

**INCIDENCIA DEL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN EL
CURRÍCULO DE LOS PROGRAMAS ACREDITADOS DE CONTADURÍA
PÚBLICA DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS DE BOGOTÁ**

MARCOS ANCISAR VALDERRAMA PRIETO

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

VICERRECTORÍA UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA – VUAD

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2015

Dedicatoria

A mi madre contadora de sueños y a los contadores que desde su profesión luchan por un mundo mejor.

Tabla de Contenido

Lista de Tablas ix

Lista de Figuras xiv

Resumen xvi

Palabras claves: xvi

Summary xvii

Keywords: xvii

Introducción xviii

1. Problema y objetivo de la investigación 1

1.1. Problema de investigación 1

1.1.1. Análisis situación actual. 1

1.1.1.1. El debate sobre la calidad en Educación Superior. 1

1.1.1.2. Cuestionamientos a la calidad vista a través de los procesos de acreditación. 3

1.1.1.3. Calidad y currículo. 4

1.1.1.4. Calidad y educación contable. 6

1.1.2. Factores de análisis para la medición de la situación problema. 11

1.1.2.1. Factor 1. 11

1.1.2.2. Factor 2. 12

1.1.2.3. Factor 3. 12

1.1.2.4. Factor 4. 12

- 1.1.3. Consideraciones para el debate. 12
- 1.1.4. Pregunta-problema a investigar. 15
 - 1.1.4.1. Pregunta principal. 15
 - 1.1.4.2. Preguntas secundarias. 15
 - 1.1.4.3. Justificación de la investigación. 16
- 1.2. Objetivos 18
 - 1.2.1. Objetivo general. 18
 - 1.2.2. Objetivos específicos. 18
- 2. Marcos categoriales 19
 - 2.1. Investigaciones realizadas sobre el tema de calidad educativa 19
 - 2.2. Categorías conceptuales 33
 - 2.2.1. Currículo. 33
 - 2.2.1.1. Desarrollo histórico. 33
 - 2.2.1.2. Teorías sobre currículo. 36
 - 2.2.1.2.1 Visiones clásicas de currículo. 36
 - 2.2.1.2.2 Visiones críticas del currículo. 43
 - 2.2.1.2.3 Visiones alternativas de currículo. 45
 - 2.2.1.2.4 Concepción de currículo para la investigación. 49
 - 2.2.2. Evaluación educativa. 49
 - 2.2.2.1 Desarrollo histórico. 50

- 2.2.2.1.1. El periodo pre-Tyler hasta 1930. 50
- 2.2.2.1.2. La era Tyler desde 1930-1945. 51
- 2.2.2.1.3. La época de la “inocencia” 1946-1957. 52
- 2.2.2.1.4. La época del realismo 1958-1972. 52
- 2.2.2.1.5. La época del profesionalismo 1973 – hoy. 53
- 2.2.2.2. Concepto de evaluación educativa. 54
 - 2.2.2.2.1. Modelos de evaluación. 58
- 2.2.2.3. Concepto de evaluación para la investigación. 61
- 2.2.3. Calidad educativa. 63
 - 2.2.3.1. Desarrollo histórico del concepto. 63
 - 2.2.3.1.1. Origen y evolución de la concepción de calidad en la empresa. 63
 - 2.2.3.1.2. Origen de la concepción de calidad en el campo educativo. 66
 - 2.2.3.2. Conceptos de calidad. 69
 - 2.2.3.2.1. El aseguramiento de la calidad educativa. 75
 - 2.2.3.2.2. Concepto de calidad educativa para la investigación. 78
- 2.2.4. Formación profesional del Contador Público en Colombia. 80
 - 2.2.4.1. Desarrollo histórico de la formación profesional contable en Colombia. 80
 - 2.2.4.1.1. La enseñanza de la contabilidad en el siglo XIX. 80
 - 2.2.4.1.2. La enseñanza de la Contabilidad en el siglo XX. 82
 - 2.2.4.1.3. La enseñanza de la Contabilidad a finales del siglo XX. 89

- 2.2.4.2. Visión de la educación contable en Colombia para la investigación. 92
- 2.2.5. Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Colombia. 95
- 2.2.6. Evaluación, calidad, currículo y educación contable. 99
- 3. Diseño metodológico 101
 - 3.1. Método de la investigación 103
 - 3.2. Instrumentos y técnicas 105
 - 3.2.1. Encuesta. 106
 - 3.2.1.1. Población. 107
 - 3.2.1.1.1. Directivos. 108
 - 3.2.1.1.2. Profesores 108
 - 3.2.1.1.3. Estudiantes 109
 - 3.2.2. Análisis Atlas.ti® resoluciones de acreditación. 110
 - 3.2.3. Triangulación de la información. 110
 - 3.2.4. Recolección de información, análisis e interpretación de datos. 111
 - 3.3. Análisis de resultados 112
 - 3.3.1. Análisis de componentes principales. 112
 - 3.3.2. Análisis del factor de análisis a la medición 1. 114
 - 3.3.2.1. Nivel profesores y estudiantes – encuesta. 114
 - 3.3.2.2. Nivel institucional – Directivos – encuesta. 133
 - 3.3.2.3. Nivel estructural – Resoluciones MEN-CNA. 136

- 3.3.2.4. Conclusiones específicas producto de la triangulación de los resultados en relación con el factor de análisis a la medición problema 1. 137
- 3.3.3. Análisis del factor de análisis a la medición 2. 140
 - 3.3.3.1. Nivel profesores y estudiantes – encuesta. 140
 - 3.3.3.2. Nivel institucional – Directivos – encuestas. 145
 - 3.3.3.3. Nivel estructural – Resoluciones MEN-CNA. 148
 - 3.3.3.4. Conclusiones específicas de los resultados en relación con el factor de análisis a la medición problema 2. 149
- 3.3.4. Análisis descriptivo del factor de análisis a la medición 3 150
 - 3.3.4.1. Nivel profesores y estudiantes - encuesta 151
 - 3.3.4.2. Nivel institucional – Directivos – encuesta. 156
 - 3.3.4.3. Nivel estructural – Resoluciones MEN-CNA. 157
 - 3.3.4.4. Conclusiones específicas de los resultados en relación con el factor de análisis a la medición problema 3. 158
- 3.3.5. Análisis descriptivo del factor de análisis a la medición 4. 159
 - 3.3.5.1. Nivel profesores y estudiantes – encuesta. 160
 - 3.3.5.2. Nivel institucional – Directivos – encuesta. 171
 - 3.3.5.3. Nivel estructural – Resoluciones MEN-CNA. 171
 - 3.3.5.4. Conclusiones específicas de los resultados en relación con el factor de análisis a la medición problema 4. 172
- 4. Conclusiones generales de la investigación 174

5. Propuesta 187

5.1. Propuesta de modelo pedagógico para asegurar la calidad en los currículos de los programas de Contaduría Pública 187

5.1.1. Objetivo de formación. 188

5.1.2. Enfoque pedagógico de formación. 191

5.1.3. Enfoque curricular. 193

5.1.4. Relaciones en la comunidad académica. 195

5.1.5. Aseguramiento de la calidad del modelo pedagógico. 197

5.2. Prospectiva 201

6. Referencias 203

Anexos 214

Lista de Tablas

Tabla 1 - Instituciones con programas de Contaduría Pública reconocidos como de alta calidad en Colombia 7

Tabla 2 - Distribución por etapa formativa de los documentos consultados 19

Tabla 3 - Temas tratados por tipo de publicación 20

Tabla 4 - Distribución por país de origen de las publicaciones consultadas 20

Tabla 5 - Teorías sobre currículo 44

Tabla 6 - Modelos de evaluación educativa 50

Tabla 7 - Conceptos de evaluación 57

Tabla 8 - Modelos de evaluación conductista-eficientista 59

Tabla 9 - Modelos de evaluación humanístico 59

Tabla 10 - Modelos de evaluación holísticos 60

Tabla 11 - Conceptos de calidad 72

Tabla 12 - Plan de estudios Escuela Nacional de Comercio 84

Tabla 13 - Plan de estudios Institutos técnicos de comercio 85

Tabla 14 - Estadísticos de Fiabilidad 107

Tabla 15 - Directivos población y muestra obtenida 108

Tabla 16 - Profesores población y muestra obtenida 109

Tabla 17 - Estudiantes población y muestra obtenida 109

Tabla 18 - La acreditación es el mejor mecanismo para evaluar un programa de Contaduría

115

Tabla 19 - La evaluación de organismos acreditadores internacionales garantizaría una mayor calidad en el programa de Contaduría Pública 116

Tabla 20 - La calidad solo la pueden lograr programas de Contaduría con años de tradición en la educación contable 117

Tabla 21 - La acreditación es un proceso burocrático que no le aporta nada al proceso formativo 118

Tabla 22 - Tener referentes internacionales a nivel profesional asegura la calidad de un programa de Contaduría Pública 119

Tabla 23 - La divulgación de la misión institucional y el proyecto educativo se realiza únicamente en la inducción de los nuevos estudiantes y/o profesores 120

Tabla 24 - En las clases los profesores hacen evidente la influencia de la misión y el proyecto educativo institucional 121

Tabla 25 - Los estudiantes perciben la misión y el proyecto educativo como discursos necesarios pero inaplicables en la práctica 122

Tabla 26 - Los profesores/estudiantes no conocen el plan de mejoramiento derivado de la última acreditación 123

Tabla 27 - Los planes de mejoramiento derivados de la acreditación se revisan únicamente en cada proceso de autoevaluación 124

Tabla 28 - La acreditación es un proceso temporal del cual se oye hablar cada cierto tiempo 125

Tabla 29 - El programa desarrolla otros mecanismos, diferentes a la acreditación, para asegurar la calidad del programa 126

Tabla 30 - Como profesor/estudiante casi nunca he sido consultado/a en un proceso de acreditación del programa 127

Tabla 31 - Los estudiantes se inscriben en el programa por estar acreditado 128

Tabla 32 - La información de acreditación es secreta para los estudiantes y profesores 129

Tabla 33 - El programa de Contaduría Pública realiza frecuentemente eventos académicos con otras universidades 130

Tabla 34 - La calidad del programa se logrará cuando se acredite por un organismo internacional 131

Tabla 35 - La proliferación de programas no acreditados genera la percepción de una educación contable de regular calidad 132

Tabla 36 - Fortalezas y Oportunidades de mejora factor 1 136

Tabla 37 - Todos los currículos de los programa de Contaduría Pública en Colombia tienen características similares 140

Tabla 38 - Los procesos de acreditación no han generado mayores cambios en el currículo del programa de Contaduría Pública en el cual estudia 141

Tabla 39 - La última reforma estructural del currículo en el programa de Contaduría Pública se realizó hace más de cinco años 142

Tabla 40 - La opinión de los estudiantes y profesores es tenida en cuenta en las reformas curriculares que ha realizado el programa 143

Tabla 41 - En el programa de Contaduría Pública interactúan diferentes áreas de conocimiento que actúan de manera aislada 144

Tabla 42 - Fortalezas y Oportunidades de mejora factor 2 148

Tabla 43 - La educación contable en Colombia es buena 151

Tabla 44 - Los únicos programas que realmente son de calidad son los que han obtenido la acreditación de alta calidad 152

Tabla 45 - Implementar un programa de Contaduría Pública y ponerlo en funcionamiento es una tarea relativamente fácil 153

- Tabla 46 - Los programas acreditados no logran influir considerablemente para que la educación contable mejore 154
- Tabla 47 - La gran demanda de profesionales de la Contaduría Pública posibilita la proliferación de programas en condiciones mínimas de calidad 155
- Tabla 48 - Fortalezas y Oportunidades de mejora factor 3 158
- Tabla 49 - La función social de un programa de Contaduría Pública es capacitar personas para el mercado laboral. 160
- Tabla 50 - Un programa cumple con su función social capacitando personas para que logren escalar socialmente. 161
- Tabla 51 - El currículo actual del programa se construyó bajo la visión de formación para el trabajo. 162
- Tabla 52 - Los Contadores transforman la sociedad ofreciendo servicios de calidad a sus clientes 163
- Tabla 53 - La formación crítica en los estudiantes de Contaduría Pública es deseable pero no fundamental 164
- Tabla 54 - El programa procura desarrollar una visión crítica en los estudiantes pero no existe mayor interés por parte de ellos. 165
- Tabla 55 - Es posible pensar en formar un Contador Público bajo una visión distinta a la formación para el trabajo. 166
- Tabla 56 - El desempeño de los egresados en las empresas da cuenta de la calidad de un programa de Contaduría Pública 167
- Tabla 57 - El nivel salarial de los egresados da cuenta de la buena formación que recibieron. 168
- Tabla 58 - Los Contadores Públicos no son formados para desarrollar proyectos sociales 169

Tabla 59 - El impacto social de un programa de Contaduría Pública se mide por el nivel de empleabilidad de sus egresados 170

Tabla 60 - Fortalezas y Oportunidades de mejora factor 4 172

Lista de Figuras

- Figura 1- Diagrama general de la investigación 102
- Figura 2 - Triangulación de información 111
- Figura 3 - La acreditación es el mejor mecanismo para evaluar un programa de Contaduría 115
- Figura 4 - La evaluación de organismos internacionales como garantía de calidad 116
- Figura 5 - La tradición del programa como garantía de calidad 117
- Figura 6 - La acreditación es un proceso burocrático que no aporta a la formación 118
- Figura 7 - Referentes internacionales como garantía de calidad 119
- Figura 8 - Divulgación de la misión y proyecto educativo 120
- Figura 9 - Divulgación de la misión y proyecto educativo a través de los profesores 121
- Figura 10 - Percepción de estudiantes sobre misión y proyecto educativo 122
- Figura 11 - Conocimiento del plan de mejoramiento de la última acreditación 123
- Figura 12 - Revisión del plan de mejoramiento de acreditación 124
- Figura 13 - La acreditación es un proceso temporal 125
- Figura 14 - Existen otros mecanismos para asegurar la calidad 126
- Figura 15 - Participación en los procesos de acreditación 127
- Figura 16 - La acreditación como factor de decisión para inscribirse en el programa 128
- Figura 17 - La información de acreditación es secreta 129
- Figura 18 - Eventos académicos con otras universidades 130
- Figura 19 - La acreditación por un organismo internacional 131
- Figura 20 - La proliferación de programas como sinónimo de baja calidad 132
- Figura 21 - Los currículos de Contaduría tienen características similares 141
- Figura 22 - Los procesos de acreditación no han generado mayores cambios en el currículo.

Figura 23 - Reformas curriculares en los últimos cinco años 143

Figura 24 - La opinión de estudiantes y profesores es tomada en cuenta en reformas curriculares 144

Figura 25 - Los componentes del plan de estudios actúan aisladamente 145

Figura 26 - La educación contable en Colombia es buena 151

Figura 27 - Los programas de alta calidad son los acreditados 152

Figura 28 - Implementar un programa de Contaduría es fácil 153

Figura 29 - Influencia de los programas acreditados en la educación contable 154

Figura 30 - La alta demanda de contadores genera proliferación de programas de regular calidad 155

Figura 31 - Función social capacitar para el mercado laboral 160

Figura 32 - Función social capacitar para ascender socialmente 161

Figura 33 - Currículo actual visión de formación para el trabajo 162

Figura 34 - El Contador transforma la sociedad con servicios de calidad 163

Figura 35 - Formación crítica deseable pero no fundamental 164

Figura 36 - Interés de los estudiantes para la formación crítica 165

Figura 37 - Es posible una visión distinta para formar un Contador Público 166

Figura 38 - Los egresados dan cuenta de la calidad de un programa de Contaduría 167

Figura 39 - El nivel salarial del egresado da cuenta de la buena formación 168

Figura 40 - El Contador no es formado para desarrollar proyectos sociales 169

Figura 41 - Nivel de empleabilidad e impacto social 170

Figura 42 - Enfoque curricular para un programa de Contaduría 195

Resumen

Con esta investigación se realizó un análisis del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en los currículos de los programas acreditados de Contaduría Pública en las universidades privadas de Bogotá, para lo cual se abordaron las conceptualizaciones teóricas de las categorías objeto del análisis: currículo, evaluación, calidad educativa, todo ello, en el contexto de la educación contable.

De esta forma, se profundizó en los elementos teóricos indicados para luego, mediante una metodología de investigación mixta, establecer la incidencia del Sistema de Aseguramiento de la Calidad con el propósito de conocer su desarrollo y efectos. Teniendo como resultado un modelo pedagógico que busca contribuir a la toma de decisiones estratégicas para mejorar la calidad y los currículos de los programas de Contaduría en Colombia.

Dicho modelo pedagógico tiene como centro el aseguramiento de la calidad y el enfoque curricular en busca de armonizar las visiones de formación para el trabajo y para el desarrollo humano en las que se rescaten e integren las áreas socio-humanista con las de formación profesional.

En síntesis, esta investigación propone una profunda reflexión sobre los procesos de evaluación de la calidad educativa aplicada a los currículos de Contaduría Pública y busca hacer un aporte a la generación de conocimiento educativo, especialmente la educación contable dentro de las ciencias contables.

Palabras claves:

Calidad educativa, aseguramiento de calidad, educación contable, evaluación, currículo.

Summary

Research conducted an analysis of the system of quality assurance in the curricula of accredited public accounting in private universities in Bogotá for which he discussed the theoretical conceptualizations of the categories under analysis programs: curriculum, assessment, quality of education, in the context of accounting education.

Thus, I delved into the theoretical elements listed and then through an eclectic methodology of research, for which the system of quality assurance was measured in order to meet its development and effects and then present a pedagogical model contribute to making strategic decisions to improve the quality and curriculum frameworks of accounting programs in Colombia.

The pedagogical model presented is centered on quality assurance and curriculum approach for harmonizing the visions of vocational training and human development for rescuing the socio-humanistic integration with the areas of vocational training area.

In short, this research proposes a profound reflection on the process of evaluating the quality of education curricula applied to Public Accounting thereby contributing to knowledge generation and especially Educational accounting education in accounting sciences.

Keywords:

Quality of education, quality assurance, accounting education, evaluation, and curriculum.

Introducción

La relación entre el campo de la educación y lo contable en lo que se configura como “educación contable” tiene un espacio ganado en los medios académicos y revistas especializadas a nivel internacional; no ocurre lo mismo en el plano nacional donde aún quedan caminos por recorrer en procura de su desarrollo. Esta investigación brinda un aporte, desde lo educativo, a partir de una reflexión conceptual que tiene como centro la calidad educativa, las implicaciones de la evaluación y su incidencia en las estructuras curriculares. El punto de partida son los programas de Contaduría Pública con acreditación de alta calidad de las universidades privadas en Bogotá.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto con el fin de evaluar la incidencia del sistema de aseguramiento de la calidad en los currículos de los programas acreditados en Bogotá. En el capítulo uno se describe la problemática de la evaluación y la calidad en los currículos de Contaduría.

En el capítulo dos, los estudios e investigaciones hallados sobre el tema para luego presentar la discusión conceptual alrededor de las categorías objeto de la investigación es decir: evaluación y calidad educativa, currículo y educación contable. En el capítulo tres se presenta la metodología del estudio junto con el análisis y las conclusiones específicas en torno a los factores sobre los cuales se desarrollaron los instrumentos de los que hacen parte encuestas a la comunidad educativa y el análisis documental de las resoluciones de acreditación de los programas en estudio.

Finalmente, en los capítulos cuatro y cinco se presentan las conclusiones generales de la investigación junto con la propuesta de modelo pedagógico para el aseguramiento de la calidad en los currículos de los programas de Contaduría Pública acreditados de las universidades privadas de Bogotá.

De esta forma, la investigación logra aportar a los procesos de evaluación de la calidad educativa aplicada a los currículos de Contaduría Pública y generar conocimiento a la educación y a la disciplina contable.

1. Problema y objetivo de la investigación

1.1. Problema de investigación

En este apartado se presenta un diagrama analítico de la situación problema actual en el ámbito de la Educación Superior, los cuestionamientos a los sistemas de acreditación, la calidad en relación con el currículo y la educación contable. Posteriormente, se determinan los factores de análisis para la medición de la situación problema y se presentan las consideraciones generales sobre el planteamiento del problema junto con las preguntas problémicas y la justificación de la investigación.

1.1.1. Análisis situación actual.

1.1.1.1. El debate sobre la calidad en Educación Superior.

La importancia de la educación para la humanidad se ve reflejada en las decisiones políticas que han tomado muchos gobiernos, a instancias de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), de incorporarla a los planes de desarrollo, procurando que se convierta en un elemento esencial para el bienestar económico y la integración social. En este contexto, la Educación Superior surge como elemento fundamental que busca comprender su función en el sistema general de educación a nivel mundial, nacional y regional.

Lo anterior se refleja en estudios como el del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), en cuyo informe de 2007 concluye que las personas que se forman en instituciones de Educación Superior hacen importantes aportes a la sociedad en el crecimiento y competitividad de sus países, favorecen las oportunidades laborales y el ascenso social y, además, apoyan la gestión de los organismos que administran sus naciones. Coincide con esta conclusión un estudio realizado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en 20 países, al

determinar que una de las principales tendencias de la Educación Superior tiene que ver con el aseguramiento de su calidad (CINDA, 2012, p. 25). Por consiguiente, la discusión sobre el aseguramiento de la calidad en la Educación Superior, se torna fundamental para optimizar su función social.

En esa medida, la necesidad de generar esquemas de calidad en la Educación Superior obedece a diversos factores como son la expansión y diversificación de los sistemas de educación, la utilización de recursos públicos y la creciente presión de los mercados laborales, asuntos que antes se daban por hechos y que ahora precisan ser demostrados y verificados. En ese sentido, la preocupación por desarrollar sistemas educativos enmarcados en modelos de calidad es una evidencia de la relación entre la educación y el desarrollo social y productivo (2012, p. 25).

Esta tendencia ha sido entendida como un conjunto de prácticas en relación directa con el tema de competencias que, paralelamente, ha desarrollado procesos, como el de registro calificado, acreditación de instituciones y programas, observatorio laboral y evaluaciones a los estudiantes como las pruebas masivas, ahora llamadas Saber-Pro, que tienen como objetivo mejorar la calidad de la Educación Superior en Colombia (CNA Consejo Nacional de Acreditación, 2013, p. 6).

No obstante, el tema del aseguramiento de la calidad educativa no ha estado exento de debates. Estos se han centrado en cuestionar en qué medida los denominados sistemas para el aseguramiento de la calidad han sido efectivos en su objetivo de propender por el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior, en este caso, para la formación de Contadores Públicos. La discusión está abierta, sobre todo, en los países latinoamericanos donde los procesos de acreditación se han popularizado desde los años 1990, como en el caso colombiano, luego de las

primeras experiencias que provinieron de los Estados Unidos donde este tipo de evaluación se generalizó en los años sesenta del siglo XX (Monedero-Moya, 1998, p. 86).

Otro tema que se cuestiona en el contexto educativo en relación con los procesos de acreditación, es su nivel de operación institucional (CINDA, 2012, p. 48). En este sentido, se discute si los procesos de acreditación deben desarrollar un marco general institucional, sin escalar a los programas, por lo costosos que resultarían estos últimos, además de considerar que asegurando la calidad de las instituciones estos se extienden a sus propios programas de formación. Por otro lado, también existe la perspectiva que asegura que los logros a nivel de programas específicos han sido importantes en crear una cultura de calidad en un ámbito concreto y visible, lo cual se perdería al ir hacia procesos netamente institucionales (2012, p. 49).

1.1.1.2. Cuestionamientos a la calidad vista a través de los procesos de acreditación.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior establecido en Colombia, a través del registro calificado y la acreditación de instituciones y programas, ha recibido serios cuestionamientos respecto a su efectividad para garantizar la calidad. Se duda del sistema para lograrlo, no solo en Colombia sino también en los países en los cuales se ha implementado, aduciendo entre otros asuntos los siguientes (Gómez & Celis, 2009, p. 101):

- El desempleo de los egresados de la Educación Superior.
- El desmejoramiento de la calidad en la educación, no solo en las instituciones que están en el sistema sino las que se siguen creando con una baja calidad.
- La burocratización de la acreditación, el cumplimiento de estándares y la temporalidad de la acreditación han generado una carga burocrática muy pesada para las instituciones.

- La homogenización del sistema de la Educación Superior, los estándares responden a un único concepto de calidad, anulando la autonomía universitaria respecto de adoptar un concepto propio.
- Disminución en la financiación a la educación superior y aumento de la carga académica; mientras se reducen partidas presupuestales en las instituciones se pide a los profesores una mayor cualificación para mejorar la calidad de este indicador, buscando con ello una mayor cobertura e incrementando su carga académica.
- La idoneidad de las agencias acreditadoras, en algunos países no se exige una rendición de cuentas a una parte externa por parte de estas entidades.

En este sentido, Lemaitre y Pietro-Jurand, 2003 (como se citó Gómez y Celis, 2009) concluyen en relación con los parámetros de medición que han establecido en los procesos de acreditación:

(...) diversos sistemas de acreditación se centran en la evaluación de logros y resultados de los programas y no en el “cómo” lo hacen, es decir, no buscan la creación de las condiciones homogéneas de funcionamiento institucional y de procesos curriculares y pedagógicos (...) (2009, p. 103).

De esta forma, se observa como la calidad no es un producto terminado, sino un proceso que demanda un permanente estado de asimilación, revisión e innovación para lograr depurar un sistema que genere espacios de evaluación válidos por parte de instituciones y programas.

1.1.1.3. Calidad y currículo.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de los programas de Contaduría Pública fue desarrollado para procurar la actualización y fortalecimiento a través de los planes de

mejoramiento. No obstante, la tendencia generalizada de enfocar los currículos en Contaduría hacia una corriente tecnocrática, como se explica a continuación, ocasiona que la formación pase a un segundo plano bajo la base de instrumentalizar, no discutir, generando estructuras que forman y sirven principalmente al mundo del trabajo.

En esa medida, la perspectiva tecnocrática se configura a partir de un enfoque estatal que “orienta la educación a la satisfacción de necesidades del sector productivo, independiente de las necesidades sociales, culturales y económicas” (Barragán, 2008, p. 184). En este mismo sentido, surgen críticas en torno al estado actual de los currículos en Contaduría:

(...) la mayoría de los programas de educación superior que forman a los contables en nuestro contexto es el de ser una formación deficiente en términos de la articulación de los diferentes saberes que se comprometen en tal empresa y, a su vez, de la escasa relación que se presenta entre estos saberes y una visión cultural mucho más amplia y rica que permita la comprensión integrada de los fenómenos que se estudian (Rueda, Patiño, & Pinzon, 2013, p. 656).

Por esto, las estructuras curriculares son el primer elemento que debe ser considerado por los programas de Contaduría Pública, que siempre han sido planteados en función de la formación para el trabajo, sin duda elemento fundamental, pero que podría tener un mayor alcance e impacto para un real aporte de la disciplina contable a las principales problemáticas del modelo económico y social.

Así mismo, la formación de un profesional de la Contaduría Pública debe ir más allá buscando resolver necesidades insatisfechas, teniendo en cuenta la oferta de información no necesariamente financiera sobre los diferentes tipos de riqueza que manejan las empresas (Deegan, 2005, p. 378; Rueda, 2012, p. 241), que pudiera ofrecer el profesional contable a la

sociedad, permitiendo brindar elementos de análisis más profundos en diferentes ámbitos de lo social. En resumen, existe todo un campo por desarrollar en la educación contable respecto de la propuesta de estructuras curriculares que respondan a un modelo amplio que, además, de reconocer a las necesidades del mercado laboral logre tener un real impacto en el modelo social (Ospina, 2009, p. 16).

1.1.1.4. Calidad y educación contable.

En el ámbito de la educación contable se encuentra abierto el debate para determinar si los procesos de acreditación han sido realmente efectivos en el mejoramiento de la formación profesional de Contadores Públicos en Colombia. Esto con el fin de evaluar las estructuras actuales de la educación contable colombiana teniendo como referente el modelo de aseguramiento de calidad para ofrecer una propuesta que enriquezca la discusión sobre las temáticas de calidad y educación contable.

Si se toma en cuenta que el primer programa de Contaduría Pública en ser acreditado en el país se realizó en 1999, propuesto por la Universidad EAFIT (EAFIT, 2014, p. 1), se puede expresar que ya hay, por lo menos, quince años de lecciones aprendidas sobre el tema del aseguramiento de la calidad educativa en el área de las ciencias contables en Colombia.

A la fecha el número de programas que han obtenido la acreditación de alta calidad llega a 27, tal como se muestra en la Tabla 1. No obstante, el panorama actual no es el mejor en una profesión donde crece progresivamente la oferta de programas en condiciones de calidad mínima (Rahman & Schwarz, 2003, p. 6).

Tabla 1 - Instituciones con programas de Contaduría Pública reconocidos como de alta calidad en Colombia

Institución de Educación Superior	Estado
Corporación Universitaria De La Costa CUC	Acreditado
Fundación Universidad Central	Acreditado
Pontificia Universidad Javeriana Bogotá	Reacreditado
Pontificia Universidad Javeriana Cali	Acreditado
Universidad Autónoma De Bucaramanga UNAB	Reacreditado
Universidad Católica De Oriente	Acreditado
Universidad De Cartagena	Acreditado
Universidad De Ibagué	Reacreditado
Universidad De La Salle	Acreditado
Universidad De Manizales	Reacreditado
Universidad De Medellín	Reacreditado
Universidad Del Cauca	Reacreditado
Universidad Del Quindío	Acreditado
Universidad Del Valle	Reacreditado
Universidad EAFIT	Reacreditado
Universidad Externado De Colombia	Reacreditado
Universidad ICESI	Acreditado
Universidad Libre	Acreditado
Universidad Libre Bogotá	Reacreditado
Universidad Mariana	Reacreditado
Universidad Militar Nueva Granada	Reacreditado
Universidad Nacional De Colombia	Reacreditado
Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia	Acreditado
Universidad Santiago De Cali	Acreditado
Universidad Santo Tomas Bogotá	Reacreditado
Universidad Santo Tomas	Reacreditado
Universidad Surcolombiana	Reacreditado

Nota: Tabla elaborada a partir de la información publicada en:

<http://menweb.mineduccion.gov.co/cna/Buscador/BuscadorProgramas.php>

Esta preocupación se evidencia en informes de organismos internacionales como el del Banco Mundial, conocido como “Report on the Observance of standards and Codes” I (ROSC por sus siglas en inglés), según el cual, la calidad de la educación contable ofrecida por las universidades en Colombia es precaria e insuficiente para las demandas del modelo empresarial

de negocios, situación que se agrava por la poca preparación del cuerpo docente en las teorías modernas de la contabilidad (2003, pp. 6 y 17).

Analizando las cifras a junio de 2015, según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) en Colombia hay 232 programas activos de Contaduría Pública a nivel profesional, de los cuales, 205, el 86%, ha demostrado apenas las condiciones mínimas para operar, teniendo solo 27, es decir el 12%, reconocimiento de alta calidad.

Por lo anterior, al profundizar en los asuntos propios de la calidad en la educación contable se necesita precisar inicialmente que la calidad de la educación contable en Colombia, se concentra en temas como: “acreditación de programas, certificación de profesionales a través de exámenes, revisión de la calidad mediante pares y, establecimiento de estándares para la creación y funcionamiento de los programas.” (Cardona & Zapata, 2003, p. 43). Sin embargo, el asunto va más allá, convirtiéndose en un tema de supervivencia de la profesión misma, tal como lo expresa (Lusher, 2006) en su tesis doctoral en educación cuando afirma:

Profesionales de la contabilidad atribuyen el dilema en la enseñanza de la contabilidad sobre todo a las "debilidades fundamentales en la formación contable" [Estas] debilidades en los planes de estudio y la pedagogía son las amenazas más directas para nuestra supervivencia "(Albrecht y Sack, 2000, p. 2). Advirtieron que los programas de contabilidad no sobrevivirían si no se aplican cambios inmediatos y drásticos. En los últimos veinte años, la profesión contable ha encargado cuatro estudios principales que confirman la necesidad de un cambio drástico e inmediato en la presentación y el contenido de la enseñanza de la contabilidad, si los programas de contabilidad desean sobrevivir, como se demuestra en el estudio realizado por Albrecht y Sack en 2000 (2006, p. 12).

Esta situación se agrava en opinión de autores como Ospina, quien concluye que los procesos de calidad relacionados con acreditación y registro no tienen consecuencias efectivas en el proceso de formación integral del estudiante: “(...) El exceso de retórica consignada en los documentos que presentan los programas deja un sinsabor cuando son contrastados con la vida académica de los profesores, los administradores y los estudiantes” (Ospina, 2009, p. 38).

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

Teniendo en cuenta lo anterior, sería importante analizar la experiencia de organismos de acreditación internacional como lo hizo el programa de Contaduría Pública de la Universidad EAFIT que logró su acreditación internacional con el Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica (CACSLA), organismo con sede en México. Otra alternativa son las agencias evaluadoras que aglutinan programas por áreas de conocimiento, como por ejemplo la experiencia europea, donde se garantiza comparar programas de similares o idénticas características.

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

Otra de las recomendaciones del informe del Banco Mundial es “Mantener la acreditación de la alta calidad”, pero revisándola y clarificándola, sobre todo, teniendo en cuenta las especificidades de cada institución y el programa correspondiente (Banco Mundial, 2003, p. 61). En el caso de los programas de Contaduría Pública, este factor es importante por la proliferación de programas, dentro de los cuales, los que reúnen las condiciones de “alta calidad”, deberían ser referentes reconocidos, respetando las diferencias y recursos con los que cuentan cada institución de Educación Superior, de tal forma que se pensara en diferentes niveles de calidad, que propendieran en su conjunto por ofrecer una mejor educación contable (p. 113).

En el informe del Banco Mundial (2003), también se resalta que pese a los logros que ha permitido el sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia, “(...) aún persiste la preocupación por el deterioro de la calidad de la educación en los últimos años en términos de pertinencia en el marco de la economía global basada en el conocimiento” (p. 16). Y qué no decir de los cuestionamientos que se han mencionado anteriormente respecto del aporte de los profesionales de las ciencias contables en esta era del conocimiento:

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

Esta preocupación se hace extensiva a los programas de Contaduría Pública acreditados como de alta calidad, los cuales han cumplido con unas condiciones que los mantienen vigentes dentro de la comunidad de interesados en sus servicios. Aun así, cabe preguntarse en qué medida estos procesos han tenido eco en las aulas, con innovación en las metodologías de enseñanza,

mejor preparación del cuerpo docente, renovación temática a través de la investigación, e impacto de los egresados en el medio social y no solamente en su estatus individual, entre otros asuntos.

Finalmente, la importancia de reflexionar sobre la calidad y los procesos de aseguramiento de la calidad, en este caso en el marco de la educación contable en la formación de contadores públicos, resulta relevante no solo para las ciencias de la educación, sino para la disciplina contable respecto de los impactos que deben tener los procesos de calidad en la formación de profesionales en la construcción de un modelo social y económico, como lo expresa Díaz Barriga:

(...) no hay investigación sobre los efectos de la calidad y del aseguramiento de la calidad (...) es conveniente considerar la necesidad de llevar adelante un proyecto a mediano y largo plazo para hacer una investigación sobre cómo funciona o cuáles son los efectos reales de la evaluación en la Educación superior de América Latina (Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, 2008, p. 57).

Aplicándolo al caso de la educación contable en la formación de Contadores Públicos, para la cual se requiere desarrollar procesos investigativos que permitan dar elementos de juicio necesarios sobre los procesos de evaluación de su calidad y la posible incidencia en el currículo de los programas de Contaduría Pública.

1.1.2. Factores de análisis para la medición de la situación problema.

1.1.2.1. Factor 1.

Los procesos de acreditación para los programas de Contaduría Pública en Colombia se llevan a cabo para el cumplimiento de condiciones que los mantengan vigentes dentro de la

comunidad de interesados y no como un proceso permanente de mejoramiento de la calidad que redunde en estructuras de formaciones óptimas y ajustadas al modelo social y económico.

1.1.2.2. Factor 2.

El enfoque de calidad que debería tener un programa de Contaduría en Colombia no ha sido discutido suficientemente, especialmente en sus estructuras curriculares de formación que continúan siendo tecnocráticas, poco flexibles con orientaciones pedagógicas tradicionales y conductistas.

1.1.2.3. Factor 3.

El deterioro de la educación contable en Colombia es evidenciado por la proliferación de programas en condiciones mínimas de calidad, los cuales no logran ser impactados por los programas reconocidos como de alta calidad, de tal forma que estos últimos sean realmente modelos de calidad a seguir.

1.1.2.4. Factor 4.

El impacto de los egresados de los programas de Contaduría en el modelo social no es relevante para proponer alternativas de solución a las problemáticas actuales de la sociedad.

1.1.3. Consideraciones para el debate.

Frente al problema planteado surgieron diferentes categorías de análisis que permitieron delinear propuestas de solución, comenzando por el concepto de evaluación como elemento fundamental en la discusión sobre la calidad en educación, teniendo en cuenta que los procesos de calidad tienen su origen en los esquemas de evaluación con miras a alcanzar la calidad, de acuerdo con el cumplimiento de unas condiciones que la definen.

De esta forma la calidad se convierte en otra categoría fundamental de análisis, a partir de la cual se hace necesario discutir, en el desarrollo de la temática investigativa, una definición de calidad en el ámbito de los programas de formación profesional de Contadores Públicos en Colombia. Esto permitió centrar el discurso en los diversos planteamientos a nivel internacional y nacional cuando presentaron su enfoque de calidad.

Los procesos de aseguramiento de la calidad derivan en la protocolización o reconocimiento por parte de una comunidad del cumplimiento de determinados estándares que se han considerado como determinantes bajo el concepto de calidad establecido, es así que surge el concepto de acreditación como otro concepto fundamental en el debate.

Entre los diferentes factores que contribuyen con el aseguramiento de la calidad para un programa de formación, están las estructuras curriculares las cuales generan mayor impacto, teniendo en cuenta que es a través de estas que se busca alcanzar los objetivos de formación mediante los esfuerzos de toda la comunidad educativa conformada por estudiantes, profesores, administrativos, etcétera.

El análisis estuvo enmarcado en el ámbito de las ciencias contables específicamente en el área de la educación contable que permea todas las categorías previas, esto teniendo en cuenta el enfoque hacia el aseguramiento de la calidad en las estructuras curriculares de los programas de Contaduría Pública.

De acuerdo con lo anterior, la investigación se centra en la calidad en la Educación Superior dentro de la cual están implícitos los procesos formativos de la educación contable. Como consecuencia, a nivel internacional, se tienen las propuestas de formación expresadas a través de estándares de educación, emitidos por organismos de la profesión, como la Federación Internacional de Contadores Profesionales (IFAC por sus siglas en inglés) reconocidos

globalmente, que expresan una visión de calidad, dirigida a formar personas en el denominado “interés público” al servicio del modelo económico vigente.

En el ámbito local el tema de calidad se ha centrado en los parámetros fijados por el gobierno nacional para lograr, en primera instancia, los parámetros mínimos de calidad del denominado “registro calificado” que determina las condiciones mínimas de entrada para ofrecer un programa de formación y el “registro de alta calidad” de los programas que voluntariamente buscan ser reconocidos a través del Sistema de Acreditación que se expresa en diez factores de calidad, 40 características y diferentes aspectos a evaluar (Ministerio de Educación Nacional, 2013, pp. 17 y 18).

Cada una de estas propuestas trasluce una visión de calidad centrada en la formación profesional del contador profesional, lo cual establece sus estructuras curriculares de formación. Es en esta relación, donde se busca determinar las incidencias del Sistema de la Calidad en uno de los elementos fundamentales en el proceso formativo, como lo son los currículos.

De allí se desprende el enfoque curricular sobre el cual se desarrolla la formación profesional de un Contador Público, buscando determinar en qué medida el Sistema de Calidad en Colombia ha influido en la determinación de las estructuras curriculares de los programas de Contaduría reconocidos como de alta calidad a través de la acreditación.

Las universidades precursoras de los programas de Contaduría Pública en Colombia, han sido referentes de las prácticas de educación contable hasta ser reconocidos por el modelo de acreditación como programas de alta calidad. De hecho se busca que sean estas las que señalen el camino que debe seguir el modelo de educación contable. No obstante, aún en condiciones reconocidas de calidad, el panorama general de la educación universitaria en Contaduría Pública

es cuestionado fuertemente, calificándose por Ospina, Rojas y Gómez como desalentador (2014, p. 199).

Finalmente, en un proceso formativo que define las estructuras curriculares a partir de las necesidades del mundo del trabajo privilegiando, básicamente los perfiles ocupacionales (Martínez-Pino, 2008, p. 45), resulta poco probable que surjan egresados conscientes de su responsabilidad en la solución de las problemáticas que aquejan a la sociedad en general. Por tal razón, Martínez Pino plantea la necesidad de que los programas de formación profesional en Contaduría Pública estén atravesados por dos ejes propios del deber ser universitario, en primer lugar, la producción de conocimiento y en segundo lugar, el ejercicio profesional con una vocación de servicio (2008, p. 47).

1.1.4. Pregunta-problema a investigar.

1.1.4.1. Pregunta principal.

¿Cuál ha sido la incidencia del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en las estructuras curriculares de los programas acreditados de Contaduría Pública en las universidades privadas de Bogotá?

1.1.4.2. Preguntas secundarias.

- a. ¿Cuál ha sido el concepto de calidad que han desarrollado los programas de Contaduría Pública acreditados de las universidades privadas de Bogotá?
- b. ¿Qué visión de currículo han desarrollado los programas de Contaduría acreditados en las universidades privadas de Bogotá?
- c. ¿Qué indicadores de calidad serían óptimos para evaluar las estructuras curriculares de los programas de Contaduría acreditados en las universidades privadas de Bogotá?

d. ¿Cuáles son los factores de medición de la calidad en los programas de Contaduría Pública?

1.1.4.3. Justificación de la investigación.

Los estudios sobre las incidencias de los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad apenas se vislumbran como preocupación de los investigadores, explicable en parte por su relativamente reciente implementación. En el mismo sentido, los efectos que estos procesos de calidad tienen en las propuestas curriculares, que constituyen la piedra angular del proceso educativo son evidentes, pero poco se ha hecho para hacer un trabajo reflexivo serio.

En el campo de la educación contable, una de las principales preocupaciones es hacer factible un proyecto de fundamentación disciplinar que le siga abriendo espacio al conocimiento contable en el ámbito de las ciencias sociales, para lo cual se requiere que los procesos formativos posibiliten ese espacio y permitan responder, no solo a las demandas de un modelo económico, sino a su vez al desarrollo de la misma disciplina mediante procesos investigativos por parte de la comunidad académica de contadores.

No obstante, se observa que las estructuras curriculares se mantienen atadas desde su origen a estructuras de formación con una permanente tendencia técnica, con tímidos intentos de modernización. Es de reconocimiento general que la dinámica de los procesos de acreditación y registro calificado en Colombia han permitido progresos en temas de estructura, investigación y fortalecimiento del cuerpo profesoral, pero falta aún por estudiar su real incidencia en uno de los aspectos que se consideran fundamentales en el proceso formativo, como es el de las estructuras curriculares, que son las que impactan directamente en profesores y estudiantes de manera especial para que estos últimos se conviertan en sujetos que aporten decididamente a la solución de las problemáticas que aquejan la sociedad. (Ospina, 2009, p. 27)

Es así como, la investigación analizó diversas áreas del dominio educativo, entre las que se encuentran, principalmente las áreas de currículo, evaluación y de calidad educativa. En esa medida, la reflexión doctoral realizada en torno a estas áreas de investigación amplió el marco de análisis teórico y práctico del tema de aseguramiento de la calidad en dominios educativos.

El principal aporte que se espera de esta investigación está encaminado a seguir construyendo en el campo disciplinar de las ciencias contables en el área específica de educación contable que, como se indicó, demanda una mayor reflexión por parte de los académicos y especialmente beneficiará a la comunidad contable colombiana conformada primariamente por los programas que imparte la formación de los Contadores Públicos.

El producto específico de esta investigación será un modelo pedagógico. No obstante, es de esperar que no se genere un impacto inmediato hasta tanto sea difundido en ambientes académicos y puesto en discusión para su conocimiento y enriquecimiento por parte de la comunidad académica.

La reflexión teórica en las categorías de calidad, evaluación, currículo y educación contable logran ser integradas en un modelo pedagógico que se espera sea implementado luego de su puesta en discusión en la academia contable colombiana.

Así, el conocimiento pedagógico y curricular de las ciencias contables se incrementará, creando oportunidades para discutir el desarrollo educativo de la disciplina en un ámbito de alta competencia.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general.

Evaluar la incidencia del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en el currículo de los programas acreditados de Contaduría Pública de las universidades privadas de Bogotá.

1.2.2. Objetivos específicos.

- Caracterizar las principales directrices de aseguramiento de la calidad educativa en los programas reconocidos como de alta calidad de Contaduría Pública de las universidades privadas de Bogotá.
- Establecer los indicadores y los factores de medición de la calidad para evaluar el currículo de los programas de Contaduría acreditados en las universidades privadas de Bogotá.
- Caracterizar las estructuras curriculares de los programas de Contaduría Pública reconocidos como de alta calidad de las universidades privadas de Bogotá.
- Diseñar un modelo pedagógico para asegurar la calidad en el currículo de los programas acreditados de Contaduría Pública de las universidades privadas de Bogotá.

2. Marcos categoriales

En el presente capítulo se describen los resultados generales de la búsqueda bibliográfica de estudios e investigaciones realizados en relación con los temas de calidad educativa, currículo, evaluación, y educación contable.

2.1. Investigaciones realizadas sobre el tema de calidad educativa

La búsqueda de información en relación con el tema de la investigación se centró principalmente en la ubicación de tesis doctorales y de maestría, además de las publicaciones en revistas especializadas y estudios investigativos de organismos especializados. La síntesis del material analizado se presenta en las Tablas 2 a 5:

Tabla 2 - Distribución por etapa formativa de los documentos consultados

Tipo de ítem	Número	Proporción
Tesis Doctoral	7	12%
Tesis de Maestría	5	8%
Artículo revista	33	55%
Informe	12	20%
Libro	2	3%
Varios	1	2%
Total	60	100%

Los documentos consultados se ubicaron principalmente en el periodo comprendido entre los años 2009-2013, con un 42% del material. Entre los años 2004-2008 está el 33% de las publicaciones; el restante 25% corresponde a los demás materiales ubicados desde 1993.

