

Formación para la investigación contable.

Una interpretación de las intencionalidades y las metódicas desde la mirada de los profesores

Sandra Milena Muñoz López

Gustavo Alberto Ruiz Rojas

Héctor José Sarmiento Ramírez

Colombia

Resumen

Este trabajo parte de una breve caracterización de la educación contable en Colombia y, en ésta, el papel de la investigación, su evolución y las estrategias comunes para enseñarla. Posteriormente, el trabajo analiza las didácticas utilizadas para la enseñanza de la investigación en programas de contaduría pública de Medellín, concretamente en lo relacionado con las intencionalidades formativas y las metódicas utilizadas para alcanzar tales ideales formativos, cuya interpretación se realizó a la luz de categorías ancladas en la didáctica crítico constructiva de Wolfgang Klafki, una mirada de la didáctica en sentido amplio, es decir, aquella que no sólo se preocupa por el ideal de sujeto a formar, sino, además, por la metódica que permite esa formación.

Palabras clave: didácticas de investigación, investigación contable, aplicación de la didáctica crítico constructiva, enseñanza de la investigación contable.

Training for accounting Research

An interpretation from intentionalities and methodics from the teachers' view

Abstract

This paper is part of a brief characterization of Accounting Education in Colombia, and the role of research, its evolution and the common strategies to teach this subject. After this, we analyze the didactical approaches used to teach how to do research in Public Accounting programs in Medellín, specifically in what is related with the formative intentionalities and the methodics used to reach such formative ideals, whose interpretation was made by the light of categories anchored in the critical constructive didactics of Wolfgang Klafki, a view of didactics in the broad senses, namely, the one that not only worries about the ideal of the subject to train, but also by the methodics that enables such training.

Key words: didactics of research, Accounting Research, use of Critical Constructive Didactics, Teaching of Accounting Research.

Introducción

Sobre el problema de reflexión

Hace un par de décadas, en Colombia, se viene discutiendo la importancia de la investigación contable, bien sea por los requerimientos de la acreditación de programas académicos o por la inquietud profunda de transformar la educación de los contables que ha estado caracterizada por la dominación de lo instrumental y acrítico de las relaciones contextuales.

En este tiempo, la educación contable ha comportado unas transiciones tenues pero vitales. Hoy, buena parte de los programas de Contaduría Pública en el país dejan entrever en sus estructuras curriculares algunas apuestas por la formación en otras disciplinas que dialogan con la contabilidad, así como contenidos de investigación.

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

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

Uno de los aspectos que deben revisarse con respecto a esta realidad de la investigación contable es su propia manera de enseñarse, la forma en que se inicia a los contables en los caminos de la investigación. Estas preocupaciones por el para qué y el cómo de la enseñanza de la investigación contable son el centro problémico del presente trabajo.

Sobre el método

El horizonte epistémico y metodológico de este trabajo se inscribe en la pedagogía crítica alemana, concretamente, en la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, en la cual, resulta central la mirada sobre la educación

con fines de conciencia y autonomía. La didáctica se interpreta así como un conjunto de decisiones acerca de los fines, que se toman a partir de la convicción de que el desarrollo de la razón abre, al mismo tiempo, en cada individuo la posibilidad de que en el diálogo y discusión racionales y en la elaboración reflexiva de sus experiencias, los seres humanos consigan una progresiva humanización de sus condiciones de vida común y una configuración cada vez más racional de su situación sociopolítica, eliminen el dominio infundado y aumenten los márgenes de su libertad (Klafki, 1986, p.46).

Este interés práxico del estudio, se ubica en la caracterización de la didáctica que se propone en los cursos de investigación en ocho programas de contaduría pública de universidades de la ciudad de Medellín, lectura que se realizó desde la perspectiva de la institución y de los profesores, por la consideración de que la enseñanza es una de las dimensiones del proceso educativo, cuyo diseño corresponde, inicialmente, a las características particulares que plantean los profesores de investigación para sus cursos; los contenidos abordados en los cursos de investigación, de acuerdo con lo enunciado por los profesores y lo puntualizado en las cartas descriptivas; y, finalmente, las estrategias metodológicas que los profesores dicen que utilizan para enseñar tales contenidos. Sobre este último asunto, discurre el presente trabajo.

En consonancia con lo anterior, este trabajo se vale de una perspectiva mixta de investigación, cuyo diseño es descriptivo e interpretativo, pues se centra en la discusión del carácter formativo de los contenidos y la metódica de los cursos de formación investigativa presentes en los programas de contaduría pública, mediante la descripción y análisis de las prácticas de enseñanza de la investigación contable, así como la interpretación de las mismas a la luz de la didáctica crítico constructiva de Klafki, la cual, asume una mirada amplia de la didáctica preocupada en la misma medida por el contenido formativo de una propuesta curricular y por la metódica utilizada para desarrollar tales contenidos.

El trabajo de campo se planteó a partir de la selección de los programas de contaduría pública de acuerdo con los siguientes criterios, cuyo incumplimiento, con excepción del primero, no actuó como factor de exclusión de alguna universidad: existencia del eje o componente de formación en investigación en el plan de estudios, existencia de grupo y semilleros de investigación en contabilidad, acreditación de alta calidad del programa, cantidad relevante de créditos o cursos de investigación, la disponibilidad de información en la página web institucional y la disposición de la institución para facilitar el acceso a la información.

A partir de la consideración de la información disponible en sus páginas web, y después de haber estudiado la información de veinte programas del

Área Metropolitana, se seleccionaron siete programas de contaduría pública de las siguientes universidades, que serán expuestas en orden alfabético, con el ánimo de que no se asuma ningún tipo de jerarquía:

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

Para la recolección de la información se diseñaron dos rutas: una primera ruta participativa, en la que se realizaron entrevistas semi-estructuradas con los directores de programa y los coordinadores de investigación de cada una de estas universidades, así como dos grupos focales con dos profesores de cada programa, que orientan cursos de investigación y afines. Y una segunda ruta de revisión documental, en la que se avanzó en el análisis didáctico de las cartas descriptivas de los cursos orientados por los profesores participantes en los grupos focales, siguiendo la propuesta de Klafki al respecto.

Referentes conceptuales y de contexto

Sobre pedagogía, educación, enseñanza y didáctica

Dentro de las discusiones educativas circulan, ampliamente, términos como *didáctica*, *educación*, *formación*, *enseñanza*, los que giran en torno al concepto de pedagogía y dificultan la tarea de delimitación requerida. Se hace necesario, entonces, definir estos conceptos, con el fin de superar la tendencia a subsumirlos todos en el concepto de enseñanza (Vargas G., 2011).

El grupo Formaph propone la pedagogía como la “disciplina o campo de saber en el que se llevan a cabo indagaciones teóricas y prácticas sobre la educación y la formación humana”(Runge P. & Garcés, 2011, p.4);se destacan en este concepto la presencia de otros como el de educación y de formación. La educación es definida por Vargas G. como “una noción bajo la cual se ‘engloba’ el estudio del fenómeno social de la *reproducción simbólica*”(2011, p. 134);lo que implica, que la educación conduce a pensar las metas de formación vinculadas necesariamente con las percepciones acerca de la sociedad que se desea alcanzar y las condiciones materiales e institucionales necesarias para lograr esas metas(Vargas G., 2011).

La formación, por otra parte, se entiende como la instancia unificadora del principio de humanización y el eje teórico de la pedagogía. Dentro de la antropología pedagógica, el concepto de formación se diferencia del de educación; mientras el primero es un concepto inmanente, que conduce a la idea de la autorrealización y el devenir permanente del sujeto, el segundo, es un proceso externo al individuo. Educar implica una acción de influir sobre el individuo (Runge P. & Garcés, 2011).

En este contexto, la pedagogía tiene dos posibles enfoques: unas teorías de la educación y otras teorías de la formación. *“En un sentido amplio, las primeras responden al ‘cómo’ y las segundas al ‘qué’ y al ‘para qué’”* (Runge P. & Garcés, 2011, p. 16); dichas teorías conducen a la discusión acerca de aquellas experiencias educativas que han contribuido a darle forma al sujeto. La pregunta pedagógica fundamental es entonces: ¿qué papel ha jugado la educación y cómo a través de ella, se ha formado a los seres humanos? (Runge P. & Garcés, 2011, p. 23).

