



**UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA**  
**ÁREA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**Línea de Investigación en: Organización y dirección de centros  
educativos. Diseño y asesoramiento curricular. Evaluación de centros**

## **TESIS DOCTORAL**

**Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de  
Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en  
Colombia: Un constructo para el fortalecimiento curricular.**

Doctorando

**Jimmy Jay Bolaño Tarrá**

Director

**Jorge Vladimir Pons Y García**

**Agosto de 2022**

*Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia: Un constructo para el fortalecimiento curricular.*



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA  
ÁREA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Línea de Investigación en: Organización y dirección de centros  
educativos. Diseño y asesoramiento curricular. Evaluación de centros**

## **TESIS DOCTORAL**

**Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de  
Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en  
Colombia: Un constructo para el fortalecimiento curricular.**

Doctorando

**Jimmy Jay Bolaño Tarrá**

Director

**Jorge Vladimir Pons Y García**

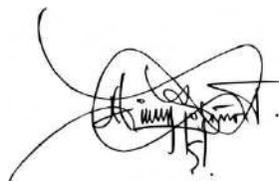
**Agosto de 2022**

D. JORGE PONS Y GARCÍA en calidad de Director/a de la Tesis Doctoral del doctorando/a  
D. JIMMY JAY BOLAÑO TARRÁ

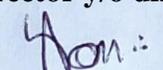
**FIRMO**

Este documento como prueba de mi conformidad con que el alumno presente a evaluación la presente Tesis Doctoral, al cumplir los requisitos científicos, metodológicos y formales exigidos.

En Villahermosa, Tabasco a 16 días de mayo de 2023



**Vº Bº del director y/o directores de tesis**



Firmado

**El doctorando/a,**

Firmado

## **COMPROMISO DE AUTOR**

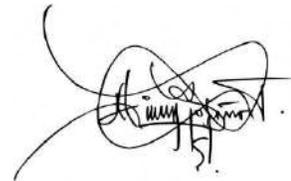
**Yo, JIMMY JAY BOLAÑO TARRÁ con número de identidad 72.172.708 y alumno del programa académico DOCTORADO EN EDUCACIÓN, de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI)**

### **DECLARO:**

**Que el contenido del presente documento es un reflejo de mi trabajo personal y manifiesto que ante cualquier notificación de plagio, copia o falta a la fuente original, soy responsable directo legal, económico y administrativo sin afectar al Director del trabajo, a la Universidad y a cuantas instituciones hayan colaborado en dicho trabajo, asumiendo las consecuencias derivadas de tales prácticas.**

**En Santa Marta (Colombia) a 11 días de agosto de 2022**

**Firma:**

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Jimmy Jay Bolaño Tarrá', with a large, stylized flourish extending from the top left.



Bogotá D.C., febrero 13 de 2023

Estimados autores  
JIMMY JAY BOLAÑO TARRÁ JORGE PONS Y GARCÍA

La **Revista Cuadernos de Contabilidad**, de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá), que hace parte del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, con e-ISSN: 2500-6045 (versión electrónica), se permite certificar que para su Vol. 23, 2022, ha sido presentado el artículo titulado **“Educación contable y reformas curriculares: Una propuesta desde la internacionalización en casa”** de los autores:

Jimmy Jay Bolaño Tarrá  
Jorge Pons y García

El artículo fue publicado Volumen 23 año 2022, dentro de la sección de trabajos derivados de proyectos de investigación, toda vez que se reporta producto de un proyecto registrado formalmente.

Cordial saludo,

Medhat Endrawes PhD,  
FCPAEditor

**REVISTA CUADERNOS DE CONTABILIDAD**  
**FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS - DEPARTAMENTO DE CIENCIAS CONTABLES**  
Carrera 7 # 40B - 36 Ed. Jorge Hoyos Vásquez, S.J. 6° piso Bogotá - Colombia  
– Colombia. Correo electrónico:  
[cuadernosdeconta@javeriana.edu.co](mailto:cuadernosdeconta@javeriana.edu.co)  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cuacont>

**EL COMITÉ DE ÉTICA DE LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL  
IBEROAMERICANA**

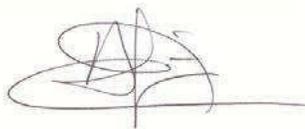
**CERTIFICA**

Que el proyecto de investigación titulado **“Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia”** el cual forma parte del programa **Doctorado en Educación** cuyo Autor es **Jimmy Jay Bolaño Tarrá** y cuyo Director de Tesis es **Jorge Pons y García** fue evaluado y aprobado por parte del Comité de Ética de la **Universidad Internacional Iberoamericana**, en su sesión del **02 de septiembre del 2022**.

El consentimiento informado elaborado para este proyecto incluye los aspectos requeridos para proveer la información necesaria a las personas que se incluyan en el estudio y el investigador principal debe garantizar la obtención del documento firmado por cada uno de los participantes en el estudio.

El Comité de Ética conceptúa que el proyecto cumple con los requisitos de calidad exigidos y en consecuencia otorga su aprobación; el respectivo concepto se consigna en el acta **N° CR-168** de la correspondiente sesión.

Se expide este certificado el **02 de septiembre del 2022**.



**Dr. Antonio Pantoja Vallejo**  
Président  
Comité de Révision Éthique



## **Agradecimientos**

*Esta tesis no hubiese visto la luz sin el apoyo desinteresado de varias personas e instituciones a las que quiero mostrar mi agradecimiento.*

*En primer lugar, al doctor Jorge Pons y García, por su labor como Director de Tesis, durante la que ha demostrado no solo una gran experticia, sino también una comprensión y empatía sin las que el trabajo no hubiese sido posible.*

*Al programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena, en especial a sus directores Javier Polo del Torro y Carlos Acosta Maiguel, por su apoyo irrestricto en todo momento.*

*A mi esposa, hija y madre por su paciencia, pues convivir con un doctorando no es un asunto de poco sacrificio.*

*Y finalmente, a todos aquellos que durante este tiempo han ayudado a que esta tesis sea hoy una realidad.*

## **RESUMEN**

El presente documento propone algunos elementos para el fortalecimiento curricular del programa de Contaduría pública de la Universidad del Magdalena, a partir de un Constructo que reúne diversos criterios para promover el tránsito formal hacia el modelo educativo por competencias y la integración de los componentes de formación TIC del IES 2 de IFAC, a través de la activación de Comités curriculares como instancias de planificación educativa idónea para el aseguramiento de su calidad formativa en educación contable. Se elaboró una metodología cuantitativa para alcanzar este objetivo, a partir de dos instrumentos de encuesta dirigidos a la muestra de docentes y directivos con incidencia formativa en las asignaturas del área profesional del programa mencionado. La validación de los instrumentos se logró por consistencia teórica (interna) y a través de un juicio de expertos. Los resultados demuestran que los actores curriculares tienen prácticas formativas y de planificación educativa distintas a las formalizadas dentro del actual plan de estudios, el cual, a pesar de tener 8 reformas, mantiene vigente la educación por objetivos y pocas asignaturas en formación de TIC contable. Ante ello y apoyados en el análisis de resultado de los instrumentos aplicados, se plantearon unas bases materiales, operacionales y transversales de un Constructo curricular que acoja las mejores prácticas de educación contable de la IFAC, en virtud de los procesos de Internacionalización en casa, procurando el fortalecimiento de todas sus actividades de enseñanza y aprendizaje a la par de su integración a los procesos de globalización de la Educación Superior. La conclusión es que la optimización de la calidad formativa en los programas de formación contable requiere de medidas de innovación educativa sobre el currículo, pues las reformas estructurales no producen las mejoras esperadas, abriendo así la posibilidad a Constructos que integren los criterios directivos y docentes para la adopción de medidas de fortalecimiento curricular desde una vista constante y sostenible a nivel institucional.

**Palabras claves:** Contaduría Pública, Internacionalización en casa, Educación Superior, Universidad del Magdalena, Currículo, Constructo, IFAC.

## **ABSTRACT**

The present document proposes some elements for strengthening the curriculum of the Public Accounting Program of the University of Magdalena, from a Construct that meets different criteria to promote the formal transition towards the educational model by competences and the integration of the ICT training components of IFAC IES 2, through the activation of curricular committees as appropriate educational planning bodies for the assurance of their formative quality in accounting education. A quantitative methodology was developed to achieve this objective, based on two survey instruments aimed at the sample of teachers and managers with formative impact in the subjects of the professional area of the aforementioned program. The validation of the instruments was achieved by theoretical consistency (internal) and through expert judgment. The results show that curricular actors have different training and educational planning practices than those formalized within the current curriculum, which, despite having 8 reforms, maintains education by objectives and few subjects in accounting ICT training. In view of this, and supported by the analysis of the results of the instruments applied, they proposed a material, operational and cross-cutting basis for a curricular construct that incorporates IFAC's best practices in accounting education, under the processes of Internationalization at home, seeking to strengthen all its teaching and learning activities while integrating them into the processes of globalization of Higher Education. The conclusion is that the optimization of training quality in accounting training programmes requires educational innovation measures on the curriculum, since structural reforms do not produce the expected improvements, opening the possibility to Constructos that integrate the management and teaching criteria for the adoption of measures of curricular strengthening from a constant and sustainable perspective at the institutional level.

**Keywords:** Public accounting, Home internationalization, Higher education, University of Magdalena, Curriculum, Constructo, IFAC.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**AIC:** Asociación Interamericana de Contabilidad.

**ANFECA:** Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración.

**ASCUN:** Asociación Nacional Colombiana de Universidades.

**BID:** Banco Interamericano de Desarrollo.

**CCCH:** Colegio de Contadores de Chile

**CEA:** Consorcio Europeo de Acreditación.

**CNA:** Consejo Nacional de Acreditación.

**COLCIENCIAS:** Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Información.

**CRES:** Conferencia Regional de Educación Superior.

**CSCE:** Compromiso Social por la Calidad de la Educación.

**DPC:** Desarrollo Profesional Continuo.

**EBC:** Educación Basada en Competencias.

**ECIS:** Educational Collaborative for International Schools.

**EEES:** Espacio Europeo de Educación Superior.

**ICETEX:** El Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior.

**leC:** Internacionalización en Casa.

**IES:** Estándares de Educación Contable.

**IFAC:** Federación Internacional de Contadores.

**ISO:** International Organization for Standardization.

**MEN:** Ministerio de Educación Nacional.

**OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

**ONU:** Organización de las Naciones Unidas.

**PIF:** Pronunciamientos Internacionales de Formación.

**PIB:** Producto Interno Bruto.

**RCI:** Red Colombiana de Internacionalización.

**RIEB:** Red Iberoamericana de Estudios del Desarrollo

**SNIES:** Sistema Nacional de Información en Educación Superior.

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

## INDICE GENERAL

RESUMEN .....	1
ABSTRACT .....	2
LISTA DE ABREVIATURAS .....	3
INDICE DE TABLAS .....	9
INDICE DE FIGURAS .....	11
INTRODUCCIÓN .....	13
CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	16
1.1. Justificación de la investigación .....	16
1.2. Problema de la investigación .....	20
1.2.1. Preguntas de investigación .....	30
1.2.2. Hipótesis de investigación .....	31
1.3. Objetivos generales y específicos .....	32
1.3.1. Objetivo general.....	32
1.3.2. Objetivos específicos .....	32
CAPITULO 2. REVISIÓN DE LITERATURA .....	34
2.1. Introducción.....	34
2.2. Los procesos de internacionalización del conocimiento en el ámbito de la educación superior .....	36
2.3. La estandarización de la educación superior como proceso de impulso a la internacionalización educativa .....	60
2.4. Los estándares internacionales de la IFAC y su efectiva implementación .....	78
2.5. Esquemas de educación contable en Colombia.....	99
2.5.1. Los modelos educativos en la educación superior: Asomo de crisis y cambios.....	99
2.5.2. Planteamiento y construcción de modelos educativos en educación superior.....	102
2.5.3. La discusión de modelos educativos en las ciencias económicas y contables.....	104
2.5.4. Internacionalización y actualización de currículos en la educación contable colombiana .....	108
2.5.5. La leC como mecanismo de adaptación de currículos a exigencias mundiales de calidad formativa .....	111
2.5.6. Reforma o actualización curricular en la educación superior contable en Colombia.....	114
2.6. Marco Analítico .....	124

2.7. Investigaciones precedentes .....	144
<b>CAPITULO 3. METODOLOGÍA .....</b>	<b>167</b>
3.1. Introducción.....	167
3.2. Diseño de la Investigación.....	168
3.3. Población y muestra .....	172
<b>3.3.1. Unidades de observación .....</b>	<b>175</b>
<b>3.3.2. Muestra .....</b>	<b>177</b>
3.4. Variables.....	178
<b>3.4.1. Identificación de variables.....</b>	<b>178</b>
<b>3.4.2. Conceptualización de variables.....</b>	<b>179</b>
3.4.2.1. Vdep: Fortalecimiento Curricular del Área de Formación Profesional. .....	179
3.4.2.2. Categoría Vdep: Modelo de enseñanza-aprendizaje (Por competencias).....	181
3.4.2.3. Categoría Vdep: Perfil formativo (estudiantes).....	182
3.4.2.4. Categoría Vdep: Plan de estudio actualizado.....	183
3.4.2.5. Categoría Vdep: Comités Curriculares.....	184
3.4.2.6. Vind: Calidad en la Formación de Contadores Públicos. ....	185
3.4.2.7. Categoría Temática Vinter: Asignaturas IES 2 IFAC (NIIF - IES IFAC – NIC – IFRS).....	187
3.4.2.8. Categoría Temática Vinter: Adecuada planificación educativa (PEP - Lineamientos). ....	188
3.4.2.9. Categoría Didáctica Vinter: Estrategias de enseñanza. ....	189
3.4.3.0. Categoría Didáctica Vinter: Reformas Curriculares. ....	192
<b>3.4.3.1. Operacionalización de variables .....</b>	<b>193</b>
3.5. Instrumentos de Investigación .....	194
<b>3.5.1. Técnica 1: Observación.....</b>	<b>194</b>
<b>3.5.2. Técnica 2: Encuesta .....</b>	<b>195</b>
3.6. Análisis de los datos.....	201
<b>CAPITULO 4. RESULTADOS.....</b>	<b>204</b>
4.1. Introducción.....	204
4.2. Realidad Curricular Comparada: Plan de estudios del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena frente a la IES 2 de IFAC .....	205
4.3. Análisis de Resultados Instrumento C aplicado a Docentes del Área Profesional del Currículo.....	216