Estas publicaciones han sido trabajadas por temas distribuidos en las siguientes categorías relacionadas con el tema de investigación:

Tabla 3 - Temas tratados por tipo de publicación

Tema	Tesis		Artículo				Total	Participación
	Doctoral	Maestría	Revista	Informe	Libro	Varios		
Acreditación	1		3	5		1	10	17%
Calidad Educación superior	3		10				13	22%
Calidad Educativa			5	2			7	12%
Currículo	1	1	5	3	2		12	20%
Currículo en Contaduría	2	3	8				13	22%
Educación Superior				2			2	3%
Políticas calidad		1	2				3	5%
Totales	7	5	33	12	2	1	60	100%

De igual forma, los países de origen de las publicaciones muestran como principales fuentes de información, la producción intelectual en Colombia y España principalmente:

Tabla 4 - Distribución por país de origen de las publicaciones consultadas

País	Tesis		Artículo				Total	Participación
	Doctoral	Maestría	Revista	Informe	Libro	Varios		
Argentina			1				1	2%
Chile			1	3			4	7%
Colombia		3	15	6			24	40%
Costa Rica			1				1	2%
Cuba						1	1	2%
España	6		5		2		13	22%
Estados Unidos			2	1			3	5%
Francia				1			1	2%
México			5	1			6	10%
Perú	1	1					2	3%
Reino Unido			1				1	2%
Venezuela		1	2				3	5%
Totales	7	5	33	12	2	1	60	100%

El Anexo 2 presenta el resumen general de las tesis a nivel doctoral y de maestría consultados sobre los temas de calidad, currículo y educación contable.

La descripción que se presenta enseguida incluye los objetivos, metodología y conclusiones de las investigaciones consultadas y resumidas en las Tablas 2 a 4, para luego profundizar en aquellos aspectos que se consideró contribuyen más ampliamente con el desarrollo de la presente investigación.

Se inicia la descripción para el tema de acreditación con la tesis doctoral de Cruz López (2009), quien planteó el siguiente objetivo:

Analizar en el ámbito internacional y del Estado Español la situación de la educación superior, los mecanismos de garantía de la calidad, y los procesos de acreditación para elaborar una propuesta de criterios e indicadores cualitativos, que incluya el compromiso social, para ser utilizados en los procesos de acreditación de la educación superior (p. 20).

Esta tesis se desarrolló con base en una metodología, que se denomina en la investigación como “deductiva” por iniciar de campos generales del tema para llegar a casos concretos, partiendo en una primera fase retrospectiva y luego hacia una segunda de corte prospectiva; concluyendo que el aseguramiento de la calidad no puede estar fundamentado en un modelo único, por lo que se evidencia la necesidad de desarrollar un sistema de indicadores que tenga en cuenta el compromiso social. La autora sugiere que las nuevas normas y criterios de evaluación redefinan el concepto de institución que incluya todo tipo de proveedores, dando oportunidad a otras formas de acreditación que garanticen la calidad en el contexto actual de la sociedad.

En el tema de calidad en la Educación Superior se revisaron tres tesis doctorales, las cuales presentaban los siguientes objetivos, metodología y conclusiones. La primera fue una investigación evaluativa, bajo una metodología mixta, desarrollada por Ana Rita Guzmán cuyo objetivo fue analizar el tercer ciclo de la universidad del país Vasco, en un caso aplicado en

República Dominicana donde buscó analizar el diseño de un modelo integrado de evaluación de la Educación Superior al programa doctoral en Psicología y Educación (Guzmán, 2011, p. IX). El trabajo termina con una serie de recomendaciones a la institución para mejorar sus procesos de calidad en el desarrollo del programa.

La segunda tesis corresponde a Ospina-Duque (2008), quien desarrolló una investigación evaluativa, mediante un estudio de caso, fijando el siguiente objetivo:

(...) identificar y determinar los criterios de evaluación de la calidad en educación, utilizados en la evaluación de la calidad de los programas académicos de educación superior. Siguiendo la metodología del estudio de casos en tres programas de diferentes disciplinas en dos instituciones de educación superior en Colombia (...), p. 28).

De esta forma, el autor propone que la proyección internacional de la educación sea reflejo de modelos con criterios de calidad inmersos en los procesos de globalización, que permitan su medición y evaluación principalmente en aspectos de producción de ciencia y tecnología.

La tercera tesis fue desarrollada por Arranz (2007) quien mediante la utilización de instrumentos metodológicos tanto teóricos como empíricos se propuso como objetivo:

Definir un sistema para el reconocimiento de los programas en empresa, detectando sus niveles de calidad para permitir su mejora continua. De esta forma, propone un modelo de acreditación de acuerdo con una serie de factores y características, el cual puede garantizar el logro y mantenimiento de la calidad en los programas y las instituciones (p. 13).

Arranz concluye su investigación centrándose en cinco asuntos: el primero relacionado con la calidad de la enseñanza, en segundo lugar las necesidades de evaluación de la educación superior, el tercero con los sistemas de acreditación para el ámbito universitario, el cuarto se refiere a las contribuciones del modelo de acreditación propuesto y finalmente las conclusiones del modelo propuesto.

Por otra parte, sobre el tema de políticas de calidad, se analizó la tesis de maestría de Daza, Rodas, Rozo y Silva quienes construyeron un estado del arte de la regulación sobre las políticas de calidad educativa en Educación Superior a partir de la Ley 30 de 1992 (2009, p. 2).

Sobre el tema de currículo se examinó la tesis doctoral de Güemes quien exploró el uso que los docentes realizan de los libros de texto en la planificación y el trabajo académico en el aula, tomando como referente un estudio de caso, para concluir que el currículo es un contexto cultural que determina una serie de elementos que involucran a todos los integrantes de un ámbito educativo (1993, p. 368).

Complementó la revisión la tesis de maestría de Obregón (2002), “Influencia del currículo y del sistema de soporte en la calidad de la gestión administrativa” en la facultad de educación de la UNFV, fijando como objetivo: establecer la influencia del currículo y del sistema de soporte en la calidad en gestión administrativa en la facultad de educación de la UNFV. El autor define el estudio como una investigación teórica de tipo explicativo bajo el paradigma cuantitativo y se concluye que sí existe una influencia directa del currículo y el sistema de calidad en la gestión de la institución y sus programas (pp. 11 y 147).

De las anteriores investigaciones se observó que se dan relaciones respecto de la evaluación de la calidad y las alternativas frente al modelo de acreditación que ha sido experimentado en diferentes países. Algunas de las investigaciones hacen recomendaciones para optimizar los

procesos de calidad en programas específicos en el contexto de la globalización; otras trabajaron las formas en las cuales se alcanza a percibir el efecto de los procesos de calidad en el aula de clase a través del currículo, así como la influencia directa que éste tiene en el sistema de calidad mediados por la gestión institucional y la de los programas.

De lo anterior se denota que los temas relacionados con evaluación, calidad educativa y currículo requieren de reflexiones integradas que profundicen sobre su incidencia en los programas y las instituciones; no obstante aún se requiere investigar sobre cómo estos mismos procesos impactan el modelo social para determinar qué intereses se favorecen con la implementación de modelos de calidad.

Tal como se indicó previamente, se profundizó en la descripción de algunas de las investigaciones que aportaron de manera directa en la construcción del marco conceptual de la investigación y, por ello se comienza con el estudio sobre la calidad de la Educación Superior enfocado en un programa específico, éste se titula *los Efectos de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de los programas de Psicología de Colombia*. El propósito “indagar sobre algunos de los efectos generados en los programas de Psicología del país, como resultado de los procesos de acreditación voluntaria” (Álzate, 2008, p. 426).

Alzate (2008) participó de la evaluación de once programas de Psicología en Colombia en el marco de la acreditación, por lo que concluyó que “parece existir una relación entre acreditación y aspectos tales como la formación de los docentes de planta, la deserción estudiantil y la fortaleza de la investigación” (p. 425).

El estudio buscaba determinar los efectos de los procesos de acreditación sobre la calidad de los programas, como un aporte a lo que la investigación consideraba una carencia de

investigaciones sistemáticas sobre los avances del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y sus efectos en la Educación Superior (p. 426).

La metodología empleada por este estudio fue mixta, es decir combina enfoques cuantitativos y cualitativos. El primero de ellos, de acuerdo con los indicadores establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación, para los informes de autoevaluación, fueron recogidos mediante una encuesta aplicada a diez programas. La metodología cualitativa se usó para la segunda parte del estudio, a través de un grupo focal conformado por siete de los programas del estudio. Se analizaron los resultados de la encuesta e hicieron aportes adicionales con nuevos indicadores de calidad.

Las conclusiones del análisis cualitativo evidenciaron una correlación positiva entre la acreditación y una serie de factores educativos como los resultados de los ECAES (actualmente saber Pro), la disminución de los índices de deserción, el aumento en profesores de planta, mejoría en el escalafón, producción de investigación científica y aumento en recursos de apoyo a la docencia. Se concluyó también que existe una correlación negativa entre la acreditación y el número de inscritos, proporción entre número de estudiantes y profesores de planta y la dedicación de tiempo a la docencia e investigación.

Por último, la investigación evidenció cómo los programas de Psicología por medio de la acreditación han incentivado su preocupación por la calidad, el mejoramiento continuo y la autorregulación. Si bien el estudio se enfoca en un instrumento del aseguramiento de la calidad, logra evidenciar las acciones tendientes al incremento permanente de la calidad, lo cual se materializa en la conciencia de universidades y programas gestando una cultura de calidad a través de las comunidades académicas.

Finalmente, el estudio resalta el papel del currículo como eje fundamental en el factor de procesos académicos, que influye directamente en los estudiantes, y que la investigación propone como elemento de estudio para futuras investigaciones respecto de los efectos de la acreditación en este factor.

Siguiendo con la descripción de investigaciones en las cuales se profundizó, es importante destacar, en el tema de aseguramiento de la calidad, el estudio desarrollado en el marco del proyecto coordinado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), financiado por la Unión Europea en el marco del programa Alfa III, el cual contó con la participación de veintitrés universidades en 17 países en el área iberoamericana. El tema sobre el cual se desarrolló este trabajo fue el del “Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria”.

Este trabajo determinó cómo la implementación de procesos de aseguramiento de calidad tiene una relación directa con los cambios en la gestión y el proceso de enseñanza aprendizaje en las instituciones de Educación Superior. El objetivo principal del estudio fue “evaluar el impacto de los mecanismos de AC en diversos contextos y desarrollar capacidades para una mejor gestión de la calidad” (CINDA, 2012, p. 118), para lo cual se desarrollaron dos líneas de acción: una destinada a la evaluación de impacto de los procesos de evaluación y acreditación, explorando las percepciones sobre la eficacia y pertinencia del aseguramiento externo de calidad y, la otra, para la que se diseñaron un conjunto de módulos de formación para el aseguramiento de la calidad.

La investigación se presenta en tres partes: la primera muestra los temas centrales relacionados con la Educación Superior y el aseguramiento de la calidad en Iberoamérica y Europa. La segunda propone un marco de referencia del estudio, con los resultados de la evaluación de impacto que tiene como fuente originaria los análisis de los informes de los países

del estudio; la tercera se concentra en temas de formación para el aseguramiento de la calidad. Al final el documento detalla en los informes por países sobre los resultados de la evaluación de impacto.

En esa línea de acción las principales conclusiones del informe se concentran en tres dimensiones, las cuales se resumen de la siguiente forma:

Dimensión macro, Sistema de Educación Superior:

- a. Los mecanismos de aseguramiento de la calidad se han incorporado de manera permanente a las instituciones de Educación Superior junto a los procesos de acreditación.
- b. Se ve de manera positiva la contribución de las normas de aseguramiento de la calidad al progreso de la Educación Superior.
- c. Los mayores efectos se perciben en los programas/carreras cuando se participa a estudiantes y docentes, esto teniendo en cuenta que los cambios sugeridos por el proceso se hacen visibles.
- d. La información generada por el proceso de aseguramiento de la calidad es cada vez más apreciada y se busca regular su acceso público, a los diferentes actores que la solicitan.
- e. El Estado se percibe como garante de la información que se entrega a los potenciales estudiantes y sus familias, siendo esta factor crítico en la formación de juicios sobre la calidad de la educación. Este papel del Estado debe potenciarse en las políticas públicas relacionadas con el aseguramiento de la calidad.

Dimensión meso, Gestión Institucional:

- a. En el nivel organizacional se consolidan los técnicos y profesionales, no académicos, responsables de los procesos de planeación y control del aseguramiento de la calidad.
- b. La docencia se muestra como función destacada en las universidades.
- c. Los sistemas de información se perciben como logros de los procesos de aseguramiento de calidad.
- d. Se percibe desconfianza en el uso de información que realizan otras instituciones de Educación Superior que son partícipes del sistema. Las autoridades superiores en las instituciones perciben el beneficio de la información generada, no lo ven igual las áreas académicas y grupos profesionales que ponen en entredicho su utilidad respecto del tiempo que se destina para su elaboración.
- e. La cualificación del profesorado ha implicado cambio en mecanismos de contratación y definición de perfiles.

Dimensión micro, proceso de enseñanza aprendizaje:

- a. Directivos de rango medio, académicos y estudiantes perciben positivamente los cambios en la actualización curricular, perfiles de egreso, logros y seguimiento a los estudiantes, en cuanto a prácticas y metodologías de enseñanza, no obstante, se indica que no hay evidencia suficiente de los resultados obtenidos.
- b. Se considera que algunas de las agencias evaluadoras le dan tratamientos estándar a procesos que requerirían de ciertos niveles de flexibilidad como los perfiles de egreso, currículos por competencias, logro y seguimiento a estudiantes.

- c. El rendimiento de los estudiantes y su progreso se considera un factor importante producto de los procesos de aseguramiento de la calidad y la acreditación, gracias a la iniciativa de las instituciones.
- d. Las estrategias y prácticas docentes muestran cambios, principalmente en asuntos como la consecución de bibliografías de los cursos y la disposición de recursos y materiales docentes, y de manera indirecta, en la innovación, trabajo con tecnologías, y nuevas metodologías de enseñanza.

Finalmente, las principales recomendaciones de la investigación de CINDA son las siguientes:

- Los sistemas de aseguramiento de la calidad en los países deben ser revisados continuamente, existe un riesgo altísimo de que la excesiva burocratización y los bajos niveles de preparación de los pares evaluadores, se conviertan en ejes de deslegitimación de los procesos de calidad.
- Revisar los instrumentos de política pública diferentes a los de aseguramiento de la calidad pero que tenga influencia, procurando su coordinación.
- Generar espacios propicios para la distribución de la información que garantice la transparencia respecto de las decisiones tomadas por las agencias acreditadoras.

Por último, se precisa que la investigación de CINDA fue producto de una tradición en el estudio del tema por parte de esta institución que reúne elementos destacables a nivel del Sistema de Educación Superior, gestión institucional y su incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje que marcan líneas claras de investigación alrededor del tema de aseguramiento de la calidad.

Por su parte, dentro de las ciencias contables en el área de educación contable se encontraron investigaciones a nivel de maestría desarrolladas entre los años 2009 a 2012, comenzando por la tesis de Rojas (2009), titulada *Evaluación curricular a la carrera Contaduría que administra el Colegio Universitario Francisco De Miranda* cuyo objetivo fue valorar el currículo de Contaduría para orientar la toma de decisiones en el marco de las transformaciones de la educación venezolana, para lo cual desarrolló una investigación cualitativa.

Siguiendo con este grupo de estudios investigativos se consultó la tesis de Rodríguez y Segura (2012) titulada *Fortalecimiento de la docencia de calidad en el programa de Contaduría Pública de la Universidad de la Amazonía*, que tuvo como objetivo la formulación de una propuesta de intervención pedagógica para mejorar el desempeño de los profesores de Contaduría, desarrollando una investigación aplicada que concluye que el profesor universitario es un actor reconocido en el contexto socio cultural y por lo tanto se convierte en elemento transformador.

Terminando con el grupo de investigaciones en ciencias contables, se encontró el estudio sociológico de la profesión contable de Calvo-Villada (2010), titulándola: *Crédito contable... algo más que un saldo -Sociología de la profesión contable en Colombia-*, estudio de carácter Sociológico desarrollado durante el periodo 1960-2010 sobre la profesión contable. El aporte de este trabajo se centró en analizar e interpretar los referentes teóricos y empíricos para comprender el desarrollo de la profesión contable en Colombia, como resultado de una investigación de corte cualitativo.

De otro lado, pero siguiendo en el ámbito de los estudios en educación contable, se encontró a nivel doctoral la investigación de Polar (1998), quien evaluó el plan de estudios del programa de

Contaduría en la Universidad de San Martín de Porres con la finalidad de proponer una estructura curricular, que actualizara el modelo de formación de acuerdo con prácticas internacionales para la formación de los contadores públicos al finalizar la década de los 1990 en el medio educativo peruano (1998, p. 31).

Dentro de este conjunto de investigaciones se observa su carácter descriptivo tratando de construir conceptualmente los esquemas propios de la educación contable, desde la década de los años 1960, cuando nace profesionalmente la Contaduría en Colombia, pasando por los 1990, donde se proponía por parte de Polar actualizar los currículos con las corrientes internacionales de formación, hasta los estudios actuales sobre enfoques de calidad y modelos de evaluación en los currículos de programas específicos de Contaduría. De este grupo sobresale el estudio de Calvo-Villada que aporta un enfoque sociológico sobre el surgimiento de la profesión contable logrando una construcción teórica interesante para comprender el devenir de la profesión contable, mostrando líneas claras de futuros desarrollos investigativos.

Por último en el marco de las investigaciones en educación contable a nivel doctoral, se presenta la tesis de Ríos (2014), la cual se encuentra publicada en el libro *Investigación contable: un estudio de caso*, cuyos objetivos generales los siguientes:

- Describir el marco de la formación investigativa a nivel general y en particular en el programa de Contaduría Pública.
- Determinar cómo se lleva a cabo la formación investigativa en los estudiantes de Contaduría Pública.
- Proponer un plan para potenciar la formación investigativa que permita mejorar la cualificación académica de los estudiantes de Contaduría Pública.

La investigación se llevó a cabo mediante una metodología mixta, al combinar las metodologías tanto cualitativas como cuantitativas, con un diseño no experimental que permitió recoger la información objeto del estudio a través de una encuesta transversal y el estudio de caso aplicado a un programa de Contaduría Pública (p. 111). Las principales conclusiones del estudio se sintetizan enseguida:

- (...) Hay docentes que no contemplan la investigación en su función docente ya que no tienen los conocimientos para hacerlo y tampoco el tiempo disponible que ello implica (...)
- (...) la formación para la investigación es fundamental en el ejercicio de la docencia, ya que potencia la formación de competencias en los estudiantes, los acerca a la realidad empresarial y les permite ser parte de la solución a los problemas que se presentan en las organizaciones (...)
- La producción intelectual de los estudiantes en los semilleros de investigación cumple fines netamente académicos y no aporta al planteamiento de problemas sociales, limitada además por su baja divulgación.
- (...) la formación para la investigación potencia el desarrollo profesional de los estudiantes, ya que les ayuda a comprender problemas y a buscar soluciones oportunas y adecuadas. (...)
- Los productos de formación para la investigación cobran importancia en la medida en que integran los saberes que va adquiriendo el estudiante en el desarrollo de su carrera, (...)

En general, la investigación presenta importantes elementos de análisis para la formación de Contadores Públicos desde los procesos investigativos en el desarrollo curricular y se constituye en un aporte desde la disciplina en el área de educación contable.

El conjunto de investigaciones revisadas reúnen diversos elementos de los temas categoriales centrales para la presente investigación en el ámbito de la evaluación, la calidad

educativa, el currículo y la educación contable. De allí se desprenden diferentes líneas de investigación para sentar bases sobre las cuales desarrollar nuevo conocimiento para la Educación y en especial para las ciencias contables en el campo de la educación contable que tiene importantes desarrollos a nivel internacional pero requiere mayores esfuerzos investigativos a nivel local en el contexto y bajo las realidades vividas en países como Colombia, para de esta forma crear su propia identidad epistemológica.

2.2. Categorías conceptuales

Con el fin de sentar bases sobre las categorías objeto del análisis, en los siguientes apartados, se desarrollarán: los orígenes históricos, las principales concepciones teóricas y el concepto desarrollado en la investigación sobre currículo, evaluación educativa, calidad educativa y educación contable.

2.2.1. Currículo.

Se ha considerado pertinente en el desarrollo de la investigación tener un acercamiento a los orígenes históricos del concepto de currículo por la importancia que marca para entender, finalmente, las concepciones teóricas que han moldeado su desarrollo actual, representado por una serie de teorías y conceptos expresados en voz de los autores seleccionados, tal como se describe en los apartados de desarrollo histórico y teorías sobre el currículo.

2.2.1.1. *Desarrollo histórico.*

Hablar del origen del currículo implica recurrir a diferentes planteamientos, de un lado la fuente etimológica del término y, por otro, el devenir histórico del concepto y el surgimiento de teorías preocupadas por describir y entender de manera estructurada el objeto de estudio.

En primer lugar, el origen del término se ubica para algunos desde la antigua Grecia, desde donde se utilizó en relación con la organización de los estudios. Otros autores consideran que el término, escrito por su origen latino *curriculum*, solo aparece en el contexto anglosajón hasta el siglo XVII en la Universidad de Glasgow (Kemmis, 1988, p. 31), luego de evolucionar de otros términos como *studium*, *ordo*, *ratio* utilizados en la edad media (Lundgren, 1992, p. 25). De esta forma los usos del término denotaban una carrera, un orden, un sistema que se llevaba a cabo en una pista circular. El proceso de formación se entendía de esta manera, como la preparación con un bloque ordenado de saberes distribuidos sistemáticamente en periodos que permitían la educación del individuo para la sociedad.

En segundo lugar, el concepto de currículo es planteado por Lundgren bajo la noción de código curricular, que se define como el conjunto de principios a través de los cuales se da la selección, organización y la transmisión del conocimiento (1992, p. 21). Es así como plantea cinco códigos curriculares: clásico, realista, moral, racional y oculto, con características definidas, que los identifican de acuerdo con el contexto histórico en el cual se desarrollaron.

Inicialmente, Lundgren se remonta a la antigua Grecia donde identifica el código curricular clásico puesto en evidencia a través de la forma en la que se impartió el conocimiento. Este respondía a directivas del grupo social dominante y a dos estructuras denominadas *trívium* y *quadrivium*. La primera se componía de los conocimientos en Gramática, Retórica y Lógica; la segunda, integraba Aritmética, Geometría, Astronomía y Física.

Los cambios en el contexto social, que incluían el avance de las ciencias naturales, la ampliación del mapa geográfico universal y las revoluciones socio-religiosas (Lundgren, 1992, p. 43), además de ideas como las de buscar el conocimiento a través de los sentidos y no al interior del hombre; se convirtieron en detonantes para que personajes como Johann Amos Comenius

(1592-1670), influido por otros como Francis Bacon, fueran construyendo lo que Lundgren denomina el código curricular realista, el cual estaba basado en las ciencias naturales y el uso de la experiencia a través de los sentidos.

De esta forma, se estudian nuevos conocimientos en asignaturas como Mecánica, Geografía, Historia Natural, Dibujo Lineal, incluyendo nuevos materiales de enseñanza como laboratorios, maquetas, mapas, microscopios. Es evidente que la orientación del conocimiento se centra en las disciplinas como elemento fundamental en su construcción.

Nuevos cambios en el entorno, desarrollados después de la revolución industrial, como la migración de los campos producto de la tecnificación agrícola, la revolución industrial, el surgimiento del proletariado en las ciudades y las luchas reivindicatorias de esta clase social generaron una reacción de las clases dominantes procurando a través de la educación asegurar sus privilegios en el futuro.

Así es como se promulgaron leyes de educación obligatoria en los años de 1830 las cuales proponían reformas curriculares que hicieran énfasis en la nación y la religión, procurando la formación de ciudadanos respetuosos en el marco de la institucionalidad del Estado. Dicho proceso histórico, político y educativo condujo al denominado código curricular moral.

Posteriormente, surgen las propuestas de John Dewey dentro del movimiento progresista, con lo cual se va conformando el llamado código curricular racional que se caracterizó por su orientación al individuo, en el marco de una férrea orientación de formación para el trabajo. De igual forma, estas estructuras curriculares buscaron fundamentarse en las necesidades del individuo, teniendo como soporte conceptual las teorías psicológicas y haciendo evidente una importante influencia conductista.

Finalmente, (Lundgren, 1992) plantea como una etapa en el desarrollo de los códigos curriculares el surgimiento de un código curricular invisible u oculto, el cual surge de la interacción al momento de implementar las propuestas curriculares provenientes del Estado, por parte de profesores y estudiantes, en el contexto cultural en el cual buscan ser insertadas.

En síntesis, se observa cómo los denominados códigos curriculares se han desarrollado dentro de contextos socio-culturales, que los han retroalimentado e influido para darles las características que se describen en el presente apartado. Como complemento de lo anterior, autores como Ángel Díaz Barriga (2003) precisa que el estudio del conocimiento sobre currículo como disciplina, solo surge a la sombra de las ciencias de la educación especialmente en Estados Unidos como una forma de responder a las demandas de formación del hombre en la era industrial, en los albores del siglo XX (p. 2).

2.2.1.2. Teorías sobre currículo.

En el presente apartado se establece un diálogo entre algunos autores que han planteado sus puntos de vista sobre el currículo desde la perspectiva de tres visiones: clásicas, críticas y alternativas.

2.2.1.2.1 Visiones clásicas de currículo.

Las discusiones sobre el campo del currículo entendido como disciplina en los términos de Díaz-Barriga (2003), han sido producto de amplios debates desde comienzos del siglo XX, punto de partida de diferentes corrientes de pensamientos, representadas en la voz de diversos autores, cuyas propuestas han enriquecido el desarrollo disciplinar de este importante campo de la educación.

Comenzando por Dewey (1859-1952), quien desde el movimiento progresista, plantea en su obra *Democracia y Escuela* la relación entre “El niño y el programa de estudios”, donde se

observa la dicotomía entre el mundo del estudiante que está centrado en afectos y simpatías y el plan de estudios que le presenta un material atrasado en el tiempo y en el espacio. Como consecuencia se evidencia que las asignaturas le fraccionan el mundo, al seleccionar contenidos de acuerdo con un punto de vista en particular (Dewey, 2009, p. 54).

De lo anterior, se desprende lo que el autor llama “divergencias fundamentales” entre el estudiante y el programa escolar: en primer lugar, el mundo limitado y personal del estudiante, que se contrasta con el mundo impersonal y amplio en espacio y tiempo. En segunda instancia, el aspecto emocional del estudiante que integra su vida a través de su entusiasmo individual, frente a las especialidades y divisiones del plan curricular. Finalmente, un tercer y último aspecto, considera los principios abstractos de clasificación y organización, lógicas frente a la condición emocional y las prácticas en la vida del estudiante (p. 55).

Dewey plantea que la estructura del plan curricular debe estar centrada en el estudiante, partiendo de sus propias experiencias, frente a las cuales se identifiquen problemas y alternativas de solución posibles, que le permitirán formular hipótesis que contrastará mediante la acción; por lo tanto, es el estudiante y no el contenido lo que determinará la calidad y cantidad del conocimiento. El origen de todos los problemas en la formación nace en dejar en un segundo plano la vida y experiencia del estudiante frente a la propuesta curricular (p. 56).

Por su parte, Tyler (1902-1994) en su libro *Principios básicos del currículo* construye su visión de currículo bajo la siguiente secuencia lógica: en primer lugar propone la necesidad de definir los propósitos o fines educativos de la institución, para lo cual guía sobre los diferentes elementos en la definición y fijación de estos. Con base en los objetivos se deben obtener las actividades de aprendizaje que facilitarán su consecución; por ello el autor ofrece una serie de

principios y características que deben reunir las experiencias de aprendizaje. Desde su punto de vista, las actividades o experiencias deben organizarse en consecuencia con los propósitos, previamente discutidos. En este punto el autor ofrece una serie de criterios y principios que guían en la determinación de la estructura de organización de las actividades de aprendizaje.

Finalmente, se surte el proceso de evaluación para precisar el cumplimiento de los propósitos educativos. La sensibilización que propone Tyler justifica la necesidad de la evaluación, sus nociones fundamentales, la guía para su desarrollo y la forma en que deben utilizarse los insumos de esta (1973. pp. 7 y 8).

La propuesta fue bien recibida por la aplicación práctica de conceptos que aún no lograban materializarse en el ejercicio de la implementación curricular. Es así como, Tyler logra a través de cuatro preguntas fijar los propósitos educativos que deberían ser evaluados previamente a la implementación de un programa de estudios al tiempo que sus conceptos se consideraron como propios de su época, teniendo en cuenta que nacen en medio de las corrientes de industrialización de la educación.

Dado que, la educación se pensó bajo el mismo esquema con el cual se trabajaron los sistemas de producción (Posner, 2005, p. 17), se justificaba su eficiencia en términos del cumplir objetivos; en este sentido su principal virtud fue constituirse en una guía de procedimiento a seguir tanto para la planificación y construcción de un currículo como para la forma en que debe operar de la tecnología educativa (Kemmis, 1988, p. 61).

En este sentido, la base conceptual que desarrolla Tyler se enmarca en la perspectiva psicológica conductista según la cual se busca analizar los objetivos educativos respecto del fin que se espera obtener con el proceso educativo y que debe ser evaluado para determinar lo que

los estudiantes son capaces de hacer con la formación recibida y en la medida que cumplan con los objetivos educacionales fijados.

Complementando el trabajo de Tyler, aparece Bloom (1913-1999), quien con otro grupo de autores retoma la propuesta sobre educación basada en objetivos y la instrumentaliza mediante su taxonomía de los objetivos de la educación, partiendo de la preocupación por clasificar los objetivos educacionales, dando elementos para responder la primera de las preguntas formuladas por Tyler. Bloom y su equipo de trabajo elaboró una taxonomía con tres áreas fundamentales: la cognoscitiva, la afectiva y la psicomotora (Bloom, 1986, p. 10).

El dominio cognoscitivo “incluye aquellos objetivos que se refieren a la memoria o evocación de los conocimientos y al desarrollo de habilidades y capacidades técnicas de orden intelectual” (p. 10). Este objetivo de carácter general se desarrolla a través de objetivos específicos, ordenados de acuerdo con su complejidad, de los más sencillos a los más complejos, de la siguiente manera: el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación (p. 18).

Frente a los modelos basados en objetivos algunos autores han hecho críticas, como las de Stenhouse (2004, pp.114-115) que se resumen en lo siguiente:

Puntos a favor:

- El modelo es coherente en términos de la psicología en su vertiente conductista, donde los objetivos son el producto definido previamente sobre el cual se pueden realizar experimentos para evaluar su cumplimiento.
- El proceso de evaluación se simplifica al enfocarla directamente en el cumplimiento de los objetivos.

- Los profesores son inducidos a pensar analíticamente sobre el proceso de enseñanza con base en su propia reflexión por el logro de los objetivos.

Puntos en contra:

- El diseño de unos objetivos no determina la forma en que aprenden los estudiantes y enseñan los profesores.
- No es posible reducir el conocimiento a conductas estándares en un proceso creativo de formación.
- La definición de objetivos supone un proceso donde no siempre participan todos los actores del proceso educativo y predomina uno de estos, como puede ser el Estado, la institución, el profesor.
- Los modelos de objetivos hacen poco por mejorar la calidad, en algunos casos son mecanismos de control fácilmente evadibles.

Frente a las críticas de las propuestas de currículo de Tyler y sus seguidores fundamentadas en el cumplimiento de objetivos, Stenhouse (1984) propone la posibilidad de desarrollar un concepto de currículo bajo una perspectiva diferente expresada en los siguientes términos:

Mi concepto de la investigación y del desarrollo del curriculum se basa en la proposición según la cual todos los curricula son verificaciones hipotéticas de tesis acerca de la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje. La función de la investigación y del desarrollo del curriculum consiste en crear curricula cuyas conclusiones resulten articuladas y explícitas y queden, por tanto, sometidas a evaluación por parte de los profesores (p. 100).

La idea fundamental de Stenhouse está centrada en cómo el currículo educa tanto a profesores como estudiantes en un proceso de construcción del conocimiento, contrario a las propuestas curriculares que buscan el control y la estandarización del proceso escolar, el currículo se presenta como un factor hipotético que necesita ser validado en un proceso de negociación entre profesor y estudiantes (p.106).

Por lo tanto, el currículo se plantea como un proceso en el cual el profesor tiene un ámbito de experimentación que es el aula donde logrará afianzar el arte de enseñar mediante su práctica docente (pp. 97-139), buscando innovar al realizar una evaluación crítica de su quehacer, el profesor es así considerado también un aprendiz frente a un estudiante que busca descubrir su propio conocimiento sin estar supeditado a la autoridad del profesor.

De acuerdo con estas características, la estructura curricular basada en procesos se enmarca dentro de una perspectiva constructivista que busca promover en los estudiantes el desarrollo de su propio conocimiento con base en su saber previo que les permita desarrollar habilidades de acuerdo con sus intereses, es decir “invita a los estudiantes a pensar por sí mismos y no a repetir los pensamientos de sus profesores” (Kemmis, 1988, p. 75).

Siguiendo con visiones alternas a la propuesta de Tyler, es importante desarrollar el concepto del currículo práctico de Schwab (1974), el cual parte de tres afirmaciones para sustentar el desarrollo de su propuesta práctica del currículo: la primera considera que el campo del currículo está moribundo porque sus desarrollos actuales no dan posibilidad al progreso de la educación, lo cual exigía nuevos métodos y principios que dieran respuesta a las nuevas problemáticas planteadas.

La segunda afirmación plantea que la crisis evidenciada se producía por una errática confianza en la “teoría”, proveniente de otros campos ajenos a la educación. Estas teorías se han

utilizado para fijar objetivos en el ámbito escolar, generando serias incoherencias en cuanto a su aplicabilidad práctica para los problemas de la enseñanza y aprendizaje de la época, además de la difícil adaptación e insuficiencia por parte de la teoría utilizada para dar respuestas prácticas al momento de su aplicación.

La tercera afirmación ofrece una esperanza en tanto propone que es posible pensar en un renacimiento del campo curricular si los esfuerzos de mejorarlo se apartan de objetivos teóricos, para orientarse a tres modos de acción, la modalidad práctica, casi práctica y ecléctica (pp. 1-2).

Ante el panorama de crisis presentado, Schwab ilustra sobre cuatro alternativas frente a la crisis de la teoría mediante lo que él llama “artes de la práctica”. La primera propone que las instituciones actuales se mantengan estables procurando su mejoramiento de manera gradual y planificada. La segunda, las acciones de mejora parten de la identificación de debilidades que se reflejan en el resultado de los procesos de una implementación curricular, las cuales se establecen previamente ante los posibles efectos y reacciones que la implementación puede involuntariamente provocar, es decir la modalidad práctica “se preocupa directa y deliberadamente por diagnosticar los males del currículo”. La tercera, habla de la “creación anticipada de alternativas” para lo cual se debe procurar un conocimiento del estado actual de la situación analizada, la identificación y formulación anticipada de las problemáticas, lo cual no será suficiente sin lograr anticiparse a las problemáticas mediante un número importante y diverso de alternativas de solución a los problemas nuevos que se presentan en el proceso. En la cuarta y última, se considera el método del currículo práctico, caracterizándolo como deliberativo al no ser ni inductivo ni deductivo. La deliberación trabaja tanto con los medios como con los fines como si se determinaran mutuamente, identificando los hechos subyacentes y

procurando soluciones que se valúan para obtener lo mejor de una problemática dada, sin dejar de lado que no existen una forma única y correcta de solucionar un problema (pp. 27-36).

2.2.1.2.2 *Visiones críticas del currículo.*

De otro lado, en la vertiente crítica de currículo Kemmis (1988) presenta una concepción de currículo en los siguientes términos:

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

Kemmis evidencia su definición de currículo con base en su lectura respecto del desarrollo histórico de los códigos curriculares presentados por Lundgren donde claramente se observa que las ideas de currículo no permanecen inmutables a las estructuras socioeconómicas dominantes en diferentes momentos de la historia sino que son fuertemente influidas por estas.

Por ello, concluye que las teorías curriculares son teorías sociales, porque presentan ideas sobre el cambio social y la función de la educación en la reproducción y transformación de una sociedad (p. 45).

Tal como lo desarrolla Kemmis, la concepción de currículo está construida e influida ideológicamente, de tal manera que “las formas dominantes del currículum escolar reflejan las formas ideológicas dominantes en la sociedad” (p. 122). La considera ideológica porque hace alusión a las prácticas a través de las cuales las instituciones escolares reproducen y buscan transformar las estructuras sociales, en las conciencias de los sujetos, así como en determinar formas de relaciones sociales propias de una comunidad en general (p. 126).

De esta manera la teoría crítica del currículo pone en tensión las relaciones entre la educación y la sociedad, denotando cómo la llamada “escolarización” está al servicio del Estado mediante las estructuras curriculares que sirven a determinados fines, privilegiando sus propios intereses, frente a otros posibles (p. 79).

En su propuesta Kemmis contrasta su visión crítica del currículo frente a las teorías técnicas, representadas por Tyler (1973) y sus seguidores, y las teorías prácticas expresadas por Schwab (1974). Compara y destaca la conformación de estas propuestas teóricas de currículo como muestra del desarrollo del campo curricular, de acuerdo con la Tabla N°5:

Tabla 5 - Teorías sobre currículo

		Puntos de vista sobre la teoría del currículo		
		Técnico	Práctico	Crítico
Lenguaje discurso	y	Cientifista	Humanístico	Dialéctico
Relaciones sociales organización	y	Burocráticas	Liberales	Participativas Democráticas comunitarias
Acción prácticas	y	Tecnicistas	Racionalistas	Emancipadoras

Nota: Tomado de Kemmis (1988, p. 134)

A manera de corolario, se precisa que la perspectiva técnica promovida por Tyler terminó por promover una visión del currículo como trabajo técnico, mientras la perspectiva práctica de Schwab logro dar un enfoque que iluminó el campo del currículo, en tanto que la perspectiva crítica se enmarca según Kemmis desde una visión emancipadora (Kemmis, p. 136).

Finalmente, la teoría crítica del currículo busca hacer conscientes a teóricos del currículo y profesores de ser producto de una ideología y de su papel como productores de ésta, lo cual exige organización para promover reflexiones sobre el campo curricular, las prácticas educativas y los temas que impactan el ámbito educativo para llegar de esta forma a impactar y generar acciones

políticas que posibiliten cambios estructurales frente a las problemáticas de desigualdad e injusticia que tanto aquejan nuestra sociedad (p. 136).

Continuando con la vertiente crítica, Apple (2004), educador y sociólogo estadounidense, sigue la línea de Kemmis cuando afirma que el campo del currículo ha sido dominado por una perspectiva tecnocrática, haciendo alusión a la propuesta de Tyler, que tiene como mayor interés encontrar un conjunto de medios para alcanzar fines educativos predefinidos, por lo cual se debe reconocer que el campo curricular está anidado en el ámbito del control social; en suma el campo del currículo está dominado actualmente por un paradigma, cultural y económicamente, conservador (pp. 42 y 44). De esta manera, se evidencia cómo históricamente la teoría y desarrollo del currículo han estado fuertemente conectadas e influidos por los cambios, las necesidades económicas y por los ideales de comunidad que se consideran aceptables. (p. 65).

Apple considera que las escuelas son mecanismos de control para ejercer influencia sobre las personas, pero no solo esto, sino que determinan el conocimiento que se considera legítimo y que todo individuo debe tener, estableciendo estratos de conocimiento según las comunidades en las cuales se impartirá; de esta forma logra ejercer total control por parte de los grupos dominantes que establecen el conocimiento que debe ser enseñando a través de la legitimación del Estado, lo que genera una distribución desigual del capital intelectual o cultural (p. 61).

2.2.1.2.3 Visiones alternativas de currículo.

Como alternativa a las versiones clásicas y críticas surgen otra serie de conceptualizaciones de currículo que han sido producto del estudio de diferentes autores. Inicialmente se tiene a Posner (2005) quien propone para el análisis del currículo un “eclecticismo reflexivo”, partiendo de la idea de Schwab en cuanto a la riqueza que pueden ofrecer las diferentes teorías en la planificación curricular (p. 310). Es un hecho que no existen respuestas únicas y definitivas

cuando de estructurar una apuesta curricular se trata, no obstante la ambivalencia frente a las diferentes posiciones de los autores no implica construir sin criterio reflexivo frente a las diferentes posturas, lo cual constituye uno de los riesgos de una visión ecléctica sin reflexión o como lo llamaría Posner una construcción de “bote para la basura” (p. 4).

El autor destaca que en los estudios sobre currículo se identifican elementos comunes claramente identificables (Posner, pp. 6-7):

- Alcance y secuencia.
- Programa de estudios.
- Esquema de contenido.
- Estándares.
- Libros de texto.
- Ruta de estudio.
- Experiencias planeadas.

Identifica igualmente cinco currículos concurrentes, partiendo de la misma polisemia en la cual se encuentra inmerso el concepto, similar al enfoque de algunos autores, como Díaz Barriga (2003), quien presentan diferentes cualidades o adjetivaciones que se le dan al término (p. 3). Por ello, Posner propone los siguientes tipos de currículo: oficial, operativo, oculto, nulo y extra currículo (p. 12).

Adicionalmente el autor desarrolla lo que considera las cinco perspectivas del currículo: tradicional, experimental, estructura de las disciplinas, conductista y constructivista. Perspectivas que concibe como herramientas de análisis, por encima de ser propuestas curriculares.

Por su parte, Sacristán (1981), en su obra: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, hace un análisis detallado de diferentes teorías sobre el tema curricular derivando en una

propuesta propia. Para él, las concepciones de currículo deben su diversidad a que son presentadas, en algunos casos, de manera parcial debido a que se enfocan en alguna fase o momento del proceso de transformación curricular; por lo tanto, es necesario tener una teoría curricular que denote todo lo que pasa en lo que él llama el “sistema curricular” (p. 122). Por consiguiente, debe darse un proceso de construcción colectivo en el participen los diferentes actores y se superen las metodologías donde se dan simples procesos de reproducción de modelos impuestos por la falta de deliberación abierta por parte de profesores, estudiantes, padres, fuerzas sociales y demás grupos de interés (p. 121).

Sacristán propone un modelo de interpretación del currículo el cual se construye con el fin de entender y detectar los puntos centrales que inciden en la transformación procesual, para lograr de esta forma incidir de manera más decidida en la práctica. Su propuesta abarca seis fases bajo perspectivas diversas que integran conocimientos, paradigmas y modelos de investigación diversos. Las fases propuestas son:

- El currículo prescrito.
- El currículo presentado a los profesores.
- El currículo moldeado por los profesores.
- El currículo en acción.
- El currículo realizado.
- El currículo evaluado.

En el contexto colombiano, Pórtela (2012) considera que la formación y el currículo son mediadores en un mundo de lenguaje y conceptos que él llama *apalabrado*. Esta mediación permite forjar sentidos que, en algunos casos, propone soluciones universales a partir de diversas ciencias y disciplinas que en últimas no aportan cambios realmente estructurales (pp. 56-57).

Cuestiona las estructuras curriculares que se proponen bajo realidades distintas al contexto donde se aplican, que desconocen el sujeto con sus motivaciones y emociones propias, y que se construyen a partir de propuestas curriculares para aplicar en el ámbito escolar y no, como debería ser, construidas a partir de los diferentes actores que interactúan en su desarrollo y aplicación:

De ahí la reprobación al conocimiento escuetamente libresco, la reivindicación del saber en contacto con las cosas, el reproche a toda instrucción retórica basada en el discurso verbal en que el interés es enseñar-aprender desde las preguntas y no desde las respuestas preestablecidas” (p. 58).

Ante este panorama, Pórtela propone pensar “el currículo como un territorio de trayectos, sensibilidades y fragilidades” en su interacción con el sistema social, que logra reproducirse y mantenerse por sí mismo en constante interacción con el entorno. En consecuencia, el currículo para el sistema social no debe ser ajeno, “el currículo es microcosmos social” (pp. 67-68).

Desde esta perspectiva sistémica, el currículo entendido como texto y territorio abre espacio para desvelar lo que se piensa oculto de la educación, a partir de lo psíquico-conceptual, lo orgánico, social con sus símbolos, mitos, rituales, etcétera. Para llegar de esta forma a un currículo que cada grupo social apropie, para comprenderse a su interior, bajo su propia mirada histórica, territorial y de contexto; estas miradas convierten al currículo en interlocutor de los sujetos entendidos como comunidad académica (pp. 69-70).

Finalmente, esta construcción se desarrolla con un planeación institucional que tenga en cuenta las realidades locales, con profesores que sean conscientes de sus propias realidades, imaginarios, sueños y motivaciones que amalgamen con las de sus estudiantes (p. 71).

2.2.1.2.4 Concepción de currículo para la investigación.

El currículo debe ser entendido como un proceso de construcción conjunta entre los diferentes actores comprometidos en su desarrollo y en sintonía con el contexto del cual surge y desde el cual busque transformar. Es un hecho la fuerte influencia que los esquemas de formación expresados en los currículos tienen en el modelo social y los intereses a los cuales sirven. Es decir, todas las decisiones que se toman en una propuesta curricular tienen importantes consecuencias en la formación de un profesional y por esta razón intentan ser influidos por los estamentos de poder.

Teniendo en cuenta lo anterior y con base en la concepción de currículo bajo la mirada que Inciarte-Gonzalez y Canquiz-Rincón (2001) proponen, en esta investigación se trabajó el currículo como un “proyecto educativo”, donde se relacionan la teoría educativa y la práctica pedagógica (pág. 4). De esta forma, los autores plantean tres elementos que determinan la construcción curricular; en primer lugar la “propuesta educativa” en un nivel macro, que denotan los actores institucionales, así como los referentes que interfieren como estamentos que ejercen su influencia a través de organismos profesionales. En segundo lugar está la “propuesta curricular” - nivel intermedio-, donde se dan las dinámicas de administración del currículo en asuntos teóricos y técnicos. Por último, la “práctica pedagógica” donde se hace evidente la propuesta educativa y curricular a través de las estrategias didácticas y evaluativas (Gonzalez, 2013).

2.2.2. Evaluación educativa.

La Evaluación educativa se analiza mediante una aproximación histórica al concepto de evaluación y su estrecha relación con el concepto de calidad educativa. De igual forma, se

revisan las diversas opiniones de autores que han planteado el concepto y los modelos de evaluación que han procurado establecer una forma organizada de presentarlos para su estudio.

2.2.2.1 Desarrollo histórico.

Para el estudio del desarrollo histórico de la evaluación educativa se han establecido diferentes clasificaciones por parte de diversos autores, algunas de las cuales se resumen en la Tabla 6.

Tabla 6 - Modelos de evaluación educativa

Stufflebeam 1987	Cabrera (1986) y Salvador (1992)	Guba y Lincoln (1989)
- El periodo pre-Tyler hasta 1930.	- Época anterior a Tyler o precedentes.	- Primera generación de medición.
- La era Tyler desde 1930-1945.	- Época Tyler o nacimiento.	- Segunda generación de descripción.
- La época de la “inocencia” 1946-1957.	- Época posterior a Tyler o Desarrollo	- Tercera generación de juicio.
- La época del realismo 1958-1972.		- Cuarta generación Constructivista
- La época del profesionalismo 1973– hoy.		

Nota: elaborado a partir de Escudero-Escorza (2003, p. 12)

El referente es la clasificación propuesta por Stufflebeam (1987) para ubicar históricamente el concepto de evaluación educativa e identificar las principales características que han derivado en las conceptualizaciones actuales (p. 33).

2.2.2.1.1. El periodo pre-Tyler hasta 1930.

Los indicios de procesos evaluativos se remontan mucho tiempo atrás al siglo XX. En primer lugar, se habla de evaluación de individuos y programas en el año 2000 a.C. en China

para seleccionar funcionarios, de igual forma, en el siglo V a.C con los cuestionarios evaluativos utilizados por Sócrates en la antigua Grecia como parte de su metodología educativa.

