

Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica *

Jennifer Lorena Gómez Contreras

Docente tiempo completo Universidad Militar Nueva Granada, Sede Cajicá – Cundinamarca - Colombia
jennifer.gomez@unimilitar.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-3923-8919>

Liliana de Jesús Monroy Bermúdez

Docente tiempo completo Universidad Militar Nueva Granada, Sede Cajicá – Cundinamarca - Colombia
liliana.monroy@unimilitar.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-4801-479X>

Cristian Alberto Bonilla Torres

Asistente de investigación Universidad Militar Nueva Granada, Sede Cajicá – Cundinamarca - Colombia
cabonillat@unal.edu.co  <https://orcid.org/0000-0003-4904-5528>

RESUMEN

En el presente documento se identifican los elementos, los actores y los intereses presentes en los modelos pedagógicos más relevantes en la literatura académica, en contraste con lo aplicado en la educación contable, con el fin de fundamentar un modelo pedagógico tendiente a una formación contable crítica, analítica, activa y propositiva. Para ello, se analizan las teorías y los modelos pedagógicos a través de los autores más citados por investigadores que describen las características de los procesos de aprendizaje desde distintas ciencias sociales, y en el ámbito de la educación contable se revisan artículos, libros y tesis que abordan las necesidades sociales del ejercicio profesional contable enfocando la revisión en las investigaciones dadas con posterioridad a la crisis económica del 2002 en Estados Unidos y aquellas publicaciones emitidas por organizaciones multilaterales que buscan guiar criterios de confiabilidad y comparabilidad de la profesión y la información contable a nivel internacional. Se concluye que los modelos pedagógicos que podrían tener un mayor impacto en la generación de contadores críticos, analíticos, proactivos y propositivos, son aquellos que otorgan un rol principal al estudiante y se enfocan en la formación de individuos que permitan el desarrollo social y económico de su entorno.

PALABRAS CLAVE

Teorías del aprendizaje, modelos pedagógicos, formación profesional, educación contable, contadores críticos

CLASIFICACIÓN JEL

A22, I23

Characterization of pedagogical models and their relevance in a critical accounting education

ABSTRACT

This document identifies elements, actors and interests present in the most relevant pedagogical models in the academic literature, in contrast to what is applied in accounting education, in order to base a pedagogical model tending to a critical, analytical, active and proactive accounting education. For this, theories and pedagogical models are analyzed through of the authors most cited by researches

Recibido: 17/08/2018 Aceptado: 05/12/2018

* Resultado del proyecto INV-DIS-2573 titulado Evaluación de la influencia del modelo pedagógico institucional sobre las estrategias didácticas adoptadas por los docentes del programa de Contaduría Pública a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada (Sede Cajicá) financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada, vigencia 2018.

<http://dx.doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5428>
(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)

Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA

Published by Universidad Libre - Cali, Colombia.

Cómo citar este artículo: GÓMEZ CONTRERAS, Jennifer Lorena; MONROY BERMÚDEZ, Liliana de Jesús; BONILLA TORRES, Cristian Alberto. Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica. En: Entramado. Enero - Junio, 2019. vol. 15, no. 1, p. 164-189 <http://dx.doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5428>



books and thesis academics that investigate about the social necessities of the accounting professional activity focused in the researches that originate after the United States economic crisis the 2002 and the publications generated by multilateral organizations that guide the criteria's reliability and comparability of the accounting profession and information are reviewed, in order to support a pedagogical model tending to a critical, analytical, active and proactive accounting education. The conclusion of this study is that pedagogical models that could have a greater impact on the generation of critical, analytical, proactive and proactive accountants, are those that grant a main role to the student and focus on the training of individuals that allow the social and economic development of their environment.

KEYWORDS

Theories of learning, pedagogical models, professional training, accounting education, critical counters

JEL CLASSIFICATION

A22, I23

Caracterização de modelos pedagógicos e sua relevância em uma educação contábil crítica

R E S U M O

Este documento identifica os elementos, atores e interesses presentes nos modelos pedagógicos mais relevantes na literatura acadêmica, em contraste com o que é aplicado na educação contábil, a fim de fundamentar um modelo pedagógico tendendo a uma formação contábil crítica, analítica, ativa e proativa. Para isso, as teorias e modelos pedagógicos são analisados através dos autores mais citados pelos pesquisadores que descrevem as características dos processos de aprendizagem das diferentes ciências sociais, e no campo da educação contábil, artigos, livros e teses são revisados. Abordar as necessidades sociais da prática contábil focando revendo as investigações proferidas após a crise econômica de 2002 nos Estados Unidos e essas publicações emitidos por organismos multilaterais que buscam orientar critérios de fiabilidade e comparabilidade da profissão e as informações contábeis no nível internacional. Conclui-se que os modelos pedagógicos que podem ter um grande impacto sobre a geração de contadores críticos, analíticos, pró-ativa e proposicional são aqueles que dão um papel de liderança para o aluno e se concentram no treinamento de pessoas para permitir o desenvolvimento social e econômico seu ambiente.

PALAVRAS-CHAVE

Teorias da aprendizagem, modelos pedagógicos, formação profissional, educação contábil, contadores críticos

CLASSIFICAÇÕES JEL

A22, I23

Introducción

La sociedad impone nuevos retos a las personas que participan de ella, en este sentido, los profesionales se ven obligados a enfrentar un ámbito laboral que exige nuevas competencias y habilidades año tras año. Ante esta situación los procesos de aprendizaje se transforman para responder a las necesidades de la sociedad, garantizar el avance de esta y contribuir a la solución constante de los problemas que generan las realidades económicas, políticas, culturales, sociales, entre otras.

En este sentido, se identifican situaciones coyunturales de la realidad empresarial y económica en las cuales el rol del contable exige un dominio de lo técnico, de lo teórico y lo ético, entre otras habilidades, con el propósito de garantizar el correcto ejercicio de la profesión. Ante estas necesidades, organizaciones como el Banco Mundial, el Fondo Monetario

Internacional, la Junta de Normas Internacionales de Contabilidad (International Accounting Standards Board – IASB), entre otras, se han manifestado sobre los problemas de confiabilidad, comparabilidad y agregación de la información económica internacional, nacional y regional, así como ante las cualidades y habilidades requeridas por los profesionales contables.

Por lo anterior, es importante reconocer que el profesional contable hace parte de un contexto económico, político, social y cultural definido, en el cual desarrolla y consolida sus conocimientos, habilidades y capacidades bajo los procesos de aprendizaje demarcados por las instituciones de educación que participan de estos contextos. Por ello, este documento parte de considerar las distintas teorías del aprendizaje descritas desde ciencias como la psicología y la filosofía, con el propósito de comprender: a) los elementos epistemológicos, ontológicos, metodológicos y axiológicos

(bases teóricas) que configuran las formas y los fines del aprendizaje en los modelos pedagógicos, y b) los actores que confluyen en el proceso de aprendizaje, es decir, el docente, el estudiante, el contexto y el saber, los cuales se relacionan entre sí de diversas maneras dependiendo de las bases teóricas que fundamentan el modelo pedagógico, y c) El conjunto de intereses propios del contexto (sociales, institucionales, individuales y de mercado), que median en el ejercicio de la educación o la formación de los individuos en las sociedades.

La comprensión de estos elementos, actores e intereses es clave en el ámbito de la educación contable en tanto que determinan el perfil, las habilidades, las competencias, las capacidades y los resultados del profesional contable. A partir de los postulados teóricos, este documento enlaza los modelos pedagógicos con las necesidades y características de la educación contable, reconociendo las posibles consecuencias de elegir uno u otro modelo pedagógico en la formación de contadores públicos, igualmente propone algunos de los elementos claves que deben confluír para generar procesos de aprendizaje que permitan la generación de contadores públicos críticos, analíticos y propositivos.

En consecuencia, el presente documento se compone de tres secciones, adicionales a esta introducción; la primera, que analiza las teorías y modelos pedagógicos propuestos por múltiples autores, en los que se reconocen distintas perspectivas de lo social, lo económico, lo político, lo cultural, entre otros, además de la manera como se relacionan los procesos de aprendizaje con el individuo, el contexto, el docente y el conocimiento, asimismo se identifican puntos en común entre las propuestas descritas reconociendo que existen intereses que median el planteamiento y el desempeño de un modelo pedagógico en específico. Igualmente, a partir del análisis de los modelos pedagógicos y la propuesta en torno a los intereses que definen las bases teóricas de dichos modelos, se analiza en el segundo apartado la formación contable además de caracterizar los elementos que deben componer un modelo pedagógico que propenda por la formación contable crítica, analítica, activa y propositiva, con el fin de reconocer las posibilidades y los límites de las teorías y los modelos tradicionales ante las coyunturas que afrontan la profesión y la disciplina contables actualmente. Finalmente, se relacionan las conclusiones del estudio sobre la importancia de los modelos pedagógicos en el proceso educativo y en la formación contable, entendiendo cómo son impactados por aspectos sociales, institucionales, laborales o individuales; al igual que la definición a partir de los conjuntos de organizaciones que median en el proceso.

I. Marco teórico: Rasgos de los modelos pedagógicos en la literatura educativa

Los modelos pedagógicos son considerados como elementos esenciales en el desarrollo de la educación, en tanto que estos: plantean un conjunto de habilidades idóneas que debe presentar un individuo en sociedad (Carty y Baker, 2014; Stephenson, 2017; Black, 2012); se centran en la relación en el aula entre maestro y estudiante (Ortiz, 2013; Planchard, 1956; Flórez, 2001); y en otros enfoques como De Zubiría (2010) y De Zubiría (1994, 2007) buscan una formación, más que la educación, como humanos talentosos integralmente.

Es de resaltar que las discusiones se presentan en torno a las formas de aprender (modelos pedagógicos) más que a las razones del aprendizaje, a través de un criterio funcional determinado por la sociedad sobre el que se apoyan los fines del aprendizaje de los individuos, dejando de lado preguntas como ¿para qué aprender? y ¿cuáles son los fines del aprendizaje?. Las investigaciones se ubican en nuevas formas de relacionar los elementos presentes en el proceso de aprendizaje, lo que identifica cada propuesta de los autores mencionados (Ortiz, 2013; Planchard, 1956 y Flórez, 2001; De Zubiría, 2010; De Zubiría, 1994, 2007) y se reconoce como punto de partida en el análisis considerado para el desarrollo de este documento.

Este texto aborda algunas clasificaciones de los modelos pedagógicos, y sus dificultades para enfrentar la diversidad de problemas educativos en un marco de intereses sociales, institucionales, individuales y de mercado. Para ello, en este segundo apartado se realiza una aproximación a las consideraciones teóricas en torno al aprendizaje y algunos aportes desde la filosofía y la psicología; en seguida, se analizan las propuestas de modelos pedagógicos desde los trabajos de diferentes autores con el objeto de determinar las características de los modelos pedagógicos, su definición y clasificación. Estas aproximaciones teóricas permiten el planteamiento de propuestas para el análisis de procesos pedagógicos que conduzcan al desarrollo de habilidades críticas y analíticas en los profesionales contables.

I.1. Teorías del aprendizaje y aportes de la psicología

Los estudios sobre el concepto de aprendizaje han derivado en múltiples conceptualizaciones sin llegar a una definición generalmente aceptada por los investigadores sociales. En consecuencia, cada autor en el momento de establecer su propuesta metodológica agrega o sustrae elementos de

la definición, que le permiten llegar a diferentes acciones contenidas en su modelo. En este sentido, las investigaciones en pedagogía presentan distintas concepciones sobre el aprendizaje, así; para la propuesta de Pedagogía Conceptual de la Fundación Alberto Merani, el aprendizaje¹ humano más que un proceso de educación es un proceso de formación que tiene por propósito individuos plenos afectiva, cognitiva y expresivamente (De Zubiría, 2007). Para Paidós (2002, citado en Tünnermann, 2008) el aprendizaje es un proceso dinámico que ocurre por fases, que se condiciona al desarrollo del individuo y que consiste en tres aspectos fundamentales; a. relaciones entre nuevo y previo conocimiento, b. organizar información y c. adquirir estructuras cognitivas y metacognitivas.

Otras argumentaciones sobre el aprendizaje, se ubican en torno a una primacía de la razón, o bien, de la experiencia o también de una combinación de ambas; por ejemplo, para Schunk (2012, p.3) el aprendizaje es "... un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia..."; en contraste para De Zubiría (2010) el aprendizaje se remite a la memorización de conocimientos específicos y distingue que la formación de hábitos es un proceso que acompaña el aprendizaje y se enmarca en la educación. Como se observa, el aprendizaje presenta distintas definiciones, las cuales integran concepciones sobre las fuentes (razón, experiencia o repetición) y los resultados del proceso (conductas, conocimientos específicos, seres humanos plenos, entre otros); sobre estos aspectos es importante señalar que cada propuesta se encuentra dada

por los autores en su tiempo, por lo que más que afiliar esta investigación con una u otra propuesta, se busca reconocer los puntos en común y sus diferencias, para estructurar nuevas formas de concebir el proceso de aprendizaje.

Se ha señalado que los primeros en preguntarse sobre el aprendizaje fueron Platón y Aristóteles, quienes propusieron a la razón y la experiencia, respectivamente, como instrumentos para la captura del conocimiento (Schunk, 2012). Seguidamente, la psicología fue la ciencia social que ubicó sus investigaciones en torno al aprendizaje con pensadores como Hermann Ebbinghaus (1850-1909) con el Aprendizaje Verbal, Edward B. Titchener (1867-1927) como precursor del Estructuralismo y William James (1842-1910) desde el Funcionalismo.

La Figura 1 describe los aportes dados desde la filosofía y la psicología al aprendizaje, la primera de estas introduce las posibles fuentes del conocimiento (experiencia o razón), y la segunda caracteriza métodos y fines del aprendizaje (aprendizaje verbal, funcionalismo, estructuralismo). De modo que, estas ciencias sociales aportan nociones metodológicas (formas), ontológicas (el ser), epistemológicas (principios y fundamentos) y axiológicas (conjuntos de valores); como bases teóricas de análisis para el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, un modelo es un arquetipo (Gómez y Polanía, 2008), una representación generalmente colectiva que permite entender una realidad, el cual media entre la teoría y el mundo para resolver una situación de problema (Aróstegui,

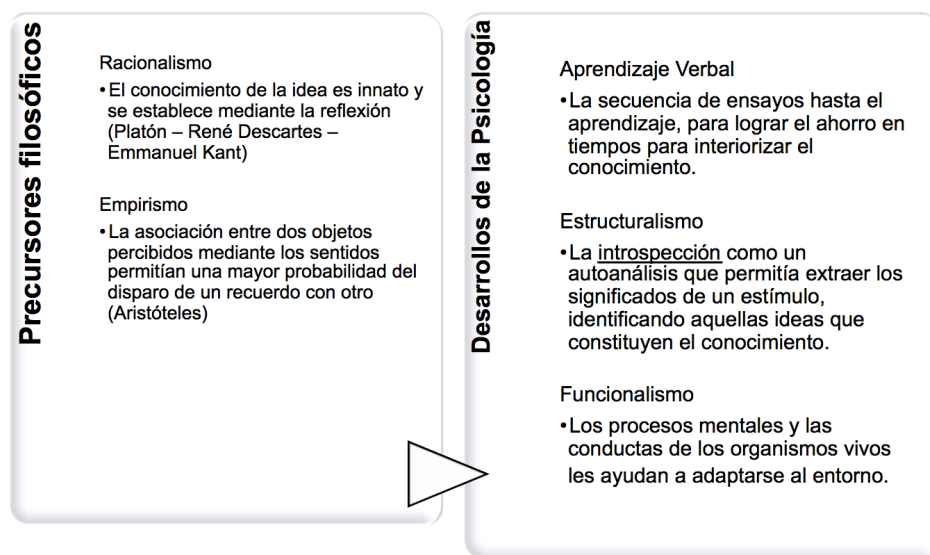


Figura 1. Aportes de la filosofía y la psicología
Fuente: Elaboración propia a partir de Schunk (2012).

