cual se regulan los principios y normas de contabilidad e información financiera y de aseguramiento de información aceptados en Colombia, se señalan las autoridades competentes, el procedimiento para su expedición. Bogotá: Diario Oficial No. 47409.
- Connelly, F., & Clandinin, D. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*: 2-14.
- Correa, C. (2004). *Currículo dialógico sistémico e interdisciplinaplinar. Subjetividad y desarrollo humano*. Bogotá: Magisterio.
- Cubides, H. (1991). *Historia de la Contaduria Publica en el siglo XXI: Elementos para interpretacion*. Bogotá: Ediciones Universal.
- \_\_\_\_\_; Maldonado, A.; Machado, M.; Visbal, F.; & Gracia, E. (1991). *Historia de la contaduría pública en Colombia: siglo XX*. Bogotá: Universidad Central, Departamento de Investigación.
- Cuevas, J. (2010). Consideraciones en torno a la comprensión de la contabilidad literaria. Desterritorializaciones plurales del pensamiento contable ortodoxo. *VIII Simposio nacional de investigación contable y docencia*. Cali: Universidad del Valle.
- Delgado, C. & Sotolongo, P. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Dextre Flores, J. C. (2013). Los retos de la formación por competencias del contador público.

*Contabilidad y Negocios: 35-47.*

Díaz, A. (1994). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: IDEAS.

\_\_\_\_\_. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos: 9-30.*

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change (Developing Teachers & Teaching)*. USA: Open University Press.

Espinosa, A. (2011). Estrategias metodológicas para operacionalizar la práctica educativa transdisciplinaria, en conjunto con los actores universitarios, en las licenciaturas del Centro de Estudios Universitarios Arkos (CEUArkos) de Puerto Vallarta, Jalisco, México. *Revista Electrónica Educare: 31-56.*

\_\_\_\_\_ & Tamariz, C. (2001). *Un modelo transdisciplinario de educación para la Universidad* [Tesis de Maestría]. Santiago de Querétaro, México: Universidad de Valle de México.

Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e Innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Follari, R. (2007). La interdisciplina en la Docencia. *Polis, Revista académica: 7-17.*

Franco, R. (2000). Revisoria fiscal hoy. *Revista Legis del Contador: 175-203.*

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México D.F.: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Gagne, R.; Briggs & Wager, W. (1992). *Principles of instructional design*. USA: Fort Worth TX.

- García, S. (agosto de 2015). *Hacia el sueño de la transdisciplinariedad*. Obtenido de [http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/bdigital/011\\_hacia\\_el\\_sueno\\_de\\_la\\_transdisciplinariedad.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/bdigital/011_hacia_el_sueno_de_la_transdisciplinariedad.pdf)
- Gentili, P. (2007). *Desencanto y utopía: La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Gergen, K. (1985). *La construcción social de la persona*. EEUU: Springer Verlag.
- Giroux, H. & Shannon, P. (1997). *Cultural Studies and Education: Towards a Performative*. Nueva York/Londres: Routledge.
- González Santos, L. A. (1997). Teoría crítica y contabilidad: un espacio de reflexión. *Revista Innovar*: 93-109. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- \_\_\_\_\_. (2005). Investigación Contable. Fundación Conceptual de la Crisis Contable. *Revista Internacional LEGIS de Contabilidad & Auditoría*: 151-192.
- \_\_\_\_\_ & Zamora, L. G. (1995). Nueva educación contable: ¿utopía o necesidad? (Una crítica a los procesos educativos tradicionales). *Simposio nacional de investigación contable y docencia*. (Ponencia III). Villeta, Colombia: CCINCO.
- González, J. L. & Cervantes, S. G. (2013). Análisis del programa de la asignatura de Contabilidad I con respecto al contexto curricular. *Congreso Nacional de Educación No. 1*: 1-21. Managua, Nicaragua.
- Gracia, E. (2002). Estado Actual de la Educación Contable en Colombia: del Hacer al Saber. *Realidades y Perspectivas de la Educación Contable en Colombia*: 85-111. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

- Grajales Quintero, J. & Cuevas Mejía, J. (2010). La importancia de la formación del estudiante de contaduría pública en el área de teoría contable. El caso de la Universidad del Valle. *Contaduría Universidad*: 83-105.
- Granata, M. L.; Chada, M. D. & Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*: 40-49.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Ecnos.
- Horkheimer, M. (1974,). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hoyos, R. & Cabas, V. (2011). *Currículo y planeación educativa. Fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo*. Bogotá: Magisterio.
- Huebner, E. (1967). Curriculum as concern for man's temporality. *Theory into Practice*: 172-179.
- Huffman Schwocho, D. (2004). *Métodos y metódica científica*. Chapingo, Estado de México: Universidad Autónoma Chapingo, Centro Interdisciplinario de Investigación y Servicio para el Medio Rural.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI.
- Jackson, P. (1986). *Life in Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Juarez, J. et al. (2012). Reflexiones sobre el pensamiento educativo de Edgar Morin. *Veredas. Revista del pensamiento sociológico*: 105-141.
- Kemmis, S. (1988). *La naturaleza de la teoría del curriculum*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (1998). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kimelman, E.; Aravena, M.; Micheli, B.; Torrealba, R. & Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Santiago de Chile: Universidad Arcis.

- Lattuca, L. (2001). *Creating Interdisciplinarity: Interdisciplinary Research and Teaching among College and University Faculty*. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Litwin, E. (1997). *Las Didácticas Contemporáneas una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- López, J. (2012). Complejidad del conocimiento en educación. La reforma educativa del siglo XXI. *Revista Estilos*.
- López, N. (2000). *Retos para la construcción curricular, de la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Lucas, A. (1986). Tendencias en la investigación sobre enseñanza/aprendizaje de la Biología. *Enseñanza de las Ciencias*. Barcelona.
- Lucio, G. (2013). Dossier Paradigmas, Tendencias y Problemas de la Pedagogía. *I Congreso de Educación, UNAN-Managua*. Managua, Nicaragua.
- Lugo, R. (2010). *Metodología interdisciplinar para la dirección del proceso de integración de los contenidos de la asignatura matemática con los de otras asignaturas en la especialidad técnico medio en agronomía*. [Tesis presentada en opción al Título académico de Máster en Ciencias de la Educación].
- Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. España: Ediciones Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. España: Editorial Trotta.
- Magendzo, A. (1996). *Currículo, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: PIIIE.

- \_\_\_\_\_. (2003). *Transversalidad y Currículo*. Bogotá: Magisterio.
- Mager, R. (1984). *Preparing instructional objectives*. Palo Alto, CA: Fearon Publishers.
- Malagón Plata, L. A. (2004). El Currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad sociedad. *Revista ieRed: Revista Electronica de la Red de Investigación Educativa*: 2-28.
- Marín, J. D. (2012) *La Investigación en educación y pedagogía*. Bogotá. Ediciones USTA.
- Marín, B. & Tamayo, G. (2008). *Currículo integrado : Aportes a la comprensión de la formación humana*. Risaralda: Universidad Católica Popular del Risaralda.
- Martinez, B. E. (2011). *La Interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias*. La Habana: Educacion Cubana.
- Mattos, L. (1985). *Compendio de Didactica General*. Bogotá: Ed Kapelusz.
- McDonal, J. & Purpel, D. (1995). Curriculum and Planning: Visións and Metaphors. *Journal of Curriculum and Supervision*: 178-192.
- Moreno, V. & Sánchez, L. (2011). Una mirada hermenéutica a las características curriculares de la formación humana y bioética en la Universidad de San Buenaventura. *AGO.USAB*: 455-476.
- Morin, E. (1991). *El Método IV. Las ideas*. Madrid: Cátedra.
- \_\_\_\_\_. (1996). Por una reforma del pensamiento. *El Correo de la UNESCO*.
- \_\_\_\_\_. (1997). *La Cabeza Bien Puesta: Bases para una Reforma Educativa*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Vision Argentina.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Articular los saberes ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* San Salvador: Universidad del Salvador.
- \_\_\_\_\_. (1999). *El método*. Ediciones Cátedra, SA.

- \_\_\_\_\_. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (2000). *La Mente bien Ordenada (recompensarla forma; reformar el pensamiento)*. Barcelona: Seix Barral.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_ & Delgado, C. (2014). *Reinventar la Educación. Hacia una metamorfosis de la Humanidad*. México, D.F.: Multiversidad Mundo Real.
- Motta, R. (2012). *Complejidad, educación y transdisciplinariedad*. Recuperado en Agosto de 2015 de Polis: <http://polis.revues.org/7701>
- Nicolescu, B. (2000). *Manifiesto de la transdisciplinariedad*. Brasilia: UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Visión Docente con Ciencia*. Recuperado el 2 de Febrero de 2014, de [http://www.ceuarkos.com/Vision\\_docente/revista31/t3.htm](http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revista31/t3.htm)
- Nieto, L. (1991). Una Vision sobre la interdisciplinariedad y su construccion en los curriculos profesionales. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, UASLP.
- Ortíz, E. (2011). La interdisciplinariedad en las investigaciones educativas. *Didáctica y educación*.
- Pedroza, R. & Argüello, F. (2002). Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en los modelos de enseñanza de la cuestión ambiental. *Cinta de Moebio*: 3-16.
- Perera, C. (2006). Educación científica, interdisciplinariedad y enseñanza de “las ciencias” y de “las humanidades”. *Revista Varona*.

Pérez, D. G. (2011). *Construcción epistemológica de las cátedras de humanidades en la universidad actual desde la perspectiva de la complejidad y las transformaciones educativas*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.

\_\_\_\_\_. (2013). *Apuntes de Clase*. Bogotá, Colombia.

Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Crítica.

Pinar, W. (2000). *Curriculum Studies: The Reconceptualization*. New York: Educator's International Press.

Pineau, G. (2007). Edgar Morin: Itinerario y obra de un investigador transdisciplinario. *Visión Docente Con-Ciencia: 5-15*.

Plá, M. (1997). *Currículum y Educación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Pontificia Universidad Javeriana. (1992). *Proyecto Educativo Institucional Pontificia Universidad Javeriana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Porkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata, Fundación Paideia.

Pórtela, H. (2004). La racionalidad técnica... una huella que condiciona el sentido de la formación en los procesos educativos. *Revista ieRed. Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*.

Posada, R. (2004). Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Posner, G. (2001). *Análisis de Currículo*. Bogotá: McGraw Hill.

Pourtois, J. & Desmet, H. (1992). *Epistemología e Instrumentación en Ciencias Humanas*. Barcelona: HERDER.

Pratt, D. (1980). *Curriculum design and development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Programa Contaduría Pública Pontificia Universidad Javeriana. (2004). *Documento Curricular Carrera Contaduría Pública Pontificia Universidad Javeriana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

\_\_\_\_\_. (2010). *Proyecto Pedagógico Programa de Contaduría Pública*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Programa de Contaduría Pública Universidad Autónoma. (2011). *Proyecto Pedagógico del Programa de Contaduría Pública Universidad Autónoma*. Bogotá: Universidad Autónoma.

Programa de Contaduría Pública Universidad Cooperativa. (2007). *Proyecto Pedagógico del Programa de Contaduría Pública Universidad Cooperativa*. Bogotá: Universidad Cooperativa.

Programa de Contaduría Pública Universidad Militar Nueva Granada. (2005). *Proyecto Pedagógico Programa de Contaduría Pública*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.

\_\_\_\_\_. (2011). *Tomo III Investigación y Plan de Estudios*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.

Programa de Contaduría Pública Universidad Santo Tomás. (2013). *Proyecto Pedagógico Programa de Contaduría Pública Universidad Santo Tomás*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

- Programa de Contaduría Pública Universidad Jorge Tadeo Lozano. (2006). *Proyecto Pedagógico del Programa de Contaduría Pública Universidad Jorge Tadeo Lozano*. Bogotá: Contaduría Pública Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Pupo, R. (2009). *Ecosofía, cultura y transdisciplinariedad*. Recuperado el 5 de Febrero de 2014, de <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=90114>
- Rasco, A. (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículo*. Archidonda: Aljibe.
- Rautenberg, E. (2011). La complejidad como referente teórico en el currículo de pedagogía del siglo XXI: de la disciplina a la transdisciplina. *Revista Universitaria*.
- Real Academia de la Lengua Española. (2009). *Diccionario de Lengua Española*. Bogotá: Esparsa Calpe.
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia: Legis.
- Reynaga, R. (2008). La Multiversidad Mundo Real, un modelo educativo quedialoga de frente con la reforma profunda de la educación. *Synergies Monde*: 217-224.
- Ríos León, R. (2012). *Incidencia de la formación investigadora en la cualificación académica de los estudiantes del programa de contaduría pública de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia*. Granada, España: Editorial de la Universidad de Granada.
- Rodríguez, D. & Arnold, M. (1999). *Sociedad y teoría de sistemas*. Santiago de Chile: Editorial universitaria.
- Rueda Delgado, G.; Patiño Jacinto, R. & Pinzón Pinto, J. (2013). Los currículos de los programas académicos de contaduría pública, tras la enseñanza de lo internacional y la

globalización en la contabilidad: necesidades de ajuste más allá de respuestas técnicas.  
*Cuadernos de Contabilidad*: 639-667.

Sacristán, J. & Pérez Gómez, Á. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza* (Quinta ed.). Madrid: Morata.

Sampieri, R.; Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (Cuarta ed.). México D.F.: McGraw Hill.

Sánchez Iniesta, T. (2005). *Un lugar para soñar: Reflexiones para una escuela nueva*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES.

Saylor, A. (1970). *Planeamiento del Currículum en las Escuelas Modernas*. Buenos Aires: Ed. Troquel S. A.

Schawb, J. (1969). *College Curriculum and Student Protest*. Chicago: University of Chicago Press.

Schön, D. (1992). *La formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Schwocho, H. (2006). *Filosofía y desarrollo de la ciencia*. Texcoco, México: Ed. Transformadora de Papel.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.

Taba, H. (1972). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

Tobón, S. (2006). *Competencias en la Educación Superior*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid: Morata.

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Universidad Autónoma. (2002). *Proyecto Pedagógico Institucional Universidad Autónoma*.

Bogotá: Universidad Autónoma.

Universidad Cooperativa. (2013). *Proyecto Pedagógico Institucional Universidad*

*Cooperativa*. Bogotá: Universidad Cooperativa.

\_\_\_\_\_. (2015). *Plan de Estudio Programa de Contaduría Pública Universidad*

*Cooperativa*. Recuperado de:

<http://www.ucc.edu.co/bogota/programas/Paginas/contaduria-publica-bogota.aspx>.

Universidad Militar Nueva Granada. (2009). *Proyecto Educativo Institucional Universidad*

*Militar Nueva Granada*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.

\_\_\_\_\_. (2011). *Documento Maestro para Registro Calificado. Programa de contaduría*

*pública*. Bogotá, Colombia.

Universidad Santo Tomás. (2004). *Proyecto Educativo Institucional Universidad Santo*

*Tomás*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Van del Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación

superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*: 11-13.

Varguillas, C.; Ribot de Flores, S. & Baéz, E. (2010). *Concepción de la ruralidad en el*

*currículo de pregrado de las especialidades que se administran en los Institutos*

*Pedagógicos Rurales de la UPEL*. Obtenido de Universidad Central de Venezuela:

[http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/vrac/documentos/Curricular\\_Documentos/E](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/E)

[vento/Ponencias\\_6/Vaquilla\\_\\_Carmen\\_y\\_otros.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/E)

Vars, G. (1991). Integrated curriculum in historical perspective. *Educational Leadership*: 14-

15.

Vera, A. & Villalón, M. (2005). La triangulación entre métodos cuantitativos y cualitativos en el proceso de investigación. *Ciencia y trabajo*: 85-87.

Vilar, S. (1007). *La Nueva Racionalidad, comprender la complejidad con metodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairos.

Weber, M. (1944). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Wiesner, N. (1953). *Cibernética y sociedad*. Estados Unidos.

# **Anexos**

### **Anexo A. Análisis de las Percepciones de los Estudiantes, Docentes y Directivos Frente a los Enfoques Curriculares**

El análisis de las Percepciones de los Estudiantes, Docentes y Directivos, se realizó frente a tres bloques de preguntas como son: 1) La organización y selección de los contenidos. 2) Estructura legalista contractual del currículo. Rol social-relación con otras disciplinas) 3) enfoques curriculares de contaduría pública. Con el objetivo de exponer los parámetros de evaluación y los resultados que se presentaron en la encuesta realizada a tres actores que el investigador considera preponderantes en el desarrollo curricular de los programas de contaduría pública.

Dentro de los parámetros diseñados para la evaluación se dieron cinco tipos de Calificación.

**Tabla 1 Parámetros de Evaluación<sup>1</sup>**

<b>CATEGORÍA</b>	<b>CALIFICACIÓN</b>
Total desacuerdo	1
Desacuerdo	2
Indiferente	3
De acuerdo	4
Totalmente de Acuerdo	5

El tipo de personas seleccionadas para realizar la encuesta se desenvuelven en un ámbito académico y laboral el cual les permite tener un punto de vista crítico y responsable frente al proceso académico que se adelanta en el pregrado contaduría pública.

---

<sup>1</sup> Elaboración Meneses, R. M. (2016).

**Tabla 2 Perfil del Encuestado<sup>2</sup>**

<b>CATEGORÍA</b>
Directivo-Administrativo
Estudiante
Docente tiempo completo y Medio tiempo

La encuesta complejidad y currículo en contaduría pública se implementó en universidades acreditadas y no acreditadas de Bogotá con el fin de determinar cómo ha sido el desarrollo de la formación del contador público, en términos de complejidad, interdisciplinariedad diálogo de saberes, etc.

**Tabla 3 Universidad a la que está vinculada(o).**

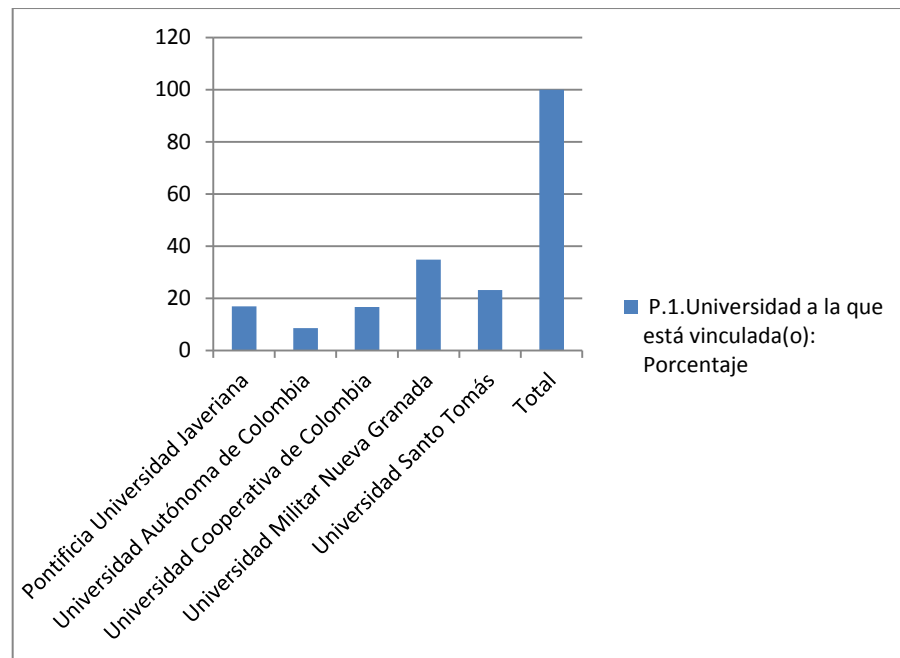
	<b>Universidad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	Pontificia Universidad Javeriana	51	16,9	16,9	16,9
	Universidad Autónoma de Colombia	26	8,6	8,6	25,5
	Universidad Cooperativa de Colombia	50	16,6	16,6	42, 1
	Universidad Militar Nueva Granada	105	34,8	34,8	76,8

---

<sup>2</sup> Elaboración Meneses, R. M. (2016).

Universidad		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Universidad Santo Tomás		70	23,2	23,2	100,0
Total		302	100,0	100,0	

**Gráfico 1. Vinculación Encuestados por Universidad.**



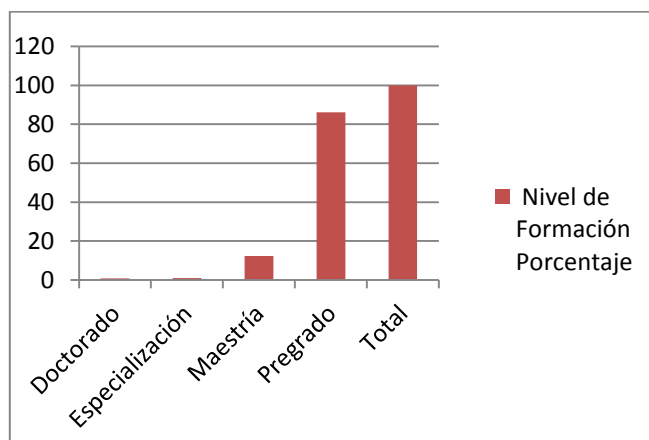
Como se muestra en la tabla anterior la muestra de universidades está compuesta de cinco universidades que ofrecen el programa de contaduría pública en la ciudad de Bogotá, de esta forma a La Universidad Militar Nueva Granada le corresponde el 34,8% del total de encuestas, la Universidad Santo Tomás le sigue con el 23,2% del total de la encuestas, La Pontificia Universidad Javeriana y Cooperativa corresponden al 16,9 % y el 16,6 % del total de las encuestas y por ultimo con la muestra más pequeña tenemos a la Universidad Autónoma con el 8,6%, para un total general de 302 encuestas que según el análisis de muestreo servirán para dar luces acerca de la complejidad del currículo de los programas de

Contaduría en contraste con los proyectos pedagógicos de los programas, los proyectos pedagógicos institucionales, etc.

**Tabla 4. Nivel de Formación.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Doctorado	2	,7	,7	,7
	Especialización	3	1,0	1,0	1,7
	Maestría	37	12,3	12,3	13,9
	Pregrado	260	86,1	86,1	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

**Gráfico 2. Nivel de formación.**



En cuanto al nivel de formación se determinó que el 86,1% del número de encuestados se encuentra en el nivel de pregrado, el 12,3% se encuentran en el nivel de maestría, el 7% se encuentra en el nivel de doctorado y solo el 1% se encuentra en el nivel de especialización. Esto muestra que el grupo más significativo de encuestados forma de la comunidad académica de estudiantes, ya que ellos pueden ser más objetivos a la hora de

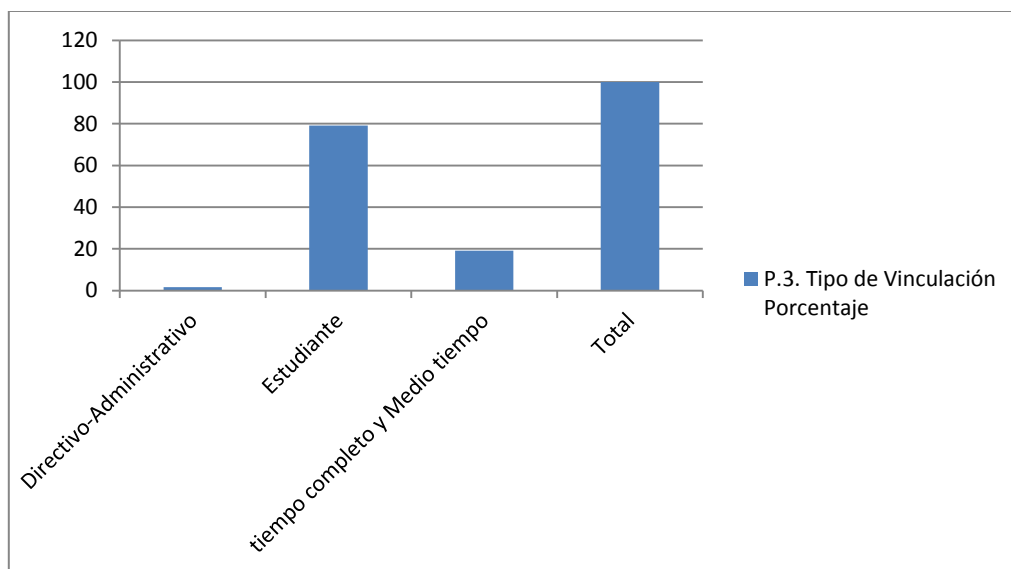
responder debido a que no están tan institucionalizado y no conocen a fondo la creación de los documentos como el PEP y el PEI como lo conocen los docentes y los directivos.

Por otra parte el número de docentes con maestrías y especializaciones dan cuenta de la preocupación de los programas de contaduría pública de la formación de los docentes como especialistas tanto en el área de la Contaduría como en áreas a fines y que aseguran de esta forma la calidad educativa resaltando que aunque el número de encuestados con doctorado es bajo, se abre el camino para la vinculación de docente con formación interdisciplinar y especializada que seas capaz de formar a los estudiantes en competencias transversales a las propias de la disciplina contable.

**Tabla 5. Tipo de Vinculación.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Directivo-Administrativo	5	1,7	1,7	1,7
Estudiante	239	79,1	79,1	80,8
tiempo completo y Medio tiempo	58	19,2	19,2	100,0
Total	302	100,0	100,0	

**Gráfico 3. Tipo de Vinculación.**



La muestra más significativa la componen el grupo de estudiantes con el 18,2% total de las encuestas, le sigue el grupo de docentes de medio tiempo y tiempo completo con el 19,2% de la muestra en última instancia se encuentra el grupo de directivos y administrativos con tan solo el 1,7% de los encuestados, en total se encuestaron 239 estudiantes, 58 docentes y 5 directivos, que amplían el espectro de resultados en tanto que dan cuenta de dos percepciones diferentes del mismo problema.

El análisis se hizo mediante la triangulación de datos, que permitió evidenciar respuestas en relación a las preguntas y el análisis realizado de los discursos del PEP y los PEI. Esta triangulación se hizo mediante la correlación de las preguntas que desde los tres enfoques brindaban confiabilidad evidenciando las contradicciones y los sesgos que se generaron en la encuesta por cuestión de afectividad hacia la universidad. Las correlaciones se plantearon teniendo en cuenta la afinidad temática, las correlaciones planteadas fueron las siguientes: En color rojo están las preguntas que responden a la complejidad y transdisciplinariedad en el currículo, en color azul están las que responden a la

disciplinarietà en el currículu y en color morado las que reconocen que la contabilidad es una disciplina de las ciencias sociales.

**Tabla 6. Correlaciones entre las preguntas desde los tres grupos.**

<p><b>ORGANIZACIÓN Y SELECCIÓN DE CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS</b></p>	<p><b>ESTRUCTURA LEGALISTA Y CONTRACTUAL DEL CURRÍCULO. (ROL SOCIAL RELACIÓN CON OTRAS DISCIPLINAS)</b></p>	<p><b>ENFOQUES CURRICULARES DE CONTADURÍA PÚBLICA</b></p>
<p>P. 4.1 Los contenidos programáticos obedecen a competencias principalmente investigativas.</p>	<p>P. 5.1 Las competencias y contenidos deben formularse esencialmente desde el entramado legal jurídico que rige la contabilidad en Colombia y en otros contextos.</p>	<p>P. 6.1 Las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículu son suficientes para las necesidades del mercado laboral.</p>
<p>P. 4.2 Los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades propias del mercado laboral.</p>	<p>P. 5.2 Los contenidos y competencias surgen de un diálogo de saberes de las ciencias sociales a las cuales pertenecen disciplinas como la contaduría pública.</p>	<p>P. 6.2 La composición del currículu corresponde a un ejercicio de transdisciplinarietà o en el mejor de los casos, de interdisciplinarietà.</p>
<p>P. 4.3 Los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades a</p>	<p>P. 5.3 El peso de las asignaturas o temáticas humanísticas en el currículu, es el adecuado para una disciplina social como la</p>	<p>P. 6.3 La investigación que se desarrolla en el programa se hace bajo parámetros y metodologías de otras disciplinas sociales o</p>

<p style="text-align: center;"><b>ORGANIZACIÓN Y SELECCIÓN DE CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>ESTRUCTURA LEGALISTA Y CONTRACTUAL DEL CURRÍCULO. (ROL SOCIAL RELACIÓN CON OTRAS DISCIPLINAS)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>ENFOQUES CURRICULARES DE CONTADURÍA PÚBLICA</b></p>
<p>necesidades sociales y del desarrollo humano del contexto al que pertenecen.</p>	<p>contaduría pública.</p>	<p>básicas.</p>
<p>P. 4.4. La formación contable es eminentemente técnica y no científica o académica.</p>	<p>P. 5.4 Los contenidos humanísticos del currículo generan competencias éticas y de formación de valores sociales en los estudiantes y egresados.</p>	<p>P. 6.4 La investigación contable no se ha desarrollado en temáticas propias de la disciplina contable, sino en otras vertientes o corrientes de otras ciencias sociales</p>
<p>P. 4.5 El currículo está esencialmente centrado en prácticas de la disciplina contable y no en otras áreas del conocimiento.</p>	<p>P. 5.5 Hay conexión entre los contenidos y las competencias profesionales, con respecto al rol social que desempeñan los contadores públicos.</p>	<p>P. 6.5 Los estudiantes necesitan competencias esencialmente técnicas instrumentales para el mundo del trabajo, tal y como lo propone el modelo IFAC</p>
<p>P. 4.6 Los docentes de contaduría pública deben ser principalmente expertos en campos técnicos disciplinares de la contaduría pública.</p>	<p>P. 5.6 La organización de los contenidos programáticos y de las competencias se hace en un diálogo entre los agentes interesados (mercado laboral,</p>	<p>P. 6.6 Es interés del programa y de los docentes reconocer los distintos mecanismos y estilos de aprendizaje en los estudiantes para generar mejores</p>

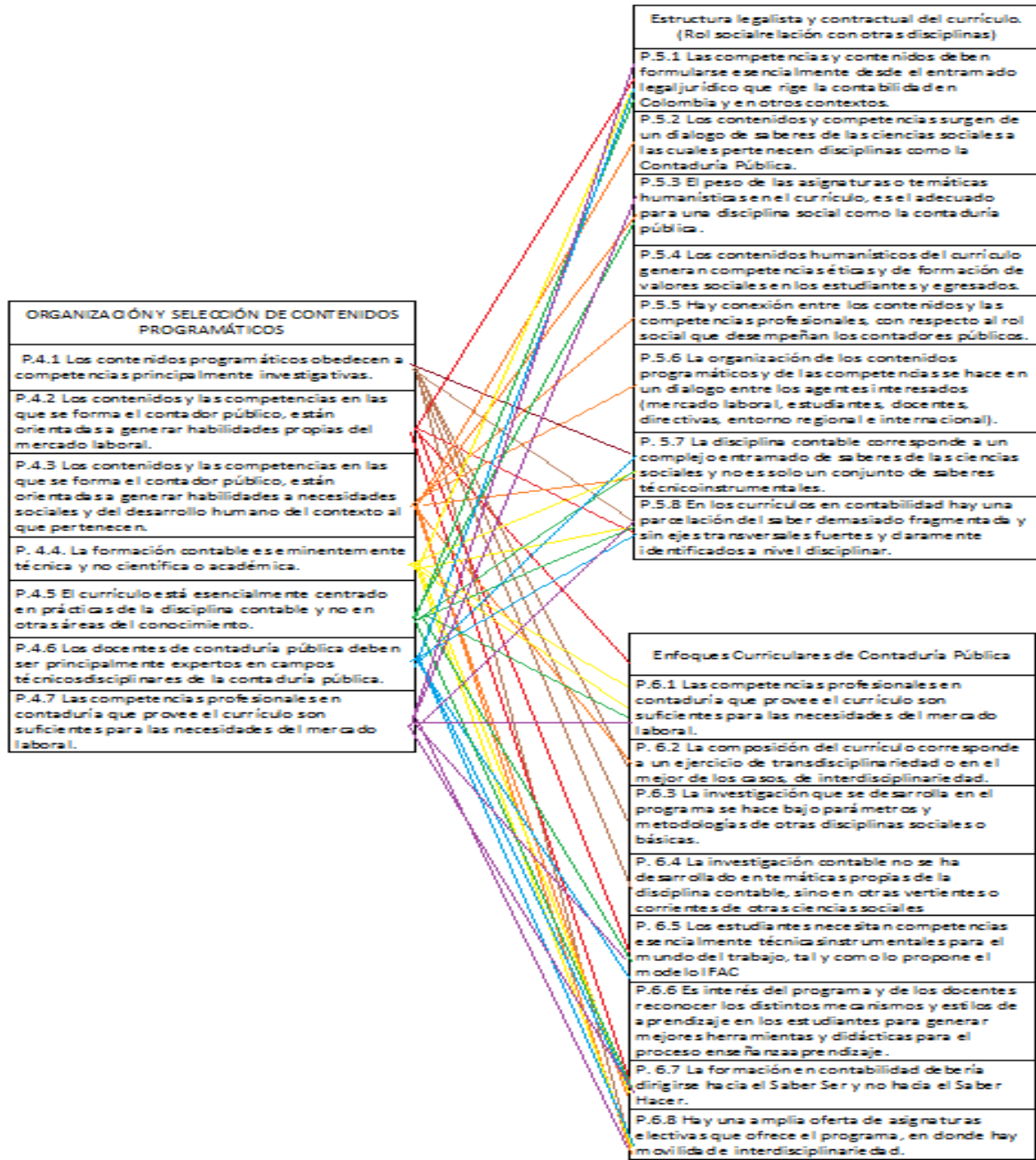
<p><b>ORGANIZACIÓN Y SELECCIÓN DE CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS</b></p>	<p><b>ESTRUCTURA LEGALISTA Y CONTRACTUAL DEL CURRÍCULO. (ROL SOCIAL RELACIÓN CON OTRAS DISCIPLINAS)</b></p>	<p><b>ENFOQUES CURRICULARES DE CONTADURÍA PÚBLICA</b></p>
	<p>estudiantes, docentes, directivas, entorno regional e internacional).</p>	<p>herramientas y didácticas para el proceso enseñanza aprendizaje.</p>
<p>P. 4.7 Las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral.</p>	<p>P. 5.7 La disciplina contable corresponde a un complejo entramado de saberes de las ciencias sociales y no es solo un conjunto de saberes técnico instrumentales.</p>	<p>P. 6.7 La formación en contabilidad debería dirigirse hacia el Saber Ser y no hacia el Saber Hacer.</p>
	<p>P. 5.8 En los currículos en contabilidad hay una parcelación del saber demasiado fragmentada y sin ejes transversales fuertes y claramente identificados a nivel disciplinar.</p>	<p>P. 6.8 Hay una amplia oferta de asignaturas electivas que ofrece el programa, en donde hay movilidad e interdisciplinariedad.</p>

**Tabla 7. Correlaciones de las respuestas de los docentes, estudiantes y directivos**

<b>Preguntas Estudiantes</b>	<b>Preguntas Docentes</b>	<b>Preguntas Directivos</b>
P. 4.1: P. 4.2, P. 4.4, P. 4.5.1,P. 6.3	P. 4.1: P. 4.2, P. 4.4, P. 4.5.1,P. 6.3	P. 4.1: P. 4.2, P. 4.4, P. 4.5.1,P. 6.3
P. 4.2: P. 4.1, P. 4.4, P. 5.1.,P. 5.7	P. 4.2: P. 4.1, P. 4.4,P. 5.1.,P. 5.7	P. 4.2: P. 4.3
P. 4.3: P. 4.4. P. 4.2, P. 6.5, P. 4.6, P. 5.1.	P. 4.3: P. 4.4. P. 4.2, P. 6.5, P. 4.6, P. 5.1.	P. 4.3: P. 4.4. P. 4.2, P. 5.1.
P. 4.4: P. 4.4. P. 4.2, P. 6.5,P. 4.6,P. 5.1	P. 4.4: P. 4.4. P. 4.2, P. 6.5,P. 4.6,P. 5.1	P. 4.4: P. 4.4, P. 4.2,P. 5.1
P. 4.5: P. 4.4. P. 4.2, P. 6.5,P. 4.6,P. 5.1	P. 4.5: P. 4.4. P. 4.2, P. 6.5,P. 4.6,P. 5.1	P. 4.5: No hay Contradicciones
P. 4.6: P. 4.2, P. 4.5, P. 4.1,P. 4.3,P. 4.5,P. 5.2,P. 5.7, P. 6.2	P. 4.6: P. 4.2, P. 4.5, P. 4.1,P. 4.3,P. 4.5,P. 5.2,P. 5.7, P. 6.2	P. 4.6: No hay contradicciones
P. 4.7: P. 4.2, P. 4.4, P. 4.5, P. 6.1	P. 4.7: P. 4.2, P. 4.4, P. 4.5, P. 6.1	P. 4.7: No hay Contradicciones
P. 5.1: P. 4.1,P. 4.3,P. 4.5, P. 4.6	P. 5.1: P. 4.1,P. 4.3,P. 4.5, P. 4.6	P. 5.1: No hay Contradicciones
P. 5.2: P. 4.1,P. 4.3,P. 4.5, P. 4.6,P. 5.1, P. 6.5	P. 5.2:P. 4.1, P. 4.3, P. 4.5, P. 4.6, P. 5.1.	P. 5.2: No hay Contradicciones
P. 5.3: P. 4.2, P. 4.5, P. 4.4, P. 4.6, P. 5.1, P. 5.2.	P. 5.3: P. 4.2, P. 4.5, P. 4.4, P. 4.6, P. 5.1, P. 5.2.	P. 5.3: No hay Contradicciones
P. 5.4: P. 4.6,P. 4.2, P. 5.1, P. 5.8,	P. 5.4: P. 4.6,P. 4.2, P. 5.1, P.	P. 5.4: P. 4.3, P. 5.3, P.

<b>Preguntas Estudiantes</b>	<b>Preguntas Docentes</b>	<b>Preguntas Directivos</b>
P. 6.5	5.8	6.8
P. 5.5: P. 4.7, P. 4.6,P. 4.2, P. 5.1	P. 5.5: P. 4.7, P. 4.6,P. 4.2, P. 5.1	P. 5.5: No hay Contradicciones
P. 5.6: P. 4.7, P. 4.6,P. 4.2,P. 5.1	P. 5.6: P. 4.7, P. 4.6,P. 4.2,P. 5.1	P. 5.6: P. 4.7, P. 4.6,P. 4.2, P. 5.1
P. 5.7: P. 4.1, P. 4.7, P. 4.6,P. 4.2, P. 5.3,P. 5.1	P. 5.7: P. 4.1, P. 4.7, P. 4.6,P. 4.2, P. 5.3,P. 5.1	P. 5.7: P. 4.1, P. 4.7, P. 4.6, P. 4.2.
P. 5.8: P. 5.8: p. 4.4.P. 4.7, P. 4.6, P. 4.2, P. 5.2, P. 5.1, P. 5.7.P. 6.	P. 5.8: P. 4.4.P. 4.7, P. 4.6,P. 4.2, P. 5.2,P. 5.1, P. 5.7.P. 6.2	P. 5.8: P. 4.4,P. 4.2, P. 5.7.P. 6.2
P. 6.1: P. 4.7, P. 4.6,P. 4.2,P. 5.1	P. 6.1: P. 4.7, P. 4.6,P. 4.2,P. 5.1	P. 6.1: P. 4.7, P. 4.6,P. 4.2,P. 5.1
P. 6.2: P. 4.6, P. 4.2, P. 4.6, P. 5.1, P. 5.8, P. 6.5	P. 6.2: P. 4.6, P. 4.2, P. 4.6, P. 5.1, P. 5.8	P. 6.2: No hay Contradicciones
P. 6.3: P. 4.1, P. 4.6,P. 5.8,	P. 6.3: P. 4.1, P. 4.6, P. 5.8, P. 6.2.	P. 6.3: P. 4.1, P. 5.8, P. 6.2.
P. 6.4: P. 4.2, P. 4.6, P. 5.1, P. 5.8	P. 6.4: P. 4.2, P. 4.6, P. 5.1, P. 5.8	P. 6.4: P. 4.2, P. 4.6, P. 5.8
P. 6.5: P. 4.3, P. 5.2,,P. 5.3,P. 5.7,P. 6.2,P. 6.3	P. 6.5: P. 4.3, P. 5.2,,P. 5.3,P. 5.7,P. 6.2,P. 6.3	P. 6.5:;P. 6.3
P. 6.6: P. 6.5,P. 5.7,P. 5.1	P. 6.6: P. 6.5,P. 5.7,P. 5.1	P. 6.6: P. 6.5,P. 5.7,
P. 6.7: P. 4.2, P. 4,6,P. 5.1, P. 6.5	P. 6.7: P. 4.2, P. 4,6,P. 5.1, P.	P. 6.7: P. 4.2, P. 4,6,P.

Preguntas Estudiantes	Preguntas Docentes	Preguntas Directivos
	6.5	5.1, P. 6.5
	P. 6.8: P. 4.2, P. 4,6,P. 5.1, P. 6.5	P. 6.8: P. 4.2,P. 5.1, P. 6.5



### Ilustración 1. Correlaciones por Preguntas.

#### Triangulación de los Instrumentos Aplicados.

La aplicación de la encuesta estructurada está orientada a identificar las problemáticas curriculares de El Propósito de los programas de contaduría pública, e identificar los componentes del pensamiento complejo para la propuesta de transformación curricular mediante el método de la triangulación lo cual le va proporcionar validez a la investigación cualitativa.

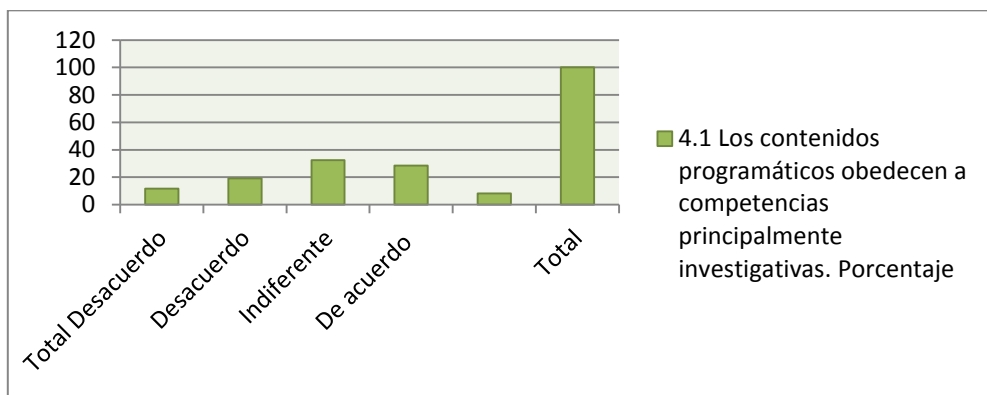
La investigación cualitativa se soporta en la descripción de los datos estadísticos derivados de las encuestas a directivos, docentes y estudiantes se realizó la triangulación de cada una de las preguntas, es necesario aclarar que los datos dados en cada una de las tablas de la 24 a la tabla No 46 están dadas dada con la triangulación de los resultados según la escala de Likert directivos docentes y estudiantes la cual nos permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad del encuestado con cualquier afirmación que le expongamos

**Tabla 8. Los contenidos programáticos obedecen a competencias principalmente investigativas.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	35	11,6	11,6	11,6
	2,0	58	19,2	19,2	30,8
	3,0	98	32,5	32,5	63,2
	4,0	86	28,5	28,5	91,7

5,0	25	8,3	8,3	100,0
Total	302	100,0	100,0	

**Gráfico 4. Contenidos programáticos obedecen a competencias principalmente investigativas.**



El 32,5 % de los encuestados son indiferentes al determinar si los contenidos programáticos obedecen a competencias principalmente investigativas, esto quiere decir que no hay claridad en cuanto a la importancia del desarrollo de estas competencias durante la formación del contador, por otro lado el 28,5% está de acuerdo que existen competencias investigativas y el 8,3% que los contenidos programáticos obedecen a competencia investigativas, es decir que el 36,8% está de acuerdo en que los contenidos programáticos desarrollan estas competencias.

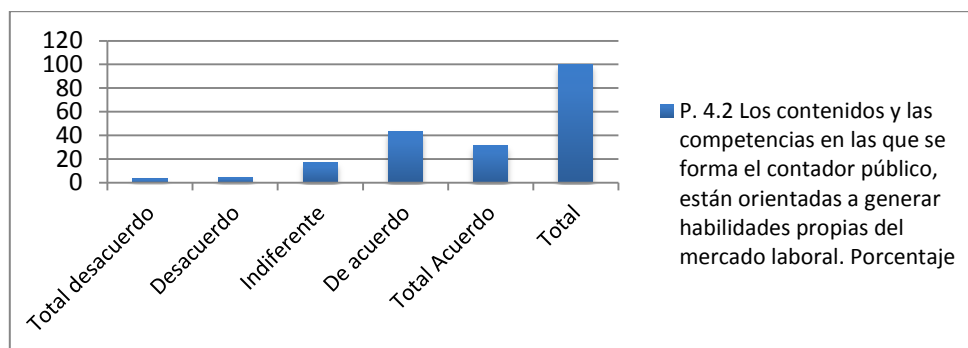
Teniendo en cuenta lo anterior el 11,6% está totalmente en desacuerdo y el 19,2%, es decir que el 30,8% está en desacuerdo de que estas competencias no se desarrollan en los contenidos, si analizamos en términos de porcentajes la respuesta de los estudiantes docentes y directivos con respecto a la respuesta se encontramos que los docentes en un 31% y los estudiantes y los estudiantes en un 39.3% están totalmente de acuerdo y de acuerdo que los contenidos no obedecen a competencias investigativas y los docentes y directivos en un 60%.

Por lo tanto los protagonistas en el proceso como los estudiantes, docentes y directivos se deben integrar las diferentes metodologías en las diferentes disciplinas donde se reconozca la importancia del desarrollo de competencias investigativas en el proceso formativo desde el diálogo de saberes y que no se cumple desde los contenidos programáticos en los programa de contaduría pública encuestados.

**Tabla 9. Los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades propias del mercado laboral.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1,0	10	3,3	3,3	3,3
2,0	14	4,6	4,6	7,9
3,0	51	16,9	16,9	24,8
4,0	131	43,4	43,4	68,2
5,0	96	31,8	31,8	100,0
Total	302	100,0	100,0	

**Gráfico 5. Contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades propias del mercado laboral.**



A la pregunta acerca de si los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades propias del mercado laboral, el 43,4% está de acuerdo y el 31,8% totalmente de acuerdo, es decir que el 75,2% opinan como se cómo se evidencia en los planes de estudio que la preocupación principal de los contenidos programáticos se enfocan en enseñar las habilidades propias de la disciplina contable pluridisciplinariamente hablando, es decir que se toman los elementos relevantes de otras disciplinas para aplicarlos en la formación del contador público para el mercado laboral, lo que evidencia que no hay un proceso interdisciplinar como tal que dialoga con las otras disciplinas.

En segundo lugar se encuentra que el 16,9% es indiferente el desarrollo de estas competencias específicas o laborales en su proceso de formación, podría inferirse que no se conoce los fundamentos curriculares siente que no se desarrollan competencias habilidades para el contexto laboral, su importancia, pues no hay capacidad para relacionar un proceso formativo desde los contenidos de forma sistémica que tiene en cuenta el contexto laboral para el cual están formando y formándose.

Por otro lado el 4,6% está en desacuerdo y el 3,3%, está totalmente en desacuerdo, es decir que el 7,3% está en desacuerdo en que se desarrollan estas competencias asumiendo que se necesita reconocer los problemas actuales del contexto laboral, es decir la complejidad del proceso formativo durante la formulación de los planes de estudio. Si cruzamos la información con los actores del proceso en estudio tenemos que en un alto porcentaje los estudiantes en el 73.7% y los docentes en el 25% los directivos en un 60% están de acuerdo en que los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades propias del mercado laboral.

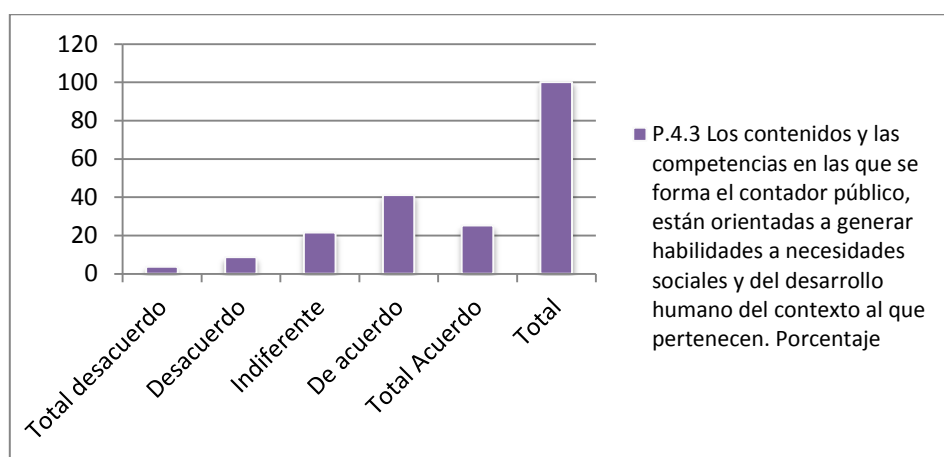
De esta forma se evidencia como en general los encuestados están de acuerdo en que los contenidos programáticos desarrollan las competencias laborales y específicas por encima de las competencias investigativas pues la mayoría de los encuestados no reconocen ni siquiera cuales son estas competencias propiamente hablando y centran su proceso de formación a contenidos puramente disciplinares.

**Tabla 10. Los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades a necesidades sociales y del desarrollo humano del contexto al que pertenecen.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	11	3,6	3,6	3,6
	2,0	26	8,6	8,6	12,3
	3,0	65	21,5	21,5	33,8
	4,0	124	41, 1	41, 1	74,8

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
5,0	76	25,2	25,2	100,0
Total	302	100,0	100,0	

**Gráfico 6. Contenidos y las competencias en las que se forma el contador público están orientados a generar habilidades a necesidades sociales y del desarrollo humano del contexto al que pertenecen.**



En cuanto al desarrollo de las competencias encaminadas a generar habilidades a necesidades sociales y del desarrollo humano del contexto al que pertenecen, en los contenidos curriculares de los planes de estudio, el 41, 15% está de acuerdo y el 25,2% está totalmente de acuerdo en el desarrollo de estas competencias durante el proceso de formación es decir que según ellos, los programas de contaduría pública se preocupan por reconocer que el sujeto debe ser capaz de comprender los fenómenos que lo rodean, de establecer relaciones interpersonales adecuadas y pertinentes con el contexto en que se movilizan, que en última le brindan la herramientas para actuar en una situación particular que le otorga la comprensión

que tiene de las relaciones interpersonales a nivel cognitivo, comportamental y afectivo. (Ministerio de Educacion Nacional, 2008).

Siguiendo esta línea el 21,5% es indiferente al desarrollo de estas habilidades y competencias, por desconocimiento de las mismas o por qué no relacionan de forma directa el desarrollo como tal de estas competencias y que su aprendizaje no es relevante para el proceso formativo, de esta forma se mantiene la indiferencia en general de las tres preguntas con respecto al desarrollo de las competencias investigativas, laborales o específicas e interpersonales, en tanto que no se reconoce su incidencia, presentando porcentaje similar para las tres preguntas que oscila entre el 15 y el 40%, de lo anterior se infiere que hay un desconocimiento generalizado a cerca de la formación en competencias y las competencias como tal.

Por último el 3,6% está totalmente en desacuerdo y el 8,6% está en desacuerdo en el desarrollo de estas competencias evidenciando que en los contenidos programáticos no hay preocupación por la enseñanza aprendizaje de las competencias interpersonales que reconozcan la formación integral desde la complejidad del entorno.

Realizando análisis de cruce de actores del proceso tenemos que los estudiantes 71.10% están totalmente de acuerdo y de acuerdo y los docentes en 49.7% y los directivos en 20% lo que constata que en el proceso formación se hace necesario que dese el diálogo de las disciplinas, la transdisciplinariedad se hace necesario.

#### **Análisis global de las encuestas.**

De forma general hasta el momento se puede notar que según los encuestados las competencias que más relevancia tienen en el proceso de formación del contador son las

laborales o específicas con el porcentaje más alto de acuerdo con el 43, 4% de las tres preguntas.

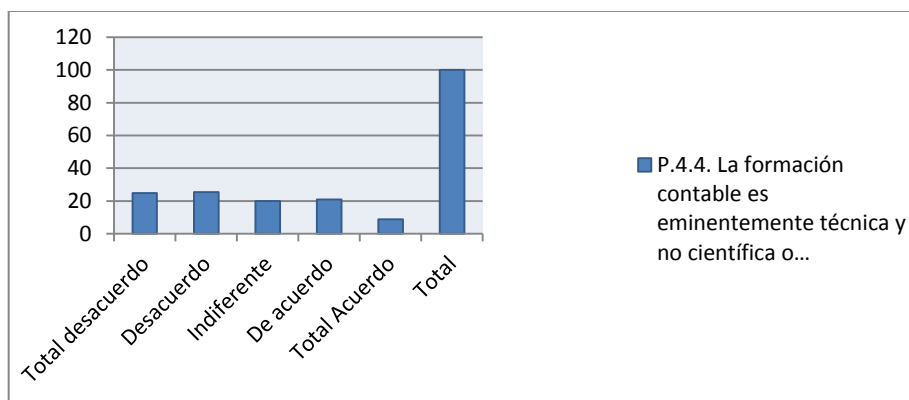
Le siguen las competencias interpersonales con el 41, 1% de acuerdo y en último lugar se encuentra las competencias investigativas con el 32,5% indefinido que no reconoce la incidencia de estas competencias en el proceso de formación. Así se denota que para los encuestados la formación del contador público está orientada a las competencias laborales y específicas. De esta forma, se subraya la formación en valores desde las competencias interpersonales, desconociendo la formación en competencias investigativas que como se mencionó anteriormente son las que ponen en juego el diálogo de los saberes de las distintas disciplinas ya que ayudan a la creación de conocimiento desde el pensamiento complejo, esto se evidencia en los planes de estudio de las universidades que en su mayoría se preocupan por el énfasis disciplinar de la Contaduría dando menos importancia al fortalecimiento de las habilidades sociales y de investigación con porcentajes del 7% en materias de énfasis humanístico e investigativo contra el 80% de materias con énfasis puramente disciplinar, es decir que hay concordancia entre la percepción de los encuestados y el planteamiento general de los planes de estudio de los programas mencionados que en últimas contradicen los PEP, PEI, y enfoque curriculares previamente analizados que propenden por una formación integral compleja.