4.3.1. <b>Caracterización de la muestra: Cuerpo docente cualificado</b> .....	216
4.3.2. <b>Análisis del modelo de educación aplicable: Una transición entre el modelo basado en Objetivos por el de Competencias</b> .....	222
4.3.3. <b>Equivalencias de valoración y uso de estrategias de aprendizaje en el área profesional</b> .....	232
4.3.4. <b>Formación contable con apropiación de componentes TICs: Una tarea curricular necesaria</b> .....	244
4.3.5. <b>La Función evaluadora en la formación contable: A partir del proceso educativo y curricular</b> .....	249
4.4. <b>Análisis de Resultados Instrumento 03 Aplicado a Directivos y Ex Directivos del Programa de Contaduría Pública</b> .....	255
4.4.1. <b>Autoridades académicas en el programa de Contaduría: Actores de la planificación curricular y educativa</b> .....	255
4.4.2. <b>Lógicas vigentes de planificación educativa: Cercanías curriculares en directivos y exdirectivos</b> .....	257
4.4.3. <b>Incidencia de las competencias a nivel curricular: Un modelo educativo sin política formal en el vigente plan de estudios</b> .....	266
4.4.4. <b>Escenario de reforma para el diseño curricular: Ideas de internacionalización y aplicación conocimiento de TIC contable</b> .....	275
<b>CAPITULO 5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES</b> .....	282
5.1. <b>Conclusiones</b> .....	282
5.1.1. <b>Optimización de la calidad formativa mediante la implementación integral del IES 2 de IFAC y sus componentes en materia TIC al plan de estudios contable</b> .....	282
5.1.2. <b>Adopción de criterios de iniciativa directiva y docente para el fortalecimiento curricular: Formalización del modelo por competencias y operatividad en comités curriculares</b> .....	284
5.1.3. <b>Impulso a medidas de innovación curricular eficientes para el programa de Contaduría Pública</b> .....	287
5.2. <b>Limitaciones</b> .....	289
5.2.1. <b>Poca evidencia y estudios a nivel nacional que destaquen la aplicación de los estándares IFAC de educación contable en programas de formación profesional de Contaduría</b> .....	289
5.2.2. <b>Ausencia de estudios y bases de datos que delimiten posturas o resultados de los procesos de internacionalización en la educación superior colombiana</b> .....	290
5.2.3. <b>Confinamiento permanente por cuenta de la Pandemia del COVID-19 que limitó la aplicación presencial de instrumentos a los directivos y ex directivos del programa de Contaduría</b> .....	291
5.3. <b>Implicaciones</b> .....	292

<b>5.3.1. Rediseño curricular alineado a los componentes del IES 2 de IFAC mediante aumento de asignaturas en área profesional del plan de estudios.....</b>	<b>292</b>
<b>5.3.2. Formalización del modelo por Competencias mediante la activación de las instancias de Comité curricular .....</b>	<b>295</b>
<b>5.3.3. Constructo curricular como medida de eficiencia e innovación educativa en el programa de Contaduría de la Universidad del Magdalena (Anexo 7).....</b>	<b>298</b>
<b>Lista de Referencias .....</b>	<b>299</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>364</b>
<b>ANEXO 1: Instrumento A Guia de Observación .....</b>	<b>364</b>
<b>ANEXO 2: Instrumento B Aplicado a Directivos y Ex Directivos: Gráficos y Tabulación.....</b>	<b>365</b>
<b>ANEXO 3: Matriz de Validez de contenido Instrumento B (Consistencia teórica)</b>	<b>390</b>
<b>ANEXO 4: Instrumento C Aplicado a Docentes: Gráficos y Tabulación.....</b>	<b>391</b>
<b>ANEXO 5: Juicio del Experto Daulis Lobatón Polo Instrumento C Aplicado a Docentes del Área Profesional.....</b>	<b>416</b>
<b>ANEXO 6: Juicio del Experto Eduardo Ortega López Instrumento C Aplicado a Docentes del Área Profesional.....</b>	<b>441</b>
<b>INSTRUCCIONES GENERALES PARA EL EXPERTO .....</b>	<b>443</b>
<b>ANEXO 7: Nuevo Constructo Curricular: Bases materiales, transversales y operacionales para el Diseño del Programa de Contadu .....</b>	<b>465</b>
<b>ANEXO 8: Figura 3 Créditos ECTS en el EEES .....</b>	<b>466</b>

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1.	<i>Reformas curriculares por ciclos programa Contaduría-Unimagdalena. ....</i>	24
Tabla 2.	<i>Componente TIC IES 2 IFAC vs Plan estudios Contaduría-Unimagdalena. ...</i>	27
Tabla 3.	<i>Unidades de análisis a partir de la población del estudio. ....</i>	176
Tabla 4.	<i>Matriz de operacionalización de las Vdep e Vind del estudio. ....</i>	193
Tabla 5.	<i>Matriz de especificación técnica de Encuesta aplicada para el estudio. ....</i>	195
Tabla 6.	<i>Cuadro resumen actividades y documentación juicio de expertos.....</i>	198
Tabla 7.	<i>Cuadro resumen actividades y documentación juicio de expertos.....</i>	199
Tabla 8.	<i>Nivel de experiencia de docentes del área profesional .....</i>	216
Tabla 9.	<i>Nivel de formación profesoral.....</i>	219
Tabla 10.	<i>Nivel de conocimiento del modelo educativo por competencias.....</i>	222
Tabla 11.	<i>Valoración de estrategias didácticas por docentes área profesional.....</i>	226
Tabla 12.	<i>Frecuencia de uso docente de estrategias didácticas área profesional. ....</i>	229
Tabla 13.	<i>Frecuencia de uso docente de la Lectura crítica en el área profesional.....</i>	233
Tabla 14.	<i>Valoración de importancia docente del Aprendizaje ABP. ....</i>	235
Tabla 15.	<i>Valoración de importancia docente la Evaluación diagnóstica. ....</i>	238
Tabla 16.	<i>Frecuencia de uso docente de la Evaluación diagnóstica.....</i>	239
Tabla 17.	<i>Valoración de importancia docente la Enseñanza frontal.....</i>	241
Tabla 18.	<i>Frecuencia de uso docente de la Exploración empresarial.....</i>	243
Tabla 19.	<i>Objetivos formativos del Componente TIC en el área profesional. ....</i>	245
Tabla 20.	<i>Uso de las TIC`s como mejora profesoral en el área profesional. ....</i>	248
Tabla 21.	<i>Participación docente en Comités Curriculares. ....</i>	251
Tabla 22.	<i>Uso docente de la evaluación formativa en el área profesional.....</i>	253
Tabla 23.	<i>Uso docente de la evaluación sumativa en el área profesional.....</i>	254
Tabla 24.	<i>Relación de Directivos y Ex Directivos consultados.....</i>	256

Tabla 25.	<i>Lógica de Planificación educativa y curricular en directivos y exdirectivos .</i>	258
Tabla 26.	<i>Componentes de planificación educativa analizados en comités curriculares</i>	261
Tabla 27.	<i>Formas de apropiación/difusión de directivos del modelo por competencias</i>	264
Tabla 28.	<i>Justificante de una reforma curricular al programa de Contaduría .....</i>	266
Tabla 29.	<i>Actor curricular que define Competencias disciplinares/transversales .....</i>	270
Tabla 30.	<i>Impacto formativo de las competencias en estudiantes programa Contaduría.</i>	271
Tabla 31.	<i>Resultado formativo del modelo no formal de competencias del programa. .</i>	272
Tabla 32.	<i>Flexibilización en el modelo educativo del programa Contaduría. ....</i>	273
Tabla 33.	<i>Contenidos de internacionalización actuales del programa Contaduría. ....</i>	275
Tabla 34.	<i>Aspectos a considerar dentro de una Reforma curricular al programa .....</i>	276
Tabla 35.	<i>Aspectos TIC´s a considerar dentro de una Reforma curricular al programa.</i>	278
Tabla 36.	<i>Elementos estructurales para (reforma) diseño curricular del programa. ....</i>	279

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Secuencia argumental del problema de investigación</i> .....	22
Figura 2. <i>Labores secuenciales de objetivos específicos planteados</i> .....	33
Figura 3. <i>Fases de institucionalización de la internación educación superior</i> .....	37
Figura 4. <i>Objetivos de Internacionalización 2ª Conferencia CRES para la Edu. Sup. En Latinoamérica</i> .....	50
Figura 5. <i>Documentos Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) orientados a la internacionalización</i> .....	55
Figura 6. <i>Total programas de pregrado acreditados por áreas de conocimiento</i> .....	73
Figura 7. <i>Componentes integrantes de las IES IFAC</i> .....	81
Figura 8. <i>Niveles de explicación (construcción-comprensión) del proceso enseñanza-aprendizaje</i> .....	103
Figura 9. <i>Factor de sostenibilidad educativa como característica formativa dentro de un modelo educativo</i> .....	119
Figura 10. <i>Características formativas con miras a intervenciones en currículos contables</i> .....	121
Figura 11. <i>Estructura de la naturaleza y diseño metodológico del estudio</i> .....	170
Figura 12. <i>Representación universal de la población del estudio</i> .....	174
Figura 13. <i>Fases del análisis estadístico aplicado a los instrumentos B y C</i> .....	201
Figura 14. <i>Comparación curricular plan de estudios Contaduría y componente “Contaduría, finanzas y conocimientos relacionados” IES 2 IFAC</i> .....	206
Figura 15. <i>Comparación curricular plan de estudios Contaduría y componente “Conocimiento organización y de negocios”</i> .....	208
Figura 16. <i>Comparación curricular plan de estudios Contaduría y componente “Conocimiento de TIC y competencias”</i> .....	210
Figura 17. <i>Análisis de equivalencias plan de estudios Contaduría y áreas del PIF-2 de la IFAC</i> .....	214
Figura 18. <i>Tipos de vinculación docentes área profesional</i> .....	220
Figura 19. <i>Aplicación/Usos del modelo por competencias docentes área profesional</i> .....	223

Figura 20. <i>Valoración de importancia estrategia de Lectura crítica.</i> .....	232
Figura 21. <i>Valoración de importancia estrategia de Lectura crítica.</i> .....	236
Figura 22. <i>Frecuencia de uso Enseñanza frontal docentes área profesional.</i> .....	241
Figura 23. <i>Valoración de importancia Exploración empresarial docentes área profesional.</i> .....	242
Figura 24. <i>Valoración educación contable apoyada en TIC.</i> .....	246
Figura 25. <i>Uso de herramientas TIC en el área profesional.</i> .....	247
Figura 26. <i>Función evaluadora formación área profesional.</i> .....	250
Figura 27. <i>Capacidades estudiantiles evaluadas en el área profesional.</i> .....	252
Figura 28. <i>Contenido del PEP según directivos y ex directivos del programa.</i> .....	259
Figura 29. <i>Periodicidad reuniones Comité curricular programa estudiado.</i> .....	262
Figura 30. <i>Características de mejora en el currículo según directivos y ex directivos.</i> ...	265
Figura 31. <i>Unanimidad directiva frente al modelo educativo en el que se basa el currículo.</i> .....	267
Figura 32. <i>Tipos de competencias contenidas en el currículo del programa de Contaduría.</i> .....	268
Figura 33. <i>Director técnico como actor que impulsa las competencias genéricas.</i> .....	269
Figura 34. <i>Formas de flexibilización académico-administrativa programa Contaduría.</i> .	274
Figura 35. <i>Respuesta al interrogante ¿El título otorgado permite movilidad internacional?</i> .....	277
Figura 36. <i>Postura directiva sobre estructura de un nuevo diseño curricular.</i> .....	280

## **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo doctoral se centra en proponer un construcco curricular que contribuya al fortalecimiento del plan de estudios del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena, a la luz de los estándares de educación contable de la IFAC y las recomendaciones para su adopción como un esfuerzo institucional por mejorar la calidad educativa.

Esto a partir de todo un proceso de construcción teórica sobre los orígenes y el auge de la internacionalización del conocimiento en la educación superior que se consolida en la actualidad como un area misional para las instituciones de educación superior que tengan la pretensión de expandir sus fronteras formativas del saber.

El origen de este fenómeno se vincula a los esfuerzos de integración europea y de inspección educativa en los EEUU. Al primero de estos se le conoce como Europeización de la Educación Superior y tuvo sus inicios posterior a la consolidación de la “Zona Euro” como un espacio de integración regional bajo una misma moneda, y previo a la caída del muro de Berlín, hecho que acrecentó el deseo integracionista de todos los países miembros, en el cual se incluyó la apertura hacia el intercambio de saberes generados desde los campus universitarios.

A nivel global, a la par de la transformación educativa denominada europeización, la Educación Superior transitaba hacía la necesidad de verificar la calidad en las instituciones encargadas de formar profesionales, lo anterior como producto de un debate surgido en los EEUU sobre la oportunidad de estandarizar saberes para generar igualdad en los contenidos impartidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que llevó a la creación de estándares de calidad educativa y certificaciones de acreditación para toda institución prestadora del servicio del saber, surgiendo así la denominada Americanización de la Educación Superior.

Las universidades colombianas no han sido ajenas a este fenómeno, y han desarrollado políticas de internacionalización al interior de sus instituciones para promover movilidad académica, homologación de asignaturas, creación de redes académicas e interconexión global, todas estas, características propias de la mencionada europeización.

En cuanto a la política educativa por parte del Estado, su tendencia de acción en materia de internacionalización ha sido la de promover la inspección, vigilancia y acreditación de universidades como una fuerte manifestación de la tendencia de americanización educativa, lo que ha conllevado a las instituciones de Educación Superior a procurar la constante mejora de sus niveles de calidad.

De igual forma, el Estado ha promovido la creación en los entes universitarios de oficinas de relación internacional, como una apuesta para incentivar la movilidad académica y financiarla mediante créditos cuando de formación posgradual estudiantil y docente se trata.

Frente a este panorama, el estudio de antecedentes permitió establecer que en materia de educación contable la internacionalización se ha manifestado mediante una tendencia de estandarización educativa auspiciada por la Federación Internacional de Contadores (IFAC), el cual es el organismo global que agremia a los profesionales de la Contaduría a nivel mundial.

Los estándares de educación IFAC se consideran como las mejores prácticas formativas para la profesión contable, y en su IES 2 establece los contenidos mínimos que todo currículo de un programa profesional de Contaduría debe ofrecer, los cuales van desde conocimientos en contabilidad, finanzas y lógica organizacional, hasta competencias en herramientas TIC`s.