Se define la formación, entonces, como *“el proceso de despliegue del ser humano en medio del mundo cultural y espiritual”* (Runge P., 2011). Así, por tanto, ese proceso se concibe como un producto basado en la idea de sujeto, que lo faculta para darse forma de acuerdo con sus propias potencias e intereses personales.

Por su parte, la educación se interpreta como una estructura dentro del sistema social, cuyo propósito fundamental es influir sobre el sujeto para lograr los propósitos de reproducción de ese sistema; por lo tanto, tiene una función de transmitir saberes y valores socialmente aceptados. Esto podría hacer ver la educación como mecanismo de coacción o alienación; sin embargo, es necesario aclarar que la pedagogía, en su variante de teoría de la educación, indaga acerca de aspectos como: el tipo de sociedad a la cual debe responder esa educación, las concepciones de desarrollo en las que se arraiga la misma, y los valores que privilegia. No es posible aislar la reflexión sobre la educación, de una reflexión acerca de la formación; por tal razón, es posible afirmar que la pedagogía es el saber sobre la educación. *“La pedagogía responde científicamente a la pregunta ¿Cómo educar al sujeto y por qué y para qué de la educación?”* (Lucio, 1989).

Por otro lado, la enseñanza constituye *“una explicitación de la relación entre las disciplinas, el proyecto de formación (pedagogía) y el proyecto político educativo (educación) al que apunta una sociedad”* (Vargas G., 2011, p. 135). Para Vargas Guillén, en esencia, la enseñanza toma los saberes y pregunta qué saberes se deben poner en ejecución y cómo se deben organizar para lograr los propósitos de formación, cuáles son los materiales y medios necesarios para lograrlo y cómo puede el sujeto incorporar esos procesos de aprendizaje. Por su parte, la didáctica constituye la materialización de esa enseñanza.

Podemos definir la didáctica, siguiendo a estos autores, como “el conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender que conforman un saber” (Zuluaga, Echeverry, Martínez, Estella, & Quiceno, 1998, pág. 11), una doble mirada que orienta su reflexión hacia la manera como cada área del conocimiento define sus propios procesos de enseñanza y hacia las potencialidades y mecanismos propios del aprendizaje. Ambas reflexiones no pueden alejarse de la reflexión acerca de la formación: por un lado, no es posible exacerbar el énfasis en la enseñanza sobre la base de que cada disciplina tiene sus propias formas de abordar el conocimiento, ignorando las implicaciones formativas de esos métodos; por otro, no se puede caer en la psicologización del saber, que al centrar la mirada en el aprendizaje, desconoce los factores culturales de producción del saber y los aspectos discursivos inherentes a su construcción y comunicación, así como la capacidad performativa que tiene la interrelación con la enseñanza.

La didáctica se entiende, entonces, como el saber construido en torno a la enseñanza tanto en sus dimensiones teóricas como prácticas. Así, “si la pedagogía responde científicamente a la pregunta ‘¿cómo educar?’, la didáctica lo hace con la pregunta “¿cómo enseñar?”” (Lucio, 1989, pág. 11).

Por lo anteriormente enunciado, se concluye que la reflexión didáctica no puede ser ajena a la reflexión pedagógica; pues, la didáctica sin pedagogía conduce a la absolutización de la dimensión cognitiva, el saber como fin último del ser, en tanto que pensar la pedagogía en ausencia de la didáctica conduciría a un diletantismo infructuoso para orientar la labor educativa del profesor (Lucio, 1989).

La didáctica crítico-constructiva de Klafki

De acuerdo con lo afirmado en el apartado anterior, puede decirse que cualquier perspectiva didáctica se entronca tanto en las concepciones acerca de las posibilidades de enseñanza de las disciplinas, como en las posibilidades de aprendizaje del estudiante, fundamentadas ambas en las aspiraciones de formación del sujeto.

Por tal razón, fundamentados en la necesidad de formar un contador público con una visión transformadora de la sociedad, se concibe la formación de un sujeto dispuesto a resistirse a los procesos de naturalización del autoritarismo, el determinismo económico y el patriarcalismo como formas totalizantes del desarrollo social. En ese sentido, la formación se piensa como “el proyecto utópico de construir una representación simbólica de la riqueza material y simbólica de la cultura y de los sujetos dentro de ella” (Vargas G., 2011, p. 144).

Afianzados en tal premisa, se asume como criterio orientador la teoría crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, pedagogo alemán, quien propone una visión didáctica que aporte opciones de transformación de las condiciones de desigualdad ampliamente expuestas por las teorías críticas.

El fin de la didáctica 'crítica' como lo propone Klafki (1986) es "capacitar a todos los niños y jóvenes, así como a todos los adultos, para una creciente autodeterminación, codeterminación y solidaridad en todas las dimensiones de la vida" (Klafki, 1991, p. 42). El concepto de 'constructivo' se refiere a la continua relación que se presenta entre lo práctico y lo teórico, donde se tiene una gran cooperación que permite generar reflexión (Klafki, 1986). La didáctica en su sentido amplio se define como "*el complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza*" (Klafki, 1991). Estas reflexiones se orientan en cuatro dimensiones:

- Objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza.
- Contenidos.
- Las formas de organización y realización (donde la relación entre procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser entendida como una relación de interacción). Esta es la perspectiva de la metódica.
- Medios de la enseñanza.

Para Klafki las dos dimensiones iniciales (objetivos y contenidos) corresponden a la didáctica en sentido estrecho; en tanto, la discusión acerca de las formas de organización y los medios corresponde a la metódica.

Llama la atención que el autor denomine como *didáctica en sentido estrecho* a la reflexión acerca del carácter formativo de los contenidos, cuando pareciera que en nuestro contexto lo estrecho alude a reducir la didáctica a la enseñanza. Sin embargo, esta afirmación se entronca en la discusión histórica que dentro de la pedagogía alemana se ha desarrollado con base en el concepto de formación de Humboldt, que abrió una amplia tradición en torno a la importancia de pensar el carácter formativo de los contenidos.

De esta forma, Klafki retoma tradiciones investigativas previas para reconocer la diferencia entre contenidos y contenidos formativos; es decir, entre el objeto de conocimiento en sí mismo y el contenido orientado con una intencionalidad formativa. Para Klafki, la didáctica en sentido estrecho, estudia lo formativo de los contenidos, esto es, establece un vínculo entre los objetivos (intención formativa) y los contenidos.

Como derivación de lo anterior, presenta varios argumentos que precisan el alcance de la relación entre contenidos y objetivos de formación. Estas discusiones pueden expresarse sintéticamente, de la siguiente forma:

1. A pesar de que varios contenidos pueden confluir en un objetivo de formación, los contenidos no pueden ser utilizados para todo, porque podría desvirtuarse su carácter histórico.
2. Es necesario aclarar que existen contenidos que en sí mismos, encierran un potencial de formación crítica y otros que son meramente instrumentales, tales como aprender a leer, interpretar un mapa, dominar operaciones matemáticas, aprender un software, aplicar la dinámica de una cuenta, etc.
3. Estos contenidos deben ser abordados pero, para garantizar su pertinencia didáctica, deben ser elaborados bajo problemas que los sobrepasen y que estén en conexión con otros que sí tengan un potencial crítico, “deben estar justificados para los estudiantes como algo necesario y pleno de sentido a partir de aquellos temas emancipatorios” (Klafki, 1991, p. 102).
4. En la clase, se pueden orientar contenidos instrumentales mediante métodos orientados hacia la comprensión, la cooperación, el autocontrol y la autodirección del estudiante, por lo cual, “el carácter puramente instrumental de los temas sería así compensado por los elementos emancipatorios del método” (Klafki, 1991, p. 103).
5. No se puede reducir la didáctica sólo a la reflexión acerca de los contenidos y los objetivos, dejando la metódica como una especie de consecuencia posterior a las decisiones tomadas en torno a los contenidos, porque muchos contenidos son productos immanentes del método y, por lo tanto, no se pueden considerar en ausencia de éste.
6. Las decisiones metódicas parten del reconocimiento de las necesidades y posibilidades de enseñanza y aprendizaje de los contenidos.
7. El método no es un recurso exclusivo del maestro; éste se deriva de las características propias del contenido, de las necesidades y condiciones de enseñanza y de las posibilidades y necesidades de aprendizaje.
8. Debe distinguirse el método de enseñanza del método del contenido “el sentido del método de enseñanza consiste, bajo este aspecto, en hacer accesible al joven, la estructura metódica de la temática de clase correspondiente” (Klafki, 1991, p. 104).
9. La investigación acerca de los métodos debe reflexionar acerca de las condiciones diferenciadas de donde parten los estudiantes, pues no es posible pasar por encima de las condiciones subjetivas del estudiante en aras de un ideal de formación o de unas características metódicas del contenido.
10. La significación del método se relaciona con las formas de interacción que éste favorece, pues la riqueza de comunicación, los niveles de cooperación y los grados de autonomía están, en gran medida, condicionados por el método.