McReynold (1975) precisa, en este sentido (como se citó en Escudero-Escorza, 2003), que el tratado más importante de evaluación fue llamado el *Tetrabiblos*, atribuido a Ptolomeo, de esta forma se evidencia cómo diferentes filósofos de la antigüedad desarrollaron planteamientos evaluativos. En épocas más recientes, se ha considerado que el trabajo de final del siglo XIX, llevado a cabo por J.M. Rice, se podría considerar la primera investigación evaluativa en educación de acuerdo con Mateo y otros, 1993 (como se citó en Escudero-Escorza, 2003, pp.12-13).

Por tanto, a finales del siglo XIX comienza a gestarse el movimiento para la acreditación de instituciones y programas en los Estados Unidos de Norteamérica, que luego, al comenzar el siglo XX plantea herramientas de evaluación como las pruebas estandarizadas que buscaban determinar indicadores de eficiencia de los recursos invertidos en educación (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 33). Este movimiento de estandarización de pruebas responde a lo que Guba y Lincoln clasificaron como la primera generación de la evaluación o de medición educativa.

2.2.2.1.2. La era Tyler desde 1930-1945.

Ralph Tyler es considerado el padre de la evaluación educativa por sus publicaciones que acuñaron el término y dieron una nueva visión al concepto del currículo y la evaluación. Estas publicaciones se originan en su estudio *Eight-Year study of secondary education* publicado en 1942 que posteriormente resume en su idea de currículo en 1950. El centro de la evaluación pensada por Tyler era el cumplimiento de los objetivos fijados, ayudando a los creadores de currículos a enfocarse en el rendimiento de los estudiantes. Con base en estos objetivos de rendimiento se elaboraron pruebas enfocadas en cada grupo de estudiantes.

La obra de Tyler fue muy bien recibida y finalmente se convirtió en la más importante influencia no solo en Estados Unidos sino a nivel mundial. Esta corriente logra hacer conciencia respecto a cómo los procesos evaluativos permitirán determinar los cambios en los alumnos, ampliándose luego para informar sobre la eficacia de la institución y de la formación permanente de los profesores. Es allí cuando surge la segunda generación de la evaluación según Guba y Lincoln.

2.2.2.1.3. La época de la “inocencia” 1946-1957.

Luego de terminada la Segunda Guerra Mundial y producto del optimismo generado por el triunfo militar se produce un fenómeno que Stufflebeam llamó de “irresponsabilidad social” o “época de la inocencia”, debido a que pese a que se crean instituciones educativas, pruebas estandarizadas de diversos tipos y sus formas de medición, además de las taxonomías de objetivos por parte de Bloom y sus colaboradores; se consideraba que los aportes de la evaluación a las mejoras en los procesos educativos son casi nulas por la carencia de planes de acción. En general, se evidenció descuido en políticas relacionadas con la formación de profesores competentes y la identificación y solución de problemáticas sociales y educativas.

2.2.2.1.4. La época del realismo 1958-1972.

Importantes sucesos como el lanzamiento del primer satélite al espacio, el Sputnik, por parte de la antigua Unión Soviética en 1957, preocuparon a la sociedad norteamericana inmersa en la Guerra Fría, frente a lo cual se reaccionó al año siguiente, mediante *The National Defense Education Act*, desarrollándose de esta forma, numerosos proyectos de currículos a nivel nacional, enfocándose en áreas de ciencias y matemáticas. No obstante, la gran inversión en estos proyectos exigió mayor rigurosidad en la rendición de cuentas respecto de los resultados

esperados, convirtiendo de esta forma a la evaluación en una industria que requería su profesionalización (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 37).

Posteriormente, en el Gobierno de John F. Kennedy, en 1965, se puso en marcha un gran programa contra la pobreza, invirtiendo recursos con los que, ante el riesgo de ser dilapidados, se buscó salvaguardarlos a través de la ley llamada: *The Elementay and Secondary Act* (ESEA) que incluía *The National Study Committe on Evaluation*, ampliando, de esta forma, el espectro de la evaluación, de ser enfocada solo en los alumnos para ser dirigida a los programas y en general a la práctica educativa nacional. De allí surgen destacados aportes como el de Cronbach (1963) *Course improvement through evaluation* y Scriven (1967) *The methodology of evaluation*.

Las prácticas evaluativas de la década de los años 1960 se enfocaron en dos niveles: una orientada a los individuos (alumnos y profesores), y otra a la toma de decisiones sobre el instrumento o programa educativo. De este último nivel se deriva la evaluación de programas y de la investigación evaluativa (Escudero-Escorza, 2003, p. 20).

2.2.2.1.5. La época del profesionalismo 1973 – hoy.

La característica principal de esta etapa es la proliferación de propuestas y modelos de evaluación que Escudero-Escorza clasifica en los que siguieron la línea de Tyler o de “consecución de metas” como Hammond, Provus y Stufflebeam, además de los modelos alternativos que surgen en la segunda mitad de la década de los años 1970 enfatizando en el rol de la “audiencia” y su relación con el evaluador, entre las que sobresalen las propuestas de Stake, Guba y Lincoln, MacDonald, Parlett y Hamilton (Escudero-Escorza, 2003, p. 21).

En esta misma época se consolida lo que Guba y Lincoln consideran la cuarta generación de la evaluación de corte constructivista mediante la cual se intenta mejorar las deficiencias de las tres generaciones anteriores.

2.2.2.2. Concepto de evaluación educativa.

La calidad debe ser entendida en el contexto de la evaluación y ello supone aproximarse a un concepto de evaluación, sobre el que abundan a una diversidad de opiniones. Algunos autores le dan relevancia a los juicios de valor producto del proceso; mientras otros consideran que el proceso evaluativo se centra básicamente en la toma de decisiones a partir de la información presentada (Alzate, 2008, p. 427).

Desarrollando algunos de estos conceptos dentro de la diversidad de opiniones anunciada, es necesario comenzar por uno de los enfoques más difundidos y reconocidos, que al igual que en el tema de currículo es identificado con el llamado padre de la evaluación, Tyler, quien se constituye en referente directo dentro de la evaluación con base en los objetivos de enseñanza, tal como se trasluce en el siguiente concepto de evaluación:

El proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación.

Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, es decir, transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen tales cambios (Tyler, 1973, p. 109).

Respecto del enfoque de evaluación de Tyler (1973), Stufflebeam y Shinkfield (1987) identifican fortalezas y debilidades. Inicialmente, consideran que se amplían los criterios de evaluación más allá del factor estudiantes, para considerar asuntos propios de los programas y los procedimientos para conseguir los objetivos. Además se incluye igualmente el concepto de retroalimentación y los medios prácticos para desarrollarla.

En resumen, Tyler consideró que el proceso de evaluación debía fundamentarse en diferentes fuentes de información. En lo concerniente a las debilidades se consideró que pese a

que el proceso destacaba la retroalimentación, ésta terminaba concentrándose exclusivamente en el resultado final. De otro lado el criterio decisivo en la evaluación se centra en los resultados obtenidos por el estudiante y la selección de objetivos relevantes para su contrastación lo que conduce a orientar el proceso hacia la elección de objetivos de fácil consecución (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, pp. 94-96; Carlino, 1999, pp. 49-50).

Por otra parte, surgen propuestas sobre el tema que buscan ir más allá de la evaluación con base en objetivos, al tiempo que plantean la necesidad de hacer mayor énfasis en el proceso que en los resultados de la evaluación. Autores como Scriven y Stufflebeam han propuesto definir el término. El primero de ellos, a partir del concepto emitido por el “Joint Committee on Standards for Educational Evaluation” según el cual “La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, pág. 19), y el segundo, según el modelo CIPP (Contexto, Input=entrada, Proceso, Producto). Allí se plantea la siguiente definición:

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 183; Stufflebeam, 1978, p. 9).

De esta definición se desprenden, en primer lugar, tres propósitos evaluativos: ofrecer información útil para los juicios propios del proceso, guiar la toma de decisiones y buscar la comprensión del fenómeno en evaluación.

En segundo lugar, Scriven en su documento “The methodology of evaluation” precisa que en los diferentes roles que puede adoptar la evaluación, esta puede ser entendida en los siguientes términos:

Consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas, con el fin de justificar 1) los instrumentos de recopilación de datos, 2) las valoraciones y 3) la selección de las metas (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 343; Scriven, 1967, p. 3).

En el desarrollo del concepto Scriven (1967) precisa que la evaluación es la determinación objetiva del valor de un objeto de acuerdo con sus méritos, denotando la necesidad de evaluadores externos, que se compare frente a otros objetos, culminando con la mayor objetividad en los juicios y recomendaciones emitidas (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 344).

Los aportes de otros autores de origen anglosajon que han trabajado el tema de evaluación, han sido resumidos por Rosales (2000) de acuerdo con la Tabla N°7 (p. 21).

Por su parte, autores españoles y latinoamericanos han recogido las anteriores experiencias y han derivado en conceptos de evaluación de acuerdo con sus investigaciones. Es así como Pérez-Juste inicialmente plantea definir la evaluación de manera general como: “La valoración, a partir de criterios y referencias, pre-especificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuántos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora” (Pérez-Juste, 2000, p. 269).

Tabla 7 - Conceptos de evaluación

Autores	Concepto de Evaluación
Cronbach 1963, Parlett y Hamilton 1972, Stake 1975, Kemmis 1986, Stufflebeam 1971	La evaluación como acopio de información para que sirva de base a una adopción racional en la toma de decisiones. Necesidad de claridad y oportunidad de la información.
MacDonald 1971, Parlett y Hamilton 1972, Eisner 1985. Parlett y Hamilton 1972, Eisner 1985.	La utilización de una metodología plural y predominantemente naturalista en la recolección de información. Interés de la consideración, dentro del ámbito de la evaluación, del contexto en que tiene lugar la enseñanza, de la incidencia sobre las características de la misma.
Stake 1975, Joint Committe on Standards for Educational Evaluation 1981, Scriven 1976.	Consideración de la evaluación no como una simple recolección de datos, sino como una tarea de enjuiciamiento a partir de los mismos, sobre las características de la enseñanza. Necesidad de determinación de criterios que sirvan de puntos de referencia.
Joint Committe on Standards for Educational Evaluation 1981, Kemmis 1986.	Necesidad de proceder a la elaboración de una autoevaluación, con la tarea implícita de identificación de criterios para evaluar a la evaluación.

Nota: elaborada a partir de Rosales (2000, p. 21)

Se puntualizan cuatro elementos: los contenidos a evaluar, la información a recoger, la valoración de la información y la finalidad. Para luego determinar una definición ajustada a la de evaluación de programas:

Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa -valiosa, valida y fiable- orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso (Pérez-Juste, 2000, p. 272).

Por su parte, Carlino (1999) presenta su concepción de evaluación en los siguientes términos: Las evaluaciones educativas son construcciones sociales adaptadas a las necesidades de las instituciones y de los sujetos que, en cada espacio-tiempo singular deciden ponerlas en

práctica. En tal sentido, no hay un tipo único de evaluación educacional, sino que hay infinidad de modelos, enfoques, perspectivas, objetos y técnicas de evaluación. (p. 20).

En la misma dirección Nirenberg, Brawerman & Ruiz (2000) precisaron el concepto desde la evaluación de programas o proyectos sociales como:

Una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas, y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura (p.32).

Las anteriores concepciones reflejan el desarrollo evolutivo del concepto de evaluación a través de la historia, producto del contexto y las necesidades que ha ido supliendo en el campo de la educación para finalmente llegar a propuestas que se evidencian a través de modelos de evaluación como los que se describen a continuación.

2.2.2.2.1. Modelos de evaluación.

La forma en la cual se ha organizado el conocimiento desarrollado en torno al tema de evaluación se presenta a través de la clasificación de los modelos de evaluación, que se han propuesto. En primer lugar, se presenta la clasificación elaborada por Castillo y Gento (1995), (como se citó en Escudero-Escorza 2003, pp. 32 y 33), utilizando el criterio de clasificación con base en los paradigmas: conductivista-eficientistas (Tabla 8), humanísticos (Tabla 9) y holísticos (Tabla 10):

Tabla 8 - Modelos de evaluación conductista-eficientista

Método/autor	Finalidad evaluativa	Paradigma dominante	Contenido de evaluación	Rol del evaluador
Consecución de objetivos Tyler (1940)	Medición de logro objetivos	Cuantitativo	Resultados	Técnico externo
CIPP Stufflebeam (1967)	Información para toma de decisiones	Mixto	C (contexto) I (input) P (proceso) P (producto)	Técnico externo
Figura (countenance) Stake (1967)	Valoración de resultados y proceso.	Mixto	Antecedentes, transacciones, resultados	Técnico externo
CSE Alkin (1969)	Información para determinación de decisiones	Mixto	Centrados en logros de necesidades	Técnico externo
Planificación educativa Cronbach (1982)	Valoración, proceso y producto	Mixto	U (unidades de evaluación) T (tratamiento) O (operaciones)	Técnico externo

Fuente: tomado de Escudero-Escorza (2003, p. 32)

Tabla 9 - Modelos de evaluación humanístico

Método/autor	Finalidad evaluativa	Paradigma dominante	Contenido de evaluación	Rol del evaluador
Atención al cliente Scriven (1973)	Análisis de necesidades del cliente	Mixto	Todos los efectos del programa	Evaluador externo de necesidades del cliente.
Contraposición Owens (1973), Wolf (1974)	Opiniones para decisiones consensuada	Mixto	Cualquier aspecto del programa	Arbitro externo del debate.
Critica artística Eisner (1981)	Interpretación critica de la acción educativa	Cualitativo	Contexto Procesos emergentes Relaciones de procesos Impacto en contexto	Provocador externo de interpretaciones

Fuente: tomado de Escudero-Escorza (2003, p. 33)

Tabla 10 - Modelos de evaluación holísticos

Método/autor	Finalidad evaluativa	Paradigma dominante	Contenido de evaluación	Rol del evaluador
Evaluación respóndete Stake (1976)	Valoración de respuesta a necesidades de participantes.	Cualitativo	Resultado de debate total sobre programa	Promotor externo de la interpretación por los implicados
Evaluación holística MacDonald (1976)	Interpretación educativa para mejorarla	Cualitativo	Elementos que configuran la acción educativa	Promotor externo de la interpretación por los implicados
Evaluación iluminativa Parlett y Hamilton (1977)	Iluminación y comprensión de los componentes del programa.	Cualitativo	Sistema de enseñanza y medio de aprendizaje	Promotor externo de la interpretación por los implicados.

Fuente: tomado de (Escudero-Escorza, 2003, p. 33)

Por su parte, Popham (como se citó en Monedero-Moya, 1998) presenta lo que él llama modelos clásicos de evaluación, dentro de los cuales están los basados en la consecución de metas u objetivos, que tienen como precursor a Tyler y los demás autores que siguieron su criterio de evaluación con base en objetivos.

Sigue con los modelos fundamentados en la formulación de juicios, en los cuales la figura de los evaluadores cobra especial relevancia por lo determinante que resultan al emitir sus juicios o recomendaciones, propias de su carácter de expertos en el programa objeto de evaluación. El modelo por excelencia para esta categoría es el de “acreditación”, donde los evaluadores determinan los criterios objeto de evaluación, con los que se pide realizar un proceso de autoevaluación, el cual deberá quedar plasmado en un informe, para recibir posteriormente la visita de pares evaluadores, quienes con toda información obtenida emiten un juicio sobre el cumplimiento de las condiciones para obtener la acreditación con un plan de mejoramiento continuo.

Finalmente, se presentan los modelos para la toma de decisiones que se tipifican con el modelo CIPP de Stufflebeam (1967) y el modelo CSE (Center for Study of Evaluation)

desarrollado por Marvin C. Alkin (1969) en cinco etapas que parten de la determinación de objetivos hasta evaluar los resultados obtenidos por el programa.

Este es el panorama general de la evaluación como concepto y cada una de las categorías que se han desarrollados a través de diferentes modelos.

2.2.2.3. Concepto de evaluación para la investigación.

La evaluación puede ser entendida de diversas formas, desde la evaluación de los estudiantes a través de exámenes que determinan los logros alcanzados en el aprendizaje, hasta las evaluaciones de instituciones y programas que buscan demostrar el cumplimiento de estándares que avalen la calidad. Teniendo en cuenta la evaluación de programas es posible considerar los diferentes elementos que conforman su definición:

- **La evaluación es un proceso reflexivo:** el proceso de evaluación debe ser entendido en el marco de una profunda reflexión por parte del programa donde se involucren todos los integrantes de la comunidad académica, de tal forma que se logre obtener información suficiente para los análisis y decisiones que el proceso demanda.
- **La evaluación implica un juicio:** la información recogida en el proceso de evaluación requiere de diferentes miradas, tanto internas como externas. Por ende, este conjunto de opiniones se constituyen en el elemento característico del proceso, el cual se logra concretar en la autoevaluación y la opinión de pares externos especializados que brindan con su experiencia elementos de mejora que enriquecen la evaluación.
- **La evaluación se fundamenta en objetivos fijados:** los procesos de evaluación se fundamentan en metodologías de corte normativo, donde se busca, a través de la fijación de objetivos, el deber ser de los programas objeto de la evaluación. Es así como, los objetivos se convierten en puntos de referencia a obtener a través de un proceso de

mejoramiento continuo con miras a lograr la calidad. Estos objetivos se expresan a través de estándares o las mejores prácticas reconocidas a través de procesos de reconocimiento dentro de una comunidad y promulgado por entidades reconocidas por el medio. Las acciones encaminadas, demostradas a través de indicadores, al logro de estos objetivos expresados en estándares de calidad, se constituyen en la evidencia que se reconoce a un programa como de calidad.

- **La evaluación facilita la toma de decisiones:** el proceso de evaluación perdería todo valor si no permite iluminar el camino para tomar decisiones que mantengan vigentes las fortalezas detectadas pero que también actué decididamente frente a las oportunidades de mejora. Esta toma de decisiones debe ser inmediata para que logre ser efectiva en términos de mejoramiento de la calidad.
- **La evaluación conduce al mejoramiento continuo:** un componente fundamental en los procesos de calidad es lograr que el proceso evaluativo determine una serie de recomendaciones que tiendan a planes de mejoramiento continuo que se gestionen por los directivos del programa y que genere una cultura de la calidad permanente.

De esta forma el concepto de evaluación aplicado en la investigación corresponde con el Modelo conocido como “acreditación” el cual se caracteriza por el seguimiento de una serie de factores determinantes de la calidad, con base en los cuales el programa se autoevalúa para posteriormente recibir la visita de los pares evaluadores que darán su opinión y servirán de insumo para diseñar un plan de mejoramiento que se constituye en el compromiso de calidad a gestionar por el programa.

Con esta serie de elementos se plantea el concepto de evaluación que se trabajó en la investigación. La evaluación es el proceso de reflexión de un programa académico para

evidenciar, con base en sus objetivos, el seguimiento de parámetros que garanticen su calidad, los cuales son evaluados por el conjunto de juicios entre partes internas y externas, para finalmente generar un plan de mejoramiento y tomar decisiones tendientes a garantizar el mejoramiento continuado del programa.

2.2.3. Calidad educativa.

Para comprender los alcances del concepto de calidad educativa, en este aparte se analizarán los orígenes industriales del concepto de calidad, para de esta forma entender de una manera precisa el lenguaje, los modos y contextos para el surgimiento de un enfoque de calidad educativa. Luego, se exploran los conceptos de calidad educativa predominantes según la mirada de diferentes autores.

2.2.3.1. Desarrollo histórico del concepto.

Con el fin de establecer los orígenes de la calidad educativa en el presente apartado se parte de los orígenes desde el ámbito empresarial y su derivación conceptual hacia el campo educativo.

2.2.3.1.1. Origen y evolución de la concepción de calidad en la empresa.

La calidad como concepto general nace como una preocupación desde el mundo empresarial por el control de calidad de los procesos industriales, buscando hacer productos y prestar servicios cada vez mejores, de forma más rápida y a menores costos, a través de la innovación, el control y la mejora.

El surgimiento de prácticas propias del control de la calidad se remonta a la Edad Media, que con el paso del tiempo logran ser más sofisticadas y consideradas trascendentales, en los

procesos industriales, al comenzar el siglo XX empujadas por fenómenos como la producción en masa (Sid Nair, Webster, & Mertova, 2010, pág. 4). Por consiguiente, el desarrollo evolutivo de lo que se considera el movimiento por la calidad ha sido clasificado en cinco etapas:

En primer lugar, la etapa de la inspección, nace con el trabajo de los artesanos cuyos clientes evaluaban directamente su labor; con la revolución industrial y la producción en masa, los controles directos del cliente no se pueden dar fácilmente, y las empresas encargan de esta labor a sus empleados que ejercen como inspectores para determinar la calidad del producto. Estando ya en el siglo XX, durante los años 1920, la calidad es responsabilidad de los administradores.

La segunda etapa, denominada etapa del control estadístico de la calidad, se desarrolla a partir de la década de los años 1930 momento en el cual se buscó dar fundamentación científica al control de la calidad a través de métodos estadísticos que evaluaran los factores que incidían en el proceso productivo.

El gobierno de los Estados Unidos de América promovió durante la segunda guerra mundial el control estadístico de los procesos industriales. Estas experiencias fueron posteriormente, retomadas por Japón, como parte de su proceso de reconstrucción. En 1946 es nombrado el General MacArthur para supervisar este proceso, para lo cual se apoyó en W. E. Deming y M. Juran. De esta forma se logró dar mayor realce al control estadístico y a los posteriores desarrollos de la calidad total que serían determinantes en el desarrollo del movimiento de la calidad total en las décadas siguientes, tanto en los Estados Unidos como a nivel mundial.

La tercera etapa, la del aseguramiento de la calidad, se proyecta desde los años de la década de 1950 gracias a Feigenbaum (1951), quien introduce el concepto control total de la calidad, y a Juran (1954), quien propone el concepto de costos como fundamento económico de la calidad. De esta manera, la calidad se piensa como un problema a resolver con carácter preventivo

haciendo énfasis en todas las etapas del proceso productivo. Japón sigue siendo un punto de referencia con los círculos de calidad trabajados por el doctor Kaoru Ishikawa.

Durante la década de los años 1980, la cuarta etapa se denominó la administración de la calidad total. El tema de la calidad toma plena importancia trayendo como experiencia de éxito, la industria japonesa. Las empresas implementaron procesos de calidad como acción estratégica para mejorar su competitividad. Deming propone los principios de la calidad total y su mejora continua. En 1987 se publican las normas ISO-9000, que tuvieron como antecedente el estándar BS 5750 introducido por los británicos en la Unión Europea, cuyo objetivo era estandarizar los enfoques de calidad existentes. Comenzando el nuevo milenio se da un cambio radical a estas normas pasando de un sistema de aseguramiento de calidad a un sistema de gestión de la calidad.

En la quinta y última etapa, se trabaja sobre temas relacionados con la reestructuración de las organizaciones y la mejora sistémica de procesos. La calidad se plantea como ventaja competitiva y condición necesaria para sobrevivir en el mercado. El movimiento por la calidad completaba veinte años, momento en el cual se consideró que las empresas eran más conscientes de la importancia de la calidad que no solo tenía que ver con las áreas de producción, sino que cubría todos los aspectos de la organización, lo cual implicaba repensar su razón de ser, misión, y determinar las visiones que guiaran la dirección gerencial.

En este punto el movimiento por la calidad se propaga de lo industrial y el mundo de los negocios al sector público, como una tendencia que alcanza los servicios de salud y educación, especialmente este último escenario por la necesidad de control político y financiero sobre la educación, además del crecimiento en la población estudiantil y sus expectativas (Gutiérrez-Pulido, 2010, pp. 10-16; Sid Nair, Webster, & Mertova, 2010, pp. 4-5).

2.2.3.1.2. Origen de la concepción de calidad en el campo educativo.

Para ubicar el concepto de calidad en el campo educativo es necesario remitirse a las razones históricas que explican los diferentes momentos que han propiciado el surgimiento de respuestas a las necesidades sociales de educación, y que Brunner (2000) identifica como revoluciones educacionales y que define como: “(...) esos cambios de paradigma bajo el cual se organiza la tarea social de la educación” (p. 4).

Inicialmente, se plantea una primera revolución que posibilita la creación de las escuelas como espacios de transmisión del conocimiento cuando promediaba el siglo XIII. La segunda revolución coincide con el surgimiento de los sistemas estatales de educación entre los siglos XVII y XVIII. La tercera revolución se define como la masificación educacional, con énfasis en el periodo de posguerra del siglo XX y, finalmente, se plantea hipotéticamente una cuarta revolución en la actualidad, producto de los cambios tecnológicos y de comunicación que se viven hoy (2000, pp. 4-5).

Una vez revisadas las llamadas revoluciones educacionales presentadas en el párrafo previo, se encuentra que hay una clara identificación del concepto de calidad en el contexto de una de estas, tal como se explica enseguida.

El concepto de calidad en el campo educativo se presenta como necesidad en la denominada tercera revolución producto del proceso de masificación de la educación, donde se observó cómo en los países desarrollados, luego de lograr cumplir con objetivos cuantitativos en sus sistemas escolares a nivel de acceso y permanencia de la población en el sistema educativo, empezaron a surgir inquietudes sobre el uso eficiente de los recursos destinados a la educación y la consecuente evaluación de los resultados obtenidos en la gestión de estos (Egido, 2005, p. 19).

No obstante, la historia para crear los mecanismos que aseguraran la calidad educativa tiene un recorrido mucho más amplio desde la mirada de los países anglosajones, donde el origen de los sistemas de acreditación data, en el caso de los Estados Unidos, finalizando el siglo XIX y comenzando el XX. Para el caso de Gran Bretaña, se da cuenta del surgimiento de estos esquemas de aseguramiento de la calidad promediando el siglo XIX. Sin embargo, los sistemas de aseguramiento de la calidad externos, como fenómeno mundial, comienzan solamente en los años de la década de 1980, consolidándose plenamente en la década de los años 1990 (Sid Nair, Webster, & Mertova, 2010, p. 5).

Birnbaum (como se citó en Sid Nair, Webster, & Mertova, 2010, p. 6) afirma que las denominadas tendencias de gestión administrativa se implementaban inicialmente en la compañías de negocios y el sector público, siendo posteriormente adoptadas en la educación superior norteamericana. Estas tendencias se convirtieron en modas pasajeras que se implementaban rápida y sucesivamente, una después de otra.

Este fue el caso del The Planning Programming Budgeting System (PPBS) implementado en el Departamento de Defensa de los Estados Unidos y posteriormente en el sector de Educación Superior. De igual forma, surge la reingeniería de procesos, conocida como Business Process Reengineering (BRP por sus siglas en inglés) y el benchmarking.

En el sector de la Educación Superior tuvieron mayor trascendencia las técnicas administrativas del benchmarking, la calidad total o TQM (Total Quality Management), posteriormente llamada el mejoramiento continuo o CQI (Continuous Quality Improvement). En la década de los años 1980 fue utilizado el benchmarking, por parte de las instituciones de Educación Superior en Estados Unidos como una forma de evaluación comparativa para mejorar basado en el estudio de las mejores prácticas de entidades de referencia y posteriormente

aplicarlas en sus propios procesos. Así mismo, el TQM/CQI se implementó entre las décadas de 1980 y 1990 generando grandes discusiones de impacto a nivel educativo y social (Sid Nair, Webster, & Mertova, 2010, p. 6).

Por otro lado, Cruz-Ramírez, (1997), ha considerado que la calidad educativa se debe plantear teniendo en cuenta la educación como un servicio, lo cual es evidente desde su misma creación; por esta razón, el servicio educativo, requiere ser evaluado y debe rendir cuentas ante la comunidad, como producto que satisface necesidades. (p. 7)

Aguerrondo es aún más crítico con el concepto de la calidad educativa, dado que para él éste enfoque surge dentro del contexto de masificación de la educación; en consecuencia adoptó un modelo de calidad de resultados según el producto que se espera obtener, el cual bajo una ideología de eficiencia social, busca optimizar recursos, maximizando el resultado; de esta forma el profesor es un elemento más que presta servicios en una línea de producción, y de cuyo resultado se espera asegurar su calidad (Aguerrondo, sin año, p. 2/13)

Es así como en los años 1990, el interés por la evaluación de la calidad de la educación fue en aumento, tal como se evidencia en la creación, por parte de los países, de planes tendientes a determinar indicadores que logren medir la eficiencia y productividad de sus sistemas educativos, así como la creación de organismos especializados en las mejores prácticas de evaluación de la calidad. Tal como se evidenció por la preocupación que surgió de las sociedades postindustriales que buscaron medir la rentabilidad de los sistemas educativos (Egido, 2005, p. 21).

En esta década se consolidan en el mundo empresarial los conceptos de calidad total y la educación entendida como servicio, la cual no es ajena a estas corrientes empresariales. De esta forma, se buscó implantar la organización de los recursos en categorías, de proveedores y

clientes que interactúan entre sí, respecto de los servicios prestados y demandados, generando estructuras donde todo el sistema educativo podía ser entendido como una sucesión de clientes y proveedores entre los diferentes niveles educativos desde la formación preescolar, primaria, secundaria, hasta llegar a la educación universitaria (Cruz-Ramírez, 1997, p. 11).

2.2.3.2. *Conceptos de calidad.*

El término “calidad” resulta diverso y confuso. Vroeijenstijn (citado por Craft 1992) considera estéril buscar una definición precisa máxime si se tiene en cuenta que el concepto es complejo y en esa medida se debe hablar de factores o características de calidad (qualities) y no simplemente de la calidad, que supone diferentes aspectos que se deben evaluar en cada una de las etapas del sistema de calidad educativa (Craft, 1992, p. 115).

Pérez, López, Peralta, & Municio (1999) precisan que el origen de esta confusión nace por tres razones: el reduccionismo al momento de definirlo, las diferentes concepciones de partida y los modelos en los cuales se sustenta (p. 3)

Esta situación se extiende cuando se busca plantear una definición de “la calidad en la educación”, la cual ha sido motivo de amplios debates. Se ha considerado que el objetivo no debería buscar una definición sino describir los componentes o elementos principales para sustentar este importante concepto.

De otro lado, se considera apropiado que surjan diversas concepciones, las cuales estén atadas a las diferentes visiones y valores de la sociedad pues, proponer una visión única de la calidad sería considerado de alto riesgo desde una mirada democrática. Por ende, se debería trabajar en determinar una gama de criterios que reflejen las diferentes aristas de la calidad bajo las cuales se le mediría, con lo que se da la posibilidad práctica de dar cabida a los diferentes

grupos de interés en la construcción del concepto por encima de una definición única (Egido, 2005, p. 26).

Por otro lado, se ha considerado que el concepto “calidad de la educación” no ha sido elemento para evaluar los problemas educativos por parte de la pedagogía clásica. Esto se explica en su origen que parte de los procesos de industrialización de origen anglosajón, especialmente de los Estados Unidos de Norteamérica, donde las prácticas pedagógicas resaltaron los conceptos de control y calidad de la educación para administrar una escuela, tal como se infirió de los mismos procesos en las fábricas, lo que Díaz Barriga denomina “la pedagogía industrial” (Yáñez, 1994, p. 2).

De igual forma, lo reafirma Seibold 2000 (como se citó en Garbanzo, 2007): “El concepto de calidad es relativamente reciente en la literatura pedagógica, prevaleciendo en el pasado una concepción orientada por lo cuantitativo” (p. 11).

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

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

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

Así mismo, Fernandez-Lamarra (2007) explica que la calidad en la educación es un concepto que encierra una relatividad, teniendo en cuenta que esta depende de la misión, objetivos y actores del sistema universitario. Estos últimos, los actores, como las familias y los estudiantes tienen su propia visión de calidad que depende sustancialmente, en el caso de las carreras profesionales, como la Contaduría Pública, con el prestigio y la garantía de obtener ingresos que recuperen con creces la inversión en educación (p. 41).

Alcántara (2007), por su parte, en concordancia con el carácter multidimensional de la calidad de la educación, considera un concepto complejo y dinámico que reúne otras problemáticas:

- El concepto depende de la perspectiva de análisis: administrativa, de infraestructura, didáctico pedagógica, etcétera.
- Con referencia a la congruencia entre los objetivos de calidad y las necesidades del modelo social.
- En relación con la coherencia entre procesos resultados y demandas sociales.

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

Ruiz 1999 (como se citó en Alcántara, 2007) establece seis formas diferentes, en las que se le da uso al concepto de calidad en la educación superior; en la Tabla 11 se sintetizan estas ideas (p. 24).

Tabla 11 - Conceptos de calidad

La calidad como:	Característica:
Producción original	Se evalúa de acuerdo con estándares internacionales.
Resultado de la correlación entre metas, objetivos y resultados.	Aplicada a programas con estrecha vinculación con el mundo del trabajo.
La mayor o menor distancia con respecto a un modelo que se considera como lo ideal o deseable para la institución.	La calidad se mide de acuerdo con un prototipo de acuerdo con características e indicadores que debe reunir la institución o programa.
Satisfacción de necesidades del usuario.	Se evalúa con la opinión de la comunidad académica.
Valor agregado	La calidad se centra en el perfil individual del egresado.
Un agregado de propiedades	Su evaluación exige definir un conjunto de indicadores previos.

Nota: elaboración propia a partir de Alcántara (2007, p. 24)

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

La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico. Ha de prestarse especial atención al progreso de los conocimientos mediante la investigación. Las instituciones de educación superior de todas las regiones han de someterse a evaluaciones internas y externas realizadas con transparencia, llevadas a cabo abiertamente por expertos independientes. Sin embargo, ha de prestarse la debida atención a las particularidades de los contextos institucionales, nacionales y regionales, a fin de tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad (UNESCO, 1998, p. 2).

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

El concepto de calidad aplicado al bien público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza (Consejo Nacional de Acreditación –CNA-, 2013, p. 12)

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

Otras definiciones de organismos regionales se presentan en el mismo sentido, este es el caso de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) que en su glosario define la calidad en los siguientes términos:

Grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida. En una definición laxa se refiere al funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior. Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación (RIACES, 2004, p. 20).

En conclusión, se puede afirmar que el concepto de calidad en la Educación Superior ha sido planteado desde dos posiciones, una como cumplimiento de estándares establecidos, factores y características, y la otra como la obtención de logros en estudiantes, egresados y la sociedad (Gómez & Celis, 2009, p. 109), concepciones que derivan de la fuerte influencia de la mirada anglosajona que plantea la calidad bajo los siguientes aspectos:

El concepto tradicional de calidad asociado a la noción de ofrecer un producto o servicio con características distintivas que le da un estatus especial a quien hace uso del producto o servicio.

La calidad como cumplimiento de un estándar, concepto que nace desde los procesos industriales. De esta forma la calidad del producto o servicio se mide en relación con el cumplimiento de las especificaciones establecidas en el conjunto de estándares o normas instauradas.

La calidad como cumplimiento de un propósito (quality as fitness for purpose): desde este enfoque la calidad tiene sentido en la medida que cumpla con el propósito que se le fijó al producto o servicio. Por lo tanto, el asunto clave es determinar cuál es el propósito que debería tener, por ejemplo, la Educación Superior en un programa profesional y quiénes deberían determinar este propósito.

La calidad como la eficacia en el logro de los objetivos institucionales: este enfoque considera, en la misma línea del enfoque de “la calidad como cumplimiento de un propósito”, que cuando la institución, a través de su misión, logra fijar sus propios parámetros de calidad y es eficiente en alcanzarlos, lo que se evidencia una vez hecha su evaluación, reúne las condiciones de calidad exigidos.

La calidad como satisfacción de las necesidades establecidas o implícitas de los clientes: el concepto de calidad desde la industria ha evolucionado de pensarse como el cumplimiento de unas especificaciones hasta llegar a asumirse en función de las necesidades de los clientes (Society for Research into Higher Education, Ltd., 1994, pp. 23-26).

En este punto se vuelve relevante el cómo determinar estas necesidades, por lo cual, teniendo nuevamente en cuenta el enfoque de “la calidad como cumplimiento de un propósito”, este “propósito” debe estar enmarcado en las necesidades de los clientes. El tema se vuelve más complejo en el servicio educativo al preguntarse ¿quién es el cliente?, el que hace uso del servicio, en este caso el estudiante, o quien paga por estos, el Estado, los padres, los empleadores. Esta complejidad dificulta la definición de estándares para evaluar el servicio educativo bajo esta perspectiva y pone sobre el tapete la discusión en relación a: ¿Quién debería definir la calidad educativa y cómo debería ser evaluada?

2.2.3.2.1 El aseguramiento de la calidad educativa.

Además de las discusiones planteadas en relación con el término “calidad”, estas se extienden hacia otros términos que se usan indistintamente, como es el caso del concepto de aseguramiento de la calidad en educación.

En esa medida, el término “aseguramiento de la calidad” es un nuevo concepto, Díaz Barriga (2008) lo ilustra haciéndolo equivalente al “logro de calidad”, que implica cumplir con unos determinados estándares y asegurar que estos se mantengan. Dichos estándares se fijan por instituciones y programas como en los casos de Chile y Argentina, formalizando de esta manera las acreditaciones.

En Norteamérica y Europa se han fijado acuerdos entre agencias acreditadoras que cubran la región. En otro grupo estaría el caso colombiano que implicaría toda una compleja estructura de aseguramiento (Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, 2008, p. 45).

No obstante, el tema de aseguramiento tiene su ámbito propio en la disciplina contable donde se plantea de la siguiente forma:

El aseguramiento privilegia la calidad de la información por encima de todo. Consiste en hacer que la información sea creíble, esto es, que el usuario pueda confiar en ella para la toma de decisiones. No se trata, entonces, únicamente de producir información y afirmar su contenido, sino analizar el conocimiento inmerso en ella en función de los objetivos que se persiguen (Mantilla, 2010, p.7).

Este aporte es significativo en la medida que el concepto de aseguramiento de la calidad en la educación debe trascender a los diferentes usuarios de la información que producen las instituciones y programas, garantizando que la educación impartida cumpla con las expectativas de la sociedad.

Para Zambrano (2005) (como se citó en Barragan, 2008, p.132) el aseguramiento de la calidad consiste en la aplicación de “recetas” que logren optimizar recursos, minimizando los costos, manteniendo clientes satisfechos (p.185). Por otro lado, el aseguramiento de calidad deberá reunir cuatro características derivadas del modelo empresarial:

- Todos los miembros de la institución tienen la responsabilidad de mantener la calidad del servicio.
- Todos los miembros de la institución tienen la responsabilidad de mejorar la calidad del producto o servicio.

- Todos en la institución entienden y usan como suyos los sistemas que están para mantener y mejorar la calidad.
- Los directivos comprueban periódicamente la validez y fiabilidad de los sistemas para el control de calidad (Society for Research into Higher Education, Ltd., 1994, p. 112).

Para el caso colombiano, el Ministerio de Educación responde lo que es el aseguramiento de la calidad de la siguiente forma: “Es el conjunto de acciones desarrolladas por los diferentes actores de la Educación, que buscan promover, gestionar y mejorar permanentemente la calidad de las instituciones y programas de educación superior y su impacto en la formación de los estudiantes.” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 1).

Se destaca en este enfoque el promover no solo el logro de estándares de calidad sino el tener un plan permanente de mejoramiento de la calidad que logre impactar favorablemente en los procesos de formación.

Uno de los mejores ejemplos de estructuras de aseguramiento de la calidad a nivel de educación contable internacional, enmarcado en la formación dentro de las escuelas de negocios, lo encontramos en “The Association to Advance Collegiate Schools of Business” (AACSB), que desarrolla su propósito de aseguramiento de la calidad en educación para los negocios en los siguientes términos:

El propósito fundamental de la acreditación de AACSB es animar a las principales escuelas de negocios y unidades académicas contables que voluntariamente asumen la responsabilidad de buscar la mejora de la práctica empresarial y contable a través de la educación académica y su impacto mediante la contribución intelectual. AACSB logra este objetivo mediante la definición de un conjunto de criterios y normas, la coordinación de la revisión por pares y su

consulta; y el reconocimiento de las escuelas de negocios de alta calidad y unidades académicas contables que cumplen con los estándares y que participan en el proceso (AACSB International, 2013, p. 2).

Este mecanismo de aseguramiento de la calidad en la educación para los negocios y la formación contable parten del entendido según el cual una vez el programa ha obtenido su acreditación, luego de un requisito previo de elegibilidad, donde se reúnen condiciones mínimas para iniciar el proceso de acreditación y luego optar por la acreditación; se compromete a seguir un proceso de mejoramiento continuo de acuerdo con los lineamientos y el espíritu de los estándares de acreditación.

De esta forma, el programa deberá buscar un permanente mejoramiento enmarcado en tres principios fundamentales como son la innovación, el impacto y el compromiso, los cuales deben ser el espíritu que esté presente en el actuar de la institución que afecta la comunidad académica y la sociedad en general.

2.2.3.2.2. Concepto de calidad educativa para la investigación.

El concepto de calidad educativa sobre el cual se trabajó la investigación parte de una condición multidimensional que cubre diversos aspectos incluyendo su propia génesis y cuyos enunciados corresponden a:

- La calidad es entendida de acuerdo con los objetivos misionales de un programa. De esta manera se entiende que la calidad se logra por la coherencia que exista entre la misión y el proyecto educativo del programa con las acciones encaminadas a lograr los objetivos establecidos.
- La calidad es reconocida socialmente a través de organismos de Estado o multilaterales que son quienes establecen las condiciones de calidad de acuerdo con su visión sobre el tema.

- La calidad se asocia con el cumplimiento de estándares que definen las condiciones deseables de calidad y de esta forma la definición de los estándares encierra un enfoque de calidad que implica un ejercicio de poder y control por parte del organismo empoderado con tal fin.
- La calidad es consecuencia de juicios de expertos, se construye a través de la información generada por el programa y se contrasta para evidenciar el nivel de calidad obtenido para el programa. La opinión de estos expertos, desde el interior como desde el ámbito externo de la entidad, supone el enriquecimiento del proceso por medio de la retroalimentación que ofrecen.
- La calidad se obtiene en un momento del tiempo porque supone temporalidad, la cual debe ser reafirmada en un proceso permanente de mejoramiento continuo que asegure su perdurabilidad en el tiempo procurando la máxima exigencia con estándares cada vez más altos.

En consecuencia, la calidad es un proceso multidimensional que se logra a través del cumplimiento de objetivos misionales de un programa, que se representa a través de factores de calidad que muestran una visión de calidad en la educación que es ejercida por un organismo del Estado o independiente y se instrumentaliza a través de los juicios de expertos que expresan su opinión para enriquecer el proceso. La calidad tiene un carácter de temporalidad y logra trascender en la medida que los objetivos tengan este mismo carácter y tiendan a exigencias que se incrementen con el tiempo.

De esta forma, se debería abrir un camino hacia una nueva concepción de calidad no supeditada exclusivamente al servicio de un modelo que privilegia la formación para el trabajo

sino que busca pensar en la formación para la vida, a través de la formación de seres humanos que aporten en la solución de las problemáticas del modelo social.

2.2.4. Formación profesional del Contador Público en Colombia.

Luego de haber analizado los conceptos de currículo, evaluación educativa y calidad educativa, se debe comprender la evolución de la educación contable en Colombia, para de esta manera establecer la visión de educación contable en la formación del Contador para esta investigación y cuál ha sido su relación con el sistema de aseguramiento de la calidad educativa.

2.2.4.1. Desarrollo histórico de la formación profesional contable en Colombia.

2.2.4.1.1. La enseñanza de la contabilidad en el siglo XIX.

Las primeras referencias de la enseñanza de prácticas contables vienen de tiempos de la colonia, como producto de la incorporación de los planes de estudio provenientes de España. Es así como las universidades coloniales de la época, como la Javeriana y Santo Tomas de Aquino ofrecieron instrucción en algunos asuntos contables, dentro de las facultades tradicionales, buscando apoyar la formación en funciones administrativas. Se precisa que para la época era necesario traer del extranjero los técnicos contables para esta tarea considerada especializada (Cubides, et. al, 1994, pp. 41-42).

El conocimiento contable comenzó siendo enseñado de manera aislada, como parte del conocimiento necesario para desarrollar el comercio, de esta forma el avance de las actividades comerciales ha propiciado el espacio para el impulso de las prácticas contables y por ende su enseñanza. Es el caso de los primeros programas de Contabilidad que se empezaron a impartir en las normales de señoritas de las principales ciudades del país, en la década de los años 1870.

Posteriormente, se constituyen los primeros institutos de comercio en 1886 donde se fundan los

tres más conocidos: “Instituto Aponte de Comercio”, “Instituto Humbolt” y la “Escuela de Comercio Bogotá - ECB”, esta última reconocida para la época por sus programas de estudios comerciales y contables (Cubides, et. al, 1994, p. 44).

Los planes de estudios de la ECB dependían del título ofrecido, en primer lugar, estaba el de Contador, para lo cual se deberían aprobar los siguientes cursos:

(...) castellano comercial y aritmética comercial en el primer año; contabilidad y practica mercantil (en las ramas de contabilidad mercantil, oficial, industrial, agrícola, de seguros, ferrocarriles y de sociedades anónimas, colectivas y de comandita) en el segundo año; y, curso de cálculos mercantiles en operaciones comerciales, la banca y la bolsa (Cubides, et. al, 1994, p. 45).

El aspirante a Contador desearía ser “Licenciado en Comercio”, tomar adicionalmente, en el primer año, cursos de Francés, Inglés y Derecho Comercial y para el segundo, se incluían cursos de Geografía y Economía Comercial.

Otro hito importante en el camino histórico de la enseñanza de la Contabilidad fue el primer intento de profesionalización, a través de una entidad de carácter superior, teniendo en cuenta que la Contabilidad únicamente se enseñaba como parte de otros programas de estudio en el campo comercial. La iniciativa fue de la Universidad Externado de Colombia, en 1887, al ofrecer una carrera intermedia con el título de “Tenedor de Libros”.

El plan de estudios para convertirse en Tenedor de Libros debía tener una educación preparatoria en el colegio para luego cursar Aritmética Analítica, Contabilidad Mercantil y Oficial, Derecho Comercial y Economía Política; adicionalmente, el estudiante debía tener suficiencia en el dominio de su lengua materna, el español, y demostrar conocimientos en inglés y francés.

En esta misma época de finales del siglo XIX, las regiones tuvieron instituciones que desarrollaron un proceso similar en la formación especialmente comercial, como la “Escuela Nacional de Minas” en Antioquia (1888), la “Escuela de Comercio de Barranquilla” en el departamento del Atlántico en 1897, los programas de comercio de universidades como la del Cauca, de Bolívar, junto con las escuelas de comercio del Colegio Pinillos de Mompox, y del colegio Núñez de Barranquilla (Cubides, et. al, 1994, p. 47).

2.2.4.1.2. La enseñanza de la Contabilidad en el siglo XX.

La educación contable desde sus inicios ha sido pensada en función de educar para el trabajo, es así como las crecientes actividades comerciales demandaban fuerza laboral especializada que apoyara la creciente complejidad que implicaba la gestión del pujante modelo empresarial y bancario de comienzos del siglo XX.