Esto conllevó a que la metodología a implementar consistiría en un enfoque cuantitativo de investigación que, bajo instrumentos como las Encuestas aplicadas, permitiría establecer si el mencionado plan de estudios del programa de Contaduría objeto de estudio, había adoptado alguno de los componentes inherentes a los estándares de educación de IFAC.

El diseño metodológico implicó el empleo de herramientas de medición dirigidas a establecer las posturas curriculares de los docentes y directivos bajo las

que se dan los procesos formativos dentro de dicho programa, arrojando como resultado la necesidad de intervenciones para formalizar la educación basada en competencias y una adaptación más integral de los componentes que conforman el IES 2 de IFAC, mediante el uso de instancias de comité curricular.

En lo esquemático, el documento se estructura definiendo el problema de investigación sobre la adopción curricular por parte del plan de estudios del programa de Contaduría de los estándares de educación contable de IFAC como un paso hacia la internacionalización educativa de la misma.

Posterior a esto, se realizó una revisión de literatura para acercar el esfuerzo investigativo a los parámetros teóricos del movimiento de internacionalización del conocimiento, la estandarización de la educación contable, así como las dinámicas de acreditación institucional de calidad como muestra de la americanización de la Educación Superior en el país.

A continuación se define una variedad de investigaciones precedentes de nivel doctoral que plantearon luces metodológicas para el cumplimiento de los objetivos y medición de variables del estudio.

En este sentido, los resultados evidencian que en la comparación estructural entre la IES 2 de IFAC y los programas de curso ofrecidos por la Universidad objeto de la investigación, junto a los hallazgos que los instrumentos diseñados para docentes y directivos del programa en mención, es necesario intervenciones que desde la innovación educativa, implicaría cambios sostenibles y constantes a través de un Constructo con bases materiales, transversales y operacionales efectivas.

Dichas bases la constituyen una mayor apropiación formativa en temáticas TIC`s y de ética contable, así como formalizar la educación basada en competencias, para lo cual resulta indispensable un tránsito curricular liderado desde los comités diseñados para la planificación educativa al interior de esta.

## **CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. Justificación de la investigación**

El Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena, del cual hago parte en calidad de docente, cuenta con una malla curricular que tiene 5 áreas para la formación de los contadores. En el área de formación profesional, que constituye el 46% de la carga académica, no se evidencia de manera contundente la presencia de los estándares de educación contable que propone la Federación Internacional de Contadores (Acuerdo Académico 063, 2012, art.3º).

Esto despertó el interés investigativo por evaluar si el plan de estudios del mencionado programa podría ser sometido a un proceso de intervención de sus contenidos que lo alineen con el mínimo de estándares que la Federación Internacional de Contadores propone, sobre todo en las asignaturas correspondientes al área de formación profesional, y verificar los retos pedagógicos e institucionales que esto involucraría, de cara a procurar la calidad formativa y el fortalecimiento de su currículo.

Si bien en principio no se asume una posible reforma, como parte de la internacionalización de contenidos, resulta ser esta una de las necesidades que los programas de Contaduría Pública del país aún no suplen en la formación de sus contadores públicos (Da Silva et. al., 2023).

De la pertinencia o bondades de implementar los estándares de educación contable (IES) de la Federación Internacional de Contadores en las mallas curriculares de programas de contaduría del país, muy poco se ha dicho. Solo se rescata algunos esfuerzos en universidades públicas, donde se resalta la necesidad de dar un salto curricular que permita contadores públicos más competitivos (Khalifa, 2020). Siendo esta una oportunidad propicia para definir el mínimo de parámetros de internacionalización para este programa.

Para Montoya y Salamanca (2017), la internacionalización de un currículo requiere de actualizaciones importantes, que propicie la inclusión de la enseñanza de nuevos contenidos que contribuyen a la mejora de las competencias profesionales de los estudiantes en formación. Sin embargo, no existen iniciativas

espontáneas, sino obligatorias, que impulsa a los programas académicos a iniciar intervenciones sobre sus currículos, que en la actualidad son altas exigencias de calidad por parte del Ministerio de Educación Nacional.

Esto obedece a que en el nivel organizacional de las instituciones de Educación Superior se presentan estructuras rígidas en la implementación curricular de sus contenidos, lo que impide acciones flexibles de constante revisión y actualización de estos. En consecuencia, estas pierden el gran potencial de reconocimiento que reciben aquellos programas o campus universitarios que se esfuerzan por estar en un devenir de actualización de sus programas (Bríñez et. al., 2020).

Bajo esta perspectiva, Montesinos (2020) critica que la internacionalización se haya restringido a garantizar procesos de financiación pública y privada para impulsar la movilidad estudiantil, pues este fenómeno presenta otros procesos de igual o mayor relevancia para los demás actores del sistema de Educación Superior, como los docentes, investigadores y egresados. En tal sentido, propone que en términos de cooperación interuniversitaria, la internacionalización del currículo se convierta en una acción primaria que impulse el desarrollo de los demás ámbitos de intercambio del conocimiento dentro de la misma. Este tipo de críticas se han proliferado, en mayor medida, desde universidades y centros de conocimiento de bajo presupuesto.

Sustentando así que las universidades deben aventurarse por implementar en sus planes de estudio, actualizaciones de contenido global, para que la internacionalización no se limite a un asunto de movilidad académica e implique actualización de contenidos en la formación profesional.

En específico, dentro de los retos de los programas de Contaduría Pública en el país muy poco se resalta la evaluación de sus planes de estudio con miras a una actualización para su internacionalización (Sierra, 2020).

Un ejemplo de ello es el programa de Contaduría Pública de la Universidad Nacional de Colombia, cuyo Informe de Autoevaluación 2012-2016 (2018), indica que sus procesos de internacionalización se reducen a enunciar su importancia, mediante la creación de una optativa denominada *Internacionalización de la*

*Empresa*, así como a destacar la importancia de mayor movilidad académica hacia instituciones de otras latitudes.

A todas luces, no se vislumbran reformas constantes que permitan la inclusión de contenidos internacionalmente aceptados como el de los Estándares de IFAC de educación contable como un reto por asumir en los programas de formación contable.

Así lo considera Salinas y Flechas (2018), quienes afirman que las universidades colombianas no han asumido a la internacionalización como un desafío curricular, pues han enfocado sus intervenciones al Currículo a otros aspectos como la investigación formativa, pues se considera que potencializa la calidad y actualización permanente de contenidos. En ese entendido, la internacionalización a partir de contenidos globales como los que ofrece IFAC, sigue siendo un asunto en el cual aún hay camino por recorrer.

Este panorama de ausencia para la internacionalización como reto curricular en programas de contaduría, se evidencia aún más en la investigación de Rosas & Muñoz (2016), quienes al estudiar los ejes fundamentales de la formación de contadores en la Universidad Gran Colombia, logran resaltar la importancia de IFAC como instancia de reconocimiento para sus profesionales a nivel internacional, pero en cuanto al potencial de los contenidos curriculares, no hace referencia alguna, pues la manifiesta dificultad que supone reformas al currículo ha impedido acoger los contenidos estandarizados que dicha organización propone.

De allí que la presente investigación constituya una oportunidad para que los estándares propuestos desde IFAC, sean vistos más allá de su formalidad, y se inserte en el currículo del programa de contaduría de la Universidad del Magdalena, a partir de un Constructo que fortalezca su plan de estudios y garantice la calidad formativa a sus estudiantes.

Adentrados en contexto, se estima que en Colombia existen alrededor de 234.000 Contadores habilitados, y anualmente se calcula que se logra expedir cerca de 15.000 nuevas tarjetas profesionales. Se calcula que, después de la carrera de Derecho y Medicina, la de Contaduría es la que más egresados tiene, lo que debería promover mayores controles formativos en los contenidos técnicos y éticos.

Actualmente, la Junta Central de Contadores reporta que tiene más de 1.250 contadores sancionados, entre variadas razones, porque no adquieren las habilidades contables globales para prestar servicios que den fe pública de las actuaciones financieras, contables y tributarias de las personas naturales y jurídicas en el país (Registro de Sanciones Junta Central de Contadores, 2018).

Bajo un modelo cuantitativo de investigación se pretende, con la aplicación de las herramientas aplicadas y su medición estadística porcentual, lograr establecer si es viable una reforma a la malla curricular del programa de contaduría de esta universidad a partir de un Constructo curricular.

La necesidad de esta investigación, radica en que las reformas curriculares de programas contables responden a lógicas de la necesidad empresarial o imposiciones normativas, dejando a un lado las dinámicas contables que día a día se revisten de mayor información contable unificada a través de contenidos internacionales (Martínez, 1992; Arévalo-Galindo, 2021).

Igual panorama presenta el currículo sometido a estudio, el cual ha sido sujeto de varias reformas que no han logrado afianzar la totalidad de estándares propuestos desde IFAC, representando esto, la oportunidad ideal para generar los diagnósticos curriculares que hagan viable una intervención al mismo, buscando garantizar su fortalecimiento y calidad formativa.

Ello permitiría en últimas, formar contadores públicos con el más alto perfil técnico y ético en el actual entorno internacional de la profesión. La perspectiva del trabajo se limita al grupo de docentes y directivos docentes encargados del direccionamiento técnico, académico y pedagógico del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena. Logrando así obtener las diversas impresiones, perspectivas y posiciones sobre la formación contable por parte de docentes a cargo de las asignaturas sometidas a estudio.

## **1.2. Problema de la investigación**

El fenómeno de la Globalización ha permeado con efectos inmediatos en los diversos aspectos de las sociedades vigentes, generando amplitud en los flujos de las tecnologías, el intercambio de potencialidades y una mayor transferencia del conocimiento. Esto último, ha propiciado los constatados movimientos homogéneos del saber, que en el marco de la actual sociedad del conocimiento, se asumen como la internacionalización de la Educación Superior, considerada como una actividad que los centros del saber realizan en pro de expandir las fronteras formativas e impactar en instancias antes inalcanzables (León Madera, 2016).

Ante ello, las instituciones universitarias han optado por realizar procesos de fortalecimiento curricular, los cuales implican intervenciones, reformas o resideños en sus planes de estudio, que van desde implementar la educación por competencia y generar perfiles formativos en TIC, hasta crear instancias de planificación curricular, encaminando así sus esfuerzos en asegurar la calidad formativa en los distintos programas de su oferta académica.

Sin embargo, en la actualidad se ha visto que ante la complejidad financiera que supone para los claustros universitarios implementar la internacionalización educativa, han optado por impulsar diversos procesos de fortalecimiento de sus capacidades acudiendo a la leC, como una herramienta que promueve medidas de calidad formativa a través de intervenciones curriculares, implementando procesos de fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje a partir de estrategias de comprobado uso y beneficio en la escala global (Briñez et. al., 2020).

En Colombia, los procesos de internacionalización educativa han representado ciertas dificultades, pues persiste desconocimiento de los elementos y bondades que esta trae consigo, ignorando que su implementación podría darse sin mayores esfuerzos de capacidad institucional, gracias a las facilidades de intervención curricular que la leC desarrolla para los programas académicos que buscan mejorar la calidad de los profesionales que forma (Mejía, 2015).

Un claro marco de análisis de dichas circunstancias, resultan ser los programas de Contaduría Pública del país, que cuentan con referencias amplias de contenidos curriculares para su leC, pero debido a que esto implicaría

transformaciones en planes de estudio (reformas curriculares), mayores exigencias en estrategias didácticas y una adecuada planificación educativa mediante Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y de Programas (PEP), no ha sido posible que puedan elevar la calidad formativa a la altura de los estándares internacionales en materia de formación contable.

Aun cuando en la actualidad diversos autores (García & Ortiz, 2019; Portillo, 2016; Mancera, 2017), evidencian que los programas de Contaduría Pública a nivel nacional han logrado acoplarse a los desafíos formativos que las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF) y las Normas Internacionales de Contabilidad (NIC) entrañan, la internacionalización en términos de los IES de IFAC sigue siendo una labor pendiente, puesto que necesariamente implica intervenir currículos, lo que supone un proceso de complejidad institucional.

Pese a que la reforma a planes de estudios es uno de los aspectos de más trascendencia formativa y que mayores garantías de éxito genera en cuanto a los procesos de acreditación exigidos desde el Ministerio de Educación Nacional, las instituciones siguen presentando dificultades para desarrollar cambios en los currículos y articularlos a la naturaleza formativa de la profesión, generando la necesidad de desarrollar propuestas curriculares con elementos dialógicos y flexibles que permitan su fortalecimiento de manera sostenida (Jiménez & Cubillos, 2021).

El problema objeto de este estudio, radica en que el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena presenta procesos formativos carentes de contenidos curriculares que evidencien una clara internacionalización del programa, lo que necesariamente obliga que este se someta a un diagnóstico curricular para determinar qué contenidos de los Estándares de Educación Contable de IFAC son aplicables al actual plan de estudios, e inducir algunos cambios para mejorar la calidad formativa del mismo.

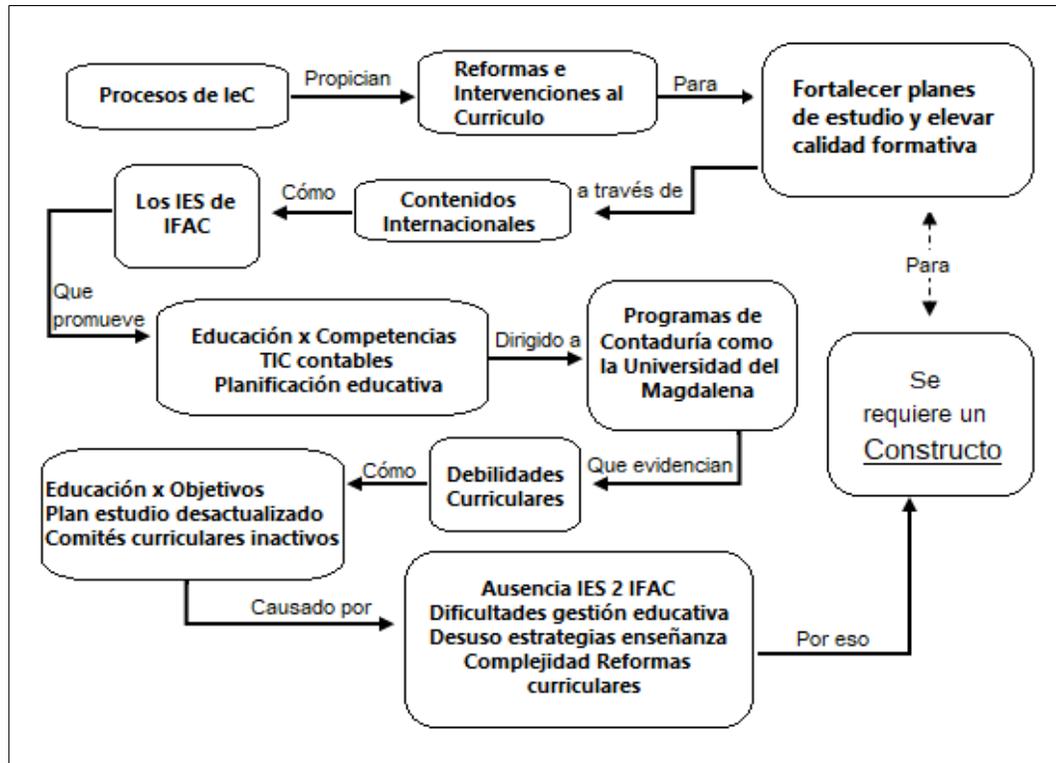
Por ello, la presente investigación se propone elaborar un Constructo que propicie la comprensión de los criterios de fortalecimiento curricular y calidad formativa que permita la internacionalización del plan de estudios del programa

académico seleccionado, con los recursos humanos, pedagógicos y académicos a su alcance.