11. De todo lo anterior, se concluye que el método se piensa también y, sobre todo, con relación en las implicaciones formativas; pues el método, entendido como simple técnica, absolutizado al margen de cuestionamientos sobre lo humano, conduce, irreversiblemente, a la racionalidad instrumental, útil para las concepciones hegemónicas de formación.

La educación contable en Colombia

Una primera revisión sobre el desarrollo de la educación contable en Colombia, tiene como precaución inmediata la necesidad de separar la enseñanza de la técnica contable en etapas pretéritas, como heredera del influjo de la Escuela Nacional de Comercio, de la educación contable universitaria contemporánea, derivada de la creación de las primeras facultades y escuelas de contaduría pública del país a comienzos de la década de 1960, cuando la profesionalización de la función contable obligó a crear programas académicos consecuentes con ese nivel formativo. La educación contable universitaria de las últimas décadas y su consecuente reflexión pedagógica desde las universidades y los gremios, se han venido ocupando de diagnosticar sus propias falencias, analizar causas y proponer soluciones desde diversos enfoques epistemológicos, pedagógicos y funcionales, los que han determinado una creciente cualificación de los programas y los profesores. Por esta misma vía, han progresado iniciativas de eventos académicos con idénticas preocupaciones que, a lo largo de más de treinta años, han abierto espacio a la discusión de los problemas de la educación contable como materia de estudio e investigación.

Las primeras reflexiones sobre la problemática tuvieron como propósito evidenciar las falencias formativas de los estudiantes, por cuenta de una orientación técnico-instrumental, producto de la excesiva mercantilización de la profesión contable; el objetivo único de facilitar el ingreso al mercado laboral no resolvió el problema de su razón de ser en la universidad y se fue necesario buscar alternativas a esa anomia educativa que se instauró como característica fundamental de la educación contable colombiana (Suárez, 2008, p. 78) y que ha sido responsabilizada de la actual desidia académica y la precarización del ejercicio profesional.

Desde los años 80, se había advertido de los peligros de una carrera universitaria de alta responsabilidad social, pero desentendida de los problemas del país y entregada a satisfacer los caprichos del empresario; sin embargo, como no se hicieron visibles los beneficios de las reformas de la educación y otras iniciativas institucionales, fue necesario discutir los problemas que se acumulaban en torno a la modernización de las universidades y sus programas, para responder a los crecientes desafíos de la industrialización empresarial y la paupe-

rización del conglomerado social. La necesidad de dotar la educación contable de un sentido y una finalidad estructural, facilitó la aparición de múltiples denuncias acerca de las formas de adiestramiento laboral que subyacían en la educación contable (Franco, 2011) y el llamado a provocar un viraje hacia dinámicas crítico-reflexivas más acordes con la naciente investigación contable y los enfoques pedagógicos constructivistas, que exigían mayor libertad de cátedra y mayor participación del estudiante en su propia formación.

Algunos aportes, en ese sentido, empezaron a dejar huella en las universidades, y los gremios –que ya hacían presencia en éstas como parte de la docencia– estimularon el sentido de cohesión de los estudiantes, para dar origen a las asociaciones de estudiantes y egresados y luego a organizaciones académico-gremiales más complejas como el Centro Colombiano de Investigaciones Contables (C-cinco), la Fundación para la Investigación y Desarrollo de la Ciencia Contable (Fidesc) y la Federación Nacional de Estudiantes de Contaduría Pública (Fenecop) que, desde su inicio, han manifestado una profunda preocupación por el tratamiento de los problemas de la educación contable. Uno de éstos y quizás el que mayor discusión ha generado, es el del fomento a la investigación en los programas de contaduría pública, tema que ha transitado desde la total indiferencia de algunas universidades, que consideran que la investigación es asunto de las maestrías y los doctorados, hasta la ubicación prioritaria en los planes de estudio de otras, que postulan la formación investigativa y la producción intelectual de sus estudiantes como factor diferenciador de su oferta académica.

No obstante las buenas intenciones de esta última decisión, existe una preocupación subsidiaria por la docencia en las áreas de investigación, pues, es común que las asignaturas de esa área académica sean orientadas por profesores sin experiencia en el campo investigativo contable, lo cual, pondría en discusión el contrasentido y el conflicto moral de exigir como producto lo que no se ofrece como insumo, y esa es una situación que deja vacía la pretensión institucional de construir una cultura investigativa en Contabilidad desde el currículo (Rueda & Pinzón, 2009). De igual manera, es claro que el desarrollo de la investigación formativa como parte de la formación investigativa, no se reduce a la instrucción metodológica y la elaboración de proyectos y propuestas y, en esa perspectiva, ha resultado imperioso inducir una formación contable preocupada por la condición humana y sus manifestaciones en la vida académica, la pregunta por el ser humano y su papel en las organizaciones, las conjeturas acerca de las posibilidades de transformar la sociedad en función de las necesidades sociales y la urgencia de deconstruir la racionalidad económica dominante en defensa del ambiente común y la supervivencia del planeta.

Este tipo de consideraciones, llegadas a la academia contable de la mano de filósofos, antropólogos, sociólogos y otros científicos sociales, han ido permeando las discusiones de las instancias institucionales encargadas de los planes de estudios y sus reformas, de tal manera, que en la actualidad, se enfrentan en ese escenario dos tendencias claramente definidas: una corriente institucionalizada, que reclama un ajuste curricular a los modelos internacionales de educación contable propuestos por organismos como IFAC–IAAER y que están centrados en la formación por competencias laborales definidas en el manejo de información contable y financiera desde la perspectiva del modelo normativo NIC/NIIF, las habilidades de interlocución en inglés, las actitudes de liderazgo organizacional y el apego a los mandatos de la ética corporativa, como parte de los “paquetes de inventarios tecnológicos, comunicativos y consumistas que embriagan la globalización” en esta época (Martínez, 2008, p. 31).

Por otro lado, subsiste la corriente alternativa, que aboga por una educación contable pensada desde los problemas de las organizaciones y las comunidades locales y nacionales, en defensa de modelos de desarrollo emergentes, donde las relaciones económicas internacionales y los problemas políticos globales se hacen difusos ante la omnipresencia de los conflictos de la cotidianidad organizacional en el contexto de lo inmediato, y donde resulta necesario crear nuevas formas de entender el desarrollo (Gracia, 2002), más allá de las preocupaciones por el crecimiento económico y la reproducción de capitales en los circuitos financieros internacionales.

Visto de esta forma, la educación contable en Colombia pasa por enfrentar la disyuntiva de acoger la corriente mayoritaria de la formación profesionalizante, o asumir una alternativa en la que resulta vital la voluntad política de las universidades para dar cabida a una intencionalidad formativa diferente, aplicar los ajustes y reformas curriculares que favorezcan esa intencionalidad, y contar con equipos docentes formadores de la crítica, y así sostener la temporalidad que requieren los procesos transformacionales de la nueva educación contable.

Acerca del desarrollo de la investigación contable en Colombia

Para hablar del origen y desarrollo de la investigación contable en Colombia, deben referenciarse, entre otras entidades y personas independientes, a dos entidades muy preocupadas por el desarrollo disciplinar de la contabilidad como son la Federación Colombiana de Colegios de Contadores Públicos, donde la investigación ha estado más orientada hacia los asuntos profesionales, y el Centro Colombiano de Investigaciones Contables (CCINCO), que promueve una perspectiva más teórica, reflexiva, comprensiva y crítica de la investigación contable. En ambas, eso sí, se ha asumido la contabilidad como un saber estratégico para nombrar la realidad desde otras perspec-

tivas y se han creado espacios de libertad para interactuar y pensar una contabilidad y una contaduría pública consonante con las nuevas exigencias que plantea la sociedad (Sarmiento & Muñoz, 2011, p. 124-125).