La respuesta de la naciente academia para la enseñanza del comercio, dio origen a la “Escuela Nacional de Comercio”, que se constituyó reglamentariamente el nueve de febrero del año 1905, mediante el decreto 140, firmado por el entonces Presidente de Colombia, Rafael Reyes y su Ministro de Instrucción Pública, Carlos Cuervo (Cubides, et. al, 1994, p. 51; Millán-Puentes, 1990, p. 113).

Los planes de estudios desde ese momento y hasta ahora han sido propuestos por el Estado colombiano, a través de instrumentos legislativos, como en el caso del decreto 187 de 1905, que señaló las asignaturas que se debían enseñar, dentro de las cuales estaban las del bachillerato junto a otras como: Geografía Comercial, Historia Universal, Física, Química Elemental, Contabilidad Mercantil y Oficial, Liquidación de Facturas, Cuentas Corrientes, Práctica Mercantil, Negocios de Importación y Exportación, Código de Comercio y Legislación Fiscal (Cubides, et. al, 1994, p. 51; Millán-Puentes, 1990, p. 113).

Luego de una década, el plan de estudios fue revisado y mediante un nuevo decreto, esa vez el número 160 de 1915, se buscó hacer más énfasis en Matemáticas, se incluyó la Economía Política, las Finanzas, Legislación Mercantil, la Merceología (estudio de los bienes susceptibles de comercialización) y Mecnografía (Millán-Puentes, 1990, p. 113).

Otro hecho importante en la historia nacional del siglo XX fue el trabajo realizado por la llamada Misión Kemmerer en 1923, contratada por el Gobierno colombiano con el fin de proponer mejoras en los aspectos financieros y administrativos del país, muchas de las cuales fueron aprobadas por el Congreso de la Republica y tuvieron posterior repercusión en las directrices a nivel educativo y en especial en el enfoque de la formación contable (Cubides, et. al, 1994, p. 56).

De esta forma, diferentes iniciativas quedaron finalmente planteadas en la Ley 17 de 1923, que promovió un mayor desarrollo de la educación comercial con la subvención que permitiera la creación de escuelas superiores de comercio y mejorar la Escuela Nacional de Comercio de Bogotá (ENCB), actualizando sus programas de formación en concordancia con las prácticas educativas de referentes internacionales europeos y americanos (Cubides, et. al, 1994, p. 57).

No obstante, las reformas curriculares propuestas durante el desarrollo de la ENC eran tímidos ajustes de forma que mantenían la enseñanza de la Contabilidad y el comercio como parte de la formación del bachillerato propuesto desde el Gobierno sin lograr enfocarse en la especialización de los estudiantes en estas áreas.

La forma en que los gobiernos diseñaron los programas de formación en comercio tuvieron diversos cambios a través del tiempo y se reflejaron periódicamente mediante decretos como el 441 de 1937, organizando la expedición de títulos, el 79 de 1939 que reorganiza la ENC y

establece dos tipos de títulos, finalmente el decreto 441 de 1937 que nuevamente reorganiza la formación en comercio categorizándola en cuatro componentes.

En este contexto se formaban técnicos en asuntos contables, económicos y financieros que demandaba el mercado laboral de la industria, el comercio y la banca; pero fue solo hasta el surgimiento de nuevos escenarios en los negocios como la necesidad del control empresarial a través de auditores y las complejidades de los impuestos de renta y patrimonio que demandaban personal con nuevas habilidades, para que se dieran los primeros pasos en el camino de la profesionalización del Contador, algunos fallidos, como la expedición del decreto 1357 que aprobó la resolución 531 en el año 1941, promulgando la figura del Contador juramentado, posteriormente este decreto fue demandado y se declaró inexecutable.

En ese mismo camino, el decreto del Ministerio de Educación número 126 de 1945 autoriza a la ENCB para impartir el curso para contadores, tomando como requisito el haber aprobado el curso superior de comercio que otorgaba el título de Contador Licenciado y abría paso para continuar estudios y optar por el título de Contador Público o Juramentado. Este decreto establecía el plan de estudios a desarrollarse en tres ciclos anuales con la programación e intensidad horaria que muestra la Tabla N°12.

Tabla 12 - Plan de estudios Escuela Nacional de Comercio

Asignatura	Horas semanales
Año I	
Contabilidad Industrial	3
Economía Industrial y Administración	3
Legislación Industrial y Social	3
Legislación Bancaria	3
Sistemas contables	3
Finanzas Privadas	2
Práctica de Inglés	1
Total	18
Año II	

Contabilidad Bancaria	3
Derecho Mercantil y Administrativo	3
Derecho Internacional Privado	3
Estadística General	3
Auditoria y Revisión de cuentas y Balances	3
Contabilidad de Cooperativas	2
Práctica de Inglés	1
Total	18
Año III	
Contabilidad Administrativa	3
Sociedades Anónimas	3
Legislación Tributaria	3
Estadística aplicada a los Negocios	3
Contabilidad Agrícola Propiedad Raíz	2
Mecanización de sistemas de contabilidad y oficinas	3
Práctica de Inglés	1
Total	18

Nota: tomado del decreto 126 de 1945

Es con el decreto 0356 del 15 de febrero de 1951 que se reforma la enseñanza comercial, reglamentando la Ley 143 de 1948, que estableció la enseñanza comercial como rama de la Educación Técnica mediante planes de estudio establecidos por el Estado colombiano. Un punto importante del decreto fue organizar la formación comercial en dos niveles: la enseñanza elemental de comercio en centros de comercio y la enseñanza comercial especializada en institutos técnicos de comercio; en esta última se ubicó el grado de Contador Juramentado con el plan de estudios que muestra la Tabla N°13.

Tabla 13 - Plan de estudios Institutos técnicos de comercio

Año I	
Asignatura	Horas semanales
Contabilidad intermedia y sistemas contables	3
Contabilidad industrial de costos	3
Economía industrial y administración	3
Derecho mercantil	3
Legislación bancaria	3
Finanzas Privadas	3
Inglés técnico	3
Total	21

Año II	
Contabilidad avanzada	3
Contabilidad industrial de costos (avanzada)	3
Hacienda pública	3
Economía monetaria	3
Legislación tributaria	3
Aduanas transportes y tarifas	3
Inglés técnico	3
Total	21
Año III	
Auditoria y Revisión de cuentas	3
Control de cambios y comercio internacional	3
Legislación Tributaria	3
Sociedades anónimas	3
Análisis de balances	2
Legislación social	3
Inglés técnico	2
Ética profesional	1
Total	21

Nota: tomado del decreto 0356 de 1951

Los diferentes planes de estudio para la formación de un Contador no sufrían cambios sustanciales, solo a nivel de introducción de nuevas asignaturas como Costos, Economía Monetaria, Ética Profesional, Análisis de Balances, haciendo énfasis en la contabilidad general y dejando de lado contabilidades específicas, con lo que se buscaba ofrecer profesionales que brindaran servicios profesionales y facilitaran la organización empresarial.

Adicionalmente, fue con el decreto 0356, confirmado luego con el decreto 0686 de 1952, que se dio uno de los hitos más importantes en el camino hacia la formación profesional del Contador, éste fue la creación, anexa a la Escuela Nacional de Comercio, de la “Facultad Nacional de Contaduría y Ciencias Económicas”.

El decreto 0686 adiciona una nueva categoría “la enseñanza universitaria de comercio”, precisando cada nivel de la enseñanza de comercio de la siguiente forma:

- Enseñanza general impartida por “centros de comercio:
 - Mecanografía y mecanotaquigrafía (dos años)

- Secretariado comercial (tres años)
- Contaduría Comercial (tres años)
- Enseñanza superior impartida por institutos técnicos de comercio:
 - Experto en Comercio (cuatro años)
 - Técnico en Comercio (dos años siendo experto)
- Enseñanza universitaria de comercio, teniendo el título de técnico:
 - Especialidades (un año)
 - Licenciado en Ciencias Económicas (dos años)
 - Contador Público Juramentado (tres años)

De esta manera, el Contador Juramentado se formaba mediante ciclos que iniciaban con la enseñanza general y técnica y se complementaba con un año de estudios en: Cálculo Mercantil, Inglés Comercial, Legislación Laboral, Derecho Mercantil, Estadística, Técnica de Oficina, Correspondencia Comercial, Moral Profesional y Mecnotaquigrafía. Luego de anterior se debía estudiar durante tres años más, para obtener el título de Contador Público Juramentado (Cubides, et. al, 1994, p. 80; Millán-Puentes, 1990, p. 117).

La estructura del plan de estudios para la “enseñanza universitaria” no tuvo mayores cambios, diferentes a un aumento de la intensidad horaria, de 21 a 23 horas semanales, adicionando asignaturas de orientación religiosa y moral producto de la influencia de la iglesia católica y la ideología conservadora del gobierno de turno. Fue solo hasta la expedición de los decretos 1609, 2116 y 2117 de 1962 que se plantean cambios más de fondo en la formación técnica y profesional de los contadores; el primero establece la distinción entre las facultades y los institutos de bachillerato técnico, el segundo decreto estableció lo que se ha considerado

como el primer programa de contaduría para Educación Superior y el tercero fijó los planes de estudio del bachillerato comercial (Cubides, et. al, 1994, pp. 81-87).

La formalización de la formación profesional universitaria del Contador Público requirió de la expedición de la Ley 145 del 15 de diciembre de 1960, mediante la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión del Contador Público y se hace obligatorio para ejercer la profesión, el título profesional de los nuevos contadores. En este momento como parte del cumplimiento de la ley 145, el gobierno nacional realizó las gestiones necesarias para que la Universidad Nacional de Colombia incorporará gradualmente las labores académicas y formativas que venía llevando la Facultad de Contaduría y Ciencias Económicas, lo cual se da de manera definitiva en 1965 (Cubides, et. al, 1994, p. 91; Millán-Puentes, 1990, p. 120).

A partir de ese momento, y especialmente en la década de los años 1970, se da un importante crecimiento en el número de facultades que ofrecían el programa de Contaduría especialmente en el sector privado (Calvo-Villada, 2010, p. 63), es así como los programas con más tradición en Bogotá y posteriormente los primeros en obtener el reconocimiento de alta calidad a través de la acreditación surgen mayoritariamente durante finales de los años 1960, y en los 1970.

La primera institución en ofrecer el programa de Contaduría desde el sector privado fue la Universidad Central, que inició labores jurídicamente como institución de Educación Superior con la figura jurídica de Fundación, esto fue el 30 de junio de 1966 (Cubides, et. al, 1994, p. xvii). Posteriormente, la Universidad Externado de Colombia, pionera en la enseñanza de temas contables con sus cursos de tenedores de libros a finales del siglo XIX, comenzó labores con el programa de Contaduría en febrero de 1967. Por su parte las universidades Javeriana y Santo Tomás De Aquino, inician en 1971 a ofrecer el programa respondiendo a las solicitudes de los

empresarios de la época ante la necesidad de formar este tipo de profesionales para laborar en sus empresas. Consecutivamente, en el primer semestre de 1975 la Universidad de la Salle hace lo propio y empieza a ofrecer el programa de Contaduría; finalmente la Universidad Militar Nueva Granada incorpora en 1990, el programa a su oferta académica. .

2.2.4.1.3. La enseñanza de la Contabilidad a finales del siglo XX.

Pasados treinta años de la promulgación de la Ley 145, el gobierno nacional amplió su reglamentación mediante la Ley 43 del 13 de diciembre de 1990. Los puntos más destacados respecto a la formación del profesional contable incluyen lo relativo a la definición del Contador Público y las actividades relacionadas:

Artículo 1o. Del Contador Público. Se entiende por Contador Público la persona natural que, mediante la inscripción que acredite su competencia profesional en los términos de la presente Ley, está facultada para dar fe pública de hechos propios del ámbito de su profesión, dictaminar sobre estados financieros, y realizar las demás actividades relacionadas con la ciencia contable en general. (Colombia, Congreso de la República, 1990)

Acto seguido se precisan “las actividades relacionadas con la ciencia contable” que el artículo 2° define de la siguiente forma:

(...) en general todas aquellas que implican organización, revisión y control de contabilidades, certificaciones y dictámenes sobre estados financieros, certificaciones que se expidan con fundamentos en los libros de contabilidad, revisoría fiscal prestación de servicios de auditoría, así como todas aquellas actividades conexas con la naturaleza de la función profesional del Contador

Público, tales como: la asesoría tributaria, la asesoría gerencial, en aspectos contables y similares. (Colombia, Congreso de la República, 1990)

En consecuencia, aunque se observan las diferentes visiones de lo que se espera de un Contador Público, los ajustes no cambian diametralmente las propuestas realizadas en dos momentos de la historia de la profesión. De igual manera, la Ley 43 reitera la obligación de obtener el título profesional “en una universidad colombiana autorizada por el gobierno para conferir tal título, de acuerdo con las normas reglamentarias de enseñanza universitaria de la materia” (Colombia, Congreso de la República, 1990) para poder ejercer las funciones establecidas legalmente.

Hasta ese momento no se habían fijado políticas relacionadas con los parámetros de formación para lograr los objetivos tendientes a reunir las calidades de formación de un profesional que cumplieran con las funciones que se le han asignado por medio de las leyes comentadas. Es a partir del decreto 939, emitido el 10 de mayo de 2002, que se establecen los estándares de calidad de los programas profesionales de pregrado en Contaduría Pública, buscando exigir información sobre el programa impartido, sus aspectos curriculares básicos, los sistemas de evaluación, la disposición de recursos docentes, académicos y administrativos y, finalmente, se exige la obtención del “registro calificado” para ofrecer y desarrollar un programa profesional de pregrado nuevo o en funcionamiento.

No obstante, las disposiciones reglamentarias ya comentadas, posterior a la expedición del decreto 939, el gobierno nacional decidió abstenerse de particularizar los requisitos de calidad de los programas de formación profesional a nivel nacional por lo que lo dejó sin vigencia tras expedir el decreto número 2566 del 10 de septiembre de 2003.

Este contempla las condiciones mínimas de calidad de los programas académicos de Educación Superior en general, haciendo la salvedad en el artículo 4° sobre:

Las características específicas de los aspectos curriculares de los programas serán definidos por el Ministerio de Educación Nacional con el apoyo de las instituciones de educación superior, las asociaciones de facultades o profesionales o de pares académicos, siguiendo los parámetros establecidos por el Gobierno Nacional en el presente decreto. (Colombia, Presidencia de la República, 2003)

De esta manera, queda sin fundamentación un aspecto que cubría el decreto 939 y que el 2566 no aborda como es el de los aspectos curriculares para los programas de la Contaduría Pública. Por esto, se emite la resolución 3459 el 30 de diciembre de 2003. No obstante, y luego de emitida la resolución 3459 y en medio de una total contradicción se emite el decreto 2170 del 27 de junio de 2005, que elimina dentro del artículo 4° del decreto 2566 el párrafo referido previamente y el cual se presenta dentro de los considerandos de la resolución en mención.

Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional solicitó mediante comunicación de marzo 30 de 2009 a las instituciones de Educación Superior darle a conocer los comentarios o sugerencias para la elaboración de una nueva norma para definir las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en Contaduría Pública.

De esta consulta se hicieron públicas las observaciones de diferentes organismos de la profesión y se enviaron las respuestas al Ministerio de Educación pero hasta el momento no se ha publicado por parte de la entidad el resultado final que genere los parámetros mínimos de calidad exigidos para los programas de formación de Contadores Públicos en Colombia.

2.2.4.2. Visión de la educación contable en Colombia para la investigación.

En Colombia, la Contaduría Pública ha venido experimentando transformaciones importantes, producto de cambios en la forma como es percibida la disciplina contable y el impacto de ésta en la sociedad. Las exigencias del contexto no solo nacional sino internacional han impulsado grandes cambios en la profesión contable en Colombia; algunos, se han implementado paulatinamente y otros están por venir.

Esto ha generado la necesidad de proponer transformaciones en el ejercicio de la profesión pero más aún, nuevas y/o diferentes formas de concebir y asumir la formación de los nuevos profesionales, de tal suerte que su labor responda a las nuevas necesidades del medio social y profesional. No obstante, la educación contable en Colombia, aunque ha contado con cambios importantes tal como se mencionó anteriormente, también ha tenido grandes rezagos producto, en su mayoría, de la asociación de la profesión y su disciplina a ordenamientos legales y a procedimientos técnicos que aunque resultan importantes para el ejercicio profesional, no son los únicos elementos constitutivos de la formación del Contador Público.

Estas y otras debilidades como la formación de los estudiantes, la falta de actualización de los conocimientos y por ende, la satisfacción a necesidades del pasado, no resultan pertinentes aún más teniendo en cuenta la improvisación con la que en ocasiones se asume la formación (Bermudez, 1995). Por otro lado, lo anterior constituye los puntos de partida para académicos y agremiaciones profesionales para quienes es inminente un replanteamiento o al menos un repensar acerca de la educación contable nacional.

De igual forma, , la formación contable ha recibido una fuerte influencia de la educación para el trabajo y por esta razón la construcción curricular de los programas de Contaduría Pública ha estado enmarcada en corrientes tecnocráticas que han establecido estructuras de

formación básicamente al servicio del modelo económico, que se expresan a través de organismos internacionales de la profesión, como el caso de Federación Internacional de Contadores Profesionales (IFAC, 2013).

Es plenamente válido que esto sea así, pero también se debe plantear la posibilidad de ir más allá, conservando lo que resulta una necesidad de quienes estudian una profesión con tan marcados asuntos técnicos que necesitan formarse para el mundo laboral; pero procurando formarse igualmente para hacer propuestas desde el dominio técnico y no simplemente para aplicarlas. Es un hecho que la sociedad en general necesita formar personas con una visión crítica que aporten y discutan sus principales problemáticas.

Así mismo, se plantea que las universidades en el marco de su autonomía adopten estándares de educación para contadores por parte de organismos privados de carácter profesional para la configuración de sus planes de estudio. Es así como, el concepto de competencia, para la formación contable, es el propuesto por IFAC cuando en el párrafo 12 de su marco conceptual la define en los siguientes términos:

La competencia se define como la capacidad de realizar una función de trabajo de acuerdo con un estándar definido con referencia a los ambientes laborales. Para demostrar su competencia en un rol laboral, un Contador profesional debe poseer (a) los conocimientos profesionales necesarios, (b) las habilidades profesionales, y (c) actitudes éticas y valores profesionales.
(IFAC, 2010)

De acuerdo con IFAC, el profesional de la Contaduría Pública demuestra competencia mediante sus conocimientos y habilidades profesionales y sus valores y actitudes éticas, de acuerdo con el nivel de complejidad en el cual desarrolle su actuar profesional. Para alcanzar

este nivel de competencia el estudiante debe entrar en un proceso de aprendizaje y desarrollo; el cual incluirá actividades de educación, experiencia y entrenamiento.

La actividad de educación buscará aprehender el conocimiento y el desarrollo de habilidades usualmente en una institución educativa; la experiencia en Contaduría generalmente se adquiere en el medio empresarial; el entrenamiento son el complemento de las dos anteriores en ambientes empresariales reales o simulados (IFAC, 2010).

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

De esta forma, y a partir de esta concepción se construyen currículos tendientes al adiestramiento y al hacer, más que, para proponer o razonar con suficiencia frente a las problemáticas y las posibles soluciones del modelo económico; teniendo esto como consecuencia una disciplina en crisis por los bajos niveles de interés en procesos investigativos por parte de estudiantes y profesores.

Por último y tal como se evalúan las estructuras curriculares actuales de los programas de Contaduría Pública en Colombia el nivel de innovación puede considerarse limitado. (Barragán, 2008, p. 12). Los procesos de acreditación que incluyen dentro del factor procesos académicos las características integralidad del currículo y flexibilidad curricular podría pensarse que poco contribuyen en propiciar espacios para la innovación curricular, básicamente debido a que se enfocan en aspectos instrumentales y sobre los cuales se conceptúan sobre este aspecto en la

evaluación de los programas de contaduría pública durante los procesos de acreditación. (CNA, 2013, pp.29-30).

Como se ha mencionado las estructuras curriculares han tenido importantes avances pero dentro de una sola corriente de pensamiento, donde lo contable se piensa como instrumental al servicio del modelo empresarial pero sin posibilidades de pensarse al servicio de la sociedad en general, donde los aportes serían importantes y de mayor pertinencia.

2.2.5. Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Colombia.

A partir del panorama mundial que da cuenta de los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación, se describe enseguida el marco legal sobre el cual funciona dicho sistema en Colombia.

Un rápido resumen de los procesos de aseguramiento de la calidad a nivel mundial, dejan entrever cómo los Estados Unidos de América han mantenido un sistema prescriptivo de acreditación y evaluación, basado en estándares de calidad para la acreditación institucional. Por su parte, los países europeos han sido reacios a implementar este tipo de procesos, fundamentándose en mecanismos de auditoría, sin organismos que mediaran en la evaluación para el cumplimiento de requisitos. A su vez los países que conforman la región latinoamericana se han movido dentro de tendencias enmarcadas en el desarrollo constante de sistemas integrados de aseguramiento de la calidad y de sistemas de acreditación institucional que han derivado en la acreditación de programas (CINDA, 2012, p. 47).

En el caso colombiano, el marco regulatorio del aseguramiento de la calidad pasó de un sistema totalmente dependiente del Estado, según el decreto 80 de 1980, a un sistema de plena autonomía, según la Ley 30 de 1992, esto teniendo en cuenta que la acreditación en ese momento

era voluntaria. De esta forma, la Ley 30 de 1992 junto con la Ley 115 de 1994 establecen el marco general de la educación en Colombia junto con los requisitos de calidad de la educación y establecen inicialmente a través del decreto 2566 de 2003 (derogado con la Ley 1188 de 2008) las condiciones de calidad para obtener el registro calificado de un programa académico, lo cual se hace extensivo a las condiciones de calidad a nivel institucional (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Esta estructura se complementa con los decretos 2904 de 1994 que reglamentó los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992, en lo relacionado con los denominados “*sistemas nacionales de acreditación e información*” y el 1295 de 2010 que reglamenta lo atinente al registro calificado establecido en La ley 1188 de 2008 y los acuerdos reglamentarios 02 y 03 de 2011 y 02 de 2012 en los cuales el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), establece procedimentalmente asuntos relacionados con los procesos de acreditación.

De esta manera, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior está conformado por tres elementos interrelacionados: la información, evaluación y el fomento. El componente de información está integrado por cuatro subsistemas, que trabajan en la oferta de programas, los procesos de evaluación, los planes de mejoramiento, los programas de fomento y la definición de políticas.

- El Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES) tiene como objetivo ofrecer información sobre las instituciones de educación superior en Colombia y los programa ofertados.
- El observatorio laboral para la educación se centra en el seguimiento de los egresados en el país, estableciendo el vínculo entre la academia y el mundo laboral.

- El Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad (SACES) mantiene la información sobre el registro calificado de programas académicos.
- El Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) administra la información relacionada con los estudiantes y el riesgo de deserción con el fin de tomar acciones preventivas.

El componente de evaluación se desarrolla mediante pares académicos y organismos asesores y de apoyo, que evalúan las instituciones y los programas de formación, desde su creación con el denominado registro calificado y siguiendo con la acreditación voluntaria, que es el instrumento de autoevaluación, autorregulación, y mejoramiento continuo, garantizando en principio, una formación profesional de calidad que responda a las necesidades de la sociedad.

Otro de los componentes de evaluación compromete a los estudiantes, quienes son evaluados a través del examen de competencias específicas y genéricas Saber-Pro, anteriormente denominado ECAES.

El tercer elemento, corresponde al fomento, mediante el cual el Ministerio de Educación, busca apoyar los procesos de evaluación y de mejoramiento en las instituciones y los programas.

De esta forma, los procesos de acreditación han configurado una concepción de calidad fundamentada en la visibilización de resultados a través de la estructura establecida por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de factores, características y aspectos a evaluar.

Desde esta lógica de calidad, las instituciones y sus programas preparan sus informes de autoevaluación con una carga importante de estadísticas en las cuales se combinan diferentes resultados que en suma evidencia un programa considerado como de “alta calidad”.

Es así como, la calidad se mide con los siguientes parámetros: el éxito de sus egresados en el medio laboral, la aprehensión de la misión institucional por parte de la comunidad académica,

el crecimiento en el número de admitidos, las mejoras en la deserción de estudiantes, el crecimiento en número y cualificación de los profesores, las innovaciones curriculares, el número de investigaciones desarrolladas y su impacto, la viabilidad financiera del programa, la estructura física, etcétera.

De igual forma al analizar el documento de lineamientos para la acreditación de programas de pregrado del CNA se evidencia lo que se considera un currículo de calidad en Colombia, el cual deberá reunir los siguientes elementos:

- Para su gestión debe estar fundamentado en la misión institucional.
- Los lineamientos básicos del currículo estarán expresados en el proyecto educativo del programa.
- El currículo debe ser coherente con las necesidades del entorno y responder a la solución de sus problemáticas.
- Alineado con los objetivos del programa.
- Contribuye a la formación de competencias, valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, capacidades y habilidades.
- Debe estar acorde con el nivel de desarrollo de la disciplina.
- Busca la formación integral.
- Con mecanismos de evaluación del desarrollo de competencias.
- Que incluya componentes que amplíen la formación desde lo ético, estético, ambiental, filosófico, político y social.
- Que permita evaluar sus resultados en pruebas de Estado (Saber-Pro).
- Articulado con los diversos niveles de formación.

- Flexible para estar actualizado y pertinente.
- Flexible permitiendo alternativas dentro de ciertos límites.
- Vinculación entre los espacios académicos y el sector productivo.

Es así como los programas de Contaduría, como cualquier otro programa de formación profesional, deben buscar seguir la senda del modelo de calidad propuesto, iniciando por el registro calificado para luego buscar ser reconocido con la acreditación tanto del programa como de la institución, entendidos estos últimos como procesos complementarios. Este modelo de calidad supone la rendición de cuentas del programa frente a una tabla de indicadores representados en 10 factores y 40 características donde el programa dice lo que hace, cumple con lo que dice hacer, logra probarlo en su evaluación interna y externa para luego comprometerse a mejorarlo permanentemente.

2.2.6. Evaluación, calidad, currículo y educación contable.

A manera de corolario, la calidad debe ser entendida en el contexto de la evaluación, es por esto que bajo el modelo de calidad basado en el juicio, que se ejemplifica de manera práctica en los procesos de acreditación, los cuales se instrumentalizan de manera práctica a través de la autoevaluación, la evaluación de pares académicos y la decisión de la agencia acreditadora.

Este modelo de evaluación basada en juicios es una perspectiva que ha consolidado una visión de calidad desde lo que se considera la industrialización de la educación, donde este servicio debe rendir cuentas para determinar niveles de eficiencia respecto de los recursos invertidos.

Dentro de los diferentes indicadores o factores de evaluación de la calidad de un programa de formación profesional, Misión y proyecto institucional, profesores, estudiantes, recursos

físicos y financieros, investigación; se encuentra el currículo que se convierte en el factor que aglutina los demás y es elemento determinante en el proceso formativo.

Es así como las categorías analizadas en la investigación se encuentran relacionados comenzando por los procesos de evaluación que buscan determinar un nivel de calidad de acuerdo con un modelo de calidad institucional, como lo es la acreditación. Uno de los factores tenido en cuenta en este modelo de calidad es el currículo que debe reunir una serie de características a nivel de flexibilidad, integralidad, interdisciplinariedad que determinan una perspectiva curricular concordante con el modelo indicado.

En consecuencia, los programas de Contaduría adoptan esta perspectiva curricular que afecta su modelo educativo bajo una perspectiva estándar. Por su parte la disciplina contable es influida por propuestas internacionales de formación a través de estándares de educación emitidos por organizaciones profesionales internacionales como es la IFAC que muestra una visión de Contador al servicio de los intereses de los grandes capitales sin reflexiones sobre las problemáticas locales propias de cada país.

De esta manera se cierra el presente capítulo que cubrió aspectos relacionados con el recorrido realizado en la búsqueda de estudios relacionados con el tema de la investigación, el análisis de las categorías conceptuales propuestas y el del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Colombia.

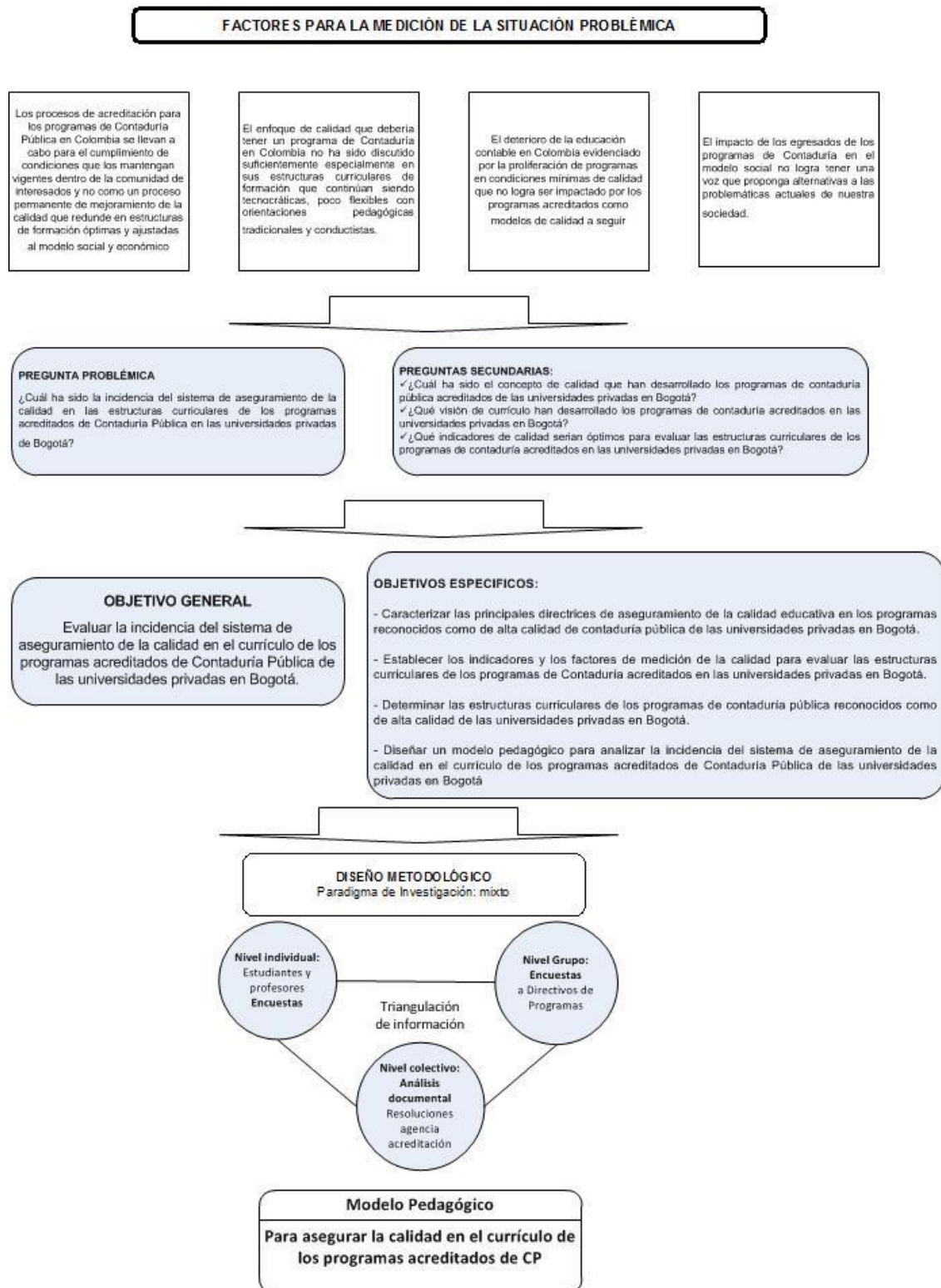
3. Diseño metodológico

Para el desarrollo de esta investigación se planteó una metodología mixta de investigación, que involucró herramientas tanto cuantitativas como cualitativas. Según Hernández et al (2003), Bonilla y Rodríguez (1997), Dos santos y Sánchez (2001) y Toro y Parra (2010) el enfoque cualitativo y el enfoque cuantitativo se pueden complementar de forma eficiente integrando un método mixto de investigación: “Cuando con dos diferentes métodos obtenemos una idéntica o similar imagen de la realidad social, nuestra confianza en la veracidad de esa imagen se incrementa”. (Toro y Parra, 2010, p. 60)

En ese sentido, la estructura general del proyecto de investigación se resume en la Figura 1, dentro de la cual se presenta el mapa conceptual construido para el desarrollo de todo el proceso. Inicialmente, y con base en cuatro factores de medición de la situación problemática, se delinearon las preguntas de investigación para luego determinar el objetivo general y los específicos soporte para el desarrollo de las fases posteriores.

A continuación se describen las fases de investigación tanto cuantitativa como cualitativa. En primer lugar, se realizó una investigación cuantitativa para lo cual se eligió tomar las percepciones de la comunidad educativa de los programas de Contaduría acreditados en Bogotá con la aplicación de la “técnica de la encuesta” a través del instrumento escala tipo Likert aplicada a una la población específica de la comunidad educativa, es decir a “directivos, profesores y estudiantes” como muestra poblacional, para el desarrollo de la investigación. Participaron de manera voluntaria quienes decidieron colaborar con la investigación.

Figura 1- Diagrama general de la investigación



Nota: adaptado de Ríos (2014, p. 112)

Una vez analizada la información de la reflexión conceptual, el análisis de las encuestas y el de las resoluciones se contrastó la información en un proceso de triangulación concurrente. Según Campos (2009) este proceso es la comparación de resultados a través del análisis de datos provenientes de dos métodos diferentes, cuyo propósito es confirmar, cruzar-validar o corroborar hallazgos dentro de un mismo estudio (pp. 64- 65). Posteriormente se generan las conclusiones específicas por cada factor de medición de la situación problemática, se establecen las conclusiones generales y se diseña la propuesta final.

3.1. Método de la investigación

De acuerdo con Creswell (como se citó en Campos, 2009, p. 34) el método de investigación mixto “incluye la recolección y análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos en un solo estudio en el cual los datos se recogen concurrente o secuencialmente, (...) Incluye, asimismo, la integración de los datos en una o más etapas del proceso de investigación”, produciendo con ellos unas conclusiones cualitativas y cuantitativas. En concordancia con Creswell, Johnson y Onwuegbuzie (2004) y Onwuegbuzie y Leech (2006) (como se citaron por Pereira, 2011) determinan que el método mixto podría ser de dos tipos: Concurrente y secuencial:

Investigación mixta Concurrente: En este tipo de investigación los métodos cuantitativos y cualitativos interactúan. Creswell (2008) citado por Pereira (2011, p. 20) establece que para una investigación mixta de enfoque concurrente, se debe desarrollar una “estrategia concurrente de triangulación”, la cual consiste en correlacionar a través de un mismo estudio la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos para su interpretación buscando la integración de datos.

Investigación secuencial: es un tipo de investigación en donde los métodos se desarrollan independiente uno de otro. En este último enfoque los datos recopilados se usan para establecer una visión complementaria de los resultados cuantitativos y cualitativos.

Por otro lado, Creswell citado por Campos (2009, p. 56) aborda una clasificación respecto a los métodos mixtos de investigación entre los que se encuentran:

Triangulación: Por medio del cual se recolecta, procesa e integra datos de las investigaciones cuantitativas y cualitativas en forma secuencial o paralela, para explicar los resultados.

Explicativo: A través de la recolección de datos cuantitativos y luego cualitativos que ayuden a explicar los cuantitativos.

Exploratorio: Donde se recogen datos cualitativos y luego con datos cuantitativos se explica los datos cualitativos.

De acuerdo con lo anterior, el diseño desarrollado en este proyecto de investigación es el de triangulación bajo el marco de las estrategias concurrentes, determinado por Campos (2009, p.58). Por tanto, la investigación evaluó la incidencia del aseguramiento de la calidad de un grupo de programas que tienen características similares por ser reconocidos como de alta calidad y estar ubicados en la ciudad de Bogotá por medio del enfoque cuantitativo de los datos recogidos de las encuestas aplicadas a determinada población de la comunidad académica, para posteriormente, a través de un proceso de triangulación concurrente, medir la incidencia de los procesos de aseguramiento de calidad en las estructuras curriculares de un conjunto de programas de Contaduría Pública.

Proceso que igualmente fue implementado bajo el paradigma cualitativo para determinar el esquema de formación para el profesional de la Contaduría Pública conforme a las resoluciones

de acreditación. Por tanto, este método mixto permite hacer un aporte para la educación contable de tal manera que se evalúe la optimización de los parámetros que aseguren la calidad de los programas de Contaduría en Colombia a través del currículo y de esta forma propicien un aporte del profesional en la construcción del modelo social.

Finalmente y en concordancia con el método mixto se estableció el diseño de triangulación concurrente que permitió recolectar información con instrumentos y técnicas cualitativas y cuantitativas en dos etapas:

- Etapa 1 - Fase cuantitativa: donde se midió a través de una encuesta la percepción de los grupos de interés; estudiantes, docentes y directivos.
- Etapa 2 - Fase cualitativa: se realizó un análisis de las regulaciones emitidas por el MEN que presentan los resultados de los procesos de acreditación calidad de cada universidad para establecer las relaciones significativas entre los diferentes textos y la documentación del marco teórico.

3.2. Instrumentos y técnicas

Para desarrollar los objetivos de esta investigación se determinó el desarrollo de un proceso de muestreo no probabilístico a partir de una muestra de sujetos voluntarios, dada la imposibilidad de acceder a toda la población de estudiantes, profesores y directivos de las universidades estudiadas. En ese sentido:

Las muestras de sujetos voluntarios son frecuentes en ciencias sociales y en ciencias de la conducta. Se trata de muestras fortuitas, utilizadas también en la medicina y la arqueología (...) Pensemos, por ejemplo, en los sujetos que voluntariamente acceden a participar en un estudio que monitorea los efectos de un medicamento, o el investigador que anuncia en una clase que está haciendo un

estudio sobre motivación en el universitario e invita a aquellos que acepten someterse a una prueba proyectiva TAT. En estos casos, la elección de los individuos que serán sujetos de análisis depende de circunstancias fortuitas (Hernández, Fernández & Baptista, 2003, pp. 327-328).

Este tipo de muestreo permitió contar con un conjunto de respuestas de los sujetos directamente relacionados con los procesos de aseguramiento de la calidad educativa de los programas de Contaduría Pública, dado que ejercen como operadores o articuladores del sistema de calidad, en este caso los directivos de los programas, o porque se ven directamente implicados en las actividades de aseguramiento de calidad; los profesores y estudiantes.

Igualmente, este tipo de muestreo permitió complementar el análisis realizado a los datos de aseguramiento de la calidad educativa de cada una de los programas estudiados. Asimismo, debido al carácter de la construcción de un currículo, cada de una de las respuestas dadas por los encuestados es fundamental, para conocer el enfoque de las personas que hacen parte de grupos con diferentes perspectivas frente al desarrollo curricular y frente a los procesos de calidad educativa: estudiantes, profesores y directivos.

3.2.1. Encuesta.

La encuesta fue la técnica utilizada para la recolección de la información. Este instrumento permitió obtener la percepción de directivos, profesores y estudiantes de las siete universidades privadas, con el programa de Contaduría acreditado en la ciudad de Bogotá; sobre el aseguramiento de la calidad y las estructuras curriculares en el programa de Contaduría Pública del cual forman parte.

Las encuestas se administraron de manera escrita a través de los directores de programa de cada una de las instituciones seleccionadas para el estudio. En este sentido, y teniendo en cuenta que en el ámbito del modelo cuantitativo se pueden utilizar: cuestionarios, pruebas, tests y escalas, se optó por esta última, debido a que las escalas permiten ubicar dentro de sus opciones, la determinante central del esquema objeto de la medición. Se parte del precedente que no existen respuestas válidas sino valores escalares mediante los cuales se logra estimar actitudes, tendencias, expectativas (Peñaloza & Morella, 2012, p. 17).

Dentro de los tipos de escalas se eligió las escalas tipo Likert que se presentan como una serie de los ítemes que denotan afirmaciones o juicios frente a los cuales se espera que el encuestado tome una de las cinco opciones propuestas así: muy de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo o muy en desacuerdo. Generalmente cada una de estas opciones se numeran dependiendo de la connotación, siendo positiva: 5, 4, 3, 2, 1 o negativa 1, 2, 3, 4, 5.

La encuesta se desarrolló con base en un cuestionario base de 113 preguntas el cual se validó respecto de su fiabilidad mediante un indicador estadístico denominado *alfa de Cronbach*, el cual arrojó el siguiente resultado:

Tabla 14 - Estadísticos de Fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,745	113

Nota: Tomado del proceso en SPSS

De esta forma, se consideraron como válidos los cuestionarios utilizados para la recolección de la información.

3.2.1.1. Población.

Como se precisó previamente la población objeto de estudio estuvo constituida por los estudiantes, profesores y directivos de los programas de Contaduría Pública acreditados en

Bogotá, para lo cual se desarrolló un muestreo no probabilístico con los sujetos que de manera voluntaria accedieron a responder las encuestas.

3.2.1.1.1. *Directivos.*

Se obtuvo información de todos los directivos de los programas en estudio mediante el cuestionario base (ver Anexo 3.1). Todos los directivos encuestados eran Contadores Públicos con experiencia en el campo educativo.

Tabla 15 - Directivos población y muestra obtenida

Universidad	Población	Muestra obtenida	% sobre población
Pontificia Universidad Javeriana Bogotá	1	1	100%
Universidad Central	1	1	100%
Universidad de la Salle	1	1	100%
Universidad Externado	1	1	100%
Universidad Libre Bogotá	1	1	100%
Universidad Militar Nueva Granada	1	1	100%
Universidad Santo Tomás Bogotá	1	1	100%
Totales	7	7	100%

Nota: elaboración propia

3.2.1.1.2. *Profesores*

Para el caso del grupo de profesores se seleccionaron 39 preguntas del cuestionario base, que tenían relación con los temas que dominan, este se aplicó a 61 profesores que prestaban servicios al programa de Contaduría Pública de cada una de las universidades del estudio y que voluntariamente accedieron a (ver Anexo 3.2). En la Tabla 16 se resumen las características detalladas de la muestra:

Tabla 16 - Profesores población y muestra obtenida

Universidad	Población	Muestra obtenida	% sobre población
Pontificia Universidad Javeriana Bogotá	78	10	13%
Universidad Central	67	10	15%
Universidad de la Salle	57	7	12%
Universidad Externado	75	6	8%
Universidad Libre Bogotá	80	8	10%
Universidad Militar Nueva Granada	46	10	22%
Universidad Santo Tomás Bogotá	49	10	20%
Totales	452	61	13,5%

Nota: elaboración propia

3.2.1.1.3. *Estudiantes*

Con base en el cuestionario base se seleccionaron 38 preguntas que se aplicaron a 192 estudiantes de los siete programas en estudio, que voluntariamente decidieron participar del estudio y que hubiesen cursado más del cincuenta por ciento del programa, ya que tienen un conocimiento más amplio de éste (ver Anexo 3.3). El resultado general de la muestra aplicada se describe en la Tabla 17.

Tabla 17 - Estudiantes población y muestra obtenida

Universidad	Población	Muestra obtenida	% sobre población
Pontificia Universidad Javeriana Bogotá	731	30	4,1%
Universidad Central	1.813	30	1,7%
Universidad de la Salle	1.300	18	1,4%
Universidad Externado	280	30	10,7%
Universidad Libre Bogotá	891	25	2,8%
Universidad Militar Nueva Granada	873	29	3,3%
Universidad Santo Tomás Bogotá	748	30	4,0%
Totales	6.636	192	3%

3.2.2. Análisis Atlas.ti® resoluciones de acreditación.

Las resoluciones emitidas por el MEN I (ver Anexo 5) corresponden al reconocimiento público que se hace de la a calidad de un programa con base en el concepto del CNA, cumpliendo así la quinta y última fase del proceso de acreditación (2013, p. 13).

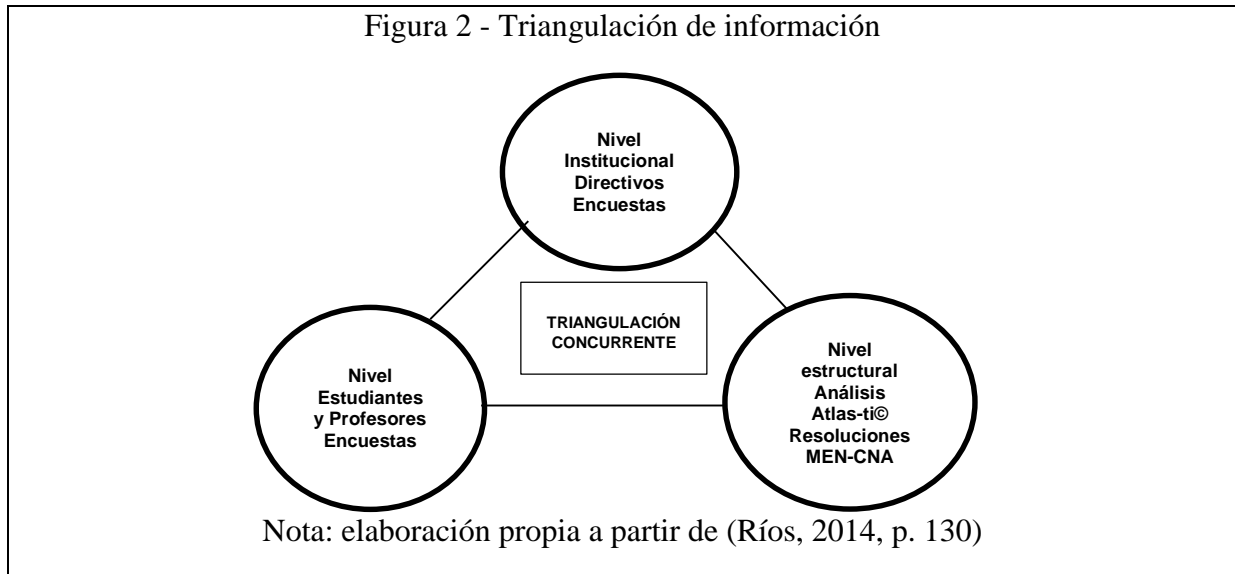
De esta forma, las resoluciones recogen el resultado del proceso de autoevaluación, la evaluación externa por parte de los pares evaluadores y la evaluación final que realiza el CNA con base en las dos anteriores. El análisis se hizo utilizando el uso del programa Atlas.ti®.

Este programa informático permitió desarrollar un esquema de organización de la información contenida en las resoluciones para determinar las principales categorías y así caracterizar el modelo de calidad que se privilegia en los programas de Contaduría Pública acreditados, basados en las fortalezas y oportunidades de mejora que allí se presentaron (ver anexos 6 y 7 con los mapas categoriales obtenidos del programa Atlas.ti)

3.2.3. Triangulación de la información.

Para esta investigación se asumió la triangulación de datos, que de acuerdo con Marín-Gallego (2012) es entendida como la técnica “que utiliza datos de distintas fuentes, con diversas estrategias u obtenidos en diferentes entornos o momentos para comprender una misma realidad” (p.171). Igualmente, afirma que la triangulación permite generar mayor confianza y consistencia en los resultados al estudiar la realidad desde más de un punto de vista (p. 170).