Esquemáticamente, la *figura 1* presenta la comprensión argumental del origen del problema que motiva la presente investigación.

**Figura 1.**

*Secuencia argumental del problema de investigación.*



Los IES de IFAC no constituyen camisa de fuerza formativa para estas instituciones, pero si resultan útiles en aquellos programas de Contaduría Pública que evidencian debilidades curriculares.

El programa académico objeto de estudio, evidencia un plan de estudios forjado bajo el modelo de educación tradicional por objetivos, debido a un currículo sin actualizaciones constantes producto de la inactividad de las instancias de Comités curriculares que cumplen dicha función.

El constructo que se pretende proponer como producto investigativo, permitirá suplir estas falencias, a través de medidas de planificación educativa que active los Comités curriculares como instancia desde la cual realizar intervenciones

constantes y sostenibles al plan de estudios, actualizando el mismo con contenidos internacionales como los IES de IFAC, acoplando el modelo educativo por competencias y la formación TIC como elementos de fortalecimiento al currículo, y por ende, de mejora en la calidad formativa de este.

Con ello, se lograría que dicho programa cuente con un plan de estudios cuyos contenidos curriculares se apeguen a los más altos estándares internacionales de contabilidad, y a su vez, se fortalezca sin necesidad de realizar reformas complejas y coyunturales a todo el plan de estudios, sino a áreas específicas del mismo. En lo que concierne a las debilidades curriculares, el programa académico abordado refleja que en el área profesional de esta, hay una ausencia de materias o asignaturas recomendadas desde el IES 2 de IFAC, el cual hace un especial énfasis en formar un contador público con habilidades en TIC contables.

En el *Documento Maestro de Renovación de Registro Calificado (2019)* del mencionado programa, evidencia algunas de las debilidades curriculares como el caso del modelo educativo por objetivos vigente en la formalidad estructural de su plan de estudios. “Por ello el currículo del programa de Contaduría Pública, tiene renovado los fundamentos institucionales que van desde el marco de su Misión, Visión, Perfiles Profesionales y Ocupacionales, como también la estructura de cursos y contenidos del Plan de estudios, que permite dar cuenta de estos propósitos institucionales” (p.37). Describiendo así un currículo que en lo estructural, se encuentra ajustado a unos parámetros institucionales, y no a las demandas de flexibilidad curricular que en los modelos de competencias se propicia.

Desde su creación, este programa ha experimentado 8 reformas al currículo, la primera data del año 2004, mediante Acuerdo Académico 017 del 9 julio, donde definió la formación por ciclos de nivelación. La segunda reforma aconteció mediante Acuerdo Académico 050 del 21 de diciembre del 2005, donde se agrega asignaturas correspondientes a cursos del Ciclo de Facultad.

Teniendo hasta ese momento 3 ciclos de formación con cursos asignados por los mismos. Entre el año 2007 y 2011, el currículo de este programa experimentó 6 reformas, todas direccionadas a incluir ciclos de formación con cursos en

investigación formativa y formación general contable, todos bajo la estructura clásica del modelo educativo por objetivos.

**Tabla 1.**

*Reformas curriculares por ciclos programa Contaduría-Unimagdalena.<sup>1</sup>*

<b>Reforma</b>	<b>Contenido x Ciclos</b>	<b>Documentación</b>
Primera	<i>Cursos ciclo nivelatorio y ciclo general.</i>	Acuerdo Académico No. 017 9 de julio de 2004
Segunda	<i>2do ciclo formativo cursos de facultad.</i>	Acuerdo Académico No. 050 21 de diciembre de 2005
Tercera	<i>Implementación eje del ciclo de investigación formativa.</i>	Acuerdo Académico No. 016 3 de diciembre de 2007
Cuarta	<i>Unificación de reformas antecedentes en ciclos formativos.</i>	Acuerdo Académico 015 de 2010
Quinta	<i>Inclusión de cursos en ciclo general.</i>	Acuerdo Académico 031 de 2010.
Sexta	<i>Cambios al eje de investigación formativa</i>	Acuerdo Académico 032 de 2010.
Séptima	<i>Adición de asignaturas en ciclo general</i>	Acuerdo Académico 075 de 2010.
Octava	<i>Actual plan de estudios e inclusión ciclo profesional.</i>	Acuerdo Académico 063 de 2011.

La tabla 1 evidencia que en todos los procesos curriculares que este programa ha experimentado, se han llevado inclusiones de asignaturas por ciclo o por ejes, más no por habilidades o competencias específicas, lo que evidencia la necesidad de impulsar cambios en dirección de pasar de un modelo basado en objetivos al educativo por competencias.

<sup>1</sup> Datos sobre las reformas fueron sustraídos del Documento Maestro de Renovación de Registro Calificado facilitado en físico por la dirección del programa de Contaduría Pública-Unimagdalena.

En igual sentido, las decisiones de cambio o reforma al currículo provienen de actos administrativos expedidos por el Consejo Académico de esta institución universitaria (AcSup 012, 2011), dejando en claro que en términos de planificación educativa, está aún se encuentra centralizada en los espacios de decisión más altos de dicha universidad, y no desde comités curriculares instalados al interior de este.

Descentralizar las decisiones de mejora al currículo no es una realidad posible para este plan de estudios, pues la instancia de comité curricular no se encuentra en funciones:

El desarrollo académico del Programa se evalúa permanentemente a través del análisis y la discusión que aportan los docentes encargados de las diferentes áreas del plan de estudio, en cuanto a las competencias logradas por los estudiantes, los aspectos relacionados con la interdisciplinariedad, la flexibilidad curricular. Los resultados de las reflexiones se socializan en el Consejo de Programa y Consejo de Facultad. De manera periódica se revisan y actualizan los contenidos programáticos, proponiéndose nuevas acciones que posibiliten la formación de alta calidad de los estudiantes. (Documento Maestro Renovación Registro Calificado Contaduría-Unimagdalena, 2019, p.42).  
(*Subrayado por fuera de texto*).

Ante la ausencia operativa de un Comité curricular, los asuntos concernientes al mismo se deliberan al interior del programa en instancias colegiadas cuyas funciones, de acuerdo al Estatuto general de esta institución universitaria (AcSup 012, 2011), son amplias y generales, donde probablemente no exista espacio para las discusión de fondo que este currículo requiere con miras a su fortalecimiento.

En lo que concierne a la calidad formativa del programa, esta se ve afectada si el currículo presenta debilidades como las señaladas hasta el momento.

Así la afirma Llalle (2018), pues considera que cuando un programa de formación profesional presenta debilidades en la gestión de su currículo, esto deriva directamente en la calidad de las prácticas de enseñanza en el aula, gracias a que el cuerpo docente carecerá de orientación didáctica frente a las acciones de enseñanza desde las cuales debe cumplir con los cometidos de formación de su

curso o asignatura. Esta situación puede ser de mayor precariedad, si no existen instancias específicas para el monitoreo, acompañamiento y evaluación de las estrategias didácticas desarrolladas.

En ese sentido, Torres (2018) destaca que la docencia implica un liderazgo pedagógico al interior y exterior del aula de clase. Al interior, este debe desplegar todas las estrategias, herramientas y elementos que a nivel didáctico optimizarán la enseñanza impartida en el mismo. Desde el exterior, el docente necesita contar con instancias de gestión curricular que hagan posible evaluar, reflexionar y reorientar su actividad, de la mano de sus similares del cuerpo docente.

Si ambos espacios no se generan, el liderazgo pedagógico del docente queda nulo en términos de continua calidad, lo que afectaría sustancialmente la formación que en principio se pretende generar.

Superar el enfoque tradicional de enseñanza, basado en el modelo educativo por objetivos vigente en este programa, implica que el cuerpo docente pueda desempeñar su labor pedagógica con claros direccionamientos sobre las estrategias didácticas que empleará, cuestión esta que no riñe con la libre cátedra, sino que va en consonancia y relación directa existente entre el currículo y las labores de enseñanza-aprendizaje que de este surjan (Martínez, 2018).

Otro aspecto que puede verse afectado en ese sentido, es la identificación temprana del logro de metas de aprendizaje o adquisición de habilidades en los procesos pedagógicos, tarea que es posible cuando los docentes cuentan con espacios de programación curricular, donde puedan definir las acciones que en el mediano y corto plazo emprenderán para optimizar los propósitos del aprendizaje que espera que sus estudiantes desarrollen (Cruz, 2018).

A todas luces, cuando a nivel curricular un programa académico evidencia varios asuntos sin resolver y no cuenta con instancias para impulsar mejoras, puede verse afectado incluso el ambiente colaborativo de la institución.

En esa dirección, Tineo (2018) plantea que el trabajo colaborativo entre docentes y directivos, permite una reciprocidad de visiones, posturas y opiniones que enriquecen el ambiente pedagógico e impulsa el sostenimiento de la calidad educativa en las instituciones que propician este tipo de estrategias a nivel

institucional, para lo cual, es necesario una construcción colectiva y constantes desde espacios diseñados para ese exclusivo fin.

Este aspecto en particular, permite esbozar otro asunto de la calidad formativa que se ve afectado a nivel curricular, y se trata de los contenidos específicos de enseñanza, que en lo que concierne al estudio, evidencia la necesidad de una mayor formación en TIC contables (Ver tabla 2).

Lo anterior, a partir del IES 2 de IFAC, que establece los contenidos mínimos curriculares para el área de formación profesional de un programa contable, dentro del cual se destaca el componente denominado “Conocimiento de tecnología de la información y competencias” (IFAC, 2017).

En este se especifica diversos grupos de asignaturas, de las cuales el plan de estudios de Contaduría analizado solo cumple en menor medida, tal como lo muestra la tabla 2:

**Tabla 2.**

*Componente TIC IES 2 IFAC vs Plan estudios Contaduría-Unimagdalena.*

<b>Componente TIC IES 2</b>	<b>Plan de Estudios (Acuerdo Académico 063/2011)</b>
<i>Conocimiento general de las TIC</i>	No registra
<i>Conocimiento del Control de las TIC</i>	No registra
<i>Competencias del Control de las TIC</i>	No registra
<i>Competencias del Usuario de las TIC</i>	Sistemas contables I y II
<i>Funciones Gerenciales de Evaluación y Diseño en Sistemas TIC</i>	Auditoria de Sistemas

De acuerdo a la tabla 2, de 5 componentes del IES 2, el currículo analizado solo cumple con dos asignaturas consagradas, reportando así una precariedad formativa frente a estándares, considerados en la actualidad como las mejores prácticas de formación profesional en materia de contadores.

Esta falencia del currículo repercute directamente en la calidad formativa de los futuros contadores a egresar en este programa, puesto que las herramientas TIC dentro del ámbito del quehacer contable, han tomado un rol de importancia a la hora de lograr vinculaciones al mercado laboral, pues facilita las labores de

revisoría, control y auditoría en tiempos menores a los comunes, y hoy es un indicador de calidad en el aprendizaje de este oficio (Vaca, 2015).

La inserción de asignaturas TIC que aseguren una calidad formativa en este aspecto, permiten el intercambio de conocimiento ágil en materia contable, así como nuevos escenarios formativos donde los estudiantes se familiaricen con programas o aplicativos de tecnología que en un futuro serán usados masivamente por los entornos productivos y del sector privado (Almenara & Llorente, 2015).

El nivel de importancia formativa que ha logrado las TIC en la enseñanza de la Contaduría, ha conllevado a diversos problemas éticos en este ámbito, pues el uso de las diversas herramientas tecnológicas para la recopilación y sistematización de información financiera, ha tenido un uso generalizado en el escenario profesional de esta disciplina con consecuentes casos de malos manejos de datos y metadatos financieros (Mina & Tamayo, 2021).

De allí que la no inclusión de la totalidad de contenidos TIC propuestos por los IES de IFAC, no solo presupone una falta de internacionalización del currículo, sino que además debe considerarse como una carencia formativa en la enseñanza de esta profesión dentro del programa contable objeto de estudio.

Incluir este y otros componentes para fortalecer el currículo, implicaría intervenciones o reformas que surgen complejas, máxime cuando no tienen instancias concretas que se encarguen de hacerle seguimiento a los planes de estudio, como en el caso concreto de estudio, donde se realizan reformas desde instancias superiores al programa sin mejorar aspectos como el modelo educativo a emplear.

Así las cosas, para impulsar acciones de fortalecimiento curricular que mejoren la calidad formativa de un programa académico, se requiere de un Constructo que contemple las bases de cambios materiales y operacionales de su plan de estudios, cuestión posible a partir de estudios y reflexiones en materia de innovación educativa (Ojeda, 2019; Lee & Hung, 2016)

Para Sein et. al., (2017) la innovación es un elemento de solución no solo aplicable a los problemas tecnológicos, sino a todas las interacciones humanas, que

como la educativa, implica desarrollar posturas, miras otros punto de vista y plantearse escenarios de mejora en el aula.

En tal entendimiento, Rangel (2015) desarrolló diversas metodologías para la innovación curricular universitaria, entre las cuales planteó que el constructivismo, permite unir modelos pedagógicos y didácticos de manera diferencial. Esto lo llevó a definir que en el marco de las competencias, esta debe contener elementos teóricos (asignaturas) y operativos (planificación), para lograr su consagración en el currículo.