2001). Para efectos de este documento, se entenderá por teoría del aprendizaje en un modelo pedagógico, aquella definición de los elementos epistemológicos, ontológicos, metodológicos y axiológicos que configuran las formas y los fines del aprendizaje en el modelo.

Además de estos elementos existen unos actores que confluyen en el proceso de aprendizaje, según Rincón, Lemos y Sánchez (2010) y De Zubiría (2010), estos son: el docente, el estudiante, el contexto (concepciones de individuo socialmente aceptadas²) y el saber (conocimiento), los cuales se relacionan entre sí de diversas maneras dependiendo de las bases teóricas que definen los métodos y los fines de un modelo pedagógico.

A continuación en la Figura 2 se presenta una propuesta en torno a la manera como se aplican las estrategias de aprendizaje en el aula, es decir se materializa la teoría en el proceso de aprendizaje, señalando que son las bases teóricas las que delimitan el campo de acción del modelo pedagógico y a su vez determinan la relación existente entre los elementos que participan del proceso de aprendizaje, ya que por ejemplo al considerar una base racionalista, se excluyen modelos esencialmente empiristas y se limita la aplicación de estrategias de aprendizaje en el aula; de igual forma, al vincular una perspectiva mixta (combinación de racionalismo y empirismo) se permite la aplicación ecléctica de estrategias y de modelos pedagógicos de acuerdo con el tipo de contenidos.

En suma, las teorías y los modelos pedagógicos se transforman deductivamente en referentes que guían la acción en el aula e inductivamente estos modelos y teorías se materializan mediante estrategias y acciones didácticas direccionadas a alcanzar los fines del aprendizaje, todo ello en el marco de la práctica en aula ejercida por el docente.

Ahora bien, el tema de modelos pedagógicos ha sido abordado desde diferentes puntos de vista; para Ortiz (2013) la primera clasificación se ubica en una perspectiva tradicional entre los modelos de la Escuela Pasiva (Ignacio Loyola) y la Escuela Activa (Paulo Freire, Enrique Pérez Luna, José A. Huergo), cuyas diferencias principales se determinan por: a) el tránsito de una concepción funcionalista del individuo en el aprendizaje a una humanista, y b) el cambio de la importancia del maestro en el aula, al rol principal del estudiante. Éste es tan sólo el punto de partida, Planchard (1956), Majmutov (1983), Flórez (2001), De Zubiría (1994, 2007) y De Zubiría (2010) dimensionan el aprendizaje no sólo desde la participación activa o pasiva de los actores, sino que reenfocan la investigación considerando los resultados del proceso (De Zubiría, 2010; De Zubiría 1994, 2007; Majmutov, 1983); las etapas del mismo (Planchard, 1956); y la afectación de corrientes de pensamiento social como el humanismo, socialismo o desarrollismo (Flórez, 2001). Por ejemplo, si los individuos dominan contenidos, procesos o hábitos; si el proceso de aprendizaje se estructura únicamente en torno al individuo, al estudiante en un contexto o mediante el docente; si la exposición a problemáticas genera conocimiento, entre otras.

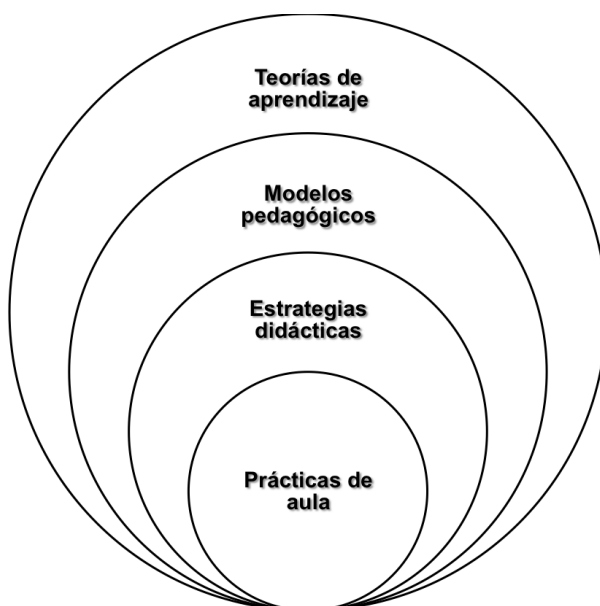


Figura 2. Niveles de explicación del proceso de enseñanza-aprendizaje
Fuente: Elaboración propia.

Particularmente, en la educación contable se entrevé una preeminencia de lo empírico y lo funcional en tanto se trata de una disciplina práctica, encuadrada en la vida económica de las personas y de las empresas (Zambrano, 2015; León, 2016 y Gómez y Sarmiento, 2016). Al posibilitar la representación de los hechos que afectan el devenir financiero, la contabilidad se inserta en la cotidianidad organizacional e individual, estructura el pasado, el presente y el futuro de la circulación y acumulación de capital, esto cobra especial relevancia en un contexto de capitalismo financiero luego de superar la etapa industrial.

Es necesario problematizar los aspectos pedagógicos en la educación contable, con miras a formular modelos que respondan a las necesidades contextuales y a los cambios económicos y sociales, debido a que se evidencia: a) un adiestramiento contable en la formación de los futuros profesionales, b) un énfasis excesivo en la técnica, c) una enseñanza centrada en la normatividad contable, d) falta de formación integral y perspectiva global del estudiante, y e) metodologías de enseñanza obsoletas en los programas de Contaduría Pública.

Así pues, prevalece una formación técnica mecanicista en los programas de contaduría pública “adiestramiento contable” más que una formación consciente e integral de profesionales y ciudadanos (Ordóñez, 2008), en tanto que el estudiante es formado para responder a los procesos financieros, tributarios y de control empresarial a niveles netamente mecánicos, presentando debilidades para el análisis, la proyección y la toma de decisiones. Lo cual es preocupante pues el conocimiento de la técnica contable es importante, pero no puede reducirse a un proceso instrumental y mecánico, sino que debe enmarcarse en un proceso de reflexión y análisis (Upegui, 2002; Ospina, 2009; Duque y Ospina, 2015).

Igualmente, se ha evidenciado un énfasis excesivo en la técnica en tanto que las facultades de Contaduría Pública colombianas se han centrado en la enseñanza de aspectos técnicos de la profesión dejando en un segundo lugar el estudio de teorías y el análisis de conceptos (es decir, la fundamentación epistemológica de la profesión), privilegiando el saber hacer contable más que el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas por parte del estudiante (Upegui, 2002; Ospina, 2009; Duque y Ospina, 2015). Asimismo, el ejercicio de la Contaduría Pública se encuentra sometido al cumplimiento de normas (NIIF, NIAS, Normas Tributarias, Código de Ética Profesional, entre otras). Lo cual ha llevado a que la enseñanza se centre en el conocimiento de la norma. No obstante, pese a que es importante el conocimiento de la regulación que rige la profesión, no es adecuado la reducción del estudio de la

contabilidad a las normas, pues ello limita la creatividad del estudiante y sus capacidades de generar innovación en el área contable (Upegui, 2002). Lo cual lleva a que exista una falta de perspectiva global y de conocimiento económico amplio por parte de los profesionales contables, situación que los incapacita para resolver problemáticas diferentes a las técnicas contables como resultado de la enseñanza impartida (Upegui, 2002; Ospina, 2009; Duque y Ospina, 2015).

De otro lado, respecto a críticas entorno a las metodologías de enseñanza impartidas en la educación contable, se tiene que esta es considerada como obsoleta y repetitiva, y los estudiantes se sienten ajenos a ella. Upegui (2002) evidenció que tanto docentes como estudiantes tienen insatisfacción con las metodologías de enseñanza y reconocen la importancia de impulsar una participación más activa de los estudiantes en el proceso formativo. Pues, en la enseñanza contable recibida la metodología más usada es la clase magistral, orientada a que se aprendan las cosas de manera memorística y en la cual el estudiante juega un papel pasivo. De hecho, la metodología de enseñanza contable se encuentra permeada por un modelo pedagógico de tipo conductista, lo cual hace que el estudiante dependa mayormente del punto de vista del docente y no tenga incentivos para buscar otras fuentes informativas, y por ende se vean reducidas sus habilidades de lectura, escritura, análisis y comunicación verbal.

También, se evidencia poca o nula capacitación de los docentes en temas pedagógicos (Upegui, 2002; Ospina, 2009), y el tema de la didáctica en contabilidad ha sido poco estudiado debido a la carente formación pedagógica de los docentes del campo contable (Upegui, 2002), en tanto que:

“el docente universitario ha sido formado como profesional en alguna de las disciplinas del ámbito de la educación superior y su experiencia la ha desarrollado en su campo profesional. Más aún, por sus condiciones personales y profesionales ha sido vinculado al espacio educativo sin ningún entrenamiento para cumplir a cabalidad esta labor” (Upegui, 2002, 19).

Situación que se evidencia constantemente en los programas de Contaduría Pública en Colombia, en los cuales se exige formación disciplinar de los docentes para ser vinculados a la carrera profesoral, ello genera pocos incentivos para que un docente decida adelantar estudios posgraduales en educación y pedagogía, de modo que las convocatorias docentes en estos programas no consideran como un valor agregado la formación pedagógica del docente, pues el profesional que posee un posgrado disciplinar en el área de las ciencias económicas tiene más oportunidades de

vinculación laboral que el profesional que eligió estudiar un posgrado relacionado con el área de la educación, esto se evidencia en las convocatorias docentes que son publicadas en la web por diversas universidades en el país, por nombrar algunos ejemplos Universidad Nacional de Colombia (2017), Universidad Militar Nueva Granada (2017), Universidad de Antioquia (2017), Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (2018), entre muchos otros casos, en donde se solicita para poder participar en la convocatoria poseer maestría en el área de formación, para el caso de los contadores públicos esto correspondería a una maestría en el área de las ciencias económicas, administrativas y/o contables.

Los aspectos anteriormente señalados permiten señalar que la educación contable colombiana se orienta al aprendizaje memorístico y repetitivo, alejado de un análisis crítico que puede ser requerido en la profesión contable. Más aún, el dominio de lo regulativo memorístico y de lo técnico repetitivo, aleja a las comunidades académicas y profesionales del ejercicio analítico y crítico de su realidad social, económica y política, impidiendo conectar sus problemas disciplinares con los demás ámbitos de la vida como ciudadanos, consumidores, o sujetos culturales. En consecuencia, se reconoce la necesidad de explorar las investigaciones y postulados propuestos por investigadores en torno a las características y particularidades de los modelos pedagógicos con el fin de reconocer factores que permitan generar una educación contable crítica y analítica con dominio de lo técnico en la profesión.

1.2. Modelos pedagógicos y sus estructuras

Los autores que han establecido una clasificación de modelos pedagógicos optan por organizar teorías y corrientes en torno a puntos identificados en común; por ejemplo, De Zubiría (2010) clasifica las teorías en tres corrientes: a. Heteroestructurantes, b. Autoestructurantes, y c. Interestructurantes de la Figura 3.

Como se observa, esta propuesta se estructura en torno a los resultados que se generan en los individuos, donde las teorías heteroestructurantes, presentan un énfasis en el maestro como garante y formador de la conducta sobre los estudiantes; mientras que las teorías autoestructurantes, ubican al estudiante en el rol principal reconociendo sus características personales, matices y acepciones, además de ser él quien lidera el procesamiento de la información, las redes de memoria y las percepciones sobre los elementos del contexto (Schunk, 2012). De otro lado, las teorías interestructurantes se localizan en un punto medio, reivindicando a ambos individuos y analizando la

captura del saber mediante un proceso por fases y niveles de complejidad, determinados por un contexto físico, lingüístico, social y cognoscitivo (De Zubiría, 2010)

Con respecto a los modelos pedagógicos y la manera como integran teorías de aprendizaje, a continuación, se detallan las principales propuestas en donde se han realizado clasificaciones de los modelos pedagógicos existentes.

1.2.1. Clasificación tradicional – Ortiz (2013)

Es necesario aclarar que este autor no propone esta clasificación en su texto, sino que desarrolla una descripción y caracterización de la clasificación tradicional descrita de forma poco estructurada por Planchard (1956), Flórez (2001) y De Zubiría (1994, 2007). El autor plantea que el aprendizaje es la transmisión de valores culturales, éticos y estéticos que se enmarcan en métodos, vías y procedimientos cada vez más eficaces y efectivos para hacer realidad el ideal de individuo de cada época.

En adición, considera que un modelo pedagógico es una construcción teórica fundamentada que interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica dada por un contexto histórico definido, el cual implica un contenido, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente; recomienda que en la construcción de modelos pedagógicos debe precisarse: a) concepciones filosóficas y sociológicas como base general, b) teorías psicológicas para abordar el papel de la personalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y c) teorías pedagógicas que estructuren relaciones entre los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios y la evaluación.

En torno a la clasificación tradicional de modelos pedagógicos, el autor sitúa dos modelos: Escuela tradicional y escuela activa. La escuela tradicional (pasiva) tiene como propósito moldear la personalidad del sujeto teniendo en cuenta que, es el resultado de la influencia de factores externos. La estrategia consiste en la aplicación de actividades repetitivas implementadas de forma autoritaria, unidireccional, rígida, con ausencia de creatividad, interés y seguridad. Las prácticas se centran en un ejercicio doctrinal realizado por parte del docente, y la implementación de lecturas con propósitos memorísticos. Por su lado, la escuela activa considera que el sujeto se auto educa a través de la simulación de la realidad, participa de ella y efectúa cambios, por lo que el aprendizaje debe funcionar a partir de las necesidades del individuo y no buscar replicar las costumbres socialmente aceptadas, la estrategia por tanto consiste en una guía a través de los temas por parte del docente donde el estudiante experimenta y desarrolla sus conocimientos y habilidades de forma interactiva.