**Tabla 11. La formación contable es eminentemente técnica y no científica o académica.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	75	24,8	24,8	24,8
	2,0	77	25,5	25,5	50,3

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
	3,0	60	19,9	19,9	70,2
	4,0	63	20,9	20,9	91, 1
	5,0	27	8,9	8,9	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

**Gráfico 7. Formación contable es eminentemente técnica y no científica o académica.**



En la pregunta acerca de si la formación contable es eminentemente técnica y no científica o académica, en su mayoría las respuestas se encuentran bajo el mismo rango de respuestas, así el 25,5% está en desacuerdo y el 24,8% totalmente en desacuerdo acerca de que la formación contable es eminentemente técnica, para ellos la formación contable es científica y académica pero como se evidenció anteriormente no se reconocen las competencias investigativas ni su incidencia en el proceso de formación dando más importancia a la formación de competencias laborales y específicas, hay una contradicción que de igual forma se evidencia en los contenidos curriculares, pues la investigación y las materias electivas con énfasis socio humanístico en total corresponden por mucho al 10% de la totalidad del contenido programático de los programas de contaduría pública analizados.

Cabe anotar que la diferencia entre los que están en desacuerdo y en desacuerdo no es muy amplia pues el 20,9% está de acuerdo en que las formación contable es eminentemente técnica y el 8,9% está totalmente de acuerdo es decir que una diferencia de 4,6% lo que evidencia que en ultimas es casi igual porcentaje de los encuestados que creen que la formación contable es eminentemente disciplinar y los que creen que es académica respuestas que contradice las preguntas antes contestados, pues en ellas se muestra evidentemente que las competencias que se privilegian son las laborales o específicas.

Al realizar un cruce de resultados frente a los estudiantes, docentes y directivos tenemos que en un 295% los estudiantes y docentes manifiestan estar de totalmente de acuerdo y de acuerdo y los directivos en un 405% que los formación contable es más técnica que científica es dado a que algunas de las universidades en estudio están iniciando nuevas transformaciones.

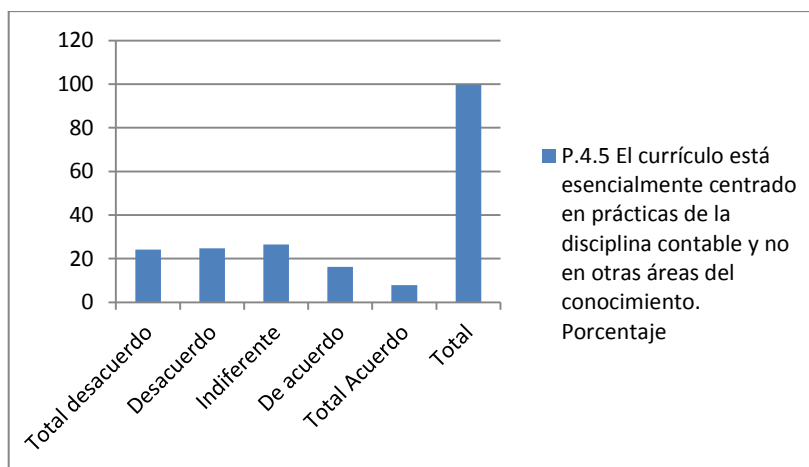
Se requiere de un transformación curricular que con lleve la formación del contador público que desarrolle habilidades de contexto global donde se generen espacios de diálogo disciplinar para generar competencias argumentativas, discurso y pensamiento crítico y de articular saberes con relación a las demás disciplinas.

**Tabla 12. El currículo está esencialmente centrado en prácticas de la disciplina contable y no en otras áreas del conocimiento.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1,0	73	24,2	24,3	24,3
2,0	75	24,8	24,9	49,2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
3,0	80	26,5	26,6	75,7
4,0	49	16,2	16,3	92,0
5,0	24	7,9	8,0	100,0
Total	301	99,7	100,0	
Perdidos Sistema	1	,3		
Total	302	100,0		

**Gráfico 8. Currículo está esencialmente centrado en prácticas de la disciplina contable y no en otras áreas del conocimiento.**



Para las respuestas de si el currículo está esencialmente centrado en prácticas de la disciplina contable y no en otras áreas el porcentaje más alto con el 24,8% en desacuerdo y el 24,2% está totalmente en desacuerdo, lo que denota que para ellos el enfoque es interdisciplinar al aceptar que el currículo no está centrado esencialmente en las áreas disciplinares de la Contaduría y que hay diálogo con otras disciplinas inherente a ella, pero de nuevo según en el análisis de los contenidos se evidencia que hay una distancia en lo que se dice y se hace pues la mayoría de las universidades estudiadas denotan que en el plan de

estudios hay un marcado interés por centrar el currículo en la disciplina contable, ya que las materias del núcleo básico, de énfasis y profesional abordan entre el 70 y 80 % del mismo, en cuanto a los enfoques curriculares, de las universidades, discursivamente todos dan cuenta de la necesidad de formar desde un enfoque interdisciplinar y pedagógico que propicia la formación integral de valores desde el diálogo de las diferentes disciplinas, en este sentido hay concordancia entre lo que percibe el 49% de los encuestados.

Los resultados que le siguen con un 26,5% es el indiferente, es decir que para los encuestados no es relevante el enfoque disciplinar de los contenidos de la carrera de contaduría pública, pues no lo reconoce o no es importante en la formación, no conoce ni relaciona el enfoque curricular del programa de contaduría pública, habría que revisar entonces la contradicción entre el discurso de los PEP y PEI con los contenidos programáticos y los planes de estudios. Por último el 16,2% está de acuerdo y el 7,9% está totalmente en desacuerdo en que el currículo está centrado esencialmente en las prácticas de la disciplina contable lo que muestra que hay una diferencia de 24,9% entre los que están de acuerdo y desacuerdo en que el énfasis curricular es meramente disciplinar.

Al cruzar la información tenemos que en un 24% de los estudiantes y en 32 % los docentes y lo directivos en un 40% están totalmente de acuerdo y de acuerdo en manifestar que el currículo está esencialmente centrado en prácticas de la disciplina contable y no en otras áreas del conocimiento. Si analizamos los cruces de información los currículos en su gran mayoría están centrados en las practicas disciplinares.

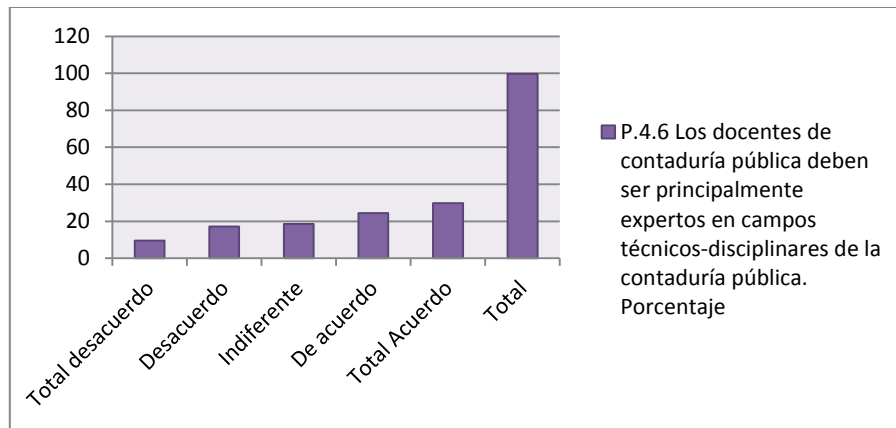
En cuanto al enfoque de las competencias en el contenido curricular se ve la contradicción nuevamente pues se reconoce que hay un interés marcado por formar las competencias laborales o específicas dejando de lado casi en su totalidad a las competencias

investigativas, es decir que según estas respuesta el enfoque curricular al igual que el de las competencias debería ser únicamente disciplinar.

**Tabla 13. Los docentes de contaduría pública deben ser principalmente expertos en campos técnicos-disciplinares de la contaduría pública.**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	1,0	29	9,6	9,6	9,6
	2,0	52	17,2	17,3	26,9
	3,0	56	18,5	18,6	45,5
	4,0	74	24,5	24,6	70,1
	5,0	90	29,8	29,9	100,0
	Total	301	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		302	100,0		

**Gráfico 9. Docentes de contaduría pública deben ser principalmente expertos en campos técnicos-disciplinares de la contaduría pública.**



En cuanto a si los docentes de contaduría pública deben ser principalmente expertos en campos técnicos-disciplinares de la contaduría pública, el 29,8% está totalmente de acuerdo y el 24,5% está de acuerdo, es decir que para el 54,3% los docentes de contaduría pública deben ser expertos en campos técnicos disciplinares, esta percepción del docente de contaduría pública no da cabida a el diálogo de saberes en tanto que solo reconoce al contador público, como el docente ideal, dejando de lado las diferentes disciplinas que nutren y se relacionan con esta disciplina es decir que no da cabida a expertos de otras disciplinas que puedan tener una percepción diferente de la disciplinar que les permita una construcción del conocimiento más compleja e interdisciplinar al estudiante.

Por otro lado el 17,2% está en desacuerdo y el 9,6% está en desacuerdo es decir que en total el 26,8% está en desacuerdo en que los docentes no deben ser principalmente técnicos en el área disciplinar, pues reconocen la necesidad de relacionarse con expertos de otras disciplinas que desde otros puntos de vista y desde diferentes métodos propendan por la formación del contador y los diferentes énfasis de esta disciplina, para que se pueda entablar un diálogo interdisciplinar desde el cual se pueda lograr la formación integral de la que se habla en los enfoques curriculares y pedagógicos de los PEP y los PEI.

Ya que al centrar la atención de la formación en el docente específicamente en el área disciplinar se deja de lado de la misma forma la formación integral del estudiante así, hay una contradicción entre lo que se percibe debe ser la formación del contador que según lo que se demuestra debe ser técnica y disciplinar y lo que se dice en los enfoques curriculares y pedagógicos en torno la integralidad de la misma se denota de esta forma una percepción de la formación contable enfocada únicamente a las habilidades, competencias técnicas del contador sin tener en cuenta las dimensiones del proceso de pensamiento del estudiante en los cuales el diálogo de saberes es importante.

Además se debe tener en cuenta que esta percepción meramente disciplinar no da pie a los perfiles profesionales analizados cuyo perfil se enfoca a la docencia universitaria, pero es coherente con la mayoría de perfiles profesionales enfocados a que el contador entre al mundo laboral solo en cargos específicos de la disciplina contable que no amplía su campo de acción por el reduccionismo profesional.

Por último el 18,5% de los encuestados es indiferente hacia la pregunta, esto demuestra que para la minoría de los encuestados la formación del docente de contaduría pública no es relevante desconociendo de esta forma la complejidad del proceso formativo.

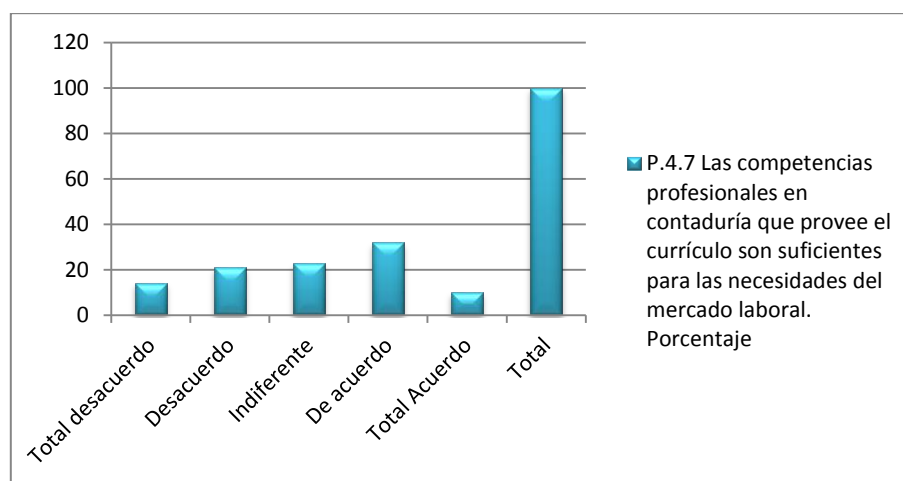
Al realizar los cruces de información de los participantes en los procesos de formación del contador público tenemos que el 56.5 % de los estudiantes y el 50% de los docentes están totalmente de acuerdo y de acuerdo con que los docentes de contaduría pública deben ser principalmente expertos en campos técnicos-disciplinarios de la contaduría pública pero el 60% de los directivos son indiferentes y el 40% están desacuerdo de lo anterior se infiere que si queremos formar profesionales globales que trasciendan se debe propender porque se desarrolle en los estudiantes habilidades para pensar, para aprender, para ser críticos, para

descubrir la multidimensionalidad de las actividades que emprenda, que resuelva problemas del contexto de problemas, por ende los docentes son actores protagonistas del sistema. Los cuales son motivadores de cambios de pensamiento y religación de conocimientos.

**Tabla 14. Las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	43	14,2	14,2	14,2
	2,0	63	20,9	20,9	35,1
	3,0	69	22,8	22,8	57,9
	4,0	97	32,1	32,1	90,1
	5,0	30	9,9	9,9	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

**Gráfico 10. Competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral.**



Para los encuestados el 32,1% está de acuerdo y el 9,9% está totalmente de acuerdo en que las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes

para las necesidades del mercado laboral, es decir que en total el 35,5% de los encuestados confirman que las competencias profesionales están de acuerdo a las condiciones actuales del mercado laboral, esto quiere decir que desde el enfoque curricular y pedagógico se tiene como base los problemas del contexto y la necesidad en la formación en competencias que puedan formar un contador capaz de afrontar las problemáticas del entorno laboral reconociendo que la práctica del contador va más allá de la disciplinariedad pues es un proceso complejo en el que intervienen diferentes sistemas (sociales, económicos, culturales, etc.).

De esta forma la percepción que tienen de la formación para el entorno del contador público está acorde con los proyectos pedagógicos y proyectos educativos institucionales de los programas de Contaduría estudiadas así como de los objetivos de formación de cada uno pues estos privilegian la capacidad del contador de enfrentar el contexto globalizado actual, habría que evidenciar hasta qué punto estas habilidades y competencias se centran únicamente en las competencias disciplinares (marco jurídico, conocimiento contables, etc.) sin tener en cuenta la dimensión humana de la formación que le permitirá una postura ética, crítica, etc. frente al contexto que se enfrenta pues puede recaer en el reduccionismo disciplinar que en última forma desde la disciplina sin enfrentar la misma a diferentes disciplinas con diferentes percepciones del mundo esto se evidencia en los planes de estudio que el último son meramente disciplinares.

Por otro lado el 20,9% está en desacuerdo y el 14,2% está totalmente en desacuerdo en que las competencias profesionales en contaduría pública que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral, es decir que el 35,1% de los encuestados considera que hace falta tener en cuenta las problemáticas del contexto laboral a la hora de proponer los enfoques curriculares y contenidos programáticos, pues perciben

insuficientes las competencias en dicha área, es decir que se reconoce que las competencias que ayudaran al contador a asumir su entorno laboral, además de ser específicas y técnicas deben propender porque el estudiante y contador sea capaz de crear conocimiento que le permita responder a dichas problemáticas desde sus procesos de pensamiento, desde una mirada crítica y perceptiva del mundo que los rodea, en este sentido cabe resaltar que la diferencia entre los que están de acuerdo y en desacuerdo es del 6, 9% razón por la cual se percibe que hay una inconformidad con la formación para el ser de los programas de contaduría pública analizadas. Por último se evidencia que para él 22,8% es indiferente el desarrollo de estas competencias pues no son relevantes para la formación o simplemente se desconoce su importancia.

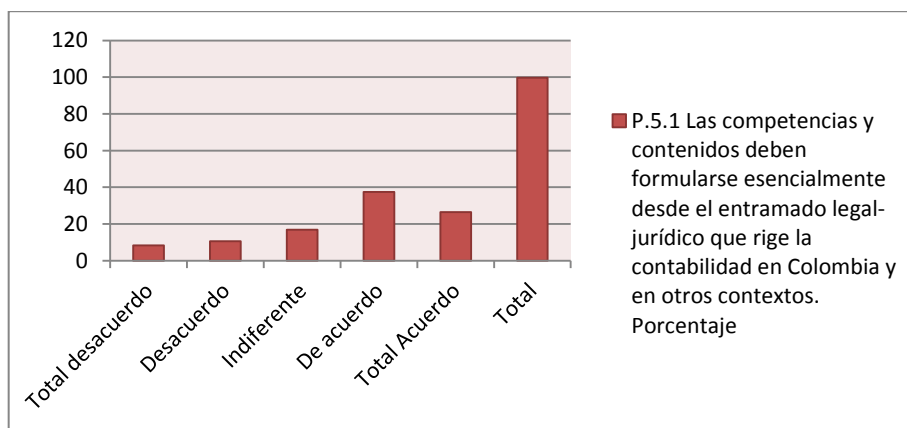
Al igual al cruzar la información observamos que el 39.8% de los estudiantes y el 51.7% de los docentes y el 40 % de los directivos están totalmente de acuerdo y de acuerdo con Las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral. Teniendo en cuenta que esta al momento hemos formado para el entorno nacional, y debemos formar profesionales para el mundo global con formación económica, política y social que desarrolló competencias autocriticas, reflexivas y abierto a los cambios socioeconómicos, políticos en las economías globales.

**Tabla 15. Las competencias y contenidos deben formularse esencialmente desde el entramado legal-jurídico que rige la contabilidad en Colombia y en otros contextos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	25	8,3	8,3	8,3
	2,0	32	10,6	10,6	18,9
	3,0	51	16,9	16,9	35,9

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
4,0	113	37,4	37,5	73,4
5,0	80	26,5	26,6	100,0
Total	301	99,7	100,0	
Perdidos Sistema	1	,3		
Total	302	100,0		

**Gráfico 11. Competencias y contenidos deben formularse esencialmente desde el entramado legal-jurídico que rige la contabilidad en Colombia y en otros contextos.**



Con respecto así las competencias y contenidos deben formularse esencialmente desde el entramado legal-jurídico que rige la contabilidad en Colombia y en otros contextos el 37,4% está de acuerdo y el 26,5% está totalmente de acuerdo es decir que el 63,9% está de acuerdo en que es esencial que los contenidos se formulen desde el entramado legal-jurídico, es decir que es muy importante para la formación del contador que se centre en la normatividad legal vigente del contador ya que desde estos contenidos es que el estudiante adquirirá las competencias laborales. Los programas de las universidades estudiadas y los planes de estudio pues como se mencionó anteriormente estos se enfocan a materias

propiamente disciplinares en un 80 % y los perfiles de los contadores los ubican en áreas específicas del campo laboral reduciendo así el campo de acción en cuanto a la generación y enseñanza de este conocimiento contradiciendo los objetivos de formación y los enfoques curriculares y pedagógicos de los programas de Contaduría que propende pro formar un contador integral.

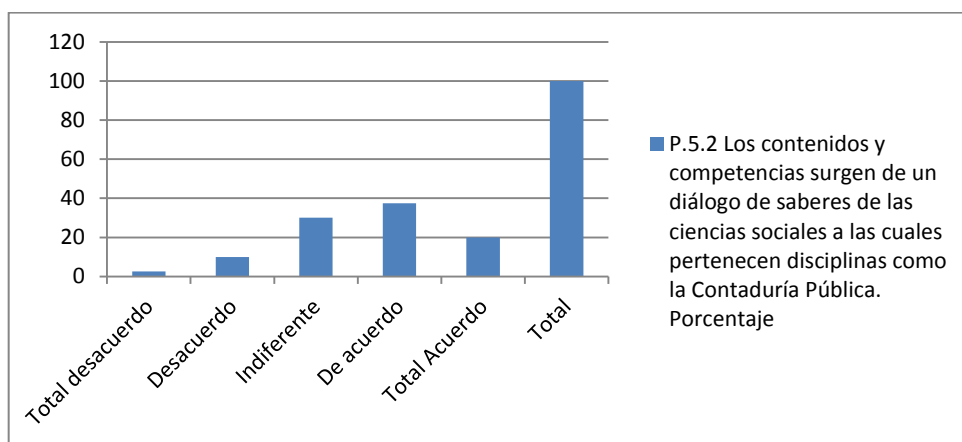
En segundo lugar el 10,6% está en desacuerdo y el 8,3% está en desacuerdo, es decir que el 18, 9% está en desacuerdo en que el énfasis de los contenidos sea el marco legal de los contadores, reconociendo así que la formación del contador se reduce a la aprehensión de contenidos que si no se contextualizan no tendrán pertinencia en el mismo, la diferencia entre los encuestados que están de acuerdo y en desacuerdo es de 45% ya que en este caso la mayoría de los encuestados están de acuerdo en que la formación debe centrarse en los conocimientos disciplinares lo que concuerda con los resultados mencionados anteriormente para los cuales las competencias disciplinares y los conocimientos prácticos del contador son el elemento principal en la formación del mismo.

Por último el 16,95% de los encuestados es indiferente a la pregunta se infiere que para ellos no son relevantes los enfoques centrales desde los culés se plantea el currículo y los contenidos curriculares. Al analizar los estudiantes, docentes y directivos con respecto a la respuesta dadas a la pregunta tenemos que el 68.3% de los estudiantes y 53.4% docentes están de totalmente acuerdo y d acuerdo que Las competencias y contenidos para la formación del contador público deben formularse esencialmente desde el entramado legal-jurídico que rige la contabilidad en Colombia y en otros contextos los directivos en un 60% totalmente en desacuerdo y un 40% es indiferente lo que motiva a realizar cambios curriculares de fondo en la formación del contador.

**Tabla 16. Los contenidos y competencias surgen de un diálogo de saberes de las ciencias sociales a las cuales pertenecen disciplinas como la contaduría pública.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	8	2,6	2,6	2,6
	2,0	30	9,9	9,9	12,6
	3,0	91	30,1	30,1	42,7
	4,0	113	37,4	37,4	80,1
	5,0	60	19,9	19,9	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

**Gráfico 12. Contenidos y competencias surgen de un diálogo de saberes de las ciencias sociales a las cuales pertenecen disciplinas como la contaduría pública.**



A la pregunta acerca de si los contenidos y competencias surgen de un diálogo de saberes de las ciencias sociales a las cuales pertenecen disciplinas como la contaduría pública, el 37,4% está de acuerdo y el 19,9% está en totalmente en de acuerdo, es decir que el 57,3% de los encuestado está de acuerdo en que el contenido programático y curricular surge del

diálogo de saberes de las disciplinas sociales con la contabilidad, esto demuestra que según las percepciones de la mitad de los encuestados ven la existencia de diálogo de disciplinas sociales, en los contenidos curriculares, generando un espectro más amplio de contenidos y procesos mentales que permiten una formación más pertinente que tiene en cuenta el contexto social, cultural y económico del contador, aunque es algo contradictorio teniendo en cuenta que para los mismos es más importante que la formación del currículo se centra en los conocimientos disciplinares, que es necesario que los docentes tengan competencias técnicas de la competencia y que este sea el centro de la formación, además de los énfasis de los contenidos cuyo enfoque social y humanístico no es más del 30% de los planes de estudio de las universidades analizadas de esta forma se evidencia una contradicción en las respuestas dadas anteriormente y entre los contenidos programáticos y los planes de estudio de los programas de contaduría pública, pues en últimas se reduce de la misma forma el saber disciplinar y los aportes de las disciplinas de las ciencias sociales al aspecto ético y moral y en algunos casos a las materias con enfoque investigativo de los planes de estudio, de esta forma no se tiene en cuenta que el diálogo de saberes se hace desde las percepciones, enfoques, métodos y formas de percibir que más allá de enseñar contenidos disciplinares propiamente de estas disciplinas propende por el pensamiento crítico, por la capacidad de generar nuevos conocimientos por medio de estímulos cognitivos que son inherentes a disciplinas que no son propias de la contabilidad.

En segundo lugar el 30, 1% de los encuestados es indiferente a la pregunta es decir que no reconoce en términos conceptuales el diálogo de saberes en los contenidos curriculares, y su importancia en la formación del contador.

Por último lugar solo el 9,9% está en desacuerdo y el 2,6 está totalmente en desacuerdo acerca del diálogo de saberes en la formulación de los planes de estudio y contenidos programáticos del programa de contaduría pública con el 12,5%, lo que demuestra este resultado es que hay una contradicción en las respuestas ya que anteriormente se benefician los conocimientos, competencias y habilidades técnicas, laborales y profesionales, pero aquí se da cuenta de un diálogo de saberes que además afirma que la Contaduría es una disciplina de las ciencias sociales, pero cuyo enfoque según los encuestados debería centrarse en las normas, los contenidos disciplinares etc.

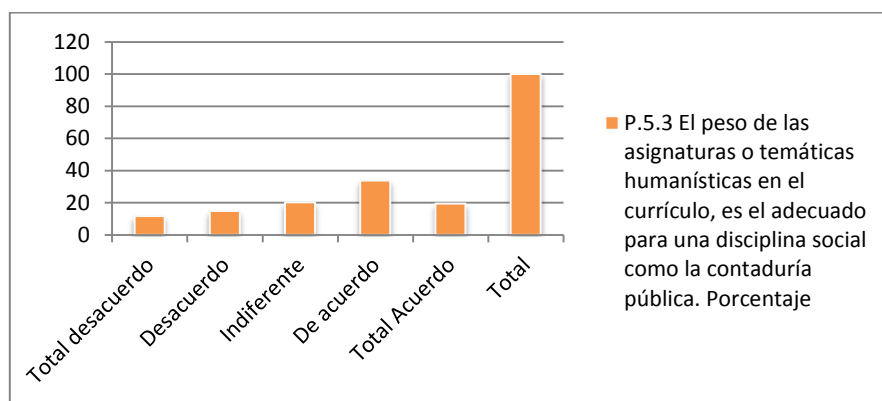
Al tener en cuenta el consolidado y cruce de datos de estudiantes y docentes y directivos observamos que el 57.4% de los estudiantes y el 57.3% de los docentes y el 40% de los directivos están en desacuerdo y de acuerdo 40% con lo que se concluye que la pregunta emite contradicciones si comparamos con las respuestas respecto a la formación técnica, legalista, mercado laboral, la preferencia por docentes que ejercen en el campo laboral y la competencias en el desarrollos disciplinares del campo contable, este análisis confirma lo expuesto anteriormente de donde se concluye y demás análisis que los currículos para la formación del contador público le falta el diálogo d saberes emanados de las emergencias de la formación del contador público.

**Tabla 17. El peso de las asignaturas o temáticas humanísticas en el currículo, es el adecuado para una disciplina social como la contaduría pública.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	35	11,6	11,6	11,6
	2,0	45	14,9	14,9	26,5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
3,0	61	20,2	20,2	46,7
4,0	102	33,8	33,8	80,5
5,0	59	19,5	19,5	100,0
Total	302	100,0	100,0	

**Gráfico 13. El peso de las asignaturas o temáticas humanísticas en el currículo, es el adecuado para una disciplina social como la contaduría pública.**



El 33,8% está de acuerdo y el 19,5% está totalmente de acuerdo, es decir que el 53,3% de los encuestados están de acuerdo en que el peso de las asignaturas o temáticas humanísticas en el currículo, es el adecuado para una disciplina social como la contaduría pública, para analizar esta percepción es necesario aclarar que en su mayoría las universidades a excepción de la Universidad autónoma y la Universidad Tadeo Lozano, la universidad Cooperativa, Militar y javeriana las materias electivas y de formación humanística corresponden por mucho al 20% del plan de estudios en su totalidad, estas incluyen la investigación y electivas que son disciplinares, es decir que son específicas según el área de formación lo que reduce el porcentaje casi al 10%, es decir que en concordancia con las

respuestas a las preguntas en las cuales el conocimiento disciplinar de contenidos y técnicas contables es el centro de la formación los encuestados consideran que no es necesario que se amplíe el espectro de posibilidades académicas en cuanto a la relación con otras disciplinas pues consideran como se ha visto anteriormente que el centro de la formación del contador debe ser la formación disciplinar técnica, pues no se entiende la trascendencia de la complejidad en la educación y el diálogo entre las diferentes disciplinas como tal y la educación del contador se reduce una vez más a la enseñanza aprendizaje de contenido del área contable sin un contexto académico, social y cultural de creación de conocimiento como tal, se hace en este sentido más difícil potenciar en los estudiantes pensamientos transversales a las disciplinas que aprendan pensamientos críticos que sean capaces de pensar y ver más allá de la disciplina para la cual se están formando reduciendo el campo laboral, de la profesión como tal.

Para continuar el 14,9% está en desacuerdo y el 11,6% está totalmente en desacuerdo, evidenciando que el 26,% opinan que las temáticas humanísticas en el currículo no son suficientes es decir que como se evidencia en el currículo se reconoce que no hay un enfoque humanístico y social como tal, el cual promulga en el discurso de los proyectos pedagógicos e institucionales de las universidades analizadas, pues si estas materias son las que forman en el área humana y social, las cualidades de ética, moralidad, etc. Que son el eje principal del perfil del contador de las universidades, es muy poco el énfasis que se tiene hacia el desarrollo de estas habilidades.

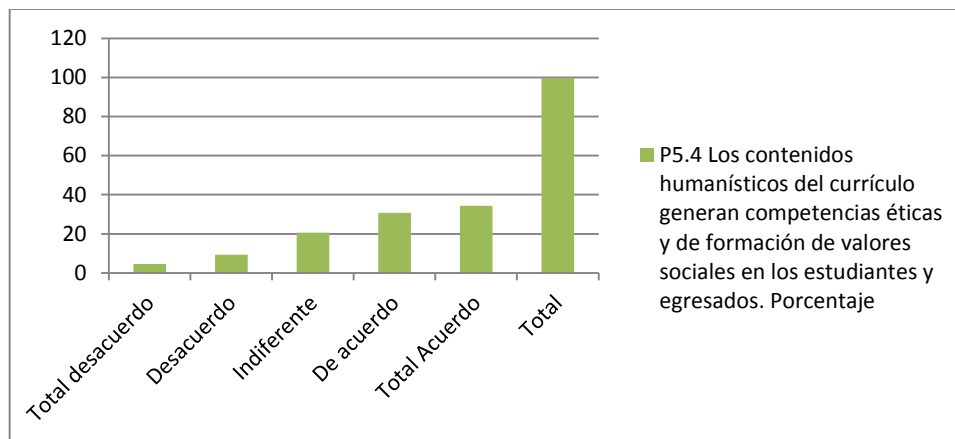
Por último el 20,2% de los encuestados es indiferente frente a la pregunta es decir que no tiene claro si la pertinencia dentro del currículo y plan de estudios de las temáticas humanistas es pertinente en la formación del contador.

Dando alcance al cruce de información el 50.7% de los estudiantes y el 65.5% d los docentes y el 60% d lo directivos están totalmente de acuerdo y de acuerdo con **los** contenidos humanísticos del currículo generan competencias éticas y de formación de valores sociales en los estudiantes y egresados. Sin embargo un 49.4% del total de estudiantes y docentes encuestados y un 40% s de los directivos manifiestan no estar de acuerdo con lo que se infiere que es necesario formar en valores ético, y profesionales que respeten la diferencia, a en lo económico, político, social.

**Tabla 18. Los contenidos humanísticos del currículo generan competencias éticas y de formación de valores sociales en los estudiantes y egresados.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	14	4,6	4,7	4,7
	2,0	28	9,3	9,3	14,0
	3,0	62	20,5	20,6	34,6
	4,0	93	30,8	30,9	65,4
	5,0	104	34,4	34,6	100,0
	Total	301	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		302	100,0		

**Gráfico 14. Contenidos humanísticos del currículo generan competencias éticas y de formación de valores sociales en los estudiantes y egresados.**



En la pregunta acerca de si los contenidos humanísticos del currículo generan competencias éticas y de formación de valores sociales en los estudiantes y egresados, el 34,4% está totalmente de acuerdo y el 30,8% está de acuerdo, es decir que el 65% de los encuestados están de acuerdo en que es a partir de estos contenidos que se forma en valores sociales, cumpliendo con el objetivo de estas asignaturas en el proceso de formación integral que proponen los PEP y PEI de los programas de contaduría pública, siendo coherente con la respuesta a la pregunta acerca de si los contenidos humanísticos, de investigación, etc., de las materias electivas son suficientes para la formación del contador, aunque en el plan de estudios estas materias solo tengan un porcentaje del 20%. Y en algunos casos el 11%.

En segundo lugar el 20,5% de los encuestados es indiferente a esta pregunta y en tercer lugar el 9,3% está en desacuerdo y el 4,6 está totalmente en desacuerdo, en total el 13,3% está en desacuerdo en que los contenidos humanísticos generan competencias

interpersonales, perciben que según el plan de estudios no es suficiente las materias que se enfocan en el desarrollo de estas competencias y aunque la diferencia entre los que está de acuerdo y no están de acuerdo es de 51% un alto porcentaje habría que revisar si estos contenidos son suficientes con respecto a los planes de estudio y los perfiles del contador cuyo centro es la formación en valores, del pensamiento ético y crítico de los mismos, teniendo en cuenta que en la mayoría de las preguntas se denota un interés por los contenidos técnicos y laborales como centro de la formación del mismo.

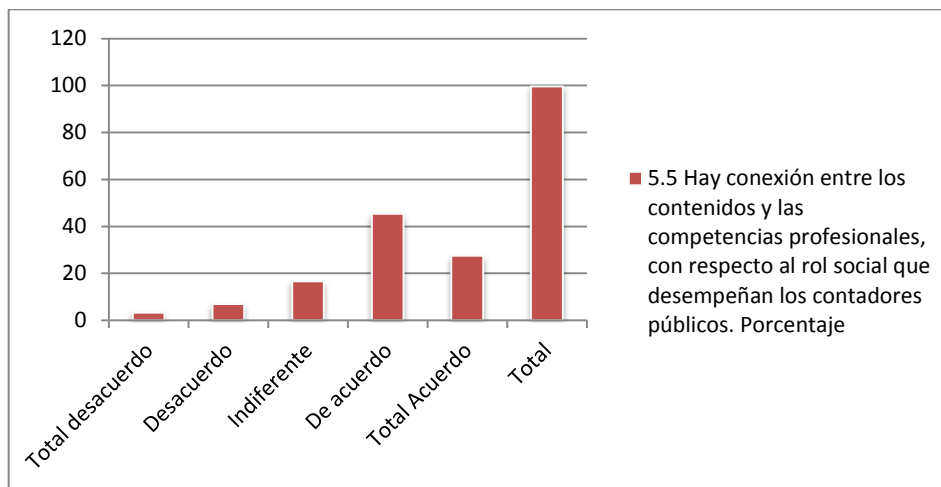
Al analizar la pregunta los contenidos humanísticos del currículo generan competencias éticas y de formación de valores sociales en los estudiantes y egresados con respecto a los estudiantes y docentes y directivos tenemos que 69% de los estudiantes el 51.8 de los docentes y el 40% de los directivos están totalmente de acuerdo y de acuerdo que los contenido humanísticos son los suficientes para generar valores sociales y competencia éticas sin embargo el 12.9 de los estudiantes y 17.2 de los docentes el 20% de los directivos no están de acuerdo lo que se traduce que se deben plantear currículos desde esta perspectivas.

**Tabla 19. Hay conexión entre los contenidos y las competencias profesionales, con respecto al rol social que desempeñan los Contadores Públicos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	10	3,3	3,3	3,3
	2,0	21	7,0	7,0	10,3
	3,0	50	16,6	16,6	26,9
	4,0	137	45,4	45,5	72,4
	5,0	83	27,5	27,6	100,0
	Total	301	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		

Total	302	100,0	
-------	-----	-------	--

**Gráfico 15. Conexión entre los contenidos y las competencias profesionales, con respecto al rol social que desempeñan los contadores públicos.**



En cuanto a la pregunta de si hay conexión entre los contenidos y las competencias profesionales, con respecto al rol social que desempeñan los contadores públicos, el 45,4% está de acuerdo y el 27,5% está totalmente de acuerdo, en que los contenidos desarrollan las competencias profesionales desde el rol social del contador es decir que los contenidos curriculares y los planes de estudio tienen en cuenta el rol social del contador, reconociendo el vínculo de sus problemáticas y la incidencia del contador público en el mismo, así la formación de las competencias laborales del contador se centran en el rol social y en los valores que este debe adquirir para cumplir con el mismo, en congruencia con en los objetivos de formación de los programas de contaduría pública, los perfiles profesionales, de egreso y en los enfoques curriculares, habría que preguntarse entonces si el bajo porcentaje de materias electivas en el plan de estudios encaminados a fortalecer y desarrollar las competencias interpersonales, los valores y en si la relación con el entorno incide en la formación del rol social del contador, o si las materias del núcleo básico y profesional y de énfasis desde la

interdisciplinariedad forman al contador en estos aspectos también además se debe tener en cuenta que la percepción del rol social del contador es percibido únicamente por las actividades propiamente laborales disciplinares y técnicas que el presta a la sociedad como se ha demostrado en las preguntas anteriores en las cuales la percepción general de los encuestados es el énfasis técnico y disciplinar de la formación contable.

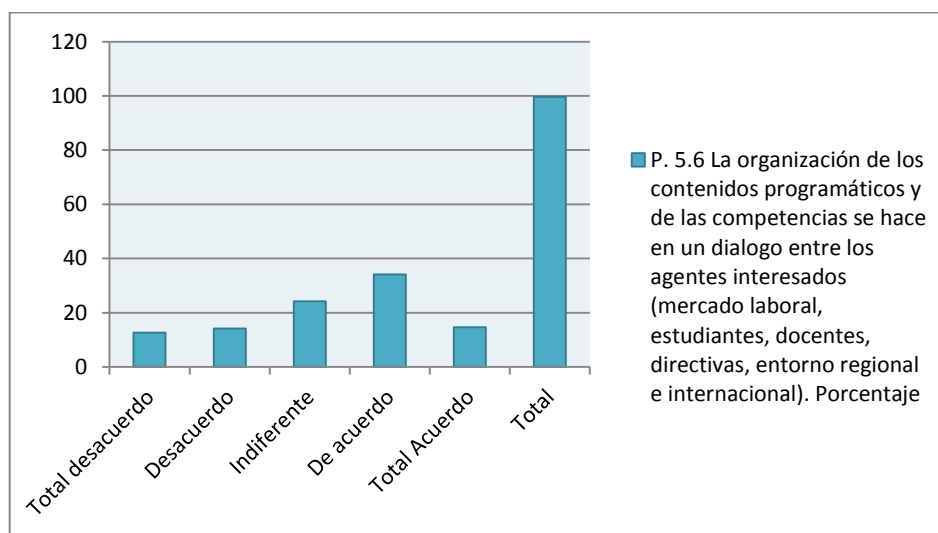
Al analizar los resultados de que si Hay conexión entre los contenidos y las competencias profesionales, con respecto al rol social que desempeñan los contadores públicos. El 73.6 % de los estudiantes el 70% de los docentes y el 60% d lo directivos manifiestan estar totalmente de acuerdo y de acuerdo, entretanto el 27% d los estudiantes, el 30% de los docentes y el 40% de los directivos están totalmente en desacuerdo lo que se genera contradicciones cuando decíamos que teníamos currículos técnico y con baja formación humanística según los PEP ( Proyectos Educativos del Programa) analizados de los programas d contaduría pública de las universidades objeto de análisis lo que advierte el fortalecimiento curricular en el diálogo de disciplinas para fortalecer el rol social del contador que infieran el desarrollo interpersonal de los contadores.

**Tabla 20. La organización de los contenidos programáticos y de las competencias se hace en un diálogo entre los agentes interesados (mercado laboral, estudiantes, docentes, directivas, entorno regional e internacional).**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	1,0	38	12,6	12,6	12,6
	2,0	43	14,2	14,3	26,9
	3,0	73	24,2	24,3	51,2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4,0	103	34,1	34,2	85,4
	5,0	44	14,6	14,6	100,0
	Total	301	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		302	100,0		

**Gráfico 16. Organización de los contenidos programáticos y de las competencias se hace en un diálogo entre los agentes interesados (mercado laboral, estudiantes, docentes, directivas, entorno regional e internacional).**



El 34,1 % de los encuestado está de acuerdo y el 14,6% está totalmente de acuerdo en que los contenidos programáticos y las competencias se organizan desde un diálogo entre los agentes interesados (mercado laboral, estudiantes, docentes, directivas, entorno regional e internacional), es decir que para el 48,7% de los encuestados están de acuerdo con que el planteamiento de los contenidos programáticos se hace tenido en cuenta a los agentes

interesados, de la misma forma en que están de acuerdo en que hay interdisciplinariedad en los contenidos por el diálogo de saberes con las ciencias sociales y humanas, lo cual quiere decir que los programas reconocen la importancia de los diferentes agentes en el proceso educativo en tanto que los planteamientos pedagógicos y curriculares de los mismos son conscientes de que la formación es un proceso que se hace mediante la relaciones del estudiante, docente y el entorno, así cumple con lo que se plantea discursivamente en los PEP y PEI de los programas estudiados aunque se puede evidenciar en algunos discursos mediante el análisis de los planes de estudio y de los contenidos que el enfoque es multidisciplinar pues se tiene en cuenta el enfoque disciplinar por encima del social y humanístico.

En este sentido lo que se ha evidenciado por medio de las respuestas es que los estudiantes y docentes de Contaduría en su mayoría perciben a la misma como una disciplina meramente de las ciencias económicas cuyo aprendizaje depende principalmente de los contenidos propios de la disciplina, pues aunque en la mayoría de las preguntas se muestran de acuerdo en que la formación es interdisciplinar y es suficiente el contenido humanístico que está presente en los programas las contradicciones en las respuestas demuestran el enfoque disciplinar de los encuestados.

Por otro lado en segundo lugar el 14,2% está en desacuerdo y el 12,6% está totalmente en desacuerdo en que los contenidos se formule teniendo en cuenta a los diferentes actores del proceso educativo, lo que demuestra que hay una insatisfacción en el planteamiento de los mismos de un 26,8% en cuanto a la participación de los mismos y a la atención que prestan los programas de contaduría pública en relacionar las percepciones del mundo con respecto a la disciplina contable su incidencia en el entorno social y cultural que tienen y que en últimas

podría en contexto el proceso educativo, en último lugar el 24,2% de los encuestado es indiferente hacia la pregunta.

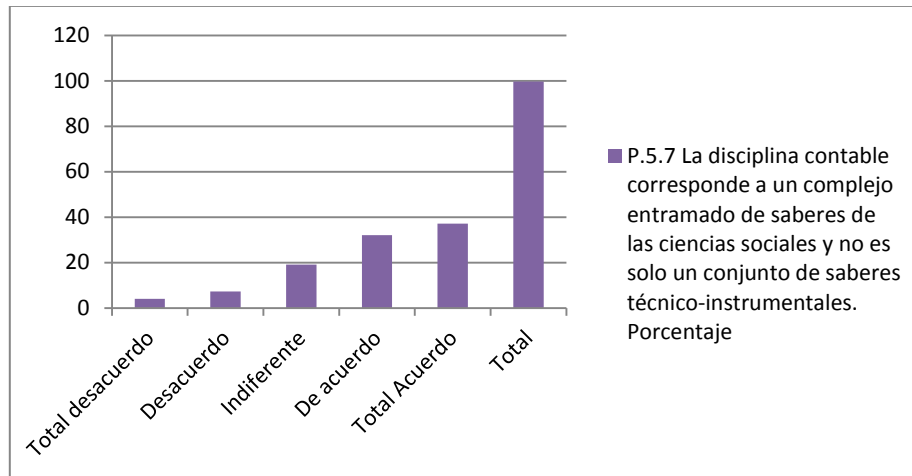
Con respecto a la consolidación de las respuestas de estudiantes, docentes y directivos de la organización de los contenidos programáticos y de las competencias se hace en un diálogo entre los agentes interesados (mercado laboral, estudiantes, docentes, directivas, entorno regional e internacional). Los estudiantes, estos dieron como resultado que el 58.9% de los estudiantes el 50.1 d los docentes y el 40% de los directivos están totalmente de acuerdo y de acuerdo pero el 21 % de los participantes no están de acuerdo lo que deja entrever que falta aún diálogo ente los actores del proceso sin embargo la organización de los contenidos son lineales por espacios de disciplinas separadas y con el referente que forramos para el mercado laboral con alta formación disciplinar técnica.

**Tabla 21. La disciplina contable corresponde a un complejo entramado de saberes de las ciencias sociales y no es solo un conjunto de saberes técnico-instrumentales.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	12	4,0	4,0	4,0
	2,0	22	7,3	7,3	11,3
	3,0	58	19,2	19,3	30,6
	4,0	97	32,1	32,2	62,8
	5,0	112	37,1	37,2	100,0
	Total	301	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		

Total	302	100,0
-------	-----	-------

**Gráfico 17. Disciplina contable corresponde a un complejo entramado de saberes de las ciencias sociales y no es solo un conjunto de saberes técnico-instrumentales.**



A la pregunta de si la disciplina contable corresponde a un complejo entramado de saberes de las ciencias sociales y no es solo a un conjunto de saberes técnico-instrumentales el 32,1% está de acuerdo y el 37,1% está totalmente de acuerdo, es decir que el 69,2% de los encuestados considera que la contaduría pública es una disciplina en la cual interactúan disciplinariamente con las ciencias sociales es decir que es interdisciplinar. En este sentido, cabe anotar que la interdisciplinariedad va más de la implementación de postulados correspondientes a otras disciplinas para explicar fenómenos de la misma, consiste en la interrelación de métodos, estrategias, percepciones y puntos de vista que permitan la generación de conocimiento desde la ampliación de los marcos conceptuales, y como se evidencia en los planes de estudio la mirada disciplinar es la constante en el proceso de formación.

Por tanto, la respuesta es contradictoria pues en preguntas relacionadas con el tema anteriormente los encuestados opina que el centro de la formación debería ser los

conocimientos, técnicos y normativos que rigen la disciplina desconociendo de antemano la complejidad del entrenado disciplinar que sería la misma como parte de la disciplina de las ciencias sociales, evidenciando como se pudo ver en el análisis de los PEP y PEI y de los discursos de los programas que el discurso pedagógico y de formación de la misma forma que la percepción de los encuestado tiende a favorecer la disciplina sin tener en cuenta en realidad la complejidad en la educación superior y su incidencia quedándose de esta forma en un mero discurso normativo que busca hacer sobresalir los programas pero que de fondo es cuestionable.

En segundo lugar el 19,2% de los encuestados es indiferente, este resultado demuestra que en general entre el 19 y 20% de los encuestados no tienen nada que decir acerca de los contenidos, enfoques y planteamientos pedagógicos propuestos por los programas y que en últimas determinan los perfiles es decir la labor del contador en su contexto real.

Por último, solo el 7,3% está en desacuerdo y el 4,0% en total desacuerdo en que la disciplina es un entramado complejo de las ciencias es decir que para el 11,3% la disciplina contable se reduce a los conocimientos técnicos e instrumentales de la disciplina que como se muestra en las preguntas debería ser el enfoque de la mismas en el proceso educativo.

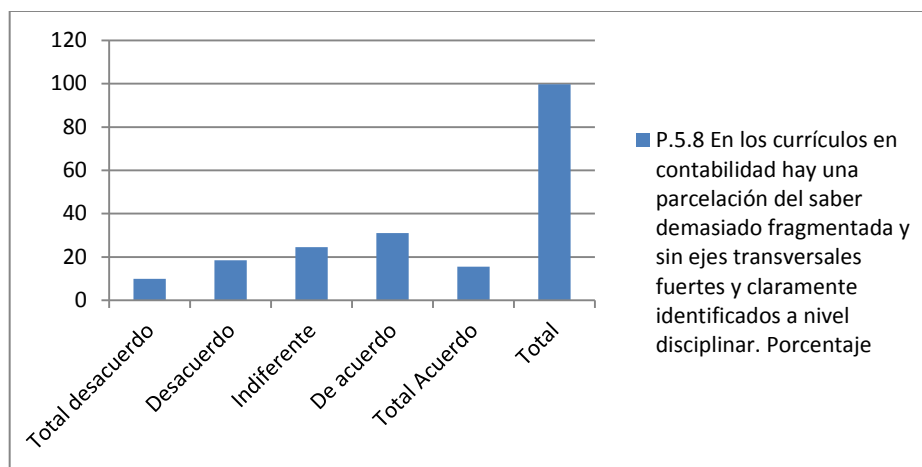
Si analizamos el cruce de respuestas entre los estudiantes, docentes y directivos con respecto a que si La disciplina contable corresponde a un complejo entramado de saberes de las ciencias sociales y no es solo un conjunto de saberes técnico-instrumentales. Los estudiantes en un 48.5,% los docentes en un 50% los directivos en un 40% reconocen que la disciplina contable requiere del transdisciplinariedad del diálogo con otras disciplinas para formar contadores con pensamiento innovador investigativo entre tanto que algunos de los actores se quedan dando privilegio a la formación simplificadora de la disciplina en un

porcentaje del 51%, estudiantes y 50% docentes 60% directivos están en desacuerdo y otros son indiferentes a los referentes de la disciplina dentro del enfoque curricular técnico o instrumental o científico.

**Tabla 22. En los currículos en contabilidad hay una parcelación del saber demasiado fragmentada y sin ejes transversales fuertes y claramente identificados a nivel disciplinar.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	30	9,9	10,0	10,0
	2,0	56	18,5	18,6	28,6
	3,0	74	24,5	24,6	53,2
	4,0	94	31,1	31,2	84,4
	5,0	47	15,6	15,6	100,0
	Total	301	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		302	100,0		

**Gráfico 18. En los currículos en contabilidad hay una parcelación del saber demasiado fragmentada y sin ejes transversales fuertes y claramente identificados a nivel disciplinar.**



A la pregunta de si en los currículos en contabilidad hay una parcelación del saber y sin ejes transversales fuertes y claramente identificados a nivel disciplinar, el 31,1% está de acuerdo y el 15,6% está totalmente de acuerdo, es decir que el 46,7% está de acuerdo en el saber contable está fragmentado y no hay ejes transversales claros a nivel disciplinar, lo que se percibe entonces es que no hay un diálogo de saberes como tal que sea transversal a la disciplina contable, pues no se identifica la interdisciplinariedad que se percibe en las preguntas anteriores en el planteamiento de los currículos y las competencias, así de nuevo se evidencia una contradicción en tanto que se percibe el diálogo de saberes y la incidencia de las electivas en la fonación contable como suficiente, pero al final se reconoce la fragmentación del saber que va en contra vía del pensamiento complejo, así teniendo en cuenta los planes de estudio meramente disciplinares cuyos ejes transversales se centran en la formación del contador únicamente desde los conocimiento disciplinares sin reconocer los objetivos de formación y los posibles campos de acción en el contexto actual, la educación del contador se reduce a la enseñanza aprendizaje de contenidos fragmentados que configuran en ultimas la formación del contador.

En segundo lugar el 31,1% de los encuestados es indiferente al planteamiento curricular, específicamente de sus ejes transversales, seguramente por desconocimiento o por

qué no se reconoce la importancia de la transversalidad de la educación en el currículo en tanto que ayuda a la interrelación de las diferentes disciplinas que están en diálogo con la Contaduría como tal.

Por último el 18,5% está en desacuerdo y el 9,9% está totalmente en desacuerdo, es decir que el 28,4% de los encuestados opina que no hay parcelación del trabajo y que se reconocen claramente sus ejes transversales desde la disciplina es decir que la formación del contador es interdisciplinar en tanto que propende por el diálogo de saberes desde los diferentes componentes transversales del currículo en donde el estudio de la disciplina contables es integral en tanto que se estudia desde un sistema interrelacionar cuyas partes del sistema de forma inductiva y deductiva configuran el todo de la disciplina.

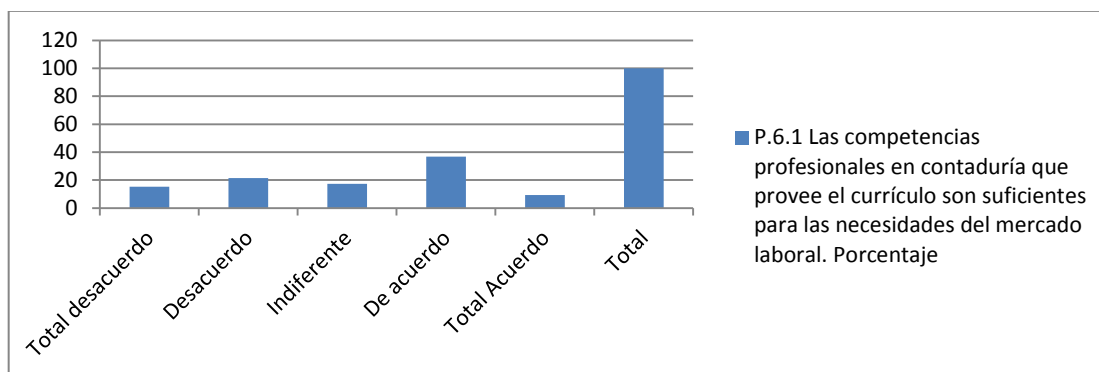
Al analizar los estudiantes, docentes y directivos realizando un cruce de respuestas de los tres observamos que en un 41.8 % los estudiantes, en 65.5% los docentes y los directivos en un 60 están totalmente de acuerdo y de acuerdo en que en los currículos de contabilidad hay una parcelación del saber demasiado fragmentada y sin ejes transversales fuertes y claramente identificados a nivel disciplinar entre tanto el 30.1% de los estudiantes y el 22.4% de los docentes y el 40% de los directivos están en desacuerdo al considerar que los currículos no existe parcelación del saber lo que presupone Una transformación en los currículos pues la mayoría de los participantes consideran una formación fragmentada en disciplinas sin diálogo ni desarrollo de habilidades en contextos globales.

**Tabla 23. Las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válido	1,0	46	15,2	15,2	15,2
	2,0	65	21,5	21,5	36,8
	3,0	52	17,2	17,2	54,0
	4,0	111	36,8	36,8	90,7
	5,0	28	9,3	9,3	100,0
Total		302	100,0	100,0	

**Gráfico 19. Las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral.**



En cuanto a si las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral, el 36,8% está de acuerdo y el 9,3% está totalmente de acuerdo, es decir que el 46,2% de los encuestados opina que la formación de las competencias profesionales preparan al contador público para enfrentar el mercado laboral es decir que las competencias que se fortalecen en el proceso formativo tienen en cuenta los cambios del entorno y la complejidad de la educación en tanto que es cambiante y depende de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales en los que se da la praxis del contador como, lo que se evidenciaría en los diferentes perfiles profesionales y los énfasis en los planes de estudio a los cuales apunta cada programa de la universidades analizadas.

En segundo lugar el 21,5% está en desacuerdo y el 15,2% está totalmente en desacuerdo, es decir que el 36,7% de los encuestados opina que las competencias que se desarrollan no son acordes al mercado laboral actual, es decir que se reconoce como se evidencio en la pregunta anterior que hace falta más énfasis disciplinar y transversal en los planes de estudios pues este solo abarca el 20 o 30% de la formación en los planes de estudios analizados.

Por tanto, se evidencia entonces una insatisfacción en cuanto a la claridad de los énfasis en cuanto a la práctica, al desconocer el mercado laboral del contador público colombiano, cabría resaltar en este sentido que cada universidad tiene sus perfiles profesionales específicos. Es decir el énfasis para el cual se forman contadores y aunque muchas son sesgadas en cuanto a los campos laborales del contador, la mayoría en su totalidad intenta ubicarlo en la mayoría de cargos disciplinares demandados por la sociedad y el contexto laboral actual colombiano, se denota entonces una incongruencia entre el plan de estudios, y los perfiles profesionales en tanto que el énfasis transversal se reduce según los encuestados a los conocimientos teóricos sin contextualizarlos en el contexto laboral para el cual se están formando.