No debe desconocerse que la mirada disciplinar de la contabilidad y su consecuente desarrollo investigativo estuvo influido, desde los años 70, por un sector de la profesión contable, que liderado por los profesores universitarios y contagiado por el auge de las izquierdas, movilizó esfuerzos contra las condiciones del mercado laboral contable, y propuso la investigación como estrategia contra la hegemónica visión instrumental de la contabilidad y con el ánimo de asimilar y desarrollar propuestas no sólo en materia contable, sino en aspectos políticos, sociales, ambientales, regulativos, entre otros. A partir de esto, se produjo un impacto en la academia contable y la universidad, de los que surgieron necesidades como el reconocimiento del estatus teórico-epistemológico de la contabilidad, la valoración positiva de la investigación contable, la creación de grupos de investigación contable, y la inclusión en los planes de estudio de asignaturas como metodología, epistemología, historia, teoría contable y humanidades (Gómez & Ospina, 2009, p. 20).

Como consecuencia, y desde mediados de la década de 1980, se inició el abordaje de la investigación desde cánones de confección más estrictos, con la intención de reconstruir la contabilidad a la luz de fundamentos derivados de la ciencia. Si bien, los resultados de la investigación en el período 1970-1985 fueron precarios, permitieron el surgimiento de una actitud tendiente al reconocimiento social de la investigación en contabilidad (Gracia, 2000; citado por Cortés, 2009, p. 579-580). A pesar de estos esfuerzos, aún insuficientes para el pleno desarrollo de la contabilidad como disciplina, en los esquemas educativos formales el conjunto de la universidad colombiana no orienta al estudiante a crear nuevos conocimientos, y la enseñanza se sigue limitando a brindar herramientas técnicas y un conjunto de procedimientos preestablecidos para actuar en el mercado laboral, muchas veces, incomunicados con las necesidades del contexto (Cortés, 2009, p. 580). En respuesta a esto, y entre otros autores, Gracia (2002) plantea la necesidad e importancia de la investigación para los planes de estudio y la formación del estudiante, y la urgencia de una reconfiguración del currículo donde se plantee la investigación como eje central de formación.

Debe reconocerse que, dentro del desarrollo disciplinar de la contabilidad, coexisten dos corrientes de investigación en el ámbito internacional: la denominada orientación ortodoxa entiende la contabilidad como un “proceso para informar la realidad económica de las organizaciones y su estructura es eminentemente funcional a los objetivos que se le apliquen, o con los que los usuarios direccionen la información requerida” (Gómez, 2005, p. 120), y está orientada a procesos de identificación, medición y control,

específicamente, en la circulación de riqueza y renta. “Reconoce que una significativa cualidad de la contabilidad es su poderosa síntesis informativa, pero señala que tal información es producto de las lógicas de control de circulación de la riqueza” (Gómez, 2005, p. 121).

La segunda corriente de investigación, denominada orientación heterodoxa, se distingue de la anterior, en tanto, postula una orientación crítica y una reconfiguración de la contabilidad, donde no prima el ánimo del control, pues está centrada en una perspectiva sociológico-organizativa, es decir, “que no basta con explicar cómo es el ‘mercado’, sino que valdría mejor comprender cómo debería ser, para conseguir unos objetivos de bienestar social generalizado” (Carmona, 1992; p. 3 citado por Gómez, 2005; p. 121). Esta orientación estudia la fortaleza del mensaje contable no para describir la realidad, sino para crearla (Hopwood, 1985; p. 212, citado por Gómez, 2005; p. 121).

La didáctica de la formación en investigación contable en Colombia

En Colombia se ha asumido que la investigación es la única vía que posibilita la construcción disciplinal de la contabilidad y, consecuentemente, la legitimidad de los desarrollos que deben posicionarse como prácticas de general aceptación (Gómez, 2003a); no obstante, y a pesar de la amplia difusión de sus beneficios, aún no se comprende la trascendencia del trabajo investigativo para la disciplina contable, por cuanto en amplios sectores profesionales y estudiantiles, la investigación no pasa de ser un *‘oficio de élite o un relleno en los pensa’* que no presta utilidad en los escenarios económicos y organizacionales.

En la práctica profesional y en los espacios nacionales de investigación contable se reconoce la necesidad de que los contables vinculen los conocimientos técnicos y los conceptos y teorías venidos de la contabilidad y otras disciplinas (Loaiza & Rueda, 2011; Rueda & Pinzón, 2009), para que puedan generar alternativas desde el conocimiento y reconocer el lugar político de la disciplina y la profesión contables en contextos sociales y económicos determinados (Muñoz & Sarmiento, 2010). No obstante este reconocimiento, la formación contable aún no ha dado pasos importantes en este tránsito.

Actualmente, en muchos programas de contaduría pública del país, los estudiantes participan en semilleros de investigación, abordan temáticas y desarrollan tareas relacionadas con la investigación, donde diseñan anteproyectos investigativos, fundamentalmente documentales, con algunos alcances en el campo empresarial, abordan ciertos referentes teóricos, aplican instrumentos de recolección de información, participan en semilleros, entre otras actividades.

De acuerdo con Patiño & Santos (2009), los escenarios que utilizan los programas de contaduría pública para la enseñanza de la investigación son formales e informales; de un lado, cursos de metodología de investigación, epistemología, técnicas de recolección de información, etc., y, del otro lado, estrategias menos escolarizadas pero vinculadas también con la intencionalidad (declarada por la institución) de incentivar el espíritu investigativo y procurar una formación integral, tales como eventos académicos con escritura de ponencias de estudiantes, revistas destinadas a la publicación de producciones estudiantiles, semilleros de investigación, trabajos investigativos como opción de grado y apoyo a grupos de estudio.

Probablemente, el objetivo inicial de estas estrategias, sea ofrecer una formación básica para el desarrollo de proyectos de investigación en la vida profesional; pero, más allá de eso, se intenta ampliar los horizontes comprensivos de la contabilidad y la contaduría, desarrollar capacidades escriturales y argumentativas y, quizás, formar éticamente al futuro contador público, acercándolo con mayor profundidad a los contextos social, económico y político de la profesión, mediante la problematización de la realidad.

Más allá de distinguir entre profesionales con formación limitada a lo técnico-instrumental y profesionales con evidentes fundamentos conceptuales, estas intencionalidades podrían clasificarse en dos tipos: unas corresponden con la necesidad *—que, a su vez, es moda—* de formar investigadores y enriquecer la mirada disciplinar y otras, están relacionadas con la preocupación por la dimensión ética del profesional contable en formación; es decir, hay una formación más centrada en la técnica y la teoría contable, bien sea, desde el funcionalismo replicador de la lógica dominante u otra perspectiva, y otra formación que, además de esto, se preocupa por las implicaciones sociales y ético-políticas de la contabilidad y del ejercicio profesional, en el entendido de que el conocimiento contable no sólo representa fenómenos, sino que, más bien, construye realidades (Carrasco y Larrinaga, 1997; citado por Gómez, 2003b).

Por medio de la contabilidad se muestra cómo es el “mundo de los negocios”, de las relaciones sociales productivas y distributivas, se aterriza a la materialidad el discurso económico de leyes de mercado y se reproducen las pautas comportamentales de los agentes.[...] El problema no es eventualmente de maquillaje de los estados financieros, que perjudiquen los intereses de los propietarios, inversores o deudores; el problema es que los estados financieros pueden estar permanentemente maquillados para la sociedad. (Gómez, 2003b).

Cualquiera sea la intencionalidad de la formación investigativa, puede apreciarse fácilmente que ese proceso resulta bastante difícil para estudiantes y

profesores en contaduría pública. Con respecto a los estudiantes, en primera instancia, podrían conjeturarse como mínimo dos causas: de un lado, lo complicado que resulta la producción de textos escritos; y de otro, la idea de que la investigación no es necesaria para los requerimientos del mercado.