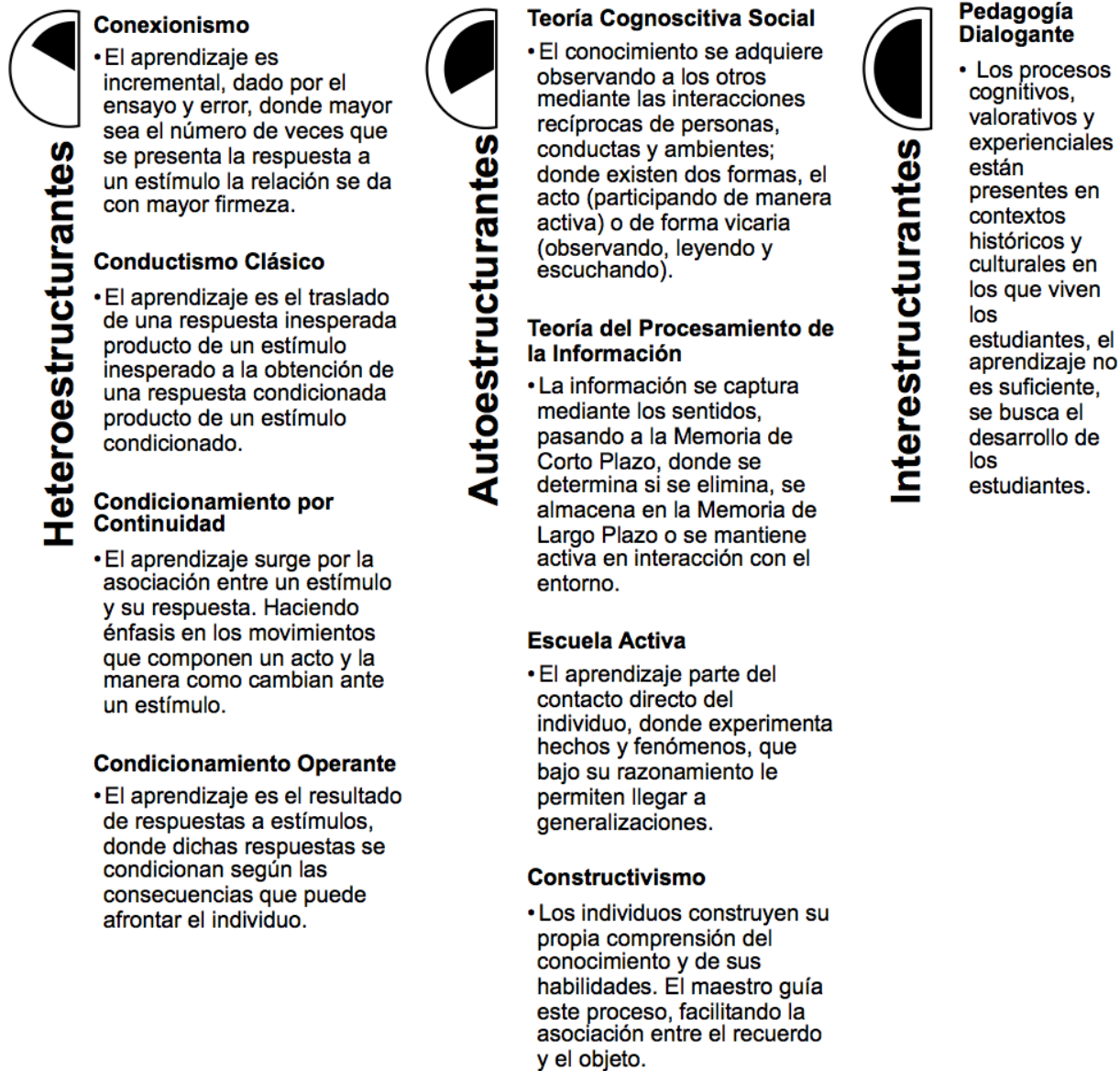


Figura 3. Clasificación de modelos pedagógicos de acuerdo con De Zubiría (2010)
Fuente: Elaboración propia a partir de De Zubiría (2010)

No existen unas prácticas únicas sino la aplicación de la combinación de técnicas diseñadas y utilizadas en función de los objetivos, los contenidos y los sujetos de aprendizaje.

1.2.2. Clasificación según el énfasis – Planchard (1956)

Este autor considera que el aprendizaje es un medio para lograr cambios de forma premeditada y sistémica sobre el ser humano en torno a un propósito fijo. Sobre ello, describe que la pedagogía es principalmente filosofía, realizando cuestionamientos como, ¿la moralidad tiene un origen social o individual?, ¿cuál es la relación entre hombre

y nación, es superior o inferior?, entre otras; pero, es la práctica educativa el factor más importante de la pedagogía, materializada a través del maestro, quien utiliza la filosofía como una dirección general.

Respecto al maestro menciona que este debe distinguir entre un sistema pedagógico (modelo pedagógico) y acciones pedagógicas (estrategias y prácticas), indicando que la diferencia se identifica al considerar que un sistema pedagógico requiere una orientación intencional (un fin); mientras que las acciones pedagógicas pueden ser hechos aislados los cuales no pertenecen al sistema porque no permiten el cumplimiento del fin y pueden ser acciones

premeditadas que permiten construir cambios en los individuos.

En torno a las acciones pedagógicas, Planchard (1956) indica que las intenciones pedagógicas se han transformado debido a su relación con las innovaciones de origen sociológico, reconociendo las múltiples posibles acciones e intenciones dadas en un contexto de acuerdo al surgimiento de mayores funciones sociales y una mayor división del trabajo. En consecuencia, con el fin de aumentar el valor de los conocimientos y habilidades individuales se construyen sistemas pedagógicos que generan mayores beneficios tanto para la sociedad como para el individuo. Ahora bien, este autor postula tres sistemas pedagógicos, los cuales tienen diferentes énfasis: a) en los contenidos, b) en los efectos, y b) en los procesos.

Modelo pedagógico con énfasis en contenidos: el cual tiene como propósito la transmisión de la información, utilizando como estrategia la disciplina y la verticalidad entre el maestro y el estudiante con el objeto de depositar conocimientos y replicar conductas. Las prácticas utilizadas se fundamentan en la memorización y los grupos de contenidos predefinidos y acumulativos, los principales medios utilizados son la lectura, el dominio de textos y la cátedra docente.

Modelo pedagógico con énfasis en los efectos: Surge a partir del uso de la técnica como un elemento a conservar en la sociedad y tiene como propósito el cambio de actitudes en el individuo, haciendo uso de la motivación como estrategia. Las prácticas utilizadas se fundamentan en el desarrollo de hábitos, respuestas mecánicas y a estímulos concretos utilizando medios como la retroalimentación, el ejemplo, la simulación y la repetición.

Modelo pedagógico con énfasis en el proceso: el cual tiene como propósito la transformación del hombre mediante la acción, la práctica y la reflexión. El modelo utiliza como estrategia la comunicación entre individuos y grupos. Las prácticas se fundamentan en la acción del estudiante para descubrir, elaborar, reinventar y dominar el conocimiento, por lo que utiliza medios como la crítica, el análisis, el discurso, la retroalimentación docente y no su discurso, frente a un objetivo específico de conocimiento.

1.2.3. Clasificación según los fines – Flórez (2001)

Este autor considera que los sistemas de enseñanza latinoamericanos son altamente dependientes a los cambios partidistas y políticos presentes en los países. Por lo anterior, señala como principal dificultad este rasgo de la educación y realiza el llamado hacia un nuevo sistema educativo au-

toorganizado, autosustentable y autocrítico, en el sentido de garantizar su independencia ante los sistemas sociales que participan en una comunidad (político, económico, religioso, cultural, entre otros), tomando lo necesario de ellos para crear nuevas condiciones sociales. Igualmente señala que la unidad mínima de análisis del proceso educativo es el diálogo entre por lo menos dos instancias de forma abierta, denotando una interacción constante entre el docente y su estudiante.

Además sugiere las relaciones existentes entre pedagogía, sociedad, individuo y cultura a través de la historia, señalando que:

...Desde su nacimiento, el hombre está inmerso en un mundo social que le permitirá asimilar mediante el proceso de la educación espontánea, o intencional y organizada, los conocimientos producidos y acumulados por la humanidad; proceso de asimilación que realiza el individuo a partir de sus capacidades, su personalidad, su historia individual, su situación cultural, su motivación vital y su proyecto existencial fluctuante en un mundo y una sociedad en crisis, atravesado por demandas socioeconómicas y por contextos culturales, políticos y de enseñanza difíciles de aislar de la pedagogía, una disciplina especialmente susceptible a todo proceso específicamente humano, precisamente porque su propósito es dar cuenta del proceso que más medularmente humaniza a los individuos, aquel que les permite asimilar y producir cultura, en cada época y en cada nación. (Flórez, 2001, XXXIX).

Como se mencionó, el autor relaciona el proceso de aprendizaje con transiciones culturales y sociales, sobre lo cual establece una confrontación entre ideologías culturales tradicionales y progresistas, identificando que son aquellos valores y procesos que han permitido la supervivencia los que fundamentan las cualidades humanas que perduran como base de naciones y nuevas etapas de las tradiciones existentes, favoreciendo la autogestión y la autorrealización de los individuos y la sociedad en conjunto. El principal propósito del aprendizaje es humanizar a los individuos elevando su nivel cultural, donde el autor define la educación como “el proceso mediante el cual una sociedad particular inicia y cultiva en sus individuos la capacidad de asimilar y producir cultura.” (Flórez, 2001, p. 74).

A partir de sus concepciones sobre educación y la forma como se enmarca en el ámbito social, el autor propone una caracterización del enfoque pedagógico presente en el modelo para desarrollar el proceso educativo mediante cinco preguntas: ¿plantea metas explícitas sobre la formación del hombre?; ¿cómo describe el proceso de desarrollo y de hu-

manización?; ¿qué tipo de experiencia privilegia como motor del autodesarrollo?; ¿cómo hacerlo técnica y eficazmente?; ¿qué papel jugaría el maestro?. Por esto propone cinco modelos pedagógicos, partiendo de reconocer la incursión del enfoque pedagógico constructivista que privilegia un puerocentrismo a partir del surgimiento de la escuela nueva, estos modelos son: pedagógico tradicional, conductista, romanticismo pedagógico, desarrollismo pedagógico, y pedagógico socialista.

El modelo pedagógico tradicional tiene como propósito la “formación del carácter” moldeado mediante la disciplina, el ideal humanista y ético. Para ello emplea como estrategia la réplica del ejemplo, del ideal propuesto y encarnado por el docente. La estrategia estimula facultades como el entendimiento, la memoria, la voluntad, el dominio de la lengua y las matemáticas. Las prácticas parten del verbalismo y la disciplina, ubicándose en la escucha, la observación y la réplica.

El modelo pedagógico conductista se orienta al moldeamiento de la conducta productiva, en tanto que ese modelo se desarrolló con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos durante la expansión del capitalismo. La estrategia parte de la fijación y el control de los objetivos instruccionales, los que se fijan y refuerzan con precisión, estimulando la formación de códigos impersonales, destrezas y competencias a partir de las conductas observables. Sus prácticas son similares a las descritas en el modelo pedagógico tradicional, pero se enfocan en saberes técnicos con un adiestramiento experimental.

El romanticismo pedagógico enfatiza en el desarrollo del niño a partir de su interior, contemplando como estrategia una alta flexibilidad para que el individuo descubra toda su interioridad, sus cualidades y habilidades susceptibles de madurar; así como protegerlo de los inhibidores sociales existentes. La estrategia es la libertad absoluta que obliga al maestro a librarse de preceptos como el alfabeto, las tablas de multiplicar o la disciplina y garantizar la libre expresión. El desarrollismo pedagógico se orienta al acceso y desarrollo secuencial de los individuos a una etapa superior del intelecto, reconociendo las necesidades y las condiciones de los mismos. Para lo cual, contempla como estrategia la creación de ambientes estimulantes de experiencias que permitan el acceso a estructuras cognoscitivas de argumentación y análisis cada vez más complejas, buscando desarrollar las estructuras mentales del individuo, por lo que no importa el contenido, lo que importa es la experiencia y la interacción del individuo con las prácticas. El autor no denota prácticas para este modelo pedagógico.

El Modelo pedagógico socialista enfatiza en el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades y los intereses del individuo, según la comunidad en la que se encuentre y las concepciones de trabajo productivo. Las estrategias

son cambiantes según el contenido y método de la ciencia que se aplique, dado que busca fomentar un conocimiento polifacético, politécnico y fundamentado en la práctica. El autor no describe prácticas diferentes a la experimentación propia de la ciencia.

Flórez (2001) reconoce que existen prospectivas en los procesos de aprendizaje, particularmente siete tendencias: a) desvinculación del aula, el horario, el grupo fijo y la supervisión docente, b) capacitación técnica en los centros de producción, c) desmasificar e individualizar la educación bien sea mediante la flexibilidad de los programas o mediante la implementación de tecnología, d) multicentros de información cultural y científico-técnicas con guías en vez de maestros, e) implementación de nuevas estrategias más globales, holísticas, evaluativas y críticas, f) maestros orientadores y guías con capacidad investigativa, y g) el alumno es el protagonista de sus nuevos conocimientos.

1.2.4. Clasificación según las formas de estructurar procesos – De Zubiría (2010)

Este autor considera que el problema principal de la educación es solucionar el interrogante respecto del tipo de hombre y de sociedad que se quiere formar; por lo que, todas las teorías y los modelos pedagógicos presentan respuestas a este interrogante. De ahí que, la neutralidad de un modelo pedagógico no existe, ya que es una construcción multidimensional que establece definiciones respecto al individuo, la sociedad y la cultura.

En consecuencia, se plantea una clasificación de los modelos pedagógicos a partir de los efectos estructurales que generan en el individuo, siempre en consideración de la influencia de la política:

Modelos heteroestructurantes, cuyo objetivo es la transmisión de saberes específicos, las valoraciones y las normas cultural y socialmente aceptadas. Esta clasificación integra modelos pedagógicos como el conexionismo, el conductismo clásico, el condicionamiento por continuidad, el condicionamiento operante y la escuela tradicional.

La estrategia de estos privilegia el uso de prácticas que permitan la acumulación, secuencia y continuidad de la información social e históricamente aglomerada, así como de las prácticas socialmente aceptadas. Las prácticas se caracterizan por la exposición oral y visual, hecha de manera reiterada por el maestro y acompañada de atención y ejercicios por parte de los estudiantes, que garantiza el aprendizaje.

Modelos autoestructurantes – Escuela activa, los cuales parten de considerar la teoría cognoscitiva social y el procesamiento de la información, buscando preparar al

individuo para enfrentar la vida. Por lo anterior, se considera que el enfrentar la vida implica un dominio de los contenidos, la vida y la naturaleza de forma conjunta mediante el proceso pedagógico. La estrategia de este modelo consiste en utilizar el conocimiento precedente para avanzar de lo simple y concreto a lo complejo y abstracto. Para la implementación de este proceso, el modelo contempla una participación activa del individuo mediante la experimentación, la vivencia y la manipulación.