Por otro lado, Cohen y Manion (1994) definen la triangulación como: “el uso de dos o más métodos de recolección de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano” (p. 233). Con base en lo anterior, se analizó la información mediante la contrastación que se presenta en la Figura 2.



Por ende, se confrontó la información obtenida mediante las encuestas y el análisis de las resoluciones de acreditación a los componentes más importantes del modelo de calidad de un programa, es decir: al nivel institucional a través de los directivos, a nivel de estudiantes y profesores, y a nivel estructural mediante la agencia acreditadora en Colombia.

3.2.4. Recolección de información, análisis e interpretación de datos.

El proceso recolección y procesamiento de los datos cuantitativos se realizó mediante la herramienta de Google® “formularios” donde se diseñó la encuesta y, posteriormente, se tabuló con lo cual se construyó una base de datos en formato de hoja electrónica (ver Anexo 4), que posteriormente se procesó a través del programa Statistical Package of Social Sciences (SPSS) versión 22.0 para Windows, constituyéndose un fichero con los datos adecuadamente estructurados para ser analizados bajo la configuración de dicho programa.

Luego, se llevó a cabo un “*Análisis de componentes principales -ACP*”, técnica estadística de análisis multivariante que busca reducir la dimensión de los datos (o el número de variables), transformando el conjunto original de variables objeto de análisis en otro conjunto de nuevas

variables incorreladas entre sí (que no tenga repetición o redundancia en la información) llamado conjunto de componentes principales. La reducción permite identificar aquellas variables que ofrecen mayor información; el concepto de mayor información está asociado al de mayor variabilidad (o varianza), cuanto mayor sea la variabilidad de los datos se considera que existe mayor información. Esto con respecto a los factores de análisis de la medición problema, para concentrar el problema en los aspectos más importantes.

3.3. Análisis de resultados

A continuación se presenta el análisis de cada una de las preguntas correspondientes a los factores de análisis para la medición de la situación problema. Inicialmente se presenta el resultado del análisis de componentes principales el cual permitió identificar las variables que ofrecieron mayor información respecto del análisis de la situación problema. Luego, se presenta el análisis descriptivo de las opiniones de profesores y estudiantes, como primer elemento de la triangulación, después de lo cual, se muestran las principales opiniones expresadas por los directivos, como segundo elemento de la triangulación y como tercer elemento se utilizaron las resoluciones de acreditación de los programas de la investigación para llegar finalmente a las conclusiones específicas como resultado de la triangulación de los tres elementos indicados: directivos, profesores-estudiantes y resoluciones en el marco de los resultados del análisis de componentes principales.

3.3.1. Análisis de componentes principales.

Para efectos del análisis se conformaron dos grupos con las bases de respuestas de los cuestionarios aplicados, la primera de profesores y estudiantes, y la segunda correspondiente a los directivos (ver Anexo 8).

De acuerdo con ello se encontró que para el conjunto de profesores y estudiantes las variables que mejor explican el impacto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en el currículo de los programas son las siguientes:

- La evaluación de organismos acreditadores internacionales garantizarían una mayor calidad en el programa de Contaduría Pública.
- Los profesores y estudiantes no conocen el plan de mejoramiento derivado de la última acreditación.
- La opinión de los estudiantes y profesores es tomada en cuenta en las reformas curriculares que ha realizado el programa.
- La educación contable en Colombia es buena.
- El currículo actual del programa se construyó bajo la visión de formación para el trabajo.

Por su parte para los directivos las variables serían las siguientes:

- La calidad solo la pueden lograr programas de Contaduría con años de tradición en la educación contable.
- Los estudiantes perciben la misión y el proyecto educativo como discursos necesarios pero inaplicables en la práctica.
- El programa desarrolla otros mecanismos para asegurar la calidad del programa diferente a la acreditación.
- La información de acreditación del programa es secreta.
- El currículo actual del programa se construyó bajo la visión de formación para el trabajo.
- Los Contadores transforman la sociedad ofreciendo servicios de calidad a sus clientes.

- El programa procura desarrollar una visión crítica en los estudiantes pero no existe mayor interés por parte de ellos.
- El desempeño de los egresados en las empresas da cuenta de la calidad de un programa de Contaduría Pública.

De esta forma el análisis de componente ofrece elementos que evidencian los puntos centrales de la discusión en torno al modelo de aseguramiento de la calidad y su incidencia en los currículos de los programas acreditados, lo cual permitirá abordar enseguida el análisis detallado de cada una de las variables producto de las opiniones recogidas a estudiantes, profesores y estudiantes frente al análisis documental de las resoluciones de acreditación y el marco teórico que permitirá llegar a las conclusiones generales y específicas.

3.3.2. Análisis del factor de análisis a la medición 1.

Se presenta enseguida el análisis descriptivo correspondiente al Factor 1: “Los procesos de acreditación para los programas de Contaduría Pública se llevan a cabo para el cumplimiento de condiciones que los mantengan vigentes dentro de la comunidad de interesados y no como un proceso permanente de mejoramiento de la calidad”. Inicialmente se realiza la descripción de las opiniones de profesores y estudiantes, luego las de los directivos, y se cierra con el enfoque de calidad expresado en las resoluciones del CNA, para llegar al resultado conclusivo producto del ejercicio de triangulación.

3.3.2.1. Nivel profesores y estudiantes – encuesta.

Para el análisis del Factor 1 se utilizaron 18 preguntas, de cuyos resultados surgieron los siguientes elementos de análisis:

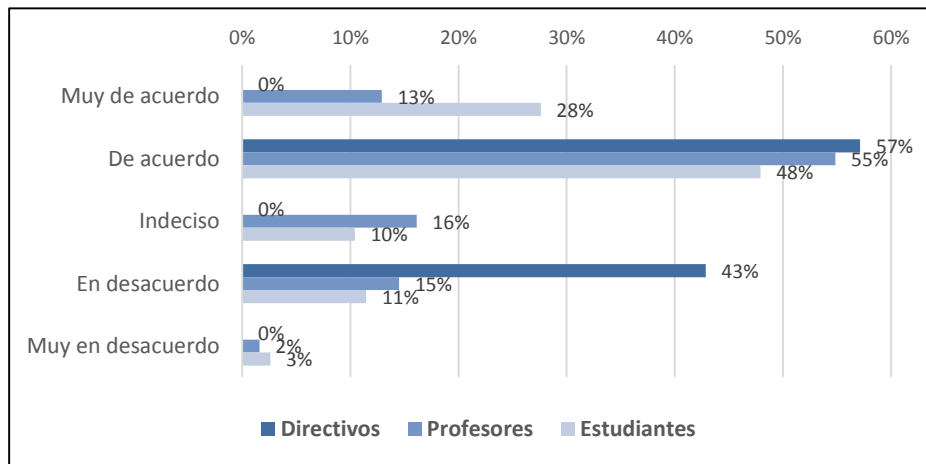
1. Los directivos, estudiantes y profesores están de acuerdo, en porcentajes cercanos y superiores al 60%, que la acreditación es el mejor mecanismo para evaluar un programa de Contaduría.

Tabla 18 - La acreditación es el mejor mecanismo para evaluar un programa de Contaduría

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	0%	13%	28%
De acuerdo	57%	55%	48%
Indeciso	0%	16%	10%
En desacuerdo	43%	15%	11%
Muy en desacuerdo	0%	2%	3%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 3 - La acreditación es el mejor mecanismo para evaluar un programa de Contaduría



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

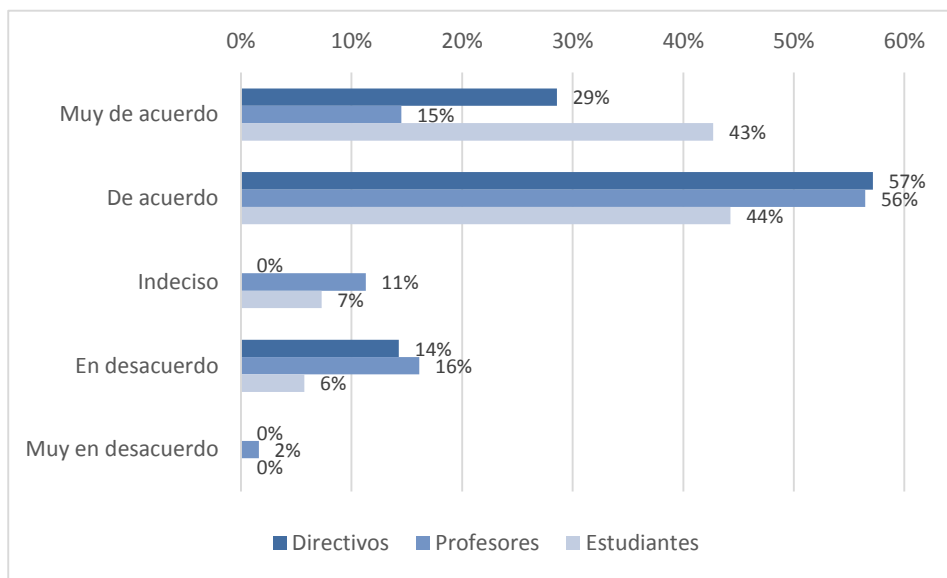
2. Se consideró en porcentajes superiores al 71% que la evaluación de organismos internacionales garantizarían una mayor calidad en los programas.

Tabla 19 - La evaluación de organismos acreditadores internacionales garantizaría una mayor calidad en el programa de Contaduría Pública

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	29%	15%	43%
De acuerdo	57%	56%	44%
Indeciso	0%	11%	7%
En desacuerdo	14%	16%	6%
Muy en desacuerdo	0%	2%	0%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 4 - La evaluación de organismos internacionales como garantía de calidad



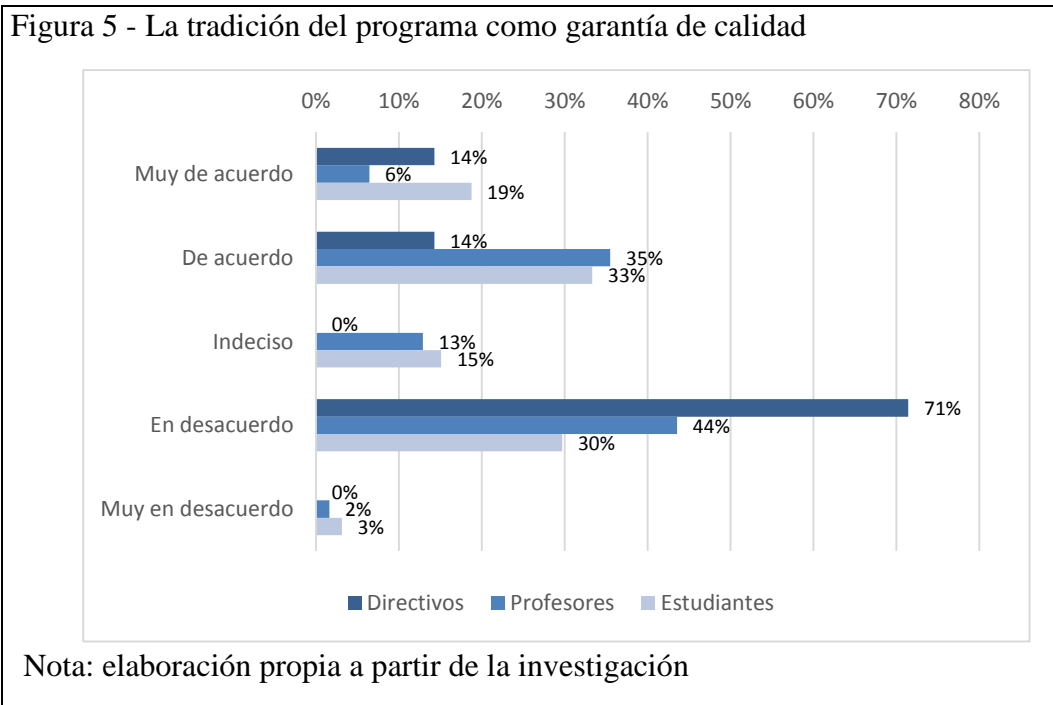
Nota: elaboración propia a partir de la investigación

3. Pese a tener en cuenta que los programas acreditados han sido en su mayoría los que ofrecieron el programa desde la formalización profesional de la Contaduría Pública, se observó que no existe unanimidad entre estudiantes y profesores respecto de considerar la tradición del programa como un factor que garantice la calidad. Por su parte, los directivos consideran mayoritariamente que la tradición del programa no es un factor que garantice la calidad.

Tabla 20 - La calidad solo la pueden lograr programas de Contaduría con años de tradición en la educación contable

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	14%	6%	19%
De acuerdo	14%	35%	33%
Indeciso	0%	13%	15%
En desacuerdo	71%	44%	30%
Muy en desacuerdo	0%	2%	3%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación



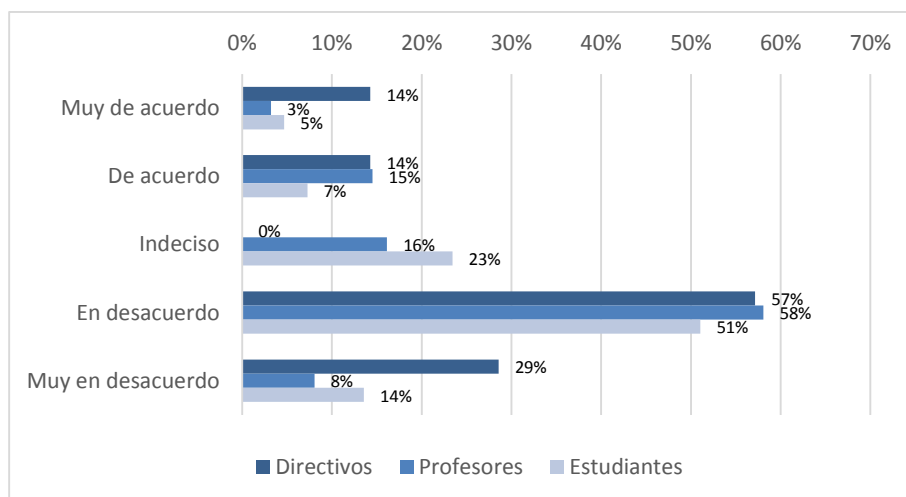
4. Reafirmando la confianza en los procesos de calidad se observó en porcentajes superiores al 65% que no se consideran procesos burocráticos y sí aportan en el proceso formativo.

Tabla 21 - La acreditación es un proceso burocrático que no le aporta nada al proceso formativo

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	14%	3%	5%
De acuerdo	14%	15%	7%
Indeciso	0%	16%	23%
En desacuerdo	57%	58%	51%
Muy en desacuerdo	29%	8%	14%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 6 - La acreditación es un proceso burocrático que no aporta a la formación



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

5. Existe acuerdo en porcentajes superiores al 61% sobre la importancia de construir los programas teniendo en cuenta las tendencias internacionales de formación.

Tabla 22 - Tener referentes internacionales a nivel profesional asegura la calidad de un programa de Contaduría Pública

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	14%	19%	34%
De acuerdo	57%	42%	46%
Indeciso	0%	21%	11%
En desacuerdo	29%	18%	8%
Muy en desacuerdo	0%	0%	1%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

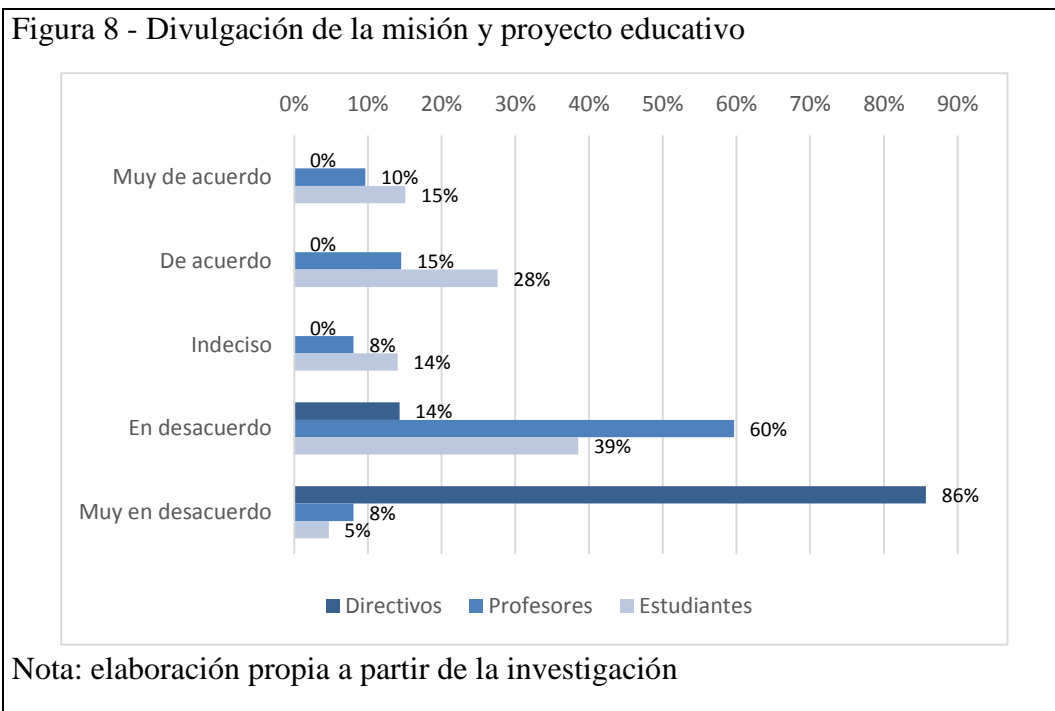


6. Teniendo en cuenta la misión institucional como elemento que debe dejar huella en el proceso formativo de una institución, se observó que directivos y profesores, en un porcentaje superior al 68%, están en desacuerdo en considerar que la misión solo se trabaja en los procesos de inducción. No obstante, preocupa que los estudiantes, que son, principalmente, a quienes va dirigido el mensaje de la misión institucional, consideren que solo se enteran del tema en la inducción, así lo han considerado un 43% de los estudiantes más un 14% que desconocen el tema.

Tabla 23 - La divulgación de la misión institucional y el proyecto educativo se realiza únicamente en la inducción de los nuevos estudiantes y/o profesores

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	0%	10%	15%
De acuerdo	0%	15%	28%
Indeciso	0%	8%	14%
En desacuerdo	14%	60%	39%
Muy en desacuerdo	86%	8%	5%

Nota: elaboración propia



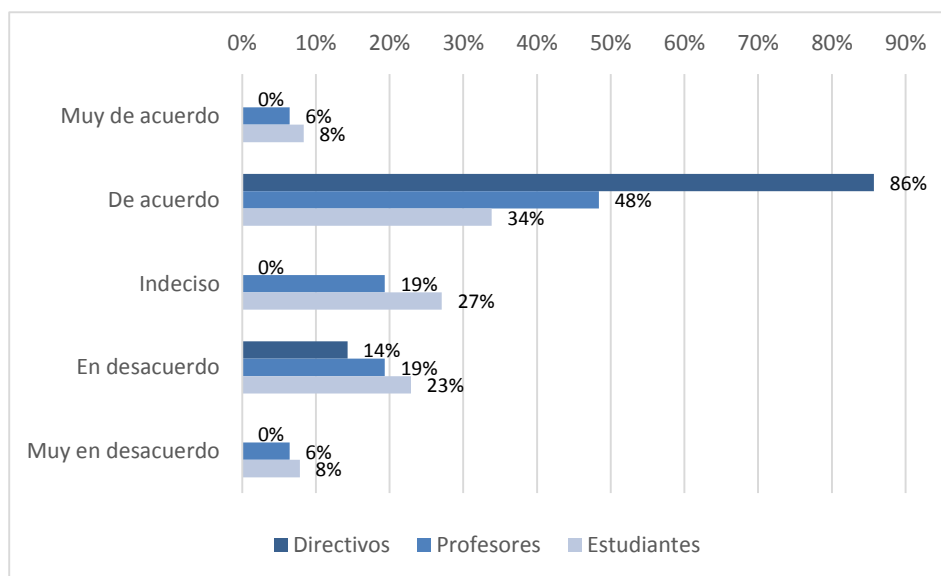
7. Reforzando aún más la necesidad de trabajar la misión institucional se confirma la opinión de los estudiantes que consideran, en un 31%, que ésta no se hace evidente en el aula a través del trabajo de los profesores, agravado por un 27% adicional que desconocen sobre el tema. Los mismos profesores, en un 25%, lo evidencian sumado a un 19% de indecisos que denotan desconocimiento sobre la temática.

Tabla 24 - En las clases los profesores hacen evidente la influencia de la misión y el proyecto educativo institucional

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	0%	6%	8%
De acuerdo	86%	48%	34%
Indeciso	0%	19%	27%
En desacuerdo	14%	19%	23%
Muy en desacuerdo	0%	6%	8%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 9 - Divulgación de la misión y proyecto educativo a través de los profesores



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

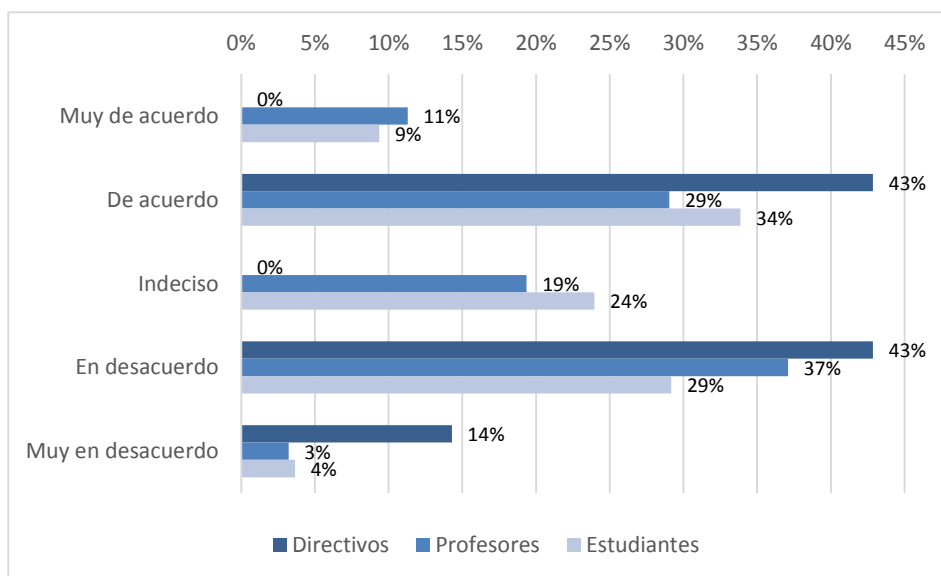
8. La necesidad de trabajar en la misión institucional se evidencia cuando no logra materializarse en la práctica. Estudiantes y profesores, en porcentajes superiores al 40%, así lo confirman. Agravado por un 19% y 24% de profesores y estudiantes indecisos sobre el tema, además de la división de opiniones de los directivos.

Tabla 25 - Los estudiantes perciben la misión y el proyecto educativo como discursos necesarios pero inaplicables en la práctica

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	0%	11%	9%
De acuerdo	43%	29%	34%
Indeciso	0%	19%	24%
En desacuerdo	43%	37%	29%
Muy en desacuerdo	14%	3%	4%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 10 - Percepción de estudiantes sobre misión y proyecto educativo



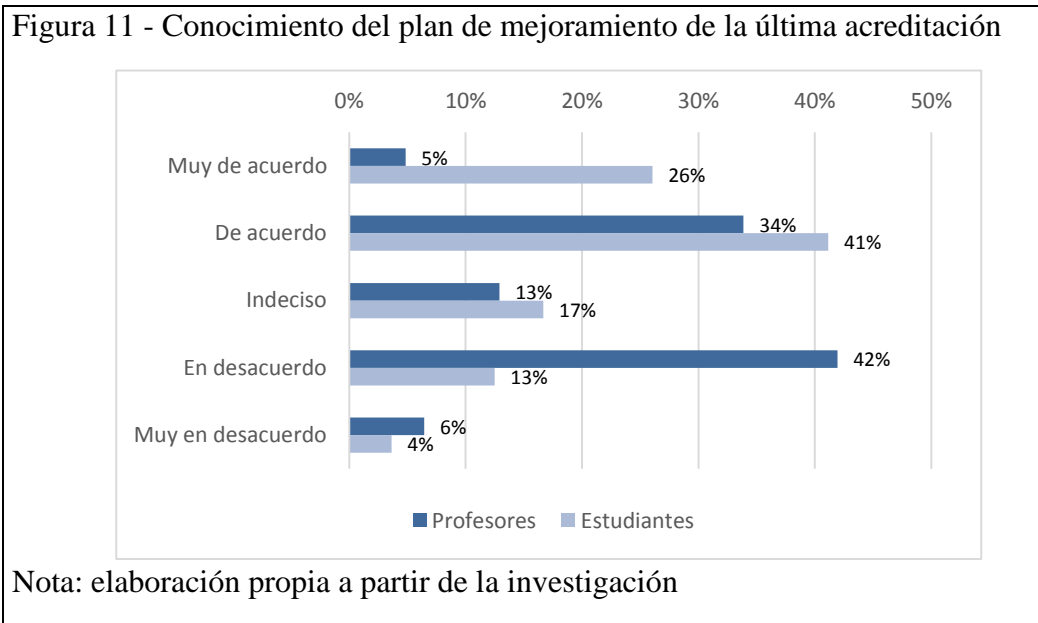
Nota: elaboración propia a partir de la investigación

9. En general, se observa que estudiantes y profesores desconocen los planes de mejoramiento propuestos por la acreditación, los primeros en un 67% más un 17% de indecisos. Los profesores están de acuerdo en un 39% junto a un 13% de indecisos.

Tabla 26 - Los profesores/estudiantes no conocen el plan de mejoramiento derivado de la última acreditación

Escala de respuestas	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	5%	26%
De acuerdo	34%	41%
Indeciso	13%	17%
En desacuerdo	42%	13%
Muy en desacuerdo	6%	4%

Fuente: elaboración propia a partir de la investigación

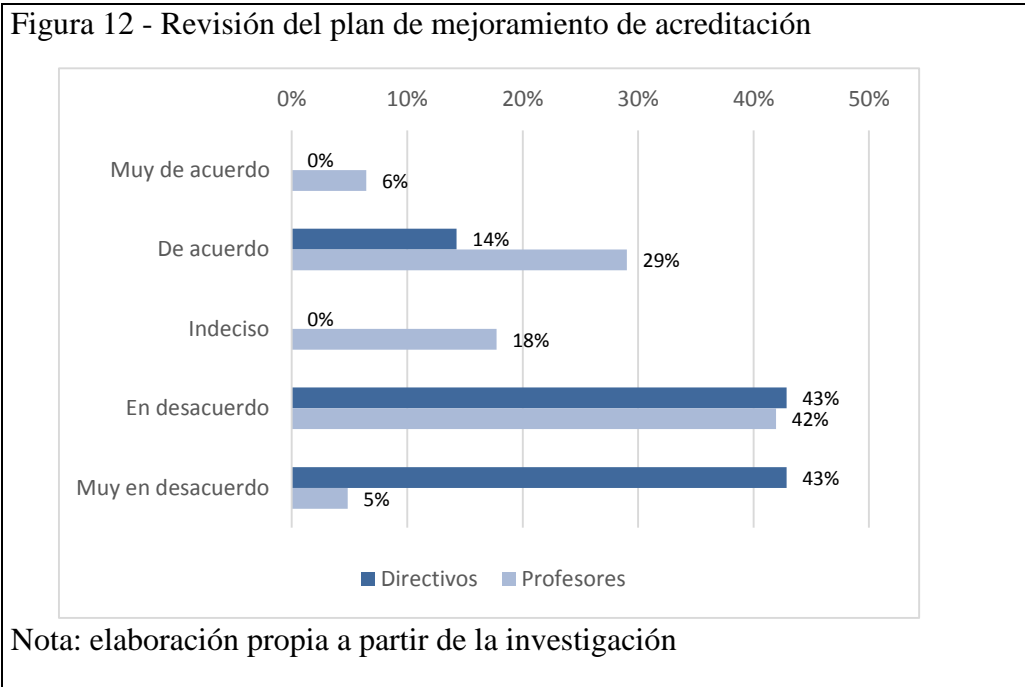


10. Los directivos confirman que los planes de mejoramiento se revisan periódicamente y no necesariamente al momento de la renovación de la acreditación. No obstante, las opiniones de los profesores están divididas, predominando los que consideran que se revisan periódicamente con un 47% de desacuerdo con la afirmación de la encuesta.

Tabla 27 - Los planes de mejoramiento derivados de la acreditación se revisan únicamente en cada proceso de autoevaluación

Escala de respuestas	Directivos	Profesores
Muy de acuerdo	0%	6%
De acuerdo	14%	29%
Indeciso	0%	18%
En desacuerdo	43%	42%
Muy en desacuerdo	43%	5%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación



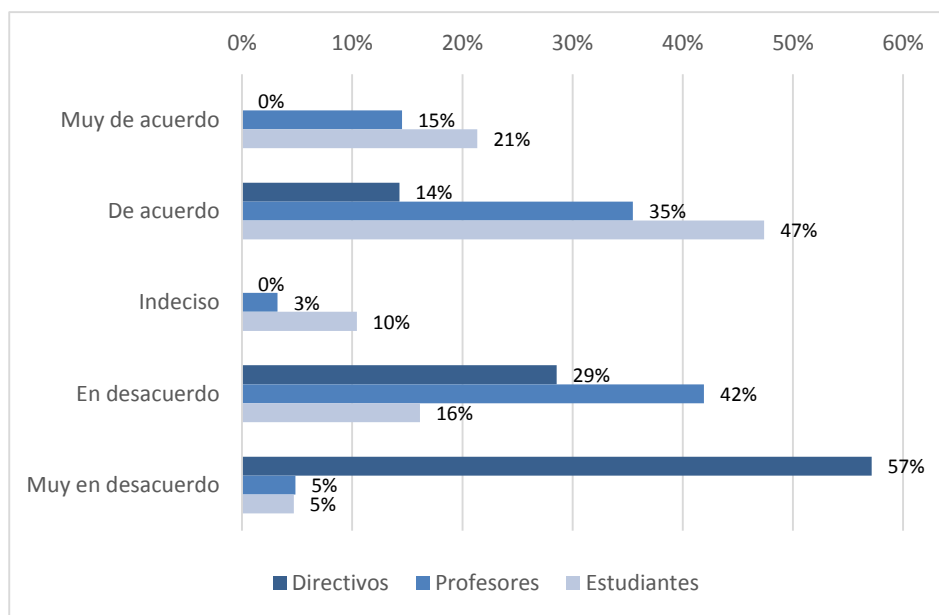
11. Los directivos están de acuerdo, mayoritariamente, en considerar que la acreditación no es un proceso temporal. No obstante, los estudiantes con un 68% y profesores en un 50% solo oyen hablar de este proceso por temporadas, sin considerar el mejoramiento continuo que lo fundamenta.

Tabla 28 - La acreditación es un proceso temporal del cual se oye hablar cada cierto tiempo.

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	0%	15%	21%
De acuerdo	14%	35%	47%
Indeciso	0%	3%	10%
En desacuerdo	29%	42%	16%
Muy en desacuerdo	57%	5%	5%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 13 - La acreditación es un proceso temporal



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

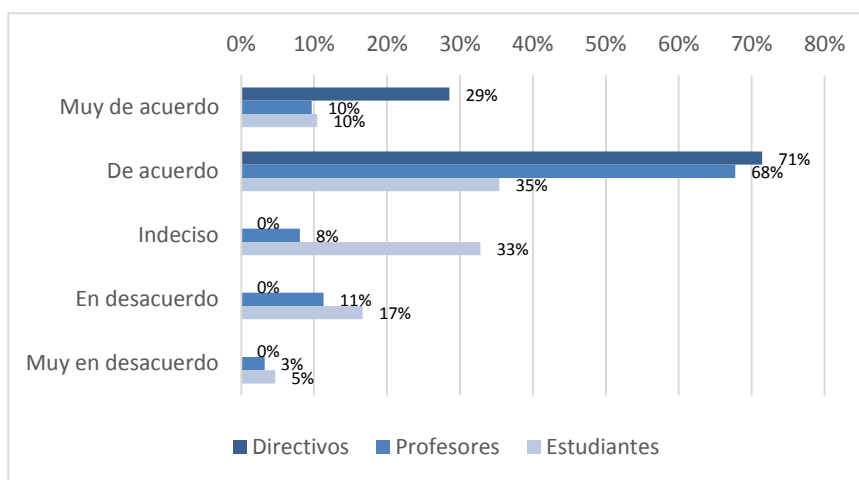
12. Los directivos unánimemente están de acuerdo en considerar que el programa contempla procesos alternos para asegurar la calidad, seguidos por los profesores en un 78%. Los estudiantes no lo perciben tan contundentemente con un 45% de acuerdo y un 33% de indecisos.

Tabla 29 - El programa desarrolla otros mecanismos, diferentes a la acreditación, para asegurar la calidad del programa

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	29%	10%	10%
De acuerdo	71%	68%	35%
Indeciso	0%	8%	33%
En desacuerdo	0%	11%	17%
Muy en desacuerdo	0%	3%	5%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 14 - Existen otros mecanismos para asegurar la calidad



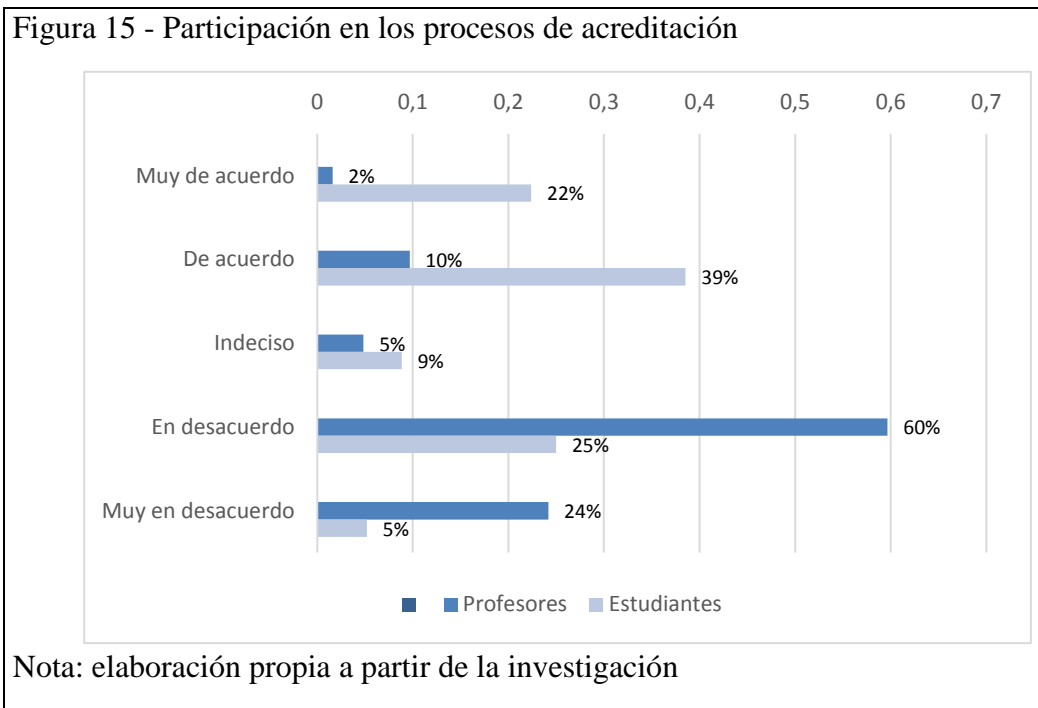
Nota: elaboración propia a partir de la investigación

13. Los profesores estuvieron de acuerdo en afirmar que han sido consultados en los procesos de acreditación. Contrariamente los estudiantes en un 61% consideran que no se les ha consultado.

Tabla 30 - Como profesor/estudiante casi nunca he sido consultado/a en un proceso de acreditación del programa

Escala de respuestas	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	2%	22%
De acuerdo	10%	39%
Indeciso	5%	9%
En desacuerdo	60%	25%
Muy en desacuerdo	24%	5%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

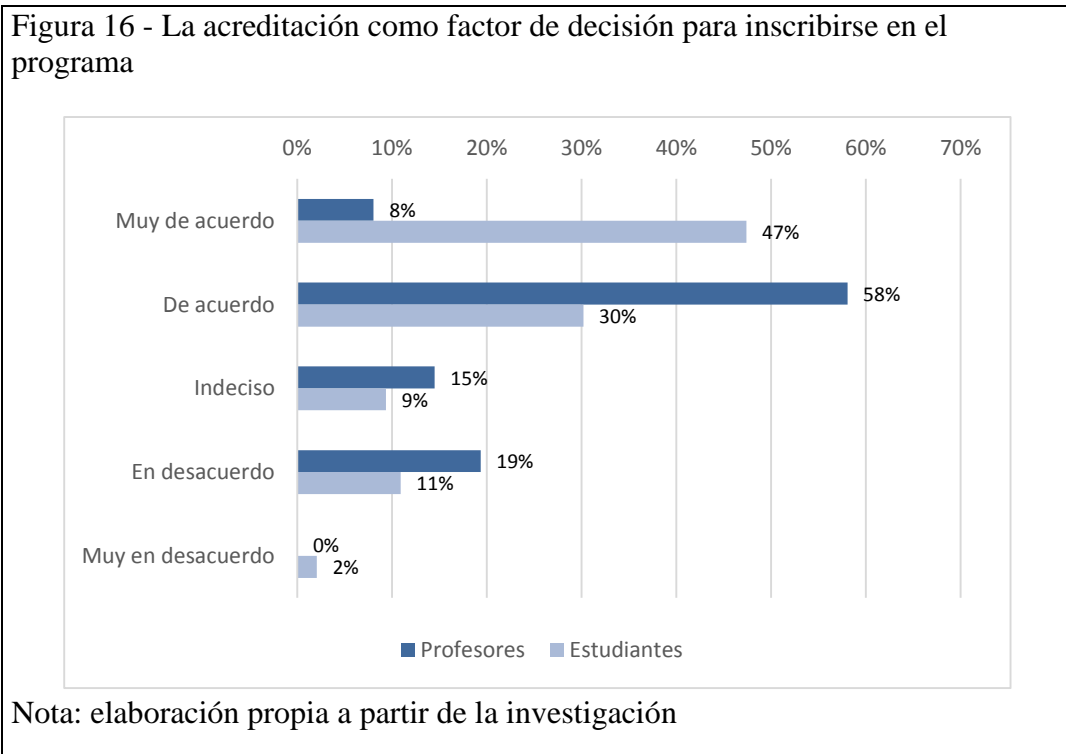


14. Profesores y estudiantes muestran acuerdo en porcentajes superiores al 66% sobre la importancia de la acreditación en el proceso de elección del programa a seguir como opción profesional.

Tabla 31 - Los estudiantes se inscriben en el programa por estar acreditado

Escala de respuestas	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	8%	47%
De acuerdo	58%	30%
Indeciso	15%	9%
En desacuerdo	19%	11%
Muy en desacuerdo	0%	2%

Fuente: elaboración propia a partir de la investigación



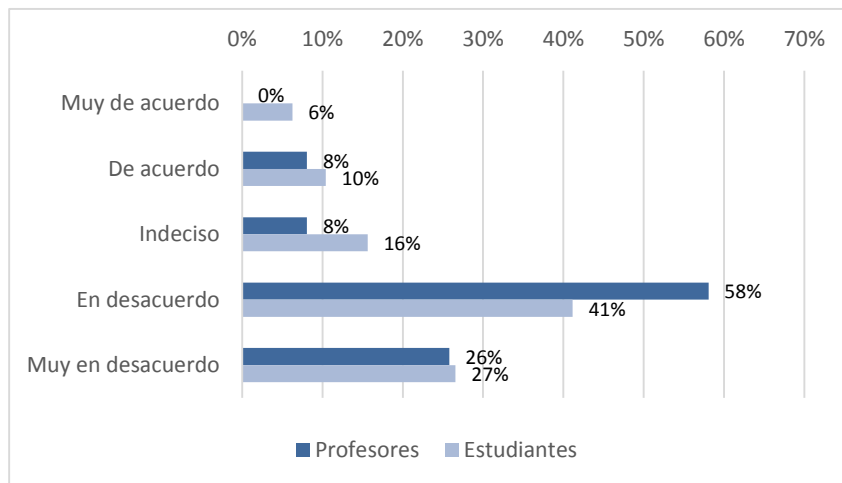
15. Profesores y estudiantes manifiestan desacuerdo, en un 84% y 68%, respectivamente, en relación con la afirmación que considera secreta la información relacionada con el proceso de acreditación.

Tabla 32 - La información de acreditación es secreta para los estudiantes y profesores

Escala de respuestas	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	0%	6%
De acuerdo	8%	10%
Indeciso	8%	16%
En desacuerdo	58%	41%
Muy en desacuerdo	26%	27%

Fuente: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 17 - La información de acreditación es secreta



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

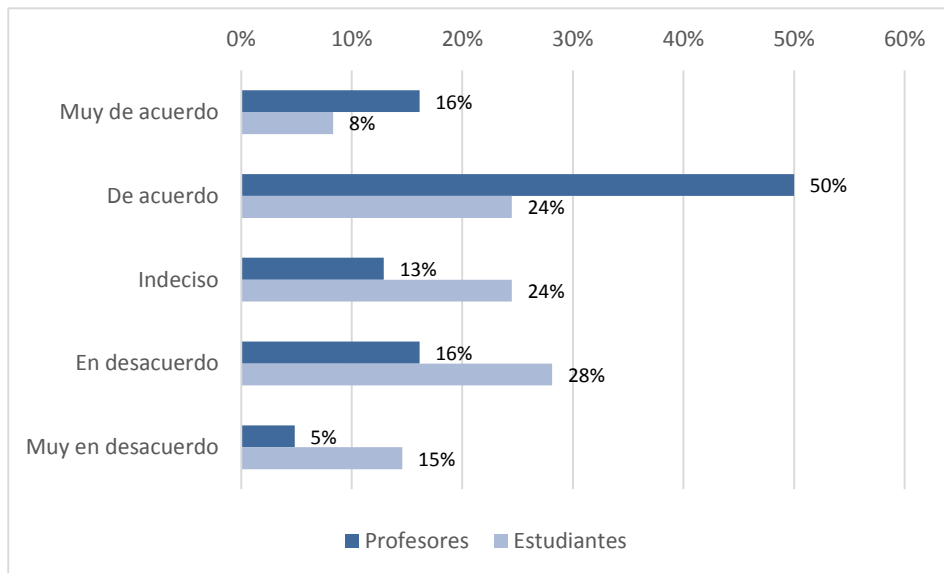
16. Los profesores en un 66% consideran que el programa realiza frecuentemente eventos con otras universidades. No obstante, los estudiantes no lo consideran igual, solo un 32% están de acuerdo con la afirmación y un 43% no están de acuerdo.

Tabla 33 - El programa de Contaduría Pública realiza frecuentemente eventos académicos con otras universidades

Escala de respuestas	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	16%	8%
De acuerdo	50%	24%
Indeciso	13%	24%
En desacuerdo	16%	28%
Muy en desacuerdo	5%	15%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 18 - Eventos académicos con otras universidades



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

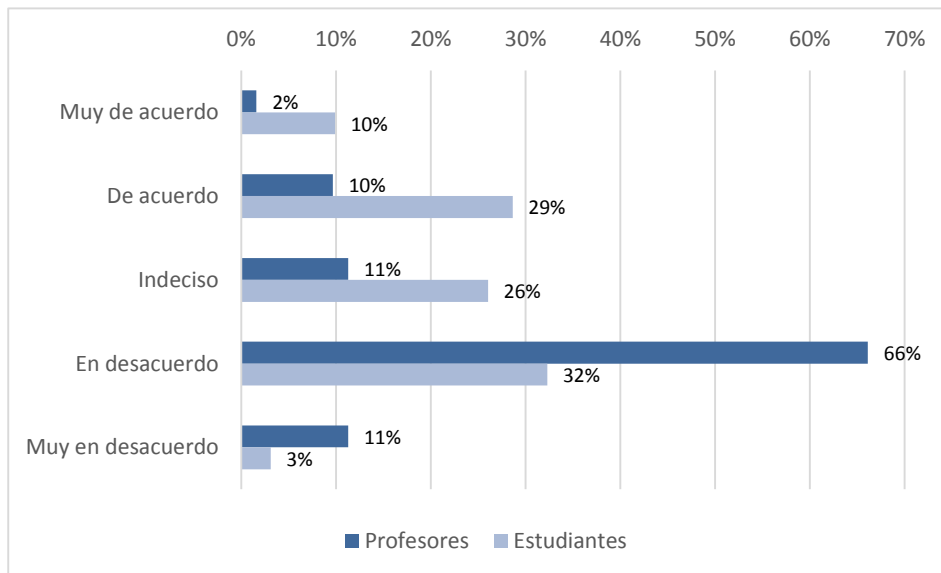
17. Pese a considerar que la evaluación de organismos internacionales garantiza una mayor calidad, no se considera por parte del 77% de los profesores que la calidad se logre con la acreditación de un organismo internacional. Los estudiantes dividen opiniones con un 39% de acuerdo y 35% en desacuerdo.

Tabla 34 - La calidad del programa se logrará cuando se acredite por un organismo internacional

Escala de respuestas	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	2%	10%
De acuerdo	10%	29%
Indeciso	11%	26%
En desacuerdo	66%	32%
Muy en desacuerdo	11%	3%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 19 - La acreditación por un organismo internacional



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

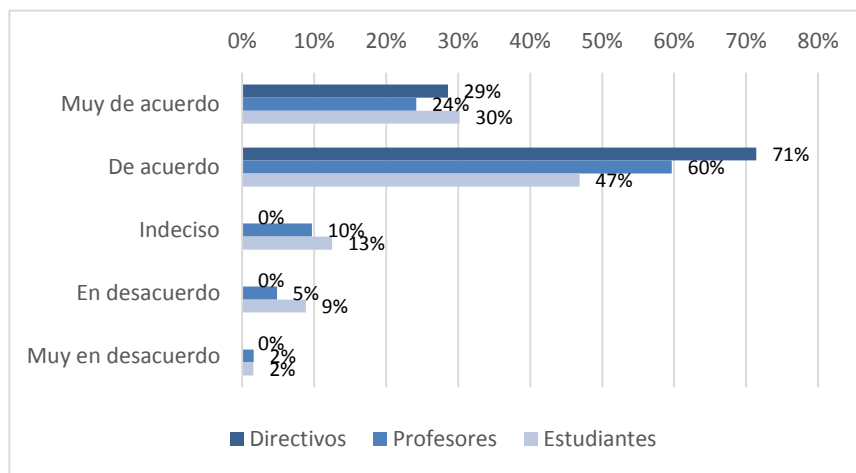
18. Se confirma la percepción de la baja calidad de la educación contable por la proliferación de programas no acreditados por parte de más del 77% de las respuestas de directivos, profesores y estudiantes.