A partir del constructivismo educativo y sus productos (constructos), se vienen planteando alternativas a trances curriculares. En este aspecto, Alvarado (2019) presentó un constructo teórico-práctico sobre cómo el docente construye currículo en su cotidianidad al interior del aula, señalando que:

La educación debe transitar una ruptura metodológica y epistemológica de significar el currículo como teoría para asumirlo como un proceso abierto de construcción con diferentes opciones, a fin de contribuir a la optimización de las actividades formativas que operacionaliza en la institución educativa para reducir la incertidumbre.

Por ello, estas construcciones se constituyen como una actividad dinámica, reflexiva, recursiva y cooperativa generadoras de nuevos conocimientos pedagógicos y profesionales., que parten de las necesidades de formación, los fenómenos y problemáticas curriculares emergentes en la cotidianidad de sus aulas (p.7). (*Subrayado por fuera de texto*).

Desde una perspectiva fenomenológica, el estudio de los currículos y sus reformas se asumen como una experiencia inviable cuando son motivadas por situaciones específicas ajenas a la mejora en la formación integral, lo que ha abierto espacio para crear constructos que lo intervengan manera espontánea e incidental.

En consecuencia, se aspira a realiza un aporte de Constructo que propicie el fortalecimiento curricular del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena, garantizando su calidad formativa a partir de contenidos de internacionalización como el IES 2 de IFAC.

### **1.2.1. Preguntas de investigación**

**Pregunta general:** ¿Cuáles son los criterios curriculares que pueden integrar un constructo que fortalezca la adopción de los estándares internacionales de educación de IFAC en el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena para garantizar su calidad formativa?

**p1-** ¿Cómo el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena implementa los estándares internacionales de educación IFAC dentro de sus procesos de enseñanza y aprendizaje?

**p2-** ¿Qué componentes formativos de los estándares de educación de IFAC son aplicables dentro del currículo del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena?

**p3-** ¿Cuáles son los criterios curriculares que el programa de Contaduría Pública debe adoptar para implementar los estándares internacionales de educación de IFAC que garanticen su calidad formativa?

**p4-** ¿Cómo se puede formular un constructo curricular que acoja los criterios establecidos para fortalecer la adopción de los estándares internacionales de educación de IFAC en el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena?

Las preguntas de investigación formuladas tienen la vocación de orientar el proceso epistémico que se propondrá a nivel empírico mediante objetivos específicos. Esto implica un primer momento diagnóstico sobre el quehacer curricular del programa de Contaduría objeto de estudio, así como un segundo momento de corte metodológico donde se propondrá un Constructo curricular. Ambos instantes son fundamentales para los alcances propositivos del estudio, pues la revisión de literatura o compilación conceptual no brindan respuestas empíricas a las cuestiones que guían esta investigación.

En tal sentido, las preguntas específicas **p1** y **p2** formuladas sugieren la realización de indagaciones diagnóstico-comparativas (no conceptuales) entre los IES de IFAC y el Currículo vigente del programa, a partir de ello, se observarán los resultados de los instrumentos aplicados a la muestra, para sustraer los criterios curriculares que brindarán respuesta al interrogante **p3**.

Individualizados dichos criterios, con apoyo del análisis de resultados se establecerán los elementos transversales, operativos y materiales que permiten brindar respuesta efectiva a la pregunta **p4** que, a su vez, propicia la formulación de un Constructo curricular que asegure la calidad formativa del programa de formación contable de la Universidad del Magdalena.

Se aspira que estas preguntas de investigación permitan el hallazgo final de los elementos a proponer dentro de un Constructo que mejore la calidad formativa del programa escogido.

### ***1.2.2. Hipótesis de investigación***

**h1-** Los criterios de un constructo para el fortalecimiento curricular del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena que garantice su calidad formativa a partir de los estándares de educación IFAC son: aumento de asignaturas de formación TIC profesional, formalización del modelo educativo por competencias, activación de Comités curriculares y seminarios de actualización docente.

Esta Hipótesis, en su redacción, sugiere la obligación de establecer los criterios para un Constructo curricular, cuestión distinta a la aplicación del mismo o comprobación alguna de su funcionalidad; lo anterior, en razón de la naturaleza diagnóstico-metodológica del estudio.

Por ende, la comprobación predictiva de esta hipótesis, se hará teniendo en cuenta el análisis de resultados que se obtenga del desarrollo y aplicación de los instrumentos cuantitativos que surtieron su debido proceso de validación de contenido y por juicio de expertos, los cuales deberán evidenciar los elementos que a nivel material, operacional y transversal conformarán dicho Constructo.

### **1.3. Objetivos generales y específicos**

#### **1.3.1. Objetivo general**

Proponer los criterios de un constructo para el fortalecimiento curricular del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena que garantice su calidad formativa a partir de los estándares de educación IFAC.

Este objetivo general fue elaborado en ese sentido de redacción, pues permite reflejar desde el verbo rector, toda la labor de implementación diagnóstica y metodológica que este estudio se propone para comprobar la hipótesis planteada, y generar los insumos respecto a los resultados que se esperan del Constructo.

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

**o1-** Analizar el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena teniendo en cuenta los estándares internacionales de educación de IFAC.

**o2-** Establecer qué componentes de los estándares de IFAC son aplicables al programa de estudios de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena.

**o3-** Determinar qué criterios curriculares deben ser adoptados por el programa de estudios de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena para garantizar la calidad formativa en la implementación los estándares internacionales de educación de IFAC.

**o4-** Formular un constructo curricular para fortalecer el programa de Contaduría Pública acogiendo los criterios establecidos para la implementación de los estándares internacionales de educación IFAC.

Los objetivos específicos planteados, corresponde a los 4 momentos que esta investigación ha venido desarrollando desde los trabajos de investigación previa, hasta la presentación de la propuesta que hoy sustenta este estudio doctoral.

Al analizar el plan de estudios del programa de Contaduría Pública objeto de estudio, se logra desmenuzar sus componentes, definiendo con ello la intervención del currículo respecto a los estándares IFAC sobre el ciclo de formación profesional, dando cumplimiento así al primer objetivo específico.

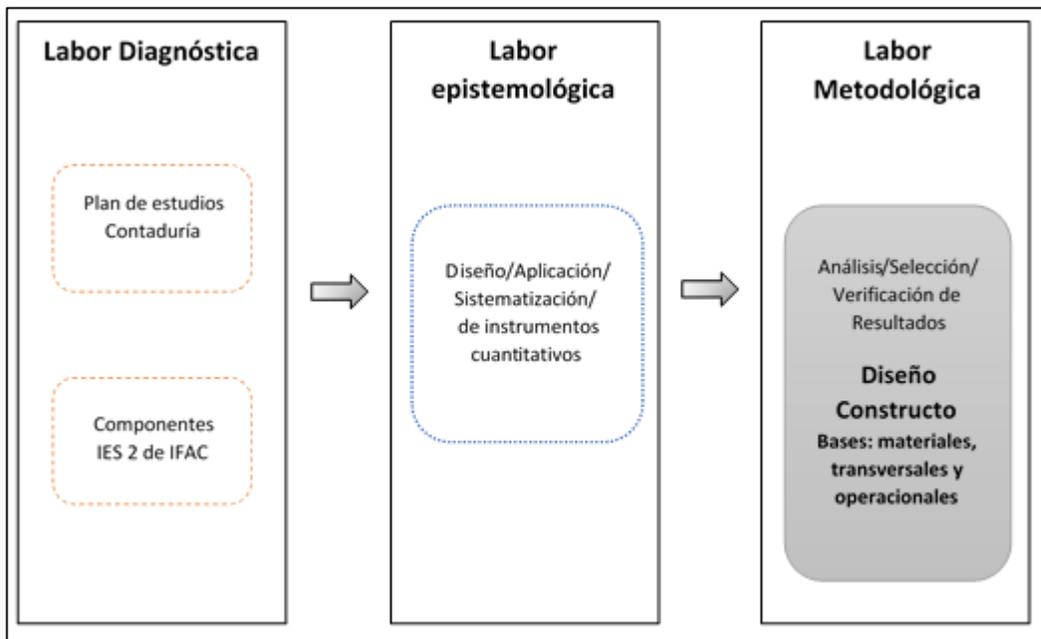
Una vez identificado el área a analizar dentro del mencionado programa de estudios, con el segundo objetivo se indica la escogencia del estándar IFAC IES 2 para establecer los componentes comunes y aquellos ausentes en el plan de estudios analizado, esto a través de un proceso de *match* comparativo entre ambos.

El tercer objetivo, implica sistematizar los resultados obtenidos de los instrumentos diseñados a nivel metodológico, a partir de los cuales se analizará los criterios que podrán ser útiles para fortalecer el currículo garantizando su calidad formativa a partir de los IES de IFAC.

Finalmente, una vez logrados los diagnósticos curriculares y las expectativas de calidad formativa evidenciados en los resultados de los instrumentos, se tomarán los criterios resultante de estos para el diseño de un constructo, señalando las bases materiales, operativas y transversales del mismo.

**Figura 2.**

*Labores secuenciales de objetivos específicos planteados.*



La *figura 2* evidencia la forma y presentación de las distintas labores del orden diagnóstico, epistemológico y metodológico que se desarrolla en el estudio para cumplir con los propósitos de investigación de cara a brindar respuesta al planteamiento del problema establecido.

## **CAPITULO 2. REVISIÓN DE LITERATURA**

### **2.1. Introducción**

En correspondencia a los esfuerzos epistémicos que implica abordar los procesos de internacionalización, como un medio para fortalecer currículos en un programa de educación contable, se hace evidente la carencia de literatura que, en lo concreto, determine las potencialidades y retos vigentes que las instituciones universitarias o los programas de Contaduría Pública tienen frente a la mejora de su calidad formativa de los postulados de IIFAC.

Por consiguiente, la labor de revisión de literatura asumida como el primer paso de comprensión teórica, se realizó a través de la consulta de bibliografía o materiales útiles al estudio, mediante una ubicación temática necesaria que permitiera dar respuesta precedente al problema de investigación planteado, dejando a un lado la tradicional recopilación teórica, por un ejercicio de revisión con visión crítica y propositiva (Calle, 2016).

Esto permitió encontrar diversos hallazgos documentales, bosquejados todos bajo el origen y desarrollo de los procesos de internacionalización del conocimiento en la educación superior, el cual surge como un esfuerzo de la sociedad del conocimiento que acumula décadas de consolidación en otras latitudes pero, que en el caso colombiano, aún se encuentra en afianzarse, lo que ha llevado a la adopción de medidas por parte del Estado y de las instituciones de educación superior en la materia.

La internacionalización de la educación superior se ha hecho manifiesta preferencialmente mediante estándares de contenidos educativos, movilidad académica y reformas curriculares, gracias a la llamada IeC. Aún así, la implementación de este ha levantado voces críticas, pues dicha estandarización por lo general se hace a través de la educación por objetivos, y en lo que concierne a la movilidad académica, está más encaminada al apoyo de los intercambios de los estudiantes, que a las pasantías de investigación de los docentes universitarios.

En un ámbito más concreto de la revisión, se establecieron algunas investigaciones precedentes a esta, las cuales comparten características teóricas y

metodológicas, y que constituyen un origen del estudio que se desarrolló, dando claridad sobre el papel que las intervenciones a currículos juegan al momento de internacionalizar a programas académicos en búsqueda de potenciar su calidad formativa.

Esto situó la revisión sobre estándares de educación contable (IES) de la Federación Internacional de Contadores (IFAC), determinando así el origen de estos, sus características principales, los valores conceptuales que alberga, así como los 8 diversos componentes estandarizados del mismo, finalizando con algunos artículos que dan cuenta de la importancia de su acogida en los programas de Contaduría Pública a través de un modelo de educación por competencias y no por objetivos.

Esto conllevó a buscar información académica y científica los diseños curriculares en la educación superior, a través de definiciones conceptuales relevantes, los modelos desarrollados, los parámetros para su implementación formativa, así como la importancia de su evaluación y su constante reforma de contenidos, y como la innovación educativa ha propuesto mejorar en los planes de estudio mediante constructos.

Finalmente, la labor de exploración documental aborda aspectos relevantes del programa objeto de estudio, así como de experiencias cercanas a nivel curricular, que dan cuenta de la vigencia de procesos curriculares como un mecanismo de mejora educativa y de internacionalización de saberes en la profesión contable.

## **2.2. Los procesos de internacionalización del conocimiento en el ámbito de la educación superior**

La internacionalización como categoría de significación, es un concepto de amplia difusión desde finales de los 90`s. Esto gracias a la apertura económica devenida por la caída de la cortina de hierro soviética, lo que significó lo que la ciencia política denominó la *época de la bipolaridad*. Sin embargo, la internacionalización tiene mayor significado desde el campo de la diplomacia internacional, el cual se enfocó en mejorar las relaciones de conexión global entre gobiernos y democracias de diversas latitudes.

Así lo constata, la diversidad de manifiestos, declaraciones y convenios de las organizaciones del concierto internacional, las cuales desde finales de la década de los 80`s fueron generando cimientos para universalizar del acceso y progreso de la educación superior en todas las lugares del planeta, generando con ello claros rasgos de internacionalización/regionalización del conocimiento, a través de las universidades como enclaves del saber productivo. Lo anterior, como un intento de materializar las buenas relaciones multilaterales y la cooperación posterior a la guerra fría; esto es, que los sistemas de conocimiento de los países impulsaran agendas de integración, con un claro intercambio de avances científicos producidos desde los ámbitos universitarios. Siendo asumido esto, como un gesto de diplomacia conciliadora. (Comas, 2019).

La internacionalización desde ese momento hasta la actualidad, se asume como tipología de posible neologismo con un alcance mayor de atributos, siendo solo comprensibles en entornos determinados, siendo el caso de esta investigación, el de la Educación Superior. En tal sentido, este fenómeno ha comportado un un marcado dinamismo en su referencia conceptual, pero entendido como un hecho que ha permeado todas las áreas de actividad misional de la Educación Superior (Picalúa et. al., 2021; Trinh y Conner, 2019).