Modelos autoestructurantes – Constructivismo, esta clasificación parte de consideraciones autoestructurantes, compartiendo bases teóricas con la escuela activa e integrando diversidad de posturas que provocan cierto relativismo entre aquello que es y que no es constructivismo. Por lo anterior, el autor analiza el componente epistemológico de este modelo identificando que, el constructivismo considera que el conocimiento es una construcción del ser humano en donde existen diversas realidades individuales construidas y no gobernadas por las leyes naturales, otorgando el rol a la ciencia de creadora e inventora de realidades. A nivel pedagógico, el constructivismo busca el cambio conceptual mediante la comprensión cognitiva, lo que motiva al uso de contenidos basados en los hechos y conocimientos científicos, donde más que el conocimiento se enfatiza en el proceso para alcanzar el dominio de los mismos. El proceso se realiza de forma secuencial considerando los precedentes de la ciencia, el contexto y el estudiante a través del diálogo desequilibrante, el uso de talleres, laboratorios y operaciones mentales de tipo inductivo (de lo particular a lo general).

Pedagogía dialogante, enfatiza en la construcción de estructuras mediante las dimensiones práctica, afectiva y cognitiva, apoyándose en la teoría de la modificabilidad cognitiva de Reuven Feuerstein, quien considera que la inteligencia es dinámica, relativista, optimista y contextual, privilegiando como mediador a la cultura, la cual permite la plasticidad y la flexibilidad del conocimiento al igual que su desarrollo. Su propósito es permitir el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico, partiendo del diagnóstico del nivel de desarrollo del individuo identificando debilidades y fortalezas, por lo que las estrategias se direccionan al tratamiento de las debilidades y las fortalezas de los individuos mediante un papel activo del estudiante.

1.2.5. Propuesta alternativa de Enseñanza Problemática – Majmutov (1983)

Este autor desarrolló un enfoque alternativo para el ejercicio pedagógico al considerar que el aprendizaje se ubica en varios espacios sociales, donde reconoce que el proceso educativo debe partir de la búsqueda intelectual, fomentada

mediante el interés por la investigación y la curiosidad a lo desconocido. Por lo que, el autor plantea la exposición del individuo a problemas como mecanismo de búsqueda del conocimiento y la generación de incentivos e interés por parte del docente.

Aunque el autor no desarrolla una clasificación de los modelos pedagógicos, caracteriza tres momentos de la aplicación de esta propuesta pedagógica. La primera consiste en la exposición a la situación problemática y describe el inicio del pensamiento, partiendo de una necesidad cognitiva en el estudiante mediante el relacionamiento del conocimiento previo y la búsqueda activa de nuevos conocimientos y actividades de investigación. La segunda es la búsqueda heurística, que se constituye en una etapa de descubrimiento y relacionamiento de los conocimientos previos y los nuevos con el objeto de generar soluciones. La tercera es la investigación, en la cual se busca la consolidación de argumentos que garanticen la solución planteada.

Ortiz (2015) desarrolló una metodología para la aplicación de este modelo en la formación de contadores públicos, la cual consta de cinco etapas, la primera que busca la caracterización del proceso contable y financiero, lo que denota un conocimiento del problema profesional contable sobre la toma de decisiones en la realidad laboral. En segundo lugar, se identifican las categorías de análisis o puntos de reflexión, donde elementos como el sector, la empresa, la actividad comercial, los principios de contabilidad generalmente aceptados, entre otros, se constituyen en categorías para el análisis y la crítica. La tercera etapa consiste en la formulación de la situación contable problemática, reconociendo las particularidades del caso. Una cuarta etapa que describe la selección de métodos de enseñanza problemática, algunos como el uso de preguntas o tareas problemáticas de conformidad con el nivel de preparación de los estudiantes y las relaciones entre los contenidos precedentes y las particularidades físico-psicológicas de los estudiantes. Y una quinta etapa que puntualiza la aplicación de técnicas y procedimientos generalizados a partir del dominio de conceptos básicos precedentes como activo, pasivo, capital, origen, esencia, ingreso, gasto y movimiento, entre otros.

Majmutov (1983) no estipula un uso particular sino general de la enseñanza problemática, lo que se refleja en la implementación dada por Ortiz (2015) para la formación de contadores; sin embargo, no se reconoce una finalidad clara del individuo sujeto de aprendizaje, es decir, por ejemplo, la aplicación de Ortiz (2015) se enfoca esencialmente en el ámbito empresarial y particularmente al contador que realiza los registros contables, pero, en el caso de buscar un perfil profesional de tipo gerencial, la situación problemática

debe construirse con las particularidades de la realidad gerencial que podría afrontar el nuevo profesional.

1.2.6. Propuesta alternativa de Pedagogía Conceptual – De Zubiría (1994, 2007)

Al igual que Majmutov (1983), De Zubiría (1994, 2007) realiza la caracterización de una propuesta alternativa de modelo pedagógico partiendo del objetivo de formar individuos para la vida y no sólo educarlos. Por lo anterior, el propósito del modelo es la formación integral de sujetos en el sentido afectivo, cognitivo y expresivo, no busca lograr un mayor rendimiento académico de los individuos, sino desarrollar potencialidades que les permita ser felices, amorosos, expresivos, solidarios y competentes. Centrando el aprendizaje en la estimulación de las relaciones entre diferentes significados para dar una respuesta al medio, por lo que, en la medida que crece el número de significados aumenta la red de articulaciones entre el conocimiento del individuo y el medio.

Como se ha mencionado, el énfasis de la propuesta parte de los enfoques cognitivo, afectivo y expresivo. El primero permite que el individuo traduzca sus percepciones, clasificándolas, organizándolas y construyendo estructuras cognitivas con las mismas, se plantean como partes de este enfoque el conocimiento, los instrumentos de conocimiento (herramientas y contacto con la realidad) y operaciones intelectuales (razonamiento). El segundo enfoque, el afectivo, permite la valoración de eventos, situaciones y objetos del mundo, se consideran herramientas los afectos, los instrumentos afectivos y las operaciones valorativas. El tercer enfoque, el expresivo, transforma lo que sabe y siente el individuo en lenguaje o acciones constructivas, las herramientas consideradas son los textos, el lenguaje y las operaciones codificadoras.

Con el objeto de puntualizar el modelo pedagógico, el autor establece una dinámica del proceso de aprendizaje que presenta seis pasos; a) el primero referente a los propósitos de la formación que establece los objetivos intermedios y generales, b) el segundo que describe las enseñanzas o los contenidos que presentará el proceso; c) el tercero introduce mecanismos de control y validación del proceso, es decir, formas de evaluación; y d) los pasos cuatro, cinco y seis, indican el carácter dinámico del proceso mediante la implementación de la secuencia, la didáctica y los recursos. Sin embargo, aunque se describen las dinámicas del modelo y sus elementos, no se caracterizan prácticas didácticas en específico, por lo que se encuentran abiertas siempre y cuando permitan el cumplimiento de los objetivos del modelo.

2. Metodología y resultados

En consideración de las corrientes pedagógicas descritas, se identifican puntos en común entre las distintas propuestas, principalmente abstraer que existen elementos que caracterizan un modelo pedagógico. Todos los autores mencionados anteriormente reconocen que un modelo pedagógico debe presentar un objetivo construido y delimitado a partir de los intereses sociales, culturales e individuales. Por lo anterior, estos intereses se materializan a través de las bases teóricas que fundamentan el modelo pedagógico, donde elementos como el conjunto de valores, la visión de ser humano socialmente útil, los principios y los fundamentos socialmente aceptados y el conjunto de prácticas y dinámicas en el aula, definirán las formas como se relacionan los actores que participan del proceso como el docente, el alumno, el saber y el contexto, así como las herramientas y medios utilizados en el mismo.

Al evaluar cada uno de los modelos pedagógicos descritos por Ortiz (2013), Planchard (1956), Majmutov (1983), Flórez (2001), De Zubiría (1994, 2007), y De Zubiría (2010) a pesar de los puntos en común, se consolidan también resultados diferentes; Flórez (2001) describe la mayor cantidad de modelos pedagógicos considerando concepciones sociales del individuo distintas y en relación con formas teóricas como el socialismo, el romanticismo, las nociones de desarrollo propias de las ciencias naturales, las habilidades del individuo, entre otras. Esta propuesta, aunque es prolífica en modelos e induce factores que afectan el ejercicio del modelo como intereses y expectativas, no permite la comparación entre modelos, sólo caracteriza sus diferencias eliminando senderos de evolución y posibles nuevos desarrollos de un modelo en particular. Seguidamente, propuestas como las de Ortiz (2013), Planchard (1956) y De Zubiría (2010), expresan cierta linealidad y evolución entre los modelos pedagógicos, partiendo de una fuerte influencia de la conducta al desarrollo de habilidades cognitivas.

El modelo de De Zubiría (2010) no sólo se detiene en una distinción dada por el rol del docente y el estudiante, sino que propone su Pedagogía Dialogante como un nuevo modelo enfocado en el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico de los individuos. Por otra parte, los modelos propuestos por Majmutov (1983) y De Zubiría (1994, 2007), aunque de manera similar se ubican en el desarrollo del individuo, el primero parte de utilizar el problema como herramienta fundamental del aprendizaje, mientras que el segundo utiliza el entorno y las competencias como elementos de influencia en el desarrollo. Pese a que se identifican diferencias significativas entre los modelos, se puntualiza en la utilidad de los mismos de cara a la obtención

de resultados en un proceso de aprendizaje definido por la base teórica y los intereses que participan de un contexto; sobre esto, Madrid (2015) señala que algunos modelos pedagógicos son más útiles para enseñar unos contenidos que otros, donde, al ubicarlos en función del saber contable objeto del modelo, permite comprender habilidades que se adquieren sobre un campo de conocimiento y ejercicio profesional puntual.

El objetivo de presentar esta clasificación es considerar desde puntos en común las diferentes propuestas de autores en torno a modelos pedagógicos, caracterizándolos desde la base teórica y las relaciones entre los actores. Aunque esta clasificación permite comparar concepciones humanas de los distintos modelos, no describe claramente las razones por las que una sociedad considera una y otra concepción, ni establece alguna combinación de epistemología, ontología, axiología y pedagogía, en el modelo a aplicar.

Es importante señalar que en De Zubiría (2010) el modelo pedagógico se afecta por el conjunto de conductas aceptadas y promovidas por la sociedad y las teorías que surgen con el paso de los años; mientras Giroux (1997) considera que el individuo debe descubrirse reflexivamente como sujeto histórico. Surgiendo de esta manera la pedagogía crítica, que ve la educación como una práctica política, social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas. Estas características, permiten el análisis de las condiciones y la base teórica que definen la adopción de una u otra concepción humana.

Al vincular los modelos pedagógicos con la educación contable, se identifica el imperio de los modelos pedagógicos tradicionales o heteroestructurantes, donde destacan: prácticas de memorización (de la regulación, de la historia, de los códigos de cuentas, de los nombres de cuentas, de fechas históricas, de clasificación tributaria o económica de las empresas, etc.); estrategias de repetición mecánica (de registros o asientos, de dinámica de cuentas, de libros contables, de formularios fiscales, de estados financieros, de indicadores financieros, de análisis financieros, etc.); evaluaciones de condicionamiento operante (respuestas acorde con lo dicho en clase o con lo que dicen los libros de texto y las leyes, trabajos homogéneos con formatos predeterminados, rejillas de cumplimiento de criterios de evaluación, etc.), dado el carácter técnico que ha primado en el ejercicio de la profesión en garantía del cumplimiento de la normatividad (Upegui, 2002).

En el contexto nacional, se entrevén intenciones orientadas hacia modelos pedagógicos con una mayor participación del individuo o autoestructurantes, principalmente enfocados en el cognitivism y el constructivismo, es decir, elementos centrados en la transmisión conceptual combinados con el reconocimiento de las trayectorias y de los intereses de quienes cursan contaduría pública, esto es evidenciable especialmente en los documentos formales de los programas académicos, tales como la misión, la visión, el PEP y el perfil profesional (Loaiza, 2013).

No obstante, lo manifestado en los documentos institucionales suele ser evaluado en el plano interno de las universidades que acogen los programas, allí se controla la aplicación de los fundamentos pedagógicos y conceptuales en las aulas, además, existen pocos estudios comparativos interinstitucionales que den cuenta de los elementos diferenciales entre programas y universidades.

Recientemente, en Colombia existe un mayor interés institucional por la educación contable, esto se hace latente en la fundación del Convenio de Cooperación Académica de Programas de Contaduría³, cuyo propósito es:

La realización de acciones coordinadas con recursos compartidos, buscando beneficios recíprocos. Para todas las Instituciones de Educación Superior miembros, la cooperación académica y científica forma parte de la estrategia para el fortalecimiento de la docencia, la investigación, la extensión y el intercambio de recursos financieros, materiales y humanos. (CONVENIOOCP, 2018, s.p.)

En adición a ello, la creación en la Universidad Santo Tomás del Observatorio Colombiano de Educación Contable, que a 2016 completó 40 boletines, que se constituyen en una herramienta de reflexión y discusión constante sobre:

El área de observación enmarcada en la educación profesional contable, terreno en el que se requiere establecer comparativos y elaborar estudios que permitan evaluar los contenidos y los contextos de la educación superior; así como los resultados derivados de dichos procesos (OCEC, 2013, s.p.)

Estos esfuerzos denotan el interés por definir una visión ideal de profesional contable que permita generar beneficios para la sociedad y el desarrollo individual del estudiante, buscando la implementación de modelos pedagógicos direccionados a la generación de un contador público con un menor dominio memorístico de las normas y los aspectos puntuales de la técnica e implementar nuevas prácticas que permitan un rol activo de los estudiantes.

2.1. Modelos pedagógicos permeados por intereses

Al analizar los distintos modelos pedagógicos, es de resaltar la forma como se articulan los actores que forman parte del aprendizaje; como se evidencia, en De Zubiría (2010) para las teorías heteroestructurantes las asociaciones entre el estudiante y el contexto son observadas por el maestro quien ajusta e indica al estudiante cómo establecer dicha relación para obtener el saber que necesita para la sociedad. Seguidamente, en las teorías autoestructurantes se resaltan las habilidades del estudiante para generar asociaciones en sus interacciones con el contexto, donde el maestro busca guiar al estudiante para que él desarrolle sus propias estrategias para adquirir el saber. Mientras, las teorías interestructurantes reconocen la existencia de un contexto fuera de los espacios de aprendizaje como la cultura y la historia del estudiante, por ello no es suficiente el aprendizaje sino el desarrollo del mismo, es necesario desarrollar en el estudiante sus procesos cognoscitivos, experienciales y valorativos, en torno al saber.