Tabla 35 - La proliferación de programas no acreditados genera la percepción de una educación contable de regular calidad

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	29%	24%	30%
De acuerdo	71%	60%	47%
Indeciso	0%	10%	13%
En desacuerdo	0%	5%	9%
Muy en desacuerdo	0%	2%	2%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 20 - La proliferación de programas como sinónimo de baja calidad



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

3.3.2.2. Nivel institucional – Directivos – encuesta.

Las respuestas a la encuesta a directivos sobre situaciones específicas se resumen en lo siguiente:

Afirmaciones con las cuales se manifestó estar de acuerdo:

- Las diferentes opiniones garantizan la objetividad de la evaluación a través de la acreditación con el 85,7%.
- Es importante tener un recurso humano disponible permanentemente sobre los asuntos relativos a la acreditación con el 85,7%.
- Tener un responsable directo de la acreditación facilita el seguimiento del plan de mejoramiento con el 71,4%.
- La estructura curricular es fundamental para la calidad, con el 100%.
- La comunidad académica conocen y vivencia la misión y el proyecto educativo en el proceso educativo con el 85,7%.
- El solo conocimiento de la misión y el proyecto educativo no garantiza la calidad con el 71,4%.
- El plan de mejoramiento se integró con el plan estratégico del programa, con el 85,7%.
- El programa necesita de una buena promoción publicitaria para tener un número suficiente de inscritos, se está de acuerdo en un 71,4%.
- El programa establece sinergias con otros programas acreditados, el 71,5% están de acuerdo.
- La calidad requiere de convenios con programas pares, en acuerdo el 57,2%.
- La acreditación ha contribuido positivamente a mejorar la educación contable en Colombia, de acuerdo el 85,7%.

- La calidad de la educación contable en Colombia no depende de la acreditación, están de acuerdo el 71,4%.
- La educación contable en Colombia necesita de mayores esfuerzos para ser considerada de calidad, de acuerdo el 100%.

Afirmaciones con las cuales se manifestó estar en desacuerdo:

- El programa cuenta con recursos de apoyo para la acreditación pero de manera temporal, con el 71,4%.
- La acreditación es un proceso temporal que no debe generar mayor burocracia, con el 85,7%.
- Los mecanismos de divulgación de la misión y el proyecto educativo no son efectivos con el 71,4%.
- El plan de mejoramiento no requiere integrarse con los planes estratégicos del programa, con el 100%.
- Los planes de mejoramiento se trabajan independientemente de otros procesos con el 71,5%.
- Los planes de mejoramiento son instrumentos que solo responden a la necesidad de acreditar el programa con el 85,8%.
- El aseguramiento de la calidad no necesita una atención permanente, con el 100%.
- La acreditación es un proceso burocrático cuyo punto central es la elaboración de un documento de autoevaluación, con el 100%.
- El documento de autoevaluación es un formato preestablecido que se elabora mecánicamente. No están de acuerdo el 85,8%.
- Los programas de Contaduría Pública no necesitan de promoción para recibir aspirantes, en desacuerdo el 85,8%.

- Los aspirantes a un programa de Contaduría no tienen en cuenta si el programa está acreditado, el 71,4% están en desacuerdo.
- Se comparte información solo con programa acreditado, en desacuerdo el 100%.
- La información de acreditación es secreta, no está de acuerdo el 100%.
- Los programas no están interesados en acreditarse con organismos internacionales, en desacuerdo el 100%.
- El programa no está preparado para cumplir con las exigencias de un organismo acreditador internacional, en desacuerdo el 57,2%.
- La acreditación solo será necesaria cuando se convierta en un factor de supervivencia, en desacuerdo el 100%.

Afirmaciones que manifestaron división de opinión:

- El proceso de acreditación genera una carga laboral importante con el 57,2% de acuerdo y un 42,9% en desacuerdo.
- La alta regulación por parte del estado de las estructuras curriculares es una limitante para lograr mayor calidad, el 57,1% está en desacuerdo, mientras un 42,9% manifiesta acuerdo e indecisión con la afirmación.
- La formación que recibe un Contador Público no lo capacita para dirigir un programa de Contaduría Pública, el 42,9% manifiestan acuerdo mientras que con el mismo porcentaje otros manifiestan desacuerdo, el 14,3% se mostraron indecisos.
- Los factores de acreditación del CNA es lo necesario para asegurar la calidad, están de acuerdo el 57,1%, mientras un 42,9% están en desacuerdo e indecisos.
- Las agencias acreditadoras internacionales deben ser consideradas factor de excelencia, el 42,9% están de acuerdo, mientras el 57,2% están en desacuerdo e indecisos.

- La acreditación es un factor de supervivencia de un programa, en desacuerdo el 57,1%, de acuerdo e indecisos el 42,9%.
- El programa cuenta con un número suficiente de inscritos para realizar un adecuado proceso de selección, están de acuerdo el 42,9%, con el mismo porcentaje se muestran en desacuerdo y un 14,3% de indecisión.

3.3.2.3. Nivel estructural – Resoluciones MEN-CNA.

El contenido de las resoluciones de acreditación fueron procesadas con el programa Atlas-ti® para determinar categorías de análisis que permitieran establecer cuáles son los elementos que denotan la calidad de un programa de Contaduría Pública y cuáles son aquellos que determinan las oportunidades de mejora, estableciendo en cada uno de estos cuáles fueron más y menos frecuentes. De acuerdo con ello se llegó a los siguientes resultados bajo el esquema de fortalezas y oportunidades de mejora en relación con el factor de medición del problema presentado en la Tabla 36

Tabla 36 - Fortalezas y Oportunidades de mejora factor 1

Fortalezas	Oportunidades de mejora
La atención brindada a los planes de mejoramiento de anteriores acreditaciones.	Continuar fortaleciendo la planta de profesores, mejorando la asignación de tiempos en las actividades de docencia, investigación y servicio.
La misión y el proyecto educativo del programa.	Continuar con el fortalecimiento de la cualificación de la planta profesoral.
La atención a estudiantes en riesgo académico.	Mantener los procesos de autoevaluación y el desarrollo de los planes de mejoramiento
Políticas de bienestar universitario.	Promover la participación de los estudiantes en comités de representación dentro del programa.
Políticas institucionales que garantizan la puesta en marcha y cumplimiento de los planes de mejoramiento	Mejorar las condiciones de contratación de los profesores.
La pertinencia social del programa por la demanda que tiene.	Incentivar el uso de los recursos bibliográficos.

Fortalezas	Oportunidades de mejora
Niveles de deserción por debajo del promedio nacional.	Fortalecer las actividades de bienestar.
La implementación de programas para tomar acciones frente a la deserción.	

3.3.2.4. Conclusiones específicas producto de la triangulación de los resultados en relación con el factor de análisis a la medición problema 1.

Una vez analizados los resultados de las opiniones de los directivos, profesores y estudiantes, y el análisis documental de las resoluciones, presentada previamente, se llegó a las siguientes conclusiones específicas en relación con el factor de análisis a la medición problema 1, “Los procesos de acreditación para los programas de Contaduría Pública en Colombia se llevan a cabo para el cumplimiento de condiciones que los mantengan vigentes dentro de la comunidad de interesados y no como un proceso permanente de mejoramiento de la calidad que redunde en estructuras de formaciones óptimas y ajustadas al modelo social y económico”:

- a. Los procesos de acreditación son bien recibidos y se consideran óptimos para asegurar las condiciones de calidad de un programa de Contaduría Pública, no obstante, se ve como posibilidad deseable la evaluación de organismos internacionales. Los directivos han considerado que la acreditación ha contribuido positivamente para mejorar la educación contable como un factor importante pero no el único.
- b. Los programas acreditados del estudio en su mayoría surgieron como las primeras propuestas de formación de los Contadores Públicos titulados, luego de la institucionalización de la profesión, de esta forma la tradición del programa se muestra como un factor de calidad en el cuadro de fortalezas de los programas acreditados pese a que se considere, en opinión de la comunidad educativa, que el reconocimiento de calidad puede ser alcanzado por programas

que tengan menos años de experiencia en la educación contable, en la medida que cumplan las condiciones de la visión de calidad sobre la cual son evaluados.

- c. Se tiene confianza en los procesos de aseguramiento de la calidad por la comunidad educativa en la medida que no se consideran simples actividades burocráticas sino que, por lo contrario, aportan positivamente en la mejora de los procesos formativos.
- d. Los planes de mejoramiento derivados de los procesos de acreditación son fundamentales dentro del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y es a través de estos que se logra la esencia misma del sistema que es la autorregulación del programa. Es así como se observó, en el análisis de las resoluciones de acreditación (ver Anexo 5), qué gran parte de los programas del estudio destacan su capacidad en la búsqueda de la excelencia académica, la calidad y el mejoramiento continuo del programa, expresado en el plan de mejoramiento-
- e. Es por esto que se requiere una mayor y mejor difusión de los mismos para que la comunidad educativa sea garante de la rendición de cuentas de los directivos respecto de sus avances y cumplimiento.
- f. La esencia del mejoramiento continuo supone el trabajo permanente sobre las fortalezas y las oportunidades de mejora que surgen del proceso de autoevaluación; en este punto se requiere un trabajo más directo con la comunidad educativa, teniendo en cuenta que algunos de los encuestados manifestaron que solo oye hablar de la acreditación por temporadas.
- g. Los programas desarrollan procesos alternos a la acreditación para asegurar su calidad y en ello están de acuerdo directivos y profesores aunque los estudiantes no lo perciben tan contundentemente.
- h. El reconocimiento de alta calidad para un programa es un factor diferenciador que le garantiza que potenciales aspirantes consideren el programa como elegible para seguir sus estudios. Por

lo tanto la acreditación es un factor que cualifica al programa para ser elegible en un esquema de competencia. No obstante, se requiere cada vez más de actividades promocionales que permitan tener un número suficiente de inscritos para un adecuado proceso de selección de los mejores candidatos.

- i. La información de la acreditación, especialmente los informes de autoevaluación, tienen un alto nivel de secreto incluso en lo correspondiente a la propia institución. La comunidad de profesores y estudiantes considera que no debería ser secreta. Producto de esta investigación se buscó tener acceso a los informes de autoevaluación de los programas a través del CNA, pero allí se considera que esta es información de uso privado por parte de las instituciones. De igual forma, las resoluciones de acreditación son transcritas parcialmente en el sitio web: <http://menweb.mineducacion.gov.co/cna/Buscador/BuscadorProgramas.php>? solo para mostrar las fortalezas de los programas, pero se dejan de lado las oportunidades de mejora en una visión muy parcial de transparencia. Algunos programas publican las resoluciones en sus páginas web pero no todos lo hacen, dificultando el acceso a este tipo de información que en esencia debería ser de carácter público.
- j. Los directivos están de acuerdo en considerar que la calidad de la educación contable requiere de mayores esfuerzos adicionales a los procesos de acreditación, la cual por sí sola no garantiza la calidad de un programa.
- k. En los procesos internos es deseable contar con un recurso humano que apoye los procesos de acreditación junto al seguimiento y cumplimiento de los planes de mejoramiento, no obstante esto no se da en la mayoría de los casos en opinión de los directivos.

1. El esquema de acreditación fundamentado en tres diferentes opiniones, la de la institución en su proceso de autoevaluación, la de los pares y la del CNA garantizan la objetividad y transparencia de este proceso evaluativo.

3.3.3. Análisis del factor de análisis a la medición 2.

Se presenta enseguida el análisis descriptivo correspondiente al Factor 2: “El enfoque de calidad que debería tener un programa de Contaduría en Colombia especialmente en sus estructuras curriculares de formación que continúan siendo tecnocráticas, poco flexibles con orientaciones pedagógicas tradicionales y conductistas.” Inicialmente se realiza la descripción de las opiniones de profesores y estudiantes, luego las de los directivos, y se cierra con el enfoque de calidad expresado en las resoluciones del CNA, para llegar al resultado conclusivo producto del ejercicio de triangulación.

3.3.3.1. Nivel profesores y estudiantes – encuesta.

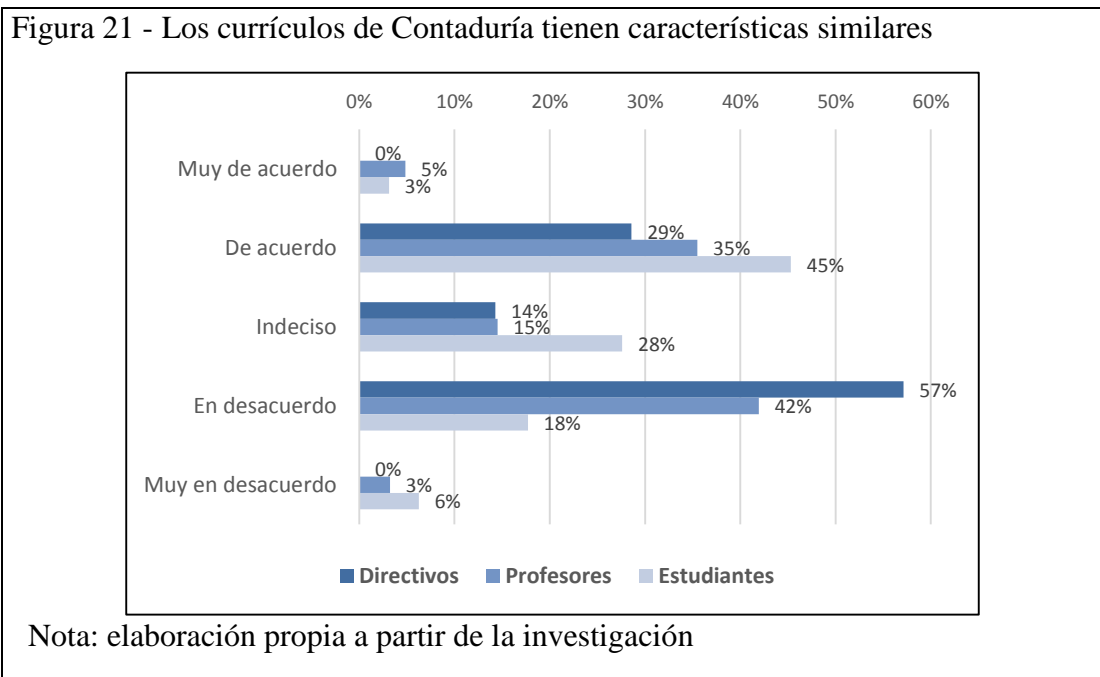
En el análisis del factor dos se utilizaron cinco preguntas con los siguientes resultados:

1. No existe unanimidad en considerar similares los currículos en Contaduría. Los directivos no están de acuerdo en un 57%, los profesores en un 45% y los estudiantes en un 24%. No obstante, un 29% de directivos, 40% de profesores y 48% de estudiantes consideran que los currículos de Contaduría Pública tienen características similares.

Tabla 37 - Todos los currículos de los programa de Contaduría Pública en Colombia tienen características similares

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	0%	5%	3%
De acuerdo	29%	35%	45%
Indeciso	14%	15%	28%
En desacuerdo	57%	42%	18%
Muy en desacuerdo	0%	3%	6%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación



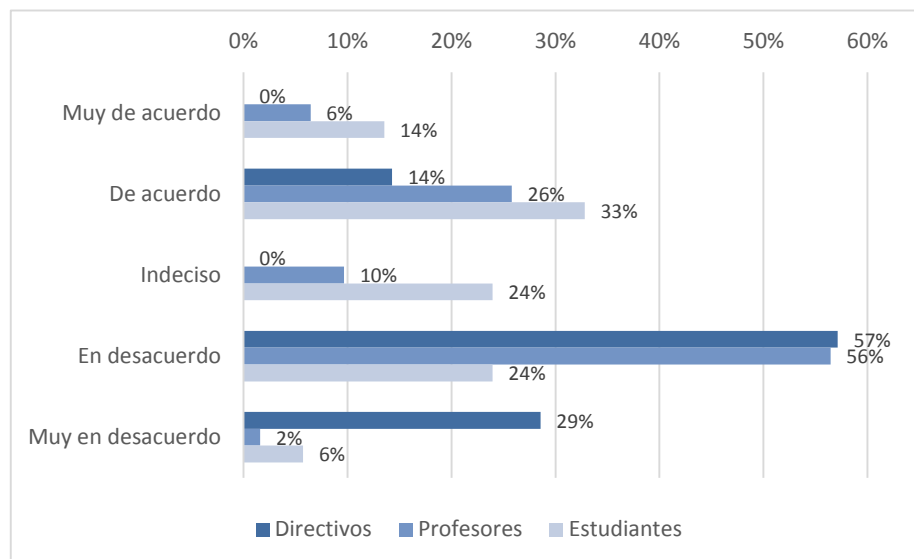
2. Pese a que directivos y profesores con un 86% y 58% respectivamente no están de acuerdo en considerar que los procesos de acreditación no han generado cambios en los currículos, los estudiantes con un 47% y profesores con un 32% sí están de acuerdo con la afirmación.

Tabla 38 - Los procesos de acreditación no han generado mayores cambios en el currículo del programa de Contaduría Pública en el cual estudia

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	0%	6%	14%
De acuerdo	14%	26%	33%
Indeciso	0%	10%	24%
En desacuerdo	57%	56%	24%
Muy en desacuerdo	29%	2%	6%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 22 - Los procesos de acreditación no han generado mayores cambios en el currículo.



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

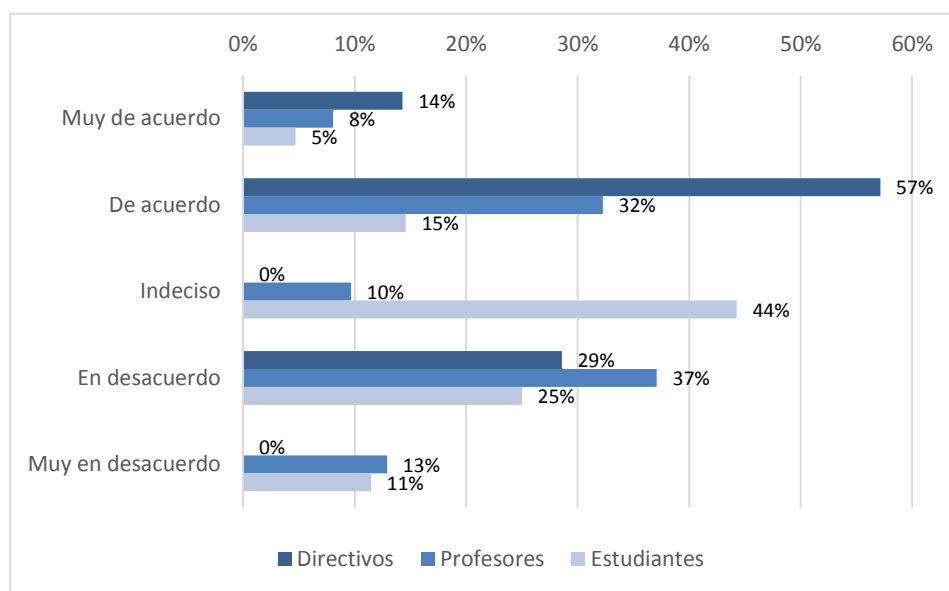
3. Los directivos en un 71% afirman que efectivamente la última reforma curricular se realizó hace más de cinco años. Los profesores no lo consideran así en un 50%. Las respuestas de los estudiantes denotan desconocimiento sobre el tema con un 44% de indecisión en las respuestas.

Tabla 39 - La última reforma estructural del currículo en el programa de Contaduría Pública se realizó hace más de cinco años.

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	14%	8%	5%
De acuerdo	57%	32%	15%
Indeciso	0%	10%	44%
En desacuerdo	29%	37%	25%
Muy en desacuerdo	0%	13%	11%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 23 - Reformas curriculares en los últimos cinco años



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

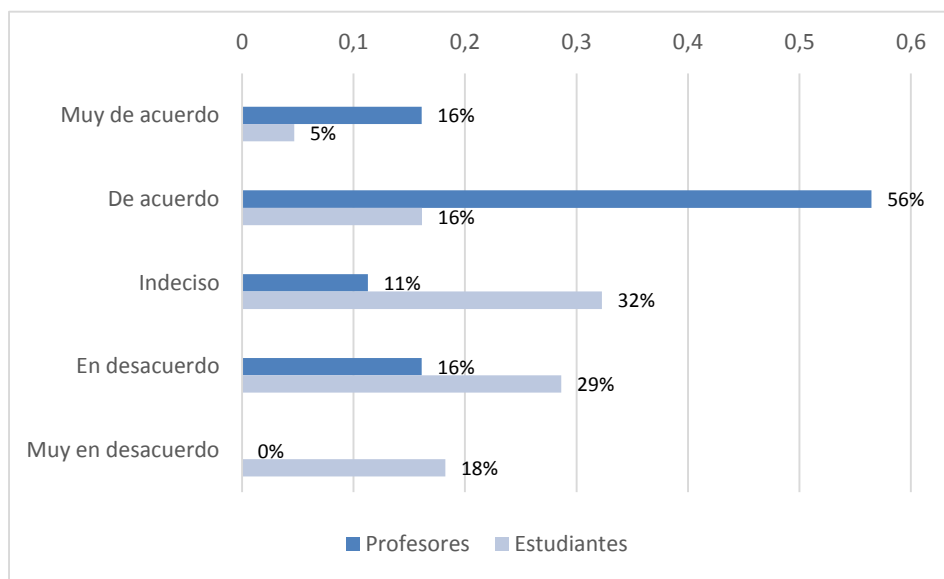
4. Estudiantes y profesores no están de acuerdo respecto de su participación en las reformas curriculares, mientras los profesores consideran con un 72% que son tenidos en cuenta, los estudiantes consideran lo contrario con un 47% sumado a un 32% de indecisos.

Tabla 40 - La opinión de los estudiantes y profesores es tomada en cuenta en las reformas curriculares que ha realizado el programa

Escala de respuestas	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	16%	5%
De acuerdo	56%	16%
Indeciso	11%	32%
En desacuerdo	16%	29%
Muy en desacuerdo	0%	18%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 24 - La opinión de estudiantes y profesores es tomada en cuenta en reformas curriculares



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

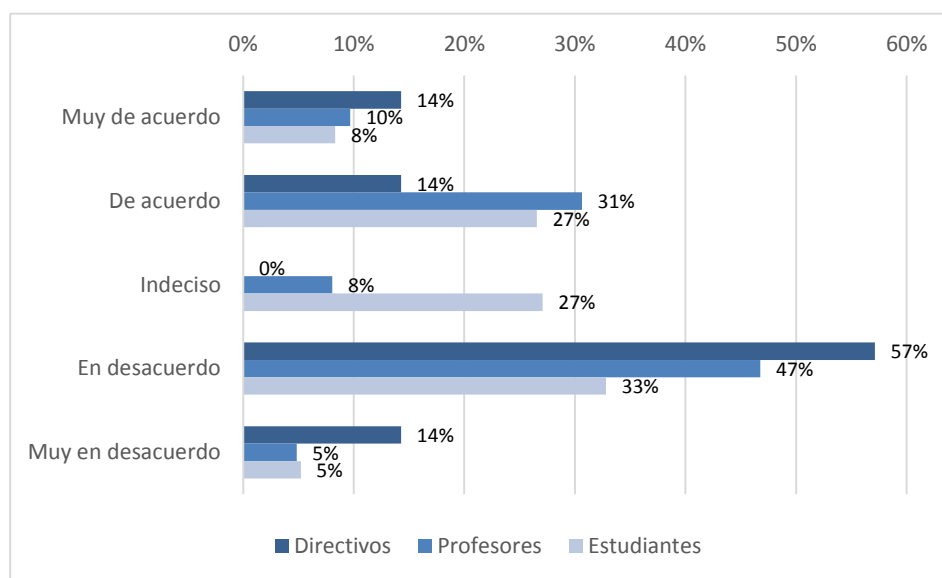
5. El 71% de directivos no están de acuerdo en considerar que las áreas de conocimiento actúan de manera aislada. Esta opinión no es tan marcada en profesores y estudiantes donde se evidencia división de opiniones. Los profesores en un 52% están en desacuerdo contra un 41% que están de acuerdo. Por su parte los estudiantes en un 38% muestran su desacuerdo frente a un 35% que están de acuerdo.

Tabla 41 - En el programa de Contaduría Pública interactúan diferentes áreas de conocimiento que actúan de manera aislada

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	14%	10%	8%
De acuerdo	14%	31%	27%
Indeciso	0%	8%	27%
En desacuerdo	57%	47%	33%
Muy en desacuerdo	14%	5%	5%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 25 - Los componentes del plan de estudios actúan aisladamente



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

3.3.3.2. Nivel institucional – Directivos – encuestas.

Las respuestas a la encuesta a directivos sobre situaciones específicas se resumen en lo siguiente:

Afirmaciones en las cuales se manifestó estar de acuerdo:

- Las reformas curriculares han respondido más a asuntos propios de la dinámica profesional que a los procesos de acreditación, con el 100%.
- La asesoría de expertos en currículo garantiza la calidad de la propuesta curricular, con el 71,4%.
- El programa cuenta con un comité de currículo que se reúne regularmente, con el 100%.
- El programa cuenta, dentro de su grupo de profesores, con Contadores Públicos, expertos en currículo, con el 71,4%.

- La interdisciplinariedad es una característica fundamental de un currículo de calidad, con el 85,7%.
- Se ha escrito sobre currículo pero no existe investigación a profundidad sobre el tema, con el 71,4%.
- Las observaciones sobre currículo que le hicieron en la última acreditación fueron consideradas una fortaleza del programa, con el 100%.

Afirmaciones con las cuales se manifestó estar en desacuerdo:

- Para discusiones sobre el tema curricular no es necesario el apoyo de expertos en currículo, el 71,4% se manifestó en desacuerdo con esta afirmación.
- La reglamentación del gobierno de los currículos de Contaduría Pública no hace necesario ningún tipo de asesoría por expertos en el tema, el 85,7% manifestó desacuerdo con la afirmación.
- La interdisciplinariedad resulta difícil de hacer realidad en la práctica de un programa de CP, el 71,4% manifestó desacuerdo con la afirmación.
- El programa no profundiza en autores de currículo para optar por alguna línea de construcción curricular, el 71,5% se manifestó en desacuerdo con la afirmación.
- La reglamentación de los currículos no requiere de mayores esfuerzos conceptuales para su construcción, el 100% de los directivos estuvieron en desacuerdo con esta afirmación.
- Establecer marcos teóricos con base en autores de currículo no es necesario en una propuesta curricular de un programa de CP, con el 100%.
- La construcción curricular es un tema práctico que no requiere mayor esfuerzo conceptual, con el 100%.

- IFAC es el referente internacional que garantiza construir un currículo de calidad, con el 71,4%.
- El programa no se preocupa por tener en cuenta referentes internacionales, con el 85,7%.
- En Colombia no existen organismos interesados en desarrollar asuntos relacionados con la educación contable, con el 57,1%.
- La educación contable aún no genera interés para su estudio, con el 85,7%.
- La reglamentación curricular que emite el MEN garantiza la calidad en un programa de Contaduría Pública, con el 100%.
- La acreditación no afecta sustancialmente las estructuras de los programas, con el 85,7%.

Afirmaciones que generaron división de opinión:

- La calidad de un programa se expresa esencialmente a través de su propuesta curricular, con 42,9% de acuerdo y 57,2% en desacuerdo.
- La construcción curricular con referentes internacionales garantiza su calidad, con 42,9% de acuerdo y 57,2% en desacuerdo.
- La reglamentación de las estructuras curriculares para los programas de Contaduría Pública impiden que sea factor diferenciador de su calidad, con el 57,1% de acuerdo y 42,9% en desacuerdo.
- El importante número de profesores de cátedra dificulta los procesos de interdisciplinariedad, con el 57,2% a favor y un 42,9% en contra.
- Un director de programa conoce sobre teorías curriculares y sus efectos en los procesos de aprendizaje, con el 57,2% a favor y un 42,9% en contra.
- El interés por investigar en temas sobre currículo está apenas comenzando, con el 57,1% de acuerdo y un 42,9% entre indecisos y en desacuerdo.

- El MEN generalmente consulta a los programas de Contaduría Pública para las reglamentaciones que emite pero hay poca participación, con el 42,9% de acuerdo y el mismo porcentaje en desacuerdo, el restante 14,3% manifiesta indecisión.
- Los currículos en Contaduría Pública son similares debido a la reglamentación del MEN, con el 57,1% de acuerdo y un 42,9% entre indecisos y en desacuerdo.

3.3.3.3. Nivel estructural – Resoluciones MEN-CNA.

Con el contenido de las resoluciones de acreditación se determinaron categorías de análisis que permitieran establecer cuáles son los elementos que denotan la calidad de un programa de Contaduría Pública y cuáles son aquellos que determinan las oportunidades de mejora, estableciendo en cada uno de estos cuáles fueron más y menos frecuentes. De acuerdo con ello se llegó a los siguientes resultados bajo el esquema de fortalezas y oportunidades de mejora en relación con el factor de medición del problema presentado en la Tabla 42:

Tabla 42 - Fortalezas y Oportunidades de mejora factor 2

Fortalezas	Oportunidades de mejora
La integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad de los currículos con énfasis en algunos asuntos técnicos como la implementación de la enseñanza de normas internacionales	Evidenciar el compromiso con la investigación a través de la cualificación de los grupos, líneas, revistas y producción intelectual.
La diversidad de opciones de grado.	Fortalecer la enseñanza del inglés dentro del plan curricular.
La formación para la investigación a través de semilleros, incorporando la propuesta investigativa en la propuesta pedagógica y por medio de la opción de grado.	Incluir temas en el plan curricular a nivel de normas internacionales y herramientas informáticas.
Las metodologías de enseñanza basadas en problemas y de corte constructivistas	Apoyar semilleros de investigación e incorporar los procesos investigativos en la formación de los estudiantes.
La participación de estudiantes en actividades de formación integral	Buscar un ajuste permanente del currículo.
La articulación de las líneas de investigación con los espacios académicos	

3.3.3.4. Conclusiones específicas de los resultados en relación con el factor de análisis a la medición problema 2.

Una vez analizados los resultados de las opiniones de los directivos, profesores y estudiantes, y el análisis documental de las resoluciones, presentada previamente, se llegó a las siguientes conclusiones específicas en relación con el factor de análisis a la medición problema 2, “El enfoque de calidad que debería tener un programa de Contaduría en Colombia no ha sido discutido suficientemente, especialmente en sus estructuras curriculares de formación que continúan siendo tecnocráticas, poco flexibles con orientaciones pedagógicas tradicionales y conductistas”:

- a. Debido a que los currículos son altamente regulados se considera que los planes de estudio son similares, no obstante se concluye que en su desarrollo y en la distribución de contenidos se tornan diferentes unos de otros.
- b. Los primariamente responsables en la gestión y desarrollo de las estructuras curriculares, directivos y profesores, están de acuerdo en afirmar que los procesos de acreditación han generado cambios en los currículos. Esto se evidencia por el reconocimiento como una fortaleza, en todos los programas objeto de la investigación, donde se considera que los currículos reúnen características de integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad. No obstante, se tiene la oportunidad de mejorar en la introducción de temas producto de la internacionalización como las normas de contabilidad y auditoría, las finanzas y la competencia en una segunda lengua específicamente el inglés. Además de desarrollar el espíritu crítico y la competencia investigativa.
- c. La construcción curricular por parte de la comunidad académica es reconocida parcialmente por los profesores pero no por parte de los estudiantes. Esta es una invitación a los programas

para que propicien espacios de participación conjunta de las estructuras curriculares donde se consideren opiniones de los diferentes actores del proceso formativo, involucrando más directamente a los estudiantes.

- d. Es reconocida la importancia de contar con el apoyo de expertos en los temas curriculares para las construcciones de las propuestas que formulan y desarrollan los programas. No obstante, se requiere aún de un mayor esfuerzo para darle una real base conceptual a estas propuestas.
- e. Existe división de opiniones respecto de considerar que los currículos por sí mismos garantizan la calidad de un programa de Contaduría Pública. Sin duda se constituyen en un elemento central e integrador de la calidad, aunque la calidad es un concepto que abarca diferentes factores que deben ser tomados en cuenta integralmente para su concreción.
- f. Las propuestas curriculares se han construido en palabras de los directivos bajo una visión mucho más amplia que la sola formación para el trabajo; no obstante la forma en que lo perciben los profesores y estudiantes es que los planes de estudio siguen cargados de elementos técnicos que buscan tener un profesional muy bien cualificado para el mercado laboral. De hecho las oportunidades de mejora a nivel del currículo van dirigidas a que sean actualizados con instrumentos técnicos propios de la internacionalización como normas y fortalecer competencias en el idioma inglés para los negocios.

3.3.4. Análisis descriptivo del factor de análisis a la medición 3

A continuación se presenta el análisis descriptivo correspondiente al Factor 3: “El deterioro de la educación contable en Colombia, el cual es evidenciado por la proliferación de programas en condiciones mínimas de calidad, los cuales no logran ser impactados por los programas reconocidos como de alta calidad, de tal forma que estos últimos sean realmente modelos de

calidad a seguir”. Inicialmente se realiza la descripción de las opiniones de profesores y estudiantes, luego las de los directivos, y se cierra con el enfoque de calidad expresado en las resoluciones del CNA, para llegar al resultado conclusivo producto del ejercicio de triangulación.

3.3.4.1. Nivel profesores y estudiantes - encuesta

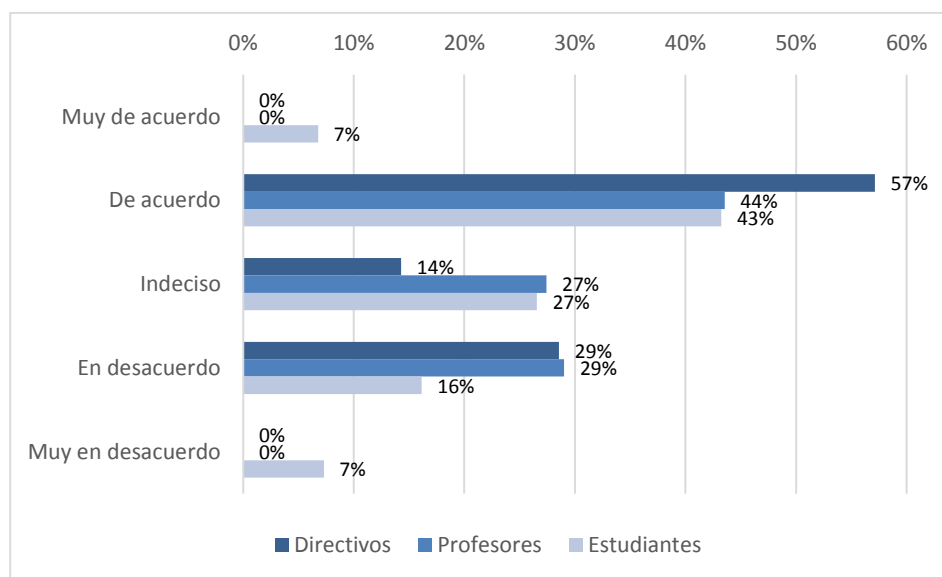
En el análisis del Factor tres se utilizaron cinco preguntas con los siguientes resultados:

1. La opinión sobre la calidad de la educación contable tiene un importante nivel de indecisión en los tres grupos consultados. Los directivos en un 14% y profesores y estudiantes con el 27%. No obstante, los directivos en un 57%, profesores en un 44% y estudiantes en un 47% están de acuerdo en considerar la educación contable como buena.

Tabla 43 - La educación contable en Colombia es buena

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	0%	0%	7%
De acuerdo	57%	44%	43%
Indeciso	14%	27%	27%
En desacuerdo	29%	29%	16%
Muy en desacuerdo	0%	0%	7%

Figura 26 - La educación contable en Colombia es buena

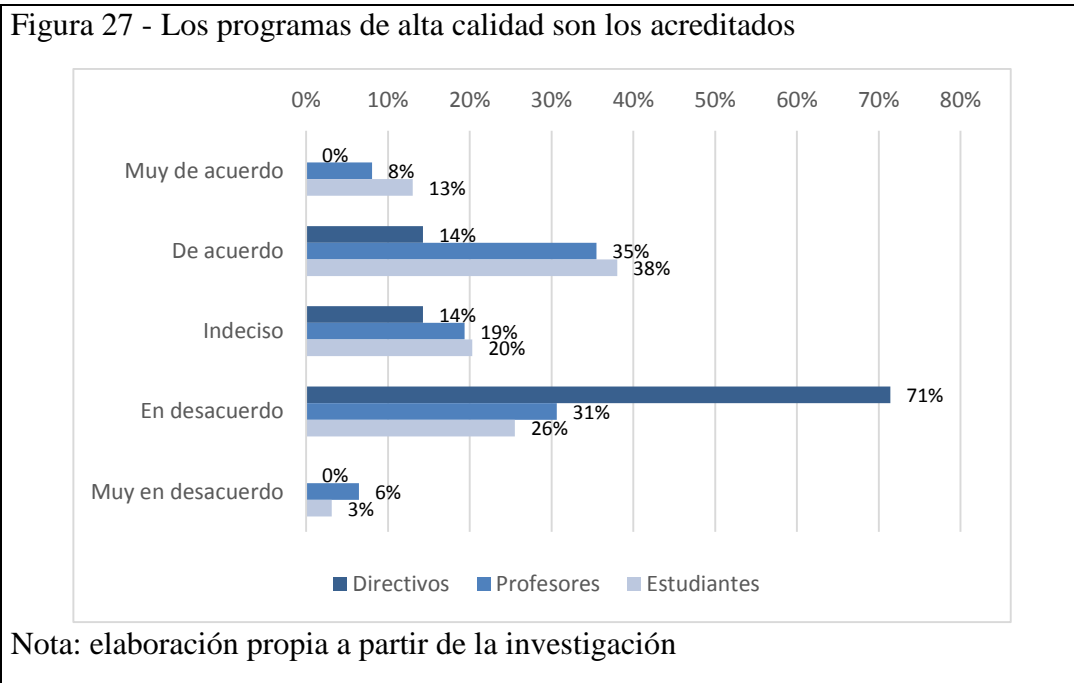


2. Una parte de estudiantes y profesores en un 51% y 43%, respectivamente están de acuerdo en considerar únicamente los programas acreditados como de calidad. No así los directivos con un 71%, y otra parte de los profesores con un 37% y los estudiantes con un 29% quienes no están de acuerdo con la afirmación.

Tabla 44 - Los únicos programas que realmente son de calidad son los que han obtenido la acreditación de alta calidad

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	0%	8%	13%
De acuerdo	14%	35%	38%
Indeciso	14%	19%	20%
En desacuerdo	71%	31%	26%
Muy en desacuerdo	0%	6%	3%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación



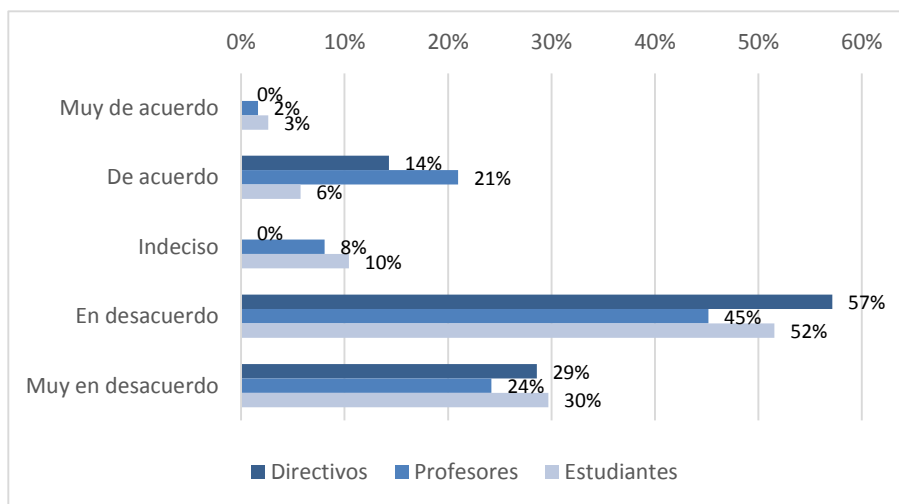
3. En general, el conjunto de directivos, profesores y estudiantes no están de acuerdo, en porcentajes superiores al 69%, con afirmar que la implementación de un programa de Contaduría resulta una tarea fácil.

Tabla 45 - Implementar un programa de Contaduría Pública y ponerlo en funcionamiento es una tarea relativamente fácil

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	0%	2%	3%
De acuerdo	14%	21%	6%
Indeciso	0%	8%	10%
En desacuerdo	57%	45%	52%
Muy en desacuerdo	29%	24%	30%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 28 - Implementar un programa de Contaduría es fácil



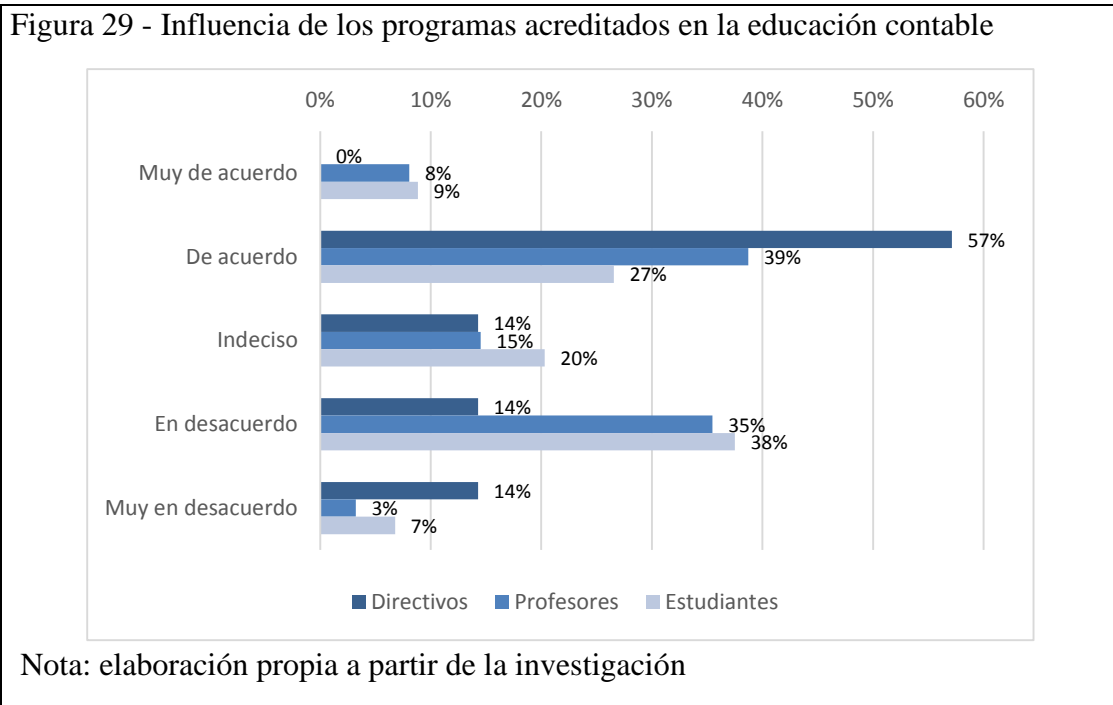
Nota: elaboración propia a partir de la investigación

4. La percepción respecto de la influencia de los programas acreditados en la mejora de la calidad de la educación contable en opinión del 57% de directivos no es determinante. En igual sentido opina el 47% de profesores y 36% de estudiantes. No obstante, un 45% de estudiantes manifiesta desacuerdo con la afirmación.

Tabla 46 - Los programas acreditados no logran influir considerablemente para que la educación contable mejore

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	0%	8%	9%
De acuerdo	57%	39%	27%
Indeciso	14%	15%	20%
En desacuerdo	14%	35%	38%
Muy en desacuerdo	14%	3%	7%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación



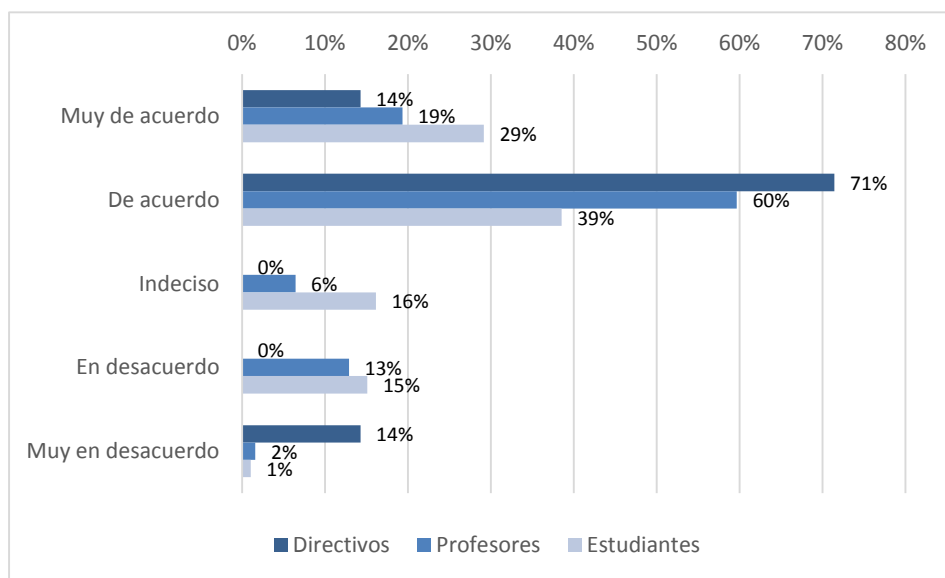
5. La proliferación de programas de Contaduría Pública se considera un factor que deteriora su calidad. En esto están de acuerdo un 85% de directivos, 79% de profesores y 68% de estudiantes.

Tabla 47 - La gran demanda de profesionales de la Contaduría Pública posibilita la proliferación de programas en condiciones mínimas de calidad

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	14%	19%	29%
De acuerdo	71%	60%	39%
Indeciso	0%	6%	16%
En desacuerdo	0%	13%	15%
Muy en desacuerdo	14%	2%	1%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 30 - La alta demanda de contadores genera proliferación de programas de regular calidad



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

3.3.4.2. Nivel institucional – Directivos – encuesta.

La encuesta a directivos contenía preguntas adicionales sobre temas específicos propios de la función que ejercen y sobre la cual tienen información adicional a estudiantes y profesores.

Los resultados de éstas se resumen en lo siguiente:

Afirmaciones en las cuales se manifestó estar de acuerdo:

- Se han realizado actividades académicas con instituciones no acreditadas en los últimos dos años, con el 71,4%.
- En los últimos dos años se han realizado actividades con instituciones acreditadas, con el 100%.

Afirmaciones en las cuales se manifestó estar en desacuerdo:

- El registro calificado garantiza la calidad de un programa de Contaduría Pública, con el 85,7%.
- El programa no está interesado en establecer vínculos con programas acreditados con el 71,4%.
- Lograr un programa con altos niveles de calidad no requiere mayor esfuerzo, con el 100%.
- Las estructuras curriculares propuestas por el MEN dan guía suficiente para construir un currículo de calidad, con el 85,7%.
- Los currículos de los diferentes programas de Contaduría Pública son similares y no requieren mayores cambios, con el 100%.