Por último el 17,2% es indiferente a la pregunta se inferiría entonces que no es relevante para ellos desde el plan de estudios y el desarrollo de competencias del contexto laboral y la incidencia de las mismas.

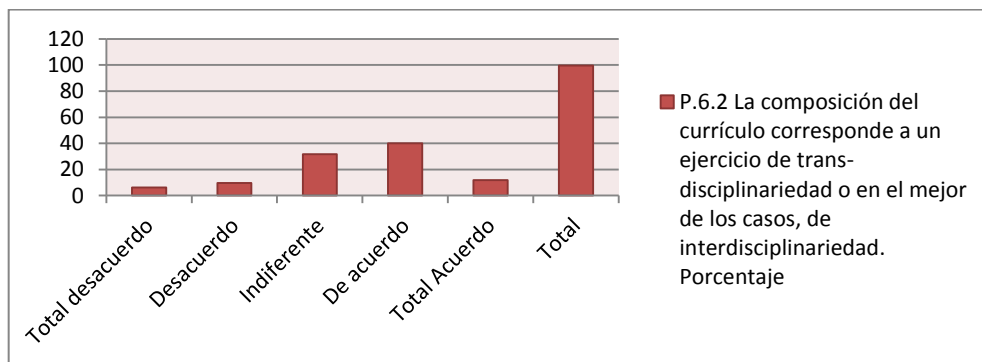
Al cruzar la información de los tres actores del proceso los estudiantes en un 41 % los docentes en un 67.2% y los directivos en un 40% están totalmente de acuerdo y de acuerdo que Las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral. Entretanto el 46% del total de los encuestados no

están de totalmente de acuerdo con las competencias desarrolladas para el mundo laboral lo que permite realizar una serie de críticas y generar estrategias desde el pensamiento complejo para implementarlas en los currículos de contaduría pública.

**Tabla 24. La composición del currículo corresponde a un ejercicio de transdisciplinariedad o en el mejor de los casos, de interdisciplinariedad.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	19	6,3	6,3	6,3
	2,0	29	9,6	9,6	15,9
	3,0	96	31,8	31,9	47,8
	4,0	121	40,1	40,2	88,0
	5,0	36	11,9	12,0	100,0
	Total	301	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		302	100,0		

**Gráfico 20. La composición del currículo corresponde a un ejercicio de transdisciplinariedad o en el mejor de los casos, de interdisciplinariedad.**



El 40,1% está de acuerdo y el 11,9% está totalmente de acuerdo, es decir que el 52% está de acuerdo en que la composición del currículo corresponde a un ejercicio de transdisciplinariedad o en el mejor de los casos, de interdisciplinariedad, es decir que hay un diálogo de saberes de la disciplina contable con diferentes disciplinas que permite por medio del reconocimiento de las metodológicas analíticas, y mediante de procesos mentales interrelacionales la creación de nuevos conocimientos en torno a la disciplina contable como tal, reconociendo la complejidad de la misma en tanto que forma parte de otras disciplinas que se desarrollan en el contexto social y cultural de la humanidad, es decir que según los encuestados el conocimiento disciplinar trasciende a los contenidos disciplinares, mecanicistas, normativos, etc., enmarcando el saber contable en un proceso mental específico que amplía en el peor de los casos el espectro conceptual de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior se denota una contradicción en cuanto a las respuestas de varias de las preguntas anteriores en las cuales los encuestados centran el currículo, las competencias y el desarrollo de habilidades al campo disciplinar, pues están de acuerdo en los porcentajes de los planes de estudio que se dedican a las áreas de investigación y de las humanidades y ciencias sociales que como se mencionó anteriormente no trascienden del 30%. Teniendo en cuenta lo anterior es importante destacar entonces que la transdisciplinariedad como un proceso complejo que trasciende el estudio de una ciencia o disciplina desde el diálogo de saberes que propende por una formación integral y la generación de nuevo conocimiento no es posible cuando el centro de los enfoques pedagógicos, teóricos, etc., por el que se orientan los encuestado, tiene como enfoque una fuerte disciplinariedad propio del paradigma de la Contaduría como disciplina de las ciencias económicas.

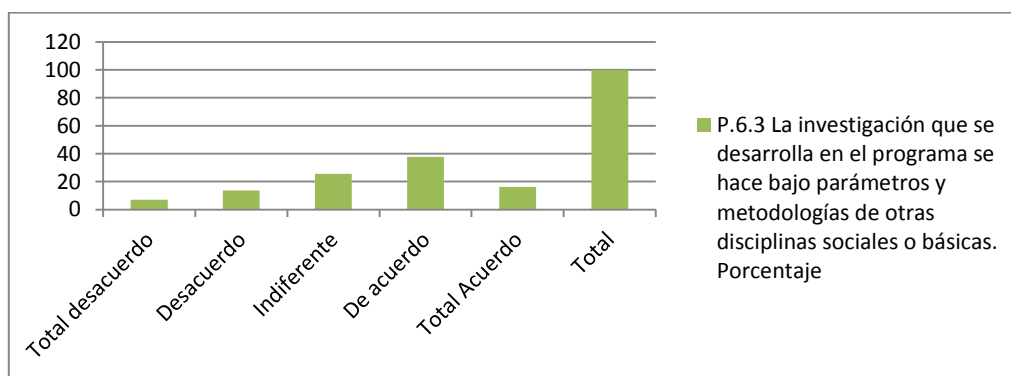
En segundo lugar el 31,8% de los encuestados es indiferente a la pregunta puede ser por que no se reconoce en si el concepto de transdisciplinariedad e interdisciplinariedad pues no es relevante para ellos en el proceso de formación, Por último el 9,6% está en desacuerdo y el 6,3% eta en total desacuerdo en que el currículo es planteado desde un trabajo interdisciplinar y transdisciplinar, se reconoce de esta forma la complejidad de la transdisciplinariedad e interdisciplinariedad como proceso de pensamiento que requiere de una reflexión pedagógica mucho más profunda que trascienda el discurso de los programas y que se evidencia tanto en los planes de estudio, como en los contenidos programáticos y específicamente en cada aspecto de la práctica pedagógica de la disciplina contable, que permita la ruptura de los paradigmas existentes en torno a ella .

Los encuestados frente a la pregunta sobre la composición del currículo corresponde a un ejercicio de transdisciplinariedad o en el mejor de los casos, de interdisciplinariedad manifiestan que estudiantes en un 52.3%, docentes el 67.2 % y los directivos en un 40% están totalmente de acuerdo y de acuerdo y de acuerdo, en las respuestas existe una contradicción frente a las preguntas que el currículo correspondía más a lo disciplinar, cabe anotar que si bien es cierto existen en la formación dl contador otra disciplinas no son trabajadas desde la transdisciplinariedad un 13% de los estudiantes y un 20.7% de los docentes, un 60% de los directivos, que están totalmente desacuerdo es decir que en los currículos no corresponden a ejercicios transdisciplinarios y en un 40.4 % son indiferentes frente a la situación motivo que refleja que existe interdisciplinariedad.

**Tabla 25. La investigación que se desarrolla en el programa se hace bajo parámetros y metodologías de otras disciplinas sociales o básicas.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1,0	21	7,0	7,0	7,0
2,0	41	13,6	13,6	20,5
3,0	77	25,5	25,5	46,0
4,0	114	37,7	37,7	83,8
5,0	49	16,2	16,2	100,0
Total	302	100,0	100,0	

**Gráfico 21. La investigación que se desarrolla en el programa se hace bajo parámetros y metodologías de otras disciplinas sociales o básicas.**



El 37,7 % está de acuerdo y el 16,2% está totalmente de acuerdo, es decir que el 53,3% de los encuestados opinan que la investigación que se desarrolla en el programa se hace bajo parámetros y metodologías de otras disciplinas sociales o básicas, es decir que se reconoce que el proceso de investigación valida el diálogo de saberes de las disciplinas pues es la forma más clara en la que se evidencia el aporte de otras disciplinas a la disciplina

contable, de esta forma se da cuenta de la necesidad en el campo investigativo de desarrollar este proceso desde las diferentes metodologías y parámetros que en este sentido ofrecen las diferentes disciplinas que no se enmarcan principalmente en las ciencias contables y en las ciencias económicas como tal.

La investigación se convierte entonces en la herramienta interdisciplinar por excelencia en la cual es válido para el proceso de formación este diálogo de saberes que llevaran al pensamiento complejo en tanto que busca la trascendencia del conocimiento desde un campo disciplinar específico, y aunque en los planes de estudio el enfoque investigativo se reduzca al 20% de los contenidos y que no se proponga como un eje transversal a la formación del contador, se evidencia en los enfoques curriculares, pedagógicos e investigativos como el medio mediante el cual se genera conocimiento desde la interdisciplinariedad que como se evidencia para los encuestados es inherente a este proceso.

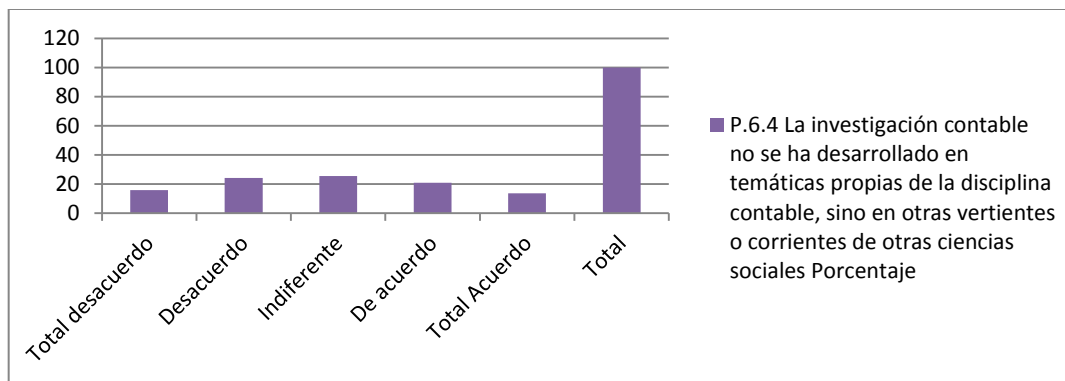
En segundo lugar el 25,5% de los encuestados es indiferente a la pregunta pues no es clara la interdisciplinariedad del proceso de investigación en tanto que aporta un marco conceptual más amplio al estudiante por la interrelación de métodos que se desarrollan en él. Por último el 13,6 % está en desacuerdo y el 7,0% está en total desacuerdo, es decir que el 20,6% está en desacuerdo en que la investigación contable se hace bajo parámetros y métodos de otras disciplinas y que el proceso de investigación se enmarca disciplinalmente en la Contaduría como el centro del proceso investigativo en el cual el paradigma contable no da cabida a la interacción con otras disciplinas desconociendo de esta forma la interdisciplinariedad inherente al trabajo de investigación, que bajo el mismo paradigma no será capaz de crear nuevo conocimiento, sino que más bien contribuirá con el tradicionalismo epistemológico del paradigma moderno de la educación.

Si analizamos el cruce de repuestas de los encuestados observamos que un que el 55.3 %de los estudiantes, el 48.3 de los docentes y el 40% de los directivos están totalmente de acuerdo y de acuerdo frente a un 17.5% d estudiantes un 30.5% de docentes frente 60% de directivos que no están de acuerdo con que la investigación que se desarrolla en el programa se hace bajo parámetros y metodologías de otras disciplinas sociales o básicas lo que coloca en manifiesto que es necesario la religación de saberes la auto organización de los conocimientos, el pensamiento transdisciplinar para lograr desarrollar pensamiento autocritico y reflexivo.

**Tabla 26. La investigación contable no se ha desarrollado en temáticas propias de la disciplina contable, sino en otras vertientes o corrientes de otras ciencias sociales.**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	1,0	48	15,9	15,9	15,9
	2,0	73	24,2	24,2	40,1
	3,0	77	25,5	25,5	65,6
	4,0	63	20,9	20,9	86,4
	5,0	41	13,6	13,6	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

**Gráfico 22. La investigación contable no se ha desarrollado en temáticas propias de la disciplina contable, sino en otras vertientes o corrientes de otras ciencias sociales.**



A la pregunta acerca de si la investigación contable no se ha desarrollado en temáticas propias de la disciplina contable, sino en otras vertientes o corrientes de otras ciencias sociales, el 24,2% está en desacuerdo y el 15,9% está en total desacuerdo, es decir que el 40,1% de los encuestados considera que la investigación contable se desarrolla en temáticas propias de la Contaduría, en este sentido se reconoce que el enfoque disciplinar es marcado en la investigación contable en tanto que el centro como lo evidencia la pluridisciplinariedad es la Contaduría, habría que preguntarse hasta qué punto los encuestados desconocen que desde la investigación se dialoga con otras disciplinas inherentemente y que muchos de los estudios aunque se enmarcan en el campo disciplinar aportan en el proceso de creación de conocimiento desde otras disciplinas y saberes relacionados, pues no es necesario que el centro epistemológico sea la Contaduría, para que se investigue sobre ella y posiblemente este proceso se hace en la investigación contable de forma implícita, por otro lado se evidencia nuevamente la tendencia de los contadores y sus docentes en centrar la formación y la creación del conocimiento en campos únicamente disciplinares sin tener en cuenta los aportes que como disciplina social hace a otras disciplinas, reduciendo el enfoque investigativo de los programas en tanto que estos propenden por la creación de conocimiento desde el reconocimiento de las diferentes disciplinas y los aportes que la Contaduría hace a ellas y viceversa.

En segundo lugar con una diferencia no muy marcada del 5,6%, encontramos que el 20,9% está de acuerdo y el 13,6% está totalmente de acuerdo, es decir que el 34,5% está de acuerdo en que la investigación contable no se ha desarrollado únicamente en la disciplina contable, es decir que se reconoce que la investigación es un proceso de pensamiento que intenta romper los paradigmas reconociendo los aportes de las disciplinas y que desfragmenta el conocimiento en tanto que da cuenta de los aportes que se hacen unas a otras desde sus relaciones, en este sentido el proceso investigativo, da pie para que estas relaciones se den de forma natural y trasciendan el conocimiento en un proceso interdisciplinar que se nutre bilateralmente durante el mismo y que en últimas enfoca desde el pensamiento complejo el proceso de educación en los PEP y PEI de los programas analizados, debido a que es la base en la cual se fundamenta el diálogo de saberes y la vía más práctica de implementación del mismo.

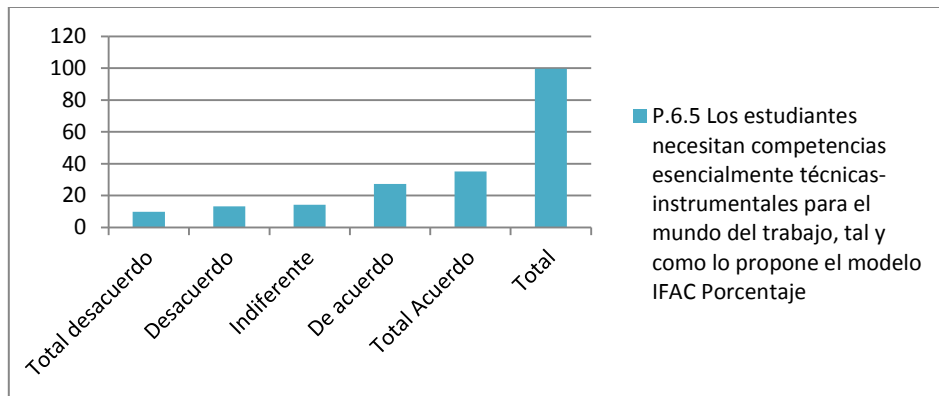
Por último el 25,5% de los encuestados son indiferentes a esta pregunta al desconocer la importancia del diálogo de saberes que se presenta en cualquier proceso de investigación. De este modo tanto estudiantes en un 32.3% y docentes en un 41.4 y directivos en un 60% manifiestan estar totalmente de acuerdo y de acuerdo que la investigación contable no se ha desarrollado en temáticas propias de la disciplina contable, sino en otras vertientes o corrientes de otras ciencias concuerdan pues el rango de respuesta oscilo entre el 50% de las respuestas de que están de acuerdo con el tema, así se reconoce en menor medida que la investigación contable se ha desarrollado primordialmente en temáticas que no propias de la disciplina, debido a que el proceso de investigación como herramienta de la interdisciplinariedad y del pensamiento complejo, desde la disciplina contable está

fuertemente permeado por la estática del pensamiento disciplinar para el cual todo está resuelto.

**Tabla 27. Los estudiantes necesitan competencias esencialmente técnicas-instrumentales para el mundo del trabajo, tal y como lo propone el modelo IFAC.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	30	9,9	10,0	10,0
	2,0	40	13,2	13,3	23,3
	3,0	43	14,2	14,3	37,5
	4,0	82	27,2	27,2	64,8
	5,0	106	35,1	35,2	100,0
	Total	301	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		302	100,0		

**Gráfico 23. Los estudiantes necesitan competencias esencialmente técnicas-instrumentales para el mundo del trabajo, tal y como lo propone el modelo IFAC.**



Con respecto a la pregunta acerca de si los estudiantes necesitan competencias esencialmente técnicas-instrumentales para el mundo del trabajo, tal y como lo propone el modelo IFAC, el 35,1% está totalmente de acuerdo y el 27,2% está de desacuerdo, es decir que el 62,3% opina que la formación contable debería centrarse en los contenidos técnicos e instrumentales del contador, así la formación en esta disciplina se reduce únicamente a la memorización de contenidos disciplinares que no dan cabida a proceso de pensamiento más complejos, instrumentalizando la disciplina como un proceso mecánico que no requiere de pensamiento complejo para su práctica como tal.

En este sentido como se evidencio anteriormente se denota como el pensamiento del contador sigue enmarcado fuertemente en la idea de que lo único necesario para el proceso de formación es la repetición mecánica de procedimientos que configuran la profesión contable, de esta forma una vez más se contradicen las opiniones de las respuestas que dan cuenta de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en el proceso formativo pues se desconocen los procesos metodológicos y mentales que configuran el pensamiento del contador y que debe ir más allá de la simple repetición procedimental de operaciones, esta percepción es coherente con el planteamiento de los planes de estudio y contenidos programáticos cuyo enfoque es puramente disciplinar desconociendo de esta forma la complejidad del pensamiento del contador en tanto que se reproduce en un contexto social determinado, bajo unos parámetros

sociales. Económicos, etc., que bajo la mirada de otras disciplinas podría crear conocimiento desde la disciplina como tal.

En segundo lugar el 13,2% está en desacuerdo y el 9,9% está en total desacuerdo en centrar el proceso formativo únicamente en habilidades técnicas y procedimentales reconociendo de esta forma que el estudiante además de formarse desde los conocimientos disciplinares debe ser capaz de desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo, ético, etc., en el reconocimiento de otras disciplinas que se articulan al pensamiento del contador como una disciplina social cuya praxis tiene un tinte eminentemente humano, y social. Por último el 14,2% es indiferente a esta pregunta al no emitir una opinión clara respecto de la pregunta se podría inferir entonces que no es relevante el conocimiento disciplinar y no disciplinar en la formación del contador.

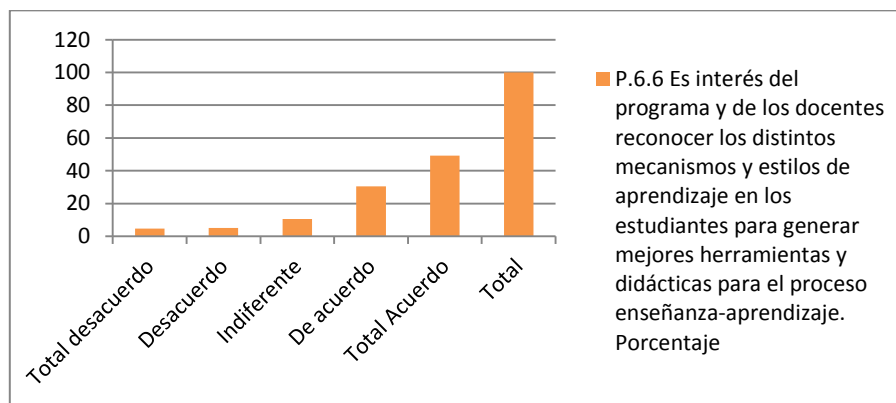
El consolidado de información de estudiantes en un 70.8%, los docentes 31% y los directivos en un 20% plantean la importancia técnica más que la investigativa e innovadora en la formación. En cuanto a la percepción de los docentes y los estudiantes frente a la importancia de las competencias técnicas e instrumentales los docentes reconocen la necesidad de que estas no pueden ser el centro de la formación en tanto que la disciplina contable configura mucho más que operaciones lógicas y mentales, pues al desarrollar desde y en la sociedad, debe estar abierta a estos saberes, pero por el contrario los estudiantes si favorecen este aspecto instrumental de la Contaduría en tanto que ubican el conocimiento de la misma únicamente desde las competencias laborales y el saber hacer en la práctica sin reconocer que mediante el desarrollo de las competencias genéricas, interpersonales investigativas etc.

Y el diálogo de saberes el conocimiento teórico y normativo de la disciplina puede ser más eficiente pues relaciona diferentes disciplinas y en si formas nuevas de trasferir el conocimiento teórico en la práctica.

**Tabla 28. Es interés del programa y de los docentes reconocer los distintos mecanismos y estilos de aprendizaje en los estudiantes para generar mejores herramientas y didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	14	4,6	4,6	4,6
	2,0	15	5,0	5,0	9,6
	3,0	32	10,6	10,6	20,2
	4,0	92	30,5	30,5	50,7
	5,0	149	49,3	49,3	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

**Gráfico 24. Es interés del programa y de los docentes reconocer los distintos mecanismos y estilos de aprendizaje en los estudiantes para generar mejores herramientas y didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje.**



A la pregunta acerca de si es interés del programa y de los docentes reconocer los distintos mecanismos y estilos de aprendizaje en los estudiantes para generar mejores herramientas y didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje, el 49,3 está totalmente de acuerdo y el 30,5 está de acuerdo, es decir que el 79,8% de los encuestados opina que en los programas los docentes se preocupan por buscar metodologías pedagógicas y didácticas que les permita un mejor proceso de enseñanza aprendizaje, desde el diálogo de saberes con disciplina como la psicología, la pedagogía y la sociología con la implementación de herramientas y métodos que permitan potenciar este proceso.

Así se da cuenta de una práctica interdisciplinar en tanto que los docentes son capaces de reconocer métodos inherentes a la Contaduría y utilices en su proceso de formación y de la misma forma se reconoce que el proceso mental del estudiante tiene diferentes matices que van más allá de la memorización de contenidos pues el aprendizaje es un proceso que permite desarrollar el pensamiento en diferentes niveles, que en últimas le permitirán al estudiante pensar de forma reflexiva y crítica los nuevos conocimientos que está asimilando en su proceso de formación, de esta forma aunque de forma implícita se reconoce la importancia de la transferencia de este tipo de conocimientos en la disciplina como medios de generación de conocimiento en una área específica, resaltando la labro del docente como guía en el proceso educativo y de pensamiento de los estudiantes y mediador entre los conocimientos que desde su bagaje intelectual, social y cultural posee el contador, que se articulan constantemente con los nuevos conocimiento que está adquiriendo, esto concuerda desde el discurso con el enfoque pedagógico y curricular en los programas de contaduría pública estudiados en tanto que promueve un proceso de aprendizaje complejo no tradicional que es capaz de dar cuenta de la complejidad del pensamiento humano.

En segundo lugar el 10,6% es indiferente a la pregunta es decir que no da cuenta de la incidencia de la implementación y técnica didactas en la formación contable desde la refección pedagógica del proceso de formación en la educación superior. Por ultimo solo el 5,0% está en desacuerdo y el 4,6% está totalmente en desacuerdo en que los docentes tienen en cuenta los estilos de aprendizaje como estrategia metodología, es decir que aunque en menor medida con el 9,6% de los encuestados no creen que los docentes de los programas de contaduría pública se preocupen por implementar técnicas y herramientas didácticas que potencien el proceso de aprendizaje, cabe resaltar que aunque la mayoría considera que se utilizan herramientas y métodos didácticos desde otras disciplinas para la enseñan y aprendizaje de la contabilidad.

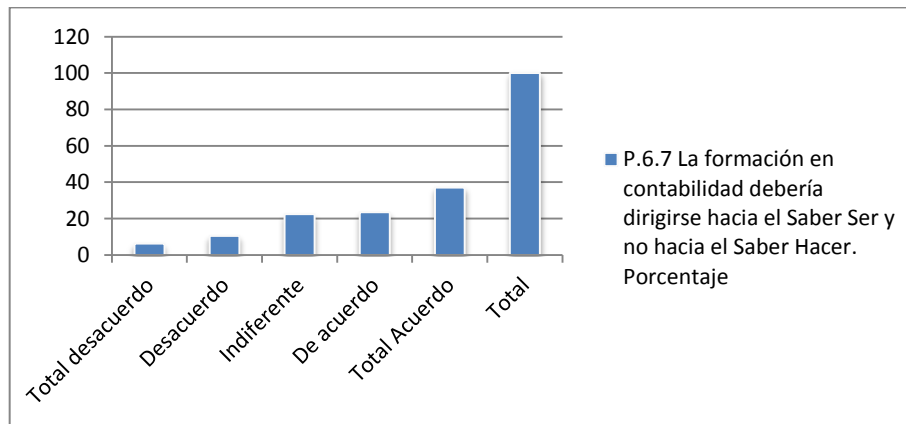
Al cruzar la información de los encuestados los estudiantes en un 70.8% los docentes 31. % y los directivos en un 20% los directivos están totalmente de acuerdo y los directivos en un 20% en que es de interés del programa y de los docentes reconocer los distintos mecanismos y estilos de aprendizaje en los estudiantes para generar mejores herramientas y didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje. Aunque se debe tener en cuenta que en las respuestas anteriores se evidencia que la formación del contador se centran en la trasmisión de conocimientos técnicos instrumentales, de esta forma los encuestados con el índice de respuesta más bajo son más cogerentes con la tendencia de los encuestados a centrar el proceso de formación en habilidades disciplinares únicamente de la profesión contable.

**Tabla 29. La formación en contabilidad debería dirigirse hacia el Saber Ser y no hacia el Saber Hacer.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	19	6,3	6,3	6,3
	2,0	32	10,6	10,6	16,9
	3,0	68	22,5	22,5	39,4
	4,0	71	23,5	23,5	62,9
	5,0	112	37,1	37,1	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

**Gráfico 25. La formación en contabilidad debería dirigirse hacia el Saber Ser y no hacia el Saber Hacer.**



En cuanto a la pregunta acerca de si la formación en contabilidad debería dirigirse hacia el Saber Ser y no hacia el Saber Hacer el 37, 1% está totalmente de acuerdo y el 23,5% está de acuerdo, es decir que para el 60,6% el proceso de formación debería centrarse en desarrollar habilidades y competencias que le permitan al contador “saber ser” es decir ser capaz de adquirir aptitudes, actitudes, etc. frente al conocimiento que está adquiriendo que en ultimas le permita regular el “saber hacer”, de este modo al centrar la atención en el proceso

interdisciplinar del “saber ser” en la formación se desarrollan los procesos mentales que desde el pensamiento complejo, fomentan la capacidad de ser crítico, reflexivo y por tanto ético, responsable, etc., frente al contexto y la incidencia de la práctica contable en el mismo, lo cual implica que los encuestados reconocen desde el discurso como lo hacen los PEP y PEI de las universidades analizadas en sus objetivos, perfiles y enfoques curriculares que la formación debe ser capaz de desarrollar la competencia del “saber ser” para que del mismo modo se pueda desarrollar en el “saber hacer” pues son dos actividades proporcionalmente relacionadas. Teniendo en cuenta lo anterior se evidencia que la respuesta a esta pregunta contradice las respuestas anteriores en tanto que para los encuestados es más importante que el contador se forme en los aspectos teóricos e instrumentales de la disciplina, es decir que privilegian el “saber hacer” sobre el “saber ser”, se reconoce entonces que aunque denotan la importancia del saber ser en la formación del contador, se mantienen un paradigma generalizado que promueve la disciplina contable como una disciplina paradigmática de las ciencias económicas para la cual el diálogo con otras disciplinas no es relevante.

En segunda instancia el 22,5% de los encuestados es indiferentes a esta pregunta no opinan acerca de cuál de las dos es más importante. En último lugar el 10,6% está en desacuerdo y el 6,3 está totalmente en desacuerdo en que se privilegie el saber ser sobre el saber hacer.

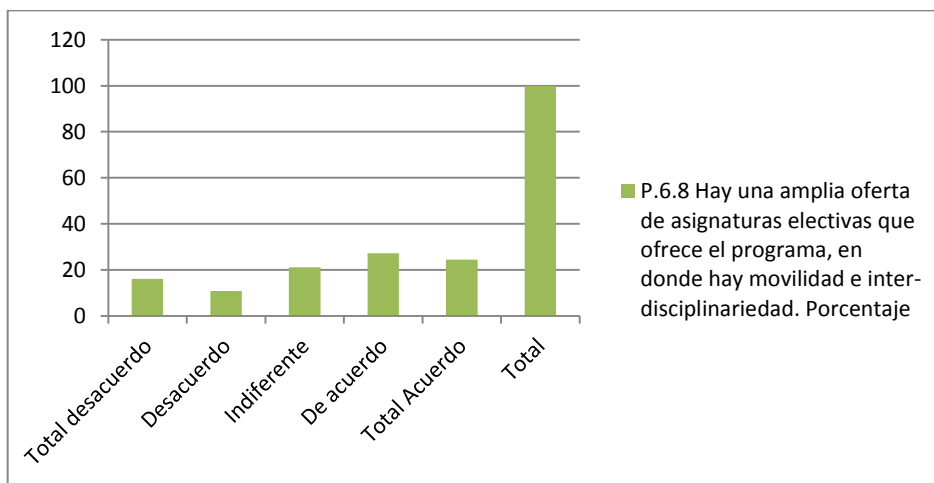
Si se analiza el consolidado de los encuestados los estudiantes en un 59.8% los docentes en un 62% y los directivos en un 80% con lo que se analiza que en la cual la primera de formación debe ser formar la persona humana es decir el ser convirtiéndose esta en la base para el saber hacer, ya que desde el proceso de enseñanza aprendizaje el pensamiento y la amplitud conceptual, ética se desarrolla desde un proceso de formación interdisciplinar de

diálogo con diferentes disciplinas que abran el espectro conceptual del contador que le permitan evidenciar que la práctica profesional va más allá de la realización de diferentes procedimientos mecánicos e instrumentales.

**Tabla 30. Hay una amplia oferta de asignaturas electivas que ofrece el programa, en donde hay movilidad e interdisciplinariedad.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	49	16,2	16,2	16,2
	2,0	33	10,9	10,9	27,2
	3,0	64	21,2	21,2	48,3
	4,0	82	27,2	27,2	75,5
	5,0	74	24,5	24,5	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

**Gráfico 26. Hay una amplia oferta de asignaturas electivas que ofrece el programa, en donde hay movilidad e interdisciplinariedad.**



Con respecto a la pregunta de si hay una amplia oferta de asignaturas electivas que ofrece el programa, en donde hay movilidad e interdisciplinariedad. el 27,2% está de acuerdo y el 24,5% está totalmente de acuerdo, es decir que el 51,7% perciben que hay una amplia oferta de electivas que ofrecen movilidad e interdisciplinariedad, es decir que cómo se evidencio en la respuesta anterior la oferta de estas materias cuyo enfoque puede ser interdisciplinar e investigativo es suficiente para la formación del contador, que teniendo en cuenta el plan de estudios y los contenidos se reducen a un 10% de los contenidos curriculares del total de las materias.

Así el 16,2% está totalmente en desacuerdo y el 10,9% está en desacuerdo acerca de la movilidad y oferta de las electivas del programa es decir que un 27,1% considera que hace falta una oferta más amplia de electivas en las cuales haya movilidad e interdisciplinariedad reconociendo el énfasis meramente disciplinar de los planes de estudio y contenidos programáticos de los programas de contaduría pública. Por último el 21,2% es indiferente a la incidencia de las electivas en su proceso formativo al no tener una opinión clara acerca de su importancia en el mismo.

Si analizamos las respuesta consolidadas observamos que los estudiantes en un 56.1% los docentes en un 36.2 y los directivos en un 20% manifiestan que están totalmente de acuerdo y de acuerdo con las asignaturas ofertadas sin embargo el 23.9 de los estudiantes, el 38% de los docentes y un 60% de los directivos no están de acuerdo con la existencia de una amplia oferta de asignaturas electivas que ofrece el programa, en donde hay movilidad e interdisciplinariedad. Por lo tanto formar para el saber hacer que se mencionó anteriormente, en donde el diálogo de saberes y la transdisciplinariedad, se reduce únicamente al

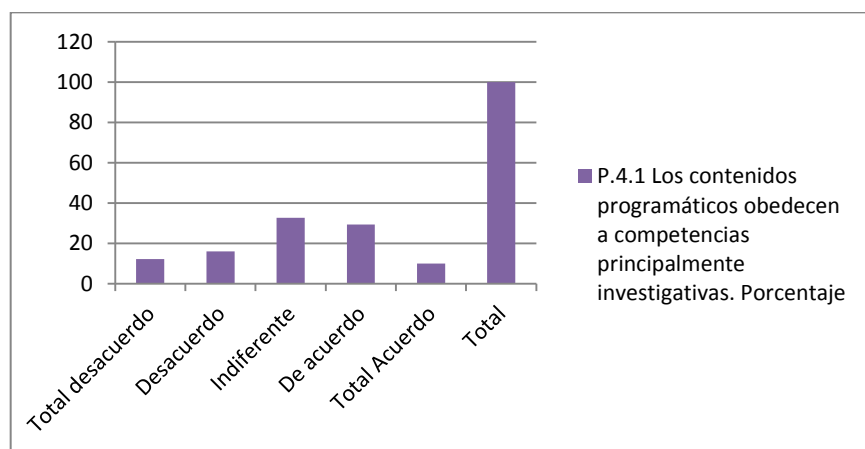
reconocimiento de conceptos o contenidos de otras disciplinas no deben seguir dando y es necesario replanteamientos de los procesos.

### Análisis de la Percepción de los Estudiantes.

**Tabla 31. Los contenidos programáticos obedecen a competencias principalmente investigativas.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	29	12,1	12,1	12,1
	2,0	38	15,9	15,9	28,0
	3,0	78	32,6	32,6	60,7
	4,0	70	29,3	29,3	90,0
	5,0	24	10,0	10,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

**Gráfico 27. Los contenidos programáticos obedecen a competencias principalmente investigativas**



El 32,6% de los estudiantes son indiferentes con respecto a si los contenidos programáticos obedecen a competencias principalmente investigativas, es decir que no reconocen en cierta medida la incorporación de estas competencias en su proceso de formación.

El 29,3% está de acuerdo y el 10,0% está totalmente de acuerdo es decir que el 39,3% está de acuerdo en que las en los contenidos programáticos durante su proceso de formación se enfocan en la formación de las competencias investigativas se entendería entonces que la investigación al reconocer en su metodología los aportes de las diferentes disciplinas y dialogar con ellas fortalecen desde esta interacción los proceso mentales ampliando el espectro de conocimiento, es decir que le da la capacidad a los estudiantes de abordar el conocimiento disciplinar de la contabilidad teniendo en cuenta las interrelaciones de los conceptos epistemológicos de diferentes disciplinas cuya base principal son los conocimientos disciplinares, con los problemas del contexto, ya incertidumbre del conocimiento en el contexto global actual, esta capacidad de concebir el conocimiento de la complejidad es una de las características del pensamiento que el proceso investigativo potencia desde la visión de las diferentes metodologías epistemológicas, pero que requieren de una labor ardua por parte del docente en tanto que no solo debe potenciar estas competencias sino más bien equilibrar el pensamiento científico con el pensamiento espiritual, etc.

Que en últimas permitirá el desarrollo del mismo, labor que todavía es muy diciente en tanto que no se cambien los paradigmas epistemológicos de los mismos docentes, de este modo las competencias investigativas y la investigación como tal podría reducirse igualmente a las técnicas de indagación que en ultimas sin el diálogo de saberes y el reconocimiento de

los sistemas en los cuales emergen no ayudarían como tal en el desarrollo de este pensamiento.

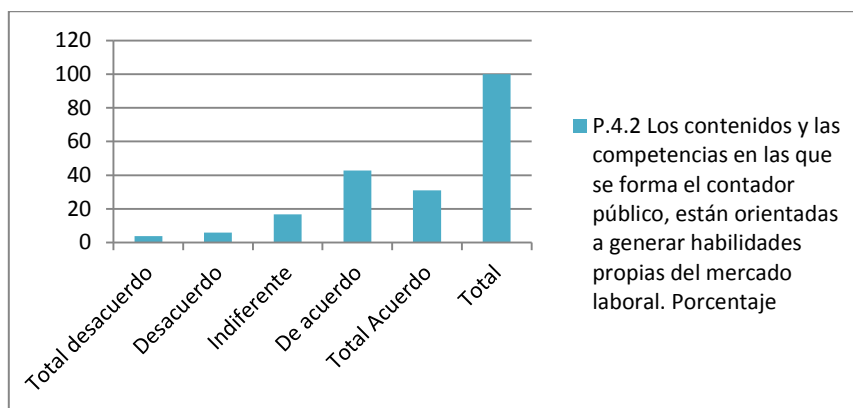
Por último el 15,9% está en desacuerdo y el 12, 1 está totalmente en desacuerdo, así el 28% de los encuestados consideran que no se forman estas competencias en tanto que se propende por la formación disciplinar y estas no se hacen evidentes, de este modo se concluye que así como la mayoría de los encuestados son indiferentes a esta pregunta por desconocimiento o relevancia de las mismas dentro de su proceso formativo, en general para el 67% de los estudiantes estas competencias son irrelevantes o no se desarrollan en el proceso de formación, indicando como se nombró anteriormente que el desarrollo de estas competencias al ser un aspecto importante del pensamiento complejo requiere más que de la simple enseñanza de métodos y forma de investigar en tanto que propende por el fortalecimiento de un pensamiento crítico y reflexivo capaz de reconocer y relacionar distintos campos del conocimiento disciplinar.

**Tabla 32. Los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades propias del mercado laboral.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	9	3,8	3,8	3,8
	2,0	14	5,9	5,9	9,6
	3,0	40	16,7	16,7	26,4
	4,0	102	42,7	42,7	69,0
	5,0	74	31,0	31,0	100,0

Total	239	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

**Gráfico 28. Los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades propias del mercado laboral.**



A la pregunta acerca de si los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades propias del mercado laboral. El 42,7% está de acuerdo y el 31,0% está totalmente de acuerdo, de esta forma en total el 73,7, considera que, el énfasis de aprendizaje de los contenidos del programa de Contaduría se centran en generar habilidades propias del mercado laboral, así se puede dar cuenta que para los estudiantes las competencias laborales son mucho más relevantes que las competencias investigativas debido a que la práctica del contador se enfoca en su praxis como tal dejando de lado el conocimiento teórico y académico que es transversal a la disciplina, de este modo el conocimiento se restringe únicamente a la práctica laboral como tal dejando de lado, el conocimiento académico referido al mismo y las interacciones entre los dos tipos de conocimiento y el contexto en el cual se desarrolla desde su historia, incidencias en la sociedad, la cultura, etc.

En segundo lugar el 16,7% de los estudiantes son indiferentes a la pregunta de lo que se infiere que para los estudiantes no es relevante el contexto laboral y las competencias

dentro de su proceso de formación y en última instancia el 5,9% está en desacuerdo y el 3,8% está en total desacuerdo en cuanto a que el 10% admite que el énfasis de las competencias que se desarrollan en los contenidos no son primordialmente laborales, reconociendo de esta forma que en los contenidos se forman en diferentes competencias por lo cual no hay un enfoque teórico y disciplinar tan marcado.

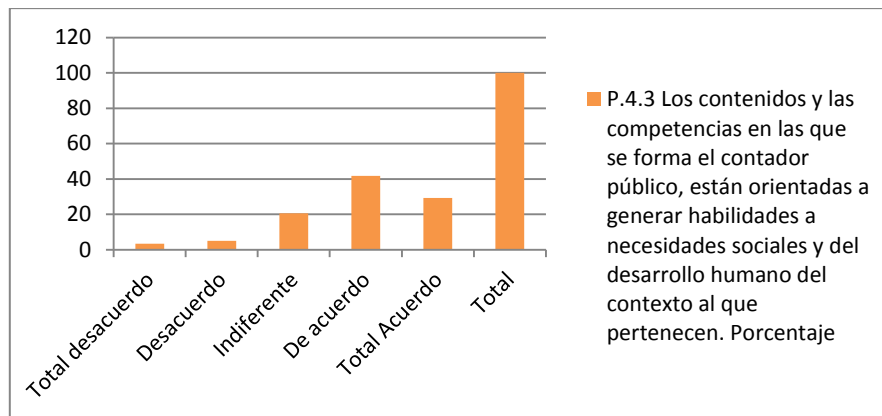
En lo referente a la pregunta por las competencias al igual que en el análisis general se evidencia que las competencias investigativas se desarrollan en menor medida a las competencias laborales, de esta forma según los estudiantes y en general la mayoría de los encuestados consideran que el enfoque en las competencias es marcado y preponderante en los contenidos programáticos, esto tiene concordancia con los planes de estudios analizados y los perfiles profesionales y laborales de los programas cuyo énfasis es puramente disciplinar y se preocupa por preparar a los contadores en áreas laborales específicas que corresponde únicamente la praxis como tal del contador y que al favorecer específicamente este tipos de competencias no reconoce la complejidad del conocimiento y del proceso de formación en tanto que lo fragmenta y especializa sin dar cuenta de la totalidad del mismo y de su incidencia desde todas las partes del sistema en el proceso del estudiante.

**Tabla 33. Los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades a necesidades sociales y del desarrollo humano del contexto al que pertenecen.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	8	3,3	3,3	3,3
	2,0	12	5,0	5,0	8,4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	3,0	49	20,5	20,5	28,9
	4,0	100	41,8	41,8	70,7
	5,0	70	29,3	29,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

**Gráfico 29. Los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades a necesidades sociales y del desarrollo humano del contexto al que pertenecen.**



Con respecto a la pregunta en si los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades a necesidades sociales y del desarrollo humano del contexto al que pertenecen, el 41,8% de los estudiantes está de acuerdo y el 29,3% está totalmente de acuerdo, es decir que el 71,1% opinan que los programas consideran la importancia de que se forme a los contadores desde su individualidad y complejidad en tanto que es un ser humano, reconociendo que la formación debe hacerse desde las diferentes dimensiones que configuran el conocimiento humano como lo son la lógica, la espiritualidad, etc.

Así la mayoría de los estudiantes consideran que en efecto a lo largo de su proceso de formación se desarrollan competencias encaminadas al desarrollo humano desde su contexto, en cuanto se alude a aspectos éticos y morales, en sus planes de estudio y en su proceso de formación, teniendo en cuenta lo anterior podría afirmarse que se forma desde la complejidad en tanto que se reconoce que el conocimiento del ser humano es transversal al desarrollo de las diferentes dimensiones del mismo y que solo mediante el diálogo de los diferentes tipos de saber y de conocimiento se desarrolla una forma de percibir el mundo y el conocimiento como tal de forma compleja que en últimas permite un desarrollo de la praxis del contador y los conocimientos disciplinares mucho más relevante en cuanto que se alude a la formación de sujetos críticos y reflexivos frente a sus acciones desde su humanidad y la complejidad de la misma.

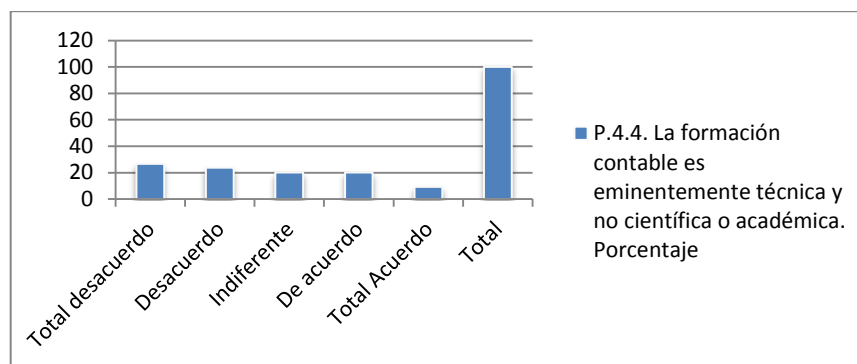
Se evidencia cómo aunque para los estudiantes el desarrollo y la relevancia de estas competencias se acogen en menor medida que las competencias laborales, se desarrollan de todas formas durante su proceso de formación, es importante recalcar que en los planes de estudio y enfoques curriculares de los programas se evidencia que estas competencias se desarrollan específicamente en las materias del núcleo de las humanidades y que estas tienen un porcentaje de 10% total de las materias provistas en los mismos, por lo cual habría que preguntarse si el énfasis disciplinar que desarrolla estas competencias tiene la relevancia que merece según su objetivo en los planes de estudio y si es suficiente, o si únicamente esta dimensión humana y social del egresado se desarrolla en cuanto a su moralidad y ética, reduciéndola a unas pocas materias y a unos comportamientos determinados que en últimas están dogmatizados e instrumentalizados dentro de la práctica del contador, pero que en realidad no permiten la formación integral en tanto que esta pone en juego mucho más

elementos del ser humano que las reglas morales de la sociedad y la creación de conocimiento reflexivo y crítico como tal va mucho más allá de la cultura inherente al sujeto.

Por otro lado el 20,5% es indiferente a la pregunta lo que demuestra que no es importante o simplemente no se desarrollan estas competencias en la formación del contador según el estudiante, Ya en último lugar el 5,0% está en desacuerdo y el 3,3% está totalmente en desacuerdo, es decir que el 8,3% opinan que en definitiva estas competencias no se desarrollan a lo largo de la carrera de contaduría pública, lo cual apoyaría el enfoque de la mayoría que se evidencio en la preguntas anteriores en cuanto a que el enfoque disciplinar y de formación se centra en las competencias laborales y que se reducen la praxis del mismo. En relación a los resultados generales de esta pregunta se puede ver como los estudiantes están de acuerdo en mayor medida en que estas competencias se desarrollan durante su proceso de formación.

**Tabla 34. La formación contable es eminentemente técnica y no científica o académica.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	64	26,8	26,8	26,8
2,0	57	23,8	23,8	50,6
3,0	48	20,1	20,1	70,7
4,0	48	20,1	20,1	90,8
5,0	22	9,2	9,2	100,0
Total	239	100,0	100,0	

**Gráfico 30. La formación contable es eminentemente técnica y no científica o académica.**

A la pregunta de si la formación contable es eminentemente técnica y no científica o académica, el 26,8% está en desacuerdo y el 23,8% está totalmente en desacuerdo, es decir que el 50,6 % de los estudiantes opinan que su formación como contador es académica y científica por encima de la instrumentalización de la misma es decir que consideran que se están formando desde las practicas académicas de generación de conocimiento en los cuales la disciplina contable se abre desde su historia, epistemología, relación con el entorno, con el contexto y con las diferentes saberes que los configuran y que por ende procura la creación de conocimiento constante.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente cabria analizar si para los estudiantes el proceso de aprendizaje y de creación de conocimiento académico se reduce únicamente a la aprensión de conocimiento memorístico y disciplinar de los contenidos que constituyen la disciplina, pues se presenta una contradicción debido a que los estudiantes en mayor medida son indiferentes a las competencias investigativas desarrolladas durante su proceso y que además el enfoque principal de aprendizaje basa en clase competencias laborales, convirtiendo el conocimiento contable en la sumatoria descontextualizada de conocimientos suficiente para ejercer en un campo laboral específico, que como se evidencio

en los perfiles profesionales y laborales de los programas solo ubican a sus egresados en cargos específicamente de la disciplina y no en el ámbito académico como docentes, investigadores, etc.

Y que por la incidencia de las materias referidas a la producción académica investigación etc., que solo componen el 20% de los planes de estudio denotan que su relevancia es mínima dentro del mismo. En segundo lugar se evidencia que los estudiante están de acuerdo con un 20, 1% de las respuestas y el 9,2% está totalmente de acuerdo, así el 29,3% evidencia que la formación del contador en los programas analizados es eminentemente técnica e instrumental, como sugieren anterior mente con un énfasis en el desarrollo de competencias laborales y específicas, lo que sugiere que hace falta un enfoque más académico e investigativo en el desarrollo de los contenidos programáticos y los planes de estudio que va más allá del aprendizaje de normas, leyes y teorías que configuran la práctica laboral.

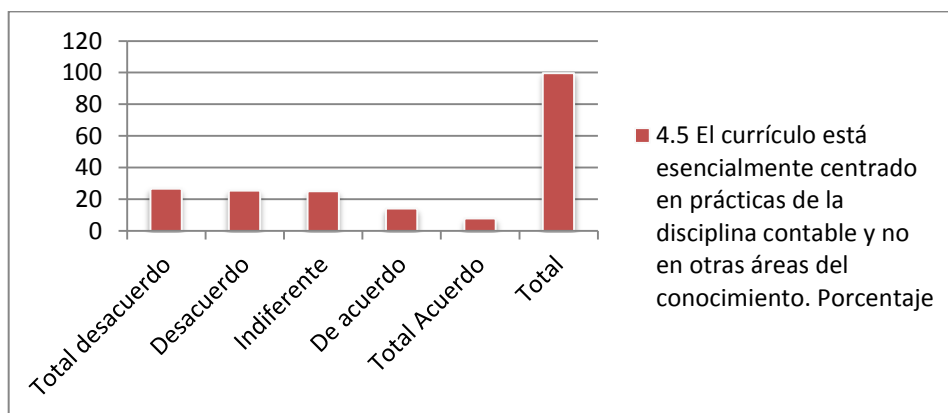
De la misma forma con un resultado igual a los estudiantes que están de acuerdo el 20, 1% de los estudiantes son indiferentes a la pregunta lo que evidencia que el aspecto académico o no es lo suficiente desarrollado durante la formación pues es eminentemente técnica o no reconocen la relevancia de este aspecto en el proceso de formación.

**Tabla 35. El currículo está esencialmente centrado en prácticas de la disciplina contable y no en otras áreas del conocimiento.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	64	26,8	26,9	26,9
	2,0	61	25,5	25,6	52,5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	3,0	60	25,1	25,2	77,7
	4,0	34	14,2	14,3	92,0
	5,0	19	7,9	8,0	100,0
	Total	238	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		239	100,0		

**Gráfico 31. El currículum está esencialmente centrado en prácticas de la disciplina contable y no en otras áreas del conocimiento.**



En cuanto a la pregunta acerca de si el currículum está esencialmente centrado en prácticas de la disciplina contable y no en otras áreas del conocimiento, el 26,8% de los estudiantes están en desacuerdo y el 25,5% está totalmente en desacuerdo, es decir que el 52,3% creen que los programas de contaduría pública no se enfocan únicamente en la disciplina y los saberes de la Contaduría como tal, es decir que el currículum se preocupa por la formación de las competencias investigativas, humanísticas y sociales del contador, desde un diálogo interdisciplinar que tienen en cuenta las diferentes disciplinas sus métodos y enfoques

para el desarrollo del conocimiento y durante el proceso de aprendizaje, y que en este sentido el plan de estudios y currículos, da la misma ponderación a las disciplinas que configuran el saber contable como ciencia social, más allá del área básica y disciplinar.

En este sentido se hace necesario resaltar que se evidencia que el enfoque disciplinar de la práctica del contador desde el desarrollo de las competencias laborales es más importante para los estudiantes y se desarrolla en mayor medida durante su proceso formativo, de acuerdo a las preguntas contestadas anteriormente, lo cual es congruente con los planes de estudio para los cuales el área disciplinar constituye entre el 70% y 80% de las materias del mismo, lo cual muestra un énfasis curricular puramente disciplinar de los programas, esto supone que para los estudiantes el desarrollo del conocimiento desde el diálogo de saberes académicos, interdisciplinares es suficiente y satisfactorio tal y como está formulando en sus programas poniendo de relieve que el pensamiento y la percepción de la disciplina contable por parte del estudiante está fuertemente permeada por una visión reduccionista, disyuntiva e instrumental de este conocimiento considerando que el factor relevante del contador debe ser eminentemente disciplinar y más aún dirigido específicamente a la praxis laboral, sin tener en cuenta que mediante un pensamiento y una visión más compleja de la disciplina desde diferentes puntos de vista, se potenciaría la praxis en tanto que configura una nueva forma de solucionar los problemas de la misma desde su complejidad.

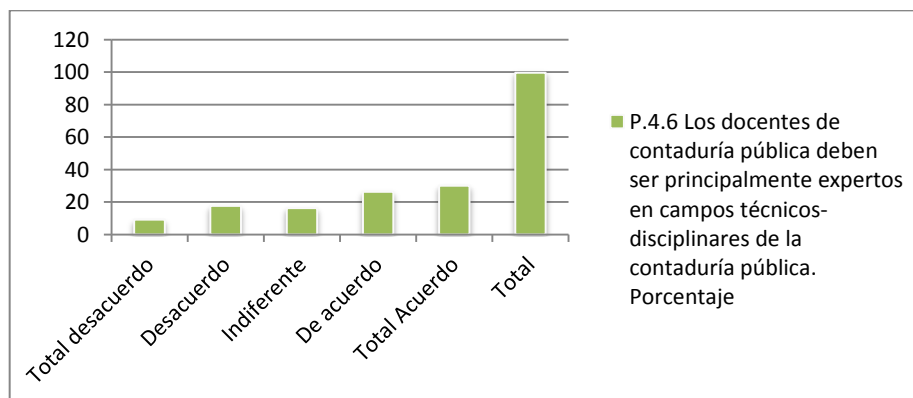
En segunda instancia el 25,1% de los encuestados son indiferentes hacia la pregunta y el 14,2% está en de acuerdo así como el 7,9% está totalmente en de acuerdo, de esta forma el 22,1% opinan que evidentemente el currículo está centrado en la formación técnica y en el desarrollo de las competencias laborales. De lo anterior se infiere que aunque se evidencia una preferencia por el aspecto disciplinar en los resultados globales y de los estudiantes en las

preguntas anteriores, no se reconoce de forma abierta por parte de los estudiantes pues consideran que este no es el enfoque de los programas aunque según ellos estas son las competencias que más se desarrollan durante su proceso de formación dando cuenta de que la disciplinariedad de los planes de estudios es pertinente para su desarrollo profesional. Esta pregunta presento el mismo rango de respuesta que los resultados generales con 50% en promedio de acuerdo.