Como se mencionó en el apartado del marco teórico, los modelos pedagógicos relacionan cuatro actores que están presentes en el proceso de aprendizaje; el estudiante, el maestro, el contexto y el saber; a partir de límites dados por las bases teóricas que describen los fines y la forma de generar el aprendizaje. En cada una de las teorías

mencionadas se identifican corrientes que se ubican en extremos de la relación entre el estudiante y el maestro. La Figura 4 describe la manera cómo se presenta esta relación en los actores y la teoría, donde las flechas señalan los distintos flujos que presentan las relaciones en los modelos; en este sentido, por ejemplo, es posible definir un modelo heteroestructurante (en el sentido de De Zubiría, 2010) o tradicional (Ortiz, 2013; Flórez, 2001), donde el maestro transmite los valores y el ser del individuo social, además de los conocimientos, mediante los canales de la pedagogía para desarrollar los fundamentos y los principios en el estudiante; otro ejemplo, puede presentarse tomando un modelo autoestructurante o activo (Ortiz, 2013), donde el estudiante mediante una pedagogía enfocada en él, obtiene principios y fundamentos que contrasta con el contexto y el saber mediante el acompañamiento del maestro, quien compara en torno a un conjunto de valores y objetivos del modelo. A manera de síntesis, la Figura 4 denota las posibles relaciones dinámicas que pueden presentar las teorías con los actores que participan en un modelo pedagógico cualquiera, con el objetivo de representar la infinidad de articulaciones posibles al cambiar sólo uno de los elementos o de las teorías presentes en un modelo pedagógico.

Adicionalmente, la anterior representación describe particularidades del proceso, ya que son el contexto, el maestro, el saber y el estudiante, los elementos que participan

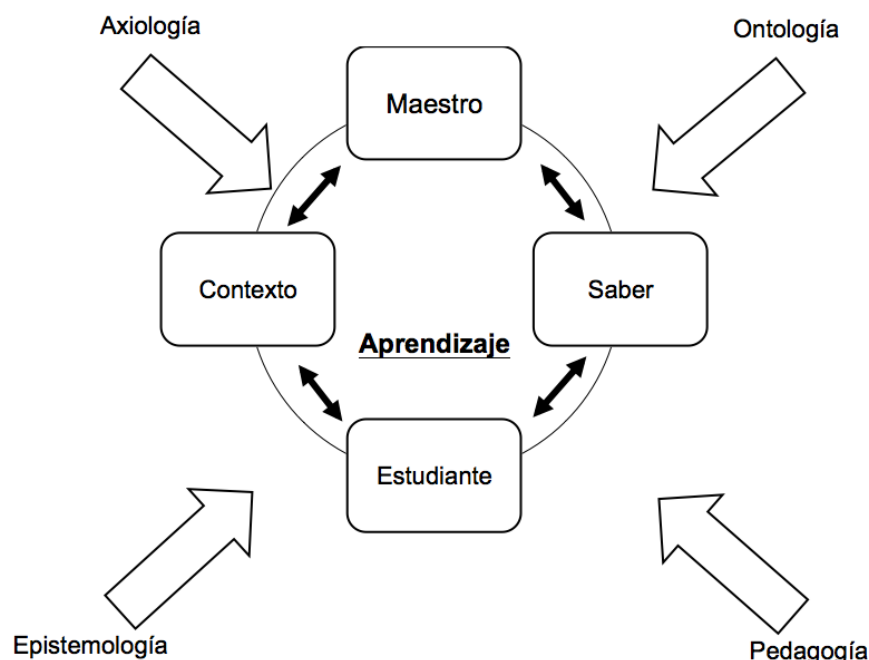


Figura 4. Relaciones entre la teoría y los elementos
Fuente: Elaboración propia a partir de Ortiz (2013) y De Zubiría (2010).

en el proceso, los cuales se encuentran conectados (como lo señala la forma circular) y se reformulan entre sí con el objetivo de alcanzar el aprendizaje (como se indica en las flechas internas a los elementos). Es la teoría la que permite la articulación de estos actores y su constante relacionamiento durante el proceso de aprendizaje; a partir de estas relaciones, se reconoce que en la parte superior de la gráfica, donde se identifica al contexto, el saber y al maestro, se presentan afectaciones de tipo axiológico (conjuntos de valores aceptados por el contexto) y ontológicos (definiciones del ser esperado en torno al saber inmerso en el proceso); la parte inferior de la gráfica, relaciona al contexto, al saber y al estudiante con la epistemología (como conjunto de principios y fundamentos prácticos sobre los cuales el estudiante actúa en el contexto) y la pedagogía (como formas en las que el estudiante puede ser receptor, promotor, creador, moldeador, entre otros, del saber vinculado al proceso de aprendizaje). Es de señalar que las bases teóricas descritas en la parte superior se asocian principalmente con creencias e intenciones de los actores que participan del proceso, mientras que en la parte inferior se describen formas de acción e interacción de los actores.

Como se evidencia, aunque los modelos pedagógicos definen formas de organizar los actores que participan del proceso, el paso a seguir será analizar lo que cada uno de ellos implica:

- **El contexto:** es un espacio de combinación de intereses, algunos como los regulatorios (institucionales-normativos), aquellos dados por un mercado (como el laboral) y aquellos que corresponden al ámbito social. Schunk (2012), De Zubiría (2010), y Flórez (2001) señalan la confluencia de los intereses de la sociedad en la definición de individuo necesario, sin embargo esta definición se encuentra mediada por un conjunto de intereses; como por ejemplo, el ámbito laboral al cual apuntan los perfiles de los programas de educación superior, donde estos conciben un prospecto de profesional funcional para el mercado laboral; además se presentan ciertas normas de carácter institucional que definen las bases teóricas del modelo pedagógico implementado.
- **El saber:** es un cúmulo de conocimientos que presenta la influencia de la comunidad científica y la práctica profesional, por lo que el avance en las investigaciones profundiza el conocimiento y define los límites, al igual que las principales discusiones en un saber. Es así como la comunidad científica, mediante la búsqueda de la objetividad del saber, trata que el conocimiento se acerque lo más posible a la realidad, pero sólo tendrá

validez aquello contrastable como conocimiento objetivo donde se compruebe el método científico (Rincón *et al.* 2010). Es de señalar que el contexto ejerce presiones sobre la divulgación del saber, por lo que, los saberes son reglamentados de acuerdo a los lineamientos que la comunidad ideada debe cumplir y controlar (Freire, 1968; Rincón *et al.*, 2010; De Zubiría, 2010).

- **El maestro:** de acuerdo con Giroux (1997), en su propuesta Pedagogía Fronteriza, se enmarca en límites sociales, políticos y culturales, los cuales pueden ser variados, contradictorios entre sí e históricos, procurando el cumplimiento más próximo del perfil del egresado por parte del estudiante en torno a su suficiencia en habilidades y conocimientos.
- **El estudiante:** es el individuo que toma decisiones en torno a una serie de ofertas de formación, de las cuales elige aquella que se ajuste a su proyección de individuo social, es decir a sus intereses. Como se indicó en el apartado anterior, los modelos desarrollan habilidades diferentes en los estudiantes, sin embargo, no es motivo de análisis el interés del estudiante por adquirir las habilidades que le interesan para sí, como lo señalan modelos como la Pedagogía Dialogante. Es de resaltar que el contexto actual exige estudiantes que construyan relaciones interpretativas, analicen y concluyan desde sus conocimientos (Rincón *et al.*, 2010). A pesar de esto, es necesario preguntarse sobre sus intereses en torno a estas habilidades, y sobre los conocimientos que le otorga el saber.

Por lo anterior, al suponer la educación como un proceso productivo de trabajo inmaterial intelectual en los términos de Negri y Hardt (2004), el aprendizaje se constituye en un juego de subjetividades entre el docente y los estudiantes, donde según Desjardins (2009), la educación se ha transformado en una herramienta de política económica, la cual ubica como objetivo el desarrollo económico y social a partir del incremento de la competencia en el mundo. De igual forma, es importante reconocer que, la vinculación de la educación con una perspectiva desarrollista parte de considerar las contribuciones teóricas y empíricas de economistas en torno al mercado laboral, comercio internacional, organización industrial y teorías del desarrollo, donde toma importancia el capital humano para la competitividad económica (Desjardins, 2009). Sobre ello, la Organización de Naciones Unidas -ONU- (2017), realiza un llamado por un aprendizaje que permita favorecer la cohesión y la inclusión social en aras de lograr la equidad en el acceso, el tratamiento y los resultados de la educación en torno al crecimiento económico y al empleo.

Las discusiones sobre los objetivos que persigue la educación y la forma como se integra a lo social, son concepciones teóricas recogidas por los modelos pedagógicos; a pesar que, los autores Ortiz (2013), Planchard (1956), Majmutov (1983), Flórez (2001), De Zubiría (1994, 2007) y De Zubiría (2010) resaltan el papel de las concepciones sociales en la definición de las formas y la articulación de los actores que participan del proceso de aprendizaje, sólo Flórez (2001) reconoció un modelo de corte desarrollista vinculado a los cambios que experimenta un individuo durante su vida; donde su enfoque parte de considerar un desarrollo progresivo del estudiante, es decir, a partir de la experimentación del mismo con su entorno; adicionalmente, planteó un modelo socialista altamente vinculado a las consideraciones de la ONU (2017), es decir, que busca un desarrollo del individuo productivo socialmente polifacéticos y politécnicos.

Es importante reconocer que un interés puede primar sobre la construcción y ejecución de un modelo pedagógico y la primacía de un interés sobre los demás es un instrumento de política pública, por ello, en concordancia con lo descrito, es de aclarar que existe: una clase de interés que parte del mercado con un objetivo desarrollista; un interés de tipo individualista que busca el bienestar y el desarrollo

individual; un interés de corte socialista que trata de encontrar el desarrollo de la sociedad a partir de individuos productivos y un interés que resume las tradiciones de tipo religioso o cultural se constituye en un esfuerzo por conservar las instituciones socialmente constituidas. A manera de resumen, los intereses del mercado, la sociedad, el individuo y las instituciones generan resultados que son validados por el docente en torno al producto esperado por la organización que lo ejecuta; es decir el maestro cumple el rol de operario y supervisor.

Desde este punto de vista, si se considera la primacía de alguno de los intereses sobre los demás como se contempla en la Figura 5, se denotan distintos escenarios donde los estudiantes tendrán diferentes vocaciones. La imagen adicionalmente nos permite considerar las posibles relaciones entre campos de intereses, mediante los puntos, los medios y las intersecciones de los mismos; en este sentido, sobre aquellos puntos en común sería posible identificar habilidades necesarias y funcionales para los individuos que participen de un proceso de aprendizaje estructurado, por ejemplo, sobre una base teórica de un modelo pedagógico que combine intereses de mercado con intereses sociales a partir de una estrategia de aprendizaje

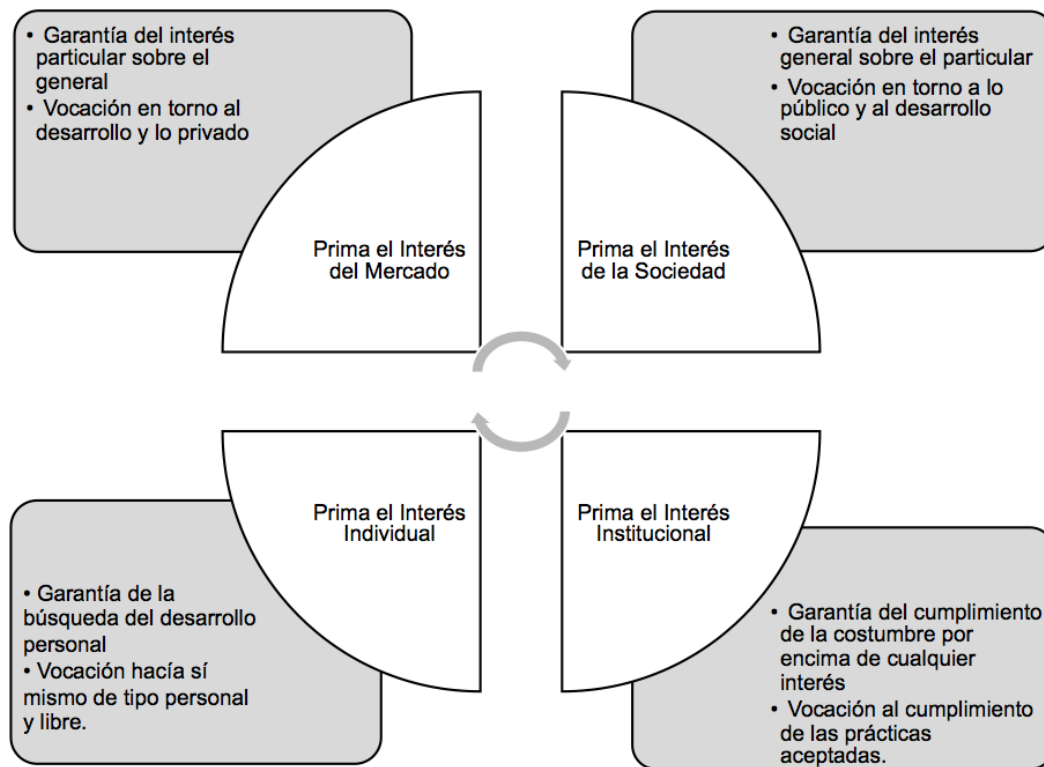


Figura 5. Campo de intereses que afectan los modelos pedagógicos

Fuente: Elaboración propia a partir de Flórez (2001), Desjardins (2009) y ONU (2017).

basado en problemas, potenciaría el desarrollo de un individuo con capacidad de analizar los problemas presentes en su entorno social y laboral de cara a determinar mejoras o soluciones que le permitan direccionar sus habilidades para generar valor y desarrollo a su comunidad, en este caso, el reconocimiento de problemas y la generación de soluciones para ambos tipos de intereses generarían resultados tanto en el individuo como en su entorno, bien sea de forma equilibrada o con primacía de alguno de los dos.

Es importante señalar que: a) el cúmulo de habilidades que requerirá un individuo se establecen de acuerdo con la necesidad que surge socialmente de tipo histórico, denotando un carácter dinámico de los procesos de aprendizaje. Al revisar la literatura en educación todos los modelos son claros en construir sus clasificaciones a partir de las necesidades sociales que definen la educación, es así como: la conservación de las tradiciones religiosas, las conductas socialmente aceptadas, y las habilidades críticas y analíticas surgen en momentos históricos específicos y se extienden por las distintas sociedades como lineamientos educativos; y b) las habilidades pueden compartirse por cada uno de los intereses, es decir, ser relevantes tanto para el mercado, como la sociedad, la institución y el individuo; por ejemplo, algunas habilidades como la capacidad crítica o analítica son útiles a variados intereses, ya que mediante su dominio permitiría describir, caracterizar y determinar el estado actual y el funcionamiento de estos intereses en su respectivo campo, como su relación con el aprendizaje, generando nuevos desarrollos en cada uno de los campos de intereses.