Afirmaciones que generaron división de opinión:

- Los programas acreditados no logran influir considerablemente para que la educación contable mejore, con 57.1% de acuerdo y un 42,9% en desacuerdo e indecisos.
- Los programas no acreditados no muestran interés en establecer vínculos académicos, con el 42,9% en desacuerdo, igual porcentaje de indecisión y un 14,3% de acuerdo.
- El programa tiene convenios vigentes con otros programas acreditados, con el 42,9% de acuerdo y el 57,2% en desacuerdo.
- El programa prefiere realizar actividades académicas con programas acreditados, el 57,2% están de acuerdo, el restante 42,9% están en desacuerdo o indecisos.
- Las exigencias mínimas de calidad se cumple con lo exigido por el registro calificado, con el 57,2 en desacuerdo y un 42,9% de acuerdo.

3.3.4.3. Nivel estructural – Resoluciones MEN-CNA.

Con el contenido de las resoluciones de acreditación se determinaron categorías de análisis que permitieran establecer cuáles son los elementos que denotan la calidad de un programa de Contaduría Pública y cuáles son aquellos que determinan las oportunidades de mejora, estableciendo en cada uno de estos cuáles fueron más y menos frecuentes. De acuerdo con ello se llegó a los siguientes resultados bajo el esquema de fortalezas y oportunidades de mejora en relación con el factor de medición del problema presentado en la Tabla 48:

Tabla 48 - Fortalezas y Oportunidades de mejora factor 3

Fortalezas	Oportunidades de mejora
La disposición de adecuados espacios físicos, recursos bibliográficos, recursos informáticos, de comunicación y herramientas de enseñanza como programas aplicados a la profesión.	Fortalecer las relaciones nacionales e internacionales del programa
La planta docente expresada en número de profesores y cualificación	Continuar con la ampliación de la estructura física, tecnológica y de escenarios deportivos
La existencia de grupos y centros de investigación	Fomentar la participación de los profesores en actividades de extensión y consultoría
La trayectoria académica de los programas	
La participación en los procesos de regulación de la profesión liderados por organismos del gobierno	
El compromiso con la investigación expresado a través de las revistas publicadas periódicamente	
Los estímulos a estudiantes y plan de becas	
El mejoramiento en la cualificación de los profesores y el apoyo para sus estudios	
El volumen y aumento en la producción de material docente por parte de los profesores	
La presencia del programa en comunidades académicas	

3.3.4.4. Conclusiones específicas de los resultados en relación con el factor de análisis a la medición problema 3.

Una vez analizados los resultados de las opiniones de los directivos, profesores y estudiantes, y el análisis documental de las resoluciones, presentada previamente, se llegó a las siguientes conclusiones específicas en relación con el factor de análisis a la medición problema 3, “El deterioro de la educación contable en Colombia es evidenciado por la proliferación de programas en condiciones mínimas de calidad, los cuales no logran ser impactados por los programas reconocidos como de alta calidad, de tal forma que estos últimos sean realmente modelos de calidad a seguir”:

- a. Lograr una educación contable de calidad requiere aún de importantes esfuerzos que se traslucen en las diferentes opiniones que sobre el tema se plantean. Los procesos de aseguramiento de calidad han definido un modelo de calidad en el cual los programas de Contaduría han logrado acomodarse; pero los programas reconocidos como de alta calidad son una élite de 27 programas frente a un universo mucho más amplio, sobre el cual aún no se logra influir de manera suficiente para alcanzar cambios estructurales.
- b. El modelo de calidad propuesto por el CNA está en crisis, esto se evidencia en el caso de los programas de Contaduría Pública, donde la gran mayoría se ofrecen en condiciones mínimas de calidad, bajo la figura del “registro calificado”. Esta situación genera dentro del imaginario colectivo que la educación contable tiene serios problemas de calidad. Esta situación se agrava en la medida que el minúsculo grupo de los programas reconocidos como de alta calidad no logran aún posicionarse como referentes o modelos de calidad a seguir por parte de los demás programas anteriormente referidos.
- c. Los directivos de los programas acreditados en Bogotá consideran que aún se requiere mayores esfuerzos para fortalecer las relaciones con los programas no acreditados para realizar actividades académicas de manera conjunta que permitan ampliar las experiencias de calidad y propicien mejoras estructurales en la educación contable en Colombia.

3.3.5. Análisis descriptivo del factor de análisis a la medición 4.

A continuación se presenta el análisis descriptivo correspondiente al Factor 4: “El impacto de los egresados de los programas de Contaduría en el modelo social no se logra tener una voz que proponga alternativas a las problemáticas actuales de nuestra sociedad”. Inicialmente se realiza la descripción de las opiniones de profesores y estudiantes, luego las de los directivos, y

se cierra con el enfoque de calidad expresado en las resoluciones del CNA, para llegar al resultado conclusivo producto del ejercicio de triangulación.

3.3.5.1. Nivel profesores y estudiantes – encuesta.

En el análisis de la causa cuatro se utilizaron 11 preguntas con los siguientes resultados:

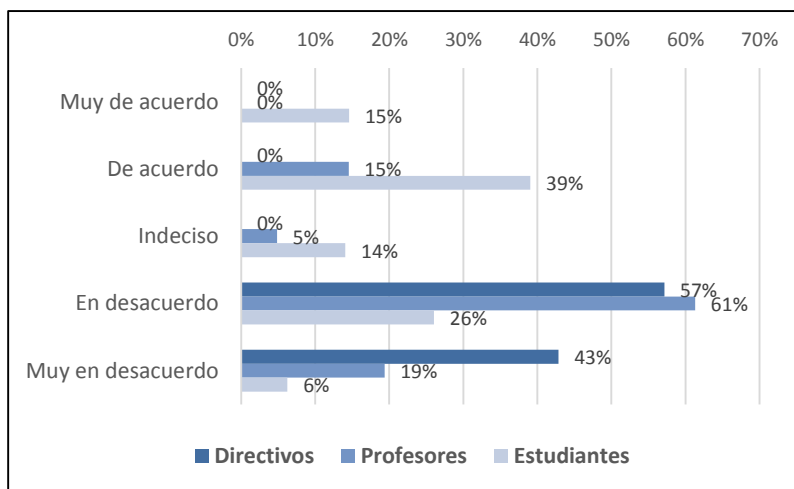
1. Todos los directivos y el 80% de los profesores muestran desacuerdo respecto de la función social de un programa de Contaduría Pública direccionado hacia el mercado laboral. No piensan lo mismo los estudiantes quienes consideran con un 54% que están siendo formados para el mercado laboral.

Tabla 49 - La función social de un programa de Contaduría Pública es capacitar personas para el mercado laboral.

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	0%	0%	15%
De acuerdo	0%	15%	39%
Indeciso	0%	5%	14%
En desacuerdo	57%	61%	26%
Muy en desacuerdo	43%	19%	6%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 31 - Función social capacitar para el mercado laboral



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

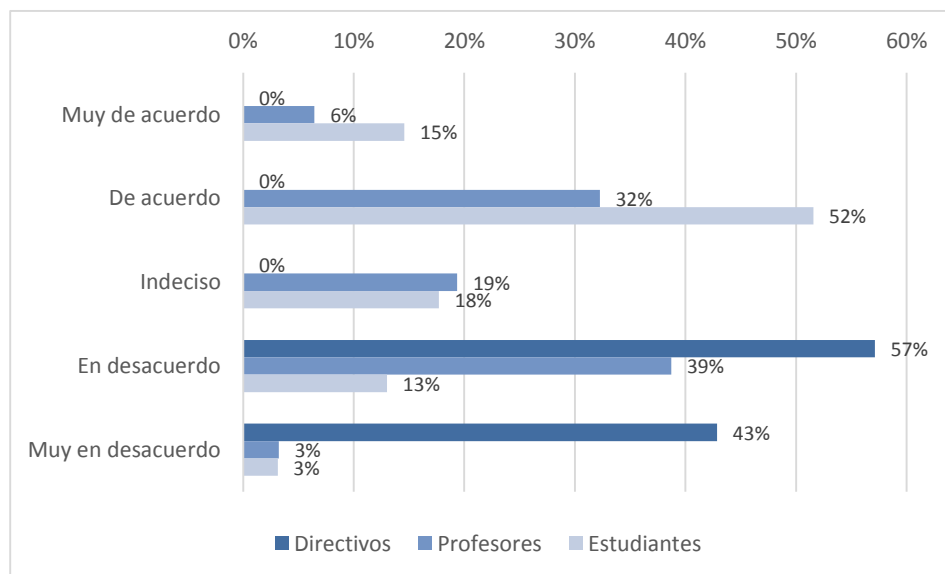
2. Los directivos están totalmente en desacuerdo cuando se afirma que un programa cumple con su función social capacitando para el ascenso social de las personas. Por su parte existe división de opiniones de parte de los profesores. No obstante, los estudiantes consideran en un 67% que sus estudios les permitirán su ascenso social.

Tabla 50 - Un programa cumple con su función social capacitando personas para que logren escalar socialmente.

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	0%	6%	15%
De acuerdo	0%	32%	52%
Indeciso	0%	19%	18%
En desacuerdo	57%	39%	13%
Muy en desacuerdo	43%	3%	3%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 32 - Función social capacitar para ascender socialmente



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

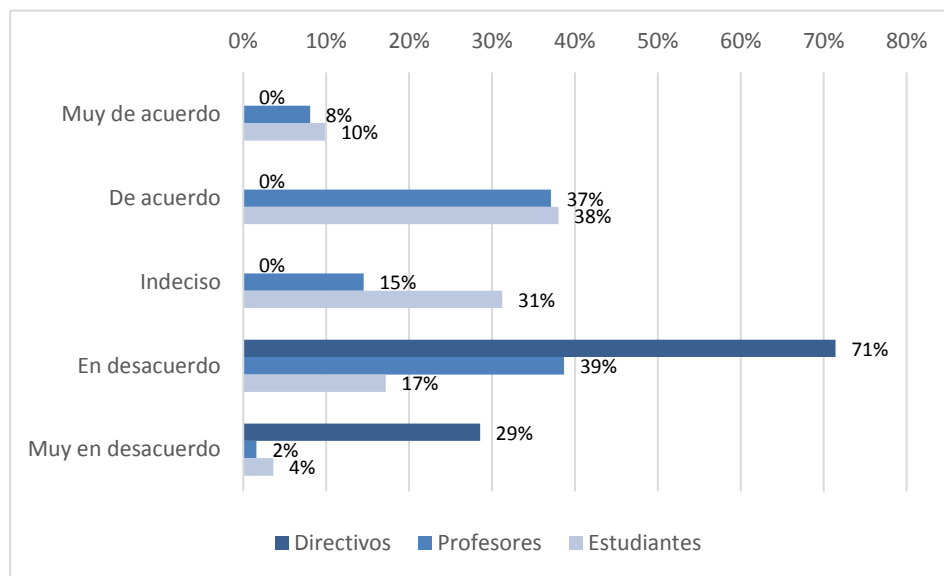
3. Los directivos no consideran que el currículo actual se construyó bajo una visión de formación para el trabajo. No piensan lo mismo profesores y estudiantes que con un 45% y 48%, respectivamente, sí están de acuerdo con la afirmación. En los profesores hay división de opinión pues un 41% consideran que el currículo está construido bajo una visión de formación para el trabajo.

Tabla 51 - El currículo actual del programa se construyó bajo la visión de formación para el trabajo.

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	0%	8%	10%
De acuerdo	0%	37%	38%
Indeciso	0%	15%	31%
En desacuerdo	71%	39%	17%
Muy en desacuerdo	29%	2%	4%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 33 - Currículo actual visión de formación para el trabajo



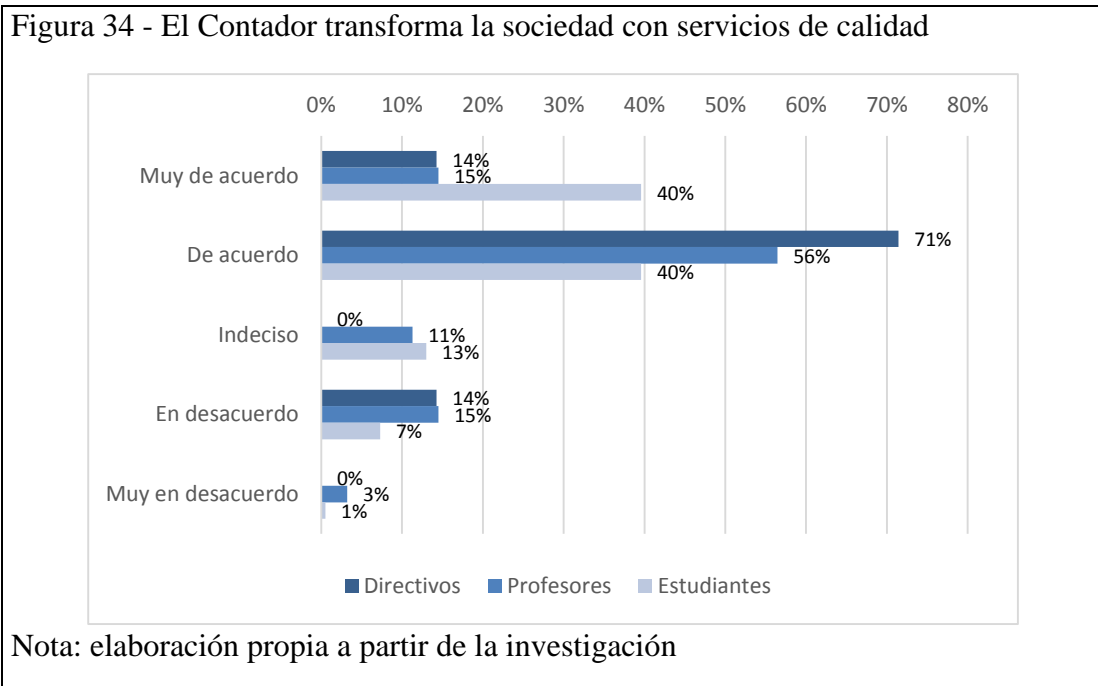
Nota: elaboración propia a partir de la investigación

4. La calidad en el servicio de los profesionales se considera un factor característico con el cual transforman la sociedad. Así lo perciben el 85% de directivos, 71% de profesores y 80% de estudiantes.

Tabla 52 - Los Contadores transforman la sociedad ofreciendo servicios de calidad a sus clientes

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	14%	15%	40%
De acuerdo	71%	56%	40%
Indeciso	0%	11%	13%
En desacuerdo	14%	15%	7%
Muy en desacuerdo	0%	3%	1%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación



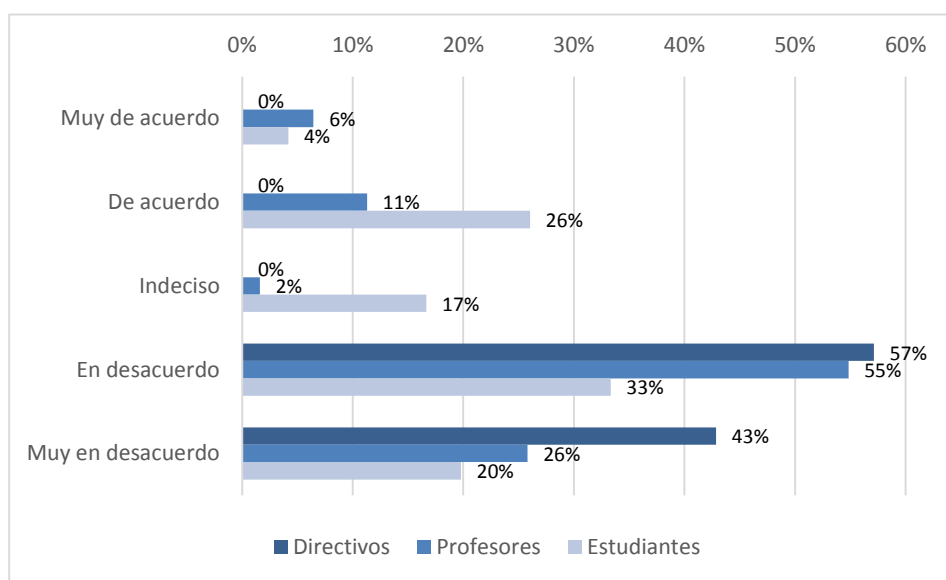
5. La formación crítica se considera fundamental por parte de directivos, profesores y estudiantes, con el 100%, 81% y 53%, respectivamente. Llama la atención que un 30% de los estudiantes no lo consideran fundamental.

Tabla 53 - La formación crítica en los estudiantes de Contaduría Pública es deseable pero no fundamental

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	0%	6%	4%
De acuerdo	0%	11%	26%
Indeciso	0%	2%	17%
En desacuerdo	57%	55%	33%
Muy en desacuerdo	43%	26%	20%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 35 - Formación crítica deseable pero no fundamental



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

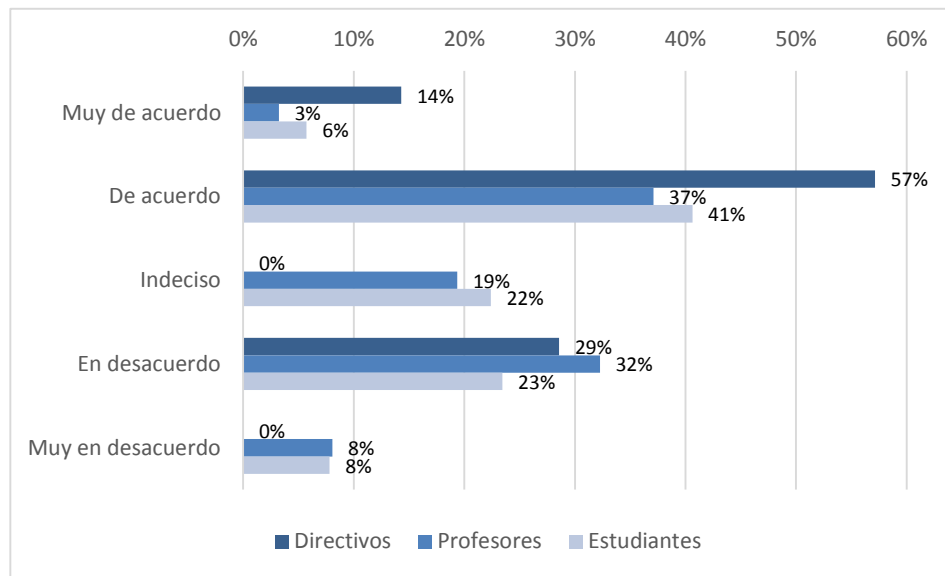
6. La falta de intereses en los estudiantes respecto de la formación crítica es una realidad para los directivos con un 71%, los profesores manifestaron división de opiniones, y un 47% de estudiantes están de acuerdo en que poco les interesa la formación crítica.

Tabla 54 - El programa procura desarrollar una visión crítica en los estudiantes pero no existe mayor interés por parte de ellos.

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	14%	3%	6%
De acuerdo	57%	37%	41%
Indeciso	0%	19%	22%
En desacuerdo	29%	32%	23%
Muy en desacuerdo	0%	8%	8%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 36 - Interés de los estudiantes para la formación crítica



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

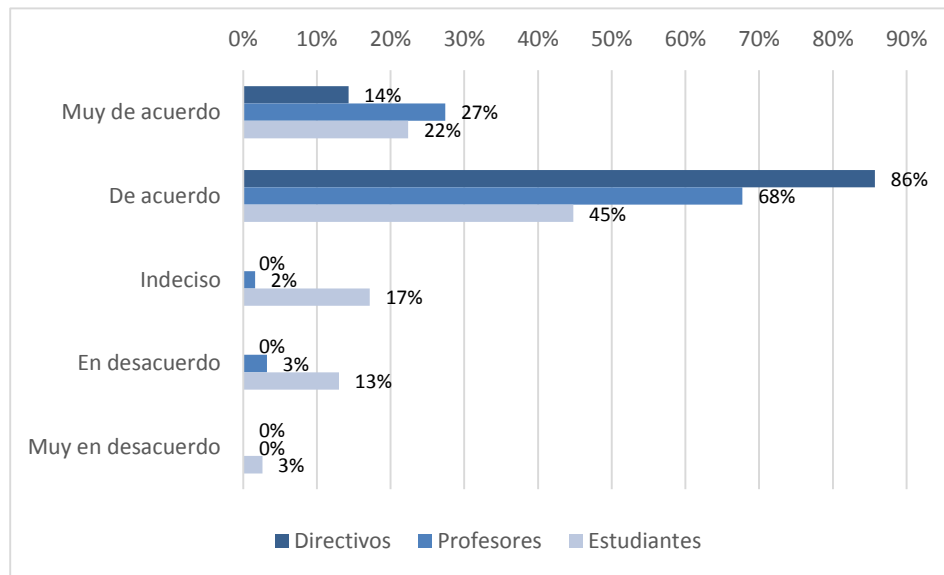
7. Directivos, profesores y estudiantes estuvieron de acuerdo en porcentajes superiores al 67% en considerar una visión distinta a la formación para el trabajo.

Tabla 55 - Es posible pensar en formar un Contador Público bajo una visión distinta a la formación para el trabajo.

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	14%	27%	22%
De acuerdo	86%	68%	45%
Indeciso	0%	2%	17%
En desacuerdo	0%	3%	13%
Muy en desacuerdo	0%	0%	3%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 37 - Es posible una visión distinta para formar un Contador Público



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

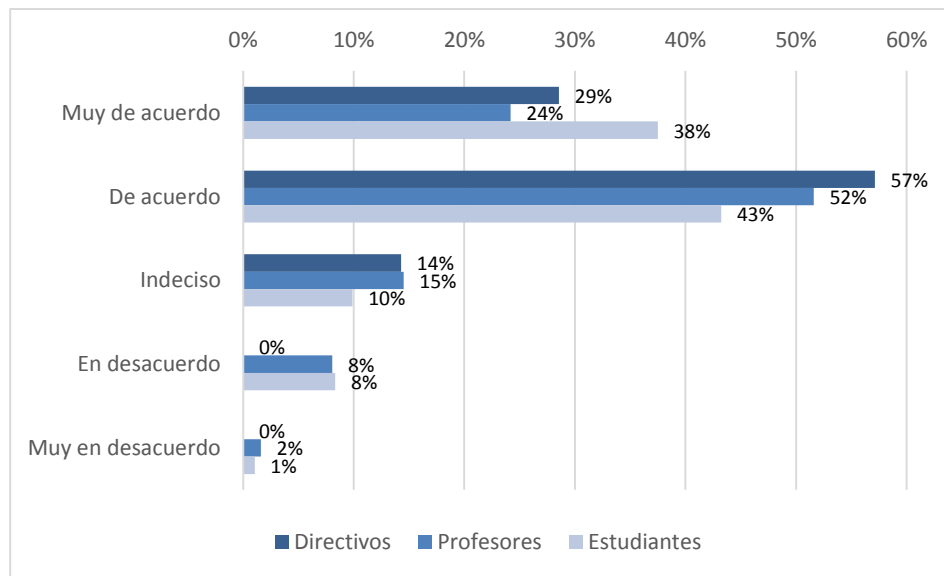
8. Directivos, profesores y estudiantes estuvieron de acuerdo en porcentajes superiores al 76% en considerar el desempeño de los egresados como factor que denota la calidad de un programa de Contaduría.

Tabla 56 - El desempeño de los egresados en las empresas da cuenta de la calidad de un programa de Contaduría Pública

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	29%	24%	38%
De acuerdo	57%	52%	43%
Indeciso	14%	15%	10%
En desacuerdo	0%	8%	8%
Muy en desacuerdo	0%	2%	1%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 38 - Los egresados dan cuenta de la calidad de un programa de Contaduría



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

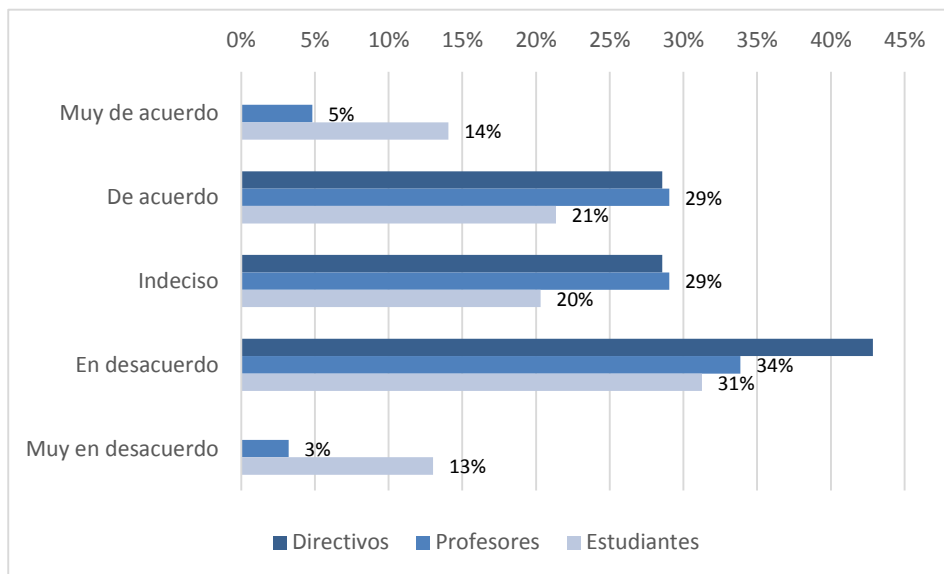
9. En general hay división de opiniones entre directivos, profesores y estudiantes respecto de calidad de un programa en relación con el nivel salarial de los egresados. Es así como el 29%, 34% y 35% están de acuerdo mientras el 43%, 37% y 44% no lo están.

Tabla 57 - El nivel salarial de los egresados da cuenta de la buena formación que recibieron

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	0%	5%	14%
De acuerdo	29%	29%	21%
Indeciso	29%	29%	20%
En desacuerdo	43%	34%	31%
Muy en desacuerdo	0%	3%	13%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 39 - El nivel salarial del egresado da cuenta de la buena formación



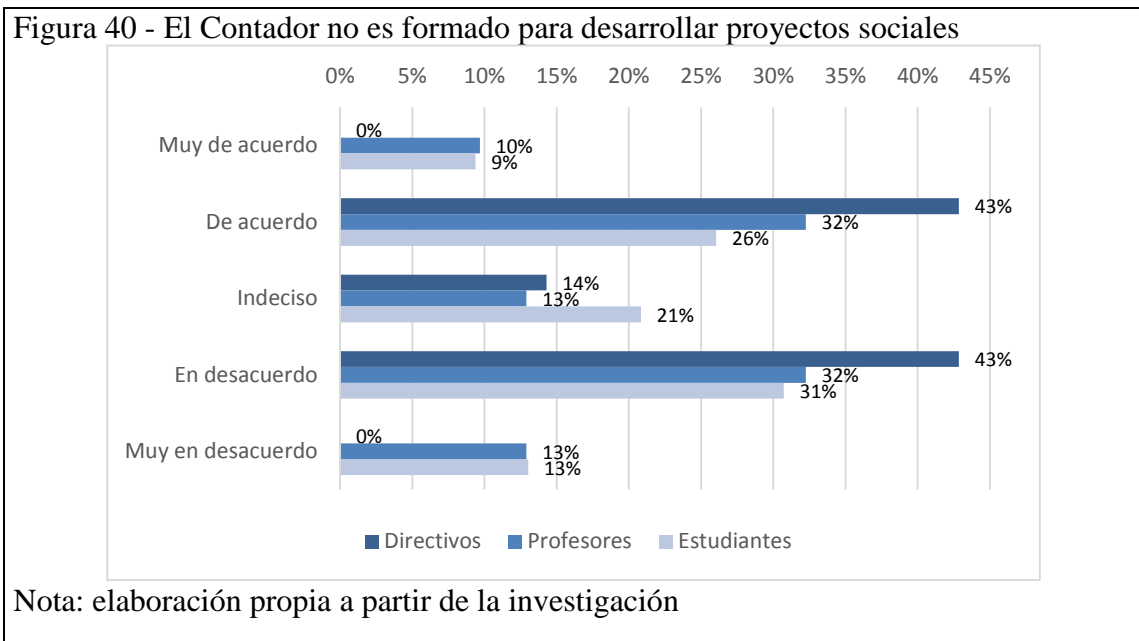
Nota: elaboración propia a partir de la investigación

10. Se presenta división de opiniones entre directivos, profesores y estudiantes respecto de la formación del Contador Público para el desarrollo de proyectos sociales. Los directivos en un 43% están de acuerdo en afirmar que la formación no está direccionada hacia proyectos sociales, igual opina el 42% de profesores y el 35% de estudiantes. No obstante, el 43% de directivos, 45% de profesores y 44% de estudiantes no están de acuerdo.

Tabla 58 - Los Contadores Públicos no son formados para desarrollar proyectos sociales

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	0%	10%	9%
De acuerdo	43%	32%	26%
Indeciso	14%	13%	21%
En desacuerdo	43%	32%	31%
Muy en desacuerdo	0%	13%	13%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación



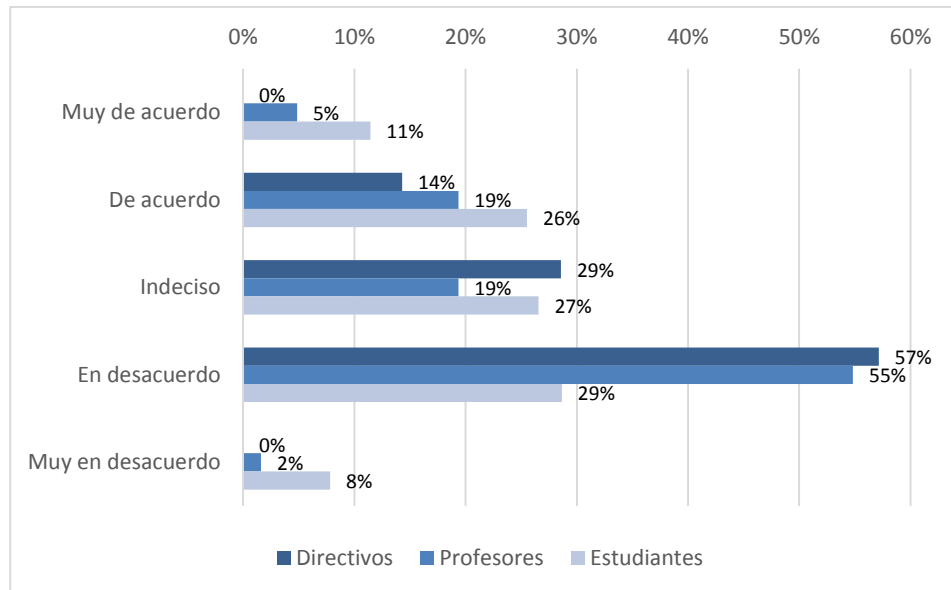
11. Directivos y profesores con un 57% manifiestan su desacuerdo en considerar la empleabilidad como factor que evidencia el impacto social de un programa de Contaduría Pública. Por su parte, los estudiantes dividen opiniones al respecto con un 37% de opiniones a favor y en contra.

Tabla 59 - El impacto social de un programa de Contaduría Pública se mide por el nivel de empleabilidad de sus egresados

Escala de respuestas	Directivos	Profesores	Estudiantes
Muy de acuerdo	0%	5%	11%
De acuerdo	14%	19%	26%
Indeciso	29%	19%	27%
En desacuerdo	57%	55%	29%
Muy en desacuerdo	0%	2%	8%

Nota: elaboración propia a partir de la investigación

Figura 41 - Nivel de empleabilidad e impacto social



Nota: elaboración propia a partir de la investigación

3.3.5.2. Nivel institucional – Directivos – encuesta.

La encuesta a directivos contenía preguntas adicionales sobre temas específicos propios de la función que ejercen y sobre la cual tienen información adicional a estudiantes y profesores.

Los resultados de éstas para el caso de la causa 4 se resumen en lo siguiente:

Afirmaciones en las cuales se manifestó estar de acuerdo:

- La función social de un programa de Contaduría Pública es capacitar personas para el mercado laboral, con el 100%.
- El currículo del programa se piensa bajo una formación para la vida, con el 100%.
- Los egresados del programa aportan positivamente para mejorar el currículo de los programas, con el 100%.

Afirmaciones en las cuales se manifestó estar en desacuerdo:

- Un currículo de Contaduría Pública debe tener como fundamento principal la formación para el trabajo, con el 100%.

Afirmaciones que generaron división de opinión:

- No es común encontrar egresados de un programa de Contaduría Pública que se dediquen a desarrollar proyectos sociales, con el 57,1% de acuerdo y un 42,9% en desacuerdo e indecisos.

3.3.5.3. Nivel estructural – Resoluciones MEN-CNA.

Con el contenido de las resoluciones de acreditación se determinaron categorías de análisis que permitieran establecer cuáles son los elementos que denotan la calidad de un programa de Contaduría Pública y cuáles son aquellos que determinan las oportunidades de mejora, estableciendo en cada uno de estos cuáles fueron más y menos frecuentes. De acuerdo con ello se

llegó a los siguientes resultados bajo el esquema de fortalezas y oportunidades de mejora en relación con el factor de medición del problema presentado en la Tabla 60:

Tabla 60 - Fortalezas y Oportunidades de mejora factor 4

Fortalezas	Oportunidades de mejora
La buena valoración especialmente de los empleadores del desempeño de los egresados	Incentivar la comunicación con los empleadores para medir el impacto social del programa
Las prácticas sociales donde se trabaja con comunidades vulnerables y asesorando microempresarios	
El seguimiento a los egresados a través de su vinculación con la dinámica del programa y de las asociaciones de exalumnos	

3.3.5.4. Conclusiones específicas de los resultados en relación con el factor de análisis a la medición problema 4.

Una vez analizados los resultados de las opiniones de los directivos, profesores y estudiantes, y el análisis documental de las resoluciones, presentada previamente, se llegó a las siguientes conclusiones específicas en relación con el factor de análisis a la medición problema 4, “El impacto de los egresados de los programas de Contaduría en el modelo social no es relevante para proponer alternativas de solución a las problemáticas actuales de la sociedad”:

- a. La necesidad de suplir las demandas de los empresarios fue una de las causas del surgimiento histórico de la profesión contable, dentro de este contexto los programas de Contaduría Pública se han construido bajo la visión de la formación para el trabajo. Esto se evidencia cuando los programas estudiados muestran como fortaleza la excelente valoración de sus egresados por parte de los empleadores. En este mismo sentido se manifiestan los estudiantes quienes consideran mayoritariamente, que estudian pensando en capacitarse para el mercado laboral. No obstante, directivos y profesores buscando una perspectiva más amplia a nivel disciplinar

consideran que los programas tienen una función social, donde es importante la formación para el trabajo, pero existe una responsabilidad social que se está trabajando en los programas actualmente bajo una visión de formación para la vida.

- b. El fuerte arraigo de la visión de formación para el trabajo se evidencia a través de la percepción mayoritaria de toda la comunidad académica que considera que el Contador Público transforma la sociedad ofreciendo servicios de calidad a sus clientes. No obstante se muestra apertura a alternativas diferentes de formación que procuren una visión más integral.
- c. Los estudiantes además de estudiar con el fin de estar capacitados para ser tenidos en cuenta en el mercado laboral consideran que sus estudios les permitirán ascender socialmente logrando mejorar sus condiciones de vida.
- d. La formación crítica debe promover el espíritu investigativo en los estudiantes, en eso están de acuerdo directivos y profesores, no así los mismos estudiantes quienes tienen como expectativa básica de formación, el prepararse para el mercado laboral, de ahí que manifiesten su poco interés en desarrollar esta habilidad. Esta situación denota la necesidad de reforzar las propuestas curriculares en cuanto al desarrollo de la competencia investigativa que no se evidencia como fortaleza generalizada en los programas acreditados en Bogotá.
- e. El éxito de un programa se reconoce por el desempeño laboral de sus egresados de ahí que incluso el CNA procura que se utilicen elementos de evidencia como el observatorio laboral para determinar los niveles de empleabilidad.

De esta forma se concluye el presente apartado de análisis el cual presentó los principales hallazgos obtenidos en el desarrollo metodológico a través de la aplicación de los instrumentos y el análisis de la información obtenida en las resoluciones de acreditación del MEN.

4. Conclusiones generales de la investigación

La evaluación de la incidencia del sistema de aseguramiento de la calidad en los currículos de los programas de Contaduría se desarrolló a través de las categorías teóricas utilizadas en el desarrollo de la investigación, es decir: currículo, evaluación y calidad educativa en el contexto de la educación contable en Colombia. Producto del análisis de los instrumentos aplicados se obtuvieron conclusiones específicas para finalmente allegar a las siguientes conclusiones generales agrupadas por cada uno de los objetivos de la investigación.

- **En cuanto a caracterizar las principales directrices de aseguramiento de la calidad educativa en los programas reconocidos como de alta calidad en Contaduría Pública de las universidades privadas en Bogotá.**

El modelo de calidad aplicable en Colombia se enmarca dentro de los modelos de evaluación basados en juicios que encajan en un concepto de calidad como el propuesto por Pérez-Juste (2000, p.272) el cual se desarrolla a través de un proceso de recoger información, mediante el trabajo permanente de autoevaluación que permita determinar los logros y oportunidades de mejora que tiene el programa a través del juicio interno y de pares externos y que permita tomar decisiones de mejora para el programa y todas las estructuras que lo soportan.

Estructuralmente el modelo de calidad está definido bajo la lógica propuesta en los países anglosajones que promulgaban como su objetivo principal que el sistema educativo sustente el modelo económico y social mediante dos actividades básicas, en primer lugar el suministro de mano de obra calificada que se logra preparando profesionales que satisfagan las necesidades del sector empresarial y en segundo lugar el impulso de procesos de investigación (Society for

Research into Higher Education, Ltd., 1994, p. 18). Es así como el modelo de acreditación propuesto por el CNA está inmerso en esta lógica al definir la pertinencia social de un programa en la medida que responda a las necesidades locales, regionales, nacionales e internacionales del modelo empresarial principalmente.

Este mismo concepto de calidad seguido en Colombia fue a nivel estructural planteado por la UNESCO para la educación superior con características de ser multidimensional al comprender diferentes aspectos; haciendo énfasis en los procesos de investigación y precisando sobre la necesidad de la evaluación de agentes internos y externos, con el debido cuidado de las particularidades de regiones e instituciones, sin caer en la estandarización (UNESCO, 1998, p. 2).

- **En cuanto a establecer los indicadores y los factores de medición de la calidad para evaluar los currículos de los programas de Contaduría Pública de las universidades acreditadas en las universidades privadas en Bogotá.**

Los indicadores y factores de medición de la calidad que debe reunir un programa de Contaduría de Pública con base en el modelo de evaluación característico de la acreditación son los siguientes:

- a. Tradición:** La mayor parte de las instituciones que los ofrecen tienen una amplia trayectoria y son reconocidas como pioneras en la formación de Contadores Públicos en Colombia, desde cuando se empezó a ofrecer el programa a nivel profesional en las décadas de 1960 y 1970. Esto hace que tengan claramente consolidada e instituida su misión, proyecto educativo institucional y proyecto educativo del programa. Tres de los siete programas estudiados forman parte de instituciones de educación superior acreditadas.

- b. Pertinencia social.** Representada por la demanda que tienen los programas que se refleja en el número de estudiantes inscritos y egresados de los programas por la importancia que le merece al modelo económico y social y al mercado laboral la formación de contadores públicos.
- c. Calidad profesoral.** Los programas se destacan por los esfuerzos que han realizado por aumentar, mejorar la cualificación y formas de contratación del grupo de profesores, denotando la relevancia que tiene para un programa de Contaduría este factor de calidad. Igualmente se considera importante la elaboración de material docente por parte de los profesores y se valoran los esfuerzos de los programas estudiados.
- d. Currículos integrales, flexibles e interdisciplinarios.** Las características del modelo de calidad curricular del CNA están expresadas en las características de integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad, las cuales son destacadas como fortalezas de los programas de Contaduría Pública estudiados.
- e. Proyección social.** Los programas de Contaduría se destacan por su proyección social entendida como la participación de profesores y estudiantes en actividades de trabajo con comunidades mediante la práctica empresarial, práctica social y pasantías.
- f. Autoevaluación.** Un programa de Contaduría Pública de calidad se reconocen por su capacidad de autorregulación al seguir las recomendaciones y observaciones del organismo acreditador procurando el mejoramiento continuo y la búsqueda de la excelencia.
- g. Recursos.** La calidad supone la disposición de recursos que puedan garantizar el normal devenir del proceso formativo. Tales recursos suponen una estructura física con disposición de espacios para el desarrollo de las actividades escolares, con la dotación suficiente en cuanto a apoyo tecnológico. De igual forma se habla de recursos relacionados con

actividades en el aula, que para el caso de la profesión contable, destaca los recursos bibliográficos y las aplicaciones informáticas en asuntos técnicos de lo contable.

- h. Visibilidad.** La participación de los programas en los procesos que afectan la profesión y que son convocados por entidades del Estado, como el Consejo Técnico de la Contaduría Pública, así como la participación en redes de programas que propician espacios de participación son elementos característicos de un programa de calidad en contaduría.
- i. Investigación.** La formación y compromiso con la investigación se muestran en un programa de Contaduría Pública a través de revistas periódicas que estén categorizadas en Colciencias, para que en ellas, la comunidad académica publique el producto de sus procesos de investigación. De igual forma se procura que los profesores investigadores escriban en revistas especializadas indexadas internacionalmente para un mayor reconocimiento. Por su parte la formación para la investigación se trabaja mediante semilleros y la incorporación de la competencia investigativa en la propuesta pedagógica.
- j. Retención estudiantil.** Un programa de Contaduría Pública considerado de alta calidad mantiene niveles de deserción por debajo del promedio nacional para lo cual desarrolla actividades de acompañamiento a estudiantes en riesgo. De igual forma procura que el programa se cumpla dentro de los tiempos establecidos para lo cual ofrece diferentes opciones de grado dentro de las cuales los estudiantes tenga oportunidad de escoger de acuerdo con sus capacidades.
- k. Bienestar.** La calidad de un programa en Contaduría Pública supone políticas de bienestar que permitan la formación integral con actividades culturales, deportivas, artísticas; además de servicios de apoyo a las necesidades de la comunidad académica.

1. Satisfacción de empleadores. Los programas de Contaduría Pública están al servicio del mercado laboral en la medida que consideran dentro de sus parámetros de calidad, el ser valorado positivamente por los empleadores y el buen posicionamiento que tengan los egresados en las empresas.

- **En cuanto a la caracterización de las estructuras curriculares de los programas de Contaduría Pública reconocidos como de alta calidad de las universidades privadas de Bogotá.**

La concepción de currículo prevalente en los programas de Contaduría es la desarrollada por Kemmis (1988, pág. 122 y 126), en la medida que estos son construidos e influidos ideológicamente por el modelo social y económico imperante. La contabilidad responde a un modelo económico fundamentado en la lógica del mercado como elemento óptimo para la adecuada distribución de los recursos, en esa medida la contabilidad se convierte en instrumento al servicio de este modelo económico, para lo cual es necesario preparar los profesionales para que presten sus mejores servicios al modelo económico e investiguen para optimizar ese modelo que se expresa materialmente en estructuras regulativas de preparación y control de la información al servicio del modelo de mercados. Claramente se ha visto que uno de las principales observaciones a los currículos en los procesos de acreditación ha sido que sean actualizados con las mejores prácticas internacionales de preparar y supervisar la información, es decir las llamadas normas internacionales de contabilidad y auditoría, para cumplir con los requisitos que requiere el mercado laboral al servicio del modelo económico.

Las propuestas curriculares de los programas de Contaduría Pública poco se han preocupado porque en la academia se generen espacios de discusión sobre las relaciones entre el modelo

económico y lo que puede aportar el modelo contable. De esta forma, los profesionales en las estructuras curriculares actuales se les prepara para repetir unas formas de hacer contabilidad, normas, sin ningún análisis crítico para que finalmente, los estudiantes busquen únicamente ser preparados para repetir un modelo que les brindara oportunidades laborales. Este último punto es un factor de calidad y éxito en los programas de Contaduría, cuando destacan como fortaleza la buena valoración de sus egresados por parte del mercado laboral.

En el mismo sentido, Apple (2003) plantea el dominio de una visión tecnológica, haciendo clara alusión a Tyler, en la construcción curricular, entendido en la visión de este estudio que los procesos de acreditación plantean una forma de evaluación con base en unos objetivos de calidad planteados en forma de factores, características e indicadores que en el fondo persigue unos fines de control social que ejerce influencia sobre las instituciones que imparten el conocimiento que debe ser enseñado para este tipo de profesionales.

Este control se hace evidente cuando el órgano de gobierno presenta mediante resoluciones, resolución 3459 de 2003 para los programas de Contaduría Pública, “las características específicas de calidad aplicables a los programas de formación profesional de pregrado en Contaduría Pública”, es allí donde se enmarca el mapa general de lo que debería ser enseñado en un programa de Contaduría Pública teniendo en cuenta la misión y propósitos formativos de cada institución.

- **En cuanto a diseñar un modelo pedagógico para asegurar la calidad en el currículo de los programas acreditados de Contaduría Pública, acreditados de las universidades privadas de Bogotá.**

La Educación Superior requiere de reflexiones que permitan evaluar su quehacer y aporte a la sociedad. En general ésta se ha centrado en educar para el mundo del trabajo privilegiando el desarrollo de competencias y habilidades para tener profesionales calificados que logren su éxito individual.

Esto se ve reflejado en la formación de Contadores Públicos con el direccionamiento que hacen organismos internacionales de la profesión como la IFAC a través de estándares que delinean el tipo de competencias que demanda el mercado de servicios contables.

Las fuertes observaciones que hace Nussbaum (2010, p. 20) frente al tipo de Educación que privilegia el desarrollo económico sobre el desarrollo humano debe tener eco en los programas de formación en negocios, en este caso para los de Contaduría Pública mediante un modelo pedagógico que armonice las dos visiones de formar para el trabajo y para la vida.

Este modelo pedagógico debe tener como uno de sus referentes, no necesariamente el único, el aporte de Educación basado en competencias técnicas, profesionales y en valores, propuesto por IFAC, integrado a la formación socio-humanística que los programas de Contaduría plantean a través de su misión y proyecto institucional.

De esta forma, los profesionales lograrán no solo éxito individual sino que estarán en capacidad de actuar en ciudadanía con un claro aporte en las discusiones frente a los fenómenos de corrupción y las demás problemáticas de injusticia del modelo socio-económico.

- En cuanto a evaluar la incidencia del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en el currículo de los programas acreditados de Contaduría Pública de las universidades privadas de Bogotá.

Son indiscutibles los efectos positivos que han tenido los procesos de evaluación bajo el esquema de la acreditación en los programas de Contaduría desde el año 2000 cuando fue

acreditado el primer programa en Bogotá, generando la posibilidad de repensarse en diferentes aspectos a través de los procesos de autoevaluación, donde se ha logrado reunir información sobre la gestión de los programas para evaluar sus logros y oportunidades de mejorar en diferentes aspectos. No obstante, el proceso requiere de una mayor apertura a la comunidad educativa para que realmente sea una rendición pública de cuentas, tal como lo fija en sus objetivos del proceso de acreditación el CNA. Realmente no es comprensible en este punto por qué el proceso no es plenamente transparente cuando en la página del CNA se publican las fortalezas de los programas pero no las oportunidades de mejora.