El primero de estos problemas, el de la dificultad para la escritura obedece, en alguna medida, a que la educación secundaria no les ha proveído los elementos necesarios para lograrlo; de acuerdo con Carlino (2003), cuando los estudiantes llegan a la universidad, se enfrentan a nuevas formas de escritura especializada de cada uno de los campos de conocimiento que abordan textos, generalmente derivados de procesos de investigación y reflexión científica que presentan lenguajes bastante técnicos para los que no están preparados. Carlino sintetiza en cuatro tipos los principales problemas para la producción escrita por parte de los estudiantes universitarios: “1. *La dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector*; 2. *El desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura*; 3. *La propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos*; 4. *La dilación o postergación del momento de empezar a escribir*” (2004, p. 322). De estos planteamientos de Carlino, llama la atención su énfasis en la doble condición de aprendices que suelen tener los estudiantes universitarios, especialmente, de los primeros años, aunque les ocurra también a estudiantes de posgrado: novatos, tanto en los campos disciplinares que vinculan sus profesiones, como en relación con las características de la literatura académica que se les plantea como ejercicio de lectura y escritura.

El segundo determinante, con respecto a la dificultad de la enseñanza de la investigación, tiene que ver con la idea de que la formación investigativa no resulta útil para la actuación profesional del contador público, idea que evidencia la tensión (que también puede ser aparente) entre los requerimientos de la sociedad del conocimiento y los del mercado; pues, esta sociedad centra en el conocimiento el factor de producción y poder más importante y estratégico del mundo contemporáneo (Quijano, 2001), lo cual, sin duda, implica una construcción intensiva de conocimiento por vía de la investigación en todas las disciplinas exactas y sociales. Pero esta condición actual, convive con unas exigencias de mercado de trabajo confusas, que confinan a gran parte de los trabajadores a escenarios para la fabricación de las cosas que garantizan la sobrevivencia, privilegiando lo que en palabras de Arendt (1993) alude a la condición de hacedores y laborantes para la conservación de la especie y la transformación de la naturaleza.

Esta condición, si se piensa para los contables, se traduce en unos estudiantes y profesionales de quienes no se espera que reflexionen, comprendan, problematicen y transformen la realidad; sino, simplemente, que traduzcan una de sus dimensiones (la económico-financiera) a un lenguaje

estandarizado (ahora globalmente), para lo que no requieren desarrollar investigación y, quizá tampoco, incorporar teoría a su quehacer.

Por supuesto, estas características, que no corresponden exclusivamente al mercado de trabajo, sino al campo amplio de lo social (construido como mercado también), delinear el deseo de los sujetos en formación, tanto sus aspiraciones laborales como sus ideales de vida; pues el deseo se produce socialmente y es asimilado por los sujetos (Deleuze, 2004), lo cual se traduce en el deseo, no reflexionado, de producirse como máquina hacedora para no ser excluidos del mercado laboral.

Discusión de los primeros resultados

De acuerdo con lo expuesto con respecto a la didáctica, tal como se entiende en esta reflexión, se discuten a continuación unos hallazgos iniciales en relación, esencialmente, con dos aspectos de la didáctica: la discusión del para qué se enseña a investigar en los programas de contaduría pública y las estrategias generales utilizadas por los profesores, de acuerdo con esta intencionalidad.

El carácter formativo de la investigación:

En las propuestas curriculares de los programas estudiados, es común encontrar que la formación para la investigación contable plantea unos propósitos vinculados con un perfil de contador público cada vez menos instrumental y más reflexivo; ello se manifiesta tanto en el proyecto educativo del programa, como en las apropiaciones que directores, coordinadores de investigación y profesores hacen de tal proyecto. Este perfil mencionado, da cuenta de una idea de sujeto que, inicialmente, trasciende las pretensiones del profesional (un muy buen conocedor de los asuntos técnicos, teóricos y metodológicos de la contabilidad y la contaduría pública) y pasa a ocuparse de un sujeto con carácter crítico y autónomo, que asuma responsabilidades en la construcción de sociedad, lo cual, pasa por criticar lo establecido y formular alternativas social, política y epistemológicamente más abiertas e incluyentes.

Desde la pedagogía y la didáctica crítico-constructiva, estos propósitos formativos podrían concretarse en la formación contable en el ideal de un contador que, además de manejar con suficiencia la técnica (conjunto de procedimientos registrales) y la tecnología contable (esencialmente los cuerpos normativos), comprenda los fundamentos teóricos y epistémicos que soportan tales dimensiones, y la relación que todo ello guarda con la lectura y la construcción de realidad que hace la contabilidad.

Sin embargo, el sujeto a formar en los cursos de investigación contable pareciera sintetizarse en la idea de un mejor profesional, manifiesto en los objetivos de enseñanza-aprendizaje de los cursos y en las intencionalidades

que los profesores asignan a la metódica; tal es el caso de las pretensiones presentes en la mayoría de los cursos de investigación: aprender a escribir, argumentar y refinar el dominio conceptual; pues esos aprendizajes se piensan en función del desempeño eficaz en la empresa, al considerar que esas capacidades dan un *valor agregado* frente al clásico perfil del contador público e, incluso, frente a sus colegas.

Tal es el caso de un profesor de investigación, quien recalca el trabajo en equipo como resultado formativo derivado del proceso de formación en investigación:

Me parece que dentro de los espacios de investigación hemos podido hacer realidad o materializar de una manera muy chévere el asunto del trabajo en equipo, no siempre, no con todos los muchachos, no como uno esperaría; pero, por lo menos, siempre se termina de entender, desde mi experiencia, que la investigación no es un asunto por allá de un ermitaño solitario que es un genio y que hace un montón de cosas, sino que se rescata mucho la necesidad de trabajar conjuntamente, de hacer las cosas y de entenderse y de superar los desacuerdos y de buscar los espacios de tiempo[Profesor participante engrupo focal].

De acuerdo con Klafki (1986), este propósito de formación no es desdeñable, pues los contenidos formativos se dirigen tanto a objetos de conocimiento (disciplinares), como a un aprendizaje social; de ahí, que el método y el contenido deban garantizar que el estudiante fortalezca el aprendizaje social. Es necesario considerar en profundidad este punto, pues, como bien lo afirma el autor, es posible lograr el conocimiento de los objetos con los propósitos formativos que se tienen (conocimiento objetual), pero sin lograr los aprendizajes sociales como la cooperación y la solidaridad, el debate argumentado e, incluso, la conciencia sobre la necesidad de transformación social. De hecho, hasta puede lograrse ese aprendizaje objetual generando consecuencias negativas como, por ejemplo, crecer en el aprendizaje sobre la base del aprovechamiento de los demás.

Más allá de la suficiencia o no de este propósito de formación, la cuestión fundamental que surge a partir del reconocimiento del valor de la discusión y el trabajo en equipo es el propósito ulterior de lograr ese aprendizaje social. Tanto en las conversaciones con los directores de los programas como en los grupos focales con los profesores, se encontró la tendencia a vincular esa interacción al campo organizacional, por un lado, y al campo disciplinar por el otro, dejando de lado la referencia a la construcción social.

En el primer aspecto, se reitera la alusión al intercambio interdisciplinar como fundamento para sustentar las diversas interpretaciones que existen de un

fenómeno, habitualmente asociado al campo de la organización (limitada a la empresa), pues los estudiantes, mediante el trabajo en equipo, ponen en escena problemas y reflexiones que les permiten pensar *“que ellos hacen investigación de manera cotidiana, pero de manera distinta, no tan rigurosa como lo vemos en la academia, pero que en las organizaciones también se da”*[Profesor participante en grupo focal].

Así mismo, se presenta la tendencia a pensar que la investigación y el trabajo en equipo ofrecen una alternativa para dotar de mayor sentido el ejercicio profesional, pues con la enseñanza de la investigación no se pretende formar muchos investigadores, se busca, más bien, *“que por lo menos haya unos contadores públicos capaces de cuestionar su ejercicio profesional y de ejercerlo lo más ampliamente posible, que no sean simplemente contadores de escritorio y que después de 30 años, si es que todavía se puede, se pensione en la misma empresa”*[Profesor participante en grupo focal]. Detrás de este ideal se evidencia, entonces, la idea que dotar al contador público de un mayor reconocimiento social, de darle un rol diferente.