**Tabla 36 Los docentes de contaduría pública deben ser principalmente expertos en campos técnicos-disciplinarios de la contaduría pública.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1,0	22	9,2	9,2	9,2
	2,0	42	17,6	17,6	26,9
Válido	3,0	39	16,3	16,4	43,3
	4,0	63	26,4	26,5	69,7
	5,0	72	30,1	30,3	100,0
	Total	238	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
	Total	239	100,0		

**Gráfico 32. El currículo está esencialmente centrado en prácticas de la disciplina contable y no en otras áreas del conocimiento.**



A la pregunta Los docentes de contaduría pública deben ser principalmente expertos en campos técnicos-disciplinares de la contaduría pública el 30, 1% está totalmente de acuerdo y el 26,4% está de acuerdo, de esta forma el 56,5% consideran que los docentes mejor preparados para el proceso de enseñanza aprendizaje del contador público ibérica se experto en esta área, de nuevo como se mostró en los resultados generales y en las preguntas acerca del énfasis de las competencias laborales y específicas, para los estudiantes la formación contable debe ser más técnica y disciplinar, así según su opinión el docente ideal debería tener una formación disciplinar marcada lo cual no da cabida a la interacción de las disciplinas y sus diferentes enfoques y percepciones pues todos asumen la disciplina desde el paradigma de la modernidad mediante el cual la especialización de las disciplinas y por ende su fragmentación permite el estudio de los fenómenos relacionados a ellas.

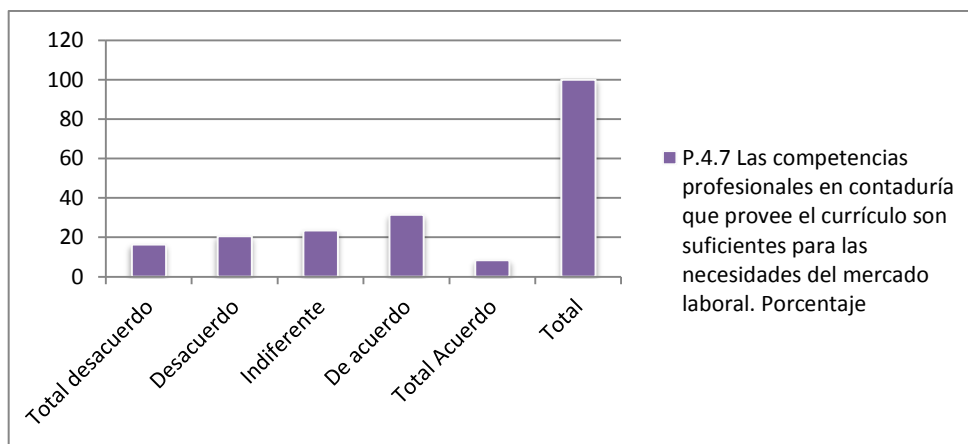
De este modo el conocimiento se fragmenta y se reduce a una sola forma de percibir el conocimiento que niega la pluridimensionalidad y complejidad del mismo como un proceso mental que va más allá del desarrollo conceptual de una disciplina, que por otro lado contradice las respuestas de los estudiantes que opinan que hay interdisciplinariedad, diálogo de saberes y que en general se desarrollan las diferentes dimensiones y niveles del conocimiento en los programas de contaduría pública de Bogotá, debido a que de nuevo se enfatiza en la percepción disciplinar que los estudiantes tiene acerca de su profesión, en tanto que favorecen las competencias laborales, los conocimientos técnicos e instrumentales como ejes fundamentales de su formación y que en últimas estos son los conocimientos importantes que deben desarrollar y por ende deben tener sus maestros, lo que concuerda con los planes de estudio y su énfasis profesional el cual aborda el 70% de los planes de estudio.

En este orden de ideas el 17,6% está en desacuerdo y el 9,2% está totalmente en desacuerdo, es decir que el 26,8% supone que es necesario para una educación interdisciplinar y completa que haya una interacción no solo desde los diferentes campos del saber sino desde las diferentes percepciones y visiones de mundo que ofrecen la relación con diferentes expertos en las diferentes disciplinas que enriquecen la profesión y el 16,3% es indiferente a la pregunta considerando que es irrelevante este aspecto interdisciplinar para su formación.

**Tabla 37. Las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	39	16,3	16,3	16,3
2,0	49	20,5	20,5	36,8
3,0	56	23,4	23,4	60,3
4,0	75	31,4	31,4	91,6
5,0	20	8,4	8,4	100,0
Total	239	100,0	100,0	

**Gráfico 33. Las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral.**



En lo que respecta a la pregunta de si las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral el 31,4% está de acuerdo y el 8,4%, está totalmente de acuerdo, de este modo el 39,8% presumen que los conocimientos que adquieren durante su formación son los necesarios para desempeñarse en su contexto laboral, es decir que desde una formación compleja los programas tienen en cuenta el entramado de conocimientos y de disciplinas que configuran el conocimiento contable y le brindan las diferentes habilidades por medio de los cuales se desarrollan en su contexto laboral, teniendo como referente la historicidad de la disciplina, su incidencia en el contexto social, cultural, económico, etc. Que conforma la disciplina en relación con las demás y con el entorno en sí.

Al mismo tiempo el 20,5% está en desacuerdo y el 16,3% está en total desacuerdo, así el 36,8% considera que los conocimientos que se desarrollan durante la formación no son suficientes para las necesidades laborales del contexto, lo que denota una insatisfacción en lo referido a las mismas en tanto que se asume que se forma de forma descontextualizada sin tener en cuenta los problemas del entorno y el mundo planetario al que se refiere Morín, en este sentido se ve una incongruencia en cuanto a que los estudiantes asumen en un 70% que las competencias laborales que se desarrollan durante la carrera son las necesarias para el mercado laboral, pero en la pregunta concerniente a las necesidades de este entorno se evidencia una fuerte insatisfacción relacionada en la diferencia de 3% entre los que están de acuerdo y no lo están, de este modo se evidencia que para los estudiantes la formación es fuertemente disciplinar en cuanto a los conocimientos contables, pero no es compleja y sistémica en tanto que no reconoce en su totalidad las necesidades del entorno social y cultural, en el que se pondrán en práctica, se infiere que aunque hay una marcada enseñanza

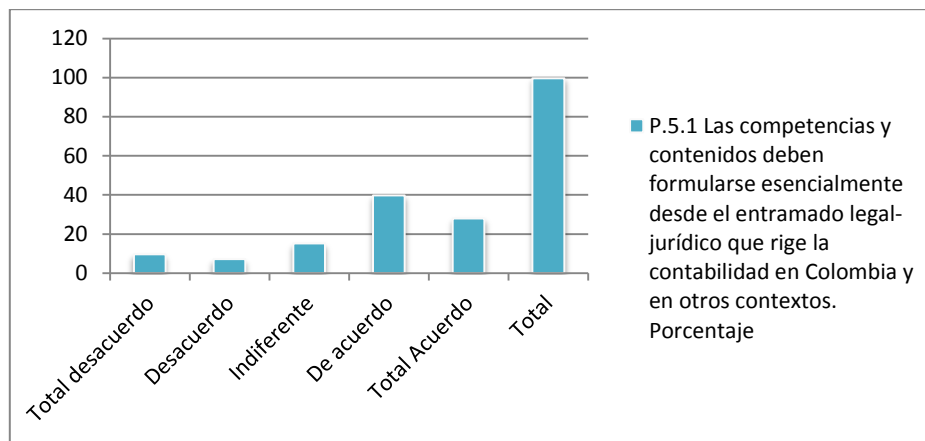
de los conocimientos teóricos estos no son transversales al contexto en tanto que no responde a las necesidades del mismo y por lo tanto el conocimiento se concibe fragmentado y descontextualizado como tal, se hace necesario que este se ponga en un contexto no solo desde afuera sino desde adentro que genere una organización del conocimiento pertinente que sea capaz de poner en el bucle de conocimiento que propone Morín a la disciplina.

Por último el 23,4% son indiferentes a la pregunta pues estiman que no es relevante en su proceso de formación. Con respecto a los resultados generales no hay discrepancia entre lo que opinan los estudiantes y la generalidad de la muestra estudiada.

**Tabla 38 Las competencias y contenidos deben formularse esencialmente desde el entramado legal-jurídico que rige la contabilidad en Colombia y en otros contextos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1,0	23	9,6	9,7	9,7
	2,0	17	7,1	7,1	16,8
	3,0	36	15,1	15,1	31,9
Válido	4,0	95	39,7	39,9	71,8
	5,0	67	28,0	28,2	100,0
	Total	238	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
	Total	239	100,0		

**Gráfico 34. Las competencias y contenidos deben formularse esencialmente desde el entramado legal-jurídico que rige la contabilidad en Colombia y en otros contextos.**



En relación con la pregunta acerca de si las competencias y contenidos deben formularse esencialmente desde el entramado legal-jurídico que rige la contabilidad en Colombia y en otros contextos. El 39,7% de los estudiantes está de acuerdo y el 28,0% está totalmente de acuerdo, de esta forma el 67,7% piensan que el centro de los conocimientos y el proceso de enseñanza aprendizaje del contador debe basarse en las normas y leyes que rigen la contabilidad, en este sentido como se evidencia anteriormente en las diferentes respuestas se observa como el enfoque disciplinar y tradicional de la educación y de la disciplina contable como tal sigue fuertemente permeado en los estudiantes de Contaduría, pues asume que la Contaduría es un saber constituido por sus conocimientos operáticos como las leyes, operaciones, etc.,

Y que como centro este es la base de su conocimiento de esta forma se reduce el conocimiento y casi niega la creación del mismo en tanto que solo se reconoce una parte de los elementos constituyentes de la disciplina, esta opinión concuerda con la visión de los programas desde su currículos con el marcado énfasis disciplinar, que tienen los planes de estudio pero que en definitiva va en contravía con los enfoques curriculares, objetivos de

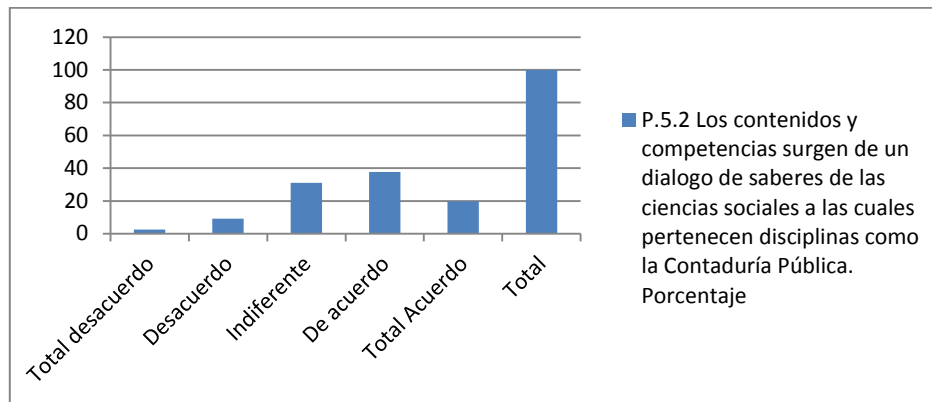
formación y perfiles de egreso los cuales propenden por la formación integral y el diálogo de saberes como elemento constituyente de la formación del contador y con la percepción del estudiante que no es capaz de reconocer en la disciplina los diferentes factores que la constituyen.

Por otra parte el 9,6% está totalmente en desacuerdo y el 7, 1% está en desacuerdo, mostrando que en total el 16,7% consideran que la formación del contador debe centrarse en más aspectos del conocimiento que conforman la disciplina, haciendo necesario el diálogo de las diferentes disciplinas y los diferentes niveles de la misma que en ultimas debe ser capaz de organizar el conocimiento en torno a las competencias laborales, académicas, social, humanas, etc. desde los diferentes enfoques y visiones de mundo que desde las diferentes aportan a la Contaduría como una disciplina social. En última instancia el 15, 1% de los encuestados son indiferentes a la pregunta.

**Tabla 39. Los contenidos y competencias surgen de un diálogo de saberes de las ciencias sociales a las cuales pertenecen disciplinas como la contaduría pública.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	6	2,5	2,5	2,5
2,0	22	9,2	9,2	11,7
3,0	74	31,0	31,0	42,7
4,0	90	37,7	37,7	80,3
5,0	47	19,7	19,7	100,0
Total	239	100,0	100,0	

**Gráfico 35. Los contenidos y competencias surgen de un diálogo de saberes de las ciencias sociales a las cuales pertenecen disciplinas como la contaduría pública.**



En cuanto a la pregunta concerniente a si los contenidos y competencias surgen de un diálogo de saberes de las ciencias sociales a las cuales pertenecen disciplinas como la Contaduría, el 37,7% está de acuerdo y el 19,7% está totalmente de acuerdo, en total el 57,4% opinan que los contenidos programáticos se formularon en base a el diálogo en diferentes disciplinas es decir que en ellas se evidencia las diferentes metodologías de análisis, enfoques, visión, contextos históricos, sociales y económicos que deviene de las diferentes disciplinas que configuran la contabilidad en tanto que al ser parte de la sociedad se complejiza en tanto que su enfoque es el humano y la sociedad en la cual la disciplina se concreta desde su praxis, este diálogo permite que además de reconocer los diferentes enfoques que configuran el conocimiento contable, propende por fortalecer en el estudiante los diferentes procesos mentales capaces de crear procesos de pensamiento críticos y reflexivos por medio de los cuales el contador será capaz de trascender su especializada y crear conocimiento nuevo desde su disciplina, practica, etc.

En relación a lo anterior se debe tener en cuenta que aunque los estudiante reconocen la interdisciplinariedad en el plan de estudios y sus contenidos, la repuesta aunque no es muy contundente con el 50% de las respuestas contradice a las respuestas anteriores en tanto que estas tiene un fuerte enfoque disciplinar, de esta forma la disciplina para los estudiantes se desarrolla de forma adecuada desde una formación enfocada de forma relevante en las competencias laborales y técnicas, desde una mirada fragmentada cuto eje son las leyes y normas con docentes expertos en la disciplina, lo cual no da cabido a un diálogo de saberes como tal que trascienda a la transdisciplinariedad que sea generador de una visión más global y planetaria de la mismas, esto se evidencia en el 31,0% de los estudiantes que es indiferente a la pregunta debido a que no percibe esta interacción o la relevancia de la misma en su proceso formativo qué últimas da lugar.

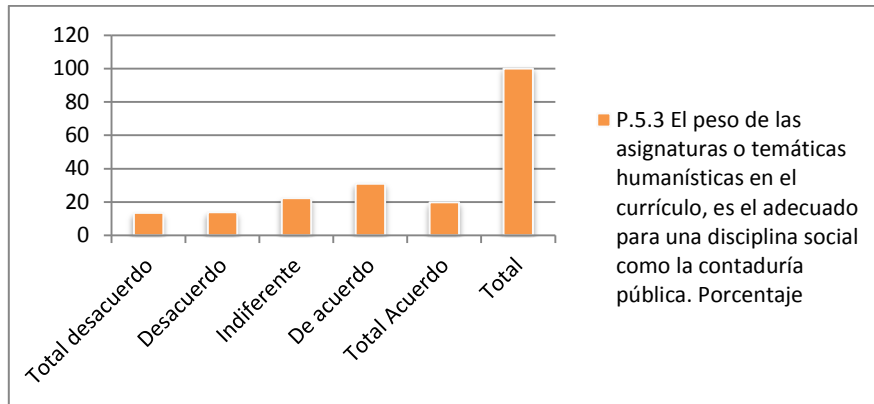
El 9,2% está en desacuerdo y el 2,5% está en total desacuerdo con respecto a que en la formulación de los planes de estudio se evidencia un diálogo de saberes con diferentes disciplinas que nutren el plan de estudios, como se demuestra en los mismos para los cuales solo el 20% configura las electivas de los programas analizados.

**Tabla 40. El peso de las asignaturas o temáticas humanísticas en el currículo, es el adecuado para una disciplina social como la contaduría pública.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	32	13,4	13,4	13,4
	33	13,8	13,8	27,2
Válido	53	22,2	22,2	49,4
	74	31,0	31,0	80,3
	47	19,7	19,7	100,0

Total	239	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

**Gráfico 36. El peso de las asignaturas o temáticas humanísticas en el currículo, es el adecuado para una disciplina social como la contaduría pública.**



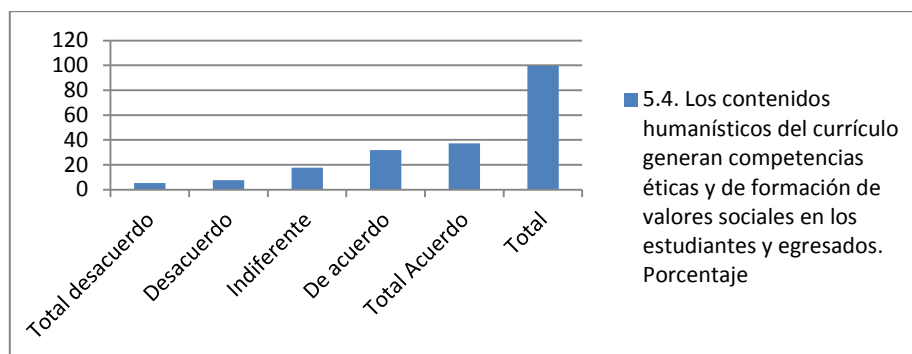
En cuanto a la pregunta acerca del peso de las asignaturas o temáticas humanísticas en el currículo, es el adecuado para una disciplina social como la contaduría pública. El 31,0% de los estudiantes está de acuerdo y el 19,7% está totalmente de acuerdo, de esta manera se evidencia que el 50,7% supone que es suficiente el diálogo de saberes y así mismo el peso de las asignaturas del área humanística y social de los programas en este sentido, se infiere que la interdisciplinariedad para los estudiantes se da en su plan de estudios aunque el peso de las asignaturas de esta área no es más del 10% en los planes analizados, de lo anterior se podría decir que para los estudiantes el conocimiento interdisciplinar se reduce al nivel de la multidisciplinariedad en tanto que es suficiente con coger algunos preceptos y nociones afines que sustentan la práctica contable si en realidad ponerlos en una discusión dialéctica de métodos que sean capaces de ampliar el espectro del conocimiento contable más allá de las operaciones y normas que los estudiantes contemplan son su centro epistemológico y que reducen como se dijo anteriormente los conocimientos en torno a las disciplinas humanísticas y sociales a la aprehensión de conceptos morales y éticos aplicables a su profesión como tal.

Por otra parte el 13,8% está en desacuerdo y el 13,4% está totalmente en desacuerdo, es decir que el 27,2 creen que hace falta más peso de estas asignaturas en los planes de estudio reconociendo el foque disciplinar de los contenidos que muchas veces no presentan la cualidad de ciencia social inherente a la contabilidad, pues en realidad no hay un diálogo entre las disciplinas que las interconecte y las contextualice desde la complejidad del conocimiento social y humano. Ya en último lugar el 22,2% es indiferente a la pregunta lo que indica que no es relevante para ellos el peso de las asignaturas de humanidad en su proceso de formación.

**Tabla 41. Los contenidos humanísticos del currículo generan competencias éticas y de formación de valores sociales en los estudiantes y egresados.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	13	5,4	5,5	5,5
2,0	18	7,5	7,6	13,0
3,0	42	17,6	17,6	30,7
4,0	76	31,8	31,9	62,6
5,0	89	37,2	37,4	100,0
Total	238	99,6	100,0	
Perdidos Sistema	1	0,4		
Total	239	100,0		

**Gráfico 37. Los contenidos humanísticos del currículo generan competencias éticas y de formación de valores sociales en los estudiantes y egresados.**



Con respecto a la pregunta referente a si los contenidos humanísticos del currículo generan competencias éticas y de formación de valores sociales en los estudiantes y egresados. El 37,2% está totalmente de acuerdo y el 31,8% está de acuerdo, de esta forma el 69% opinan que como se evidencio anteriormente los contenidos humanísticos son los suficientes en cuanto a la formación de las competencias éticas y en valores, lo que es coherente con los proyectos educativos y pedagógicos de los programas.

Hay que resaltar en este sentido que la visión disciplinar que predomina en los estudiantes en tanto su formación como contadores resalta nuevamente, pues como se notó con integridad, los estudiantes privilegian la formación en competencias laborales y técnicas sobre las competencias académicas y de sentido humanístico y social, así aunque en los planes de estudio y los contenidos programáticos el valor total que se le da a las materias o electivas cuyo objetivo es el desarrollo moral, ético, etc. de los estudiantes, que promueven esta dimensión del estudiante no superan el 20% del plan de estudios, pero este porcentaje es suficiente para los estudiantes, de lo cual se infiere que para ellos la importancia y el enfoque formativo debe ser mucho más disciplinar y técnico reduciendo como ya se mencionó las competencias interpersonales a contenidos específicos de la ética y la moral que

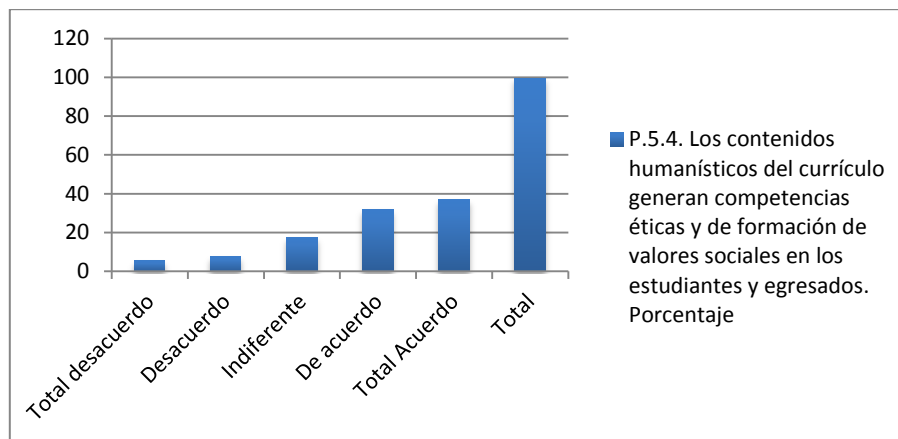
complementan la formación disciplinar en cuanto a temas se refiere y que no alcanzaría en su totalidad a una interacción profunda entre estos diferentes saberes y áreas de formación del contador.

Siguiendo esta línea el 17,6% de los encuestados es indiferente a la misma, indicando que los contenidos no evidencian con relevancia la competencias interpersonales en menor o mayor medida Y en última instancia el 7,5% está en desacuerdo y el 5,4 % está totalmente en desacuerdo, así en total el 12,9% aseguran que hay una falencia dentro del plan de estudios en cuanto a que las materias y contenidos que se encaminan a formar al contador desde su rol social, ético y moral no tiene una relevancia significativa en la totalidad del plan de estudios, como se evidencio en el análisis anterior.

**Tabla 42. Hay conexión entre los contenidos y las competencias profesionales, con respecto al rol social que desempeñan los Contadores Públicos.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	10	4,2	4,2	4,2
2,0	13	5,4	5,5	9,7
3,0	39	16,3	16,4	26,1
4,0	104	43,5	43,7	69,7
5,0	72	30,1	30,3	100,0
Total	238	99,6	100,0	
Perdidos Sistema	1	0,4		
Total	239	100,0		

**Gráfico 38. Hay conexión entre los contenidos y las competencias profesionales, con respecto al rol social que desempeñan los contadores públicos.**



Sobre la pregunta acerca de si hay conexión entre los contenidos y las competencias profesionales, con respecto al rol social que desempeñan los contadores públicos el 43,5% está de acuerdo y el 30,1% está totalmente de acuerdo, es decir que en total el 73,6% consideran que, los programas tienen en cuenta a la hora de plantear sus planes de estudio y contenidos que el contador como un ente de la sociedad cumple un rol social específico, el cual debe responder a las problemáticas sociales, económicas y culturales del entorno cambiante de hoy, y que solo mediante el diálogo entre los diferentes conocimientos disciplinares y con otras disciplinas promueven una educación inter y transdisciplinar que permitirá solucionar los problemas inherentes a la práctica laboral desde los diferentes saberes desarrollados a lo largo de la carrera.

Se debe agregar que aunque los estudiantes consideran en un alto porcentaje que se tiene en cuenta el rol social del contador, asumiendo que se forma desde la integralidad un contador completo que reconoce su quehacer en la misma, que a la vez es congruente con los objetivos de formación de los PEPE y PEI, así como los enfoques curriculares y perfiles profesionales cuyo énfasis de formación se centraliza en la formación de un contador crítico,

autónomo con cualidades éticas y morales, habría que analizar si el bajo porcentaje de las asignaturas dentro del plan de estudio cuyo fin es formar esta dimensión humana y social del contador es suficiente teniendo en cuenta que solo constituye un 20% como máximo en los planes de estudio.

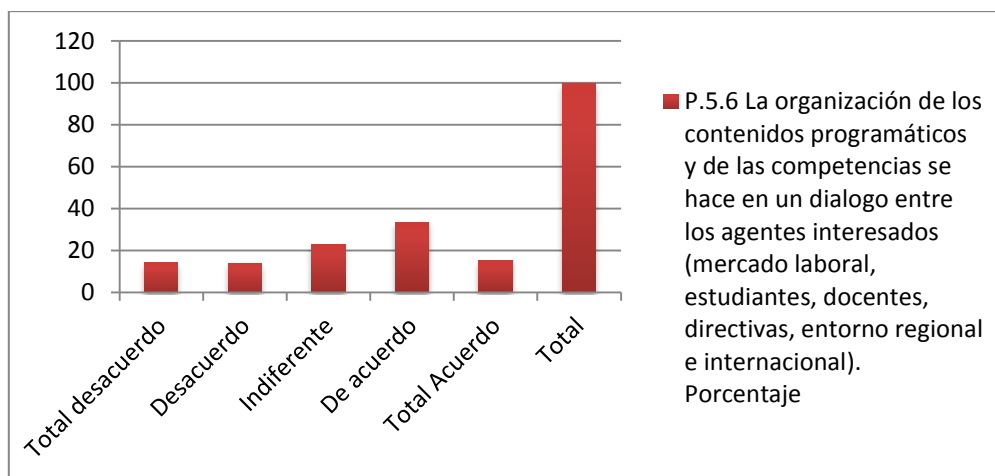
En esta línea se hace necesario observar si la relación entre la relación de los planes de estudio y las competencias laborales tiene un diálogo coherente y equilibrado que permita esta integralidad en el contador o si simplemente como se ha visto anteriormente el enfoque social y la incidencia del mismo en la formación se reduce únicamente a los preceptos éticos y morales que constituyen la práctica y que no trascienden en un pensamiento y crítico y reflexivo capaz de permear la práctica como tal, y que como se ha visto a lo largo del análisis de las encuestas hay una marcada tendencia de los estudiantes de Contaduría a percibir la Contaduría desde la disciplinariedad de la misma y su paradigma.

En segundo lugar el 16,4% de los estudiantes son indiferentes a la pregunta esto supone que para algunos estudiantes el diálogo no se percibe plenamente o simplemente no es apreciable en su proceso de formación. Finalmente el 5,4% está de acuerdo y el 4,2% está totalmente en desacuerdo con respecto a la pregunta en tanto que, que el 9,6% de los estudiantes reconocen que no hay un diálogo claro entre los contenidos y competencias que promuevan el rol social del contador desde una visión menos instrumentalizada, que acepte que la formación en la dimensión social, requiere de un diálogo constante y profundo entre la historia y las relaciones entre la cultura, el contexto, el conocimiento, etc., que permitirá a organización del conocimiento disciplinar desde la complejidad.

**Tabla 43. La organización de los contenidos programáticos y de las competencias se hace en un diálogo entre los agentes interesados (mercado laboral, estudiantes, docentes, directivas, entorno regional e internacional).**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	34	14,2	14,3	14,3
	2,0	33	13,8	13,9	28,2
	3,0	55	23,0	23,1	51,3
	4,0	80	33,5	33,6	84,9
	5,0	36	15,1	15,1	100,0
	Total	238	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		239	100,0		

**Gráfico 39. La organización de los contenidos programáticos y de las competencias se hace en un diálogo entre los agentes interesados (mercado laboral, estudiantes, docentes, directivas, entorno regional e internacional).**



Con respecto a la pregunta de si la organización de los contenidos programáticos y de las competencias se hace en un diálogo entre los agentes interesados (mercado laboral, estudiantes, docentes, directivas, entorno regional e internacional). El 33,5% está de acuerdo y el 15, 1% está totalmente de acuerdo, de esta forma el 48,6% de los estudiantes discurre en que para la organización de los contenidos se les ha tenido en cuenta así como a los diferentes sectores, por lo cual se evidencia que en la formulación de los contenidos programáticos se tienen en cuenta el diálogo de saberes que reconoce la incertidumbre del entorno y de los conocimientos reconociendo la necesidad de interrelacionarlos para crear desde ellos los diferentes contenidos y planes de estudio de los programas analizados, esto corresponde con los enfoques curriculares de los PEP y PEI de los programas en tanto que la integralidad de la formación del contador se sustentan en la capacidad de relación en la interdisciplinariedad y en la complejidad del pensamiento del contador como producto de los aportes de los diferentes actores sociales en el proceso de formación.

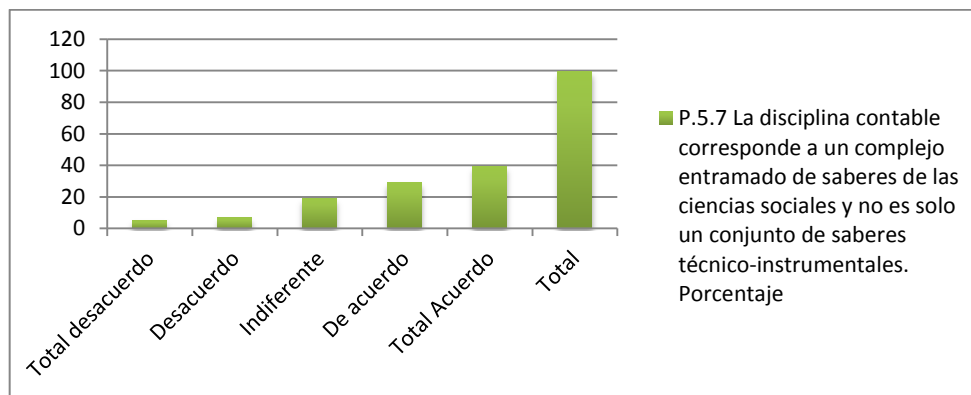
De lo anterior se puede afirmar que esta percepción que tienen los estudiantes es correcta en tanto se les tiene en cuenta pues desde los enfoques y discursos se percibe que la Contaduría como disciplina debe ser fuertemente disciplinar en donde los contenidos relevantes deben ser las normas, las leyes y las competencias laborales específicas de formación y que desde el análisis de los planes de estudio, su discurso pluridisciplinar y la percepción de los estudiantes que consideran que la Contaduría como disciplina de la modernidad es el centro de la formación desde su paradigma de ciencias económicas como tal, por lo cual solo utiliza elementos de diferentes disciplinas en función de nutrirse, y que no necesariamente deviene de un diálogo e interrelación que permita la creación de conocimiento complejo que le permita nuevos modos de percibir la disciplina.

Por otro lado el 14,2% está totalmente en desacuerdo y el 13,8% está en desacuerdo, lo que evidencia que el 28% perciben que en efecto no hay una interrelación con los actores sociales que hacen parte de la formación del contador y que se reduce a lo que se concibe desde el mercado laboral y desde la academia simplemente a la aprehensión de conocimientos técnicos y disciplinares, conceptuales y sociales que corresponden a unas necesidades sociales, pero que en definitiva no tienen en cuenta la incertidumbre del conocimiento y de los diferentes contextos en los que se implementa, pues su base real no es el ser humano y las raíces del conocimiento contable que deviene de él. En último lugar el 23% de los estudiantes son indiferentes a la pregunta, de lo cual se inferiría que no perciben la importancia de estas relaciones en los programas y contenidos de estudio.

**Tabla 44. La disciplina contable corresponde a un complejo entramado de saberes de las ciencias sociales y no es solo un conjunto de saberes técnico-instrumentales.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	12	5,0	5,0	5,0
2,0	16	6,7	6,7	11,8
3,0	46	19,2	19,3	31,1
4,0	70	29,3	29,4	60,5
5,0	94	39,3	39,5	100,0
Total	238	99,6	100,0	
Perdidos Sistema	1	,4		
Total	239	100,0		

**Gráfico 40. La disciplina contable corresponde a un complejo entramado de saberes de las ciencias sociales y no es solo un conjunto de saberes técnico-instrumentales.**



En cuanto a la pregunta con respecto de si la disciplina contable corresponde a un complejo entramado de saberes de las ciencias sociales y no es solo un conjunto de saberes técnico-instrumentales. El 39,3% está totalmente de acuerdo y el 29,3% está de acuerdo, así se evidencia que el 68,6% de los estudiantes opinan que la Contaduría como ciencia y disciplina está en constante interacción con otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas pues su práctica involucra las relaciones sociales en su conjunto, así según los encuestados el conocimiento contable va más allá de los conceptos propios de la disciplina, de las normas y leyes que los rigen pues configuran un conocimiento necesario para el desarrollo de las sociedad y que por ende tiene un factor fuertemente social y humanístico.

Con respecto a lo anterior se evidencia nuevamente una contradicción entre la percepción de los estudiantes acerca de la Contaduría como interdisciplinar, en tanto que en las preguntas anteriores se denota que para el estudiante el enfoque y énfasis de la formación es disciplinar y debe centrarse en los conocimientos y conceptos técnicos y normativos de la disciplina, y por lo cual para ellos el contenido humanístico y social que se presenta en los currículos es suficiente así este no correspondería a un porcentaje representativo dentro de los

planes de estudio, lo que en conclusión pone de relieve que para ellos el centro formativo deben ser los contenidos instrumentales y prácticos de la disciplina, evidenciando la percepción que tienen de que las competencias laborales, las normas y leyes deben ser el centro de los planes y contenidos, así en realidad se observa que el enfoque y la percepción general del contador apunta a una disciplina fragmentada cuyo énfasis en cuanto a los conocimientos son los saberes técnicos e instrumentales.

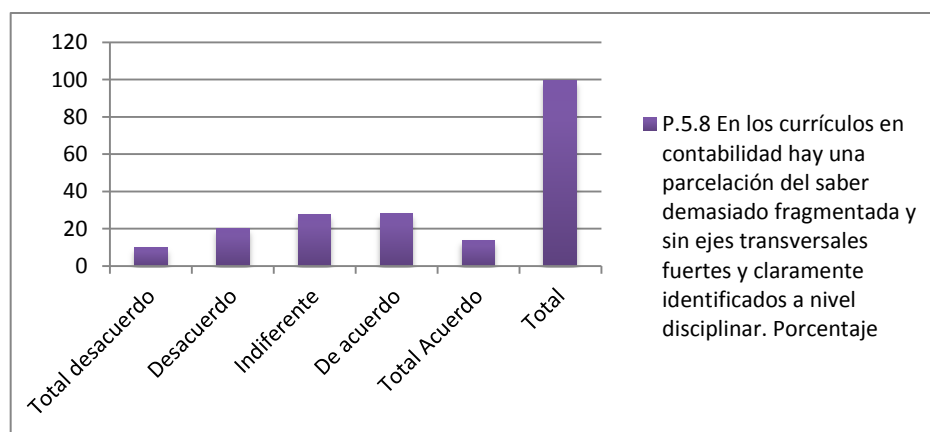
Del mismo modo en otro sentido el 19,2% de los encuestados son indiferentes a la pregunta se podría afirmar entonces que no se reconoce la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes en la disciplina contable desde el proceso de formación por desconocimiento o irrelevancia en el mismo. En último lugar el 6,7% está en desacuerdo y el 5,0% está totalmente en desacuerdo con respecto a la interdisciplinariedad de la Contaduría como disciplina desde el pensamiento complejo, así están más acorde con la percepción general del estudiante que distingue la disciplina desde la modernidad y el pensamiento tradicional pues se compone de conocimientos teóricos, y fragmentados que solo se configura desde sus partes y que no tiene en cuenta el todo y la relación de los elementos desde sus interacción desde adentro y desde fuera con el contexto.

**Tabla 45. En los currículos en contabilidad hay una parcelación del saber demasiado fragmentada y sin ejes transversales fuertes y claramente identificados a nivel disciplinar.**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	1,0	24	10,0	10,1	10,1
	2,0	48	20,1	20,2	30,3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	3,0	66	27,6	27,7	58,0
	4,0	67	28,0	28,2	86,1
	5,0	33	13,8	13,9	100,0
	Total	238	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		239	100,0		

**Gráfico 41. En los currículos en contabilidad hay una parcelación del saber demasiado fragmentada y sin ejes transversales fuertes y claramente identificados a nivel disciplinar.**



En lo que respecta a la pregunta acerca de si en los currículos en contabilidad hay una parcelación del saber demasiado fragmentada y sin ejes transversales fuertes y claramente identificados a nivel disciplinar. El 28,0% está de acuerdo y el 13,8% está totalmente de acuerdo en este sentido el 41,8% piensan que el conocimiento contable es fragmentado y con un enfoque fuertemente disciplinar sin ejes trasversales fuertes a la carrera, lo que está más acorde a las respuestas de las otras preguntas que denotan que para los estudiantes la

importancia de la formación contable radica en los conocimientos teóricos, e instrumentales, que al no tener en cuenta la sistematicidad de las relaciones de estos elementos con el entorno otros métodos y saberes propios de las disciplinas sociales y humanas de la cual se nutre constantemente limita la capacidad de los contadores por crear conocimiento y responder desde la incertidumbre a las contingencias del entorno laboral, académico, social, cultural y económico.

Se evidencia como la respuesta a la pregunta por el reconocimiento de la interdisciplinariedad del conocimiento contable, se contradice, en tanto que si se cree que hay conocimiento interdisciplinar desde un complejo entramado de saberes, el conocimiento no sería fragmentado y fuertemente disciplinar, así se ve de nuevo que la percepción de los estudiantes es fuertemente disciplinar y fragmentada en tanto que se sigue con el paradigma de la Contaduría que deviene de la modernidad, así que en general se demuestra que hay un sesgo en las repuestas en tanto que se contradicen ellas mismas, pues hay un marcado enfoque tradicional sobre la disciplina contable.

En segunda instancia el 20, 1% está en desacuerdo y el 10,0% está en total desacuerdo, evidenciando que en total el 30, 1%, supone que la formación del contador no es fragmentada y tienen unos ejes transversales fuertes lo cual, según el análisis que se hizo de los planes de estudios no es del todo congruente pues el énfasis en los planes de estudio s analizados es del 30% aproximadamente y en muchos casos no se evidencia la transversalidad en los planes de estudio, teniendo en cuenta lo anterior se evidencia como se dijo más arriba que en los programas y planes de estudio la formación del contador es fuertemente disciplinar, aunque en los enfoques curriculares de los PEP y de los PEI y en los perfiles profesionales, laborales y objetivos de formación se da cuenta de la importancia de la transversalidad del

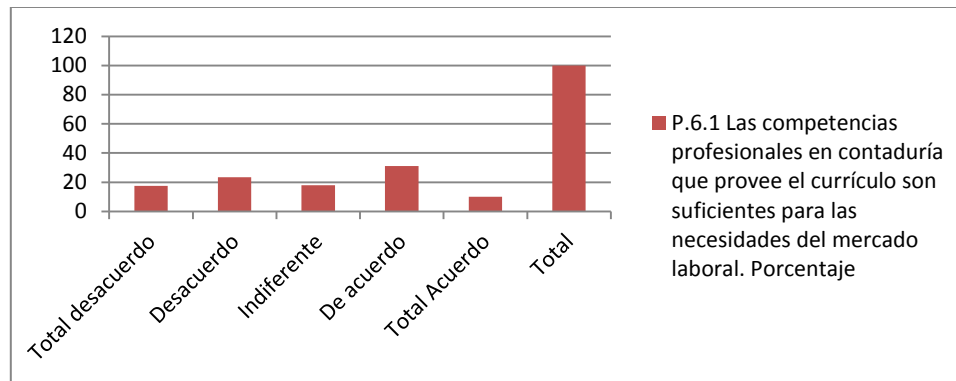
conocimiento desde diferentes énfasis disciplinares y diálogos de saber que en últimas propende y da las herramientas para una formación integral del contador desde su entorno y contexto.

Por último el 28,0% es indiferente a la pregunta dando cuenta que no es relevante o no se reconoce la fragmentación en el currículo su fuerte disciplinariedad y unos ejes transversales fuertes por desconocimiento de la relevancia de los mismo en el proceso de formación o porque no es relevante en sus proceso de formación.

**Tabla 46. Las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	42	17,6	17,6	17,6
2,0	56	23,4	23,4	41,0
3,0	43	18,0	18,0	59,0
4,0	74	31,0	31,0	90,0
5,0	24	10,0	10,0	100,0
Total	239	100,0	100,0	

**Gráfico 42. Las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral.**



En cuanto a si las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral, el 31,0% está de acuerdo y el 10,0% está totalmente de acuerdo así el 41%, asume que las competencias laborales desde el enfoque curricular tienen en cuenta las necesidades laborales, reconociendo la incertidumbre del contexto planetario actual, en esta pregunta cabe resalta el hecho de que en la misma medida el 23,4% está en desacuerdo y el 17,6% está totalmente en desacuerdo, lo que nos dice que el 41%, de los estudiantes están en desacuerdo en que las competencias en las cuales se forma al contador suplen las necesidades laborales del entorno profesional, lo que indica que consideran que hay una falencia en cuanto a los lineamientos curriculares y su interrelación con los problemas actuales en los cuales ejerce el contador público, lo cual es sorprendente pues como se evidencio anteriormente el 60% de los mismos están de acuerdo en que las competencias que se desarrollan en los contenidos tienen un carácter formal desde el contexto laboral y que de la misma forma responden a las necesidades laborales del entorno.

Así se presenta una contradicción en tanto que los estudiantes que están de acuerdo no representan una mayoría, pero durante el análisis se ha hecho relevante el carácter disciplinar, de conocimientos técnicos y teóricos de las competencias laborales y específicas en las cuales se forma al contador de los programas analizados, de lo anterior se infiere que aunque la formación y el enfoque de las competencias es laboral y disciplinar no hay una interrelación

entre las competencias y el contexto en el cual se van a desarrollar lo que indica que aunque algunos de los estudiantes reconocen a lo largo de las encuestas el enfoque disciplinar centrado en la formación de las competencias laborales y específicas es evidente la inconformidad en tanto que las competencias no corresponden a las necesidades del entorno lo que denota una fragmentación del conocimiento académico y del conocimiento práctico durante la formación que no se traduce en la práctica de los contadores al terminar su proceso de formación.

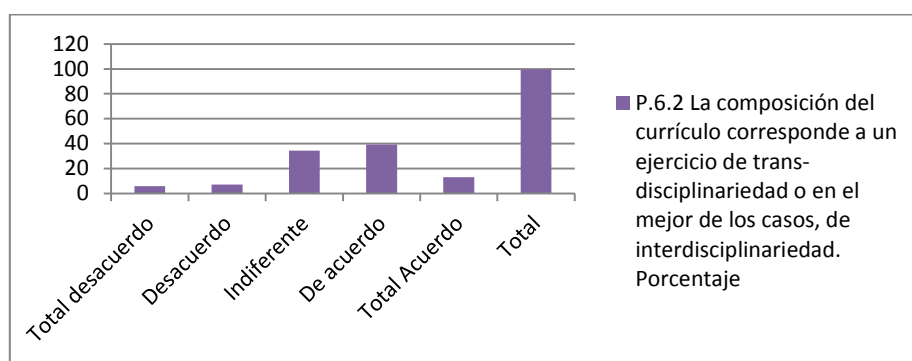
Cabe anotar que el 18% son indiferentes a la pregunta de esta forma se infiere que en la misma medida que entre el 18 y el 20% de los estudiantes no opinan acerca de la pertinencia de las competencias contenidos programáticos y curriculares en cuanto a las necesidades laborales se refiere.

**Tabla 47. La composición del currículo corresponde a un ejercicio de transdisciplinariedad o en el mejor de los casos, de interdisciplinariedad.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1,0	14	5,9	5,9	5,9
	2,0	17	7,1	7,1	13,0
	3,0	82	34,3	34,5	47,5
Válido	4,0	94	39,3	39,5	87,0
	5,0	31	13,0	13,0	100,0
	Total	238	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		

Total	239	100,0		
-------	-----	-------	--	--

**Gráfico 43. La composición del currículo corresponde a un ejercicio de transdisciplinariedad o en el mejor de los casos, de interdisciplinariedad.**



En lo que respecta a la pregunta por la composición del currículo corresponde a un ejercicio de transdisciplinariedad o en el mejor de los casos, de interdisciplinariedad, el 39,3% está de acuerdo y el 13,0% está totalmente de acuerdo, indicando que en total el 52,3% presume que hay un diálogo de saberes entre las diferentes disciplinas que configuran la disciplina contable, que tiene en cuenta los diferentes métodos y perspectivas de las disciplinas sociales, humanísticas y relacionadas a la Contaduría, y que permiten la organización del conocimiento por parte de los estudiantes de una forma más global que tenga en cuenta los diferentes aportes disciplinares, la incidencia del contexto y las contingencias que surgen del mismo.

Para que desde la disciplina se genere en el estudiante la capacidad de desarrollar el pensamiento desde la complejidad por medio del reconocimiento del entorno, de las partes

que lo componen y son relevantes para la disciplina así como de las partes que componen a la disciplina y ha en parte del todo, en cuanto a la tras disciplinariedad entendida esta como la generación y creación de conocimiento nuevo referido a la disciplina pero desde la interdisciplinariedad, se asume que como proceso es por medio de un trabajo que rompa el paradigma moderno que concibe la disciplina de forma deductiva y reduccionista, en este sentido se evidencia que los estudiantes todavía no rompen el paradigma instrumentalista pues solo contextualizan el saber contable en operación instrumentales que se trasladan a la práctica como tal, para el cual lo académico e investigativo así como el reconocimiento de la condición humana en la formación del contador.

Teniendo en cuenta lo anterior y el énfasis que se ha evidenciado a lo largo del análisis por las competencias y conocimientos laborales, profesionales cuyo centro son los conceptos y conocimientos normativos, además del hecho de que los planes de estudio se enfocan en un 70% en los contenidos profesionales y básicos se hace relevante que para los programas y para los contadores el conocimientos sigue estando bajo el paradigma que promueve el estudio desde la separación de sus partes mediante la fragmentación del conocimiento y que aunque se reconoce la importancia de los aportes de diferentes disciplinas a la disciplina estas se ven de igual forma de manera fragmentada tomando únicamente lo que sería aplicable a la disciplina lo cual no implica interdisciplinariedad y mucho menos transdisciplinariedad, en este sentido, es necesario la reformulación de los contenidos programáticos y planes de estudio en tanto que para que la formación sea un proceso interdisciplinar se requiere de equilibrio entre las disciplinas que configuran a la disciplina como tal, es decir que deberían tener la misma importancia las competencias profesional, las competencias genéricas y las competencias interpersonales y profesionales a la hora formular los planes de estudios y que

correspondan de esta forma con los enfoques curriculares planteado en los PEPE y los PEP de los programas que promueven una educación desde la complejidad y la interdisciplinariedad.

Que en ultimas genere una transdisciplinariedad en los procesos investigativos referidas a la disciplina contable, en esta línea teniendo en cuenta lo anterior el 34,3% de los estudiantes es indiferente a la pregunta es decir que en buen parte se reconoce que para que los planes curriculares, programas y planes de estudio se generen por medio de un ejercicio interdisciplinar es necesario derribar las barreras paradigmáticas desde las que se concibe la disciplina por parte de los actores que son determinantes en el proceso de formación, estudiantes, docentes, directivos, etc.

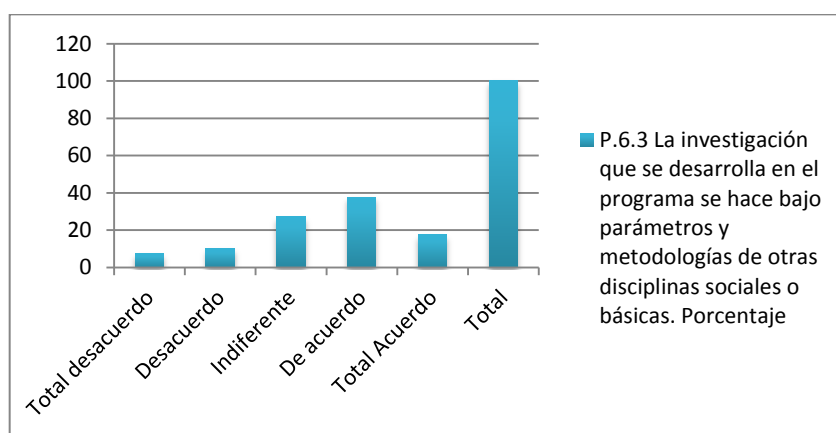
En último lugar el 7, 1% está en desacuerdo y el 5,9% está totalmente en desacuerdo con respecto a la pregunta demostrando que el 13% reconoce la complejidad de llevar el conocimiento disciplinar a estancias más inter y tras disciplinares en tanto que requiere de nuevas formas de percibir las disciplinas como tal y que por medio de las diferentes contradicciones que se han generado en torno a las mismas suponen que hace falta más en lo concerniente a la educación para el futuro que propone Morín.

**Tabla 48. La investigación que se desarrolla en el programa se hace bajo parámetros y metodologías de otras disciplinas sociales o básicas.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	18	7,5	7,5	7,5
2,0	24	10,0	10,0	17,6
3,0	65	27,2	27,2	44,8
4,0	90	37,7	37,7	82,4
Válido				

5,0	42	17,6	17,6	100,0
Total	239	100,0	100,0	

**Gráfico 44. La investigación que se desarrolla en el programa se hace bajo parámetros y metodologías de otras disciplinas sociales o básicas.**



Sobre la pregunta correspondiente a si la investigación que se desarrolla en el programa se hace bajo parámetros y metodologías de otras disciplinas sociales o básicas. El 37,7% está de acuerdo y el 17,6% está totalmente de acuerdo, es decir que en total el 55,3% deduce que en efecto la investigación se produce desde un ejercicio interdisciplinar que busca generar nuevo conocimiento y resolver los problemas que subyacen a la teoría desde el entorno profesional, personal y académico, en este sentido aunque se reconoce que del proceso investigativo surge la relación más tacita con las otras disciplinas, es necesario anotar que para los estudiantes las competencias investigativas no se desarrollan en su totalidad pues no se reconocen en este sentido habría que analizar que al no reconocer estas competencias en

si no se reconoce como desde el método de la investigación se interrelacionan las diferentes disciplinas.

Ya que mediante este proceso se pueden resolver los diferentes problemas de la disciplina en el entorno o de diferentes disciplinas desde la disciplina contable como tal, de esta forma se diría que no hay como tal un reconocimiento de la investigación como elemento constitutivo del diálogo de saberes en tanto que los perfiles profesionales y laborales, enfocan el quehacer del contador únicamente en lo concerniente a las practicas conceptuales del conocimiento contable dejando de lado la docencia y el trabajo investigativo como tal, además en los planes de estudio las competencias investigativas se desarrollan únicamente en el 10% de las materias como tal.

De esta forma, la investigación se reduce únicamente al trabajo de grado convirtiéndola así en un requisito que se debe cumplir que además permite que el estudiante adquiera nuevos procesos mentales que le permitirán asumir el mundo desde las diferentes dimensiones del ser humano creando conocimiento, cabe anotar que el reconocimiento y reflexión de los diferentes métodos que se utilizan en la investigación constituyen en si el pensamiento complejo pues permite reconocer los elementos esenciales de las disciplinas para ponerlas a dialogar.

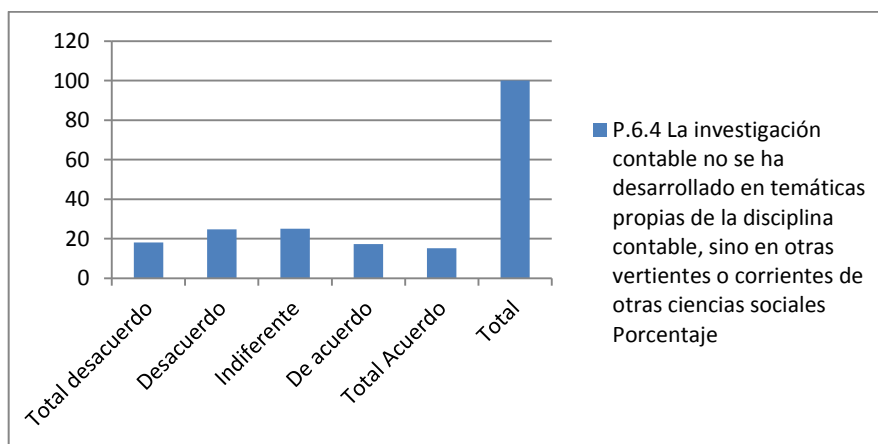
Por ende, se puede ver como el 27,2% de los estudiantes son indiferentes a la pregunta en tanto que no reconocen los procesos investigativos y el diálogo de saberes entre los métodos y enfoques disciplinares que está inmersa en ella. En último lugar el 10,0 % está en desacuerdo y el 7,5% está totalmente en desacuerdo, de esta manera el 17,5% total de los estudiantes asume que en el proceso de investigación no se reconocen plenamente los diferentes metodologías que la subyacen y que se presenten inherentes a ella, lo que hace

necesario reformar el cómo se enseña y se prepara para este proceso desde el diálogo explícito de las diferentes disciplinas que hacen parte de ellas.

**Tabla 49. La investigación contable no se ha desarrollado en temáticas propias de la disciplina contable, sino en otras vertientes o corrientes de otras ciencias sociales.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	43	18,0	18,0	18,0
	2,0	59	24,7	24,7	42,7
	3,0	60	25,1	25,1	67,8
	4,0	41	17,2	17,2	84,9
	5,0	36	15,1	15,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

**Gráfico 45. La investigación contable no se ha desarrollado en temáticas propias de la disciplina contable, sino en otras vertientes o corrientes de otras ciencias sociales.**



En lo que concierne a la pregunta acerca de si la investigación contable no se ha desarrollado en temáticas propias de la disciplina contable, sino en otras vertientes o

corrientes de otras ciencias sociales. El 24,7% está en desacuerdo y el 18,0% está totalmente en desacuerdo, así en total el 42,7% consideran que la investigación en contabilidad se hace bajo las temáticas propias de la disciplina de esta forma, se reconoce que mediante ella se pueden llegar a resolver las problemáticas más trascendentales del saber disciplinar, por medio del diálogo de saberes que se supone hace parte del proceso investigativo

En este sentido los estudiante reconocen aunque no en gran medida que la investigación es la herramienta por excelencia que permite la resolución de los problemas contables, que en últimas se verán reflejados en la práctica como tal y que mediante las diferentes metodologías que pone en juego puede llevar el conocimiento disciplinar a una estancia más compleja que reconozca las diferentes dimensiones que lo componen, así pues es necesario reconocer que desde el enfoque disciplinar si se reduce el proceso de investigación únicamente a la disciplina como tal se deja de lado el pensamiento complejo como tal pues se estudia desde la reducción de las partes de la disciplina sin tener en cuenta perspectivas nuevas y diferentes que solo proporcionan las diferentes disciplinas que permiten el proceso investigativo, como tal.