Ahora bien, para todos los tipos de interés serían útiles habilidades críticas y analíticas, pero ello es un proceso histórico, tal como les fue útil en el pasado el desarrollo de las conductas socialmente aceptadas. No obstante, ciertos saberes son más útiles para un escenario que para otro; es probable que un espíritu competitivo sea más útil en un campo que favorece y remunera el desempeño y la competitividad que en otro donde se privilegia el bienestar colectivo sobre el individual. Igualmente, desde un enfoque que persiga el desarrollo libre e integral de los individuos, la implementación de una formación que privilegie la autoestima y la autocrítica, permite un mejor desarrollo del individuo más que una habilidad que privilegie la lectura y el entendimiento de las normas y leyes que regulan el comportamiento social. Lo anterior, claramente ubica la discusión no sólo en el cúmulo de habilidades que necesitan desarrollarse de acuerdo a la concepción social presente en una institución de educación, sino también las razones de esas concepciones sociales que determinan el saber que abandera un programa, todo ello mediante el análisis de los modelos pedagógicos.

Un ejemplo presente en la formación profesional contable sobre la conjugación de intereses que derivan en el establecimiento de lineamientos de tipo institucional, es la educación contable al inicio del siglo XXI, sobre la cual autores como Black (2012), Amernic y Craig (2004) y Apple (2006) señalan que la relación sociedad-educación generó implicaciones en torno al ejercicio contable, debido a la definición de las concepciones aceptadas por la sociedad en torno al ejercicio profesional del Contador Público de acuerdo con las manifestaciones del expresidente George Bush, para el 2002 en los Estados Unidos, por los escándalos empresariales como Enron, Global Crossing, WorldCom y otras compañías. De acuerdo con Apple (2006), las implicaciones en torno al ejercicio contable, generaron resultados como el Elementary and Secondary Education Act, que implicó transformar radicalmente el rol del Estado en torno al mantenimiento del orden y el control en aspectos esenciales de la educación primaria y secundaria.

Para Amernic y Craig (2004), el expresidente Bush detalla tres fallas en el ejercicio profesional contable: a) fallas en el profesionalismo y la conducta moral, b) ausencia de la crítica y c) falla en el esfuerzo intelectual. Estos elementos, de acuerdo con Black (2012), dieron origen a esfuerzos en torno al fortalecimiento de la educación contable mediante la implementación de habilidades críticas, investigativas, éticas, morales, entre otras, más que técnicas, para la generación de la información necesaria en la economía:

... Identificar mejores formas de atraer, educar y continuar desarrollando los recursos humanos que la contabilidad necesita para cumplir con la responsabilidad de la profesión contable de proteger las necesidades de información de los participantes en nuestra economía, fue el desafío aceptado por la Comisión Pathways. (Traducción propia, p. 2)

En este sentido, la Comisión Pathways reconoce el rol de guiar la formación del capital humano para garantizar la información de los participantes de la economía, una economía cada vez más globalizada que requiere de información estandarizada y comparable, lo que a su vez define actitudes y habilidades de los futuros contables de cara a satisfacer esta necesidad de información globalizada. Chabrak y Craig (2013) señalan las necesidades en torno al desarrollo de actitudes críticas en contextos empresariales para la educación contable. En este sentido, resaltan que la contabilidad no debería enfocarse únicamente en el fortalecimiento de las habilidades técnicas sin contexto y que los estudiantes deben ser enriquecidos intelectualmente y motivados a desviarse de cualquier sistema dominante como el capitalismo, el socialismo, el liberalismo, el comunismo o cualquier otra ideología.

A partir de estas necesidades, autores como Zeigler (2015) y Stephenson (2017), señalan que disciplinas como la contabilidad, las finanzas, el marketing y la producción no operan sobre el vacío. En este sentido, a partir de la Teoría de las Comunidades de Práctica, Stephenson (2017) indica que el aprendizaje se presenta en la relación entre la práctica, la identidad, el significado y la comunidad; donde elementos como la contabilidad aplicada en la empresa, las relaciones mutuas y el compartir herramientas de recursos comunes, desarrollan las competencias necesarias del profesional en comunidad. En adición, para Zeigler (2015) los estudiantes aprenden mejor “haciendo”, mediante la simulación los estudiantes evalúan y planean escenarios, toman decisiones en ambientes con equipos competitivos, evalúan sus esfuerzos para direccionar su potencial para el cambio.

Un elemento a considerar en el proceso de aprendizaje son los contenidos y las habilidades que se privilegian. Sobre el contenido Fatemi, Marquis y Wasan (2014) señalan que los contenidos pertenecientes al aprendizaje en la educación contable, se enfocan en estándares de educación contable y directrices técnicas y teóricas internacionales, los cuales a medida que aumentan en detalle, generan nuevos contenidos de aprendizaje. Respecto a las habilidades profesionales Carty y Baker (2014) describen dos tipos de aprendizaje: el primero superficial, que hace referencia al ejercicio de memorizar vía repetición de los contenidos, el segundo profundo que se refiere al entendimiento y la aplicación de los conceptos. De otra parte las tecnologías marcan nuevas herramientas dirigidas a obtener un aprendizaje profundo, en contraposición de modelos tradicionales descritos en la línea de las teorías heteroestructurantes, donde la base de herramientas son las lecturas teóricas, la solución de

problemas por parte del maestro y la toma de notas por parte de los estudiantes.

Varias investigaciones se ubican en torno a las habilidades que debe privilegiar la educación contable y no a un modelo pedagógico en específico. Estas habilidades se determinan a partir de los intereses del mercado laboral, los intereses en términos institucionales sobre la información contable y los intereses sociales sobre la ética del ejercicio contable y el bienestar general. Es de señalar que no se presenta un consenso entre los autores, algunos definen estas habilidades a partir de las prácticas que debe conservar el estudiante para su desarrollo, como es el caso de Carty y Baker (2014) y Morris, Burnett, Skousen, y Akaaboune (2015).

Otros autores como Brenner, Jeancola, y Watkins (2015) y Stephenson (2017) se apoyan en documentos de guía y estándares educativos de organizaciones como Association of International Certified Professional Accountants (AICPA) y la International Federation of Accountants (IFAC). La Figura 6, describe el conjunto de habilidades propuestas por estos autores.

Igualmente, otros autores como Coady, Byrne, y Casey (2018) y Abbott y Palatnik (2018) miden la percepción de estudiantes y profesionales de la contabilidad en torno a las habilidades que clásicamente les han sido asignadas mediante el proceso de aprendizaje. Por lo que, Abbott y Palatnik (2018) utilizan un conjunto de autores para consolidar habilidades como la solución de problemas, la toma de decisiones, el liderazgo, el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, el comportamiento ético, fuertes habilidades interpersonales, experiencia en el mundo real y profesionalismo⁴. De igual forma, Coady, Byrne, y Casey (2018) desa-

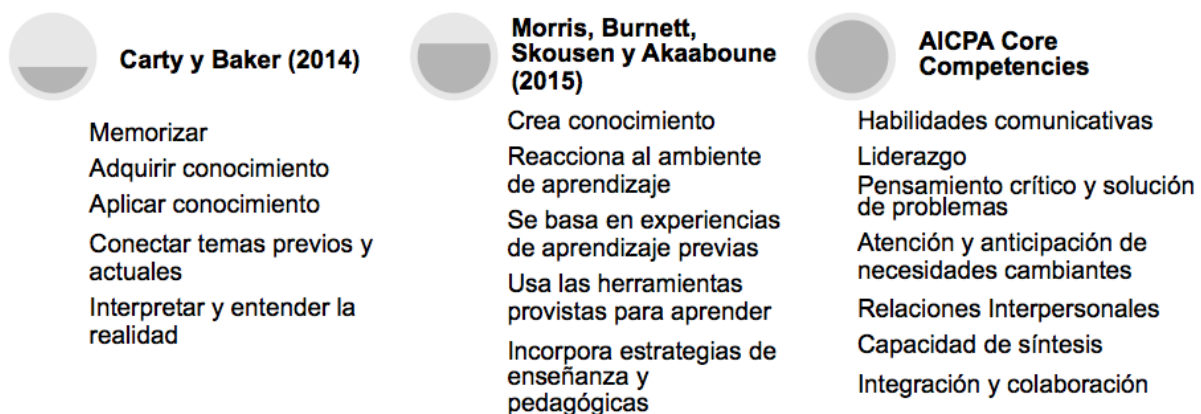


Figura 6. Conjuntos de habilidades propuestas

Fuente: Elaboración propia a partir de Brenner *et al.* (2015), Carty y Baker (2014), Morris *et al.* (2015) y Stephenson (2017)

rollan una propuesta que vincula habilidades emocionales y no emocionales (técnicas y racionales), con el objeto de construir una propuesta integral de formación profesional, de modo que toman un conjunto de 31 habilidades y realizan encuestas a profesionales y estudiantes obteniendo dos conjuntos de habilidades privilegiadas que están siendo motivadas por las universidades y aquellas que necesitan ser atendidas por estas instituciones como se visualiza la Tabla I.

Como se identifica, los autores discuten sobre las habilidades requeridas por los contadores en un contexto institucional y laboral claramente definido, llegando a coincidencias en ellas, pero no se preguntan si estas habilidades aplican en distintos contextos dotados de diferentes intereses.

En síntesis, las actuales clasificaciones de modelos pedagógicos en el ámbito de la educación contable detallan aspectos operacionales más que teóricos en torno al aprendizaje, muchas de ellas desconocen el papel de los intereses en la definición de las bases teóricas que delimitan la relación de los elementos que participan del proceso. Bajo consideración de esta debilidad, distinguir entre los elementos teóricos y los intereses que participan en la definición del modelo pedagógico, generan un nuevo espacio de análisis sobre los procesos de aprendizaje.

De igual forma, a pesar de no presentarse un consenso sobre las habilidades que deben desarrollar los métodos de educación contable, se identifican coincidencias en los postulados de los autores que tratan de definir este conjunto de características que debe tener la profesión. Pero, es de resaltar la influencia de los lineamientos de organizaciones como la Federación Internacional de Contadores (IFAC por sus siglas en inglés) y el Instituto Americano de Contadores Públicos Certificados (AICPA por sus siglas en inglés), las cuales han incursionado no sólo en la definición de contenidos temáticos, mediante el direccionamiento técnico de la profesión; sino adicionalmente en la concepción del contador público necesario en la sociedad, mediante la definición de las habilidades que requiere este profesional.

Para consolidar modelos pedagógicos tendientes a la formación contable crítica, analítica, activa y propositiva, se deben reconocer las diferentes relaciones entre estudiantes y profesores ante el saber y el contexto, es decir, un modelo que posibilite el mutuo reconocimiento entre los actores, que valide las trayectorias y experiencias, y que facilite la construcción de conocimiento que contribuya a la solución de problemas.

Una alternativa, constituye la formación centrada en la investigación, donde alumnos y maestros compartan inte-

Tabla I.
Conjunto de habilidades privilegiadas y pendientes de desarrollo

Habilidades que las universidades están desarrollando en los estudiantes	
Profesionales empleados	Estudiantes
Contabilidad Financiera	Contabilidad Financiera
Trabajo en equipo y colaboración	Trabajo en equipo y colaboración
Construcción de relaciones interpersonales	Construcción de relaciones interpersonales
Búsqueda de la excelencia	Búsqueda de la excelencia
Adaptabilidad	Adaptabilidad
Transparencia	Comunicación Oral
Auditoria y Aseguramiento	Comunicación Escrita
Habilidades que necesitan atención por educadores universitarios	
Profesionales empleados	Estudiantes
Habilidades analíticas	Habilidades analíticas
Pensamiento integral	Pensamiento integral
Servicio	Servicio
Iniciativa	Transparencia
Comunicación oral	Conocimientos fiscales
Comunicación escrita	Auditoria y aseguramiento
Conciliación y preparación de informes	

Fuente: Elaboración propia a partir de Coady, Byrne, y Casey (2018).

reses en un diálogo horizontal, que incluya las motivaciones, las ideas, las preguntas y las emociones de ambos, una construcción conjunta de propuestas de intervención en el tejido social, empresarial y académico inmediato, de modo que se gesticione un proceso investigativo tendiente a dar solución a un problema disciplinar o profesional. Dicho proceso reclama la formación en diferentes ámbitos y a distintos niveles y debe centrarse en la capacitación de los estudiantes en tanto profesionales en formación que intervendrán en organizaciones con responsabilidades superiores y que deberán definir estrategias de acción a partir de diagnósticos detallados de las situaciones a enfrentar; por ello, la formación investigativa puede aportar mucho en esta vía, encausando intereses de la comunidad académica hacia la solución de problemas actuales y cercanos.

Ahora bien, aunque la investigación como habilidad profesional no se encuentra detallada en la literatura revisada, esta al igual que la necesidad de un contador con pensamiento crítico, integral, ético y moral, son aspectos claves a contemplar en la educación contable en tanto que surgen a partir de las demandas de la sociedad.

2.2. Elementos claves en un modelo pedagógico para promover una educación contable crítica, analítica, activa y propositiva

A la luz de la compilación realizada en torno a las teorías del aprendizaje y los modelos pedagógicos, y su correspondiente aterrizaje en la educación contable, es posible esbozar un conjunto de elementos básicos para la formulación de un modelo de educación contable que fomente capacidades de discernimiento crítico, analítico y propositivo en quienes se forman para ser profesionales de la contaduría pública en Colombia siguiendo la propuesta de Needles (2014), quien traslapa los elementos de un modelo de educación contable con los niveles contenidos en la taxonomía de Bloom⁵ (1956), así:

Los seis niveles de la taxonomía de Bloom - conocimiento (memoria), comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación - están orientados a hacer frente a temas cada vez más difíciles. Cada nivel de aprendizaje requiere un aumento de las habilidades de aprendizaje cognitivo que debe ser empleado por el estudiante. Los estudiantes que recién comienzan el proceso de aprendizaje deben comenzar principalmente con material de conocimiento o de recuerdo. Los estudiantes de posgrado, por otro lado, deben tratar casi exclusivamente con los niveles de síntesis y evaluación del aprendizaje. (Bloom, 1956, p. 41)

En este sentido, se debe reconocer que no se puede omitir el factor temporal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación contable, más aún, cuando se pretende formar un pensamiento integral en los profesionales de contaduría pública. Por lo cual, no es conveniente exigir análisis críticos a quienes apenas comienzan su vida universitaria, estos procesos corresponden a grados superiores de interiorización de conceptos y de apropiación de discursos propios de la disciplina y de la profesión contables, por ello, Needles (2014) recomienda un proceso paulatino de memorización, comprensión y aplicación concentrados en los primeros dos años, un semestre intermedio y los dos últimos años dedicados al fortalecimiento de las capacidades analíticas, sintetizadoras y críticas.

De otro lado, partiendo de que “debido a las diferencias en el entorno jurídico, educativo, social, económico y comercial de los países en los que se ejercen la contabilidad y la auditoría, la profesión contable y la formación de los contables han tendido a desarrollarse de manera diferente de un país a otro” (Needles, 2014, p. 29), es necesario reconocer que el contexto colombiano urge de una educación contable que aporte mecanismos para la solución de las problemáticas propias del contexto.