En algunas de las manifestaciones de los profesores y sus planes de asignatura, llama la atención, que el sujeto que se pone en el centro de reflexión de los cursos de investigación es más la disciplina o la profesión que el propio ser humano, en la medida en que no se enuncian claramente propósitos de formación para la persona tanto como sí se hace para resaltar la necesidad de fortalecimiento disciplinar, profesional o, incluso, gremial. Aunque estos propósitos tampoco son triviales, su primacía en los cursos puede obedecer en alguna medida a que no se reflexione con detenimiento la formulación y distinción entre los propósitos de formación (que deben aludir al sujeto), los contenidos disciplinares y los contenidos formativos que deben satisfacer ese ideal de sujeto.

No puede perderse de vista, que la investigación va ganando un espacio central en las funciones sustantivas de las universidades, no sólo por la conciencia de que ello es una de sus razones de ser en la actualidad (al menos en las declaraciones institucionales) sino, además, porque el Estado le ha impuesto la responsabilidad de producir el conocimiento que permita la innovación, en el marco del discurso de la sociedad del conocimiento. Es así, como la formación en investigación no siempre demuestra unos propósitos formativos, sino que también responde al requisito institucional de satisfacer indicadores de alta calidad, debidos a las dinámicas de acreditación que se surten frente al Estado; es decir, en estos casos la investigación más que una oportunidad formativa de sujetos, representa el cumplimiento de un requisito frente a la institución, el Estado, y los propios campos de conocimiento y profesiones.

Didáctica de la investigación: en sentido amplio (la que abarca la metódica)

Desde el punto de vista de la metódica, el primer hallazgo problemático se refiere a la conceptualización, pues hay afirmaciones recurrentes sobre las dificultades de los estudiantes para apropiarse ciertos conceptos que les implican novedad y que son ajenos a sus códigos culturales. Existe un distanciamiento cultural que les dificulta a los estudiantes participar de las prácticas discursivas propias del discurso científico, las cuales, son indispensables para el avance de las disciplinas. Este fenómeno ha sido abordado ampliamente por las investigaciones de corte sociocultural, que han explicado los procesos de lectura y escritura a partir del acceso a esas prácticas discursivas. En ese sentido, es necesario el dominio de los conceptos y las relaciones propios de cada área del conocimiento, pues toda terminología especializada comporta el campo de la representación del conocimiento de la disciplina e incluye, además, una serie de relaciones, procesos y aspectos históricos asociados a su construcción (Lagger, Rodríguez, & Vergara, 2005).

Por tal razón, la tarea del profesor debe ser la de iniciar al estudiante en las reglas, las técnicas y las nociones, así como en las formas de “criticar sus resultados en función de las exigencias de la propia disciplina” (Perelman & Olbrechts T., 1989, p. 169), como una estrategia integradora del plan de estudios para garantizar el desarrollo de las prácticas discursivas disciplinares y la consecuente transformación de la cultura académica universitaria. Desde este ideal, se propone la aplicación de la lectura y escritura a través del currículo, como una acción en donde los profesores orientan a los estudiantes para comprender las claves discursivas de los textos especializados y sobre la exigencia de reelaboración de los conceptos a partir de una perspectiva retórica que piense la escritura como una acción dirigida a una comunidad académica (Carlino, 2002).

Con base en lo anterior, es posible interpretar que las dificultades de los estudiantes para comprender los conceptos vinculados a la investigación contable, se deben a la ausencia de circulación de éstos en el ámbito de las discusiones propias de la carrera, de manera que las áreas de investigación y teoría contable, se convierten fácilmente en islas dentro del currículo. Esta reflexión, nuevamente, invita a pensar el carácter metodológico inmanente a esos contenidos y las condiciones de enseñabilidad y las posibilidades de aprendizaje de los mismos, donde los conceptos se construyan en el trabajo de clase y que esto posibilite la discusión de sus implicaciones históricas, sociales y epistemológicas, de tal forma, que no se violenten las posibilidades de formación autónoma y crítica del estudiante.

En ese sentido, se observaron cuatro escenarios posibles: a) Invitar a los estudiantes a emprender problemas de investigación novedosos y de alto impacto con procesos metodológicos rigurosos; b) Orientarlos para desarrollar temáticas sencillas pero con rigor metodológico; c) Desarrollar aproximaciones a temas relevantes aunque no alcancen gran rigor metodológico; y d) Favorecer aproximaciones a temas sencillos con un esbozo formal de la metodología.

Sin embargo, estas rutas metódicas están mediadas por algunas condiciones de aprendizaje del estudiante, como su afectación y deseo, en los que la investigación pasa por el tópico de que el estudiante debe estudiar lo “que le gusta”, aunque aquello que le gusta, no necesariamente toque su propia subjetividad. La diferencia entre el deseo y la afectación se remite –con apoyo en Deleuze– a los niveles de compromiso subjetivo frente a los intereses y, así, el problema que el estudiante desea resolver, podría entrar en conflicto con las exigencias metodológicas derivadas del proceso investigativo.

En las entrevistas realizadas a los profesores se encuentran atribuciones a la falta de esfuerzo de los estudiantes, que coinciden en afirmar que los estudiantes tienen buenas ideas, están muy dispuestos y motivados pero, fácilmente se rinden al enfrentarse a las exigencias propias de la investigación. Ello genera un distanciamiento entre los propósitos del profesor, sus imaginarios y expectativas con respecto a los que tienen los estudiantes, quienes desde esta perspectiva, buscan un reconocimiento al valor de sus ideas, pero sin pagar el precio necesario para obtenerlo. Un profesor afirma que *“es importante reconocerlos, pero para ellos el reconocimiento tiene que ser gratuito e instantáneo”* [Profesor participante en grupo focal].

En busca de preservar o estimular el deseo por la investigación, se observan puntos de vista muy disímiles. Por un lado, quienes le asignan al profesor la responsabilidad de mantener viva la llama del deseo y el interés, buscan la manera de acompañar la construcción del problema. Están, por otro lado, quienes creen que ese proceso es responsabilidad del estudiante y le conminan a encontrar ese sentido y de contextualizarlo dentro de unas discusiones teóricas, con el fin de que se convierta en un interlocutor válido. En esta última línea, algunos profesores tildan de conductista la tendencia a orientar al estudiante acerca de lo que debe investigar, pues al enseñarle al estudiante *“estamos imponiéndole lo que creemos que él merece saber”* [Profesor participante en grupo focal], en una lógica que separa la labor del docente de los intereses del estudiante, alejándolo así, de las posibilidades formativas.

Desde estas perspectivas, el deseo e interés del estudiante debe ser el punto de partida del trabajo, evitando el constreñimiento del interés y la voluntad por cuenta de los condicionamientos formales. Un profesor plantea

una ruta que vincula el interés con los intereses prácticos de la investigación proyectados hacia el mundo organizacional: “lo que me ha ayudado a transmitirle ese conocimiento a los muchachos, es como contextualizo ese efecto de la investigación en las situaciones organizacionales; lo he llevado a esas asesorías y a la asignatura de investigación”. Como ampliación de esta ruta, otro profesor propone la investigación empírica como base para generar esa motivación.

(...) Mi interés ha estado más hacia la comprensión conceptual, un tanto teórica, de algunos aspectos de la disciplina y menos en investigación empírica, que me lleva a comprender y caracterizar algunos elementos concretos de las prácticas profesionales en las cuales el estudiante podría encontrar mayor sentido de finalidad [Profesor participante en grupo focal].

Se observa en ambos testimonios la aceptación, de que el aspecto conceptual es un obstáculo para el estudiante, que repercute en su motivación, de allí, que se pretenda que lo concreto (contextual) que no necesariamente niega la teorización, llene de sentido el proceso de investigación.