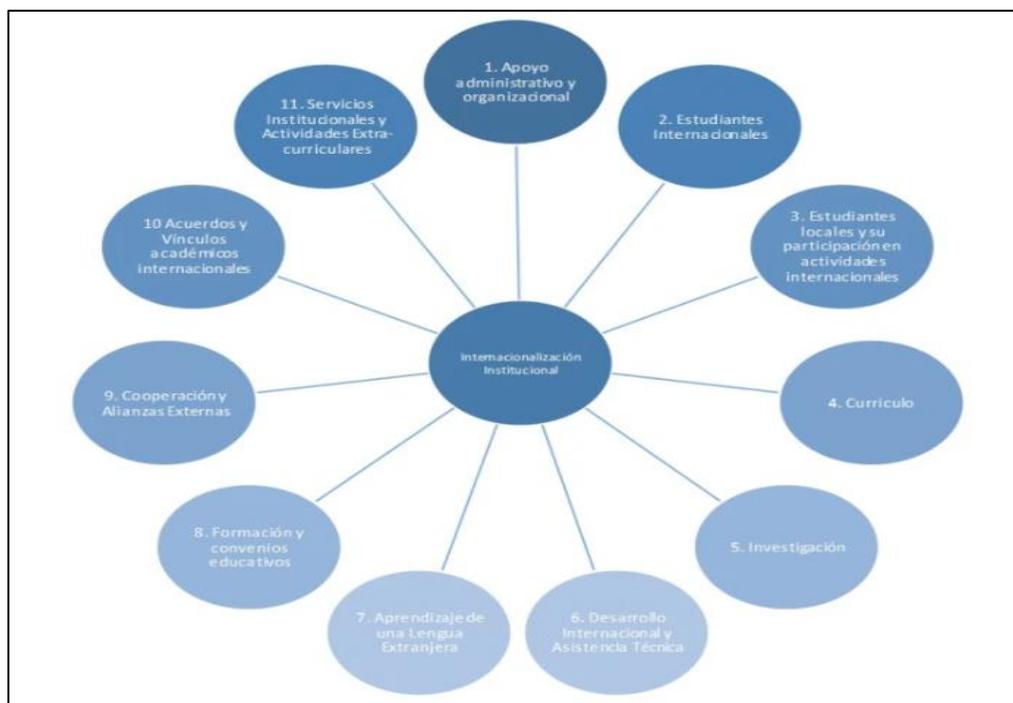
El amplio interés internacionalizador en la educación se formaliza en las Conferencias Mundiales sobre Educación Superior en el año de 1998 promovidas por la UNESCO, donde el cambio de milenio, conllevó a redoblar esfuerzos para fortalecer el ámbito universitario de los países, a través de la promoción científica y

una visión de conjunto que prioriza la formación profesional. Como consecuencia, se dio apertura a un sinnúmero de conexiones, programas, intercambios y transformación de lo local por el saber global. Conviertiendo a la internacionalización, en una tarea de permanente uso por parte de los actores académicos, estudiantiles, políticos, empresariales y mundiales, debido a los consabidos beneficios de los que hoy se goza a nivel formativo por cuenta de una educación superior sin fronteras (Palacio y Rondón, 2018).

Este conjunto de interacciones por cuenta de la globalización de la Educación Superior, abogó por lograr una formación profesional competitiva, encaminada a asumir los los retos que demandaban las nuevas formas de relación global entre instituciones, universidades, gobiernos y sector educativo en general mediante la formalización (institucionalización) de la misma.

**Figura 3.**

*Fases de institucionalización de la internacionalización educación superior.*



Fuente: Knight (1994).

Sin embargo, en la actualidad la institucionalización o puesta en marcha de tareas de internacionalización por parte de las universidades, sigue siendo un asunto pendiente de mejora por parte de estas.

Según Álvarez (2015), eso se debe a que la internacionalización para las universidades se traduce en vertientes con acciones de envergadura mayor, tales como:

Movilidad de estudiantes, personal docente e investigador, y personal de administración y servicios; Acceso e inclusión en la educación superior internacional; Cooperación universitaria al desarrollo; Promoción y marketing internacional; Redes universitarias y consorcios de redes para la implementación de programas internacionales; Gestión de redes Alumni; Gestión de programas de aprendizaje permanente o Lifelong Learning; MOOC's; Escuelas de verano; Educación "Study Abroad"; Creación de campus satélites en el exterior (IBC) La movilidad está quizás en el origen más comúnmente aceptado de la internacionalización (p.42).

Sin embargo, las entidades de educación superior han enfocado sus esfuerzos de política de internacionalización en la movilidad de sus actores académicos, lo que deja de lado la visión integral que la misma tiene, y obviando acciones de internacionalización tales como la de incrustar en los programas académicos, contenidos curriculares globalmente reconocidos en otras latitudes y que las posicionaría en las elites de formación internacional (Gacel-Ávila, 2018; Palma, 2019; Enríquez, 2019).

Aún con estas aparentes dificultades, hoy persiste un consenso general sobre la internacionalización integrada al *ethos* de la educación superior, siendo esta la premisa que impulsa las redes de cooperación académica en la actualidad.

Esto tiene origen en los esfuerzos que la UNESCO originariamente viene realizando décadas atrás, y que se planteó como un reto plasmado en su *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* (1998):

**Poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes**

El principio de solidaridad y de una auténtica asociación entre los establecimientos de enseñanza superior de todo el mundo es fundamental

para que la educación y la formación en todos los ámbitos ayuden a entender mejor los problemas mundiales, el papel de la gobernación democrática y de los recursos humanos calificados en su resolución, y la necesidad de vivir juntos con culturas y valores diferentes. La práctica del plurilingüismo, los programas de intercambio de docentes y estudiantes y el establecimiento de vínculos institucionales para promover la cooperación intelectual y científica debiera ser parte integrante de todos los sistemas de enseñanza superior (art.15, Lit.a). (*Subrayado por fuera de texto*).

Esto pone de presente no solo la intención de involucrar la internacionalización en la enseñanza universitaria, sino la visión que en la vigente temporalidad aún se procura consolidar.

En esa misma *Declaración*, la UNESCO (1998) determina que este propósito debe lograrse en el marco las gestiones curriculares al interior de las universidades:

Habría que tener en cuenta la necesidad de salvaguardar las capacidades institucionales en materia de educación superior en las regiones en situaciones de conflicto o sometidas a desastres naturales. Por consiguiente, la dimensión internacional debería estar presente en los planes de estudios y en los procesos de enseñanza y aprendizaje (art.15, Lit.b). (*Subrayado por fuera de texto*).

Esto último evidencia que la internacionalización, comprende el fortalecimiento de las instituciones universitarias a través de múltiples medidas incluyendo aquellas tendientes a mejorar los contenidos en los currículos desde los cuales se impulsa las acciones de enseñanza y aprendizaje.

En su rol de herramienta de desarrollo e impulso del saber científico, la internacionalización ha encontrado cierta resistencia, pues sus detractores afirman que esta solo es una amable invitación de las nuevas orientaciones del capitalismo, puesto que las evidentes asimetrías formativas entre países siguen vigentes y no parecen ser resueltas en el mediano plazo.

Para Sebastián (2017), las lógicas mercantiles del capitalismo han logrado otorgarle un tinte de amplitud comercial a la educación universitaria, y bajo el pretexto globalizador, ha sembrado los cimientos apropiados para generar un relato

que le otorga una escala mundial al conocimiento, siendo esta de privilegio exclusivo para una elite de países con las herramientas de impulso para sacar provecho del servicio internacionalizador. Afirmando con esto, que en realidad la apertura es hacia el mercado global, y no al saber propiamente dicho, haciendo que las relaciones internacionales que giran alrededor de la educación superior, conlleven a homogenizar saberes, imponer posturas y cambiar la relación educativa por una de servicio(educación) hacia usuarios(estudiantes). La internacionalización ha recibido críticas por cuenta de las dudas que trae consigo el desarrollo y el impulso del saber científico que aún hoy presenta asimetrías.

No obstante, aun cuando hay posturas internacionales que señalan cierta mercantilización del conocimiento en la educación superior en forma générica, en realidad la UNESCO ha insistido en la internacionalización como una ventana para el libre acceso y calidad formativa, buscando eliminar las asimetrías del desarrollo tercermundista

Esta postura progresista sobre la internacionalización tuvo su asunción en la *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, en el cual la Educación Superior se le reconoció su carácter de bien público social, Derecho Humano Universal y Deber Estatal.

En lo que concierne a la internacionalización, dicha *Declaración Final* dictamina que toda renovación que se pretenda en los sistemas educativos regionales, deben estar orientado a ser mas compatibles sus programas, modalidades, instituciones y financiamiento con el de otros países. Para ello, propone que deben articularse a nivel local, nacional y regional, sistemas de información de educación superior que bajo parámetros de medición de desempeños formativos, permita encontrar similitudes y diferencias a potenciar; esta especie de convergencia formativa e institucional conlleva unos retos para la comunidad academica regional de América Latina y el Caribe, dentro de los cuales se destaca “d. el mutuo reconocimiento de estudios, títulos y diplomas, sobre la base de garantías de calidad, así como la formulación de sistemas de créditos académicos comunes aceptados en toda la región” (IESALC-UNESCO, 2008, p.22).

De esta manera, para el caso de latinoamérica ya existen orientaciones definidas para lograr una internacionalización universitaria, la cual implicaría, partir de la regionalización académica, apostarle a la formación conjunta entre universidades mediante un sistema de créditos, currículos y asignaturas similares.

En otras palabras, la Regionalización de la educación superior, surgió como la respuesta local de integración y adaptación al desarrollo de la internacionalización. Esta emerge del resultado de dos fases iniciales de la globalización del conocimiento entendidas desde la literatura como europeización y americanización en la educación superior.

En la primera de estas, denominada “europeización”, surge bajo un clima de recambios en la educación universitaria, dada en el marco de los inicios de la sociedad del conocimiento que datado desde 1969, cuando Drucker y su obra “La era de la discontinuidad”, sugiere con vehemencia económica, la necesidad de poner el conocimiento en el centro de la producción de riqueza de las sociedades, apostándole a la liberalización de los saberes con accesos y becas educativas de calidad. Posteriormente, esta idea fue reforzada por Bell y varios economistas, que explicaron como la expansión económica de las sociedades post-industriales, deriva en la necesidad de no solo producir tangibles, sino generar servicios de cualificación técnica y profesional (Waldman y Vences, 2018).

Estas tesis sustentaron el inicio y auge de la pertinencia formativa en las universidades del espacio europeo, bajo los nuevos retos que, como sociedad interesada en la apropiación de saberes, impulsaron el intercambio de conocimiento técnico y científico, no sin antes una mirada revisionista interna en cada país.

Este movimiento de integración global de la educación superior en el viejo continente, se desarrolló bajo un clima revisionista, conllevando a todos los países de la comunidad europea, a realizar sendas documentaciones con miras a caracterizar un diagnóstico de su enseñanza universitaria, elaborando un perfil educativo de cada país, a modo de insumo inicial para las decisiones y líneas de acción necesarias para ampliar la posibilidad de crear sinergias institucionales y operativas entre las universidades europeas. Es así como se destaca el Informe Dearing de 1997 en el Reino Unido, el Informe Attali de 1998 para Francia y en

España el Informe Bricall en el año 2000, los cuales contaban con análisis y recomendaciones comunes, frente a la necesidad de replantear el conocimiento impartido en las aulas universitarias de dichas naciones, y sembraron las inquietudes iniciales que con posterioridad serían respondidas con la creación de un modelo Europeo de Educación Superior (González, s.f.).

Este movimiento revisionista y los puntos comunes que generó alrededor de la educación superior, abrieron la brecha de impacto que la internacionalización tuvo en la educación superior europea. Todo esto bajo la premisa de integración.

La respuesta política a estas intenciones de internacionalización integracionista del conocimiento, tuvo lugar en la Cumbre de La Sorbona, que en 1998 juntó a los ministros de educación de Francia, Alemania, Inglaterra e Italia, bajo la premisa de armonización organizacional, institucional y pedagógica de la universidad europea, forjando un trecho de acuerdos y declaraciones posteriores en Bolonia 1999, Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007 y Lovaina 2009, logrando que 46 países del espacio europeo, apostaran a la cooperación internacional de sus sistemas universitarios para unificarlos, eliminando asimetrías significativas y fundando así el denominado EEES, o Espacio Europeo de Educación Superior (Anta, 2019).

Esta armonización tuvo amplia aceptación en la comunidad internacional, pues se convirtió en un referente metódico de integración universitaria de la educación transnacional sin fronteras, Teichler (2006) lo refiere de esta manera:

La europeización de las políticas de educación superior de los países europeos o de los cuerpos europeos supranacionales en ningún momento contradijeron sustancialmente las políticas internacionales. Se las vio, predominantemente, como un énfasis regional en la promoción de la comprensión de otras culturas y sociedades, de la cooperación y la movilidad. Los mismos enfoques básicos adoptados en Europa se aplicaron, si bien es cierto que de forma más tenue y con algunas excepciones, a otras partes del mundo, principalmente en los países democráticos industrializados y orientados hacia el mercado (p.43).

Esto impulsó el interés por los Estados, de financiar proyectos de investigación y desarrollo científico a nivel europeo, lo que los llevó a destinar porcentajes de sus PIB's a la ejecución de estudios sobre la transferencia del conocimiento y su impacto en favor de las economías nacionales.

A pesar de ello, hay aspectos críticos y relevantes en la europeización, de entre los cuales se destaca la disminución de la autonomía de las instituciones de educación superior que, tradicionalmente, se posaban como independientes en sus formas específicas de funcionamiento (Matarranz, 2021).

Al respecto, Camarillo (2018) asevera que la capacidad de intervención y control sobre las universidades al interior de las naciones europeas, pasó de los gobiernos nacionales a las instituciones de la comunidad de integración; si bien esto trajo consigo sendas inquietudes en las directivas de los claustros universitarios de todo el viejo continente, estos asumieron el cambio en su autonomía, como un paso de integración interuniversitaria necesario en el marco del consenso internacionalizador del momento. Todo lo anterior, a riesgo que estos cambios conllevaran profundas reformas en instituciones con tradición formativa de siglos, así como la reacción estudiantil mediante paros o manifestaciones, pues aun no estaba en claro los beneficios que estas decisiones implicarían en favor de la sociedad del conocimiento.

De tal manera que la internacionalización de la educación superior en el espacio europeo, denominado "europeización", se traduce en una matización de paradigmas históricos intocables, que como en el caso de la autonomía universitaria, deben encontrar armonía frente a los beneficios que sin duda alguna propicia la unificación de espacios y experiencias, si de la formación universitaria en el viejo continente se trata.