El propósito de un modelo de educación contable que integre los elementos señalados, debe fundarse en las relaciones que se establecen entre quienes enseñan y quienes aprenden, influyendo en sus posibilidades de construir de manera conjunta conocimiento que contribuya a la superación de los problemas contextuales presentes. Por lo anterior, un aspecto a analizar y controlar de cara a la generación de estas capacidades, según González y Esteban (2013), es la transmisión entre la creencia, entendida como la forma en que el docente piensa que lleva a cabo el diseño de instrucción; la intención, entendida como los propósitos que tiene cada docente cuando diseña la acción formativa; y la acción, como el ejercicio de práctica del docente en aula.

El docente presenta algunos preceptos al momento de articular su creencia, con su intención y su acción, debido a que el primer referente para el diseño es su experiencia con los docentes que guiaron su proceso formativo. De esta manera, un docente en un momento de enseñanza puede dar más importancia a los contenidos que considera deben asimilar los estudiantes implementando prácticas memorísticas, repetitivas y de poca participación; otras veces puede interesarle la forma en que los estudiantes deben adquirir conocimiento ideando y materializando espacios de interacción entre los actores del proceso de aprendizaje; y en muchas otras ocasiones puede buscar concienciar a los estudiantes sobre la aplicación práctica del conocimiento generando formas de confrontación con el ejercicio profesional (González y Esteban, 2013).

A partir de lo anterior, la formación de las capacidades mencionadas debe partir de un ejercicio de diseño y construcción de contenidos que propicie la participación activa del estudiante, permitiéndole ejercer el análisis, la crítica y la generación de propuestas, de forma autónoma pero colaborativa y constructiva en el aula. Con el fin de señalar algunos lineamientos base para el diseño de la práctica en aula, a continuación, se definen las capacidades con el propósito de constituirse en un insumo para el docente al momento de diseñar su acción en el aula.

Para desarrollar las habilidades críticas, el modelo pedagógico de contaduría debe evidenciar las formas de teorización que acompañan el proceso regulativo y la consolidación técnica de la contabilidad en tanto disciplina y de la contaduría como profesión (Wilson, 2014), es decir, posibilitar la curiosidad investigativa, la duda sistémica y el escepticismo. Por otro lado, quienes participan en el proceso de enseñanza deben reconocer las condiciones en las que, a lo largo del tiempo y en los diferentes contextos, se ha consolidado la contabilidad como saber y la contaduría como práctica, en adición a las formas tradicionales de conservar y transmitir para formular nuevas vías de socialización y reproducción del conocimiento contable. Además, se debe propender por una mirada amplia de los problemas socio-económicos que se viven alrededor del mundo y la influencia de lo contable (gremio, industria, órganos reguladores, academia) en dichos asuntos, la problematización, es decir, la posibilidad de identificar lo problemático, implica niveles de sensibilización y concientización de lo incorrecto, lo disonante, lo disfuncional, lo ilógico, lo injusto, etc. En síntesis, se debe forjar una relación entre estudiantes y docentes que potencie la aprehensión de la tradición disciplinar y profesional, en función de la construcción de nuevo conocimiento tendiente a la atención de los problemas contextuales susceptibles de mejoramiento a partir de lo contable.

A fin de incrementar la capacidad de análisis de quienes estudian contaduría pública, se deben incluir en la práctica, espacios de debate y discusión, donde los estudiantes conozcan el ejercicio de la teoría no sólo contable sino económica, política, administrativa y social. La comprensión sistémica de las realidades económicas permitirá al estudiante desarrollar análisis donde pueda reconocer, con dominio teórico, las implicaciones de los supuestos, y de las acciones (decisiones) que pueden tomar los agentes que participan de la simulación o realidades analizadas. Es importante reconocer que, la tecnología permite una alta conectividad de la realidad mundial y un sencillo acceso a canales de información con los cuales se comprendan causalidades y consecuencias articuladas a las decisiones pasadas o a las expectativas de los individuos, el acceso a la información internacional actual y los ejercicios de

simulación de toma de decisiones incentivarán a los estudiantes a concebir de forma amplia e integral esquemas de acción y planificación.

Con miras a enriquecer un papel proactivo del estudiante en la educación contable, el modelo pedagógico debe reconocer las trayectorias de quienes estudian contaduría pública, su contexto, sus condiciones materiales, su tradición cultural, sus intereses individuales y colectivos, todo ello con el fin de conectar las posibilidades concretas de la profesión con lo que motiva el estudio y el curso de la educación superior en esta disciplina. Adicionalmente, se debe mantener un contacto directo con la realidad profesional, con los gremios y las industrias que demandan los servicios contables, con los organismos reguladores y el resto del sector público, esto con el fin de evaluar las condiciones en las que se desempeñarán quienes culminen sus estudios y actúen como profesionales con visión social, económica y política de su labor. Para lograr una actitud hacia la acción, hay que establecer una comunicación abierta, permanente y dotar de confianza a la totalidad de participantes en el proceso, de manera que se consolide una dinámica comunitaria donde circulen las iniciativas y se aúnen esfuerzos hacia metas comunes. Uno de los elementos a incentivar en los participantes es la capacidad de influir en su contexto o en el saber; la proactividad se constituye en una actitud soportada en el riesgo y el control del miedo a fracasar; por lo que, son el control del conocimiento, la seguridad, el análisis y la crítica bases que permiten la confianza al momento de actuar con proactividad.

Con el objeto de lograr desempeños más propositivos de los aspirantes a contador, el modelo pedagógico debe incentivar trabajo autónomo por parte del estudiante para que este se encuentre en capacidad de guiar su proceso de aprendizaje. Por lo anterior, la capacidad propositiva se vincula a un dominio de los elementos fundamentales de la profesión, así como de una vocación hacia el descubrimiento, la innovación y la creación de conocimiento. La habilidad investigativa es un pilar a considerar al momento de desarrollar un carácter propositivo de los aspirantes a contador, ya que permite crear con rigurosidad en torno al saber y al contexto. Es importante aclarar que la habilidad investigativa también es un insumo para el ejercicio laboral competitivo, ya que genera en el aspirante la duda constante y la capacidad de dar respuestas argumentadas en torno a las realidades que originan dichas dudas.

Como se evidencia, las capacidades mencionadas (crítica, análisis, proactividad y actitud propositiva) deben retroalimentarse en el progreso formativo del estudiante, y articularse en el entorno controlado por el docente de la práctica en el aula, que a su vez es guiado por las concepciones descritas por el modelo pedagógico

institucionalmente propuesto y aplicado. En este sentido, como se mencionó durante el presente documento, un modelo pedagógico puede enfocarse en un interés particular, el cual, bajo un mundo globalizado con un interés por el desarrollo económico y social de las comunidades, recae sobre las necesidades determinadas por el mercado laboral.

Por lo anterior, es importante mencionar que el mundo globalizado se moviliza a partir de la competitividad del trabajo humano (Desjardins, 2009), pero no es haciendo lo mismo como se logra la diferenciación y a su vez la competitividad, un aspirante a contador debe diferenciarse por su capacidad de análisis, de crítica y de proposición, más que por su eficiencia y eficacia, pues estas habilidades le permite comprender de forma sistemática la realidad del espacio económico donde se desenvuelve su actividad profesional.

Bajo las necesidades planteadas, surgen consideraciones en torno a las propuestas de modelos pedagógicos susceptibles de aplicación para el cumplimiento de un resultado diferenciador al mercado laboral de contadores públicos con capacidades para generar cambios en la realidad globalizada. Por lo que, al retomar las propuestas de Ortiz (2013), Planchard (1956), Majmutov (1983), Flórez (2001), De Zubiría (1994, 2007) y De Zubiría (2010), se identifica que los modelos que enfatizan en un papel activo por parte

del estudiante son los que más aportan a este propósito, tal como se relaciona en la Tabla 2.

Los modelos relacionados en la Tabla 2, describen un rol activo del estudiante, existiendo diferencias en las formas en las que se aborda la formación de cara a una primacía del mercado laboral o a un interés social. Es necesario ante estas diferencias, reconocer que los aspirantes a contadores inician su proceso de formación profesional a partir de su pasado, es decir, de sus experiencias formativas, por lo que, algunos aspirantes inician con mayores conocimientos o con conocimientos nulos, así como con un proceso de autoaprendizaje mayor o menormente interiorizado por el individuo. En este sentido, es necesario encontrar puntos de articulación que permitan nivelar a los aspirantes y avanzar en el proceso formativo desarrollando las capacidades mencionadas y las conductas de autoaprendizaje esencialmente descritas por estos modelos.

En consecuencia, es necesario reconocer que el uso de estos modelos pedagógicos con énfasis en el estudiante pueden ser utilizados de forma masiva (aplicados a grupos de manera estándar) o de forma individual y particularizada; por lo que, a manera de propuesta, se reconoce que modelos como la Pedagogía Dialogante, la Pedagogía Conceptual y el Socialista, los cuales se enfocan principalmente en el individuo serían útiles en un proceso de reconocimiento y nivelación de individuos que presenten deficiencias en com-

Tabla 2.

Modelos pedagógicos que privilegian el rol activo del estudiante

Autores	Modelos Pedagógicos	Concepción Humana	Relación Docente/ Estudiante	Características de las estrategias adoptadas
Ortiz (2013)	Escuela Activa	Desarrollo de la personalidad - Una combinación de socialización e individualización	Rol activo del estudiante y pasivo del docente	Participativas De reflexión y creatividad Desarrollo personal
Planchard (1956)	Énfasis en el proceso	Desarrollo personal y social - Relación con el contexto	El individuo se descubre y descubre al grupo del que hace parte	Interactivas Experienciales
Flórez (2001)	Desarrollista	El individuo es un investigador	El alumno ocupa el rol principal mientras que el maestro es un facilitador y estimulador de experiencias	Experienciales Desarrollar estructuras superiores de pensamiento
	Socialista	Trabajador productivo socialista	El alumno ocupa el rol principal el maestro interpreta y facilita	Aprendizaje de las ciencias Contenidos técnicos, polifacéticos y politécnicos

Continúa en la siguiente página

Autores	Modelos Pedagógicos	Concepción Humana	Relación Docente/ Estudiante	Características de las estrategias adoptadas
Julián De Zubiría (2010)	Autoestructurantes - Constructivismo	Individuo integralmente competente	Del alumno al maestro (centrado y partiendo del estudiante)	Desestabilizadoras Evolutivas Por competencias
	Pedagogía Dialogante	Individuo competente, cognoscitivo, valorativo y práxico	Relación recíproca entre el alumno y el maestro	Evolutivas Lógicas Generación de competencias Diálogos
Majmutov (1983)	Enseñanza Problémica	Individuo crítico y problematizador	El estudiante activo y el docente facilita y guía	Exposición problemática Conversación problemática Método investigativo Discusión
Miguel De Zubiría (1994, 2007)	Pedagogía Conceptual	Individuo pleno afectiva, cognitiva y expresivamente	El estudiante activo y el docente facilita y guía	Expositivas Expresivas Desarrollo de competencias Currículo afectivo Mentefactos

Fuente: Elaboración propia con base en Ortiz (2013), Planchard (1956), Majmutov (1983), Flórez (2001), De Zubiría (1994; 2007) y De Zubiría (2010)

paración con el grupo, al momento de iniciar un proceso formativo. De igual forma, modelos pedagógicos como la escuela activa, el énfasis en el proceso, el desarrollista, el autoestructurante – constructivista y la enseñanza problémica, son útiles a nivel de exigencia y avance de grupo que ya presenta un desarrollo de habilidades y comportamientos básicos en torno a una conducta de autoaprendizaje.

3. Conclusiones

Las diferentes teorías sobre modelos pedagógicos dan respuesta a los cambios contextuales y momentos coyunturales desde diferentes perspectivas sociológicas, psicológicas, filosóficas, antropológicas, económicas y políticas, de modo que se dispone de una amplia gama de posibilidades ante diferentes propósitos sociales. Son estas perspectivas las que definen las bases teóricas que toma un modelo pedagógico para organizar las relaciones de los elementos que participan del proceso de aprendizaje.

En el ámbito internacional existen iniciativas de corte gremial y privadas para sugerir acciones ante los cambios actuales y venideros en la educación y profesión contables, estas iniciativas comparten una visión restringida de los asuntos pedagógicos y contables, una pedagogía crítica sería

el camino indicado para una contaduría crítica, dialogante y propositiva.

Dadas las dinámicas institucionales de libertad de cátedra y de investigación, es responsabilidad de quienes ejercen la docencia la aplicación de teorías y modelos pedagógicos alternativos que contribuyan a una formación contable distinta que integre las visiones globales clásicas y contemporáneas de la teoría, la técnica y la regulación contables.

Al considerar que la información contable ejerce una influencia en espacios políticos, económicos, sociales, culturales, empresariales, entre otros, es necesaria una formación en investigación que permita brindar herramientas a los estudiantes para aplicar un pensamiento crítico, analítico y propositivo en sus respectivos contextos profesionales, ya que el proceso de aprendizaje se realiza en contextos con características disímiles en las que tanto los actores como la base teórica de los modelos pedagógicos aplicados genera procesos formativos de contadores públicos con habilidades específicas, en consecuencia, un pensamiento crítico, dialogante y propositivo tanto hacía el modelo pedagógico aplicado como hacía el ejercicio de la profesión contable y al saber contable, permitirá avanzar en torno al pensar y repensar la sociedad en la que se vive con el propósito

de ayudar a su constante transformación (Gómez, 2013). Dicha formación debe mantenerse como eje transversal al conocimiento técnico, de la mano con la ética y los valores propios del ejercicio profesional, teniendo en cuenta los contextos cambiantes de las sociedades, por lo que, la formación profesional debe someterse a un constante cambio.