De esta forma se hace necesario reconocer que al investigar la disciplina desde otras temáticas relacionadas a ella se amplía el espectro de estudio y por lo tanto de los fenómenos inherentes a ella, lo cual nutriría la investigación contable como tal. en segundo lugar el 15,1% está totalmente de acuerdo y el 17,2% está de acuerdo, es decir que en total el 32,3% de los estudiantes cree que lo que supone que la investigación contable se desarrolla desde otras temáticas de las disciplinas sociales, es decir que reconocen que el proceso de investigación es interdisciplinar y se hace por medio del trabajo conjunto de las diferentes disciplinas que hacen parte y alimentan la disciplina contables como tal, pues desde diferentes temáticas y

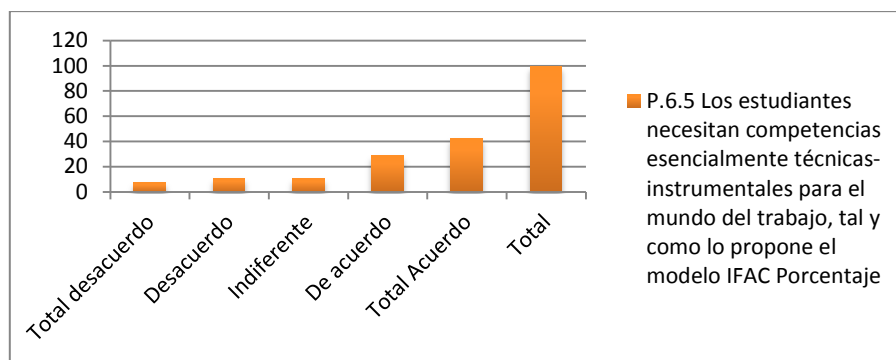
perspectivas se puede investigar una disciplina determinada y viceversa, lo cual concuerda con las propuestas investigativas de los PEP y de los PEI de las universidades analizadas en tanto que admiten que el conocimiento se vuelve interdisciplinar y puede llegar a trascender la disciplina, promoviendo un pensamiento abierto a la ruptura los paradigmas y a la fragmentación del conocimiento contable como único método de estudio que según la mayoría de los estudiantes es el enfoque que debe tener la disciplina y que se denota al reducir el proceso de investigación de la misma forma a nivel disciplinar.

Por último el 25,1% es indiferente a la pregunta en tanto que desconocen el proceso de investigación y las temáticas relacionadas a la investigación en el ámbito de las disciplinas que configuran el saber contable.

**Tabla 50. Los estudiantes necesitan competencias esencialmente técnicas-instrumentales para el mundo del trabajo, tal y como lo propone el modelo IFAC.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	18	7,5	7,6	7,6
2,0	26	10,9	10,9	18,5
3,0	25	10,5	10,5	29,0
4,0	68	28,5	28,6	57,6
5,0	101	42,3	42,4	100,0
Total	238	99,6	100,0	
Perdidos Sistema	1	,4		
Total	239	100,0		

**Gráfico 46. Los estudiantes necesitan competencias esencialmente técnicas-instrumentales para el mundo del trabajo, tal y como lo propone el modelo IFAC.**



Sobre la pregunta que corresponde a si los estudiantes necesitan competencias esencialmente técnicas-instrumentales para el mundo del trabajo, tal y como lo propone el modelo IFAC, el 42,3% está totalmente de acuerdo y el 28,5% está de acuerdo, lo que demuestra que en total el 70,8% de los estudiantes admite que las competencias y habilidades, conocimientos, etc. deberían ser técnico e instrumentales en su totalidad, de esta forma se comprueba una vez más que el paradigma de la disciplina desde la modernidad que promueve la fragmentación del conocimiento y el estudio inductivo del mismo está fuertemente arraigado en el pensamiento de los estudiantes, contradiciendo todas las preguntas que promueven una educación compleja e interdisciplinar que tiene en cuenta los conocimientos personales, sociales, culturales y metodológicos de los diferentes saber que configuran la disciplina contable como tal.

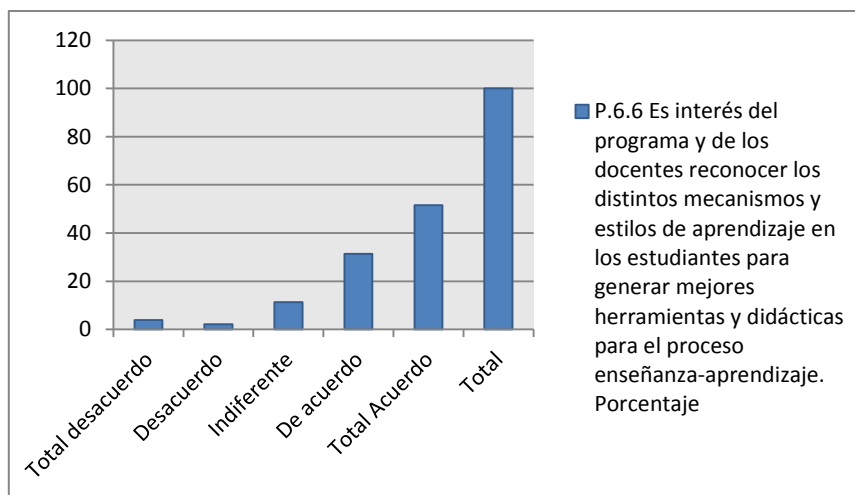
Pues es evidente a lo largo de la encuesta que para el estudiante lo importante a la hora de formarse en el campo de la Contaduría son los conocimientos técnicos, instrumentales y laborales que sean útiles en su campo laboral y que dejan de lado los procesos de pensamiento que fortalecen el pensamiento crítico, creativo y reflexivo de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje en cualquier disciplina, esto se evidencia en tanto que los porcentaje de respuesta pasan el 70% así a las preguntas referidas a la interdisciplinariedad, investigación, etc.

Las respuestas no suben del 50% mientras que las referidas a las competencias y conocimientos laborales, profesionales, que exalta el conocimiento normativo y conceptual reduce en ultimas la posibilidad de diálogo entre diferentes saberes y la relación de los mismo desde el contexto, la historia, la cultura y el conocimiento. En segundo lugar el 10,9% está en desacuerdo y el 7,5 está en total desacuerdo, así en total el 18,4% considera que debe haber un diálogo de saberes que configuran el saber contable que va más allá de los conocimientos disciplinares técnico e instrumentales que constituyen este saber, dando cuenta de que el mismo se nutre constantemente del contexto, y de diferentes disciplinas sociales, humanas y relacionadas a la misma que propendan por la formación integral que se promueve en los proyecto pedagógicos de los programas analizados, pero que en los planes de estudio se reduce al 10% que relacionas diferentes disciplinas a los saberes disciplinares. Por último el 10,5% es indiferente a la pregunta de lo que se infiere que no es relevante el enfoque de los conocimientos en el proceso de formación.

**Tabla 51. Es interés del programa y de los docentes reconocer los distintos mecanismos y estilos de aprendizaje en los estudiantes para generar mejores herramientas y didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	9	3,8	3,8	3,8
2,0	5	2,1	2,1	5,9
3,0	27	11,3	11,3	17,2
4,0	75	31,4	31,4	48,5
5,0	123	51,5	51,5	100,0
Total	239	100,0	100,0	

**Gráfico 47. Es interés del programa y de los docentes reconocer los distintos mecanismos y estilos de aprendizaje en los estudiantes para generar mejores herramientas y didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje.**



Acerca de la pregunta sobre si es interés del programa y de los docentes reconocer los distintos mecanismos y estilos de aprendizaje en los estudiantes para generar mejores herramientas y didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje. El 51,5% está totalmente de acuerdo y el 31,4% está de acuerdo, de esta forma el 82,9% de los estudiantes presume que

los docentes de los programas se preocupan por conocer los diferentes estilos de aprendizaje que dan pie a las herramientas didácticas que desarrollan en el aula de clase.

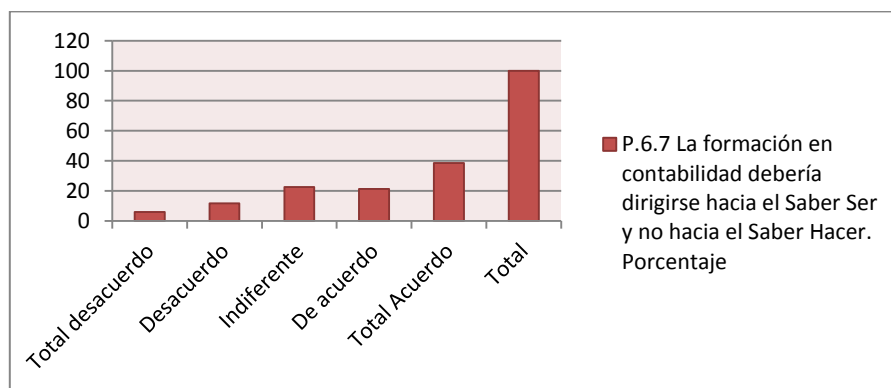
Así se evidencia que los docentes reconocen que el proceso de formación debe basarse en el reconocimiento del estudiante como un ser humano complejo cuyo proceso de aprendizaje va más allá de la asimilación de conocimiento descontextualizado, y que deviene de las relaciones entre la biología del conocimiento, las relaciones sociales y culturales, así como las relaciones entre el docente y el estudiante que como mediador debe potenciar las capacidades inherentes de todos sus estudiantes desde su formar de percibir el mundo y de crear conocimiento, esto de por sí presupone que el docente es capaz desde su práctica y desde la disciplina de relacionar las diferentes metodologías y enfoques de las disciplina que configuran el saber contable como la pedagogía, la psicología, las licencias humanas, etc., pues es desde este diálogo de saber que se constituye una pedagogía de la complejidad.

Por otro lado el 11,3% es indiferente a la pregunta es decir que opinan que los estilos de aprendizaje y las estrategias que utiliza el docente son irrelevantes en su proceso de formación por desconocimiento del mismo, así en última instancia el 3,8% está totalmente en desacuerdo y el 2,1 está en desacuerdo, así solo el 5,9% admite que hace falta más preocupación por parte de los docentes de reconocer la condición humana el proceso de aprendizaje y que este desconocimiento se desconoce en las didácticas en el aula, habría que revisar entonces si el conocimiento se enseña desde la disciplinariedad que los estudiantes suponen es el centro de su formación como contadores.

**Tabla 52. La formación en contabilidad debería dirigirse hacia el Saber Ser y no hacia el Saber Hacer.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	14	5,9	5,9	5,9
	2,0	28	11,7	11,7	17,6
	3,0	54	22,6	22,6	40,2
	4,0	51	21,3	21,3	61,5
	5,0	92	38,5	38,5	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

**Gráfico 48. La formación en contabilidad debería dirigirse hacia el Saber Ser y no hacia el Saber Hacer.**



Con respecto a si la formación en contabilidad debería dirigirse hacia el Saber Ser y no hacia el Saber Hacer. El 38,5% está totalmente de acuerdo y el 21,3% está de acuerdo, así el 59,8% de los estudiantes asume que el saber ser, es decir aquí la formación del contador al ser integral deber reconocer como elemento esencial el reconocimiento de la condición humana pues es desde ella que en principio se genera el conocimiento y este se puede llevar a la práctica, así el diálogo interdisciplinar entre los diferentes tipos de conocimiento académico, profesional interpersonal, etc. configuran en una totalidad el ser del contador desde la

complejidad inherente al ser humano y que es la que en última instancia configura cualquier tipo de conocimiento y por ende su relación con la sociedad que se reconfigura y organiza en el saber hacer, desde esta forma de percibir el conocimiento, se configura la disciplina como tal desde el equilibrio de los diferentes saberes que la configuran, pues el saber ser en últimas pone en juego la multiplicidad de saberes que organizan desde la complejidad la disciplina contable como tal.

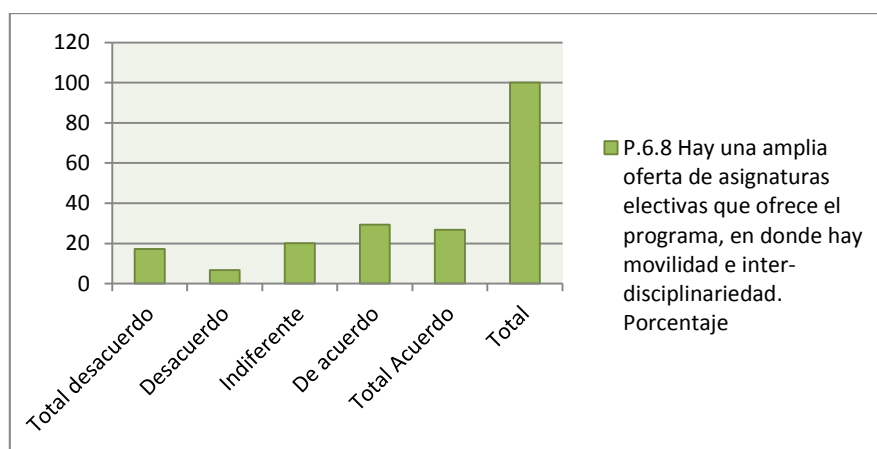
En cuanto a la respuesta anterior cabe resaltar que aunque los estudiantes durante la encuesta privilegian el saber hacer en tanto que el centro de su formación y de la profesión que eligieron desarrollar es puramente disciplinar cargado de contenidos disciplinares e instrumentales, reconocen que es de vital importancia que el contador se forme desde la complejidad del ser integralmente de la misma forma que lo hacen los enfoques curricular, los objetivos de formación y los enfoques investigativos de los PEP y de los PEI de los programas analizados.

Por otro lado el 22,6% es indiferente a la pregunta de lo anterior se infiere que puede no haber una distinción clara entre el saber ser y saber hacer en el proceso de formación. Ya en última instancia el 11,7% está en desacuerdo y el 5,9% está en total desacuerdo, es decir que el 17,6% cree que es más importante el saber ser en concordancia con las respuestas para los cuales predomina el saber hacer en tanto que el núcleo de la formación del contador son los saberes técnicos e instrumentales así como las competencias laborales en los cuales según ellos se basa la disciplina contable.

**Tabla 53. Hay una amplia oferta de asignaturas electivas que ofrece el programa, en donde hay movilidad e interdisciplinariedad.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	41	17,2	17,2	17,2
2,0	16	6,7	6,7	23,8
3,0	48	20,1	20,1	43,9
4,0	70	29,3	29,3	73,2
5,0	64	26,8	26,8	100,0
Total	239	100,0	100,0	

**Gráfico 49. Hay una amplia oferta de asignaturas electivas que ofrece el programa, en donde hay movilidad e interdisciplinariedad.**



Acerca de la pregunta de si hay una amplia oferta de asignaturas electivas que ofrece el programa, en donde hay movilidad e inter-disciplinariedad. El 29,3% está de acuerdo y el 26,8% está totalmente de acuerdo, es decir que el 56,1% de los estudiantes considera que la

cantidad de electivas que proponen los planes de estudios es suficiente en su proceso de formación, aunque como se mencionó anteriormente en el plan de estudios este no supera el 10% total de las asignaturas y en algunos casos estas electivas están predeterminada, de esta forma se vuelve evidente de nuevo que el pensamiento con respecto a la disciplina contable es tradicional en tanto que da mayor importancia a los conocimientos técnicos y disciplinares que configuran el conocimiento del contador

Que por lo tanto supone que la disciplina contable debe estar enmarcada en los contenidos eminentemente profesionales y laborales, como se puede ver en los planes de estudio y en los perfiles profesionales y laborales de las universidades analizadas y que no corresponde a una educación interdisciplinar y flexible, pues se enmarca fuertemente en el paradigma moderno de la contabilidad, así la flexibilidad se reduce a la cantidad de materias y créditos que puede elegir y a ese 10% de electivas que hacen parte del proceso de formación.

En otro sentido el 17,2% está en total desacuerdo y el 6,7% está en desacuerdo, lo que quiere decir que en total el 23,9% considera que no hay movilidad y flexibilidad en las electivas ofrecidas por los programas de Contaduría, reconociendo que hace falta dar mayor relevancia en el plan de estudios a las electivas que desde el diálogo interdisciplinar promueven la formación en valores, éticos, morales, investigativos y académicos y que en última instancia son los que promueven una visión más general del pensamiento contable desde sus procesos internos y externos que contribuirán a la ampliación y creación del conocimiento desde los diferentes métodos que ofrecen las otras disciplinas.

En última instancia el 20, 1% es indiferente a la pregunta en tanto que considera irrelevante en su proceso de formación el papel de las disciplinas en tanto que permite flexibilidad de interdisciplinariedad en el mismo.

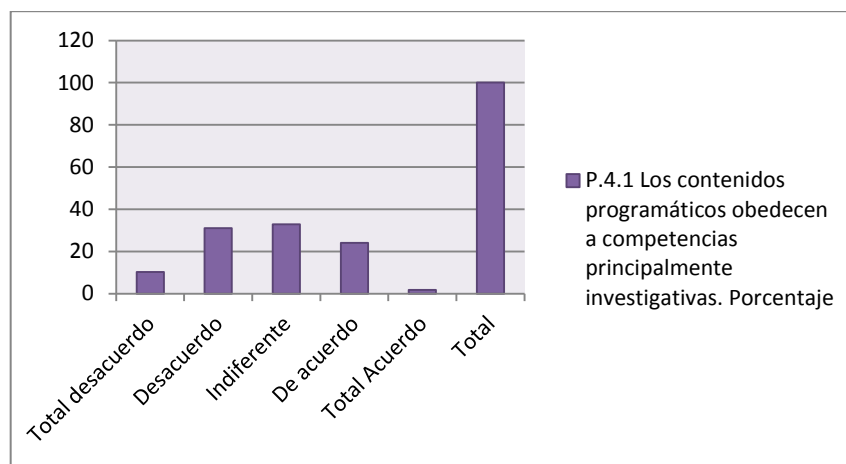
Los resultados a nivel de estudiantes dan cuenta que hay una marcada percepción disciplinar de la contabilidad, que no reconoce que esta disciplina está fuertemente ligada a un diálogo de saberes con otras disciplinas, así como con el entorno social y cultural que lo configuran. De esta forma se presenta un sesgo en las respuestas pues se evidencia una preocupación por responder de forma positiva a todas las preguntas, que se refleja en el rango de los 60 y 70% de acuerdo a la pregunta que se refieren a los conocimientos teóricos, instrumentales y conceptuales de la disciplina contable, por lo que se infiere que para ellos lo más importante es adquirir conocimientos disciplinares, desconociendo la importancia de la generación de conocimiento como un elemento fundamental de la disciplina.

#### **Análisis de la Percepción de los Docentes.**

**Tabla 54. Los contenidos programáticos obedecen a competencias principalmente investigativas.**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
1,0	6	10,3	10,3	10,3
2,0	18	31,0	31,0	41,4
3,0	19	32,8	32,8	74, 1
4,0	14	24, 1	24, 1	98,3
5,0	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**Gráfico 50. Los contenidos programáticos obedecen a competencias principalmente investigativas.**



Acerca de la pregunta por los contenidos programáticos obedecen a competencias principalmente investigativas. El 31,0% está en desacuerdo y el 10,3% está en total el 41,3% de los docentes piensan que hay una falencia en cuanto a las competencias investigativas dentro de los planes de estudio así, reconocen que en el proceso de formación y de acuerdo a los planes de estudio la investigación y la formación en sus competencias se reduce a las asignaturas referidas a esta que en los planes no contempla más del 20% del total del enfoque curricular.

De esta forma los docentes reconocen la preocupación por fortalecer estas competencias en tanto que el proceso investigativo es aquí que procura la interdisciplinariedad en tanto que es inherente a este, por la relación entre las diferentes disciplinas y metodologías que abren paso a la creación de conocimiento desde y para la disciplina contable. Por otro lado el 32,8% de los docentes es indiferente a la pregunta, de los anterior se infiere que no ven relevantes estas competencias en el proceso de formación en tanto que no las evidencian en su totalidad pero de la misma forma no la desconocen y en última instancia el 24,1% está de acuerdo y el 1,7% está totalmente de acuerdo, así el 25,8%

opinan que opinan que durante el proceso de formación se procuran las competencias investigativas y que por tanto son transversales a lo largo del plan de estudios y a cada materia del contenido programático.

Cabría señalar que estas competencias procuran que el conocimiento se amplíe en tanto que propenden por un pensamiento crítico y reflexivo que se genera en los estudiantes, con respecto a lo anterior es de vital importancia tener en cuenta que para que estas se formen el docente debe ser capaz de enseñarlas transversales a todas las área y enfoques curriculares del plan de estudio, poniendo a interrelacionar el contexto, los elementos que constituyen la disciplina, los que la complementan, desde la complejidad de la condición humana.

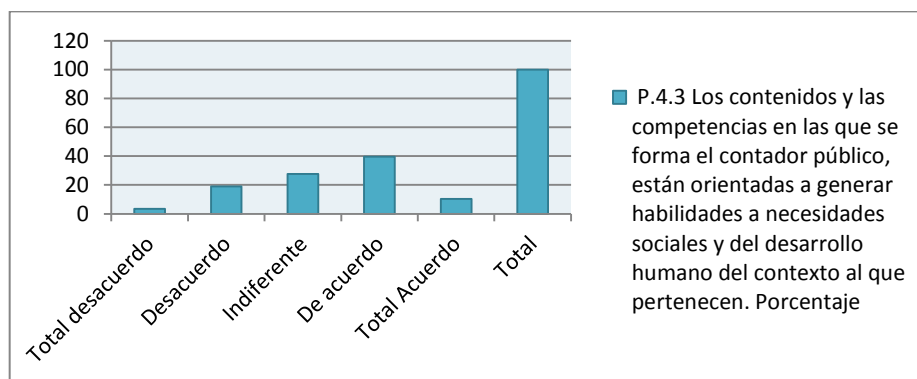
Con respecto a la percepción de los estudiantes frente a los docentes se evidencia que para los docentes la formación en estas competencias es incompleta pues reconocen que la formación en torno a ellas no es suficiente y que al tener aspectos interdisciplinarios pone en relación y en contaste interacción los saberes aprendidos y enseñados durante el proceso de formación, por otro lado los estudiantes asumen que se les está formando en estas competencias transversalmente a lo largo de su carrera aunque se infiere que hay un desconocimiento de las mismas pues su percepción acerca de la disciplina contable es eminentemente disciplinar.

**Tabla 55. Los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades propias del mercado laboral.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1,0	1	1,7	1,7	1,7
Válido	3,0	9	15,5	15,5	17,2
	4,0	26	44,8	44,8	62, 1

	5,0	22	37,9	37,9	100,0
Total		58	100,0	100,0	

**Gráfico 51. Los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades propias del mercado laboral.**



En lo que toca a la pregunta referente a los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades propias del mercado laboral. El 44,8% está de acuerdo y el 37,9% está totalmente de acuerdo, en este sentido el 82,7% considera que el enfoque principal de las competencias en la formación del contador están orientadas a desarrollar las habilidades inherentes a la práctica profesional del mismo, en este sentido y teniendo en cuenta que no se consideran importantes las competencias investigativas se puede inferir que los programas y los contenidos son eminentemente disciplinares en tanto que su mayor preocupación se relaciona con los saberes técnicos, teóricos instrumentales.

Que desde la pluridisciplinariedad utiliza los diferentes métodos y enfoques teóricos que nutren la disciplina así como la movilidad del contexto actual en tanto que se enfoca en la praxis del contador, lo cual es evidente de la misma forma en los contenidos curriculares pues como se ha mencionado estos contemplan entre el 70 y el 80% de los contenidos en la malla curricular.

En segunda instancia el 44,8% de los docentes es indiferente a la pregunta en este sentido se infiere que una gran cantidad de docentes son indiferentes al desarrollo de las competencias y habilidades profesionales según el contexto laboral, lo cual podría indicar que el contexto como tal aunque es importante para la formación, es menos relevante que el conocimiento teórico y de contenidos conceptuales que subyacen la teoría.

En último lugar el 15,5% está en desacuerdo y el 1,7% está totalmente en desacuerdo, es decir que el 17,2% piensan con respecto a la que en los contenidos y el enfoque de los planes, así como el enfoque curricular se orientan a la formación integral del contador en todas las dimensión, así están orientados a desarrollar las competencias profesionales laborales e interpersonales en la misma medida en tanto que es mediante el diálogo de estas condiciones que configuran el conocimiento como se forma desde la complejidad.

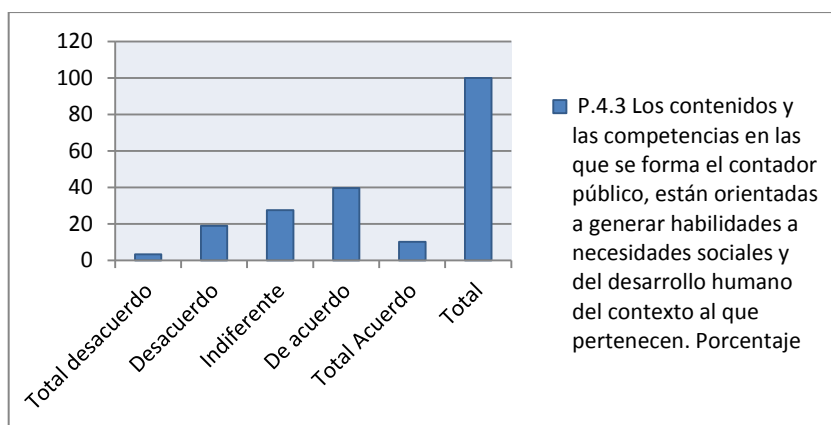
En lo referente a las respuestas de los estudiantes y los docentes concuerdan en tanto que los reconocen que las competencias del contador están orientadas mayormente hacia el perfil laboral del contador, aunque se puede evidencia que los docentes están de acuerdo en mayor medida con el 80% y los estudiantes con el mismo valor así se reconoce desde los dos actores del proceso educativo el enfoque disciplinar de los programas de contaduría pública de Bogotá.

**Tabla 56. Los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades a necesidades sociales y del desarrollo humano del contexto al que pertenecen.**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	1,0	2	3,4	3,4	3,4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	2,0	11	19,0	19,0	22,4
	3,0	16	27,6	27,6	50,0
	4,0	23	39,7	39,7	89,7
	5,0	6	10,3	10,3	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

**Gráfico 52. Los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades a necesidades sociales y del desarrollo humano del contexto al que pertenecen.**



Acerca de la pregunta sobre si los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades a necesidades sociales y del desarrollo humano del contexto al que pertenecen. El 39,7% está de acuerdo y el 10,3% está totalmente de acuerdo, en este sentido el 50% los docentes aprecian que los contenidos y las competencias del currículo se orientan al desarrollo del ser humano desde la disciplina reconociendo de esta forma la condición humana de los estudiantes, y así mismo la importancia para los programas en cuanto al enfoque curricular, objetivos y perfiles de los

PEP y los PEI que promueven una formación integral que fortalezca las competencias interpersonales pues estas son las que ponen el conocimiento teórico en interacción con la práctica profesional y la sociedad en la cual se realiza.

Este reconocimiento sugiere una formación interdisciplinar en la cual desde diferentes disciplinas en este caso las sociales y humanas configuran el conocimiento del contador desde sus diferentes metodologías, pero que sin la adecuada interacción y reflexión de ellas mismas con una mirada amplia de la disciplina, reduce estos conocimientos y métodos a conceptos teóricos fragmentados que se unifican en ciertos aspectos comunes con la disciplina contable.

Por otra parte el 27,6% de los encuestados es indiferente a la pregunta lo que revela que no hay relevancia para los docentes acerca del desarrollo de las competencias y habilidades sociales que buscan el desarrollo de los contenidos desde la complejidad de las relaciones humanas con el conocimiento, la cultura y la sociedad en general, en este sentido el 19,0% está en desacuerdo y el 3,4% está en total desacuerdo de esta forma el 22,4 de los encuestados consideran que estas competencias y habilidades sociales que se desarrollan en el estudiante no son relevantes en los contenidos y competencias que se forman desde los programas pues el enfoque predominante de los mismos se inclina hacia la formación de las competencias profesionales cuya base principal es el conocimiento técnico, teórico e instrumental de la disciplina, que en los planes de estudio se refleja pues contempla el 70% de las mallas curriculares como tal.

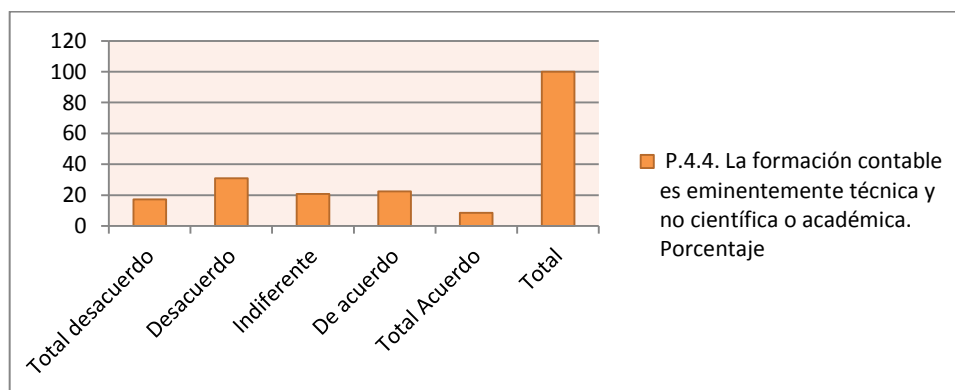
De esta forma no se considera que el conocimiento se base en la complejidad de la condición humana y su incidencia en el conocimiento pues se deviene de una disciplina que se desarrolla concretamente en sus operaciones técnicas dentro de las prácticas.

En relación con la percepción de los estudiantes y los docentes de acuerdo a la pregunta se evidencia que los docentes están de acuerdo en menor medida que los contenidos fortalecen las competencias interpersonales de los contadores con el 50% así los estudiante creen con el 70% que en efecto estas competencias se forman desde el currículo y los contenidos, así los docentes reconocen en mayor medida que estas competencias no se forman como tal transversalmente en el proceso de formación en tanto que el enfoque principal son las competencias laboral.

**Tabla 57. La formación contable es eminentemente técnica y no científica o académica.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	10	17,2	17,2	17,2
2,0	18	31,0	31,0	48,3
3,0	12	20,7	20,7	69,0
4,0	13	22,4	22,4	91,4
5,0	5	8,6	8,6	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**Gráfico 53. La formación contable es eminentemente técnica y no científica o académica.**



En relación a la pregunta acerca de si la formación contable es eminentemente técnica y no científica o académica. El 31,0% está en desacuerdo y el 17,2% está en total desacuerdo, de este modo el 48,2% de los docentes consideran que la formación del contador va más allá del tecnicismo y de la instrumentalización del conocimiento esto supone que aunque consideran que el enfoque está dirigido a las competencias profesionales al forma otras habilidades como las sociales en el estudiantes y las diferentes relaciones y formas de organización de este conocimiento disciplinarmente hablando.

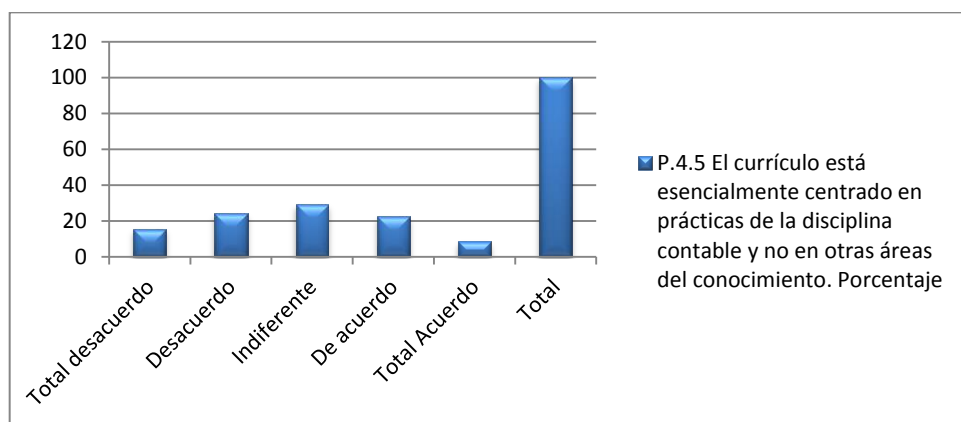
Así se procura interdisciplinariedad, que le permitirá al estudiante desde nuevos campos epistemológicos, que desde el diálogo de saberes de las diferentes disciplinas, cabe resaltar que aunque los docentes que están de acuerdo no alcanzan ni la mitad de los encuestados, esto supone que reconocen que aunque los enfoques curriculares y pedagógicos propenden por esta formación interdisciplinar desde la complejidad, el enfoque laboral y técnico es mucho más predominante, de este modo el 22,4% está de acuerdo y el 8,6% está totalmente de acuerdo así el 31% de los docentes, está en desacuerdo pues consideran que las competencias interpersonales referidas a las áreas de las humanidades y las ciencias sociales en el desarrollo integral, no son relevantes en los planes de estudio y en lo perfiles como se ha mencionado a lo largo del análisis.

En este mismo sentido, el 20,7% es indiferente a la misma en tanto que no reconoce la incidencia en ningún sentido del desarrollo de estas habilidades en el proceso de formación de los estudiantes. En comparación con las respuestas de los estudiantes se evidencia que los dos actores con un rango del 50% están de acuerdo en el desarrollo de estas habilidades durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los futuros contadores.

**Tabla. 58. El currículo está esencialmente centrado en prácticas de la disciplina contable y no en otras áreas del conocimiento.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	9	15,5	15,5	15,5
2,0	14	24,1	24,1	39,7
3,0	17	29,3	29,3	69,0
4,0	13	22,4	22,4	91,4
5,0	5	8,6	8,6	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**Gráfico 54. El currículo está esencialmente centrado en prácticas de la disciplina contable y no en otras áreas del conocimiento.**



Con respecto a la pregunta de si el currículo está esencialmente centrado en prácticas de la disciplina contable y no en otras áreas del conocimiento. El 24,1% está en desacuerdo y el 15,5% está totalmente en desacuerdo, así se evidencia que el 39,6% deducen en concordancia con la pregunta anterior que el currículo no se centra únicamente en las áreas de la disciplina contable lo que presupone que la interdisciplinariedad está presente en los planes de estudio puesto que privilegian el diálogo de saberes como centro del conocimiento del contador.

Al igual que en los análisis anteriores al centra de forma más contundente los contenidos y enfoques curriculares al desarrollo de las competencias laborales se reduce el diálogo de las disciplinas a la adaptación de diferentes conceptos y conocimientos que desde otras disciplinas nutre la disciplina contable como tal, pero que no dialoga como tal con los métodos y percepciones que desde las otras disciplinas pueden ampliar el conocimiento como tal, esto se refleja en general en los planes de estudio cuyo enfoque profesional se hace más significativo con el 70% de la relevancia en materias en la malla curricular.

Como prueba de la percepción del enfoque laboral y profesional de los programas de contaduría pública el 22,4% está de acuerdo y el 8,6% está totalmente de acuerdo, así el 31% de los docentes opinan que evidentemente el currículo se centra en el conocimiento técnico y profesional como se demuestra en los planes de estudio, lo que demuestra que la diferencia entre los que están de acuerdo y en desacuerdo no es muy significativa con un 10%, así los docentes reconocen nuevamente que el enfoque de la formación del contador es disciplinar técnico y profesional y que aunque tenga en cuenta las diferentes dimensiones del conocimiento no se relaciona estrechamente como generador de conocimiento y de nuevos

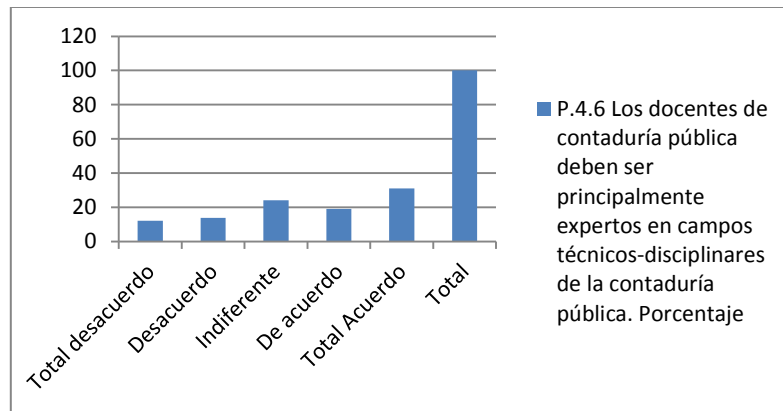
procesos mentales en el estudiante que le permitan tener un pensamiento crítico y reflexivo frente a su proceso y al conocimiento que está adquiriendo.

Así en último lugar el 29,3% es indiferente a la pregunta de lo cual se infiere que no las competencias y el conocimiento desde su diferentes enfoques no es relevante en el proceso de formación en tanto que se enseñan los conocimientos propias en términos técnicos de la disciplina. En relación a esta pregunta los estudiantes con un 49% aproximadamente de las respuestas consideran al igual que los docentes, pero en mayor medida que la formación del contador se hace desde diferentes áreas del conocimiento además de la contable, que por el rango de respuesta que no sube el 50% que en ultimas da cuenta que en los planes de estudio el enfoque fuertemente disciplinar por la preponderancia de las asignaturas profesionales en las mallas curriculares de los programas.

**Tabla 59. Los docentes de contaduría pública deben ser principalmente expertos en campos técnicos-disciplinares de la contaduría pública.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	7	12,1	12,1	12,1
2,0	8	13,8	13,8	25,9
3,0	14	24,1	24,1	50,0
4,0	11	19,0	19,0	69,0
5,0	18	31,0	31,0	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**Grafico 55. Los docentes de contaduría pública deben ser principalmente expertos en campos técnicos-disciplinares de la contaduría pública.**



En lo referente a la pregunta concerniente a si los docentes de contaduría pública deben ser principalmente expertos en campos técnicos-disciplinares de la contaduría pública. El 31,0% está totalmente de acuerdo y el 19,0% está de acuerdo, lo que indica que el 50% de los docentes consideran que en efecto la mayoría de los docentes deben ser experto en el técnica de la disciplina de esta forma se evidencia nuevamente el enfoque disciplinar de los estudiantes y docentes en tanto que la preocupación por la formación se centraliza en la aprehensión de los conocimiento técnicos e instrumentales de los contadores.

De esta forma el diálogo de saberes con expertos de otras disciplinas se reduce de la misma forma que se reduce la interdisciplinariedad en los planes de estudio en tanque el 70 y 80% de los mismos favorecen los conocimientos eminentemente técnicos y teóricos, así las competencias profesionales como ser evidencio anteriormente son las más importantes en el proceso de formación dejando de lado la formación en el aspecto académico, investigativo, desde el desarrollo del ser humano y su complejidad.

En este sentido la respuestas entran en contradicción en tanto que la preocupación se centra en las competencias y conocimientos teóricos rellenado los aspectos del desarrollo humano y las contingencias del contexto que se desarrollan desde un pensamiento más abierto que tienen en cuenta no solo el conocimiento disciplinar sino como este se desarrolla en

relación a las diferentes disciplinas que desde sus métodos proveen formas diferentes de afrontar el contexto cambiante actual.

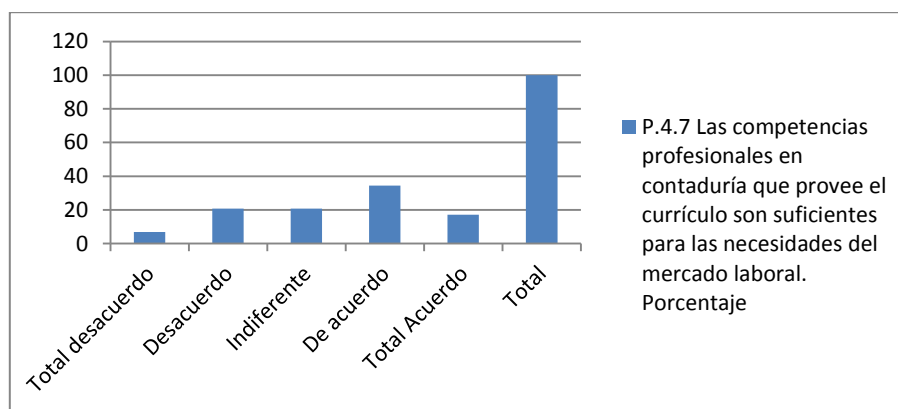
Por otra parte el 13,8% de los encuestados está en desacuerdo y el 12, 1% está en total desacuerdo, de esta forma el 25,9% de los docentes asumen que los docentes de los programas de Contaduría no deberían ser eminentemente expertos en el área disciplinar pues como se mencionó anteriormente sesgarían el conocimiento contable a un solo punto de vista del mismo, pues en esencia se requiere que para qué hay interdisciplinariedad y transdisciplinariedad de los diferentes expertos y enfoques que desde las otras disciplinas reconocen la complejidad y la problemática de la disciplina contable y que en interacción con el conocimiento disciplinar puede crear un bucle de conocimiento que crece en espiral, y que en ultimas permitiría una formación integral. En último lugar, el 24, 1% es indiferente a la pregunta razón por la cual se infiere que no es relevante para ellos un enfoque específico de la formación del docente en contaduría pública.

**Tabla 60. Las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral.**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	1,0	4	6,9	6,9	6,9
	2,0	12	20,7	20,7	27,6
	3,0	12	20,7	20,7	48,3
	4,0	20	34,5	34,5	82,8
	5,0	10	17,2	17,2	100,0

Total	58	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

**Gráfico 56. Las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral.**



Respecto a la pregunta acerca de si las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral. El 34,5% está de acuerdo y el 17,2% está totalmente de acuerdo, así se evidencia que el 51,7% presumen que, de igual forma las competencias profesionales que ofrecen los planes de estudio u los contenidos curriculares son suficientes teniendo en cuenta el mercado laboral de este modo, se cumple con los presupuestos de los diferentes PEP y PEI de los programas cuya la relación entre los conocimientos teóricos de forma significativa con las necesidades del contexto y las contingencias que surgen de él, responden a una educación integral cuyo eje es la complejidad y la interdisciplinariedad y que desde los planes de estudio es coherente puesto que en el plan

de estudio el conocimiento profesional y de énfasis corresponde al 70% de la totalidad en la malla curricular.

Habría que revisar si los contenidos y las concepciones teóricas se relación de forma armoniosa con los problemas de los contextos cuales, políticos y culturales de la actualidad y mediante la puesta en escena de diferentes métodos y enfoques teóricos permite que el estudiante pueda llevar a la practica el conocimiento aprendido.

Teniendo como referente lo anterior se evidencia que el 20,7% está en desacuerdo y el 6,9% está totalmente en desacuerdo, así el 27,6% de los encuestados consideran que hay una falencia en cuanto a las competencias profesionales pues no tienen en cuenta las necesidades del contexto de lo que se infiere que aunque se tengan todos los conocimientos disciplinares y técnicos necesarios se hace ineludible que el estudiante tenga la capacidad de trasferir el conocimiento aprendido en su entorno profesional, pues lo que se evidencia es que aunque los conocimientos están planteados, pues corresponden al 70% de los contenidos en los planes de estudio de las mallas currículos.

Aquí entra en juego la capacidad de formar al estudiantes desde diferentes enfoques disciplinares que potencie proceso mentales que les permita transferir el conocimiento desde diferentes mendoso interdisciplinares que amplié su campo de conocimiento, esta podría ser una de las razones por las cuales el estudiante se siente frustrado cuando entra al mundo laboral, pues no está en la capacidad de ver la ciencia contable como un sistema abierto complejo que va más allá del estudio de las partes que lo componen.

En última instancia el 20,7% de los docentes es indiferente a la pregunta en tanto que no es relevante para ellos desde ninguno de los sentidos el desarrollo de estas competencias, de lo que se asume que se desarrollan en un nivel aceptable dentro del proceso de formación.

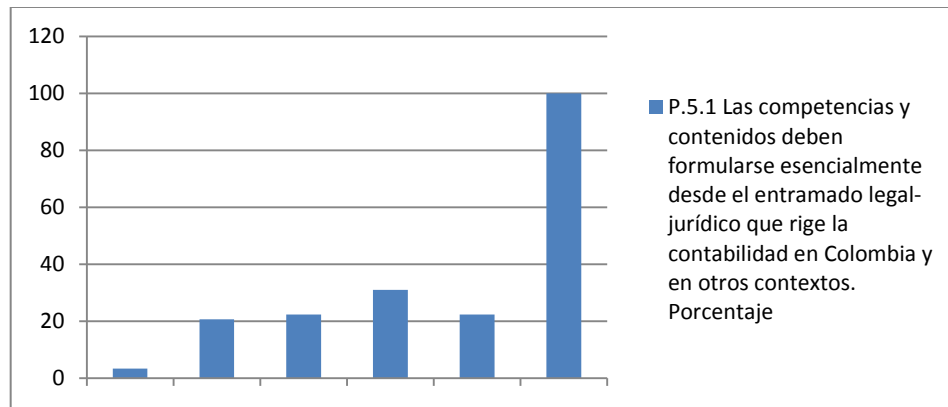
En cuanto a la respuesta de los estudiantes frente a la de los docentes, los resultados dan cuenta que los estudiante con el 40% de las respuesta de acuerdo presentan más preocupación frente al tema de la transferencia del conocimiento teórico al campo laboral, pues en realidad desde el proceso de formación no se les prepara para responder a las contingencias del medio desde los conocimientos que se adquirieron en el proceso de formación.

En relación a las respuestas de los docentes se hace evidente que ellos en mayor medida consideran que si se prepara a los estudiantes para las necesidades profesionales y del contexto laboral, aunque hay una evidente preocupación en este aspecto el cual se resolvería desde los diálogos de saber cómo herramienta de trasferencia y organización del conocimiento en la sociedad y para el ser social.

**Tabla 61. Las competencias y contenidos deben formularse esencialmente desde el entramado legal-jurídico que rige la contabilidad en Colombia y en otros contextos.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	2	3,4	3,4	3,4
2,0	12	20,7	20,7	24, 1
3,0	13	22,4	22,4	46,6
4,0	18	31,0	31,0	77,6
5,0	13	22,4	22,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**Gráfico 57. Las competencias y contenidos deben formularse esencialmente desde el entramado legal-jurídico que rige la contabilidad en Colombia y en otros contextos.**



Sobre la pregunta que se refiere a si las competencias y contenidos deben formularse esencialmente desde el entramado legal-jurídico que rige la contabilidad en Colombia y en otros contextos. El 31,0% está de acuerdo y el 22,4% está totalmente de acuerdo, es decir que el 53,4% opinan que los contenidos deben estar centrados en los conocimientos técnicos y normativos de este modo se reconoce de nuevo que tanto docentes como estudiantes centra la formación del contador en la adquisición de competencias profesionales y conocimientos instrumentales y teóricos, como el eje del conocimiento de la disciplina, de esta forma se contradicen las respuestas que propenden por el diálogo de saberes y por el desarrollo de diferentes competencias como las interpersonales, genéricas, etc. desde un equilibrio que ponga a dialogar las diferentes habilidades de pensamiento que se arrollan en las diferentes instancias del proceso de aprendizaje.

Pues del mismo modo como se evidencia en los perfiles profesionales y laborales así como en los planos de estudio hay una marcada tendencia de los estudiantes y docentes a enmarcar el conocimiento del contador en el aspecto disciplinar, técnico e instrumental que reduce la disciplina a sus prácticas laborales y a la aprehensión de los conocimientos que la posibilitan.

En otro sentido el 20,7% está en desacuerdo y el 3,4% está en total desacuerdo, así el 24, 1% asume que la formación del contador debe generarse desde la comprensión de sus fenómenos en relación con la interacción de los mismo desde el exterior en su entorno y desde su interior desde la teórica que la sustenta, apara que de esta forma se reconozcan los elementos y métodos que desde las otras disciplinas pueden enriquecerla, teniendo en cuenta los aspectos históricos, sociales, culturales y económicos y sus constantes cambios en la era actual.

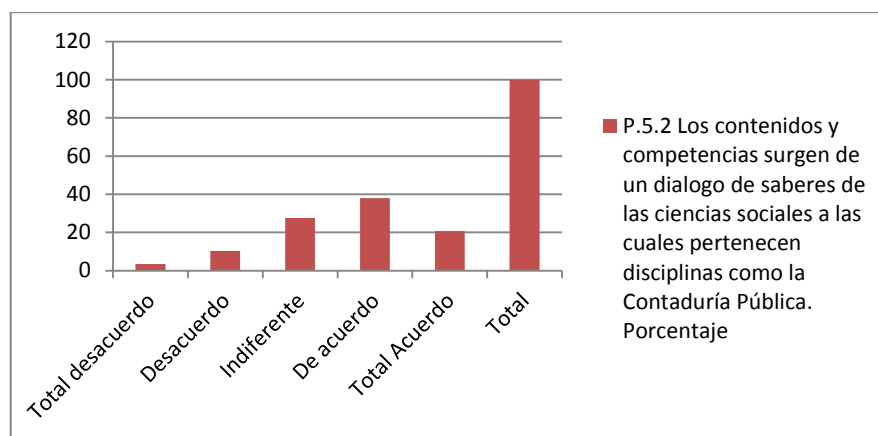
Así en último lugar el 22,4% de los docentes es indiferente a la pregunta, en este sentido se infiere que no hay relevancia en el proceso de formación con respecto a los contenidos y las competencias que se desarrollan desde un enfoque específico como tal. En relación a los resultados de los estudiantes se denota que ellos consideran que es más relevante el conocimiento normativo y técnico en tanto que están de acuerdo en un 60% en comparación a los docentes que lo consideran en un 50%, lo cual demuestra el enfoque tradicional y técnico de la disciplina contable.

**Tabla 62. Los contenidos y competencias surgen de un diálogo de saberes de las ciencias sociales a las cuales pertenecen disciplinas como la contaduría pública.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1,0	2	3,4	3,4
Válido	2,0	6	10,3	13,8
	3,0	16	27,6	41,4
	4,0	22	37,9	79,3

	5,0	12	20,7	20,7	100,0
Total		58	100,0	100,0	

**Gráfico 58. Los contenidos y competencias surgen de un diálogo de saberes de las ciencias sociales a las cuales pertenecen disciplinas como la contaduría pública.**



Por lo que se refiere a la pregunta de si los contenidos y competencias surgen de un diálogo de saberes de las ciencias sociales a las cuales pertenecen disciplinas como la contaduría pública. El 37,9% está de acuerdo y el 20,7% está totalmente de acuerdo, en este sentido el 58,6% opinan que los contenidos y competencias devienen de una reflexión interdisciplinar entre las diferentes disciplinas que establecen la disciplina contable, que posibilita el desarrollo de todas las competencias en igual medida en tanto que la interacción de ellas y su diálogo dan pie a un tipo de pensamiento más complejo capaz de reconocer la

sistematicidad de las disciplinas y la interacción de sus diferentes métodos como generadores de conocimiento en una área específica del mismo.

Así aunque se reconoce por medio del análisis de los enfoques curriculares del programa que estos se centran el diálogo interdisciplinar que propende por la formación integral desde la complejidad, en realidad en los planes de estudio se evidencia que el enfoque curricular es puramente disciplinar en tanto que las materias del núcleo profesional y de énfasis corresponden al 80% de las materias en la malla curricular, del mismo modo el diálogo interdisciplinar no corresponde a las preguntas en las cuales los docentes dan cuenta del enfoque centrado en los conocimientos teóricos, científicos, normativos y profesionales, que no tiene en cuenta las competencias investigativas e interpersonales ni los aspectos interdisciplinares que configuran la formación integral que centrada únicamente en los conocimientos disciplinares no propende por una edición para el futuro cuya base es la complejidad.

De este modo el 27,6% es indiferente a la pregunta en tanto que se desconoce el diálogo interdisciplinar en la creación de los contenidos y competencias que se desarrollan en el currículo por lo cual no es relevante en los mismos y en el proceso de formación. Ya en último lugar el 10,3% está en desacuerdo y el 3,4% está totalmente en desacuerdo, es decir el 13,7% de los docentes consideran que los planes de estudio y los enfoques curriculares no surgen de un diálogo de saberes desde la reflexión ya que hay una tendencia marcada hacia el conocimiento disciplinar, que es evidente en los planes de estudio.

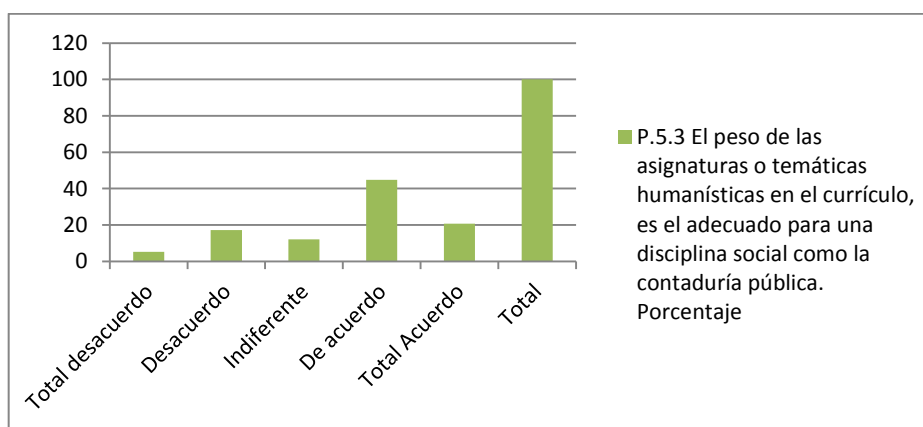
Del mismo modo se evidencia que tanto docentes como estudiantes considera que los contenidos se formulan desde un diálogo de saberes transversal a la disciplina con una ponderación del 50% para ambos casos, de esta forma aunque la respuesta es contradictoria

pues de igual modo reconocen con una ponderación más alta el enfoque disciplinar de los contenidos y competencias en la formación del contador.

**Tabla 63. El peso de las asignaturas o temáticas humanísticas en el currículo, es el adecuado para una disciplina social como la contaduría pública.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	3	5,2	5,2	5,2
	2,0	10	17,2	17,2	22,4
	3,0	7	12,1	12,1	34,5
	4,0	26	44,8	44,8	79,3
	5,0	12	20,7	20,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

**Gráfico 59. El peso de las asignaturas o temáticas humanísticas en el currículo, es el adecuado para una disciplina social como la contaduría pública.**



En cuanto a la pregunta acerca de si el peso de las asignaturas o temáticas humanísticas en el currículo, es el adecuado para una disciplina social como la contaduría pública. El 44,8% está de acuerdo y el 20,7% está totalmente de acuerdo, evidenciando que el

65,5% revelan, consideran que el peso de estas asignaturas y temáticas corresponde a los conocimientos en el área de las humanidades necesarias para la formación del contador, esto es coherente si se tiene en cuenta que el conocimiento del contador según los docentes debería centrarse en los aspectos técnico e instrumentales del mismo.