Para Touriñan, Rodríguez y Olveira (2005), la europeización presenta estas leves contradicciones de valores históricos en las tradicionales instituciones universitarias, puesto que a "internacionalizar" implica una especie de descentralización de ámbitos antes concentrados en estas, a propósito, determina:

Precisamente por eso, resulta excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de descentralización de un país a

otro. Cada alternativa de descentralización nace en una circunstancia socio-histórica específica desde la que se debe construir la posición descentralizada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. Esos elementos antinómicos de los sistemas educativos descentralizados son (Tourrián, 1995): La alternativa regionalización-internacionalización, la alternativa heterogeneidad-homogeneidad, la alternativa diversificación cultural-equivalencia internacional de sistemas educativos, la alternativa autoidentificación del sistema en la Comunidad Regional uniformidad inter e intra Comunidad, la alternativa determinación aislada del sistema en la Comunidad Regional-desarrollo educativo solidario entre Comunidades (p.4). Resultando aceptable que en aras de impulsar la internacionalización, las instituciones deban realizar algunos desprendimientos que aunque generen crisis iniciales, les permitirán avanzar hacia los beneficios de coordinación integracionista.

Esa misma coordinación comporta unos retos importantes de mejora, que en el caso del EEES, presenta una diversidad de estipulaciones que han logrado una variedad de avances que van desde la ya conocida movilidad estudiantil, pues antes se apoyaba la movilidad docente en exclusiva, hasta la flexibilidad en los procesos de aprendizaje, transferencias del conocimiento, reconocimiento de aprendizajes previos, centros de recursos para el aprendizaje, suplementaciones en titulación.

Para Del Canto et al. (2010) dichos avances lograron ser coordinados en un Sistema Europeo de Créditos, conocido como ECTS, así:

El proyecto de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y en particular, la adopción del sistema europeo de créditos (ECTS) está resultando un estímulo magnífico para revisar nuestros métodos docentes y de evaluación. Y nos abre nuevas perspectivas. Así por ejemplo, el desarrollo de planes de estudios basados en competencias nos estimula a utilizar métodos más activos como el aprendizaje basado en proyectos (Woods, D.R., 2000). O el control riguroso del trabajo que realiza el alumnado dentro y especialmente fuera de clase (de acuerdo con la asignación de

créditos ECTS) nos estimula a desarrollar mecanismos de evaluación del seguimiento de las actividades que realiza el alumnado, de acuerdo con el plan de trabajo establecido. O un ejemplo más, el hecho de que estemos en un periodo de cambios y experimentación docente nos estimula a desarrollar mecanismos de evaluación para identificar lo que debemos mejorar en el próximo curso. Son todos ello ejemplos de estímulos normalmente ausentes en la organización docente tradicional (p.2).

Son estas bondades de la europeización de la educación superior las que han permitido que esta mantenga un ritmo de reformas coordinadas, que no impliquen cambios intempestivos, pero si un dinamismo que les permite una fácil adaptabilidad, tal como se evidencia en el Anexo 8

Desde Bolonia 1999 hasta Lovaina 2009, el Anexo 8 evidencia cómo en materia de créditos académicos, el EEES ha tomado una multiplicidad de medidas que incluyen aspectos curriculares, aprendizaje por competencias, pertinencia para empleabilidad mediante competencias transversales y acceso educación media con créditos propios de la educación superior universitaria. Constituyendo así la europeización, un modelo importante dentro de los auges de la internacionalización de la educación superior.

Poniendo la mirada en la “americanización” como segundo aspecto importante dentro de la comprensión en la internacionalización de la educación superior, antes resulta necesario comprender el entorno cultural a que este asiste, para luego abordarla en el contexto del estudio.

La Americanización como factor de imposición o cambio cultural, se entiende como un producto espontaneo del auge globalizador, cuyo impacto cultural se basa en el intercambio de ideas, costumbres y personas en una suerte de “creolización”, conllevando a que las sociedades de multitud de latitudes se entrecruzan en sus complejidades.

En este sentido, hay posturas que asocian la Americanización como una imposición de modelos hegemónicos de gran calado propagandístico, donde el Estado-nación centralista, dictamina los modos o formas comunes aceptables hacia zonas periféricas en una forma piramidal, con ello, el flujo de ideas adquiere una

sola dirección aceptable, generando un statu quo a repetir casi que a modo de franquicia, de ahí que algunos autores asemejen la Americanización con McDonalización en una clara referencia a los restaurantes que hacen presencia igualitaria a nivel mundial.

Evidenciando que, a diferencia de la “europeización”, la “americanización” en lo que concierne a su aspecto cultural, se circunscribe a la imponer modelos de comprobado éxito, aun cuando estos puedan estar en latitudes y entornos distintos, y no se tenga certeza sobre su conveniente ejecución.

Tal imposición surge gracias a los retos que desde lo financiero hasta lo académico y social se propone mediante la americanización universitaria que, en su más básica comprensión en la implementación de políticas y programas, ha tenido como principal actor al Estado, quien ha diseñado el modelo a partir de apuestas por la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con su continua evaluación.

En cuanto a la educación superior, es evidente las medidas de hegemonización de las prácticas educativas a través agencias u organismos multilaterales, tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que promueven olas de privatización de las formas públicas de educación, consistentes básicamente en medidas que van desde la **a) eficiencia y rendición de cuentas, b) acreditación, c) universalización, d) competencia internacional y privatización** (Santana, 2020; Brunner et. al., 2019).

En lo que concierne a **la eficiencia y rendición de cuentas** como primer factor de americanización en la educación superior, este impulsa que las prácticas de soberanía institucional tales como la autorregulación y autogobierno del que las entidades de educación superior gozan, como espacios libres de cultivo intelectual de saberes, se vean limitadas aun ante el persistente reconocimiento histórico a la siempre discutida autonomía universitaria, la cual ya no resulta ser absoluta frente a los deberes vigilantes, administrativos y organizacionales de los Estados-nación, teniendo así que los entes universitarios, sin importar su naturaleza pública o

privada, se deben a controles e instancias que el Estado delegue para ello (Campos, 2019).

En este mismo punto, **la acreditación institucional** surge como manifestación de la americanización, promoviendo que las instituciones universitarias se sometan constantemente a procesos de reestructuración en sus componentes humanos, infraestructurales, pedagógicos y misionales, asegurando con ello la calidad formativa.

Con origen en los 90's, las evaluaciones y acreditaciones de calidad en instituciones de educación superior, se asumen como un modo de regulación que genera garantías de calidad formativa en las universidades, las cuales deben adherirse a acumulados criterios de funcionamiento para mantener la oferta de sus programas o facultades académicas. El uso proporcional de la misma, implica mejoras en la formación universitaria y una constante adecuación de contenidos que satisfacen las demandas de la sociedad. El ejercicio de evaluación y acreditación institucional generó resistencia en los países Latinoamericanos, pues cambiaba el papel del Estado benefactor como financiador de instituciones universitarias, por el de un Estado evaluador que basa su ejercicio regulatorio en aperturas o trabas de financiamiento acorde a la calidad y pertinencia que cada universidad lograba acreditar (Bernasconi & Rodríguez, 2018).

Con los procesos de acreditación, el Estado asegura el sostenimiento de la calidad educativa haciendo exigencias sobre la pertinencia de los saberes, así como del acceso equitativo a la oferta universitaria.

Referente a **la universalización** como exigencia de la americanización, este presenta uno de los puntos más álgidos de debate, pues la expansión de la educación superior al generar un acceso masivo, se traduce en muchos casos en sobreofertas de programas, déficits financieros, e incluso impertinencia de demanda frente a la oferta educativa.

La universalización universitaria en ocasiones se asocia con la masificación en su acceso para lograr equidad en la oferta académica, sin embargo, Ramos y López (2019) realizan una significación más clara de este concepto:

Asociado al incremento sostenido de las matrículas y al acceso a la educación superior, se ha señalado que un estadio determinado de avance en el proceso de masificación de la educación superior es la llamada universalización de este nivel educacional. Este término, vinculado al empleo por primera vez por parte de M. Trow en el año 1974 de la idea de un “sistema de educación superior universal”, se ha entendido como una fase o grado en el proceso de masificación de la educación superior. Este se ha asociado a diversos indicadores cuantitativos relativos con las personas matriculadas en dicho nivel educacional en relación con el grupo en edad de cursar estos estudios. Así, por ejemplo, el propio Trow (1974) consideraba que ese nivel se alcanzaba a partir del 50% de personas en la edad correspondiente incorporadas a dicha educación, mientras que Brunner (2005) lo asumía a partir del 75% (p.295).

Esta aspiración de universalidad educativa, promueve la creación de instituciones con oferta privada en ocasiones precaria, pues inclina la educación superior a una actividad comercial donde no se prioriza la calidad y la razón formativa de esta.

Finalmente, una de las exigencias que la americanización de la educación superior, como manifestación de la internacionalización, se enfoca en la **competencia internacional y privatización** de los entes universitarios, cuestión que no debe confundirse con una oposición a la oferta privada de esta, sino del tránsito de la universidad pública a competir bajo lógicas del mercado.

Un ejemplo de la resistencia que este enfoque de americanización ha tenido, es el que refleja Didriksson et. al. (2016), para el caso mexicano:

Del despegue más importante de expansión de la educación superior privada en el país, ocurrida en los años 80 a la actualidad, puede observarse un significativo cambio de rumbo: del crecimiento de la privatización, esto es, de instituciones con un enfoque educativo explícito, con un cierto contenido social de referencia a determinados segmentos de la sociedad —sobre todo orientados a cubrir distintas expectativas laborales de la clase media alta y de la burguesía empresarial—, y también económico por supuesto —la

ganancia—, se está pasando rápidamente al crecimiento desmesurado de empresas educativas con fines lucrativos que cubren necesidades de un mercado en expansión, de carácter estrictamente mercantilista, y la consecuencia es la presencia de un fenómeno que transforma lo educativo en simple negocio (p.11).

Donde se evidencia un respeto por la oferta privada tradicional, pero se hacen reparos frente a la nueva oferta emergente, pues no responde a las necesidades del contexto social sino a las del mercado en expansión.

Sin embargo, hay posturas que resaltan el éxito de la americanización, evocando casos relevantes como el de Corea del Sur, Singapur o Hong Kong, que han adaptado sus sistemas educativos de manera integral, apropiándose de los estándares de calidad y los modelos de enseñanza universitaria norteamericana que hoy en día, son de fuerte atractivo en las políticas de intercambio estudiantil, pues se refuerza el inglés como idioma universal, y se promueve el eje misional de la investigación, simulando las *research universities* como instituciones dedicadas en exclusiva a la formación de profesional de avanzada científica, y que copan el 60% mundial de la producción básica de investigación científica, convirtiéndose en un modelo de internacionalización viable y sustentable (Álvarez, 2015).

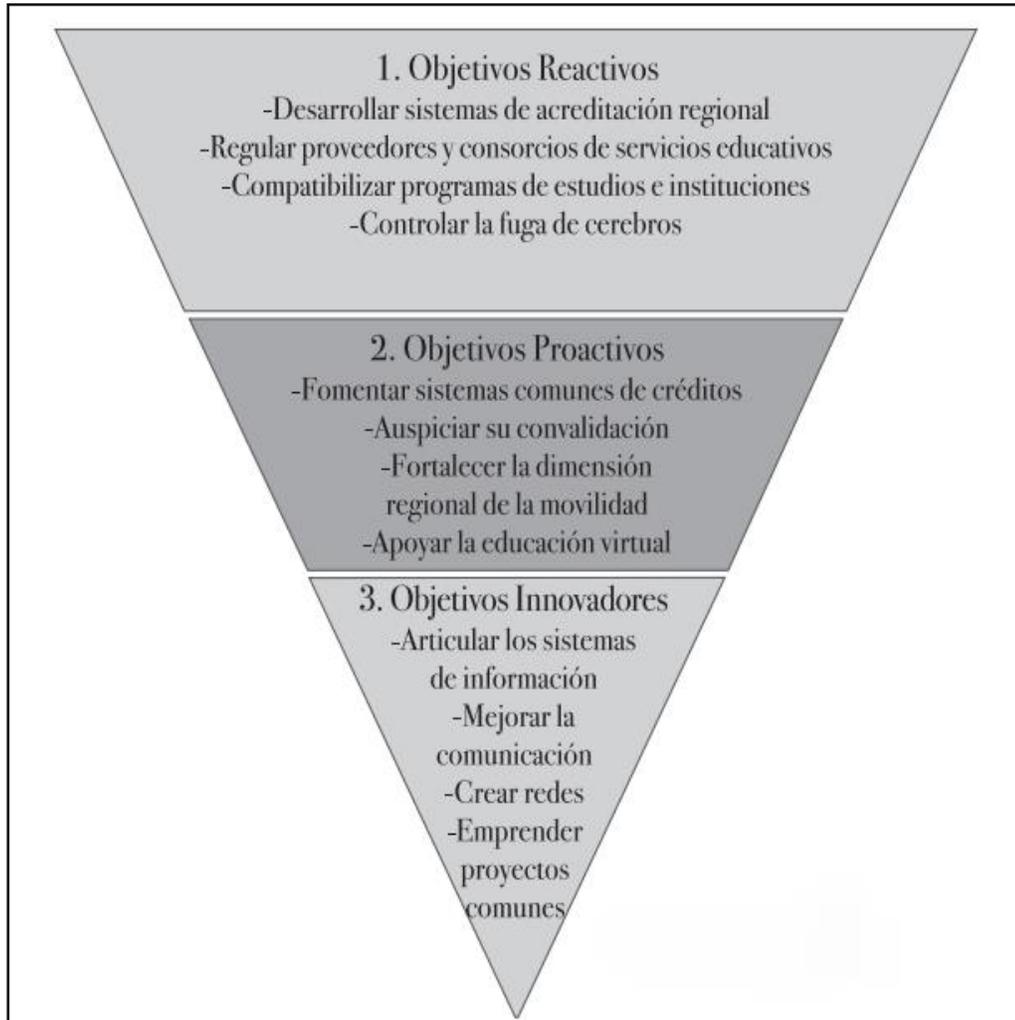
Avanzando en el tema de regionalización, surge el caso latinoamericano, el cual viene realizando diversos esfuerzos aislados en la materia, lo cual no ha logrado impulsar los beneficios que genera la internacionalización de los sistemas nacionales de educación que conforman la región.

Aún así, las posturas son esperanzadoras y abogan por generar canales de concertación para impulsar la disminución de las brechas del desarrollo que múltiples países padecen de cara al inicio de los años 10's de este nuevo milenio.