Los modelos pedagógicos que podrían tener un mayor impacto en la generación de contadores críticos, analíticos, proactivos y propositivos, son aquellos que otorgan un rol principal al estudiante y se enfocan en la formación de un individuo que permita el desarrollo social y económico de su entorno. Es importante tener presente que es necesario diseñar instrumentos que permitan reconocer en los aspirantes, debilidades en sus habilidades iniciales referidas a su capacidad de autoaprendizaje, ya que es necesario estandarizar los contenidos mínimos del capital humano para alcanzar mejores resultados con los modelos pedagógicos implementados. Lo anterior denota que, una institución formativa no debe reconocer un único modelo pedagógico, sino que debe considerar cuál aplicar y en qué momento de conformidad con las características de sus aspirantes y las expectativas formativas a las cuales se proyecta la oferta de valor de la misma institución. ≡

Notas

1. La Fundación Alberto Merani y De Zubiría (2007) ubican una h intermedia en la palabra con el objetivo de distinguir el aprendizaje general (común a seres vivos) y el aprehendizaje correspondiente a los seres humanos.
2. Freire (1998) hace explícitas las relaciones recíprocas existentes entre la sociedad y la educación, indicando que la manera como el individuo relata y responde al mundo surge de su interacción con el ambiente, ejerciendo su libertad.
3. Actualmente, 12 programas acreditados vinculados que de manera recurrente organizan encuentros nacionales de profesores de contaduría pública en diferentes ciudades, el año 2019 se organizará la sexta versión en la ciudad de Pasto, Nariño. El evento se estructura en mesas de discusión de ponencias elaboradas y evaluadas por investigadores del país, los temas varían, pero se agrupan por áreas (educación, pedagogía y currículo en la formación contable; auditoría, control, riesgo y aseguramiento; contabilidad financiera, contabilidad de gestión y finanzas; contabilidad pública y tributaria; y, teoría contable)
4. Los autores toman como referencia los textos de Camp y Schnader (2010), Jackling y De Lange (2009), Kavanagh y Drennan (2008).
5. Desde 1948, un grupo de educadores estadounidenses asumió la tarea de clasificar los objetivos educativos. Se propusieron desarrollar un sistema de clasificación teniendo en cuenta tres aspectos: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. El trabajo del apartado cognitivo se finalizó en 1956 y normalmente se conoce con el nombre de Taxonomía de Bloom.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

1. ABBOTT, Jean y PALATNIK, Barry. Students' perceptions of their first accounting class: implications for instructors. In: Accounting Education. October, 2017. vol. 27, no. 1, p. 72–93. <https://doi.org/10.1080/09639284.2017.1381032>
2. AMERNIC, Joel y CRAIG, Rusell. Reform of Accounting Education in the Post-Enron Era: Moving Accounting "Out of the Shadows". In: Abacus. October, 2004. vol. 40, no. 3, p. 342–378. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6281.2004.00162.x>
3. APPLE, Michael. Educating the "right" Way. Markets, Standards, God, and Inequality. 2a. ed. New York: Routledge Taylor y Francis Group LLC, 2006. 374 p. ISBN: 978-0-415-95272-9 - 0-415-95272-7.
4. ARÓSTEGUI, Julio. La investigación histórica: Teoría y Método. Barcelona Crítica, 2001. 458 p. ISBN: 84-7423-746-7
5. BLACK, William. The activities of the Pathways Commission and the historical context for changes in accounting education. In: Issues in Accounting Education. August, 2012. vol. 27, no. 3, p. 601–625. <https://doi.org/10.2308/iace-50091>
6. BLOOM, Benjamin. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. Toronto: Longmans, Green. 1956. 207 p. ISBN-13: 978-0679302117
7. BRENNER, Vicent; JEANCOLA, Monica y WATKINS, Ann L. Using Mini-Cases to Develop AICPA Core Competencies, In: Emerald Insight. 2015. vol. 16, p. 21–44. <https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/S1085-46222015000016002>
8. CARTY, Lynn y BAKER, Ron. Student Perceptions of Learning Technologies in Introductory Accounting Courses. In: The Accounting Educators' Journal. 2014. vol. XXIV, p. 21–33. <https://pdfs.semanticscholar.org/00d3/1e89ea79603307040a38324568f3a3269e64.pdf?ga=2.68795281.167723229.1560313666-1612186523.1560313666>
9. Conveniocpc.org - CONVENIO CPC (2018). Presentación. Recuperado el 01 de agosto de 2018 de <http://www.conveniocpc.org/index.php/convenio-cpc>
10. CHABRAK, Nihel y CRAIG, Russell. Student imaginings, cognitive dissonance and critical thinking. In: Critical Perspectives on Accounting. March, 2013. vol. 24, no. 2, p. 91–104. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2011.07.008>
11. COADY, Peggy; BYRNE, Seán y CASEY, John. Positioning of emotional intelligence skills within the overall skillset of practice-based accountants: employer and graduate requirements. In: Accounting Education. 2018. vol. 27, no. 1, p. 94–120. <https://doi.org/10.1080/09639284.2017.1384741>
12. DESJARDINS, Richard. The rise of education as an economic policy tool: Some implications for education policy research. In: R. DESJARDINS Y K. RUBENSON (EDS.), Research of vs research for education policy in an era of transnational education policy making.

- Saarbrücken, VDM Verlag. 2009. p. 18-40. <https://escholarship.org/uc/item/50v652m7>
13. DE ZUBIRÍA, Julián. Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. 3. ed. Bogotá: Aula Abierta Magisterio. 2010. 238 p. ISBN: 958-20-0876-8
 14. DE ZUBIRÍA, Miguel. Pedagogía y aprehendizaje: Los instrumentos del Conocimiento. Bogotá: Fundación Alberto Merani Para el Desarrollo de la Inteligencia del Autor. 1994. 52 p. ISBN: 958-94-0502-9
 15. DE ZUBIRÍA, Miguel. Introducción a la pedagogía conceptual. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. In: Congreso latinoamericano de estudiantes de psicología. 2007. 16 p. <http://psicoanalisiscv.com/wp-content/uploads/2012/03/MIGUELDEZUBIRIA-afetividad-y-pedagog%C3%ADa.pdf>
 16. DUQUE, María Isabel y OSPINA, Carlos. Currículo y modelo pedagógico: Una mirada al programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia. Ponencia presentada a la Mesa: Educación, pedagogía, y currículo en la formación contable. En el marco del IV Encuentro Nacional de profesores de Contaduría Pública. Convenio de cooperación académica realizado el 19 y 20 de Marzo de 2015. 2015. 47 p. http://www.conveniopc.org/images/Memorias_iv_encuentro/Mesa_Teoria_Contable/Curr%C3%ADculo_y_modelo_pedag%C3%B3gico.pdf
 17. FATEMI, Darius; MARQUIS, Linda y WASAN, Sonia. Student Performance in Intermediate Accounting: A Comparison of the Effectiveness of Online and Manual Homework Assignments. In: The Accounting Educators' Journal. 2014. vol. XXIV, p. 1-19. Retrieved from <http://aejournal.com/ojs/index.php/aej/article/view/259>.
 18. FLÓREZ, Rafaél. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill. 2001. 212 p. ISBN 10: 958-60-0226-8
 19. FREIRE, Paulo. Education for Critical Consciousness. The Paulo Freire Reader. 1998. 152 p. <http://abahlali.org/wp-content/uploads/2012/08/Paulo-Freire-Education-for-Critical-Consciousness-Continuum-Impacts-2005.pdf>
 20. GIROUX, Henry. Pedagogía y política de la esperanza - Teoría, cultura y enseñanza Una antología crítica. Buenos Aires: Amorrirtu editores. Westview Press. 1997. 54 p. <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/educacion-Giroux-H-Pedagogia-y-politica-de-la-esperanza.pdf>
 21. GÓMEZ, Yuliana. Enseñabilidad. La necesidad de una revisión crítica en contabilidad. Revista Activos. 2013. vol. 11, no. 21, p. 65-86. <https://doi.org/10.15332/s0124-5805.2013.0021.03>
 22. GÓMEZ, Manuela y POLANÍA, Nestor. Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia. Tesis de grado de Maestría en Docencia. Bogotá: Universidad de La Salle. 2008. 134 p. [http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf;jsessionid="](http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf;jsessionid=)
 23. GÓMEZ, Yuliana y SARMIENTO, Hector. Elementos epistemológicos de un debate por la Nueva Educación Contable. In: Teuken Bidikay. July – December, 2016. vol. 7, no. 9, p. 55-73. <http://revistas.elpoli.edu.co/index.php/teu/article/view/1009/833>
 24. GONZÁLEZ, Karolina y ESTEBAN, Catherine. Caracterización de modelos pedagógicos en formación e-learning. En: Revista virtual Universidad Católica del Norte. N. Mayo – Agosto, 2013. vol. 39, p. 4-16. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/422>
 25. LEÓN, Fredy Edison. (2016). Los Profesores de Contaduría Pública como Agentes Estructuradores del Campo Contable en Colombia: Discursos y Representaciones (1950-2009). Tesis de Doctorado en Educación. DIE Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 467 p. <http://hdl.handle.net/11349/7956>
 26. LOAIZA, Fabiola. Corrientes educativas internacionales presentes en programas de contaduría pública. En: Cuadernos de contabilidad. 2013. vol. 14, no. 34, p. 189-215. <http://www.scielo.org.co/pdf/cuco/v14n34/v14n34a08.pdf>
 27. MADRID, David. Los Modelos Pedagógicos de Enseñanza como inductores ante la especialización del Contador a raíz de los cambios del entorno Económico-Financiero del s. XXI. En: Conferencia Latinoamericana de Contabilidad. (31: 17-20, septiembre, 2015: Santo Domingo, República Dominicana). 19 p. <http://www.redalyc.org/html/904/90411691029/>
 28. MAJMUTOV, Mirza. La enseñanza problemática. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. 1983. 359 p.
 29. MORRIS, Marc; BURNETT, Royce; SKOUSEN, Chris y AKAABOUNE, Oudie. Accounting education and reform: A focus on pedagogical intervention and its long-term effects. In: The Accounting Educators Journal. 2015. vol. XXV, p. 67-93. <https://pdfs.semanticscholar.org/4540/eb448d9223c66994556ad8239d10bfd1a148.pdf>
 30. NEEDLES JR, Belverd. E. Modelling accounting education. In WILSON, Richard M.S. The Routledge companion to accounting education. Londres. Routledge. 2014. 759 p. <https://doi.org/10.4324/9781315889801>
 31. NEGRI, Antonio y HARDT, Michael. Multitud. Traducción de Juan Antonio Bravo. Random House Mondadori S.A. New York. The Penguin Press. 2004. 462 p. ISBN-10: 8483065983
 32. Ocec-edu.blogspot.com – OCEC (2013). Objetivos del Observatorio Colombiano de Educación Contable. Recuperado el 01 de agosto de 2018 de <http://ocec-edu.blogspot.com/>
 33. ORDOÑEZ, Sergio. Contra el adiestramiento contable: Invitación a la ruptura epistemológica en la formación del contador público. Comisión 2, Educación Contable, En: Simposio Nacional de Investigación Contable y Docencia: Perspectivas Críticas de la Contabilidad. (7: 06-08, Junio, 2008: Bogotá, Colombia). p. 117-126. [http://s053186cc2bb37f74.jimcontent.com/download/version/1463095446/module/8978689669/name/Contra%20el%20adiestramiento%20contable-%20Ordo%C3%Bl ez,S%20\(1\).pdf](http://s053186cc2bb37f74.jimcontent.com/download/version/1463095446/module/8978689669/name/Contra%20el%20adiestramiento%20contable-%20Ordo%C3%Bl ez,S%20(1).pdf)
 34. ORGANIZACIÓN NACIONES UNIDAS – ONU. El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social. Objetivos de desarrollo sostenible. Investigación y prospectiva en educación. París: Documentos temáticos. 2017. 15 p. <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2018/09/Vargas-Carlos-2017-El-aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida-desde-una-perspectiva-de-justicia-social.pdf>

35. ORTIZ, Alexander. Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje. Bogotá: Ediciones de la U. 2013. 159 p. https://www.researchgate.net/profile/Alexander_Ortiz_Ocana/publication/315835198_Modelos_Pedagogicos_y_Teorias_del_Aprendizaje/links/58eafa4ca6fdccb4a834f29c/Modelos-Pedagogicos-y-Teorias-del-Aprendizaje.pdf
36. ORTIZ, Alexander. Metodología para la enseñanza problémica de la contabilidad en la formación profesional. En: Métodos. Octubre, 2015. no 13, p. 17–32. <http://repository.ucc.edu.co/bitstream/ucc/1041/1/Ense%C3%Blanza%20problemica%20de%20la%20Contabilidad.pdf>
37. OSPINA, Carlos Mario. Educación Contable en Colombia. Sentires de algunos actores y la educación contable como acción educativa. En: Revista Contaduría, Universidad de Antioquia, 2009. vol. 55, p. 11-40. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/cont/article/view/16336/14169>
38. PLANCHARD, Emile. La pedagogía contemporánea. Traducción y adaptación de Víctor García Hoz. 2a. ed. Madrid. Ed. Rialp. 1956. 619 p.
39. RINCÓN, Carlos A; LEMOS, Jorge E y SÁNCHEZ, Samuel A. Estrategias para la enseñanza de la contabilidad. Bogotá: Ecoe. 2010. 203 p.
40. SCHUNK, Dale. Teorías del Aprendizaje. México: Pearson. 2012. 564 p. http://www.visam.edu.mx/archivos/_LIBRO%206xta_Edicion_TEORIAS_DEL_APRENDIZAJE%20-%20DALE%20H%20SCHUNK.pdf
41. STEPHENSON, Sandria. Accounting Community of Practice pedagogy: a course management invention for developing personal competencies in accounting education. In: Accounting Education. 2017. vol. 26, no. 1, p. 3–27. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1247008>
42. TÜRNERNMANN, Carlos. Modelos educativos y modelos académicos. Managua: Ed. HISPAMER. 2008. 133 p. ISBN: 978-99924-79-35-3. <https://www.enriquebolanos.org/media/publicacion/Modelos%20educativos%20y%20academicos.pdf>
43. UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Resolución 1279 de 29 de agosto 2017 de la Decanatura de la Facultad de Ciencias Económicas, 2017. Recuperado el 10 de marzo de 2018 de http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_j=89437
44. UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA Resolución 3099 de 2017 del 31 de agosto de 2017 de la Rectoría de la Universidad Militar Nueva Granada, 2017. Recuperado el 12 de marzo de 2018 de <http://www.umng.edu.co/convocatoria-docentes-018>
45. UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Resolución 43209 del 10 de agosto de 2017 de la Rectoría de la Universidad de Antioquia, 2017. Recuperado el 12 de marzo de 2018 de <http://avido.udea.edu.co/concursomeritos/concursopublico/files/RR%2043209%20Convoca%20concurso%20profesoral%202017.pdf>
46. UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA. Resolución 551 del 03 de mayo de 2018 de la Rectoría de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2018. Recuperado el 08 de junio de 2018 de <http://www.unicolmayor.edu.co/nuevo/index.php?idcategoria=14982>
47. UPEGUI, María Eugenia. La enseñanza de la contabilidad: Por una investigación formativa mediante el aprendizaje cooperativo. Medellín: Universidad de Antioquia. 2002. 137 p. <http://hdl.handle.net/123456789/256>
48. WILSON, Richard. The Routledge Companion to Accounting Education. Routledge Philosophy Companions. Londres: Routledge. 2014. 760 p. <https://doi.org/10.4324/9781315889801>
49. ZAMBRANO, Javier. Enseñanza de la contabilidad financiera en los libros de texto universitarios 1960-2008. Ibagué: Universidad del Tolima. 2015. 244 p. ISBN: 9789586602310
50. ZEIGLER, James. Pedagogy Change in Undergraduate Managerial Accounting Principles
51. Courses: A Detailed Review of Simulation Use to Support Business Integration Learning, Student Engagement, Teamwork, and Assessment. In: Advances in Accounting Education. 2015. p. 45–70. <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/S1085-462220150000017013>