De igual forma, es necesario involucrar a profesores, estudiantes y directivos en los planes de mejoramiento para que con su plena participación aporten en el mantenimiento de fortalezas y en la solución de las problemáticas detectadas; esta discusión no debe ser temporal sino permanente, empezando por poner en conocimiento público los informes de autoevaluación, el informe de los pares y la resolución del MEN.

Los programas analizados en esta investigación cuentan con unas condiciones privilegiadas que les permiten reunir elementos de calidad básicos para su normal funcionamiento, a saber: misión, proyecto educativo institucional y de programa, demanda permanente de estudiantes, bienestar universitario, recursos físicos, tecnológicos y bibliográficos. No obstante deben seguir trabajando en temas estratégicos como:

- Desarrollo profesoral que logre cualificar a niveles de maestría y doctorado a los profesores en áreas propias de la disciplina.
- Adecuados procesos de selección de los estudiantes que garanticen personas convencidas de su decisión profesional y faciliten el desarrollo de las actividades de formación.

- Construcciones curriculares apoyadas por expertos en el tema que fundamente una idea de currículo para el programa y desarrolle prácticas pedagógicas y evaluativas coherentes con los objetivos de aprendizaje.
- Desarrollar procesos investigativos en diferentes aspectos de la disciplina que logre incentivar el espíritu crítico de los estudiantes a través de la experiencia de los profesores investigadores.
- La visibilidad del programa se debe buscar a través del trabajo integrado de redes de programas que desarrollen eventos y consoliden una comunidad profesional beligerante y participativa para ser tomada en cuenta en el medio nacional e internacional.

Todos estos asuntos deben llevarse a la práctica a través de indicadores medibles y presentados a la comunidad en la rendición de cuentas periódicas para que se apropie de la misma y se trabaje de manera conjunta en su consecución. Este conjunto de indicadores se constituirá en el tablero de mando mediante el cual los programas aseguren condiciones de calidad más allá de las actuales.

En consecuencia, la forma en la cual se han construido los procesos de evaluación de programas ha mantenido un enfoque que nació con quien fuera llamado el padre de la evaluación, Ralph Tyler, que se mantienen aún hoy vigentes. Las estructuras de evaluación propuestas por la entidad de acreditación en Colombia están fundamentadas en el cumplimiento de objetivos fijados a través de factores y características que evidencia su cumplimiento mediante indicadores o aspectos a evaluar, todo esto mediado por el juicio que emiten los diferentes autores de la evaluación.

Es explicable que el concepto de calidad bajo el cual se manejen los programas de Contaduría Pública tienda al cumplimiento de estándares que fijan la visión de calidad del

organismo acreditador, tal como lo concluye Gómez y Celis (2009, p. 103). Esto se refleja operativamente a través de la interrelación de factores, características y aspectos a evaluar con los cuales se desarrollan los procesos de evaluación tendientes a lograr la acreditación de un programa en Colombia. Por lo tanto, no es casual que exista la tendencia a preparar el programa para cumplir con una meta específica que se establece con una serie de indicadores que determinan la calidad en un momento del tiempo. De hecho la forma mediante la cual se protocoliza, a través de una resolución del Ministerio de educación, determina que un programa cumple con las condiciones para ser reconocido como de calidad.

Esta es una de las críticas que se le hacen al modelo, el cual genera una burocracia institucional que se reactiva periódicamente de acuerdo con el tiempo durante el cual se acredite el programa. No obstante, el Sistema de acreditación supone que a través de los planes de mejoramiento continuo y de innovación, que son evaluados en el mismo proceso, se logra generar la conciencia necesaria para crear un ambiente de calidad permanente que permita tomar acciones para mantenerla y mejorarla cada vez más.

Tal como se indicó, las reflexiones sobre la educación contable son escasas y casi que inexistentes en el medio colombiano, por lo que se requiere de procesos serios de investigación que inicien en la formación del pregrado y permita propiciar el espacio para la creación de programas de maestría y doctorado, cuya oferta es limitada en este momento.

Todo lo anterior se torna preocupante cuando al ser consultada la página web del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior -SNIES- en:

<http://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa/buscar.jsp?control=0.86124138552296>

39 se encuentra que a nivel nacional solo aparecen activos nueve programas de Maestría, en general de corte profesionalizante. Todos estos, en siete universidades públicas y privadas, y

ningún Doctorado en ciencias contables. De esta forma se observa que solo algunas instituciones han logrado ofrecer y mantener vigente estos programas de posgrado, entre otras razones, porque los procesos investigativos que se dan allí no son del interés del modelo empresarial que demanda mano de obra para el hacer y no le interesa la reflexión disciplinar. Por tanto, la demanda de estos programas no es la deseada en tanto termina en una oferta de posgrados que se concentra en especializaciones que reafirman la formación técnica que se trae desde el pregrado y cuya demanda es más alta.

Por lo tanto, una de las formas que pueden hacer realidad la positiva influencia de los programas acreditados hacia los demás programas que buscan referentes de calidad, debe ser fortalecer la integración mediante acuerdos interinstitucionales que propicien el intercambio de profesores y el desarrollo de procesos investigativos con el acompañamiento de expertos de las universidades acreditadas; este espacio debe propiciar la creación de programas de formación en maestrías y doctorados en temas propios de las ciencias contables, que las universidades acreditadas ofrezcan de manera conjunta y en el cual participen los profesores de las universidades que están procurando mejorar sus condiciones de calidad.

Como se ha indicado, la contabilidad responde a un modelo económico fundamentado en la lógica del mercado como elemento óptimo para la adecuada distribución de los recursos. En esa medida la disciplina se convierte en instrumento al servicio del modelo económico, para lo cual es necesario preparar los profesionales con miras a que presten sus mejores servicios al modelo económico e investiguen para perfeccionarlo dado que se expresa materialmente en estructuras regulativas de preparación y control de la información al servicio del modelo de mercados.

En los resultados de las encuestas desarrolladas en esta investigación se observa que se hace necesario actualizar los currículos de acuerdo con las mejores prácticas internacionales de

preparar y supervisar la información, es decir las llamadas normas internacionales de contabilidad y auditoría. Básicamente para cumplir con los requisitos que requiere el mercado laboral al servicio del modelo económico en asuntos netamente técnicos.

Las propuestas curriculares de los programas de Contaduría Pública poco se han preocupado porque en la academia se generen espacios de discusión sobre las relaciones entre el modelo económico y lo que puede aportar el modelo contable pese a la disposición de algunas instituciones educativas para dar apertura a estas discusiones.

Los estudios en el ámbito de la educación contable en Colombia aún son escasos y brindan pocas luces en el repensar de la disciplina. No obstante estudios como los realizados por Martínez-Pino (2008), propone ante la problemática de las estructuras curriculares partir de un desarrollo interdisciplinar que tenga como eje articulador repensar las profesiones desde la interrelación de las múltiples disciplinas que interactúan en el accionar de la profesión de los Contadores Públicos. De esta forma, se propone privilegiar lo multidisciplinario sobre lo profesional, es decir lo profesional se obtendrá como resultado de los desarrollos desde un enfoque multidisciplinar e interdisciplinar (pp.46-74).

Por lo tanto, la educación contable requiere dar el salto de estructuras curriculares con tendencias absolutamente instrumentales que privilegia fundamentalmente la formación para el trabajo, hacia una apertura que permita el aporte de otras disciplinas y posibilite pensar la disciplina desde diferentes perspectivas. Esto demanda la reestructuración de los currículos de los programas de Contaduría Pública en Colombia bajo la lógica de una visión crítica, que proyecten una nueva mirada de los profesionales de las ciencias contables frente a las problemáticas sociales para que aporten en la discusión y búsqueda de soluciones.

Tal como lo propone Rojas (2005) es necesario fortalecer la formación en Ciencias Sociales y Humanas, integrándola realmente al saber disciplinar contable, para que se logre el surgimiento de un profesional crítico que supere lo instrumental y técnico. De esta forma se concluye, tal como lo hace Rojas (2005) “el pensamiento crítico es el medio por el cual un profesional entiende que su rol profesional va más allá de los intereses de su gremio y de sus aspiraciones meramente personales” (pp.3-8). Es mediante este repensar de la formación del profesional, que los futuros egresados serán capaces de cambiar los paradigmas dominantes en el modelo económico y empresarial (p. 20).

Por tanto, se debe insistir en proponer una educación que reconfigure las actitudes y prácticas de estudiantes y profesores para superar una formación centrada en lo técnico que no permite al profesional ubicarse en una “subjetividad crítica” (Ospina-Zapata, Rojas-Rojas, & Gómez-Villegas, 2014, pp. 202-208).

5. Propuesta

5.1. Propuesta de modelo pedagógico para asegurar la calidad en los currículos de los programas de Contaduría Pública

Este apartado describe la propuesta que producto de la reflexión y análisis de la investigación se presenta para la discusión en el ámbito de la educación en los aspectos de evaluación educativa, calidad educativa, acreditación, y currículo en el contexto de la educación contable colombiana. Esto se materializa mediante un modelo pedagógico para asegurar la calidad en los currículos de los programas de Contaduría Pública.

Inicialmente se parte del concepto de modelo pedagógico que en términos de Loya-Chávez (2008) es definido así:

Un modelo pedagógico es una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros. Se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica, es decir, en la manera en que se abre o disminuye la relación entre una y otra y en cómo se desarrolla según las finalidades educativas (p. 2)

De esta manera se propone un modelo pedagógico que se fundamenta en una propuesta teórica derivada del análisis y reflexión metodológica llevada a cabo en el desarrollo de la investigación buscando hacer un aporte a la educación y para la disciplina contable en el campo de la educación contable que guíe los derroteros futuros en la formación de los profesionales de la Contaduría Pública.

Los ejes sobre los cuales gira la propuesta son los que estructuralmente se han determinado para la construcción de un modelo pedagógico con alcance al ámbito de la educación contable, es decir:

- Objetivo de formación
- Desarrollo de habilidades y competencias
- Enfoque pedagógico de formación
- Enfoque curricular
- Aseguramiento de calidad del modelo

Se describe enseguida el detalle de cada uno de los ejes señalados en la concreción de la propuesta del modelo pedagógico para el aseguramiento de la calidad de los programas de Contaduría Pública.

5.1.1. Objetivo de formación.

La formación en Contaduría se ha debatido entre dos corrientes claramente diferenciadas, en primer lugar la formación para el trabajo y en segundo, la formación para la vida o para el desarrollo humano. Es en esta última que se ubican discursivamente los programas de Contaduría objeto de la investigación, pero la realidad, como fue descrita en la problemática de la educación contable en Colombia, es otra.

Es por esto que los programas de Contaduría deben construirse en adecuada armonía entre la formación e instrucción técnica para preparar los estudiantes en el desarrollo de competencias que les permite desenvolverse en el mundo laboral, tal como actualmente se hace, pero buscando integrar interdisciplinariamente el área socio-humanística a los componentes de formación básica y profesional de la estructura curricular.

Esto se vuelve urgente ante la necesidad social de dotar los futuros profesionales con herramientas que les permitan enfrentar con éxito los altos fenómenos de corrupción en su práctica profesional y que dan cuenta de cómo prestigiosos ejecutivos, Contadores, Revisores

fiscales resultan involucrados en escándalos de corrupción pese a que han sido formados en importantes universidades colombianas reconocidas como de alta calidad.

El objetivo de integración del área socio-humanística con las áreas de formación profesional requiere las siguientes acciones:

- Los profesores del área socio-humanística deben conocer las problemáticas y las situaciones en las cuales actúan los profesionales de la Contaduría, de tal forma que se construya un discurso interdisciplinar entre lo disciplinar contable y las humanidades. Este conocimiento debe ser bidireccional y compartido entre los grupos de profesores del área de formación básica y profesional junto a los profesores del área socio-humanística.
- Las dinámicas de clase en el área socio-humanística deben tener como centro el desarrollo de casos que nacen de la problemática social donde se evidencie el accionar del profesional y las situaciones en las cuales tiene que tomar decisiones con algún impacto social.
- La misión y visión institucional que se transmite a través del desarrollo de algunas asignaturas del área socio-humanística debe aterrizar el discurso en las problemáticas sociales y económicas propias de nuestro entorno de tal forma que el estudiante las relacione directamente como parte de su propia realidad.
- En términos de Nussbaum (2001) el área socio-humanística debe buscar el desarrollo de tres habilidades en el estudiante: en primer lugar la capacidad de pensamiento crítico a través del autoexamen y el cuestionamiento de sus propias tradiciones; en segundo lugar la capacidad de verse en interacción con otros, ante los fenómenos económicos, la política, las relaciones internacionales; en tercer lugar la capacidad de *la imaginación*

narrativa para ponerse en posición del otro para entenderlo en sus emociones, deseos y anhelos (pp. 29-30).

- En el desarrollo de las asignaturas del área de formación básica y profesional debe hacerse eco de los discursos provenientes del área socio-humanística para que el estudiante sea consciente de la integración y encuentre la relación entre los fenómenos sociales, económicos y técnicos de lo contable.
- Los eventos organizados por los profesores de formación técnica profesional deben contar con los discursos de los profesores del área socio-humanística para que el esfuerzo de integración no puede estar supeditado solo al desarrollo del plan de estudios.
- El área socio-humanística debe dejar de ser considerada de manera marginal en la estructura curricular e integrarse a los demás componentes de formación profesional por el importante aporte que les puede brindar en su construcción disciplinar.
- Cada una de las instituciones que ofrecen el programa de Contaduría deben generar mecanismos que aseguren que los postulados propuestos en la misión y el proyecto institucional se concreten en acciones pedagógicas a través de las cuales el discurso llegue a las aulas y sea trabajo permanente por parte de los directivos y profesores. Esto denota una primera acción que implique que el núcleo de formación socio-humanista se integre de manera transversal con cada una de los demás componentes del plan de estudio y que cada asignatura del núcleo de formación fundamental retome los postulados misionales y los integre con los contenidos de la clase tal como se presentó previamente.

5.1.2. Enfoque pedagógico de formación.

La enseñanza de lo contable en un nuevo modelo pedagógico de calidad supone la integración en los aspectos técnicos profesionales necesarios para desempeñarse laboralmente junto al desarrollo de competencias para la vida o el desarrollo humano que implica un importante reto.

El primer aspecto está parcialmente resuelto, por un lado mediante las discusiones con miras a la actualización de la resolución 3459 de 2003, *“Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de formación profesional de pregrado en Contaduría Pública”* llevadas a cabo actualmente, y por otro mediante las propuestas de la corriente internacional lidera por la IFAC.

La propuesta internacional de IFAC presenta elementos que deberían ser analizados para ser implementados realmente en los programas de Contaduría, es decir propender por una formación inicial propia del pregrado y buscar mantener el profesional en continua formación a través de la formación profesional permanente mediante la oferta de posgrados a nivel de especialización, maestrías y doctorados en las ciencias contables.

La propuesta de IFAC (2015) presentada inicialmente en su marco conceptual propone una formación profesional inicial y una formación profesional permanente la cual se debe desarrollar en tres aspectos: desarrollo de la competencia profesional entendida bajo los aspectos, técnicos, profesionales y éticos; el aspecto práctico mediante la simulación e interacción con ambientes de trabajo y la evaluación.

Como se mencionó inicialmente, la formación del Contador Público debe cubrir la formación para el ambiente laboral cubierto por la propuesta IFAC presentada junto al desarrollo de la competencia ciudadana propia del desarrollo humano; en este punto se expresó

anteriormente la necesidad de fortalecer el área socio humanística de los planes de estudio mediante un proceso que cubra desde las metodologías de enseñanza e integración con las demás áreas de formación junto a los procesos de evaluación.

Complementando lo anterior se desarrollan enseguida los demás aspectos que buscan fortalecer los aspectos del modelo formativo de un programa de Contaduría Pública de calidad:

– **Replantear el currículo hacia el desarrollo de competencias cognitivas complejas.**

Siguiendo a Martínez-Pino (2008), quien precisa que los currículos de Contaduría deben buscar el desarrollo de competencias no simplemente técnicas, desde el hacer, sino acercarse al conocimiento desde todas sus dimensiones mediante el desarrollo de un discurso pedagógico que procure el desarrollo de competencias cognitivas complejas. Esto es, a través del fortalecimiento de los contenidos programáticos de las asignaturas, buscando dar sentido a los discursos de lo contable con una fuerte fundamentación teórica estructurada en la integración interdisciplinar de los saberes propios de una escuela de conocimiento que dialoga con lo económico, lo administrativo, lo matemático, lo legislativo, etcétera. Todo esto dentro de la problemática social en la cual está inmerso el ejercicio de la profesión.

- **Formación para el diálogo discursivo.** La propuesta curricular de un programa de Contaduría debe hacer eco de las mejores prácticas internacionales de contabilidad pero las universidades deben propiciar espacios de discusión sobre la viabilidad de su implementación y los efectos que ello implica para el modelo económico y social del país. Estas discusiones deben llegar a las aulas en la contextualización de cada uno de los temas propuestos en el desarrollo de las asignaturas. Como producto de lo anterior los programas de Contaduría deben abrirse un espacio en el contexto nacional para expresar

las opiniones de la comunidad de profesores y estudiantes sobre los temas nacionales que derivan de asuntos propios de la disciplina donde el país espera opinión de expertos en los temas.

- **Fortalecer la competencia investigativa.** La competencia investigativa debe ser integrada y considerada prioritaria en la estructura de un programa de Contaduría bajo una visión transversal. Es decir, su desarrollo no debe ser propio de unas asignaturas sino que con la coordinación por áreas de formación se integre en el desarrollo programático de cada una de estas. El estudiante debe tener la posibilidad de preguntarse sobre lo que aprende e inquietarse sobre otras alternativas frente a los fenómenos que está conociendo. De esta forma la competencia investigativa se debe trabajar por áreas de formación, a saber: contabilidad financiera, contabilidad administrativa, finanzas, aseguramiento, regulación, etcétera. En este punto se hace necesario ampliar el desarrollo de investigaciones que integren los programas, facultades, empresas y organismos de la profesión.

5.1.3. Enfoque curricular.

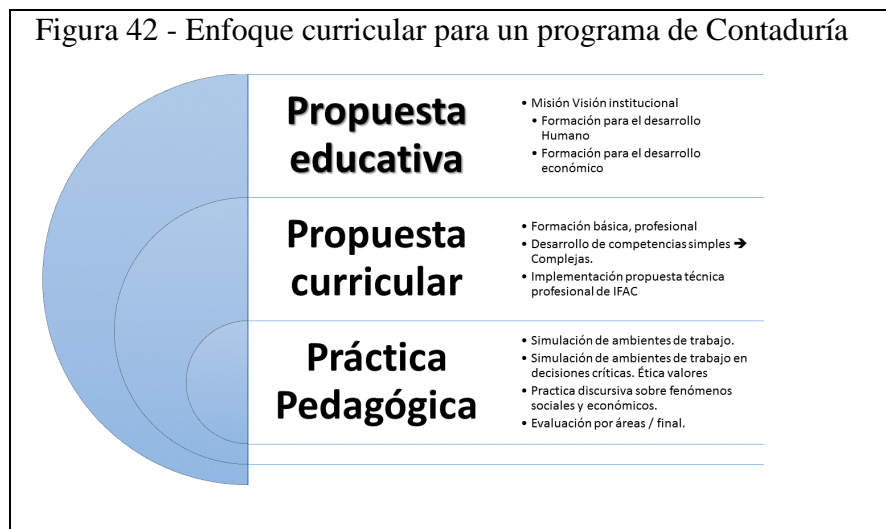
Los Contadores se han distinguido por su buen posicionamiento dentro del modelo empresarial, donde rápidamente logran ubicarse laboralmente y obtener reconocimiento individual representado en las destacadas posiciones que logran en las organizaciones. No obstante, este nuevo modelo pedagógico demanda profesionales con una mayor capacidad discursiva, propositiva y argumentativa que les permita no solo el éxito individual sino que a su vez tengan una mayor consciencia frente a la responsabilidad que tienen frente a lograr una

mayor participación en la propuesta de soluciones ante las problemáticas sociales y de la propia disciplina.

Es por esto que se presenta un modelo pedagógico que busque formar Contadores para *el desarrollo humano* como perfil fundamental de egreso, que permita repensar el currículo con base en este objetivo. Las características de este nuevo perfil profesional deben buscar formar un ser humano con una visión crítica, con capacidad para aportar en la solución de problemáticas del modelo social y económico y dispuesto a seguirse formando bajo un esquema de formación profesional continua como lo plantea IFAC (2015) no solo en competencias técnicas y profesionales sino en su preocupación por estar enterado de manera consciente de las problemáticas de la disciplina, del país y del mundo; siendo consciente de su capacidad transformadora en la sociedad a través de su aporte.

De esta forma debe constituirse una real comunidad de egresados que actué de manera integrada a nivel local y regional buscando participar inicialmente de las discusiones gremiales, aportando en la nueva dinámica de desarrollo de la regulación contable. De igual forma forjarse espacio en los escenarios políticos para la discusión de los temas de coyuntural a nivel nacional, actuando de manera propositiva en la búsqueda de propuestas y soluciones.

Por lo tanto y retomando el concepto de currículo como proyecto educativo propuesto por Inciarte-Gonzalez y Canquiz-Rincón (2001) un programa de Contaduría Pública deberá desarrollar su currículo bajo las siguientes tres perspectivas de acuerdo con la figura 42:



5.1.4. Relaciones en la comunidad académica.

Un nuevo modelo pedagógico exige que cambien las relaciones del modelo pedagógico tradicional en los programas de Contaduría que siguen siendo verticales donde predomina la figura del profesor, en posición dominante como poseedor del conocimiento y el estudiante en actitud de obediencia y sumisión.

Esto implica cambiar el modelo hacia una nueva relación “profesor-estudiante”, tal como lo propuso Martínez-Pino (2008), desplazando el rol protagónico del profesor al estudiante en el marco de un diálogo de saberes, experiencias y apropiación histórico social, haciendo énfasis en el tránsito del desarrollo de competencias cognitivas básicas a complejas (p. 81).

De esta forma el perfil del profesor debe cambiar buscando incrementar progresivamente el equipo de profesores con contadores dispuestos a desempeñar el rol de maestros y que consideren la Educación como parte de su proyecto de vida, haciendo un adecuado balance entre profesionales en ejercicio y contadores-educadores, guiando estos últimos el proceso pedagógico.

Por su parte, el estudiante debe ser el principal interesado formativo generando una dinámica de auto exigencia para sí y para sus profesores, aportando una visión crítica y de permanente actitud interrogativa. En esto será importante trabajar junto con los aspirantes a ingresar al programa para que el proceso de selección no sea de exclusión sino de asesoramiento para que el aspirante tome la mejor decisión y el programa elija personas convencidas de su decisión profesional.

Complementando lo anterior es necesario que los programas trabajen dos asuntos estructurales que son fundamentales:

- **Fortalecer el trabajo en fundamentación educativa y pedagógica.** La formación de los directivos de los programas en gestión educativa y el conocimiento general de teorías educativas que sustenten la estructura conceptual de un programa de Contaduría Pública debe ser preocupación de las instituciones. Es necesario empezar a crear una escuela de educación contable para Colombia con el trabajo interdisciplinar de las facultades de educación y los programas de Contaduría buscando formar en los aspectos básicos de pedagogía y gestión educativa a directivos y profesores.
- **Ampliar la oferta de formación en maestrías y doctorados en ciencias contables.** El esfuerzo de largo plazo por parte de los programas de Contaduría debe ser formar sus profesores en programas de maestrías y doctorados dentro de las ciencias contables, pues ellos serán quienes reconstruyan los discursos tanto de la educación contable como los propios de la disciplina. Por lo tanto, es necesario fortalecer los programas existentes y a partir de ellos ampliar la oferta a nivel nacional y, cuando sea posible, hacerlo en integración con instituciones reconocidas nacional e internacionalmente.

- **Desarrollo de laboratorios contables.** Que hagan estudios de caso tomados de la vida empresarial colombiana y que cubran los aspectos técnicos profesionales y los dilemas éticos y de valores implícitos en los mismos.

5.1.5. Aseguramiento de la calidad del modelo pedagógico.

Es un hecho cierto que el enfoque de calidad bajo la perspectiva del modelo de acreditación requiere de ajustes. Inicialmente se necesita una mayor apertura a la comunidad educativa para que realmente sea una rendición pública de cuentas, tal como lo fija en sus objetivos del proceso de acreditación del (CNA, 2013, p.12). Donde la información de todo el proceso esté disponible para ser realmente consultada y debatida por la comunidad de interesados. En estos momentos los documentos de autoevaluación se resguardan en el CNA sin mayor posibilidad de consulta, las resoluciones de acreditación con el resultado del proceso se publican parcialmente en la página del CNA resaltando únicamente las fortalezas y no haciendo evidentes las oportunidades de mejora de los programas.

Por su parte, los programas deben involucrar a profesores, estudiantes y directivos en los planes de mejoramiento para que con su plena participación aporten en el mantenimiento de fortalezas y en la solución de las problemáticas detectadas, esta discusión no debe ser temporal sino permanente.

De igual forma, es necesario que los procesos de calidad, a través del modelo de acreditación, se piensen en clave educativa; es decir, que las recomendaciones y desarrollo de los planes de mejoramiento se trabajen desde conceptos pedagógicos, curriculares y de la misma enseñanza de la disciplina y no para el cumplimiento de indicadores propios del estándar de acreditación. Buscando de esta manera, que la misma disciplina reflexione sobre sus procesos y

se apoye en la teoría educativa para fundamentar sus propuestas curriculares y pedagógicas por encima de cumplir con determinados estándares bajo la visión de calidad predominante.

Por lo tanto, el enfoque de calidad de un programa de Contaduría Pública desde el punto de vista de un modelo de acreditación debe desarrollar lo siguiente:

- **Determinar un procedimiento público de rendición de cuentas.** Este procedimiento tiene como objetivo que la comunidad de interesados, en este caso de los programas de Contaduría Pública, publiquen a través de sus portales la información sobre los resultados de los procesos de acreditación y los compromisos que asumen las instituciones en relación con los planes de mejoramiento resultantes. Tanto los informes de autoevaluación como los planes de mejoramiento deben hacerse públicos de tal forma que aseguren el compromiso de las instituciones con la comunidad académica del programa, la disciplina y el país. Estos mecanismos deben estar mediados por toda la comunidad, desarrollando una serie de dispositivos de participación y decisión que faciliten el debate de mejoramiento continuo de los procesos.
- **Gestionar el plan de mejoramiento con participación de la comunidad educativa.** El desarrollo de las acciones tendientes al mantenimiento de las fortalezas y la superación de las oportunidades de mejora plasmadas en el plan de mejoramiento resultantes del proceso de acreditación deben hacer partícipe a toda la comunidad educativa. Para ello se debe hacer la discusión pública de la resolución de acreditación a través de un evento que aglutine representantes de los estudiantes, profesores y los directivos. En este espacio se recogerán las opiniones de estos estamentos respecto de los planes de acción en relación con el plan de mejoramiento. Una vez definido el plan de acción y los indicadores de gestión para su evaluación se debe convocar semestralmente la comunidad para informar

sobre los avances y resultados de la gestión directiva sobre el plan de mejoramiento. De esta forma se logrará que los planes de mejoramiento se socialicen y tengan la discusión pública necesaria tanto en su elaboración como en su gestión que avale el éxito en un proceso de aseguramiento de la calidad permanente.

- **Expandir la cultura de la calidad educativa desde los programas con acreditación de alta calidad.** Los programas acreditados deben ser precursores de la cultura de la calidad educativa que se irradie desde estos a los programas que cumple con los requisitos mínimos. Esto mediante acciones que faciliten la integración para compartir experiencias de prácticas exitosas en el logro de la calidad en eventos académicos que evidencien un trabajo conjunto. Los convenios interinstitucionales entre el núcleo de programas acreditados y los demás que reúnen condiciones mínimas deben fortalecerse para lograr intercambios de profesores que se evidencien en la práctica, interacción entre grupos de investigación y organización de eventos con estudiantes.
- **Conformar un grupo de programas acreditados.** Los programas de Contaduría Pública acreditados en Bogotá deben constituir un grupo conformado por los directivos de estas instituciones para desarrollar estrategias conjuntas tendientes a sentar posición frente a la visión de calidad educativa desde la academia. De esta forma, se harán propuestas que mejoren el modelo y lo fortalezcan con una mayor participación. De igual forma, el grupo permitirá tener un escenario donde los planes de mejoramiento sean compartidos y discutidos para recibir retroalimentación.
- **El grupo de pares académicos del CNA debe cualificarse mejor.** Es necesario que el CNA mejore la cualificación de los pares académicos que están atendiendo los procesos de acreditación para los programas de Contaduría. El aporte que hacen estos profesionales es

fundamental para lograr el éxito del proceso de calidad de los programas. Por lo tanto, se requiere de profesionales que sean conscientes de su labor y respondan responsablemente respecto de su compromiso, además de reunir experiencia académica suficiente que les permita, no solo juzgar los programas, sino aportar en la solución de las problemáticas por las que atraviesan los programas.

- **Mantener y ampliar el trabajo en red de los programas de Contaduría.** Los programas deben seguir fortaleciendo sus trabajos en redes de conocimiento, compartiendo sus experiencias en temas específicos que les permitan compartir experiencias que nutran el campo de la educación contable en Colombia. Se hace necesario la contratación de expertos en temas curriculares, pedagógicos y de didáctica en los cuales hay una marcada debilidad debido a que los contadores que dirigen estas tareas dentro de las instituciones no han sido formados para su gestión. Esto en el marco de congresos de educación contable coordinados de manera interinstitucional. Por lo tanto es necesario que los programas acreditados, 27 en el país, conformen una red que se trabaje con el CNA en el direccionamiento de los procesos de calidad que cubra todos los programas a nivel profesional que se ofrecen actualmente.
- **Integrar esquemas de evaluación.** La implementación reflexiva y estudiada de estándares de educación internacional como los propuestos por IFAC pueden servir de base para lograr la evaluación del proceso educativo en sus aspectos técnicos durante y al finalizarlo; esto bajo una integración con las pruebas de estado, *Saber-Pro*, en la parte específica para contaduría. El IES *-International Education Standard-* N°6 establece que la evaluación durante el desarrollo de la carrera debe cubrir tres aspectos: en primer lugar la evaluación formal de la competencia profesional entendida en sus aspectos técnico, profesional y de

ética y valores. En segundo lugar bajo principios de confiabilidad, validez, equidad y transparencia. En tercer lugar logrando evidencia verificable de todo el proceso evaluativo. Esto implicara evaluaciones multidisciplinarias al finalizar el proceso y que deberían ser coordinadas con el ICFES para lograr ser homologables con el Saber-Pro en su parte específica; por las áreas de formación profesional y evaluaciones que simulen los ambientes de trabajo. Las modalidades de aplicación pueden dar para implementar pruebas escritas, orales, apoyadas en computador, simulación de casos (IFAC, 2015).

Teniendo en cuenta que la propuesta internacional y la evaluación final del estado Colombiano cubre preferiblemente aspectos técnicos-profesionales para evaluar competencia profesional es necesario que los programas incluyan evaluaciones de tipo discursivo donde todos los estudiantes expongas sus ideas en los congresos de estudiantes que deben ser planteados desde los asuntos disciplinares hasta los del país, logrando de esta forma integrar los esquemas de evaluación con un mayor alcance al simplemente profesional.

5.2. Prospectiva

Teniendo en cuenta que la investigación es un aporte en los temas de evaluación, calidad educativa y currículo dentro de las ciencias contables y la educación contable en general, se abren temas de debate dentro de diferentes líneas de investigación como las siguientes:

- a. Estudios sobre currículo en Contaduría Pública.
- b. Educación contable y evaluación.
- c. Educación contable y currículo.
- d. Aseguramiento de la calidad en dominios educativos.

- e. Pedagogía y currículo en las ciencias contables.
- f. Calidad educativa en Contaduría Pública.
- g. Educación contable en Latinoamérica: caso en Colombia.

6. Referencias

- AACSB International. (8 de abril de 2013). *The Association to Advance Collegiate Schools of Business*. Recuperado el 2 de abril de 2014, de <http://www.aacsb.edu/en/accreditation/standards/2013-accounting.aspx>
- Aguerrondo, I. (s.f.). *OEI*. Recuperado el 9 de octubre de 2014, de <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Alcántara, A. (2007). *Dimensiones de la calidad en educación superior*. Recuperado el 2 de abril de 2014, de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=3361&archivo=3-252-3361dsl.pdf&titulo=Dimensiones%20de%20la%20calidad%20en%20educaci%C3%B3n%20superior
- Alzate, G. M. (Mayo-Agosto de 2008). Efectos de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de los programas de psicología de Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(2), 425-439.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (Third ed.). New York, United States of America: Routledge.
- Arranz, P. (2007). *Los sistemas de garantía de calidad en la educación superior en España*. Burgos, España.
- Asociación Colombiana de Universidades ASCUN. (2008). Memorias Foro Internacional "El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia. En X. Zarur Miranda, & A. De la Cruz Lara (Ed.), *Sistemas de aseguramiento de la calidad en*

la educación superior. 1a. edición, pág. 294. Bogotá: Panamericana Formas e impresiones.

Banco Mundial. (2003). Recuperado el 28 de febrero de 2014, de

http://pasaporte.urosario.edu.co/urosario_files/57/5741a0f0-5250-417f-adf5-c3ad7b4082c7.pdf

Barragán, D. (diciembre de 2008). Indagación sobre los discursos de curriculum en contaduría

pública en Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XVI(2), 173-188. Recuperado el 7 de abril de 2014, de

<http://redalyc.org/articulo.oa?id=90916212>

Bermudez, H. (1995). La educación contable en Colombia Reflexiones de cara al siglo XXI. I

Foro Internacional de la Contaduría Pública, organizado por Confecop. Bogotá.

Bloom, B. S. (1986). *Taxonomía de los objetivos de la educación* (Novena ed.). (M. Pérez,

Trad.) Buenos Aires, Argentina: Librería "El Ateneo" Editorial.

Bonilla, E., & Rodríguez, E. (1997). *Más allá del dilema de los metodos* (2a. ed.). Bogotá:

Norma.

Brunner, J. J. (enero de 2000). *PREAL*. Recuperado el 10 de octubre de 2014, de

<http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/PREAL%20Documentos/brunner16espa%C3%B1ol.pdf>

Calvo-Villada, A. P. (2010). Débito y crédito contable...algo más que un saldo. Sociología de la

profesion contable en Colombia. 140. Bogotá, Distrito Capital, Colombia.

Campos, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Cardona, J., & Zapata, M. Á. (Enero-Junio de 2003). Modelos de evaluación de calidad de los

programas de formación profesional. (U. d. Antioquia, Ed.) *Contaduría*(42), 37-71.

- Carlino, F. (1999). *La evaluación educacional* (1a. ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Castaño, G. A., & Garcia, L. (23 de Julio de 2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educ*, 15(2), 219-243.
- CINDA. (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica Educación Superior Informe 2012*. CINDA. Santiago de Chile: RIL editores.
- CNA Consejo Nacional de Acreditación. (enero de 2013). CNA. Recuperado el 7 de abril de 2014, de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (Fourth ed.). London, United Kingdom: Routledge.
- Colombia, Congreso de la República. (30 de Diciembre de 1960). Ley 145. *Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de contador público*. Bogotá.
- Colombia, Congreso de la República. (13 de Diciembre de 1990). Ley 43. *Por la cual se adiciona la Ley 145 de 1960*. Bogotá.
- Colombia, Presidencia de la República. (10 de Septiembre de 2003). Decreto 2566. *Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.
- Craft, A. (Ed.). (1992). *Quality assurance in Higher Education* (1a. ed.). London, United Kingdom: The Falmer Press. Recuperado el 22 de octubre de 2014, de <http://books.google.com.co/books?id=UMuPAgAAQBAJ&pg=PA111&dq=vroeijerstijn+external+quality+assessment&hl=es&sa=X&ei=tBFJVIuhGsfCggSZ-4DADA&ved=0CCYQ6AEwAA#v=onepage&q=vroeijerstijn%20external%20quality%20assessment&f=false>

Cruz, Y. (febrero de 2009). La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades. Propuesta de criterios e indicadores cualitativos. Barcelona, España.

Cruz-Ramírez, J. (1997). *Educación y calidad total* (Segunda ed.). (Nicolas, & N. Grepe, Edits.) México D.F., México: Grupo editorial Iberoamérica S.A. de C.V.

Cubides, H., Maldonado, A., Machado, M., Visbal, F., & Gracia, E. (1994). *Historia de la contaduría pública en Colombia Siglo XX* (Segunda ed.). Bogotá, Colombia: Fundación Universidad Central.

Daza, C., Rodas, P., Rozo, A., & Silva, M. (23 de noviembre de 2009). Estado del arte de las políticas de calidad de la educación superior. Bogotá, Distrito Capital, Colombia.

Deegan, C. (2005). *Financial Accounting Theory*.

Dewey, J. (2009). *Democracia y Escuela*. Madrid: Editorial Popular.

Díaz, Á. (2003). Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-11.

Díaz, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento de implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, II(5), 3-24.

Dos santos, J., & Sánchez, S. (2001). *Investigación educativa*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

EAFIT. (02 de marzo de 2014). *Universidad EAFIT*. Recuperado el 22 de Julio de 2015, de Universidad EAFIT: <http://www.eafit.edu.co/agencia-noticias/historico-noticias/2014/noticias-febrero/Paginas/institucional-contaduria-publica-pregrado-acreditacion-internacional.aspx>

Egido, I. (2005). *Tendencias Pedagógicas*. Recuperado el 11 de abril de 2014, de

http://www.tendenciaspedagogicas.com/Doc/N_10.pdf

Escudero-Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el

XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de*

Investigación y Evaluación Educativa - RELIEVE -, 9(1), 11-43. Obtenido de

http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Fernández, N. (2007). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina* (1a. ed.).

Buenos Aires, Argentina: EDUNTREF.

Garbanzo, G. M. (2007). Calidad y equidad de la educación superior pública. Aspectos por

considerar en su interpretación. *Revista Educación*, 31(2), 11-27.

Gómez, V. M., & Celis, J. E. (Julio-Diciembre de 2009). Sistema de aseguramiento de la calidad

de la educación superior: consideraciones sobre la acreditación en Colombia. *Revista*

Colombiana de Sociología, 32(2), 87-110.

Gonzalez, B. (5 de marzo de 2013). El Currículo como Proyecto Educativo en sus tres Niveles de

Concreción. *Cuatro visiones de la gestión del conocimiento en el currículo universitario*

del siglo XXI, 10. Caracas, Venezuela. Recuperado el 11 de noviembre de 2014, de

<http://www.curricular.info/visiones/documentos/gonzalez.pdf>

González, B. (5 de marzo de 2013). El Currículo como Proyecto Educativo en sus tres Niveles de

Concreción. *Cuatro visiones de la gestión del conocimiento en el currículo universitario*

del siglo XXI, 10. Caracas, Venezuela. Recuperado el 11 de noviembre de 2014, de

<http://www.curricular.info/visiones/documentos/gonzalez.pdf>

Güemes, R. M. (1993). Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula.

Gutiérrez-Pulido, H. (2010). *Calidad total y productividad* (Tercera ed.). México D.F., México: Mc Graw Hill.

Guzmán, A. R. (2011). EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE TERCER CICLO DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/ EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA (UPV/EHU) EN AMÉRICA LATINA: EL CASO DOMINICANO, CURNE-UASD. Bilbao, España.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México, D.F., México: Mc Graw Hill.

IFAC. (2010). *International Federation of Accountants*. Recuperado el 8 de agosto de 2013, de <http://www.ifac.org/publications-resources/handbook-international-education-pronouncements-2010-edition>

IFAC. (2013). *IFAC*. Recuperado el 7 de febrero de 2013, de www.ifac.org

Inciarte-Gonzalez, A., & Canquiz-Rincón, L. (2001). *UNA*. Recuperado el 11 de noviembre de 2014, de <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIE/article/viewFile/128/119>

Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Ediciones Morata S.A.

Loya-Chavez, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8. Obtenido de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2370Loya.pdf>

Lundgren, U. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. (C. Clemente , Trad.) Madrid, España: Ediciones Morata S.A.

- Lusher, A. L. (2006). Identifying assessment practices in undergraduate accounting programs. West Virginia, Estados Unidos. Recuperado el 27 de febrero de 2014, de <http://search.proquest.com/docview/304968983?accountid>
- Mantilla, S. A. (abril de 2010). *Actualicese*. Recuperado el 2 de abril de 2014, de <http://actualicese.com/Blogs/Expertos/SAM-aseguramiento-que-es-eso.pdf>
- Marín-Gallego, J. D. (2012). *La investigación en educación y pedagogía - Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Bogotá, DC, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Martínez-Pino, G. L. (2008). *La Educación Contable: Encrucijada de una formación monodisciplinaria en un entorno complejo e incierto* (1a. ed.). Popayan, Cauca, Colombia: Universidad del Cauca.
- Millán-Puentes, R. (1990). *Historia de la Contaduría Pública en Colombia*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Mineduccion*. Recuperado el 2 de abril de 2014, de <http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-227110.html>
- Monedero-Moya, J. J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Maracena, Granada, España: Aljibe ediciones.
- Nirenberg, O., Brawerman, J., & Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación* (1a. ed.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad* (Primera edición ed.). (J. Pailaya, Trad.) Santiago de Chile, Chile: Editorial Andrés Bello de España S.L.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro por qué la democracia necesita de las humanidades* (1a. ed.). Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Obregón, N. I. (2002). *Influencia del currículo y del sistema de soporte en la calidad de la gestión administrativa la facultad de educación de la UNFV*. Recuperado el 10 de marzo

de 2014, de Universidad de San Marcos:

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/human/obregon_a_n/t_completo.pdf

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

Ospina, R. (2008). EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR. Un estudio de casos en programas académicos. Madrid, España.

Ospina-Zapata, C. M., Rojas-Rojas, W., & Gómez-Villegas, M. (enero-junio de 2014). La constitución de la subjetividad en la educación contable: del proceso implícito a la visibilización de sus impactos. *Cuadernos de Contabilidad*, 15(37), 187-211. Obtenido de http://cuadernosdecontabilidad.javeriana.edu.co/vol15_37.html

Peñaloza, A., & Morella, O. (mayo de 2012). (O. Becerra, Ed.) Recuperado el 10 de marzo de 2015, de <http://nticsaplicadasalainvestigacion.wikispaces.com/file/view/guia+para+elaboracion+de+instrumentos.pdf>

Pereira-Pérez, Z. (enero-junio de 2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare*, XV(1), 15-29. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

Pérez, R., López, F., Peralta, M., & Municio, P. (1999). *Hacia una educación de Calidad*. Madrid, España: Narcea.

Pérez-Juste, R. (octubre de 2000). *ERIC*. Recuperado el 13 de febrero de 2015, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473556.pdf#page=262>

- Polar, E. A. (1998). *Análisis y propuestas curriculares en la formación del contador público del siglo XXI*. Lima, Perú.
- Portela, H. (2012). El currículo y la formación: en los laberintos de un mundo apalabrado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 54-74.
- Posner, G. J. (2005). *Análisis del currículo* (Tercera edición ed.). (M. Á. Martínez, Trad.) Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Rahman, M. Z., & Schwarz, L. (25 de Julio de 2003). *Banco Mundial*. Recuperado el 26 de febrero de 2014, de Report on the Observance of standards and Codes (ROSC) Colombia: http://www.worldbank.org/ifa/rosc_aa_col.pdf
- RIACES. (2004). *ANECA*. Recuperado el 17 de octubre de 2014, de http://www.aneca.es/var/media/21717/publi_riaces_glosario_oct04.pdf
- Ríos, R. A. (2014). *Investigación Contable: un estudio de caso* (Primera ed.). Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Nueva Legislación SAS.
- Rodriguez, J. D., & Segura, G. (2012). FORTALECIMIENTO DE LA DOCENCIA DE CALIDAD EN EL PROGRAMA DE CONTADURÍA PÚBLICA DE LA UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA. Florencia, Caqueta, Colombia.
- Rojas, A. (2009). EVALUACION CURRICULAR A LA CARRERA CONTADURIA QUE ADMINISTRA EL COLEGIO UNIVERSITARIO FRANCISCO DE MIRANDA. Maracaibo, Venezuela.
- Rojas-Rojas, W. (2005). *Universidad del Valle*. Recuperado el 10 de febrero de 2015, de <http://administracion.univalle.edu.co/Comunidad/Memorias/evento1/archivos/Contribucion%20de%20las%20ciencias%20sociales%20y%20humanas%20a%20la%20formacion%20del%20contador%20publico.pdf>

- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza* (Tercera ed.). Madrid, España: Narcea.
- Rueda, G. (Julio-diciembre de 2012). Los aportes de la teoría de la acción comunicativa y sus conceptos a una contabilidad para el entendimiento y la integración de la sociedad. *Universitas Humanistica*(74), 227-268.
- Rueda, G., Patiño, R. A., & Pinzon, J. E. (Julio-Diciembre de 2013). Los currículos de los programas académicos de contaduría pública, tras la enseñanza de lo internacional y la globalización en la contabilidad: necesidades de ajustes más allá de respuestas técnicas. (G. Rueda Delgado, Ed.) *Cuadernos de Contabilidad*, 14(35), 639-667. Recuperado el 31 de marzo de 2014, de http://www.javeriana.edu.co/fcea/cuadernos_contab/vol14_35.html
- Sacristán, J. G. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, España: Ediciones Anaya S.A.
- Schwab, J. J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. (A. F. De Sánchez, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Librería "el Ateneo" Editorial.
- Scriven, M. (1967). *Instituto de tecnología de Dublin*. Recuperado el 11 de febrero de 2015, de <http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT0005/TheMethodologyOfEvaluation.pdf>
- Sid Nair, C., Webster, L., & Mertova, P. (Edits.). (2010). *Leadership and management of quality in higher education* (1a. ed.). Cambridge, United Kingdom: Chandos Publishing.
- Society for Research into Higher Education, Ltd. (1994). *What Is Quality in Higher Education?* (D. Green, Ed.) Londres, Reino Unido.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España: Ediciones Morata S.A.

- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza* (Quinta ed.). (G. Solana, Trad.) Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- Stufflebeam, D. L. (2 de agosto de 1978). Guías Filosóficas conceptuales y prácticas para la evaluación de la educación. 45. (C. Cañon, Trad.) Western, Michigan, Estados Unidos.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación Sistemática* (1a. ed.). (C. Losilla, Trad.) Madrid, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Toro, I., & Parra, R. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación cualitativa/cuantitativa*. Medellín, Antioquia, Colombia: Fondo editorial Universidad EAFIT.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. (E. Molina, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Troquel S.A.
- UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción.*, Tomo I, págs. 1-137. París.
- Yáñez, J. C. (Enero-Junio de 1994). Notas para un debate sobre "calidad de la educación". *Sinéctica*, 1-9. Recuperado el 2 de abril de 2014, de http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_antteriores01/004

Anexos