Otra ruta intenta vincular el interés del estudiante con la teorización y responde a lo que Klafki denomina el pensamiento categorial, en el que los conocimientos median entre las condiciones subjetivas de aprendizaje y las condiciones objetivas de la realidad (Citado por Runge, 2007). Como fundamento de esta ruta, la teoría le permite al estudiante participar de la discusión dentro del contexto de la disciplina, y esto se convierte en requisito para organizar el pensamiento y argumentar. Al respecto, un profesor entrevistado plantea que:

El primer elemento sería la introducción de la cultura académica en la vida de los contadores, la vida de los estudiantes en formación (...) Ese primer elemento de la cultura académica a través de la construcción de un proyecto, a través de la reunión de los estudiantes para la formulación del plan de trabajo, se desarrollan en tres elementos: lo primero es la planeación, es necesario pensar que lo que hay que hacer hay que planearlo y esa planeación implica escribir las ideas, asentarlas en el papel, fijar el pensamiento en el escrito (...). Segundo, es lo que llamaría la tradición escrita, la necesidad de utilizar los instrumentos de la investigación permanentemente para ir documentando la experiencia investigativa (...). Y el tercero es la discusión de las ideas, la necesidad de que los estudiantes generen espacio para que ellos mismos se retroalimenten en su experiencia investigativa [Profesor participante en grupo focal].

Pero este ideal tropieza con las dificultades para la escritura las que, finalmente, son la expresión del potencial epistémico que la escritura tiene, no como expresión del conocimiento, sino como estructuración del mismo (Carlino, 2004).

Quienes asumen que el estudiante debe hacerse responsable de su propio interés, abrevan de esta ruta derivándole una metódica que se fundamenta en la teoría y la conceptualización, como base del trabajo. Esta ruta acepta el valor del contexto, pero reitera la necesidad de asumirlo desde la teoría. Otro profesor propone:

“Partimos del interés ¿qué le interesa a usted? A usted le interesa saber alguna cosa, esa cosa que le interesa que con qué temas particulares de su profesión está vinculada, y a partir de ese tema empezamos a delimitar temáticamente; luego miramos el problema, y al problema le encontramos...tratamos de revisar contextos, causas, consecuencias, y luego de todo eso ahí sí, ¿cuál es la pregunta que usted quiere resolver?” [Profesor participante en grupo focal.

El conocimiento se convierte así en una forma de acercarse a la realidad, razón por la cual, es vital la definición de las condiciones de apropiación del mismo, pues un acercamiento instruccional desde el método, puede derivar en visiones instrumentales de la realidad.

Hasta aquí, se han evidenciado hallazgos atinentes a las condiciones de enseñanza y a las posibilidades de aprendizaje del estudiante. A continuación se esboza la reflexión de tipo curricular, que toca lo relacionado con las decisiones sobre los planes de estudio, y éstas, nuevamente, conducen a la relación contenido – método, lo cual se refleja en la diferencia que expresaron algunos profesores entre la enseñanza de los cursos de aplicación (monografía, trabajo de grado, etc.) ubicada en semestres finales, y las de formación metodológica (metodología, procesos de investigación, ejercicio de investigación o seminario de investigación), propias de los semestres iniciales. Afirman que la explicación metodológica en las primeras es muy poca, porque a lo que hay que dedicarle más tiempo es a las asesorías en los problemas de investigación y aquí la labor del docente es de acompañamiento. Empero, esta afirmación deja entrever que existe una ruptura entre los cursos de investigación, pues llama la atención que en las terminales todavía se esté asesorando en los problemas de investigación, cuando se supone que esto debió cumplirse desde las asignaturas iniciales, pero esto, puede explicarse por el problema de la ubicación de los cursos de investigación dentro del plan de estudios.

El carácter práxico de la investigación deriva en la creencia de que el contenido de formación de las áreas de investigación corresponde a un dominio de lo práctico. A esta manera de interpretar el contenido, Klafki la denomina “formas finales simples de lo elemental”, es decir, las formas en que lo general del contenido se expresa en la enseñanza del mismo (Citado por Runge, 2007). “A aprender se aprende investigando” es la materialización de esta idea. Sin embargo, la ubicación de las áreas de investigación dentro del plan de estudios crea dificultades para su desarrollo: la primera de ellas, surge

de la enseñanza del método en ausencia del tema, lo cual es frecuente en cursos de formación metodológica (semestres iniciales), donde aprender a investigar se convierte en aprender a formular proyectos de investigación, además, de que en algunas universidades esos proyectos de investigación no necesariamente abordan temas contables o relacionados con el campo.

Una segunda dificultad, se da en los cursos de aplicación investigativa en los que, generalmente, no hay suficiente tiempo para la problematización, y este factor obliga al estudiante a cumplir la tarea como sea. Así pues, la problematización presenta dificultades en ambos tipos de cursos: en los iniciales, por ausencia de tema, y en los terminales, por falta de tiempo. Otra dificultad es la recurrente desconexión entre el acompañamiento temático y el metodológico, lo que conduce a contradicciones, producto del desconocimiento de muchos profesores del proceso investigativo, y la incompatibilidad entre las exigencias del asesor metodológico y las posibilidades metodológicas del tema.

Visto que la metódica utilizada en la enseñanza de la investigación es insuficiente, desde el punto de vista de la didáctica crítica-constructiva, procede reflexionar y pensar nuevas didácticas de formación investigativa. Si se parte de aceptar que el estudiante es curioso por naturaleza, ese es el punto de partida de la pregunta. El obstáculo surge cuando esa curiosidad intenta refinarse desde el dominio teórico-conceptual de la pregunta, pues, si ese dominio no se logra mediante métodos que favorezcan la crítica, la autonomía y la cooperación, el trabajo derivará en actitudes instrumentales ajenas al interés de la persona. Por tal razón, la búsqueda de alternativas metodológicas que favorezcan la inclusión del estudiante en las prácticas disciplinares, es una tarea necesaria para garantizar la construcción de conceptos, sin que ello signifique un sometimiento de la subjetividad al canon discursivo de las disciplinas.

A manera de conclusiones

Habida cuenta de que la problemática planteada en este trabajo es una discusión abierta a la comunidad docente de las Américas, y que el ejercicio de validación argumentativa está referido a un grupo reducido de universidades, resulta pretencioso intentar conclusiones en estricto sentido y, en consecuencia, es más pertinente proponer algunas consideraciones a manera de acuerdos provisionales y fijar una guía de discusión para ampliar el espectro del diálogo y de las reflexiones.

Teniendo en cuenta que este trabajo tiene una clara posición epistemológica, el concepto de «didáctica en sentido estrecho» propuesto por Klafki, es decir, aquella que se preocupa de manera privilegiada por el ideal formativo del sujeto, se refleja de manera muy clara en el problema de la didáctica de la

investigación contable en Colombia, pues la comunidad contable nacional lleva cerca de treinta años ponderando la importancia de la investigación en la formación de un nuevo contador, pero las reflexiones y aportes concretos en torno a la metódica aún son muy limitados.

Una explicación contextual para algunos de los obstáculos en la enseñanza de la investigación contable puede encontrarse en el apego de muchos profesores a las prescripciones instrumentales de la metodología de la investigación, en detrimento de la reflexión problematizadora, la cual, es fundamental para potenciar la capacidad de lectura del contexto, encontrar conexiones ocultas entre los fenómenos, e identificar factores determinantes de problemas y soluciones.

Si bien existe un amplio consenso acerca de la importancia de la argumentación en la formación del contador público, es necesario delimitar con claridad el sentido de la misma, ya que el concepto de argumentación tiene múltiples sentidos que remiten a diversas teorías; de allí, que la argumentación, como meta de formación, no ha de ser ajena a la reflexión crítica sobre las implicaciones de asumir una u otra postura, pues existen algunas teorías que se centran en el discurso, otras que privilegian la contra-argumentación y otras que enfatizan en el intercambio, lo que deviene en diferentes opciones didácticas de abordaje. Para este efecto, de esta necesaria claridad, se sugiere explorar las propuestas que Zamudio, B., Rolando, L., & Ascione, A. (2006) hacen al respecto.

En atención a que el desarrollo de habilidades escriturales es una constante en las intencionalidades que acompañan las metódicas más aplicadas en la formación investigativa de los contables, conviene orientar ese esfuerzo por enseñar a escribir con propósitos auténticos, para audiencias reales, con respeto por la construcción de los estudiantes, tanto en valorar lo que dicen como en leer sus producciones, pero sin renunciar a la crítica constructiva y a la posibilidad de mejora continua.