Así el 20% que corresponde a las mismas en los planes de estudio es suficiente pues se privilegia el conocimiento disciplinar del contador, razón por la cual se infiere que las temáticas humanísticas desde la pluridisciplinariedad le aporta unos elementos específicos como los postulados morales y éticos que debe tener el contador sin poner en relación los métodos y enfoques que son importantes y permitirán una organización del conocimiento contable más efectiva desde la interdisciplinariedad como tal, así se sigue promoviendo la educación desde un enfoque fuertemente disciplinar para los acules es más importante los conocimientos teóricos que se pueden llevar a cabo de forma efectiva en el contexto laboral y que no da pie a proceso de pensamiento más complejos que dan cuenta de la disciplina desde la relación del todo con sus partes.

En otra instancia el 17,2% está en desacuerdo y el 5,2% está totalmente en desacuerdo, así el 22,4% de los docentes opinan que el peso de las asignaturas es insuficiente en el proceso de formación en tanto que no comprende ni un cuarto del plan de estudios en la malla curricular, se evidencia entonces que hace falta, las movilidades desde las asignaturas que propende por el diálogo de saber desde una reflexión profunda frente a los aportes de las distintas disciplinas a la Contaduría.

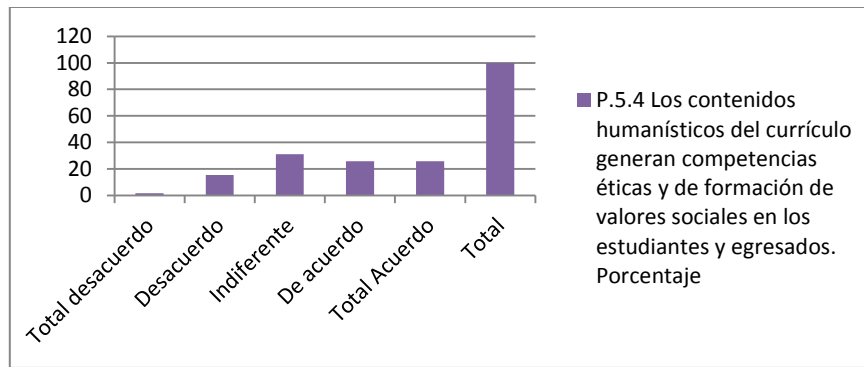
El 12, 1% es indiferente a la pregunta en tanto que se infiere que los contenidos del área humanística no son relevantes en la formación del contador en mayor o menor medida. Para terminar en cuenta a la pregunta anterior los docentes y los estudiantes tiene la mismas

percepción en tanto que las ponderaciones se encuentran dentro de un rango del 60%, en este aspecto pese a las contradicciones se puede denotar el marcado interés y tendencia a la desploma y por mucho a la pluridisciplinariedad del conocimiento como proceso de pensamiento.

**Tabla 64. Los contenidos humanísticos del currículo generan competencias éticas y de formación de valores sociales en los estudiantes y egresados.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	1	1,7	1,7	1,7
2,0	9	15,5	15,5	17,2
3,0	18	31,0	31,0	48,3
4,0	15	25,9	25,9	74,1
5,0	15	25,9	25,9	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**Gráfico 60. Los contenidos humanísticos del currículo generan competencias éticas y de formación de valores sociales en los estudiantes y egresados**



En lo concerniente a si los contenidos humanísticos del currículo generan competencias éticas y de formación de valores sociales en los estudiantes y egresados. El 25,9% está de acuerdo e igualmente el 25,9% está totalmente de acuerdo, de esta forma el 51,8% de los docente afirma que pese a que en el plan estudios las materias referidas a las temáticas humanísticas corresponde al 20% de los contenido de la malla curricular, estos son suficientes en la formación del contador en tanto que brinda los contenidos conceptuales necesarios referido a los comportamientos éticos y morales que el contador como una actor social debería adquiere desde su proceso de formación.

De esta forma los docente promueven una formación cuyo centro es el enfoque disciplinar pero que absorbe los diferentes elementos de diferentes disciplinas que están acordes a la práctica del contador como tal, de lo anterior se infiere que aunque se tiene en cuenta las competencias al reconocer que son suficientes pese a su relevancia en los planes de estudio, no se está propiciando un diálogo real desde la interdisciplinariedad pues no se tienen en cuenta los métodos y perspectivas que pueden generar conocimiento desde diferentes posturas que contemplan los problemas y la totalidad del conocimiento disciplinar y que permite la organización del conocimiento del contador desde una perspectiva más amplia del mismo.

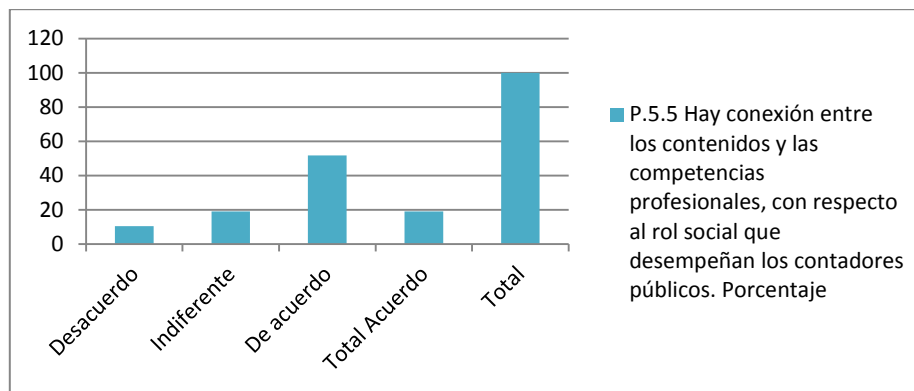
Con respecto a lo anterior en segundo lugar el 31,05 de los encuestados se muestra indiferente a la pregunta pues no tiene una posición clara frente a la incidencia de dichos conocimientos y de este diálogo de saberes en la formación del contador. En último lugar el 15,5% está en desacuerdo y el 1,7% está en total desacuerdo, así el 17,2% opinan de los docentes opinan que estas temáticas se desarrollan en menor medida y que no son relevantes en el proceso de formación de las competencias interpersonales del mismo pues en últimas se reduce a elementos disciplinares de las humanidades sin contexto y relación con la disciplina contable como tal, que se centra en una serie de conceptos éticos y morales, pero que no propende por una formación integral que posibilita al estudiante a desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo que en últimas potencia las decisiones éticas y morales de los contadores.

En este sentido los docentes y los contadores coinciden en tanto que la mayoría está de acuerdo con una ponderación del 60%.

**Tabla 65. Hay conexión entre los contenidos y las competencias profesionales, con respecto al rol social que desempeñan los Contadores Públicos.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2,0	6	10,3	10,3	10,3
3,0	11	19,0	19,0	29,3
Válido 4,0	30	51,7	51,7	81,0
5,0	11	19,0	19,0	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**Gráfico 61. Hay conexión entre los contenidos y las competencias profesionales, con respecto al rol social que desempeñan los contadores públicos.**



Acerca de la pregunta de si hay conexión entre los contenidos y las competencias profesionales, con respecto al rol social que desempeñan los contadores públicos. El 51,7% está de acuerdo y el 19, % está totalmente de acuerdo, referenciando que en total el 70,7% de los docentes cree que, las competencias y contenidos programáticos se basan en una estrecha relación entre las características cambiantes del contexto y el rol social del contador en el mismo, reconociendo de esta forma que las competencias profesionales y laborales como eje central de la formación las relaciones entre la sociedad y el conocimiento contable como tal. Así se evidencia en los perfiles profesionales y laborales así como en los objetivos de formación de los PEP y PEI de los programas de Contaduría de esta forma las competencias laborales al contemplar el cómo se hace, presupone que tiene en cuenta el rol social del contador, desde los conceptos de la ética y la moral que deviene de los contenidos humanísticos y sociales y que según los docentes son pertinentes en el procesos de formación en tanto que enmarcan el camino a seguir desde estas habilidades y competencias en el contador.

Habría que revisar si estas competencias interpersonales se reducen a una concepción de moralidad y de ética que determina los caminos en situaciones determinadas pero que no

va más allá, si la concepción general de la formación está enfocada como hasta ahora en los saberes teóricos, normativos e instrumentales, y que en general desde la complejidad no reconoce que la Contaduría como disciplina social, se extiende al ámbito instrumental de su praxis en la creación de conocimiento nuevo desde el diálogo interdisciplinar la pedagogía y la investigación.

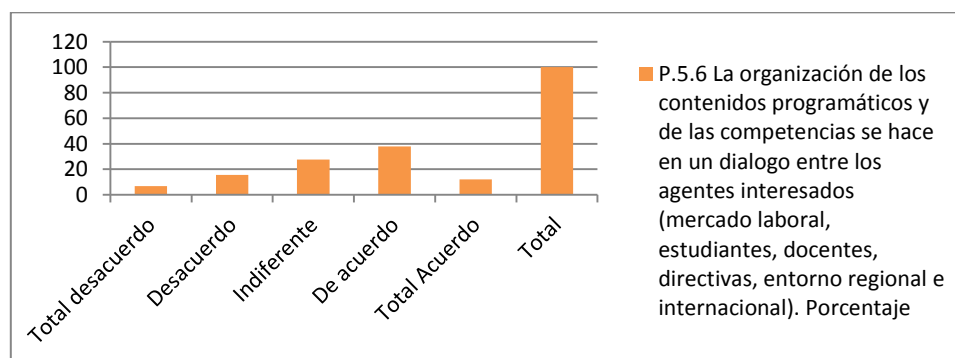
Y que desde la mirada disciplinar que ha sido privilegiada a lo largo de la encuesta no trasciende más allá de “la buena praxis” como tal pues no propicia las capacidades del estudiante de asumir las eventualidades del contexto y su función en el mismo desde la práctica laboral, mediante la relación de los conocimientos teóricos, normativos, etc. que configuran el conocimiento del contador.

En segunda instancia el 19% de los docentes son indiferentes a la pregunta en tanto que no opinan desde un enfoque específico si los contenidos relacionan la práctica con el rol social del contador de lo que se infiere que no es relevante en el proceso de formación. Ya en último lugar el 10,3% de los encuestados está en desacuerdo con la pregunta por lo cual admite que no hay conexión entre las competencias profesionales y el rol del contador, es decir que no hay una reflexión profunda entre las características del contexto y la incidencia del contador en el mismo con los conocimientos teóricos, normativos que constituyen la disciplina contable y que mediante el diálogo de las diferentes disciplinas le permite al estudiante ser capaz de evidencia desde las competencias interpersonales su rol en la sociedad como persona, ciudadano, y en ultimas como contador. Así se muestra que los estudiantes y docentes tienen la misma percepción en tanto que su ponderación es de acuerdo con un 70% de los encuestados.

**Tabla 66. La organización de los contenidos programáticos y de las competencias se hace en un diálogo entre los agentes interesados (mercado laboral, estudiantes, docentes, directivas, entorno regional e internacional).**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	4	6,9	6,9	6,9
2,0	9	15,5	15,5	22,4
3,0	16	27,6	27,6	50,0
4,0	22	37,9	37,9	87,9
5,0	7	12,1	12,1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**Gráfico 62. La organización de los contenidos programáticos y de las competencias se hace en un diálogo entre los agentes interesados (mercado laboral, estudiantes, docentes, directivas, entorno regional e internacional).**



En cuanto a la pregunta que se refiere a si la organización de los contenidos programáticos y de las competencias se hace en un diálogo entre los agentes interesados (mercado laboral, estudiantes, docentes, directivas, entorno regional e internacional). El 37,9% está totalmente de acuerdo y el 12,1% está totalmente de acuerdo, de esta manera en total el 50% de los docentes opinan que se tiene en cuenta su opinión y la de los estudiantes a la hora de plantear los contenidos programáticos y las competencias del contador, lo cual supone un diálogo de saberes entre los agentes que participan del proceso de formación, sus intereses, conocimientos, previos, saberes disciplinares, etc., y que desde la reflexión interdisciplinar constituye un enfoque formativo más amplio que reconoce los diferentes niveles del conocimiento del contador.

En este sentido teniendo en cuenta que la preocupación de los estudiantes, los docentes y el sector laboral se basa en la formación con un fuerte enfoque disciplinar como se evidencio a lo largo de la encuesta se podría decir que la formulación de los programas atiende a la concepción disciplinar de diferentes actores del proceso, cabe resaltar que aunque se tiene en cuenta estas concepciones se denota una falta de diálogo con representantes de diferentes disciplinas que aportan una visión refrescante de la misma desde un punto de vista objetivo más amplio que solo desde afuera de la disciplina se podría conseguir, pues como se evidencia los docentes, y los estudiantes tienen una visión paradigmática de lo que la disciplina y como se debe adquirir el conocimiento que sesga desde la fragmentación del conocimiento el estudio de sus partes como esenciales en este proceso, desconociendo por lo tanto los procesos mentales inherentes al conocimiento del contador que desde miradas interdisciplinares van más allá de los contenidos teóricos, instrumentales etc.

Simultáneamente el 27,6% de los encuestados es indiferente a la pregunta, de lo anterior se infiere que este diálogo puede no ser muy relevante en la configuración de los programas y contenidos en tanto que no se muestra enfoque específico frente a la pregunta, por último el 15,5% está en desacuerdo y el 6,9% está en total desacuerdo, así el 22,4% afirman que no se tienen en cuenta los diferentes actores del proceso educativo desde una relación de interacción profunda que valore las preocupaciones de los mismos en el proceso de formación así se reconoce que el diálogo puede quedarse únicamente en las sugerencias de los mismos pero que no avanza más allá en la formulación de los mismos pues no se hace desde una reflexión profunda de la disciplina desde diferentes enfoques y métodos interdisciplinarios.

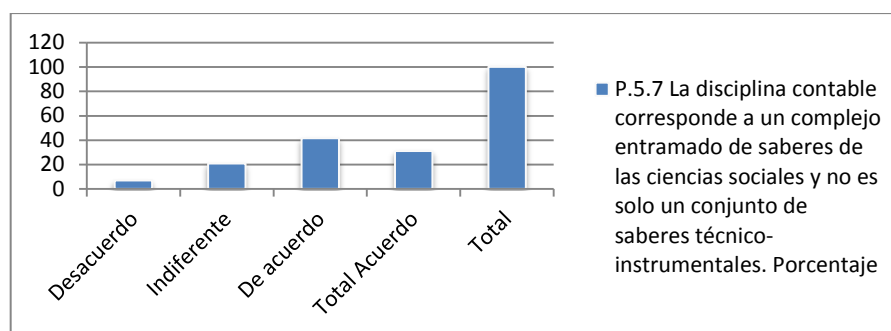
Con respecto a la concordancia entre las respuestas de los docentes y de los estudiantes en esta pregunta es del 50% aproximadamente para este caso, aunque el estudiante se siente más excluido en tanto que para el 45% de los mismos hay un diálogo importante en la creación de estos conocimientos.

**Tabla 67. La disciplina contable corresponde a un complejo entramado de saberes de las ciencias sociales y no es solo un conjunto de saberes técnico-instrumentales.**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	2,0	4	6,9	6,9	6,9
	3,0	12	20,7	20,7	27,6

4,0	24	41,4	41,4	69,0
5,0	18	31,0	31,0	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**Gráfico 63. La disciplina contable corresponde a un complejo entramado de saberes de las ciencias sociales y no es solo un conjunto de saberes técnico-instrumentales.**



En lo referente a la pregunta sobre si la disciplina contable corresponde a un complejo entramado de saberes de las ciencias sociales y no es solo un conjunto de saberes técnico-instrumentales. El 41,4% está de acuerdo y el 31,0% está totalmente de acuerdo, de esta forma el 72,4% asume que en efecto la disciplina contable al desarrollarse dentro de la sociedad surge del diálogo de saberes entre los conocimientos teórico, y técnicos, con los conocimientos sociales que develan el comportamiento humano y que por lo tanto corresponden al reconociendo de la condición humana como tal.

Cabe resaltar en este sentido que como se evidencio anteriormente el enfoque de los docentes y estudiantes privilegia las competencias profesionales y los saberes técnicos e instrumentales, así se produce una contradicción en la respuesta en tanto que los saberes disciplinares del área social y humana se reducen al 10% de las asignaturas del plan de estudios, lo cual es visto como suficiente por los mismo, de esta forma al priorizar sobre conocimientos y competencias específicas del bagaje teórico como los son el contexto legal, o

las competencias profesionales referidas a la teoría, no se reconoce la complejidad de la interdisciplinariedad.

Pues para los encuestados el diálogo de saberes se reduce a la pluridisciplinariedad en tanto que aunque asume conceptos teóricos de estas disciplinas no traspasa este conocimiento en un diálogo de saberes más profundo y reflexivo que se nutre de los métodos y percepciones de mundo de las mismas, configurando un pensamiento que trasciende la disciplina y que es capaz de transferir los contenidos teóricos a los problemas sociales y culturales desde la perspectiva social y humana como tal.

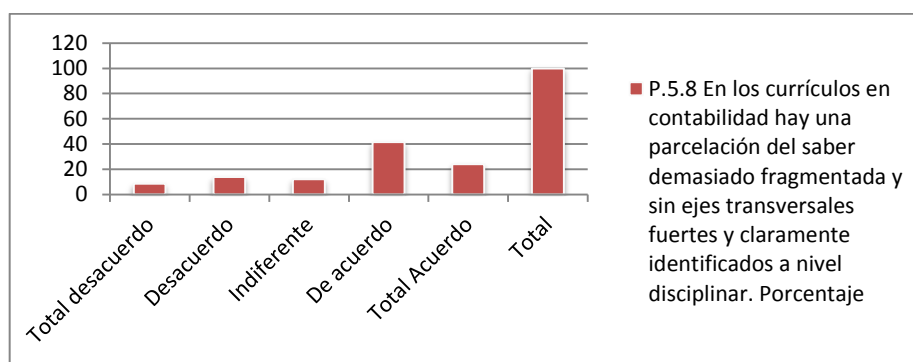
De este modo el 20,7% asume con indiferencia la pregunta lo que demuestra que en cierta medida un porcentaje de docentes no reconoce los elementos que constituyen la disciplina como tal y sus diferentes bases epistemológicas, por lo cual no se opina acerca de ellas.

En última instancia el 6,9% de los encuestados está en desacuerdo, reconociendo de este modo el enfoque disciplinar y paradigmático que es transversal a la disciplina contable en tanto que según los encuestados esta se configura principalmente desde la práctica laboral y la relación con los conocimientos propios de la disciplina. En relación con lo anterior los docentes y los estudiantes se encuentran bajo la misma ponderación de respuesta en el 70% admitiendo que aunque disciplinarmente la Contaduría en menor medida asume algunos conceptos teóricos de otras disciplinas que se hacen pertinentes sobre todo en la práctica profesional.

**Tabla 68. En los currículos en contabilidad hay una parcelación del saber demasiado fragmentada y sin ejes transversales fuertes y claramente identificados a nivel disciplinar.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	5	8,6	8,6	8,6
2,0	8	13,8	13,8	22,4
3,0	7	12,1	12,1	34,5
4,0	24	41,4	41,4	75,9
5,0	14	24,1	24,1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**Gráfico 64. En los currículos en contabilidad hay una parcelación del saber demasiado fragmentada y sin ejes transversales fuertes y claramente identificados a nivel disciplinar.**



A la pregunta acerca de si en los currículos en contabilidad hay una parcelación del saber demasiado fragmentada y sin ejes transversales fuertes y claramente identificados a nivel disciplinar. El 41,4% está de acuerdo y el 24,1% está totalmente de acuerdo,

evidenciando que el 65,5% presume que en los currículos no hay una relación interdisciplinar entre las diferentes disciplinas que configuran este saber 'por lo cual es fragmentada si ejes transversales definidos, de esta forma se reconoce plenamente que el enfoque de los programas de Contaduría son eminentemente técnicos e instrumentales en tanto que no hay un diálogo de saberes reflexivo y concienzudo de la incidencia de los métodos y percepciones de las diferentes disciplinas que configuran la disciplina como tal.

En este sentido se estudia la disciplina de la contabilidad desde su interior fragmentando el conocimiento para especializarlo y entenderlo de forma separada pero que responda a la instrumentalización de la profesión como fin último de ella, así no se procura por proceso de pensamiento sistémicos capaces de concebir el todo y sus partes y las relaciones de ellas con su entorno social, académico, cultural, etc., y que evidencia como docentes y estudiantes se contradicen en el momento en el que aseguran que se reconoce la interdisciplinariedad, el entrenamiento complejo que configura la disciplina, y la formación de competencias cuyo enfoque no es técnico y teórico.

Pues con esta pregunta se reconoce la fragmentación del conocimiento y la parcelación del mismo, que va en contravía del pensamiento complejo pues desde la interdisciplinariedad y la complejidad el estudio y enseñanza de la disciplina se haría desde la completad del sistema de forma inductiva y deductiva de manera tal que se pueden ver las relación hacia afuera y hacia dentro de las mismas, la respuesta por la fragmentación del conocimiento que es obvio para los docentes y estudiantes pone en relieve que aunque según los enfoques epistemológico y pedagógicos de los programas propende por una educación interdisciplinar, los enfoques paradigmáticos de las disciplinas instaurados en el siglo XX por la modernidad

siguen fuertemente arraigados en los docentes y estudiantes, así como en los planes de estudio.

Por otro lado, el 13,8% está en desacuerdo y el 8,6% está en total desacuerdo, lo que indica que el 24,9% de los docentes opina que en cierto grado hay una interdisciplinariedad en tanto que se percibe a la disciplina contable como un entramado de saberes que vas as allá de la simplona y que se desarrolla y evoluciona en contextos históricos, culturales, etc., que se transforman constantemente, como el conocimiento de cualquier disciplina desde la complejidad. Ya en último lugar el 12, 1% de los encuestados es in diferente a la pregunta por lo que se asume que el conocimiento de la disciplina contable es suficiente en el proceso de formación del estudiante desde su planteamiento actual en los programas de Contaduría analizados.

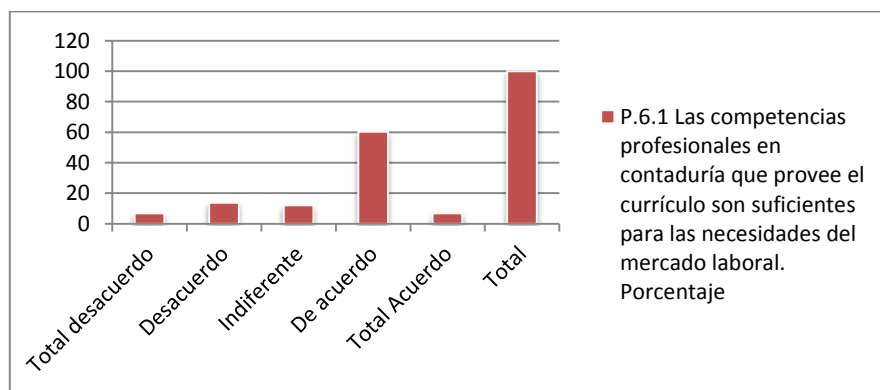
Con respecto a la percepción por arte de los estudiantes y docentes se ve una relación en tanto que las dos partes consideran la fragmentación y la falta de ejes trasversales, aunque los estudiantes está de acuerdo en menor medida con un 45% frente a un 65,5% de los docentes en este sentido se denota que los estudiantes reconocen esta fragmentación en menor medida que los docentes, así la preocupación del docente por la fragmentación del conocimiento es más relevante aunque los dos actores reconocen la necesidad de integralidad curricular en tanto que solo así se llevara a cabo un proceso de enseñanza aprendizaje verdaderamente integral.

**Tabla 69. Las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral.**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	4	6,9	6,9	6,9
	2,0	8	13,8	13,8	20,7
	3,0	7	12,1	12,1	32,8
	4,0	35	60,3	60,3	93,1
	5,0	4	6,9	6,9	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

**Gráfico 65. Las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral.**



Sobre la pregunta acerca de si las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral. El 60,3% y el 6,9% está totalmente de acuerdo, en total el 67,2% considera que está de acuerdo, de esta forma se ratifican las respuestas que reconocen que las competencias profesionales y laborales se presenta a lo largo del proceso de formación del contador, tanto en los planes de estudio como en los perfiles de los contadores de los programas de Contaduría analizados, por lo cual en concordancia con lo observado se evidencia el enfoque puramente disciplinar de la

disciplina contable y la preocupación por articular los diferentes conocimientos teóricos, técnicos e instrumentales en la praxis.

Del mismo modo como se ha venido mencionado la formación interdisciplinar propendería por el desarrollo de las competencias de forma equilibrada desde el diálogo de saberes con diferentes disciplinas, para que la práctica profesional no configure todo el conocimiento contable abriendo espacios a los procesos académicos y pedagógicos transversales a la disciplina contable como tal y que posibilitan diferentes campos de acción.

Simultáneamente el 13,8% está en desacuerdo y el 6,9% está totalmente en desacuerdo es decir que el 20,7% de los docentes presume que además de las competencias profesionales se deben desarrollar otros tipos de habilidades que son necesarias en el campo laboral de hoy estas competencias interpersonales y genéricas que permiten el desarrollo del pensamiento en una dirección menos instrumental, constituyen un campo del saber más amplio de la disciplina que mediante el pensamiento crítico, relacional y afectivo puede ser generador de nuevos espacios laborales para el contador que desde la disciplina son capaces de crear conocimiento como tal.

En última instancia el 12,1% es indiferente a la pregunta pues considera las competencias que se enmarcan dentro de los planes de estudio son relevantes en el proceso de formación y no se necesitan en mayor o menor medida.

En cuanto a la percepción que tiene los docentes u estudiantes frente a las preguntas reconocen en mayor medida que las competencias profesionales corresponden a las necesidades del campo laboral con un 60% de la ponderación total de las respuestas, en este sentido los estudiantes se muestran indecisos en cuanto a la pertinencia de las mismas con una ponderación del 41% en de acuerdo y de acuerdo con respecto al tema esto demuestra cómo se mencionó

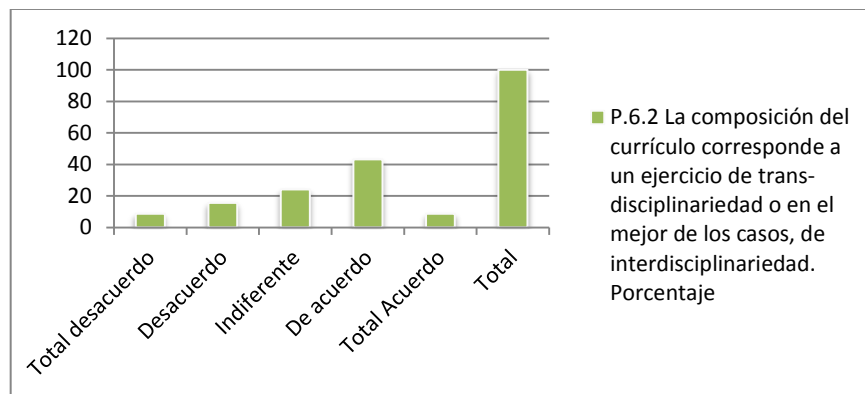
anteriormente que los estudiantes percibe una preocupación a la hora de ejercer la profesión en tanto que no están seguros en si las competencias en las cuales se les está formando son las necesarias para su práctica laboral.

En este sentido hace falta que desde su formación, se les forme desde la interdisciplinariedad y complejidad para que sean capaces de traducir los conocimientos que aprende a lo largo de la carrera teniendo en cuenta el contexto cambiante en el que entrara a trabajar para esto se debe potenciar las habilidades de pensamiento y de movilidad cognitiva que les permita afrontar las contingencias del entorno desde el conocimiento aprendido y la capacidad de pensar crítica y reflexivamente.

**Tabla 70. La composición del currículo corresponde a un ejercicio de transdisciplinariedad o en el mejor de los casos, de interdisciplinariedad.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	5	8,6	8,6	8,6
2,0	9	15,5	15,5	24, 1
3,0	14	24, 1	24, 1	48,3
4,0	25	43, 1	43, 1	91,4
5,0	5	8,6	8,6	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**Gráfico 66. La composición del currículo corresponde a un ejercicio de transdisciplinariedad o en el mejor de los casos, de interdisciplinariedad.**



En lo referente a la pregunta acerca de si la composición del currículo corresponde a un ejercicio de transdisciplinariedad o en el mejor de los casos, de interdisciplinariedad. El 43,1% está de acuerdo y el 8,6% está totalmente de acuerdo, de esta forma el 51,7% opina que el currículo nace de la reflexión del proceso de formación desde diferentes saberes sus métodos y enfoques, que promueve una formación integral del estudiante desde el reconocimiento de la condición humana, el contexto en el cual está inmerso el estudiante y los aportes de los diferentes saberes en relación a estos aspectos.

Cabe resaltar que hay una contradicción en la pregunta pues se reconoció en la encuesta que los docentes consideran que los contenidos se presentan fragmentados y en su mayoría corresponde a un enfoque técnico y teórico que se refleja entre otras cosas en los planes de estudio cuyo marco referencial es la disciplina como tal, des esta forma al reconocer la fragmentación del conocimiento y su paradigma reduccionista desde la modernidad no se puede considerar al mismo tiempo interdisciplinar pues esta promueve la relación de diferentes escenarios epistemológicos que son base de las disciplinas desde una visión

inductiva y deductiva que genera el escenario propicio para la creación de nuevo conocimiento que constituye el ejercicio de transdisciplinariedad.

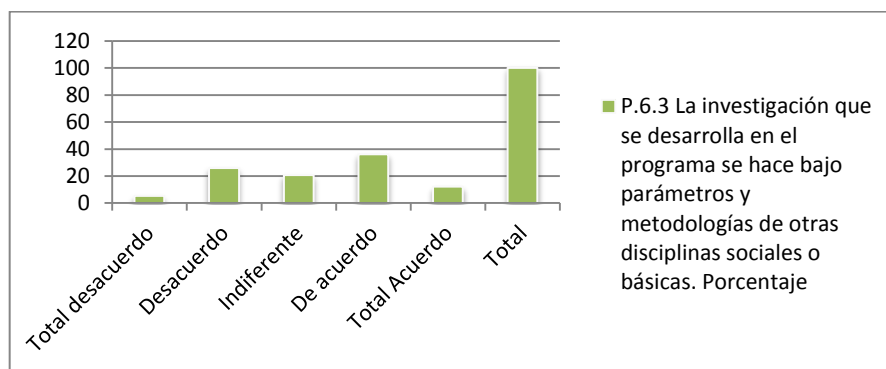
En segundo lugar el 24, 1% es indiferente a la pregunta lo que denota que desconoce el proceso interdisciplinar en el conocimiento contable o que simplemente este diálogo o proceso interdisciplinar no es relevante ni irrelevante en los currículos de los programas estudiados. Por último el 15,5 % está en desacuerdo y el 8,6% está en total desacuerdo, lo anterior demuestra que en igual medida el 24, 1% de los encuetados reconoce que el enfoque curricular, y los planes de estudios no obedecen a un ejercicio interdisciplinar sino que más bien está marcado por la disciplinariedad de la Contaduría.

Cabe anotar que los docentes y estudiantes estuvieron de acuerdo con el 50% de los resultados razón por la cual la contracción se evidencia desde los dos actores, de esto se infiere que en general no conciben la complejidad de la transdisciplinariedad.

**Tabla. 71. La investigación que se desarrolla en el programa se hace bajo parámetros y metodologías de otras disciplinas sociales o básicas.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	3	5,2	5,2	5,2
2,0	15	25,9	25,9	31,0
3,0	12	20,7	20,7	51,7
4,0	21	36,2	36,2	87,9
5,0	7	12, 1	12, 1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**Gráfico 67. La investigación que se desarrolla en el programa se hace bajo parámetros y metodologías de otras disciplinas sociales o básicas.**



Acerca de la pregunta sobre si la investigación que se desarrolla en el programa se hace bajo parámetros y metodologías de otras disciplinas sociales o básicas. El 36,2% está de acuerdo y el 12,1% está en totalmente de acuerdo en este sentido el 48,3% asume que, se investiga haciendo énfasis en las competencias que se promueven y que se evidencia las metodologías y enfoques epistemológicos subyacentes al proceso de investigación.

De esta manera los docentes aunque están de acuerdo en el énfasis en el proceso de formación del uso de diferente metodologías como proceso interdisciplinar por excelencia se ve una disminución en el porcentaje de respuestas en concordancia con los señalado por los docentes acerca de que no se forma en las competencias investigativas, de esta forma aunque el proceso de investigación hace parte de los contenidos y planes de estudio en menor medida de los programas de Contaduría, no se potencia como herramienta de interacción y por tanto ejemplificación de como el conocimiento dialoga desde las diferentes disciplinas para reorganizarse y crear nuevo conocimiento.

Por esta razón se evidencia que el 25,9% está en desacuerdo y el 5,2% está totalmente en desacuerdo, de este modo el 31,1% de los docentes opina que la investigación contable no reconoce el diálogo de saberes que es inherente a ella en tanto que no se hace explícito durante el proceso de formación, desconociendo los métodos investigativos su enfoque epistemológicos, etc. que dan cuenta de cómo el diálogo de saberes y las diferentes perspectivas que brinda del mismo puede ser creador y generador de nuevo conocimiento disciplinar desde la complejidad.

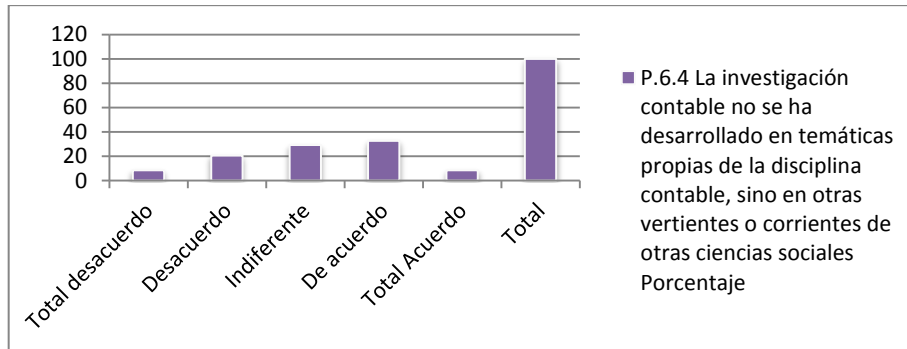
En última instancia el 20,7% de los docentes es indiferente a la preguntas en tanto que no identifica con plenitud del desarrollo del proceso investigativo desde la disciplina como tal. En cuanto a la concordancia entre los docentes y estudiantes frente a la pregunta se denota que los estudiante y los docentes concuerdan en tanto que están de acuerdo con un porcentaje similar que oscila entre el 40 y 50% de las respuestas, así ambos actores reconocen en menor medida que la investigación contable se hace desde la interdisciplinariedad que reconoce los métodos y enfoques de las diferentes disciplinas y los pone a dialogar con el fin de generar nuevos conocimientos y formas de pensar.

**Tabla 72. La investigación contable no se ha desarrollado en temáticas propias de la disciplina contable, sino en otras vertientes o corrientes de otras ciencias sociales.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	5	8,6	8,6	8,6
2,0	12	20,7	20,7	29,3
3,0	17	29,3	29,3	58,6
4,0	19	32,8	32,8	91,4
Válido				

	5,0	5	8,6	8,6	100,0
Total		58	100,0	100,0	

**Gráfico 68. La investigación contable no se ha desarrollado en temáticas propias de la disciplina contable, sino en otras vertientes o corrientes de otras ciencias sociales.**



A la pregunta que corresponde a si la investigación contable no se ha desarrollado en temáticas propias de la disciplina contable, sino en otras vertientes o corrientes de otras ciencias sociales. El 32,8% está de acuerdo y el 8,6% está totalmente de acuerdo, así el 41,4 de los docentes asume que la investigación se desarrolla en temáticas propias de las ciencias sociales, en este sentido reconoce que como proceso interdisciplinar desde el diálogo de saberes es válido en tanto que desde diferentes disciplinas se pueden dilucidar problemas propios de la disciplina y viceversa.

Así es válido que desde la disciplina contable se investiga en otras disciplinas sin olvidar que como elemento de la interdisciplinariedad se debe ser capaz de transferir las problemáticas propias de las disciplina a investigaciones que desde otros métodos resuelvan problemas propias de la mismas, así se reconoce que la investigación contable privilegia otras disciplinas debido seguramente a la concepción disciplinar técnica e instrumental, que no da cabida a cuestionar el paradigma como tal que denote problemas en las temáticas contables

que sea necesario resolver mediante la reorganización del conocimiento que se ha adquirido con los años y que conforman un paradigma fuerte en tanto que reduce el pensamiento a operaciones de tipo lógico que desmerita las dimensiones del conocimiento del contador social, culturales y humanas que son inherentes a esta disciplina.

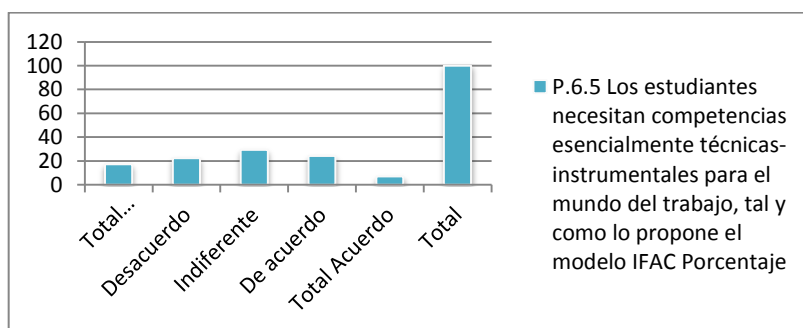
En este orden de ideas el 29,3% de los encuestados son indiferentes a la pregunta del mismo modo en que el 20,7% está en desacuerdo y el 8,6% está totalmente en desacuerdo lo que en total da un 29,3% de los docentes encuestados los cuales consideran que la investigación contable procura resolver problemas propios de la Contaduría desde el diálogo con los diferentes saberes, lo que denota lo mencionado anteriormente que supone que al fragmentar tanto el conocimiento en operaciones lógicas y racionales se sesgan los conocimientos en la medida en que no se cuestiona, ni se estudia, por lo cual permanece estático y desde la mirada de un único paradigma que como se evidencia reduce el conocimiento únicamente a la especialización de la práctica laboral.

De este modo tanto estudiantes y docente concuerdan pues el rango de respuesta oscila entre el 50% de las respuestas de que están de acuerdo con el tema, así se reconoce en menor medida que la investigación contable se ha desarrollado primordialmente en temáticas que no propias de la disciplina, debido a que el proceso de investigación como herramienta de la interdisciplinariedad y del pensamiento complejo, desde la disciplina contable está fuertemente permeado por la estática del pensamiento disciplinar para el cual todo está resuelto, dicho y hecho.

**Tabla 73. Los estudiantes necesitan competencias esencialmente técnicas-instrumentales para el mundo del trabajo, tal y como lo propone el modelo IFAC.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	10	17,2	17,2	17,2
2,0	13	22,4	22,4	39,7
3,0	17	29,3	29,3	69,0
4,0	14	24,1	24,1	93,1
5,0	4	6,9	6,9	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**Gráfico 69. Los estudiantes necesitan competencias esencialmente técnicas-instrumentales para el mundo del trabajo, tal y como lo propone el modelo IFAC.**



En lo que toca a la pregunta acerca de si los estudiantes necesitan competencias esencialmente técnicas-instrumentales para el mundo del trabajo, tal y como lo propone el modelo IFAC. El 22,4% está en desacuerdo y el 17,2% está totalmente en desacuerdo así el 39,6% opinan que la formación contable no debería centrarse únicamente en ellos componentes técnicos e instrumentales de la profesión contable, así los docentes reconocen la

necesidad de dar cuenta de los diferentes saberes que configuran el pensamiento contables, desde la multidisciplinariedad, que no reconoce como tal una interdisciplinariedad pues para que esta se dé, se hace necesaria una reflexión que ponga en equilibrio la formación de tosa las dimensiones y sus competencias.

Pues se debe reconocer que la Contaduría se nutre constantemente de diferentes saber cómo el humanístico, la sociología, etc. que relacionan el conocimiento teórico con la práctica como tal y que da las herramientas para un pensamiento complejo desde la disciplina contable como tal, así los docentes al reconocer la pluridisciplinariedad de la Contaduría consideran que el 24, 1% está de acuerdo y el 6,9% está totalmente de acuerdo, es decir aquí en total el 31% considera que la formación del contador desde su enfoque disciplinar y laboral debe corresponder esencialmente a los saberes técnicos instrumentales pues ello son el todo de la práctica laboral y aunque la diferencia es muy marcada y el énfasis disciplinar ha permeado toda la encuesta los docentes consideran que es relevante que la disciplina contable se perciba más ampliamente en tanto que va más allá de los conocimientos técnicos e instrumentales, pues esta se complejiza solo por el hecho de que quien hace la practica la hace desde un contexto determinado, desde una cultura determina que termina comportamientos y en general formas específicas de conocimiento.

Por último el 29,3% de los encuestados es indiferente a la pregunta lo que demuestra que para algunos docentes las competencias y habilidades que son inherentes al pensamiento contable deben ser neutras en mayor medida.

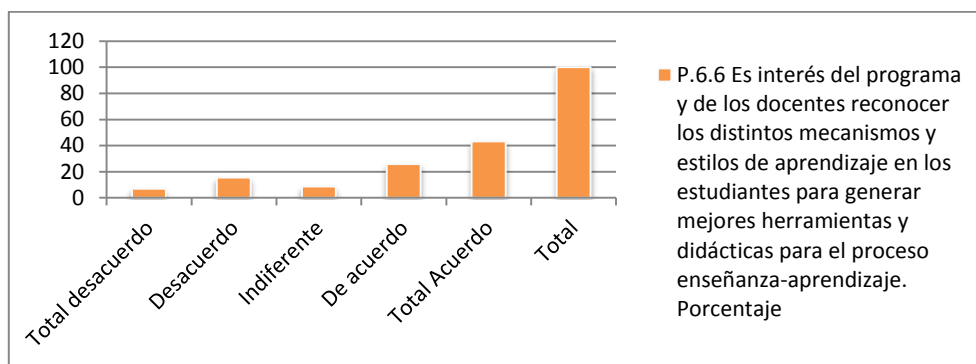
En cuanto a la percepción de los docentes y los estudiantes frente a la importancia de las competencias técnicas e instrumentales los docentes reconocen la necesidad de que estas no pueden ser el centro de la formación en tanto que la disciplina contable configura mucho

más que operaciones lógicas y mentales, pues al desarrollar desde y en la sociedad, debe estar abierta a estos saberes, pero por el contrario los estudiantes sí favorecen este aspecto instrumental de la Contaduría en tanto que ubican el conocimiento de la misma únicamente desde las competencias laborales y el saber hacer en la práctica sin reconocer que mediante el desarrollo de las competencias genéricas, interpersonales investigativas etc. Y el diálogo de saberes el conocimiento teórico y normativo de la disciplina puede ser más eficiente pues relaciona diferentes herramientas y en sí formas nuevas de transferir el conocimiento teórico en la práctica.

**Tabla 74. Es interés del programa y de los docentes reconocer los distintos mecanismos y estilos de aprendizaje en los estudiantes para generar mejores herramientas y didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	4	6,9	6,9	6,9
2,0	9	15,5	15,5	22,4
3,0	5	8,6	8,6	31,0
4,0	15	25,9	25,9	56,9
5,0	25	43,1	43,1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**Gráfico 70. Es interés del programa y de los docentes reconocer los distintos mecanismos y estilos de aprendizaje en los estudiantes para generar mejores herramientas y didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje.**



A la pregunta si es interés del programa y de los docentes reconocer los distintos mecanismos y estilos de aprendizaje en los estudiantes para generar mejores herramientas y didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje. El 43,1% está totalmente de acuerdo y el 25,9% está de acuerdo, de esta forma el 69% asegura tener en cuenta los estilos de y mecanismos de aprendizaje de los estudiantes como una estrategia didáctica que permite generar nuevas herramientas didácticas para el proceso de aprendizaje, de este modo los docentes reconocen el carácter complejo del proceso de enseñanza y aprendizaje en tanto que este depende de diferentes factores, biológicos, culturales, económicos, etc., que configuran los procesos de pensamiento de los mismos.

Que del mismo modo reconoce la complejidad del proceso educativo y la necesidad del diálogo de saberes entre las disciplinas ya que por medio de este se reconocen los diferentes métodos y enfoques que las disciplinas duras pueden ofrecer a las blandas y viceversa en tanto que promueve la potencialización desde el movimiento del conocimiento de los procesos de pensamiento y la generación del conocimiento del estudiante.

Por otra parte el 15,5% está en desacuerdo y el 6,9% está en total desacuerdo, así el 22,4% afirma que no utiliza como estrategia didáctica el reconocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje reduciendo así el proceso de enseñanza aprendizaje a la memorización de conocimientos teóricos y prácticos descontextualizados que no reconocen como tal la condición humana que propone Morín y que según el determina la transferencia del conocimiento teórico a la práctica como tal.

En último lugar el 8,6% de los encuestados es indiferente a la pregunta de lo cual se infiere que se desconoce la capacidad de los estilos de aprendizaje como estrategia didáctica por medio de la cual el docente puede crear alternativas pedagógicas en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula.

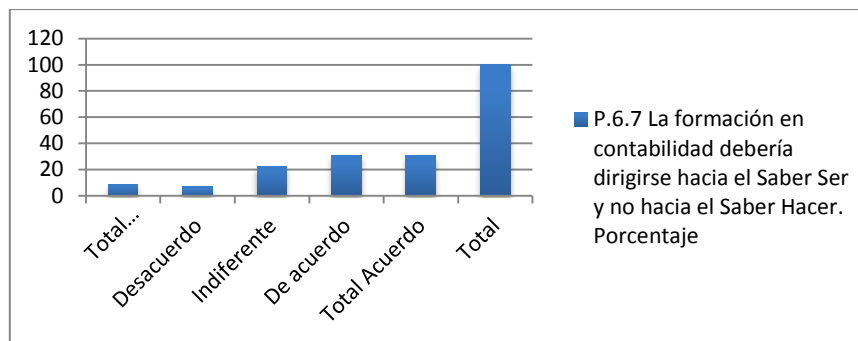
En lo referente a la percepción de los estudiantes con respecto a la de los docentes, se evidencia que ambos consideran en un 60% que los estilos de aprendizaje son un elemento constitutivo que se debe tener en cuenta a la hora de poner a dialogar el conocimiento pues reconoce como ya se mencionó la condición humana como particular y única de cada individuo, pero que se puede potenciar por medio de la relación entre los diferentes saberes del docente y del estudiantes.

**Tabla 75. La formación en contabilidad debería dirigirse hacia el Saber Ser y no hacia el Saber Hacer.**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	1,0	5	8,6	8,6	8,6
	2,0	4	6,9	6,9	15,5
	3,0	13	22,4	22,4	37,9

	4,0	18	31,0	31,0	69,0
	5,0	18	31,0	31,0	100,0
Total		58	100,0	100,0	

**Gráfico 71. La formación en contabilidad debería dirigirse hacia el Saber Ser y no hacia el Saber Hacer.**



Por lo que se refiere a la pregunta acerca de si la formación en contabilidad debería dirigirse hacia el Saber Ser y no hacia el Saber Hacer. El 31,0% está de acuerdo y totalmente de acuerdo lo que indica que el 62% de los docentes opinan que la formación del contador desde el currículo al propender por una formación integral debe estar dirigida al saber ser pues en este estadio del conocimiento del ser humano se contemplan todas las dimensiones de formación del ser humano.

Es decir que desde la complejidad e interdisciplinariedad el saber ser es el que desarrolla las competencias genéricas, profesionales, investigativas e interpersonales que en últimas integran la formación del contador en este sentido, y aunque la mayoría de las encuestas reconocen que la formación del contador se enfoque en el saber hacer en tanto que privilegia las competencias profesionales, reconoce que el saber ser propende porque el conocimiento se interiorice y devenga en procesos mentales capaces de relacionar las diferentes competencias desde el diálogo de saberes que debería propiciar la educación

superior desde las disciplinas que se estudian y que desde la integralidad concibe que el saber ser es intrínseco al saber hacer.

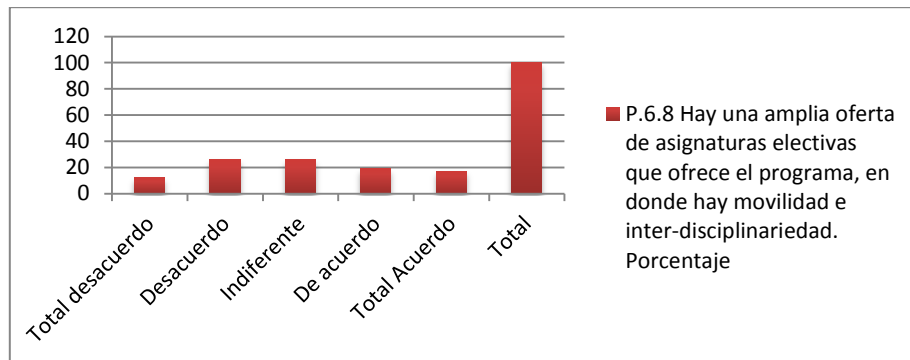
En segundo lugar el 22,4% es indiferente a la pregunta razón por la cual se infiere que para algunos docentes el saber hacer y saber ser configuran un mismo estadio del conocimiento que no es relevante en la formación del contador. Por último el 8,6% está totalmente en desacuerdo y el 6,9% está en desacuerdo, esto indica que el 15,5% de los docentes encuestados opina que se debería fortalecer el saber hacer pues el enfoque de la carrera debe ser disciplinar y enfocado a la aprehensión de los conocimientos técnicos e instrumentales que configuran la práctica del contador como tal.

De este modo la percepción de los estudiantes y docentes frente a la orientación de la disciplina en los programas de contaría se orienta al saber ser con un rango de respuesta del 60% así los dos actores del proceso educativo reconocen que la educación superior debe orientarse a formar al estudiante desde la integralidad por medio del diálogo de los diferentes saberes que configuran la disciplina del contador.

**Tabla 76. Hay una amplia oferta de asignaturas electivas que ofrece el programa, en donde hay movilidad e inter-disciplinariedad.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	7	12,1	12,1	12,1
	2,0	15	25,9	25,9	37,9
	3,0	15	25,9	25,9	63,8
	4,0	11	19,0	19,0	82,8
	5,0	10	17,2	17,2	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

**Gráfico 72. Hay una amplia oferta de asignaturas electivas que ofrece el programa, en donde hay movilidad e interdisciplinariedad.**



En lo referido a la pregunta acerca de si hay una amplia oferta de asignaturas electivas que ofrece el programa, en donde hay movilidad e inter-disciplinariedad. El 25,9% está en desacuerdo y el 12,1% está en total desacuerdo, así el 38% opina que la oferta de las electivas es amplia y que promueve el diálogo de saber desde la flexibilidad. Del mismo modo el 19,0% está de acuerdo y el 17,2% está en totalmente de acuerdo.

Así el 36,2% del total de los encuestados cree que en efecto la oferta de electivas no es amplia por lo cual no promueve la interdisciplinariedad en este sentido hay más concordancia con el plan de estudios en tanto que las electivas en los mismo corresponden al 10% de la malla curricular en este sentido se evidencia que hace falta más movilidad en cuanto a las electivas se refiere en los planes de estudio de los programas y por lo tanto que se debe lograr que desde los enfoque humanísticos y sociales de los mismo se promueva la interdisciplinariedad y la flexibilidad curricular.

Se denota a lo largo del análisis que hay una fuerte tendencia por parte de los planes de estudio, lo estudiantes y docentes a considerar que la disciplina contable se enmarca específicamente en el desarrollo de las competencias profesionales y laborales, teniendo como eje principal de formación al formación en contenidos teóricos, normativos e instrumentales,

sin tener encuesta que desde la integralidad de los currículos se promueve el diálogo de saberes desde una perspectiva inter y no pluridisciplinar.

Para terminar en última instancia el 25,9% de los encuestados es indiferente a la pregunta de los anterior se infiere que las electivas ofrecidas por los programas no tienen gran relevancia en el proceso de formación.

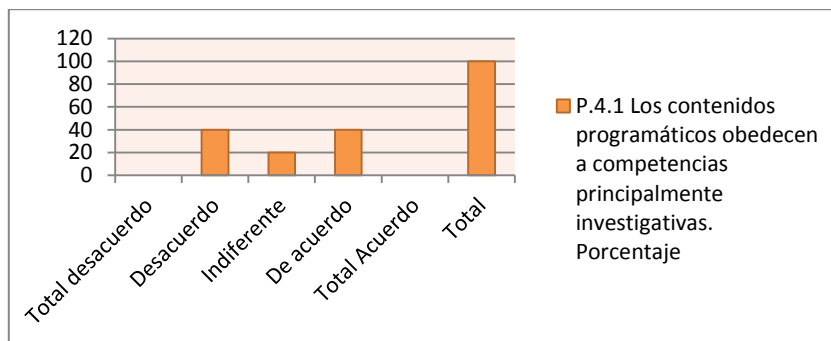
Desde las percepciones de los estudiantes frente a la de los docentes se evidencia que los docentes reconoce que hay una falencia en la oferta en cuanto a electivas pues están de acuerdo menos del 50% pero los estudiantes opinan con un porcentaje aproximado del 55% que las electivas que ofrecen son necesarias y pertinentes en su proceso de formación en tanto que ello consideran que el enfoque de la formación contable debe propender por el desarrollo de las competencias a nivel profesional.

#### **Análisis Percepciones de los Directivos.**

**Tabla 77. Los contenidos programáticos obedecen a competencias principalmente investigativas.**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	1,0	0	0	0	0
	2,0	2	40	40	40
	3,0	1	20	20	60
	4,0	2	40	40	100,0
	5,0	2	0	0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico 73. Los contenidos programáticos obedecen a competencias principalmente investigativas.**



Acercas de la pregunta por los contenidos programáticos obedecen a competencias principalmente investigativas. El 40,0% está en desacuerdo, del mismo modo el 40% de los directivos piensan que hay una falencia en cuanto a las competencias investigativas dentro de los planes de estudio así, reconocen que en el proceso de formación de acuerdo a los planes de estudio la investigación y la formación en sus competencias se reduce a las asignaturas referidas a esta, ya que estos no contemplan los planes más del 20% del total del enfoque curricular en cuanto a competencias investigativas se refiere.

De esta forma los directivos reconocen la preocupación por fortalecer estas competencias en tanto que estas marcan la interdisciplinariedad por su relación entre las diferentes disciplinas y sus metodologías que se evidencian en especial en los procesos de investigación para la disciplina contable. Por otro lado el 20% de los directivos es indiferente al diálogo de saberes.

Como ya se indicó anteriormente estas competencias son de vital importancia pues generan una transdisciplinariedad es decir que logran que el conocimiento se amplíe, desarrollando un pensamiento crítico y reflexivo que se genera en los estudiantes, con discurso, argumentación. De lo anterior se deduce la importancia que el docente de desarrolle

en el estudiante estas competencias transversales a todas las áreas y enfoques curriculares del plan de estudio, interrelacionando el contexto, los elementos que constituyen la disciplina y los complementos desde la complejidad de la condición humana.