Asumiendo que el desarrollo de habilidades comunicativas lecto-escriturales es una ventaja para facilitar el ingreso de los estudiantes en el escenario de la práctica investigativa y no un propósito de ella, como se pretende asegurar, es conveniente identificar metódicas para desarrollar el pensamiento conceptual de los jóvenes, pues éste sí resulta prioritario en el camino de preparar un espíritu crítico para la investigación contable.

Desde la perspectiva institucional, es útil considerar la reubicación temporal de los contenidos (asignaturas, módulos, proyectos de aula, etc.) del área de investigación en los planes de estudio, de manera que el ingreso de los estudiantes al campo de la investigación contable esté acompañado de mayores niveles de comprensión de los contenidos contextuales, pues

los problemas de investigación no se presentan en estado de asepsia disciplinal, sino inmersos en las complejidades propias de la vida social y la dinámica organizacional.

Sin renunciar a la posibilidad de mejorar su formación, la mayoría de los profesores consultados postulan como elemento facilitador de su labor formadora la ubicación del desarrollo disciplinar de la Contabilidad en el centro del trabajo docente de investigación pues, al parecer, este elemento permite articular mejores perspectivas de abordaje de los problemas y convoca a un diálogo de saberes en beneficio de enriquecer la formación de los estudiantes.

Bibliografía

- Arendt, Hannah. (1993). *La Condición Humana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Carlino, P. (2002). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Recuperado el 03 de marzo de 2010, de www.unne.edu.ar/institucional/.../alfabetizacion_carlino.pdf
- Carlino, Paula. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Revista Uni-pluri/versidad*, 3(2), Pp. 17-23. En línea: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12289/11146>. Consultado el 5 de marzo 2013.
- Carlino, Paula. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Revista Educere*, 8(26). Pp. 321-327. En línea: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19901/2/articulo4.pdf>. Consultado el 5 de marzo de 2013.
- Cortés J., Jhon H. (2009). Investigación y pensamiento crítico. En *Memorias I Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Pp. 579-580.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix. (2004). *El Anti Edipo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Franco R., Rafael. (2011). Reflexiones contables. Teoría, educación y moral. Bogotá: Universidad Libre.
- Gómez V., Mauricio. (2003a). Algunos comentarios sobre la potencialidad de la investigación en contabilidad. *Revista Innovar*, 21, Pp. 139-144.
- Gómez V., Mauricio. (2003b). Contabilidad: comentarios sobre el discurso científico y los determinantes morales. *Revista Innovar*, 22, Pp. 109-120.
- Gómez, M. (2005). Breve introducción al estado del arte de la orientación crítica en la disciplina contable. *Revista Contaduría*, 45, Pp. 113-132.
- Gómez, Mauricio & Ospina, Carlos M. (Eds.) (2009). *Avances interdisciplinarios para una comprensión crítica de la contabilidad. Textos paradigmáticos de las corrientes heterodoxas*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia – Universidad de Antioquia.

Gracia L., Edgar. (2002). Estado actual de la educación contable en Colombia. En Quijano, O.; Gracia, E.; Martínez, G.; Ariza, E. & Rojas, W. *Del Hacer al Saber. Realidades y perspectivas de la educación contable en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca. Pp. 85-111.

Izquierdo A., Mónica & Izquierdo A., Ana M. (2010). Enseñar a investigar: una propuesta didáctica colaborativa desde la investigación-acción. *Revista Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, Pp. 107-123.

Klafki, Wolfgang. (1986). Fundamentos de la didáctica Crítico Constructiva. *Revista de Educación*, 286, Pp. 37-79.

Klafki, Wolfgang. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y pedagogía*, 5, Pp. 83-108.

Lagger, E., Rodríguez, E., & Vergara, O. (2005). Sistematización de la terminología académica de la Universidad del Valle. *Revista Lenguaje*, 33, Pp. 308-347.

Loaiza R., Fabiola & Rueda D., Gabriel. (2011). Importancia de la fundamentación teórica para los procesos de formación en investigación contable. En *Memorias II Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Lucio A., Ricardo. (1989). Educación y pedagogía, Enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista Universidad de la Salle*, 11(17), Pp. 35-46.

Martínez P., Guillermo L. (2006). Los desafíos de la educación contable: encrucijada de una formación monodisciplinaria en un entorno complejo e incierto. *Revista PorikAn*, 8(11), Pp. 13-72.

Martínez P., Guillermo L. (2008). La educación contable: encrucijada de una formación monodisciplinaria en un entorno complejo e incierto. Popayán: Universidad del Cauca.

Morales, Oscar A.; Rincón, Ángel G. & Tona R., José. (2005). Cómo enseñar a investigar en la Universidad. *Revista Educere*, 9(29), Pp. 217-224.

Muñoz L., S. M. & Sarmiento R., H. J. (2010). La formación del sujeto político en la educación contable: un reto para la Universidad y una provocación para el pensamiento. *Revista TeukenBidikay*, 1, Pp. 165-183.

Patiño J., Ruth & Santos, Gerardo. (2009). La investigación formativa en los programas de contaduría pública, caso Colombia. *CapicReview*, 7, Pp. 23-34.

Perelman, C., & Olbrechts T., L. (1989). Tratado de la argumentación. La nueva retórica. Madrid: Editorial Gredos.

Quijano V., Olver. (2001): Contexto, contabilidad e investigación: notas acerca de su asintonía. [En línea]: <http://www.5campus.com/leccion/context>. Consultado 15 de febrero de 2013..

Rueda D., G. & Pinzón P., J. E. (2009). Retos y transformaciones en la investigación formativa contable. Una reflexión en la reciente experiencia en la Pontificia Universidad Javeriana. En *Memorias I Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Pp. 547-563.

Runge P., Andrés K. (2011). *Conceptos básicos de pedagogía*. Obtenido del website Didáctica y pedagogía: <https://sites.google.com/site/pedagogiaydidacticag13/home/presentaciones>. Consultado el 30 de mayo de 2013.

Runge P., Andrés K. & Garcés, Juan F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo de Okcham*. 9(2), Pp. 13-25.

Sarmiento R., Héctor J. & Muñoz L., Sandra M. (2011). *Banderas en alto: una arqueología del proceso de nacionalización de la contaduría pública en Colombia*. Medellín: Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

Suárez P., Jesús A. (2008). Momentos estelares de la contabilidad. Bogotá: Universidad La Gran Colombia.

Vargas G., Germán. (2011). Espacios de acción de la filosofía en la sociedad. *Revista Teoría y Práctica*, 1, Pp. 14-29. En línea: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/teoriaypractica/article/viewFile/65/87>. Consultado el 30 de mayo de 2013.

Vargas G., Germán. (2011). La formación como eje de las relaciones entre pedagogía y administración. *Revista electrónica Forum Doctoral*, 3, Pp 126-145. En línea: http://www.eafit.edu.co/revistas/forum-doctoral/Documents/ed3/Revista_forum_Doctoral_Edici%C3%B3n_especial_N.3_.pdf

Zamudio, B., Rolando, L., & Ascione, A. (2006). ¿Qué se enseña cuando se enseña argumentación? *Lenguaje, sujeto, discurso*, 2, Pp. 27-36. Descargado el 2 de marzo de 2011 de: <http://www.eyedeas.com.ar/portfolio/lsdrevista/articulos/LSD2/LSD2-Tapa.pdf>

Zuluaga, Olga L.; Echeverry, Alberto; Martínez B., Alberto; Restrepo, Stella. & Quiceno, Humberto. (1988). Pedagogía, didáctica y enseñanza. *Educación y cultura*, 14, Pp. 10-11.

SANDRA MILENA MUÑOZ LOPEZ

Candidata a Doctora en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín. Magister en Educación y Desarrollo Humano Universidad de Manizales. Contadora Pública Universidad de Manizales.

GUSTAVO ALBERTO RUIZ ROJAS

Magister en Educación de la Universidad de San Buenaventura sede Medellín. Especialista en Pensamiento Complejo y Matemático de la Corporación Universitaria Remington. Licenciado en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia.

HECTOR JOSE SARMIENTO RAMIREZ

Magister en Administración de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales. Contador Público Universidad de Ibagué. Profesor del Politécnico Colombiano 'Jaime Isaza Cadavid'