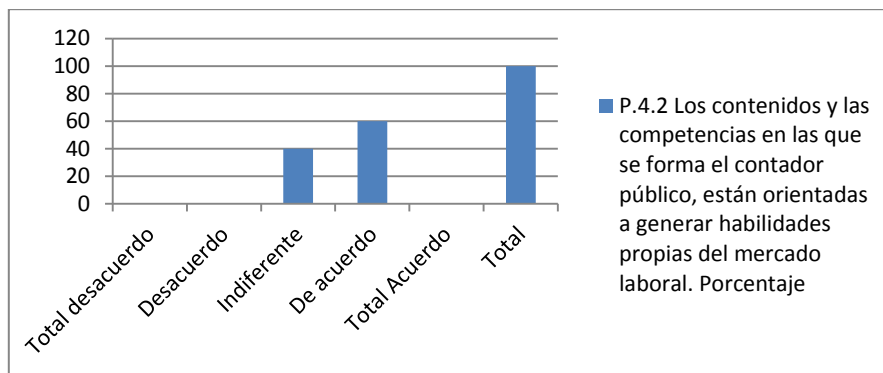
Con respecto a la percepción de los estudiantes y los docentes, se evidencia que para los docentes la formación en estas competencias es importante y carece de importancia en un 41,3% en tanto que no se forma. En otro sentido para los estudiantes esta formación se lleva a cabo en un 61% pero se evidencia que el sesgo en las preguntas contradice esta respuesta, en relación a las preguntas anteriores, en tanto que para ellos es más importante en un 70% la formación en competencias legalistas y disciplinares.

Por otro lado los directivos están de acuerdo y en desacuerdo en la misma medida con el 40% en promedio, lo que da cuenta que en relación a esta pregunta se denota un sesgo por desconocimiento y falta de apropiación del concepto, en tanto que la percepción está dividida.

**Tabla 78. Los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades propias del mercado laboral.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	0	0	0	0
	2,0	0	0	0	0
	3,0	2	40	40	40
	4,0	3	60	60	100,0
	5,0	0	0	0	100,0
	Total	5	100,	100,	

**Gráfico 74. Los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades propias del mercado laboral.**



En lo referente a la pregunta referente a los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades propias del mercado laboral. El 60% está de acuerdo, en este sentido los directivos consideran que en efecto una de las preocupaciones del programa es el enfoque de las competencias interpersonales dirigidas al desarrollo de las habilidades concernientes la práctica profesional del mismo, en este sentido y de la misma forma que en los análisis anteriores teniendo, se evidencia que deben ser más importantes las competencias profesionales que las investigativas de lo cual se infiere que los programas y los contenidos son eminentemente disciplinares pues en un 60% estas competencias debería privilegiarse en la formación del contador, lo cual se evidencia en las mallas curriculares en tanto que el 70 y el 80% de los contenidos en la malla curricular son disciplinares .

En último lugar el 40% de los directivos es indiferente a la pregunta lo cual indica que de alguna manera otros factores deben ser importantes en la formación del contador y que no es muy relevante el conocimiento netamente instrumental y técnico.

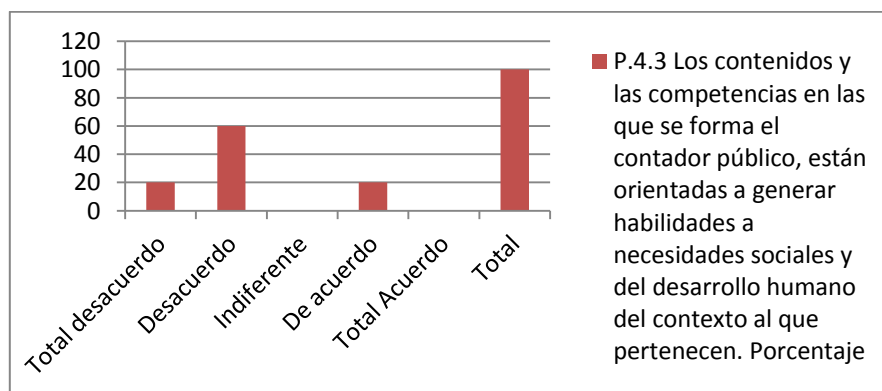
En lo referente a las respuestas de los estudiantes y los docentes, con un 80% promedio los dos actores consideran que estas competencias profesionales de saberes técnicos

e instrumentales son más importantes en la formación profesional y laboral del contador. De la misma forma los directivos están de acuerdo en un 60% en menor medida que los estudiantes, lo que demuestra que aunque le dan más importancia al desarrollo de estas competencias, son menos importantes, por lo cual el 40% es indiferente es decir que no las privilegian ni reconocen en el proceso de formación.

**Tabla 79. Los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades a necesidades sociales y del desarrollo humano del contexto al que pertenecen.**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	1,0	1	20	20	20
	2,0	3	60	60	80
	3,0	0	0	0	80
	4,0	1	20	20	100,0
	5,0	0	0	0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico 75. Los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades a necesidades sociales y del desarrollo humano del contexto al que pertenecen.**



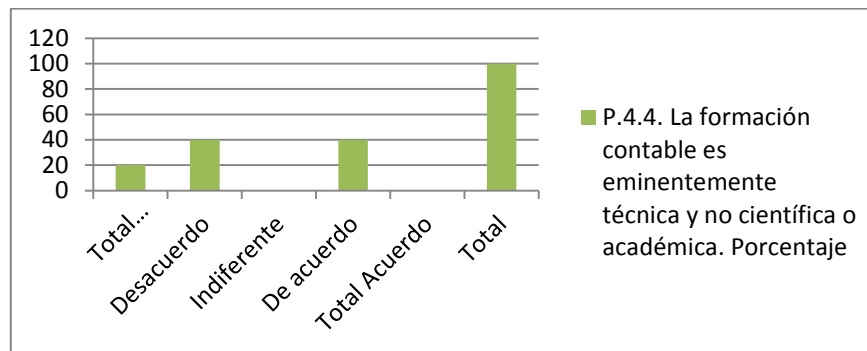
A cerca de la pregunta acerca de si los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades a necesidades sociales y del desarrollo humano del contexto al que pertenecen. El 69,% está en desacuerdo y el 20% está totalmente en desacuerdo, en este sentido el 80% de los directivos a diferencia de los docente y estudiantes asumen que los contenidos y las competencias del currículo no se orientan al desarrollo del ser humano desde la disciplina, de esta forma reconocen que desde los planes de estudio y mallas curriculares hay una falencia en la formación de estas, reconociendo la importancia de las mismas, que aunque se encuentre estipulado en los enfoque curricular, objetivos y perfiles de los PEP y los PEI al promover una educación integral cuyo centro es las competencias interpersonales pues estas son las que en tanto que estas contextualizan el conocimiento en la práctica laboral y en la vida, no se forman adecuadamente y que por ende como se mencionó anteriormente no reconoce la interdisciplinariedad de la formación en tanto que no hay relación entre las ciencias sociales y humanas desde los métodos y enfoque de las mismas, reduciendo los conocimientos y métodos a conceptos teóricos fragmentados que se unifican en ciertos aspectos comunes con la disciplina contable.

En relación a la percepción de los estudiantes y los docentes están de acuerdo con la pregunta, aunque los docentes en menor medida con el 50% y los estudiante con el 70%, es decir que para ellos estas competencias se forman a lo largo de la formación del contador, aunque como se mencionó anteriormente en los planes de estudio y mallas curriculares estas competencias se desarrollan en las electivas que corresponden al 10% de la totalidad de los mismos y que se contradicen con las respuestas anteriores en tanto que admiten que la base de la formación son las competencias laborales y profesionales.

De esta forma se evidencia que los directivos en relación con los estudiantes y los docentes consideran que estas competencias no se forman, en concordancia con los planes de estudio mallas curriculares, en tanto que el 80% de ellos consideran que no se forman a pesar de los enfoques curriculares y pedagógicos de los PEP y PEI.

**Tabla 80. La formación contable es eminentemente técnica y no científica o académica.**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	1,0	1	20	20	20
	2,0	2	40	40	60
	3,0	0	0	0	60
	4,0	2	40	40	100,0
	5,0	0	0	0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico 76. La formación contable es eminentemente técnica y no científica o académica.**

En relación a la pregunta acerca de si la formación contable es eminentemente técnica y no científica o académica. El 40% está en desacuerdo y el 20% está en total desacuerdo, de este modo el 60% de los directivos opinan que la formación del contador debe trascender los conocimientos técnicos e instrumentales, creen que la formación del contador debe tener en cuenta las habilidades sociales y humanas de los estudiantes desde un enfoque interdisciplinar que ponga a dialogar todas las disciplinas en torno a la disciplina contable como tal, aunque como se evidencio anteriormente ellos consideren que estas habilidades y competencias sociales y humanas no se desarrollen en el proceso, es decir que aunque considera que la formación no es técnica e instrumental, reconocen que ese forma haciendo énfasis en estas competencias lo que supone una contradicción entre las preguntas antes analizadas.

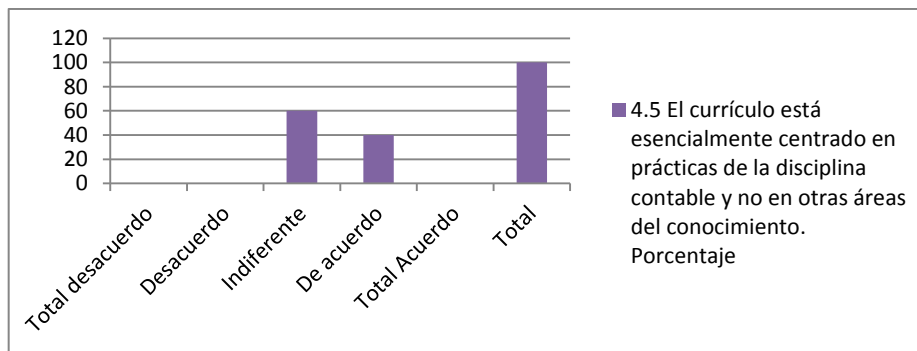
En este sentido, el 40% está de acuerdo en que la formación del contador es técnica, es decir que hace falta el desarrollo integral, pues en los planes de estudio y en lo perfiles como se ha mencionado a lo largo del análisis, la relación con las áreas sociales y de humanidades no trascienden al 10%, esto muestra coherencia con la pregunta acerca de las competencias investigativas y de las competencias interpersonales ya que los directivos reconocen que hay falencias en la formación de las mismas.

En comparación con las respuestas de los estudiantes y docentes con un promedio del 50% están de acuerdo en el desarrollo de estas habilidades durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los futuros contadores, en este sentido los directivos suben el rango de respuesta al 60%, lo cual indica que en general los tres actores del proceso están de acuerdo en que las formación no es técnica e instrumental, aunque mencionen que no se forma en competencias investigativas e interpersonales.

**Tabla 81. El currículo está esencialmente centrado en prácticas de la disciplina contable y no en otras áreas del conocimiento.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	0	0	0	0
	2,0	0	0	0	0
	3,0	3	60	60	60
	4,0	2	40	40	100,0
	5,0	0	0	0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico 77. El currículo está esencialmente centrado en prácticas de la disciplina contable y no en otras áreas del conocimiento.**



Con respecto a la pregunta de si el currículo está esencialmente centrado en prácticas de la disciplina contable y no en otras áreas del conocimiento. El 60 % s indiferente a la pregunta, de lo cual se infiere que no tienen nada que decir frente al enfoque disciplinar de la formación del contador, no reconociendo que no hay interdisciplinariedad como se ha mostrado en los planes de estudio de esta forma, para no poner en contradicción las preguntas antes contestadas que señalan que se forma en humanidades y sociales, aunque ya se haya reconociendo que el enfoque disciplinar y la formación profesional son el centro de la formación curricular, reduciendo a la multidisciplinariedad, pues se adaptan diferentes conceptos y conocimientos de otras disciplinas para la disciplina contable, que no presupone un diálogo real con los métodos y percepciones que desde las otras disciplinas que puedan ampliar el conocimiento, reflejado en los planes de estudio cuyo enfoque profesional es eminente con el 70%.

En otro sentido el 40% está de acuerdo en que el currículo se centra en el conocimiento técnico y profesional, en concordancia con las respuestas antes contestadas y con lo evidenciado en los planes de estudio, admitiendo de estas forma que el enfoque de la formación del contador es disciplinar técnico y profesional y que aunque tenga en cuenta las diferentes dimensiones del conocimiento no se relaciona reduciendo los procesos de pensamiento al paradigma de la disciplina contable sin posibilidad de autonomía y reflexión frente a los con petos aprendidos

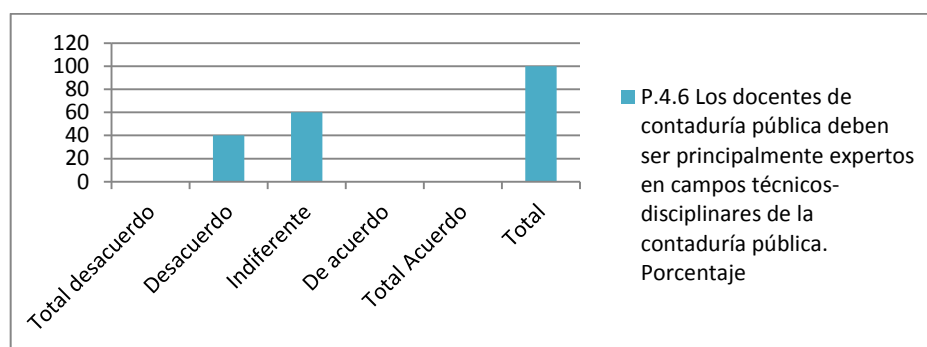
En relación a esta pregunta los estudiantes y los docentes con un rango de respuesta del 50% consideran que hay interdisciplinariedad aunque como se mencionó anteriormente el enfoque de competencias laborales y profesionales sea, más relevantes, en este sentido los

directivos, se presentan indiferentes con el 60% pero en el mismo rango que los docentes y los estudiantes están de acuerdo en un 40%.

**Tabla 82. Los docentes de contaduría pública deben ser principalmente expertos en campos técnicos-disciplinarios de la contaduría pública.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	0	0	0	0
	2,0	2	40	40	40
	3,0	3	60	60	100,0
	4,0	0	0	0	100,0
	5,0	0	0	0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico 78. Los docentes de contaduría pública deben ser principalmente expertos en campos técnicos-disciplinarios de la contaduría pública.**



En la pregunta concerniente a si los docentes de contaduría pública deben ser principalmente expertos en campos técnicos-disciplinarios de la contaduría pública. El 60% es indiferente a la pregunta, lo que indica que los directivos no dan una opinión consistente

frente a esta problemática, de lo cual se infiere que al tener docentes solo en el área específica se reducen las relaciones interdisciplinarias del conocimiento contable, pero que al mismo tiempo reconocen la importancia de que el centro sea la formación disciplinar, técnica y profesional como se ha evidenciado en las respuestas anteriores y en los planes de estudio para los culés en enfoque profesional y disciplinar es más relevante con el 70 y 80% de prevalencia, desconociendo así la complejidad del proceso educativo en términos de inter y tras disciplinar edad.

Por otra parte el 40% de los directivos está en desacuerdo reconociendo la importancia de la relación de equipos interdisciplinarios que evite el sesgo del conocimiento a un solo punto de vista, y la necesidad de cambiar las concepciones paradigmáticas en cuanto a la formación del contador, desde una mirada de pensamiento complejo que reconozca los aportes en cuanto a métodos enfoques percepciones etc. que pueden hacer expertos en otras disciplinas al saber contable, teniendo en cuenta los requerimientos del contexto actual.

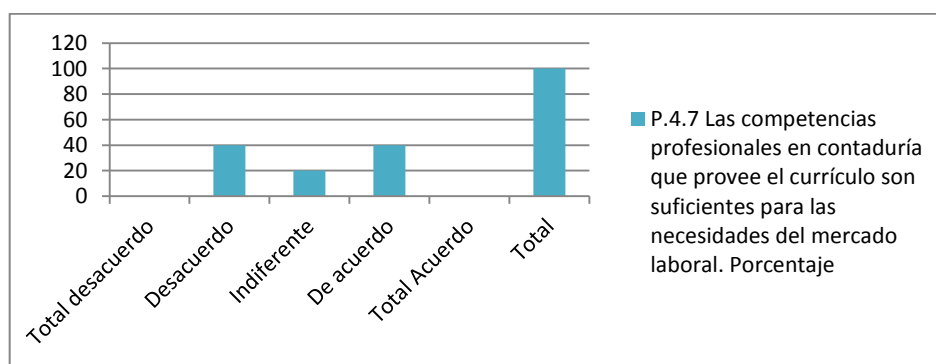
En relación a esta pregunta los estudiantes y docentes con un rango del 50% opinan que la formación del contador debe hacer desde el enfoque disciplinar, lo cual no da cabida a la relación de las diferentes áreas del conocimiento además de la contable, en concordancia con los planes de estudio cuyo enfoque es disciplinar y con las respuestas antes mencionadas para las cuales consideran que el enfoque debería ser disciplinas, contradiciendo de la misma forma las preguntas referidas a la formación del contador desde las competencias interpersonales. Así los docentes al ser indiferentes en un 60% no opinan respecto al tema reconociendo la importancia de la formación de equipos desde las diferentes disciplinas, en tanto que el 40% consideran que hace falta esta relación de los diferentes campos del saber

con el saber contable, reconociendo la importancia y los presupuestos de los PEP y PEI que orientan la formación hacia la interdisciplinariedad desde el diálogo de saberes.

**Tabla 83. Las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	0	0	0	0
	2,0	2	40	40	40
	3,0	1	20	20	60
	4,0	2	40	40	100,0
	5,0	0	0	0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico 79. Las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral.**



Respecto a la pregunta acerca de si las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral. El 40% está de acuerdo es decir que los directivos asumen que la formación de estas competencias ofrecidas

por los planes de estudio en concordancia con los presupuestos de los diferentes PEP y PEI que enfatiza en la necesidad de compaginar los conocimientos teóricos de forma significativa con las necesidades del contexto y sus contingencias, se evidencia en los enfoques con el 70% del énfasis en materias del área disciplinar.

En el mismo sentido el 40% está en desacuerdo, lo que denota una preocupación por parte de los directivos en cuanto la pertinencia de las competencias profesionales, que se están formando, al reconocer que estas no tiene en cuenta el entorno, lo cual pone de manifiesto que los conocimientos disciplinares y técnicos no son complementarios y suficientes y aunque están planteados en los planes de estudios con un 70% de temas disciplinares, hace falta contextualizar estos, al entorno global actual.

En última instancia el 20% es indiferente a la pregunta, lo que denota falta de importancia frente a estas competencias en relación al proceso de formación que se viene adelantando se asume que se desarrollan en un nivel aceptable dentro del proceso de formación.

Frente a la respuesta de los estudiantes y de los docentes, los resultados dan cuenta que los estudiante con el 50% en promedio que, aunque la mayoría está de acuerdo alno subir de este rango, que hay una preocupación en cuanto a la transferencia del conocimiento teórico al campo laboral, que evidencia la falta de preparación en cuanto a las formas de asumir el conocimiento y llevarlo a la práctica, aunque los docentes en mayor medida consideran que las competencias profesional están acorde al campo laboral.

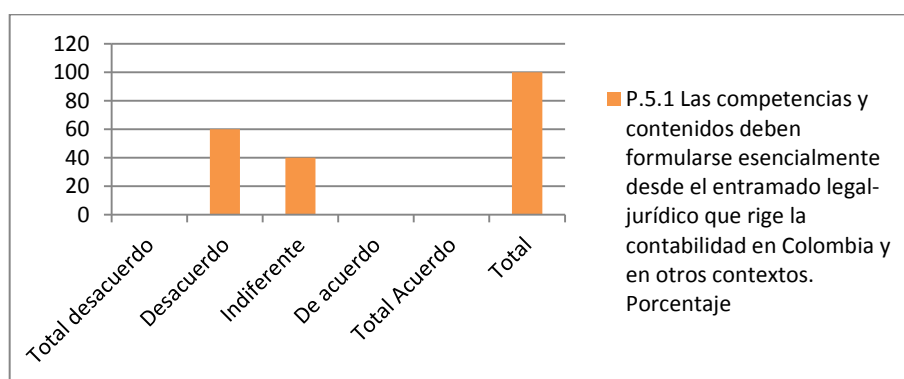
En relación a lo anterior una vez más se evidencia que los directivos en comparación a los estudiantes y docentes se encuentran en una rango de 49% de acuerdo con los mismos, es decir que en menor medida consideran la formación del estudiante pertinente para el campo

laboral, pues de igual forma este mismo porcentaje reconoce las falencias en la introducción del ingresado en el campo, pues no responde como tal, y en concordancia con el PEP y el PEP a las necesidades del entorno.

**Tabla 84. Las competencias y contenidos deben formularse esencialmente desde el entramado legal-jurídico que rige la contabilidad en Colombia y en otros contextos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	0	0	0	0
	2,0	3	60	60	60
	3,0	2	40	40	100,0
	4,0	0	0	0	100,0
	5,0	0	0	0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico 80. Las competencias y contenidos deben formularse esencialmente desde el entramado legal-jurídico que rige la contabilidad en Colombia y en otros contextos.**



Sobre la pregunta que se refiere a si las competencias y contenidos deben formularse esencialmente desde el entramado legal-jurídico que rige la contabilidad en Colombia y en

otros contextos. El 60% no está de acuerdo, es decir que los directivos opinan que la el contador debe formarse desde la interrelación con las problemáticas sociales del entornos, económicas, para lo cual se requiere la comprensión de sus fenómenos desde la teórica con los aportes que pueden hacer diferentes disciplinas que pueden enriquecer el proceso, teniendo en cuenta todos los aspectos que los configuran, así como los cambios contantes por lo que atraviesan en la era actual que los contenidos, en concordancia con los planteado por lo programas curriculares, los PEP y PEI, pero que van en contravía de los planes de estudio cuyo enfoque es teórico y disciplinar, pero que desde las concepciones de los directivos deben trascender el carácter legalista de la Contaduría como disciplina enmarcada fuertemente en lo social.

Así en último lugar el 40% de los directivos es indiferente a la pregunta, evidenciando que no se tiene una opinión clara frente al carácter legal de la educación contable y su enfoque desde los planes de estudio, lo cual presupone que los contenidos y las competencias que se desarrollan desde un enfoque específico como tal.

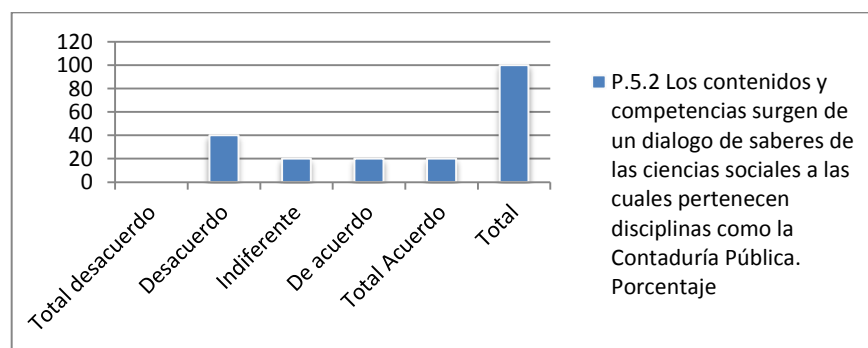
En relación a los resultados de los estudiantes y docentes, con un rango de cuerdo del 60% se evidencia que el pensamiento de los mismos como se mostró en los análisis antes desarrollados tienen una fuerte enfoque teórico y legalista de la Contaduría como disciplinas, es decir que el paradigma en el cual se enmarca es positivista en tanto que solo se hacen relevantes los conocimientos instrumentales, y técnicos que caracterizan la profesión del contador. De los anterior se asume que los directivos tienen presente que la formación debe ir más allá de los conceptos teóricos pues en el planteamiento de los programas y enfoques se reconoce que el proceso de formación al ser más integral e interdisciplinar no puede reducirse a la instrumentalización de la disciplina, lo cual es coherente con la mayoría de las respuestas

en tanto que se reconoce que hace falta de un enfoque nuevo para mirar la Contaduría, que se evidencia en lo rígido de los planes de estudio cuyo enfoque central son los conocimientos técnicos.

**Tabla 85. Los contenidos y competencias surgen de un diálogo de saberes de las ciencias sociales a las cuales pertenecen disciplinas como la contaduría pública.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	0	0	0	0
	2,0	2	40	40	40
	3,0	1	20	20	60
	4,0	1	20	20	80
	5,0	1	20	20	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico 81. Los contenidos y competencias surgen de un diálogo de saberes de las ciencias sociales a las cuales pertenecen disciplinas como la contaduría pública.**



Por lo que se refiere a la pregunta de si los contenidos y competencias surgen de un diálogo de saberes de las ciencias sociales a las cuales pertenecen disciplinas como la

contaduría pública. El 40% está en desacuerdo, lo que indica que los directivos no surgen de un diálogo de saberes y desde una reflexión pedagógica más concienciada ya que desde los planes de estudio y los perfiles profesionales hay una tendencia marcada al conocimiento disciplinar. Estas concepciones demuestran una preocupación por parte de los directivos a repensar el proceso educativo de la Contaduría acerca de responder los supuestos de los PEP y los PEI, que promulgan una educación interdisciplinar, mediada por el diálogo de saberes entre las diferentes disciplinas que constituyen a la disciplina contables, en este sentido se reconoce que hace falta entablar relaciones y diálogos que den cuenta del problema de la educación en el contexto planetario de hoy. Esto concuerda con las respuestas anteriormente dadas, en las cuales se evidencia que hace falta más docentes interdisciplinarios, centrar los esfuerzos formar las diferentes dimensiones del contador, desde las problemáticas y contingencias del entorno.

Del mismo modo el 20% está de acuerdo y el 20%, es decir que el 40% de acuerdo, en que los contenidos y competencias se propician mediante una reflexión interdisciplinar, que desde la interacción de las diferentes disciplinas y mediante un diálogo, suponen un pensamiento complejo capaz de reconocer la necesidad de poner en juego los diferentes métodos para generar conocimientos en torno a la disciplinas contable y su incidencia en el contexto, que van concordancia los enfoques curriculares del programa que se centran el diálogo interdisciplinar desde la complejidad, pero que se contradice en la formulación de los planes de estudio cuyo enfoque es puramente disciplinar en tanto que las materias del núcleo profesional y de énfasis corresponden al 80% que no corresponde a un diálogo interdisciplinar al no tener en cuenta las competencias investigativas e interpersonales que configuran la

formación integral y que solo se centra en los aspectos técnicos, o instrumentales y teóricos de la formación.

Por último el 20% es indiferente a la pregunta restándole importancia a la relación de las diferentes disciplinas en la formulación de los planes de estudio y competencias que se van a trabajar de lo cual se asume que no es relevante este diálogo de saberes en la formulación de las mismas.

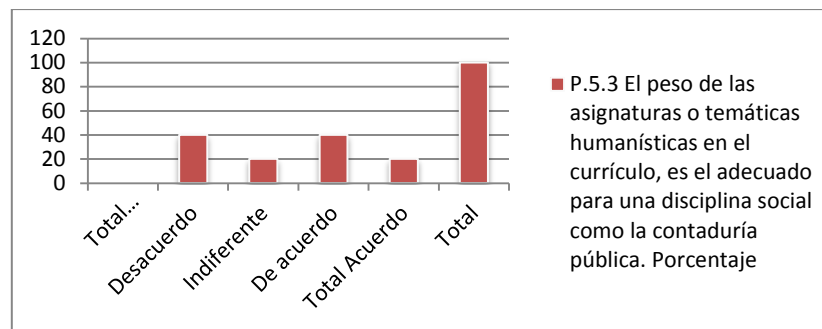
En relación a la percepción de los docentes y estudiantes con un porcentaje del 50% en cuanto que si hay un diálogo de saberes transversal a la disciplina en la formulación de las competencias y contenidos curriculares, que desde el análisis es una respuestas contradictoria, pues como se evidencio a lo largo del análisis el enfoque disciplinar de los contenidos y competencias en la formación del contador es de mayor relevancia. Con respecto a lo anterior se denota que para los directivos, el tema de la formulación interdisciplinar en los contenidos, etc. Es mucho más problemático pues el 40% así como el otro 40%, están en un mismo porcentaje e acuerdo y en desacuerdo, lo que denota que no hay un diálogo interdisciplinar como tal, reconociendo la complejidad del mismo y la carencia d ellos en los perfiles y planes de estudios puramente disciplinares.

**Tabla 86. El peso de las asignaturas o temáticas humanísticas en el currículo, es el adecuado para una disciplina social como la contaduría pública.**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	1,0	0	0	0	0
	2,0	2	40	40	40
	3,0	1	20	20	60

4,0	2	40	40	100,0
5,0	0	20	20	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico 82. El peso de las asignaturas o temáticas humanísticas en el currículo, es el adecuado para una disciplina social como la contaduría pública.**



En cuanto a la pregunta acerca de si el peso de las asignaturas o temáticas humanísticas en el currículo, es el adecuado para una disciplina social como la contaduría pública. El 40% está de acuerdo y el 20% está totalmente de acuerdo, evidenciando que el 60% revelan que para los directivos el peso de las asignaturas y temáticas correspondientes al área de las humanidades, son suficientes para la formación del contador, esto es coherente, lo que revela una discrepancia en la respuesta en torno al diálogo interdisciplinar, pues el 40% de los directivos plantean que este no es suficiente en el desarrollo de las competencias, además en los planes de estudio estos no superan el 10% de los contenidos curriculares, lo cual es suficientes según esta percepción de los directivos. De lo anterior se puede inferir que para los directivos es más imperante el conocimiento técnico e instrumental, contradiciendo las respuestas en las cuales evidencian la falta de interdisciplinariedad y de desarrollo de competencias interpersonales, que propenden por una educación basada en un enfoque

disciplinar que privilegia los conocimientos teóricos, para el cual el desarrollo del pensamiento complejos desde diferentes dimensiones del ser humano es irrelevante.

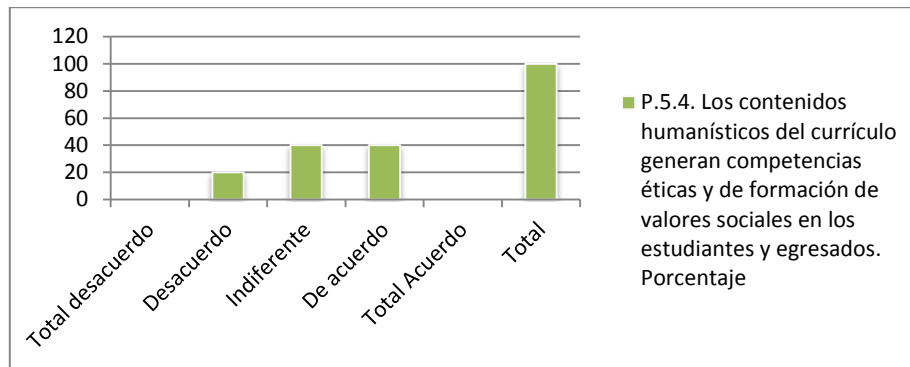
En otra instancia el 40% está en desacuerdo, por lo cual se reconoce que el peso de las asignaturas no es suficiente en relación con los PEP y PEI así como sus enfoques pedagógicos, objetivos de formación y enfoques pedagógicos, coherentemente con los planes de estudio y su poca flexibilidad en cuanto a la interdisciplinariedad. Por último el 20% es indiferente a la pregunta, de lo anterior se presume que no hay una posición clara frente a la incidencia de los enfoques disciplinares de las electivas al no ser representativas en el proceso de formación

En cuanto a la relación de la pregunta con las precepciones de los estudiantes y docente, es visible que con un rango de respuesta del 60% de acuerdo, para los cuales estas competencias se forman desde las electivas e forma pertinente aunque como ya se ha mencionado no ocupan un campo representativo en los planes curriculares.

**Tabla 87. Los contenidos humanísticos del currículo generan competencias éticas y de formación de valores sociales en los estudiantes y egresados.**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	1,0	0	0	0	0
	2,0	1	20	20	20
	3,0	2	40	40	60
	4,0	2	40	40	100,0
	5,0	0	0	0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico 83. Los contenidos humanísticos del currículo generan competencias éticas y de formación de valores sociales en los estudiantes y egresados.**



En lo concerniente a si los contenidos humanísticos del currículo generan competencias éticas y de formación de valores sociales en los estudiantes y egresados. El 25,9% está de acuerdo e igualmente el 25,9% está totalmente de acuerdo, de esta forma el 51,8% de los docente afirma que pese a que en el plan estudios las materias referidas a las temáticas humanísticas corresponde al 20% de los contenido de la malla curricular, estos son suficientes en la formación del contador en tanto que brinda los contenidos conceptuales necesarios referido a los comportamientos éticos y morales que el contador como una actor social debería adquiere desde su proceso de formación.

De esta forma los docente promueven una formación cuyo centro es el enfoque disciplinar pero que absorbe los diferentes elementos de diferentes disciplinas que están acordes a la práctica del contador como tal, de lo anterior se infiere que aunque se tiene en cuenta las competencias al reconocer que son suficientes pese a su relevancia en los planes de estudio, no se está propiciando un diálogo real desde la interdisciplinariedad pues no se tienen en cuenta los métodos y perspectivas que pueden generar conocimiento desde diferentes posturas que contemplan los problemas y la totalidad del conocimiento disciplinar y que

permite la organización del conocimiento del contador desde una perspectiva más amplia del mismo.

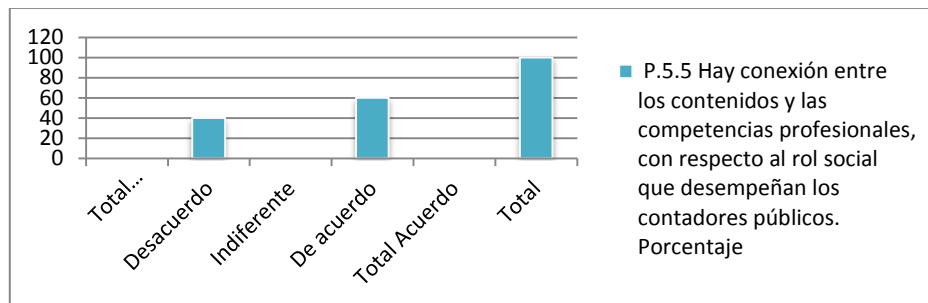
Con respecto a lo anterior en segundo lugar el 31,05 de los encuestados se muestra indiferente a la pregunta pues no tiene una posición clara frente a la incidencia de dichos conocimientos y de este diálogo de saberes en la formación del contador. En último lugar el 15,5% está en desacuerdo y el 1,7% está en total desacuerdo, así el 17,2% opinan que estas temáticas se desarrollan en menor medida y que no son relevantes en el proceso de formación de las competencias interpersonales del mismo pues en últimas se reduce a elementos disciplinares de las humanidades sin contexto y relación con la disciplina contable como tal, que se centra en una serie de conceptos éticos y morales, pero que no propende por una formación integral que posibilita al estudiante a desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo que en últimas potencia las decisiones éticas y morales de los contadores. En este sentido los docentes y los contadores coinciden en tanto que la mayoría está de acuerdo con una ponderación del 60%.

**Tabla 88. Hay conexión entre los contenidos y las competencias profesionales, con respecto al rol social que desempeñan los contadores públicos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	0	0	0	0
	2,0	2	40	40	40
	3,0	0	0	0	40
	4,0	3	60	60	100,0
	5,0	0	0	0	100,0

Total	5	100,0
-------	---	-------

**Gráfico 84. Hay conexión entre los contenidos y las competencias profesionales, con respecto al rol social que desempeñan los contadores públicos.**



En cuanto a la pregunta de si hay conexión entre los contenidos y las competencias profesionales, con respecto al rol social que desempeñan los contadores públicos. El 60, % está de acuerdo, lo que evidencia que los directivos aseguran que hay relación entre las competencias y contenidos programáticos, es decir que tienen en cuenta el contexto y sus cambios que definen el rol social del contador en el mismo, reconociendo que estas son el centro del proceso de formación con las relaciones entre la sociedad, referidos a los saberes de las disciplina contable, y que concuerda con los objetivos de formación de los PEP y PEI de los programas de Contaduría.

Con respecto a esto se asume que, las competencias laborales y profesionales tienen presente el rol social del contador, pues estas tienen presente desde la multidisciplinariedad algunos conceptos de las ciencias humanas y sociales como la moral, pero que desde el enfoque disciplinar no trascienden del nivel conceptual, por lo cual los contenidos con el 70 y 80% de contenido disciplinar son pertinentes en tanto que se relacionan con las competencias profesionales, desde los preceptos de los estudiantes, docentes y directivos desde para los cuales el enfoque más importante en la formación del contador.

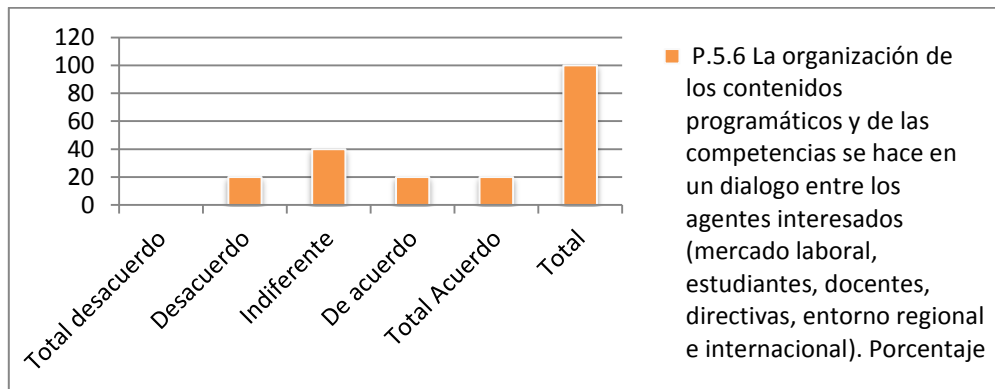
Por último el 40% de los directivos son indiferentes a la pregunta en tanto que no opinan en relación a la pregunta lo cual presupone que para ellos estas relaciones no son relevantes para el proceso de formación, o simplemente no son visibles desde el contexto formativo.

Así se muestra que los estudiantes y docentes tienen la misma percepción en tanto que su ponderación es de acuerdo con un 70% de los encuestado, en relación a la pertinencia de las competencias profesionales y laborales, de acuerdo al rol social, del mismo modo el 60% de los directivos opinan que esta relación es suficiente, en tanto que desde los contenidos se tiene en cuenta el rol social del contador, lo cual indica que esta concordancia es pertinente pues el centro de la misma es disciplinar dentro de los planes de estudio, para los cuales los aporte de las otras disciplinas son multidisciplinarias, lo cual es acertado para la misma.

**Tabla 89. La organización de los contenidos programáticos y de las competencias se hace en un diálogo entre los agentes interesados (mercado laboral, estudiantes, docentes, directivas, entorno regional e internacional).**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1	0	0	0	0
	2	1	20	20	20
	3	2	40	40	60
Válido	4	1	20	20	80
	5	1	20	20	100
	Total	5	100	100	

**Gráfico 85. La organización de los contenidos programáticos y de las competencias se hace en un diálogo entre los agentes interesados (mercado laboral, estudiantes, docentes, directivas, entorno regional e internacional).**



En cuanto a la pregunta que se refiere a si la organización de los contenidos programáticos y de las competencias se hace en un diálogo entre los agentes interesados (mercado laboral, estudiantes, docentes, directivas, entorno regional e internacional). El 20% está totalmente de acuerdo y el 20% está totalmente de acuerdo, de esta manera en total el 40% de los directivos, creen que en efecto se presenta un diálogos de saberes a la hora d tener presente los diferentes actores que se involucran en el saber contable pues para ellos son de vital importancia en el planteamiento de los contenidos programáticos y las competencias del contador, que por ende tienen en cuenta aspectos como los saberes previos, las necesidades del contexto social, económico, cultural, etc.

Que por medio de una reflexión pedagógica interdisciplinar reconoce los diferentes niveles de pensamiento del contador desde los factores antes mencionados, pero que al evidenciar, como se nota en el desarrollo de la encuesta que las concepciones de docentes, estudiantes, y actores de la disciplina en el contexto laboral es disciplinar, por lo cual este diálogo se reduce a la pluridisciplinariedad en tanto que el enfoque de los actores es puramente disciplinar, habría que preguntarse hasta qué punto se dialoga y se construye desde

disciplinas diferentes que como se evidencio no son de importancia para los estudiantes y docentes y que conforman nuevas formas de percibir el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje del contador.

Simultáneamente el 40% de los directivos es indiferente a la pregunta, por lo cual se asume que este diálogo no es relevante a la hora de plantear las competencias y contenidos pues e considera que los disciplinar está fuertemente planteado en los planes de estudio y mallas curriculares del contador, lo cual es suficiente desde el diálogo de saberes.

Por último el 20% considera que no se tienen en cuenta los diferentes actores del proceso, pues la interrelación que se hace en este sentido es muy superficial, en donde la profundidad como tal del desarrollo de los saberes mediante el principio dialógico supone una reflexión profunda de las percepciones de los actores inmersos en la disciplina contable, de esta forma, así como se mencionó anteriormente se puede decir que las concepciones no van más allá de la formulación de los mismos desde la multidisciplinariedad que no tiene en cuenta las problemáticas reales de fondo como los métodos, enfoques y percepciones diferentes de concebir el pensamiento del contador.

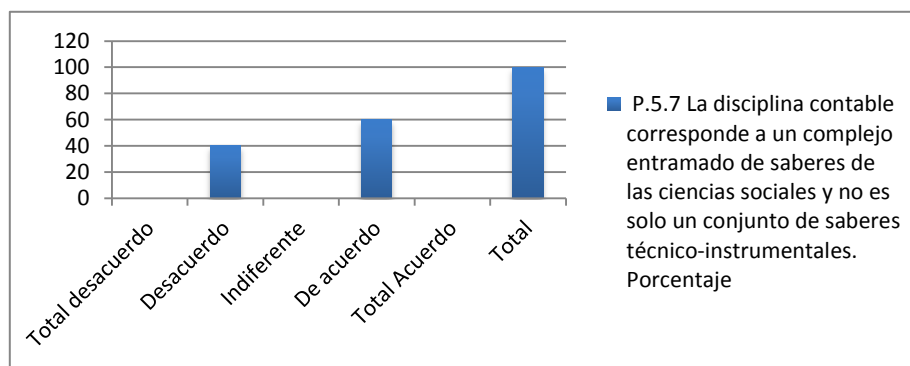
En cuanto a la percepción de los docentes y de los estudiantes es del 50% de los mismos concibe que hay un diálogo importante en relación a los contenidos y competencias que se formulan desde los planes de estudio, y que se reflejan en los planes de estudio cuyo enfoque es del 70 y 80% teóricamente hablando y que como se ha evidenciado es lo más relevante en el proceso de formación. En este sentido así como el 40% de los directivos es indiferente a la pregunta el otro 40% está de acuerdo, esto quiere decir que aunque en menor medida que los estudiantes y los docentes, los directivos consideran que este diálogo aunque

de menor nivel desde el pensamiento complejo, tiene en cuenta los diferentes saberes de los actores del proceso educativo.

**Tabla 90. La disciplina contable corresponde a un complejo entramado de saberes de las ciencias sociales y no es solo un conjunto de saberes técnico-instrumentales.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	0	0	0	0
	2,0	2	40	40	40
	3,0	0	0	0	40
	4,0	3	60	60	100,0
	5,0	0	0	0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico 86. La disciplina contable corresponde a un complejo entramado de saberes de las ciencias sociales y no es solo un conjunto de saberes técnico-instrumentales.**



En lo referido a la pregunta sobre si la disciplina contable corresponde a un complejo entramado de saberes de las ciencias sociales y no es solo un conjunto de saberes técnico-instrumentales. El 60% está de acuerdo, es decir que consideran que la contabilidad como

disciplina que se desenvuelve en el campo social, deviene del diálogo de saberes que la configuran, de lo cual se advierte que hay una relación entre los conocimientos teóricos, y técnicos, con los conocimientos sociales que la componen, pero que de forma pluridisciplinar no se relacionan de forma profunda, lo cual aunque se promulga en los enfoques curriculares y PEP, pero no se evidencia en los planes de estudio en los cuales solo hay un 10% de contenidos referidos a estas asignaturas. En cuanto a la pregunta por la interdisciplinariedad del saber contable, anteriormente expuesta, los directivos consideran en menor medida que este diálogo se da con el 40% de las respuestas, lo que se observa entonces es que los directivos perciben que la contabilidad como disciplina es interdisciplinar, pero desde su formación no lo es en igual medida.

En última instancia el 20% de los directivos consideran que la disciplina contable no se percibe desde la interdisciplinariedad, en coherencia con lo planteado en el plan de estudio que reconoce que el enfoque es disciplinar, esto se evidenció en las percepciones de los directivos en las preguntas anteriores que opinan que la Contaduría no debería reducirse a su nivel técnico e instrumental, aceptando que la profesión del contador se define principalmente en la práctica laboral y la relación con los conocimientos antes mencionados.

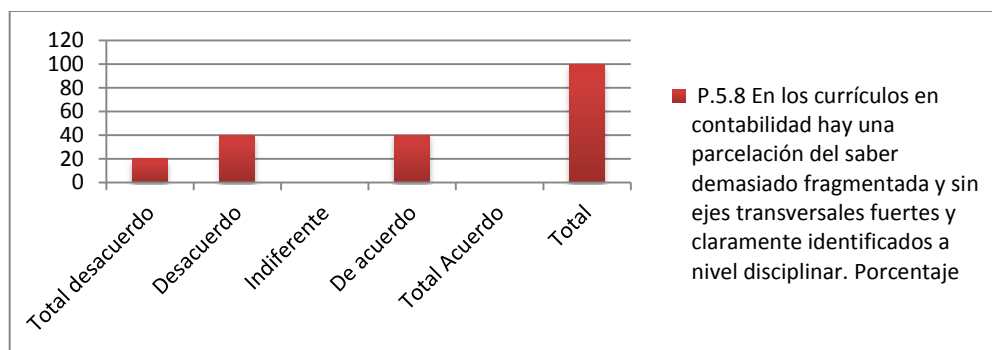
En relación con las percepciones de los docentes y los estudiantes se encuentran bajo la misma ponderación de respuesta en el 70% y de los directivos con el 60%, de esta forma los actores educativos que actúan en este proceso, reconoce el carácter disciplinar de la Contaduría en torno a las ciencias sociales y humanas, pero lo asumen como se evidenció anteriormente desde una visión multidisciplinar puesto que el enfoque en el cual se debería formar al contador es disciplinar, técnico y teóricos.

Cabe resaltar que los directivos en torno a la disciplinariedad de los contenidos y de los enfoques de la Contaduría están divididos en sus opiniones, por lo cual algunos asumen que la formación del contador debe ir más allá de los conocimientos técnicos y disciplinares en comparación con los docentes y los estudiantes.

**Tabla 91. En los currículos en contabilidad hay una parcelación del saber demasiado fragmentada y sin ejes transversales fuertes y claramente identificados a nivel disciplinar.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	1	20	20	20
2,0	2	40	40	60
3,0	0	0	0	60
4,0	2	40	40	100,0
5,0	0	0	0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico 87. En los currículos en contabilidad hay una parcelación del saber demasiado fragmentada y sin ejes transversales fuertes y claramente identificados a nivel disciplinar.**



A la pregunta acerca de si en los currículos en contabilidad hay una parcelación del saber demasiado fragmentada y sin ejes transversales fuertes y claramente identificados a nivel disciplinar. El 40% está de acuerdo y el 20%, está en desacuerdo y el 8,6% está en total desacuerdo, lo que indica que el 60% de los directivos, asumen que los saberes no son fragmentados en tanto que el saber disciplinar y la formación del contador, es interdisciplinar de esta forma hay concordancia entre esta pregunta y las preguntas anteriores cuyo centro era el diálogo de saberes, así como las que abogan por un equipo interdisciplinar, pues se percibe a la misma desde el entramado de saberes que la configuran, este entramado de saberes está compuesto por los saberes de las ciencias sociales y humanas así como de las disciplinas que de forma teórica la complementan y que la sitúa en el contexto en el cual se desarrolla profesionalmente, habría que revisar si el diálogo de saberes trasciende la multi y transdisciplinariedad, pues como se ha dicho anteriormente este diálogo disciplinar se queda en la transferencia conceptual sin tener en cuenta los métodos, preceptos, y enfoques que componen la disciplina.

Es necesario anotar que los directivos presentan menos contradicciones en sus respuestas y aunque reconocen la importancia del enfoque disciplinar y técnico de la disciplina, reconocen de cierta forma la necesidad de pensar la educación desde el pensamiento complejo que, abre el espectro de conocimiento de las disciplinas.

En último lugar el 40% de los encuestados está de acuerdo lo cual supone que los directivos, evidencian en concordancia con los planes de estudio, cuyo enfoque disciplinar es del 70 y 80%, en este sentido, se comprueba que, aunque en menor medida los directivos concuerdan con que la disciplina desde el enfoque teórico e instrumental fragmenta el conocimiento en base al paradigma positivista para el cual el problema de estudio se analiza mucho más profundamente, dividiendo el todo en las partes, por lo cual no hay un diálogo de saberes reflexivo interdisciplinar, que al especializar la profesión no alude a una interdisciplinariedad, desde el entramado complejo que configura la disciplina.

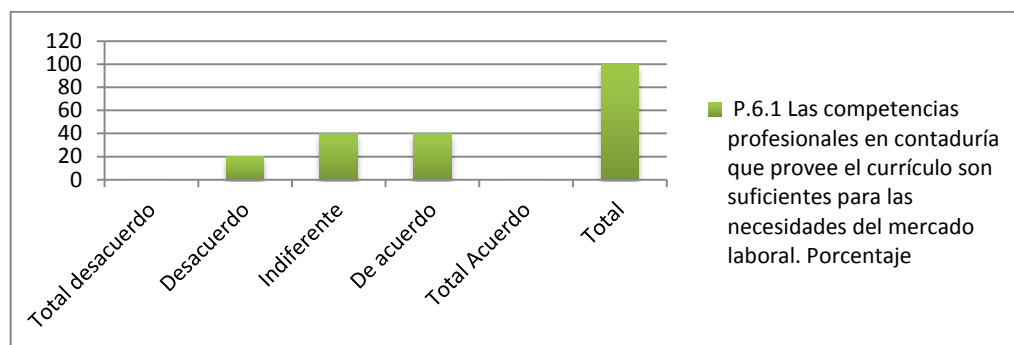
Con respecto a la percepción por arte de los estudiantes y docentes se ve una relación en tanto que las dos partes consideran la fragmentación de saberes desde la disciplina en un 40 y 60% aproximadamente de esta forma se nota que, ellos consideran que los contenidos, así como la enseñanza está fuertemente fragmentada en los conocimiento disciplinares que aunque muestra contradicción con muchas de las preguntas reconoce fuertemente el carácter disciplinar y técnico de la Contaduría que por la fragmentación, de saberes se constituye en el paradigma del contador desde la modernidad.

Con respecto a esta relación cambia en cuanto a las percepciones de los directivos pues ellos consideran que el saber es interdisciplinar y está relacionado por lo cual no hay fragmentación de saberes y cuyos ejes estas fuertemente establecidos, con respecto a esta percepción habría que constatar en el aula hasta qué punto estas percepciones de directivos frente a las de docentes y estudiantes se cumplen pero desde la práctica como tal.

**Tabla 92. Las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	0	0	0	0
	2,0	1	20	20	20
	3,0	2	40	40	60
	4,0	2	40	40	80
	5,0	0	0	0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico 88. Las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral.**



Sobre la pregunta acerca de si las competencias profesionales en Contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral. El 40% está de acuerdo, es decir que consideran del mismo modo que en el caso de los docentes y de los estudiantes que se reconocen e desarrollo de las competencias profesionales y laborales, en concordancia con lo planteado en los planes de estudio, así como en los perfiles de los contadores, que privilegia el desarrollo profesional de los conocimientos técnicos que se

ponen en juego a la hora de ejercer en el contexto real y que está en coherencias con las respuestas de los directivos en cuanto a la formulación de las competencias, para el área laboral en tanto que están de acuerdo en un 40% para todas las preguntas.

Simultáneamente 40% de los de los directivos son indiferentes a las preguntas, no opinando frente a la formulación de las mismas y las bases en las cuales se centra, de lo cual se supone que o no son relevantes en la formación o que están inmersas en los planes de estudio pues el enfoque de estos es disciplinar en un 70 y 80%.

En última instancia el 20% están en desacuerdo al considerar que las competencias al enmarcarse tan fuertemente en el área disciplinar dejan de lado aspectos de la formación integral del contador que, le brindan herramientas suficientes para su desempeño en el entorno actual, teniendo en cuenta que estos son cambiantes y necesita de un pensamiento crítico, que pueda dar una visión más global de la disciplina desde un enfoque complejo que integre las dimensiones del ser humano, lo cual reconoce que hace falta más movilidad e integralidad en el proceso formativo en tanto que este es muy disciplinar.

En cuanto a la percepción que tiene los docentes y estudiantes frente a las preguntas el 60% consideran que estas competencias se desarrollan satisfactoriamente desde los planes de estudio. En el caso de esta pregunta los directivos están de acuerdo y se presentan indiferentes a la pregunta en un 40% lo que indica que aunque algunos consideran el desarrollo de estas en el proceso de enseñanza aprendizaje, unos no opinan frente a la pregunta por desconocimiento o falta de relevancia en el tema.

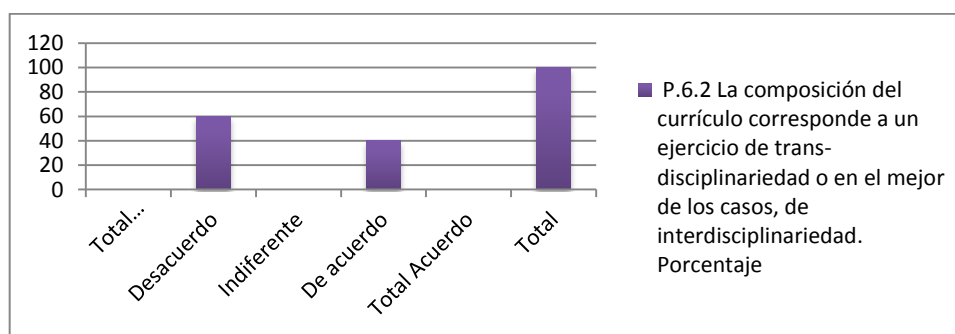
Esto supone que deberían formarse las competencias de forma equilibrada para que se dé un diálogo interdisciplinar entre los diferentes saberes que configuran la formación del

contendor, para que los estudiantes puedan transferir el conocimiento de forma efectiva en el contexto laboral a los cuales entraran a participar.

**Tabla 93. La composición del currículo corresponde a un ejercicio de transdisciplinariedad o en el mejor de los casos, de interdisciplinariedad.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	0	0	0	0
2,0	3	60	60	60
3,0	0	0	0	60
4,0	2	40	40	100
5,0	0	0	0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico 89. La composición del currículo corresponde a un ejercicio de transdisciplinariedad o en el mejor de los casos, de interdisciplinariedad.**



En lo referente a la pregunta acerca de si la composición del currículo corresponde a un ejercicio de transdisciplinariedad o en el mejor de los casos, de interdisciplinariedad. El 60% está en desacuerdo, lo anterior demuestra, que los directos reconocen que el pensamiento

trans disciplinar requiere de un proceso complejo que desde la interdisciplinar propone creación de conociendo que vaya más allá de la percepción disciplina, mediante proceso investigativos, de diálogo de saberes que pongan en movimiento los proceso de pensamiento de los estudiante, en tanto que trascienden el conocimiento como tal.

De esta forma los directivos concuerdan en sus respuestas en tanto que dan cuenta que no hay proceso inter y transdisciplinares en los programas de Contaduría, de acuerdo a los planes de estudio y perfiles profesionales de los encuetados reconoce que el enfoque curricular, y los planes de estudios, pues estos se enmarcan en enfoques disciplinares, que devienen de formas de pensamiento paradigmáticos de lo que debería ser el saber contable.

El 40% está de acuerdo de los directivos, de esta forma opinan que el currículo es producto de los proceso dialógicos entre diferentes disciplinas y desde estas se procura el desarrollo de pensamiento y de nuevo conocimiento, que deviene de la transdisciplinariedad, con respecto a esto es preciso anotar que los directivos reconocen que el desarrollo interdisciplinar está muy poco desarrollado de los cual se infiere que no hay relación transdisciplinares ya que como se ha demostrado en las respuestas de los estudiantes y docentes, así como en la formulación de los planes de estudio, la Contaduría como disciplina se concibe desde la disciplinariedad y desde la práctica laboral que la configura. Esto concuerda con la percepción que tienen de saberes integrados, formación en competencias humanísticas y sociales, en cuanto que los directivos opinan que hace falta fortalecer estos aspectos.

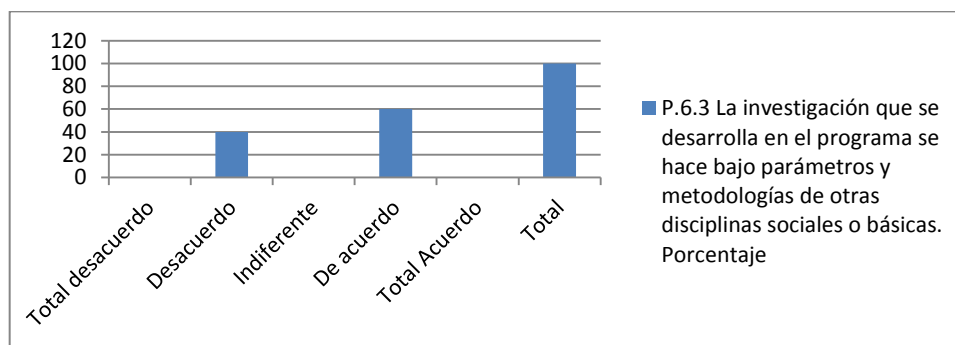
La relación de los docentes y estudiantes en cuanto a esta pregunta es del 50% de acuerdo, evidencia contradicciones en cuanto a lo inter y transdisciplinar pues, en ellos las respuestas más elevadas asumen la formación disciplinar del contador. Por otro lado los

directivos reconocen a diferencia de los docentes y estudiantes que hace falta el fortalecimiento de un pensamiento complejo, abierto al cambio y a los principios dialógicos como tal.

**Tabla 94. La investigación que se desarrolla en el programa se hace bajo parámetros y metodologías de otras disciplinas sociales o básicas.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	0	0	0	0
	2,0	2	40	40	40
	3,0	0	0	0	40
	4,0	3	60	60	100,0
	5,0	0	0	0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico 90. La investigación que se desarrolla en el programa se hace bajo parámetros y metodologías de otras disciplinas sociales o básicas.**



Acercas de la pregunta sobre si la investigación que se desarrolla en el programa se hace bajo parámetros y metodologías de otras disciplinas sociales o básicas. El 60% está de acuerdo por lo cual sumen que el proceso investigativo como proceso interdisciplinar pone en

juego las metodologías y enfoques de otras disciplinas, en este sentido, se concuerda con el enfoque investigativo de los PEP que propenden por hacer de la investigación, el medio por el cual se llega al pensamiento inter y transdisciplinar.

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que hay una contradicción en lo que los directivos asumen como el proceso de investigación y el desarrollo de las competencias investigativas pues consideran que estas competencias no se desarrollan en un 60% de esta forma, por lo que se infiere que no adquieren las competencias que ponen en juego los métodos, metodologías y enfoques inherentes al proceso de investigación en la formación de los contadores y que hacen parte de los enfoques investigativos de cada programas contenidos en el PEP.

Por último el 40% está en desacuerdo, es decir que se reconoce que al no desarrollar estas competencias, no se ponen en juego las metodologías de la investigación interdisciplinarias, que conforman el diálogo de saberes, que permite que se transfieran conocimientos, abriendo los marcos epistemológicos de los estudiantes para resolver problemas investigativos referidos a la disciplina contable, lo cual concuerda con las preguntas antes respuestas y con el enfoque disciplinar que se mantiene preponderante en los planes de estudio, además de la baja ponderación en los planes de estudio de las materias que corresponden al proceso de investigación pues estas representan el 10% de las materias contenidos en el plan de estudios, pues en la malla curricular estos conocimientos son pertinentes para terminar el proceso de investigación desarrollado en las practicas profesional o seminarios de grado que le ayudan al estudiante a terminar su tesis.

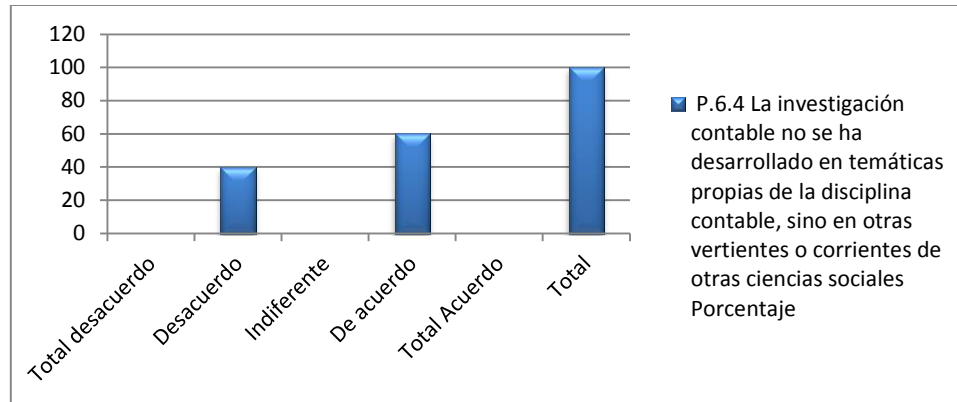
En cuanto a la relación con las percepción de los docentes y estudiantes frente a la pregunta están de acuerdo con un porcentaje promedio del 40 y 50% de las respuestas, así en

este caso se evidencia que los directivos consideran que los desarrollo en investigación en cuanto al diálogo de metodologías es superior con un 60% frente a los docentes y estudiantes que aunque están de acuerdo en su mayoría, reconocen en alguna medida que este proceso carece de profundidad desde el diálogo interdisciplinar.

**Tabla 95. La investigación contable no se ha desarrollado en temáticas propias de la disciplina contable, sino en otras vertientes o corrientes de otras ciencias sociales.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	0	0	0	0
2,0	2	40	40	40
3,0	0	0	0	40
4,0	3	60	60	100,0
5,0	0	0	0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico 91. La investigación contable no se ha desarrollado en temáticas propias de la disciplina contable, sino en otras vertientes o corrientes de otras ciencias sociales.**



A la pregunta que corresponde a si la investigación contable no se ha desarrollado en temáticas propias de la disciplina contable, sino en otras vertientes o corrientes de otras ciencias sociales. El 60% de los directivos opina que este proceso tiene en cuenta el estudio propio de las temáticas contables, reconociendo de igual manera que en el análisis anterior, que es mediante este proceso que se construyen saberes y que se dialoga con otros actores interdisciplinarios que bajo sus métodos ayudan a la resolución de problemas propios de la disciplina, pues la investigación permite que se dialogó desde la Contaduría, o desde otras disciplinas que desde sus frentes comunes pueden ser generadores de conocimientos, pues la investigación no debe ser camisa de fuerzas del conocimiento desde el diálogo de saberes.

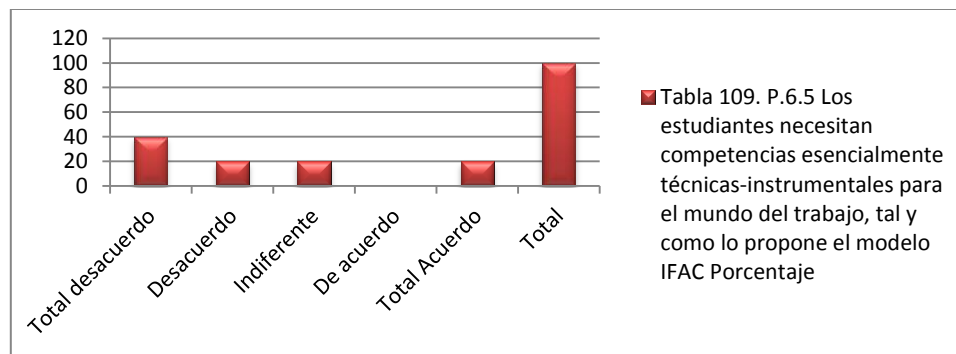
En último lugar el 40% no está de acuerdo, pues consideran que la investigación del conocimiento contable se ha enfocado en servir de guía en investigación de diferentes disciplinas desde la multidisciplinariedad, lo cual advierte que la disciplina por su carácter instrumental y técnico, no encuentra los modos de acción desde la investigación, en tanto que no se concibe la reflexión y la creación de nuevo conocimiento referido a ella, y que privilegia el conocimiento disciplinar, que se refleja en la ponderación de los planes de estudio en cuanto al proceso de investigación dentro de los programas.

En cuanto a la relación de las repuestas de estudiantes y docente se puede evidenciar que el rango de porcentaje de respuesta es de 50% de acuerdo, es decir que de igual forma que la pregunta anterior los directivos consideran que el concepto de investigación está más desarrollado en comparación a las percepciones de los estudiantes y docentes, que en general consideran que el proceso de investigación está en desarrollo y debería centrarse más en las problemáticas propias de la Contaduría.

**Tabla 96. Los estudiantes necesitan competencias esencialmente técnicas-instrumentales para el mundo del trabajo, tal y como lo propone el modelo IFAC.**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	1,0	2	40	40	40
	2,0	1	20	20	60
	3,0	1	20	20	80
	4,0	0	0	0	80
	5,0	1	20	20	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico 92. Los estudiantes necesitan competencias esencialmente técnicas-instrumentales para el mundo del trabajo, tal y como lo propone el modelo IFAC.**



En lo que toca a la pregunta acerca de si los estudiantes necesitan competencias esencialmente técnicas-instrumentales para el mundo del trabajo, tal y como lo propone el modelo IFAC. El 20% está en desacuerdo y el 40% está totalmente en desacuerdo así el 60% de los directivos sumen que el centro del proceso de enseñanza a aprendizaje no deberían ser los contenidos, técnicos, instrumentales y legalistas, pues estos desarrollan solo una dimensión del contador y no tiene en cuanto los diferentes saberes que configuran a la disciplinas y que sirve de base para el desarrollo de los proceso cognitivos del mismo, así las opiniones de los directivos concuerda con las preguntas contestadas durante el análisis de las preguntas, que pone de manifiesto que la educación del contador debe hacerse de forma integral y que en la actualidad no se privilegia pues los planes de estudio y el pensamiento de los docentes y estudiantes es propio del paradigma moderno del contador, razón por la cual debería darse más importancia a las diferentes relaciones que se pueden gestar entre las disciplinas y que se evidencian en los enfoques pedagógicos y curriculares de los PEP y PEI analizados.

En este sentido los directivos al igual que los docentes aceptan que el enfoque de la Contaduría no puede ser eminentemente teórico e instrumental pues estas características fragmentadas no satisfacen ni resuelven las problemáticas de hoy y esta tarea solo se hace mediante el diálogo con las diferentes disciplinas que componen el saber del contador.

Por otro lado el 20% está de acuerdo, lo que demarca que este porcentaje de directivos tiene un pensamiento disciplinar, pues privilegia los conocimientos técnicos e instrumentales sobre los proceso de pensamiento que pueden devenir de la interrelación con otros saberes que sustentan la profesión desde otros puntos de vistas. De igual modo el 20% de los encuestados es indiferente de lo que se asume, que no es importante para los mismos e enfoque disciplinar pues se evidencia de igual modo en los planes de estudio, o que no es trascendental ningún enfoque en la formación del contador.

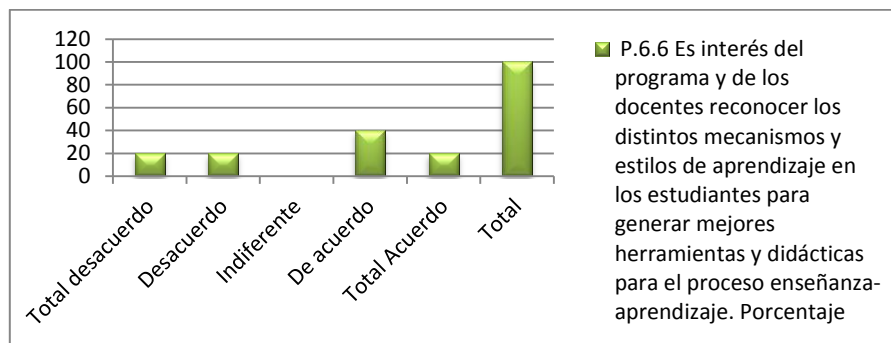
En cuanto a la percepción de los docentes y los estudiantes frente a la pregunta se observa que tanto los estudiantes como los docentes reconocen la importancia de proceso interdisciplinares en la formación del contador, en tanto que los estudiantes insisten en que su formación debe centrarse en los conceptos teóricos e instrumentales, lo cual da cuenta que hay que cambiar los conceptos y formas de percibir la Contaduría en relación a los procesos académicos que se desarrollan en base a él, por la interrelación entre los saberes técnicos y las ciencias humanísticas y sociales que los configuran.

**Tabla. 97. Es interés del programa y de los docentes reconocer los distintos mecanismos y estilos de aprendizaje en los estudiantes para generar mejores herramientas y didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	1	20	20	20
	2,0	1	20	20	40
	3,0	0	0	0	40
	4,0	2	40	40	80

5,0	1	20	20	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico. 98. Es interés del programa y de los docentes reconocer los distintos mecanismos y estilos de aprendizaje en los estudiantes para generar mejores herramientas y didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje.**



A la pregunta si es interés del programa y de los docentes reconocer los distintos mecanismos y estilos de aprendizaje en los estudiantes para generar mejores herramientas y didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje. El 40% está totalmente de acuerdo y el 20% está de acuerdo, de esta forma el 60%, de los directivos considera que los docentes tienen en cuenta los estilos de aprendizaje como una estrategia de aprendizaje por lo cual reconocen las diferentes dimensiones cognitivas y psicológicas que procuran el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo cual se reconoce la complejidad del proceso educativo y los diferentes factores que se ponen en juego a la hora de la formación del contador.

Por último el 20% está en desacuerdo y el 20% está en total desacuerdo, así el 40% desconocen la implementación de esta estrategia de aprendizaje, en tanto que los docentes al centrar la formación del docente en los saberes prácticos y teóricos de la Contaduría no reconocen los diferentes saberes que se relacionan en el proceso de enseñanza sin importar la disciplina que se enseña, lo cual supone que no hay diálogo de saberes ni interacciones en

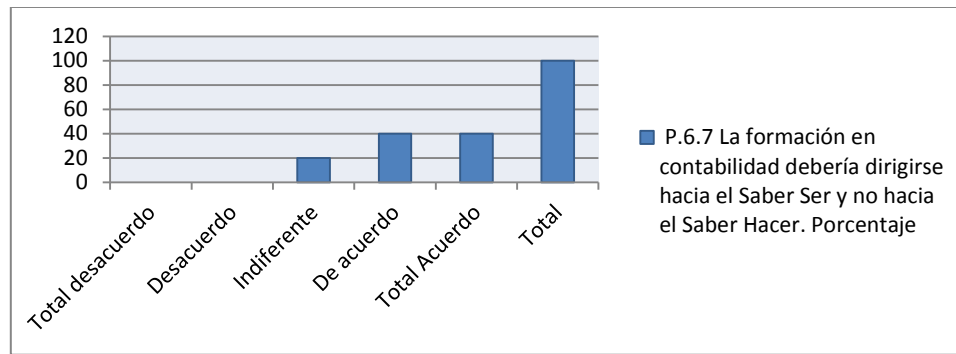
cuanto a los procesos de los estudiante y de los docentes a la hora de poner su práctica en juego.

En lo referente a la percepción de los estudiantes y de los docentes frente a las de los directivos, se evidencia que ambos consideran en un 60% que los estilos de aprendizaje son un elemento esencial del proceso que pone en diálogo las diferentes disciplinas al reconocer la particularidad de los proceso de pensamiento en relación a los diferentes factores sociales, psicológicos y biológicos de cada estudiante, mediante el reconocimiento de la complejidad de la realidad así como del pensamiento humano.

**Tabla 99. La formación en contabilidad debería dirigirse hacia el Saber Ser y no hacia el Saber Hacer.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	0	0	0	0
2,0	0	0	0	0
Válido 3,0	1	20	20	20
4,0	2	40	40	60
5,0	2	40	40	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico 94. La formación en contabilidad debería dirigirse hacia el Saber Ser y no hacia el Saber Hacer.**



Por lo que se refiere a la pregunta acerca de si la formación en contabilidad debería dirigirse hacia el Saber Ser y no hacia el Saber Hacer. El 40% está de acuerdo y totalmente de acuerdo lo que indica que el 80% de los directivos creen que este elemento esencial en la formulación de las competencias debe dirigir el proceso de formación integral, como se evidencia en los enfoques curriculares y pedagógicos de los PEP, de este modo se reconoce como se mencionó anteriormente que el conocimiento debe contextualizarse, y esto se logra mediante la puesta en marchas de todas las dimensiones del contador, por lo cual no puede reducirse al saber hacer en tanto que esta solo reconoce los conocimientos instrumentales y teóricos que sin contextualización pueden quedar en el vacío y resultar insuficiente a la hora de enfrentarse a un contexto real no académico, esto supone al igual que los estilos de aprendizaje poner en diálogo diferentes saberes a la hora de formar contadores integrales pues el saber ser está ligado con las ciencias humanas y sociales y el reconocimiento de sus enfoques y concepciones de mundo, que solo por medio del equilibrio de las diferentes competencias se integrara en el saber ser.

En último lugar el 20% es indiferente, a la pregunta razón por lo cual se asume que los directivos no tienen una opinión clara acerca de lo que debería potenciarse en el alumno, pues desde el plan de estudios, se desarrolla mucho más el saber hacer, pues se centra en los conceptos técnicos y teóricos, en relación con las materias de carácter humanístico que según

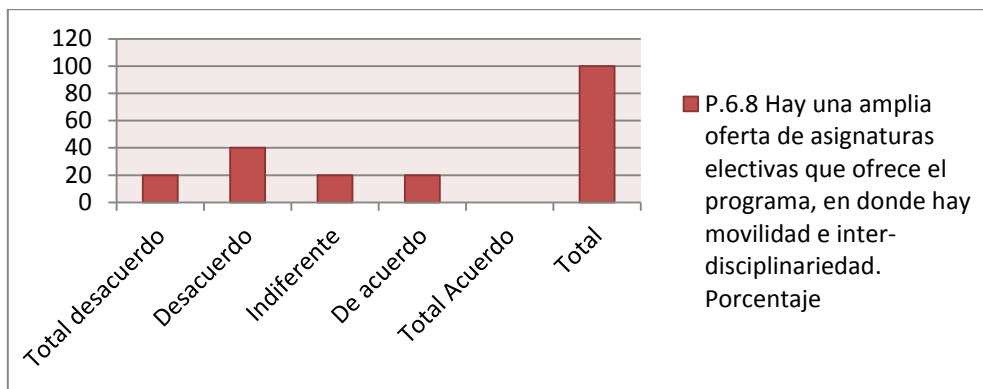
los enfoques curriculares y planes de estudio son las que forman el saber ser en los contadores, pero que se presentan muy someramente pues representa el 10% de las materias como tal.

Habría que revisar si en efecto estas concepciones se cumplen en el aula de clase en las materias disciplinares desde las estrategias de enseñanza aprendizaje de los docentes. La relación entre las concepciones de los docentes y estudiantes supone que el 60% está de acuerdo en que el enfoque de la formación se orienta al saber ser, de la misma forma pero en mayor medida los directivos con el 80% consideran que a pesar de los enfoques teóricos marcados y de las concepciones instrumentales de la profesión es un requerimiento de hoy en día, formar de acuerdo a las concepciones para que el estudiantes sea no solo un buen contador si no un ser humano capaz de reconocer las dimensiones que lo configuran.

**Tabla 100. Hay una amplia oferta de asignaturas electivas que ofrece el programa, en donde hay movilidad e interdisciplinariedad.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,0	1	20	20	20
2,0	2	40	40	60
3,0	1	20	20	80
4,0	1	20	20	100,0
5,0	0	0	0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**Gráfico 95. Hay una amplia oferta de asignaturas electivas que ofrece el programa, en donde hay movilidad e interdisciplinariedad.**



En lo referido a la pregunta acerca de si hay una amplia oferta de asignaturas electivas que ofrece el programa, en donde hay movilidad e interdisciplinariedad. El 40% está en desacuerdo y el 20% está en total desacuerdo, así el 60% asume que hay una falencia en el ofrecimiento de electivas y movilidad interdisciplinar, lo que se concuerda con las preguntas contestadas las cuales se refieren a la inter y la transdisciplinariedad, pues las electivas dentro de los planes de estudio procuran por la flexibilidad curricular y el diálogo de saberes, teniendo en cuenta que según los planes de estudio estas no construyen más del 10% y en muchos casos están referidas a la disciplina como tal, de esta forma se evidencia una falta de movilidad teniendo en cuenta, los intereses de los estudiantes y en potenciar habilidades que aunque no corresponden a la disciplina como tal, al fortalecer los proceso de pensamiento procura un desarrollo cognitivo más amplio que ponga al estuante a reflexionar y a observar críticamente su contexto social económico y laboral.

Este porcentaje de respuesta aunque está en contradicción con los enfoque pedagógicos y curriculares si se relaciona con los planes de estudios y el pensamiento de los docentes y estudiantes que se ha demostrado durante el desarrollo del análisis de las encuestas es puramente disciplinar y técnico

Así el 20% de los directivos son indiferentes a la pregunta en tanto que no reconocen la relación de movilidad con las electivas ofrecidas o simplemente no tienen nada que decir respecto al tema por su irrelevancia en el proceso de aprendizaje.

Para terminar en última instancia el 20% de los encuestados está de acuerdo, es decir que como se evidenció en las preguntas acerca de las competencias y los contenidos humanísticos y sociales, las electivas que se ofrecen son las suficientes en cuanto a movilidad y flexibilidad pues dan más importancia a la educación como debería ser desde la mirada tradicional que está referido en los perfiles profesionales y en los planes de estudio.

## Anexo B. Encuesta Complejidad y Currículo

10/9/2015

COMPLEJIDAD Y CURRÍCULO EN CONTADURÍA PÚBLICA*ail*

### COMPLEJIDAD Y CURRÍCULO EN CONTADURÍA PÚBLICA*ail*

La presente encuesta tiene como objetivo determinar cómo ha sido el desarrollo de la formación del contador público. Agradecemos conteste con la mayor sinceridad, sus respuestas serán utilizadas únicamente con fines académicos por lo tanto la información suministrada será confidencial.

Att. Ruth Marina Meneses, directora del programa de Contaduría Pública de la Universidad Militar Nueva Granada.

\*Obligatorio

1. \*

-----

2. **1. Universidad a la que está vinculada(o): \***

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Universidad Santo Tomás
- Universidad Cooperativa de Colombia
- Universidad Autónoma
- Pontificia Universidad Javeriana
- Universidad Militar
- Otro: -----

3. **2. Nivel de Formación \***

Indiquemos su nivel máximo de formación.

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Pregrado
- Maestría
- Doctorado
- Otro: -----

10/9/2015

COMPLEJIDAD Y CURRÍCULO EN CONTADURÍA PÚBLICAa1

**4. 3. Tipo de Vinculación \***

Indiquemos su tipo de vinculación con la institución académica.  
*Selecciona todos los que correspondan.*

- Estudiante
- Directivo-Administrativo
- Egresado-empleado
- Docente medio tiempo-tiempo completo
- Docente catedra
- Otro: \_\_\_\_\_

**4. ORGANIZACIÓN Y SELECCIÓN DE CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS**

Según Wolff (1995) El currículo basado en competencias asume las competencias académicas como la "capacidad profesional para realizar tareas y actividades demandadas por la sociedad. Implica una exigencia social y la consiguiente aptitud del individuo para responder integralmente a ella," si bien esto es cierto, indiquenos que tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones. Responda (1, totalmente en Desacuerdo; 3, Indiferente 5, Totalmente de Acuerdo)

**5. 4.1 Los contenidos programáticos obedecen a competencias principalmente investigativas. \***

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
totalmente en Desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de Acuerdo

**6. 4.2 Los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades propias del mercado laboral. \***

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de Acuerdo

**7. 4.3 Los contenidos y las competencias en las que se forma el contador público, están orientadas a generar habilidades a necesidades sociales y del desarrollo humano del contexto al que pertenecen. \***

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de Acuerdo

10/9/2015

COMPLEJIDAD Y CURRÍCULO EN CONTADURÍA PÚBLICA

## COMPLEJIDAD Y CURRÍCULO EN CONTADURÍA PÚBLICA

La presente encuesta tiene como objetivo determinar cómo ha sido el desarrollo de la formación del contador público. Agradecemos conteste con la mayor sinceridad, sus respuestas serán utilizadas únicamente con fines académicos por lo tanto la información suministrada será confidencial.

Att. Ruth Marina Meneses, directora del programa de Contaduría Pública de la Universidad Militar Nueva Granada.

**\*Obligatorio**

1. \*

-----

2. **1. Universidad a la que está vinculada(o): \***

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Universidad Santo Tomás
- Universidad Cooperativa de Colombia
- Universidad Autónoma
- Pontificia Universidad Javeriana
- Universidad Militar
- Otro: -----

3. **2. Nivel de Formación \***

Indiquemos su nivel máximo de formación.

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Pregrado
- Maestría
- Doctorado
- Otro: -----

10/9/2015

COMPLEJIDAD Y CURRÍCULO EN CONTADURÍA PÚBLICA<sup>aii</sup>

8. **4.4. La formación contable es eminentemente técnica y no científica o académica. \***

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de Acuerdo

9. **4.5 El currículo está esencialmente centrado en prácticas de la disciplina contable y no en otras áreas del conocimiento. \***

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de Acuerdo

10. **4.6 Los docentes de contaduría pública deben ser principalmente expertos en campos técnicos-disciplinarios de la contaduría pública. \***

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de Acuerdo

11. **4.7 Las competencias profesionales en contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral. \***

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de Acuerdo

## 5. Estructura legalista y contractual del currículo. (Rol social-relación con otras disciplinas)

Esta sección busca describir cual es la percepción sobre los enfoques curriculares basados en la estructura legal y jurídica de la disciplina contable desde el ámbito de la formación profesional en contaduría pública. Por otro lado es nuestro interés determinar cual es la percepción sobre la parcelación del saber contable en la etapa de formación profesional y su relación con otras disciplinas y la perspectiva contractualista que implica el rol social del contador.

Responda (1, totalmente en Desacuerdo; 3, Indiferente 5, Totalmente de Acuerdo)

12. **5.1 Las competencias y contenidos deben formularse esencialmente desde el entramado legal-jurídico que rige la contabilidad en Colombia y en otros contextos. \***

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de Acuerdo

10/9/2015

COMPLEJIDAD Y CURRÍCULO EN CONTADURÍA PÚBLICA

13. **5.2 Los contenidos y competencias surgen de un diálogo de saberes de las ciencias sociales a las cuales pertenecen disciplinas como la Contaduría Pública. \***

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4	5	
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					Totalmente de Acuerdo

14. **5.3 El peso de las asignaturas o temáticas humanísticas en el currículo, es el adecuado para una disciplina social como la contaduría pública. \***

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4	5	
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					Totalmente de Acuerdo

15. **5.4 Los contenidos humanísticos del currículo generan competencias éticas y de formación de valores sociales en los estudiantes y egresados. \***

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4	5	
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					Totalmente de Acuerdo

16. **5.5 Hay conexión entre los contenidos y las competencias profesionales, con respecto al rol social que desempeñan los contadores públicos. \***

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4	5	
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					Totalmente de Acuerdo

17. **5.6 La organización de los contenidos programáticos y de las competencias se hace en un dialogo entre los agentes interesados (mercado laboral, estudiantes, docentes, directivas, entorno regional e internacional). \***

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4	5	
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					Totalmente de Acuerdo

18. **5.7 La disciplina contable corresponde a un complejo entramado de saberes de las ciencias sociales y no es solo un conjunto de saberes técnico-instrumentales. \***

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4	5	
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					Totalmente de Acuerdo

10/9/2015

COMPLEJIDAD Y CURRÍCULO EN CONTADURÍA PÚBLICAaai

19. **5.8 En los currículos en contabilidad hay una parcelación del saber demasiado fragmentada y sin ejes transversales fuertes y claramente identificados a nivel disciplinar. \***

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4	5		
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de Acuerdo

## 6. Enfoques Curriculares de Contaduría Pública

Según diversos paradigmas en educación, la formación de disciplinas como la contable se dirigen esencialmente hacia un entorno instrumental-técnico que a veces se aleja de otras formas de saber, incluso a veces demasiado lejanas a las ciencias sociales a donde pertenece la disciplina contable. Nos interesa saber su postura acerca de las siguientes afirmaciones. Responda (1, totalmente en Desacuerdo; 3, Indiferente 5, Totalmente de Acuerdo)

20. **6.1 Las competencias profesionales en contaduría que provee el currículo son suficientes para las necesidades del mercado laboral. \***

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4	5		
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de Acuerdo

21. **6.2 La composición del currículo corresponde a un ejercicio de trans-disciplinariedad o en el mejor de los casos, de interdisciplinariedad. \***

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4	5		
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de Acuerdo

22. **6.3 La investigación que se desarrolla en el programa se hace bajo parámetros y metodologías de otras disciplinas sociales o básicas. \***

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4	5		
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de Acuerdo

23. **6.4 La investigación contable no se ha desarrollado en temáticas propias de la disciplina contable, sino en otras vertientes o corrientes de otras ciencias sociales \***

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4	5		
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de Acuerdo

10/9/2015

COMPLEJIDAD Y CURRÍCULO EN CONTADURÍA PÚBLICA*aii*

24. **6.5 Los estudiantes necesitan competencias esencialmente técnicas-instrumentales para el mundo del trabajo, tal y como lo propone el modelo IFAC \***

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de Acuerdo

25. **6.6 Es interés del programa y de los docentes reconocer los distintos mecanismos y estilos de aprendizaje en los estudiantes para generar mejores herramientas y didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje. \***

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de Acuerdo

26. **6.7 La formación en contabilidad debería dirigirse hacia el Saber Ser y no hacia el Saber Hacer. \***

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de Acuerdo

27. **6.8 Hay una amplia oferta de asignaturas electivas que ofrece el programa, en donde hay movilidad e inter-disciplinariedad. \***

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de Acuerdo

Con la tecnología de  
 Google Forms

Anexo C. Plan de Estudios Pontificia Universidad Javeriana

**FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS  
CARRERA DE CONTADURÍA PÚBLICA  
CURRÍCULO 23**

**NUCLEO DE FORMACION FUNDAMENTAL N. F. F. 112 créditos**

<b>FORMACION</b>	ORGANIZACIONES	1 INTRODUCCION ADMINISTRACION ID 1207 2-2	2 ADMINISTRACION ESTRATEGICA ID 1205 2-2				
	MATEMATICA	3 CALCULO DIFERENCIAL ID 1128 2-2	4 ESTADISTICA CONTADORES ID 1107 2-2	5 ALGEBRA Y PROG. LIN. CONTADORES ID 1207 2-2			
	ECONOMIA	6 PRINCIPIOS ECONOMIA ID 1119 2-2	7 FUNDAMENTOS DE MICROECONOMIA ID 1202 2-2	8 FUNDAMENTOS DE MACROECONOMIA ID 1122 2-2	9 ECONOMIA COLOMBIANA ID 1223 2-2		
<b>PROFESIONAL</b>	CONTABILIDAD FINANCIERA	10 TEORIA CONTABLE ID 1184 2-2	11 CONTABILIDAD GERAL ID 1268 2-2	12 CONTABILIDAD INTERMEDIA ID 1266 2-2	13 CONTABILIDAD AVANZADA ID 1207 2-2	14 DESEMPEÑO FINANCIERO ID 1267 1-2	
	CONTABILIDAD GERENCIAL	15 CONTABILIDAD DE COSTOS I ID 1182 2-2	16 CONTABILIDAD DE COSTOS II ID 1262 2-2	17 CONTABILIDAD GERENCIAL I ID 1264 2-2	18 CONTABILIDAD GERENCIAL II ID 1266 2-2		
	FINANZAS	19 INSTRUMENTOS PARA FINANZAS ID 1181 2-2	20 FUNDAMENTOS FINANZAS ID 1269 2-2	21 FINANZAS INTERMEDIAS ID 1100 2-2	22 FINANZAS AVANZADAS ID 1266 2-2		
	ASEGURAMIENTO	23 TEORIA DE ASEGURAMIENTO ID 1187 2-2	24 ASEGURAMIENTO INTERNO ID 1265 2-2	25 ASEGURAMIENTO FINANCIERO ID 1200 2-2	26 ASEGURAMIENTO FISCAL ID 1182 2-2	27 PRACTICAS Esquemas: Contabilidad Avanzada, Inglés I y 80% créditos aprobados	
	INVESTIGACION	28 INVESTIGACION CONTABLE ID 1188 2-2				29 PRACTICA U. SOCIAL ID 1048 2-2	
<b>PROF. ACORNOB</b>	SISTEMAS DE INFORMACION	30 SGT INFORMACION CONTABLE ID 1383C 2-2	31 TECNOLOGIAS APLICADAS A INFORMACION ID 1000 2-2	32 AUDITORIA SISTEMAS INFORMACION ID 2154 2-2		33 PRACTICA U. DE INVESTIGACION ID 2362 2-2	
	REGULACION	34 REGULACION PROFESIONAL ID 2175A 2-2			35 REGULACION PROFESIONAL ID 2175B 2-2	36 PRACTICA U. EN INVESTIGACION ID 2272 1-2	
	REGULACION	37 SERVICIO CONSTITUCIONAL ID 2219 2-2	38 REGULACION DE NEGOCIOS ID 2280 2-2	39 REGULACION LABORAL ID 1783 2-2	40 REGULACION TRIBUTARIA ID 2161 2-2	41 REGULACION CONTABLE ID 2162 2-2	
<b>EX-HUMAN.</b>	FORMACION SOCIO-HUMANISTICA	42 VALORES EDUCATIVOS ID 2271 2-2	43 FILOSOFIA DE LA EDUCACION ID 2279 2-2	44 INSTITUCIONES CULTURALES Y EDUCACION ID 2284 2-2	45 ORGANIZACIONES Y COMUNIDAD ID 2285 2-2	46 ETICA DE LOS NEGOCIOS ID 1887 2-2	

<b>ENFASIS 20 Créditos</b>			
ENF1 16-01 IMPACTO DE CONTABILIDAD ID 2168 2-2	ENF2 16-02 NORMATIVA Y REGULATORIO ID 2168 2-2	ENF3 16-03 PROCESAMIENTO TRIBUTARIO ID 2168 2-2	ENF4 16-04 PROCEDIMIENTO TRIBUTARIO ID 2168 2-2
ENF5 16-05 PLANEACION Y TRABAJO INTERNO ID 2284 2-2	ENF6 16-06 NEF PARA FINANCIA ID 2175A 2-2	ENF7 16-07 GRUPOS EMPRESARIALES ID 2175B 2-2	ENF8 16-08 PROCESOS PRODUCTIVOS ID 2175C 2-2
ENF9 16-09 NEF ID 2175A 2-2	ENF10 16-10 INSTRUMENTOS FINANCIEROS ID 2175B 2-2	ENF11 16-11 INDUSTRIA DE FISCALIDAD ID 2175C 2-2	ENF12 16-12 INDUSTRIA DE FISCALIDAD ID 2175C 2-2
ENF13 16-13 GERENCIA CONTRIB. COSTOS I ID 2186 2-2	ENF14 16-14 GERENCIA CONTRIB. COSTOS II ID 2186 2-2	ENF15 16-15 GERENCIA CONTRIB. COSTOS III ID 2186 2-2	ENF16 16-16 GERENCIA CONTRIB. COSTOS IV ID 2186 2-2
ENF17 16-17 EVALUACION DE EMPRESAS ID 2191 2-2	ENF18 16-18 FINANZAS INTERNACIONALES ID 2294 2-2	ENF19 16-19 MERCADO DE DERIVADOS ID 2295 2-2	ENF20 16-20 MERCADO DE DERIVADOS ID 2295 2-2
ENF21 16-21 ASEGURAMIENTO Y AD. RECAUDOS ID 2199 2-2	ENF22 16-22 ASEGURAMIENTO MULTIRIESGO Y ANAL. DATOS ID 2177 2-2	ENF23 16-23 ASEGURAMIENTO SUBSECTORIAL ID 2282 2-2	ENF24 16-24 ASEGURAMIENTO SUBSECTORIAL ID 2282 2-2
ENF25 16-25 CONTABILIDAD CONTABLE ID 2292 2-2	ENF26 16-26 ANALISIS DE CASOS CONTABLES ID 2298 2-2	ENF27 16-27 TEORIA CONTABLE Y REGULACION ID 2298 2-2	ENF28 16-28 TEORIA CONTABLE Y REGULACION ID 2298 2-2
ENF29 16-29 DIFUSION DE INVESTIGACION CONTABLE ID 2292 2-2	ENF30 16-30 TRABAJO DE GRUPO ID 2298 2-2	ENF31 16-31 CONTABILIDAD SUBSECTORIAL ID 2282 2-2	ENF32 16-32 CONTABILIDAD SUBSECTORIAL ID 2282 2-2

<b>COMPLEMENTARIAS 12 créditos que deben ser cursados en materias de los siguientes Departamentos y que no tengan prerrequisitos</b>		
ADMINISTRACION DE EMPRESAS	CIENCIA POLITICA	COMUNICACION
DERECHO LABORAL	DERECHO PUBLICO	DERECHO PRIVADO
DERECHO ECONOMICO	LENGUAS	MATEMATICAS
ECONOMIA	PROCESOS PRODUCTIVOS	RELACIONES INTERNACIONALES
INGENIERIA DE SISTEMAS		

<b>ELECTIVAS 16 créditos</b>	
MÍNIMO 16 CREDITOS EN CUALQUIERA DE LOS DEPARTAMENTOS QUE NO ESTEN EN NINGUNO DE LOS CICLOS NUCLEOS (FUNDAMENTAL - ENFASIS - COMPLEMENTARIAS).	
TOTAL CREDITOS A CURSAR Y APROBAR 180, distribuidos de la forma señalada. Al finalizar la carrera, no es posible "trasladar" créditos de un componente a otro. Por lo tanto, es necesario PLANEAR LAS MATERIAS A CURSAR EN CADA PERIODO	

NOVEMBER 2011

Anexo D. Plan de estudios Universidad Militar Nueva Granada

**UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA**

FACULTAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA  
PLAN DE ESTUDIOS PROGRAMA DE CONTADURIA PUBLICA  
REGISTRO CALIFICADO RESOLUCIÓN 10999 SEPTIEMBRE 2012 MEN, CON VIGENCIA DE 7 AÑOS.  
CÓDIGO SNIES 11429

Fecha de Emisión: 20110915 AC.DD.F-1  
Revisión No. 1 Página 1 de 1

FECHA DE ACTUALIZACIÓN: 25 DE MAYO DE 2014

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
<b>CIENCIAS BÁSICAS</b>	B 3 TP 3 4101 MATEMÁTICAS I	B 3 TP 3 841302 MATEMÁTICAS II	B 3 TP 3 42011 MATEMÁTICAS III	B 3 TP 3 14241 ESTADÍSTICA I	B 3 TP 3 12251 ESTADÍSTICA II					156 156 16 16
	B 2 T 2 2824 PRINC. CONSTITUCIONALES	B 4 T 4 21121 ECONOMÍA (INT. A LA ECONOMÍA)	B 4 T 4 21032 ECONOMÍA (MICROECONOMÍA)	B 4 T 4 21041 ECONOMÍA (MACROECONOMÍA)	B 4 T 4 2206 DESARROLLO ECONOMICO COLOMBIANO					16 16 7 7
	B 4 T 4 2319 ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS I	B 4 T 4 2311 ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS II				B 2 T 2 2420 DERECHO LABORAL				8 8 18 18
<b>PROFESIONAL</b>	PF 4 TP 4 15201 CONTABILIDAD GENERAL	PF 4 TP 4 23022 CONTABILIDAD II	PF 4 TP 4 23161 CONTABILIDAD III	PF 4 TP 4 23173 CONTABILIDAD IV		PF 2 TP 2 23209 ELECTIVA AUDITORIA AMBIENTAL				16 16 16 16
	B 2 TP 2 22154 SISTEMAS DE INFORMACIÓN					PF 3 TP 3 2349 AUDITORIA	PF 4 TP 4 2350 AUDITORIA B	PF 3 TP 3 2377 REVISORIA FISCAL	PF 4 TP 4 20908 ELECTIVA ENTORNO CONTABLE INTER.	21 21 23 23
			PF 4 TP 4 2314 CONTOS I	PF 4 TP 4 2342 CONTOS II	PF 3 TP 3 22007 PRESUPUESTOS PIVADOS			PF 4 TP 4 20984 ELECTIVA GLOBALIZACION ECONOMICA	PF 4 TP 4 20902 ELECTIVA FINANZAS INTERNACIONALES	12 12 16 16
			PF 3 TP 3 9912041 MATEMÁTICAS FINANCIERAS	PF 4 TP 4 23104 ANÁLISIS FINANCIERO	PF 4 TP 4 23106 ADMINISTRACIÓN FINANCIERA	PF 4 TP 4 152411 FORMULACION Y EJ. DE PROYECTOS	PF 4 TP 4 20993 ELECTIVA MERCADO DE CAPITALES	PF 4 TP 4 20901 ELECTIVA NEGOCIOS INTERNACIONALES		9 9
					PF 4 TP 4 23105 PRESUPUESTOS Y FINANZAS PUBLICAS	PF 4 TP 4 23471 CONTABILIDAD PUBLICA	PF 4 TP 4 23201 GERENCIA PUBLICA			16 16
						PF 4 TP 4 2395 TRIBUTARIO I	PF 4 TP 4 2396 TRIBUTARIO II	PF 2 T 2 24082 ÉTICA PROFESIONAL		16 16 2 2
<b>SOCIO HUMANÍSTICAS</b>	SH 2 TP 2 1003022 EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA	SH 2 TP 2 24024 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	SH 2 T 2 1003047 HUMANIDADES I (ANTROPOLOGÍA)		SH 2 T 2 1896 HUMANIDADES II (SOCIOLOGÍA)			SH 2 TP 2 14501 SEMINARIO DE GRADO		16 16 2 2
<b>COMPLEMENTARIAS</b>	SF 0 T 0									9 9

**CONVENIONES**

ÁREAS DEL CONOCIMIENTO	créditos	%	Tipo de asignatura:
PF PROFESIONAL	98	63%	T Teórica
B CIENCIAS BÁSICAS	46	30%	P Práctica
BH SOCIO-HUMANÍSTICA	11	7%	TP Teórica práctica
SF SUFICIENCIA	0	0%	
CM COMPLEMENTARIA	6	4%	

Prerequisito


ÁREA	Horas por semana	Tipo	CRÉDITOS
CÓDIGO DE LA ASIGNATURA NOMBRE DE LA ASIGNATURA			
Co-requisito			
TOTAL DE CRÉDITOS			166
TOTAL DE HORAS			168
TOTAL DE ASIGNATURAS			47

**OBSERVACIONES (NOTAS, ELECTIVAS, ETC)**

- ELECTIVA AUDITORIA AMBIENTAL
- ELECTIVA GLOBALIZACION ECONOMICA
- ELECTIVA MERCADO DE CAPITALES
- ELECTIVA ENTORNO CONTABLE INTER.
- ELECTIVA FINANZAS INTERNACIONALES
- ELECTIVA NEGOCIOS INTERNACIONALES


El estudiante debe presentar un examen de suficiencia en un segundo idioma (Resolución de 2012)

Elaborado por:




Dr. LUIS ALFONSO GONZÁLEZ FELICIANO  
Director del Programa

Revisado Por:



Ingeniera CLAUDIA PATRICIA PÉREZ ROMERO  
DECANA FACULTAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA

Aprobado por:




Dra. MARTHA LUCÍA BALLESTEROS JARA  
Vicerrectora Académica

Anexo E. Plan de Estudios Universidad Santo Tomás

	HPRES   44   HIND   25   ÁREA CONTABLE CREDITOS   23	HPRES   20   HIND   10   CIENCIA BÁSICA I CREDITOS   10	HPRES   31   HIND   31   ÁREA ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA CREDITOS   21	HPRES   15   HIND   11   ÁREA JURÍDICA CREDITOS   9	HPRES   15   HIND   20   ÁREA ECONÓMICA CREDITOS   12	HPRES   25   HIND   30   HUMANIDADES I CREDITOS   15	HPRES   5   HIND   4   ÁREA DE INVESTIGACIÓN CREDITOS   4	HPRES   Horas presenciales HIND   Horas individuales	
I	HPRES   4   HIND   2   INTRODUCCION A LA CONTADURIA PUBLICA CREDITOS   2	HPRES   4   HIND   3   MATEMATICAS I CREDITOS   4		HPRES   4   HIND   3   ECONOMIA I CREDITOS   3	HPRES   2   HIND   0   CULTURA FISICA I CREDITOS   0	HPRES   4   HIND   5   FILOSOFIA INSTITUCIONAL CREDITOS   3	HPRES   4   HIND   2   METODOLOGIA E INDUCCION CREDITOS   2	HPRES   22   HIND   15   I CREDITOS   12	
II	HPRES   5   HIND   4   TEORIA Y PRACTICA CONTABLE I CREDITOS   4	HPRES   4   HIND   3   MATEMATICAS II CREDITOS   4		HPRES   4   HIND   2   DERECHO I CREDITOS   2	HPRES   4   HIND   3   ECONOMIA II CREDITOS   3	HPRES   2   HIND   0   CULTURA FISICA II CREDITOS   0	HPRES   3   HIND   0   INGLES I CREDITOS   1	HPRES   25   HIND   13   II CREDITOS   12	
III	HPRES   5   HIND   5   TEORIA Y PRACTICA CONTABLE II CREDITOS   3	HPRES   4   HIND   3   MATEMATICAS III CREDITOS   4	HPRES   4   HIND   2   ADMINISTRACION DE EMPRESAS I CREDITOS   2		HPRES   4   HIND   2   ELECTIVA I CREDITOS   2	HPRES   4   HIND   5   ANTROPOLOGIA CREDITOS   3	HPRES   3   HIND   0   INGLES II CREDITOS   1	HPRES   25   HIND   15   III CREDITOS   13	
IV	HPRES   5   HIND   5   TEORIA Y PRACTICA CONTABLE III CREDITOS   3	HPRES   4   HIND   3   ESTADISTICA CREDITOS   4	HPRES   4   HIND   2   ADMINISTRACION DE EMPRESAS II CREDITOS   2	HPRES   4   HIND   2   DERECHO II CREDITOS   2	HPRES   4   HIND   2   ELECTIVA II CREDITOS   2		HPRES   3   HIND   0   INGLES III CREDITOS   1	HPRES   25   HIND   13   IV CREDITOS   12	
V	HPRES   5   HIND   5   TEORIA Y PRACTICA CONTABLE IV CREDITOS   3		HPRES   4   HIND   3   ADMINISTRACION DE EMPRESAS III CREDITOS   2	HPRES   4   HIND   3   DERECHO III CREDITOS   3	HPRES   4   HIND   2   ELECTIVA III CREDITOS   2	HPRES   4   HIND   5   ECONOMIA III CREDITOS   3		HPRES   22   HIND   22   V CREDITOS   14	
VI	HPRES   4   HIND   5   TEORIA DE COSTOS I CREDITOS   3		HPRES   4   HIND   5   FUNDAMENTOS DE MERCADERIA CREDITOS   2	HPRES   4   HIND   3   REGIMEN TRIBUTARIO I CREDITOS   3	HPRES   4   HIND   2   ELECTIVA IV CREDITOS   2	HPRES   4   HIND   5   EPISTEMOLOGIA CREDITOS   3	HPRES   3   HIND   0   INGLES IV CREDITOS   1	HPRES   25   HIND   24   VI CREDITOS   15	
VII	HPRES   5   HIND   3   TEORIA DE COSTOS II CREDITOS   4	HPRES   4   HIND   3   MATEMATICAS FINANCIERAS CREDITOS   4		HPRES   4   HIND   3   REGIMEN TRIBUTARIO II CREDITOS   3	HPRES   4   HIND   2   DERECHO LABORAL CREDITOS   2	HPRES   4   HIND   2   SISTEMA III (CONTROL DE GESTION) CREDITOS   2	HPRES   3   HIND   0   INGLES V CREDITOS   1	HPRES   25   HIND   14   VII CREDITOS   14	
VIII	HPRES   4   HIND   5   AUDITORIA I CREDITOS   3	HPRES   4   HIND   5   PRESUPUESTO ELABORACION Y CONTROL CREDITOS   3		HPRES   4   HIND   3   REGIMEN TRIBUTARIO III CREDITOS   3		HPRES   4   HIND   2   SISTEMAS IV (CONTROL INTERNO) CREDITOS   2	HPRES   4   HIND   5   CULTURA TEOLOGICA CREDITOS   3	HPRES   4   HIND   2   METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION CREDITOS   2	HPRES   24   HIND   24   VIII CREDITOS   16
IX	HPRES   4   HIND   5   AUDITORIA II CREDITOS   3		HPRES   4   HIND   5   FINANZAS PRIVADAS CREDITOS   2		HPRES   4   HIND   5   ECONOMIA COLOMBIANA E INTERNACIONAL CREDITOS   3		HPRES   4   HIND   5   FILOSOFIA POLITICA CREDITOS   3	HPRES   4   HIND   2   CATEDRA OPCIONAL SEMINARIO DE ENFASIS CREDITOS   2	HPRES   20   HIND   24   IX CREDITOS   14
X	HPRES   4   HIND   5   REVISORIA FISCAL CREDITOS   3	HPRES   4   HIND   5   PROYECTOS ELABORACION Y CONTROL CREDITOS   3	HPRES   4   HIND   5   ANALISIS FINANCIERO CREDITOS   2			HPRES   4   HIND   2   SISTEMAS V (AUDITORIA DE SISTEMAS) CREDITOS   2	HPRES   4   HIND   5   ETICA CREDITOS   3		HPRES   20   HIND   22   X CREDITOS   14
	HPRES   15   HIND   15   ÁREA DE COSTOS Y PRESUPUESTOS CREDITOS   12		HPRES   12   HIND   15   ÁREA TRIBUTARIA CREDITOS   9		HPRES   20   HIND   19   ÁREA DE AUDITORIA Y CONTROL CREDITOS   13		HPRES   15   HIND   0   INGLES I CREDITOS   5	HPRES   225   HIND   134   TOTAL CREDITOS   135	



## Anexo G. Plan de estudios Universidad Cooperativa de Colombia

 Universidad Cooperativa De Colombia	<h2>CONTADURÍA PÚBLICA</h2> <h3>Plan de Estudios</h3> <p>Aprobado en Acuerdo No. 076, Diciembre 14 de 2011          “Por el cual se actualiza el plan de estudios del programa de contaduría pública en la Universidad Cooperativa de Colombia”</p>
--	---

Nivel	Curso	Créditos
I	Humanidades I	2
	Inglés I	2
	Escuelas del Pensamiento Económico	2
	Legislación Comercial	2
	Estadística Descriptiva	2
	Filosofía de la Regulación Profesional	2
	Procesos Contables	4
<b>Total Créditos Semestre</b>		16

Nivel	Curso	Créditos
II	Humanidades II	2
	Inglés II	2
	Teoría de la empresa	3
	Legislación Laboral	2
	Estadística Inferencial	3
	Información Contable por Ciclos	4
<b>Total Créditos Semestre</b>		16

Nivel	Curso	Créditos
III	Humanidades III	2
	Inglés III	2
	Teoría del Comercio Internacional	2
	Legislación Tributaria	2
	Elaboración de presupuestos	5
	Oportunidades de Negocios	3
	Preparación de estados Financieros	3
<b>Total Créditos Semestre</b>		19

Nivel	Curso	Créditos
IV	Institucional I	2
	Inglés IV	2
	Agregados Económicos	3
	Plan de Negocios	4
	Consolidación de Estados Financieros	3
	Mercados de derivados	2
	Impuestos nacionales y territoriales	2
<b>Total Créditos Semestre</b>		18

Nivel	Curso	Créditos
V	Institucional II	2
	Escuelas del pensamiento Contable	2
	Gestión de proyectos	2
	Electiva de profundización I	2
	Contabilidad de Inversión y Financiación	3
	Sistemas de costeo	4
	Teoría del Aseguramiento	2
	Procedimientos y planeación tributaria	2
<b>Total Créditos Semestre</b>		<b>19</b>

Nivel	Curso	Créditos
VI	Institucional III	2
	Escuelas del pensamiento Administrativo	2
	Gestión Pública	2
	Electiva de profundización II	2
	Valoración de Estados Financieros	5
	Teorías de la Contabilidad	2
	Aseguramiento Interno	2
	Sistemas Contables	2
<b>Total Créditos Semestre</b>		<b>19</b>

Nivel	Curso	Créditos
VII	Control y Finanzas Públicas	3
	Toma de Decisiones Financieras	4
	Métodos y Metodologías de la Investigación Contable	3
	Contabilidad del Sector Solidario	2
	Código de ética del Contador Público	2
	Aseguramiento Financiero Internacional	3
	Fortalecimiento organizacional	2
<b>Total Créditos Semestre</b>		<b>19</b>

Nivel	Curso	Créditos
VIII	Opción de Grado	6
	Control Social Solidario	2
	Contabilidad Ambiental	2
	Contabilidad para el Sector Público	3
	Revisoría Fiscal y Control de Gestión	3
	Seminario de actualización tributaria	2
<b>Total Créditos Semestre</b>		<b>18</b>