Tal como se describió antes de abordar los procesos de europeización y americanización, en Latinoamérica la UNESCO firmó la *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe* (2008), que en materia de internacionalización se impuso metas de integracionismo y desarrollo, a partir de objetivos reactivos, proactivos e innovadores en la materia, cuya finalidades se pueden apreciar en la *figura 4*.

**Figura 4.**

*Objetivos de Internacionalización 2ª Conferencia CRES para la Edu. Sup. en Latinoamérica.*



Fuente: Didou (2019); Cerquera & Álvarez (2021); Abba y Streck, 2021

Dentro de sus destacables objetivos, vemos que en el corto plazo (objetivos reactivos), apuntalan todo el crecimiento de las universidades en materia de internacionalización mediante acreditaciones internacionales (americanización), consorcios de servicios educativos (americanización), compatibilizar programas de estudios (europeización), apoyar talento regional (europeización). De mediano plazo (objetivos proactivos), sistemas comunes de créditos, convalidaciones, movilidad regional, educación virtual a escala (europeización). Finalmente, en objetivos de mayor plazo (Innovadores) vemos que hay mayores atributos de europeización, siendo evidente el rumbo que la internacionalización a nivel

Latinoamérica de la educación superior ha tomado para su proyección y consolidación.

Aun cuando pueda parecer una casualidad esta suerte de réplica de medidas  *europeizadas*  en la internacionalización latinoamericana de la enseñanza universitaria, estas en realidad corresponden a las intenciones esbozadas en el  *Proyecto Tuning*  aprobado por la Comisión Europea desde el 2003, como parte de las bondades integracionistas supranacionales que el proceso de Bolonia 1998 impulsó.

El  *Proyecto Tuning*  al asumirse como una asimilación local del entorno global de internacionalización generado desde el EEES, ha generado inconformidades, pues desnuda la carente visión integracionista en las américas, en cuanto a que sus proyectos de formación universitaria perdieron las dinámicas reformistas que las habían liberado del modelo napoleónico importado desde el siglo XIX, esto a través de los cambios que durante el siglo veinte trajo consigo el Manifiesto de Cordoba, y que supuso una amplia masa crítica que reivindicó la autonomía universitaria en su ámbito más político y formativo, generando consigo la liberalización de las ciencias generadores de mejores perspectivas para la vida económica y social del conglomerado latinoamericano (Laurito & Benatuil, 2019).

Esta posición respetuosa, pero que denota resistencia al  *Proyecto Tuning*  de europeización de la educación universitaria para Latinoamérica, plantea lo que la región vive en sus aspectos sociales y económicos más sensibles, y es la necesidad de modelos propios de desarrollo, pues se considera que a cada modelo nación le asiste su propio prospecto de universidad.

Es necesario, en aras de converger los intereses regionales con las bondades de la europeización, asumir propuestas que permitan un proceso integrador a nivel regional en materia de educación superior, el cual deberá contar con algún grado de legitimidad, estructuración y gobernanza, que de acuerdo a la teoría Hettne sobre Regionalismo, constituyen el eje tripartito de éxito para el mismo; con lo cual, la tarea inicial es establecer el mínimo requerido de condiciones que en materia de gobernanza regional se requiere para tal propósito, pues en lo que

concerniente a legitimidad y estructura, la región cuenta con alianzas y espacios regionales encaminados en esa dirección (Perrotta & Porcelli, 2019).

En lo básico, proponen una instancia que genere gobernanza, que en el caso del EEES se suscribe a los ministros de educación de la Comisión europea, mientras que en el caso latinoamericano se necesitaría que algún organismo regional asumiera el rol de institucionalidad supra-estatal que impulsar los objetivos que se han diseñado materia de internacionalización.

Finalmente en el caso colombiano, la institucionalidad estatal desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha promovido una política de internacionalización integracionista, de expansión y volcada a su constante adaptación.

Para Mejía (2015), la internacionalización de la educación superior en Colombia manejada desde el MEN es un proyecto que:

Se ha enfocado en el fortalecimiento de las capacidades del sistema de educación superior, para insertarse en el marco de la globalización y transnacionalización de los servicios educativos como un destino académico e investigativo relevante a nivel de la región latinoamericana y del caribe; para lograr ello, el proyecto ha trabajado de manera estratégica en tres líneas fundamentales: el fortalecimiento de las capacidades institucionales para la gestión de la internacionalización; promoción y consolidación de Colombia como destino de educación superior de calidad; y la creación de condiciones para la internacionalización (p.68).

Estas líneas de acción por parte del MEN, fueron encaminadas en exclusiva para aquellas universidades que se consideraran con las capacidades institucionales óptimas para gestión de la internacionalización de su quehacer educativo.

Sin embargo, instituciones integrantes del sistema nacional de educación superior como la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y la Red Colombiana de Internacionalización de la Educación Superior (RCI), impulsaron iniciativas propias, gracias a que el país no tiene definido un modelo de internacionalización único para que las Entidades de Educación Superior (EES),

generando algunas anotaciones y acciones efectivas para adaptarse al fenómeno de globalización educativa.

Es así como ASCUN y la RCI, mediante el documento *Estudio Estado del Arte de la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia (2007)*, le propusieron al MEN las siguientes condiciones para la internacionalización en el país:

**CONDICIONES PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN:**

1. Existencia de Campus habilitados para la recepción de estudiantes, docentes e investigadores extranjeros (oficina de relaciones internacionales – ORI, actividades de apoyo para extranjeros, apoyo financiero institucionalizado –especialmente en el caso de docentes e investigadores).
2. Nivel de utilización de convenios internacionales de colaboración.
3. Nivel de aprovechamiento de las membresías a asociaciones, redes y organizaciones universitarias internacionales.
4. Política institucional de apoyo a la participación en eventos científicos internacionales; porcentaje de la comunidad profesoral e investigadora de las IES que participa en eventos internacionales.
5. Acceso a redes globales de información e interconexión (estableciendo niveles de conectividad).
6. Existencia de un plan de desarrollo/de actividades específico para la internacionalización.
7. Existencia de un presupuesto institucional definido para las actividades de internacionalización (p.121).

Esta labor diagnóstica, contribuyó a que el MEN atendiera los obstáculos que no habían sido diagnosticados en materia de internacionalización, los cuales, junto a las barreras institucionales y la inexistencia de currículos internacionalizados como parámetros mínimos de formación, se convirtieron en retos de intervención futura.

Lamentablemente este insumo no contribuyó a unificar esfuerzos institucionales para darle mayor auge a la internacionalización de la educación

superior, lo que redundó en una multiplicidad de medidas estatales descoordinadas y marginales en su medición.

Lo que debió ser una política pública integral en materia de internacionalización de la educación superior, se convirtió en una suerte de acciones aisladas por parte de diversas entidades estatales. Un primer ejemplo de ello es el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), el cual creó su propia oficina de relaciones internacionales (ORI) desde el cual ha venido gestionando la internacionalización con Becas, Créditos condonables, y en programas especiales como los de la Alianza del Pacífico y los Asistentes de Idiomas. Adicional a ello, creó un programa de reciprocidad extranjera donde el país y su sistema universitario recibe y forja docentes y estudiantes becados de otras latitudes (ICETEX, 2016).

Por su parte el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS), ha venido impulsando políticas de investigación y desarrollo basado en la formación doctoral, así como la financiación de proyectos de investigación a través de su política nacional de ciencia, tecnología e información C+T+I, reconociendo que la inversión en estas aún resultaba precaria, por tal motivo se comprometió con el desarrollo de estrategias para aprovechar fuentes de financiación internacionales de C+T+I, diáspora científica y apoyo en la construcción de redes temáticas internacionales, todo ello proyectado a una visión 2019 (COLCIENCIAS, 2009).

Un panorama recopilador de los esfuerzos institucionales que el país tuvo para darle impulso a los procesos de internacionalización de manera dispersa, se evidencia en el Informe Final del Proyecto: *Estudio sobre la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia y Modernización de Indicadores de Internacionalización del SNIES - Sistema Nacional de Información de la Educación Superior* (2013) desarrollado desde el MEN.

Dicho Informe Final básicamente consistió en:

1. Revisión de literatura (marco teórico y política) sobre el tema de internacionalización de la educación superior.

2. Diseño, aplicación y análisis de una encuesta que informe sobre el estado del arte de la internacionalización de la educación superior en Colombia.

3. Propuesta de indicadores de internacionalización de la educación superior que sirve de base para la modernización del SNIES - Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (MEN, 2013, p.5).

En el desarrollo de esos propósitos, elaboró una recopilación de los esfuerzos estatales de internacionalización de educación superior, y como este comprometía a toda una institucionalidad sin un norte claro de política pública aplicable:

**Figura 5.**

*Documentos Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) orientados a la internacionalización.*

Nombre CONPES	Nombre	Palabras clave	Entidades vinculadas
<b>CONPES 3474 de 2010</b>	Lineamientos de política para el fortalecimiento del Sistema de Formación de Capital Humano.	Formación, capital humano, educación, pertinencia, calidad de la educación.	Ministerio del Trabajo, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, SENA, DANE, COLCIENCIAS, Consejo Privado de Competitividad, DNP.
<b>CONPES 3179 de 2002</b>	Política Integral de apoyo a los programas de Doctorado Nacionales	Doctorados, financiación de los estudiantes, movilidad de los investigadores, proyectos de investigación.	Ministerio de Educación, COLCIENCIAS, ICFES, SENA, DNP
<b>CONPES 3582 de 2009</b>	Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación	Ciencia, Tecnología, Innovación, educación, institucionalidad, focalización, doctorados, movilidad de investigadores	COLCIENCIAS, SENA, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Defensa Nacional, Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Ministerio de Ambiente, Ministerio de Vivienda y Desarrollo Territorial, Ministerio de Relaciones Exteriores, Ministerio del Trabajo, Ministerio de Hacienda y Crédito Público, Ministerio de Minas y Energía, Agencia Presidencial para la Cooperación Internacional, Superintendencia de Industria y Comercio, ICETEX, DNP.

Fuente: MEN (2013).

Como se desprende de la figura 5, los documentos CONPES presentan un margen de ejecución de 10 años, contados desde el CONPES 3179 de 2002 que impulsó la formación doctoral por fuera del país, hasta el CONPES 3474 enfocado en la formación de capital humano de las EES bajo titulación internacional.

En medio de este panorama, el país siguió en etapa reflexiva sobre la internacionalización, apoyando estudios enfocados a determinar las falencias que esta presenta y posibles salidas para su operativización. Uno de esos estudios arrojó luces sobre cómo superar la descoordinación institucional y apuntalar una política de internacionalización más clara en su realización.

Acorde a lo recomendado por Acosta (2020), en Colombia las estrategias de internacionalización de las autoridades nacionales de educación requieren de dos elementos estructurales: 1) medidas organizacionales y regulatorias; y 2) apoyo financiero. El primero de estos elementos debe darse con el fin de crear el clima organizacional propicio y regulado para que la comunidad académica de las universidades centrales y regionales inicien procesos participativos con miras a recibir formación universitaria en el extranjero, lo que claramente implica apoyo en trámites migratorios, acceso rápido a visas, así como el acompañamiento necesario para una estancia segura en los países receptores de los connacionales y a su regreso, la simplificación de los trámites de convalidación nacional de títulos; frente al segundo elemento, la apuesta nacional debe consistir en crear los fondos y alianzas que conlleven a cubrir gastos y creación de programas de intercambio, los cuales deben cubrir en un porcentaje absoluto, los gastos no solo de estadía sino de todo el proceso movilidad internacional en su conjunto.

Dichas recomendaciones no distan de las realizadas con antelación por parte de entidades como ASCUN – RCI en el 2007, lo que constata que la internacionalización para el caso colombiano consta de una variada gama de buenas intenciones, amplias reflexiones sobre su plena implementación, pero aún escasa en la toma de decisiones.

Existen propuestas en materia de internacionalización que resultan prácticas y viables de implementar cuando de la educación superior se trata, que no requiere de máximos esfuerzos estatales o institucionales, y procuran mediante acciones concretas como la intervención curricular, realizar una *Internacionalización en Casa* (IeC) como paso inicial para luego impulsar otros ámbitos de mayor complejidad de esta (Fairlie et. al., 2021).

Beelen (2011) describe el origen de la leC como alternativa a la internacionalización tradicional:

La internacionalización en casa (leC) se introdujo como concepto en el 1999. En el escenario particular en el que se introdujo, la leC tenía el objetivo de hacer que los estudiantes fueran competentes intercultural e internacionalmente sin dejar su propia ciudad para propósitos relacionados con los estudios (Crowther et al., 2001). En el escenario original en Malmö (Suecia), se puso un énfasis especial en los aspectos interculturales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Eso fue posible mediante vínculos estrechos con grupos culturales y étnicos locales. Knight (2008, pág. 23) elabora el concepto de leC y describe un enfoque más amplio, en el que las alianzas con grupos culturales y étnicos locales son solo uno de los elementos. Distingue «una diversidad de actividades» y menciona un número de ellas, además de alianzas culturales: planes de estudio y programas, procesos de enseñanza/aprendizaje, actividades extracurriculares, y actividad investigadora y académica (p.87). (*Subrayado por fuera de texto*).

Ante la evidente imposibilidad de una institución universitaria de tener movilidad internacional para sus estudiantes, esta propicia la leC desde sus posibilidades, siendo estas medidas posibles mediante contenidos curriculares de otras latitudes, cursos en idiomas extranjeros, doble titulaciones conjuntas, cátedras y foros internacionales, acreditaciones de calidad internacional, etc (McKinnon et. al., 2019).

Según autores como Wimpenny et. al. (2020) y Campos et. al. (2022), la internacionalización del currículo vía leC constituye una oportunidad para el caso colombiano, siempre y cuando el Gobierno nacional en conjunto con las instituciones universitarias, aúnen esfuerzos para crear un ecosistema nacional de internacionalización, el cual deberá conformarse por una multitud de elementos que van desde una estrategia de capital humano docente con formación extranjera; instancias regionales y locales de apropiación de contenidos formativos de gran referencia internacional; hasta la consolidación de formalides flexibles y procesos

de evaluación mediante métricas precisas en cada universidad para medir avances o retrocesos en la implementación de la leC.

Esto conlleva a aunar esfuerzos mínimos para reforzar estímulos en las EES para que, a través de redes académicas domésticas, procuren por la internacionalización de sus currículos bajo los esquemas globalizados que para cada profesión se encuentran aceptados y estandarizados.

Una definición loable sobre la internacionalización curricular, y su nivel de operativización se obtiene del documento *Guías para la Internacionalización de la Educación Superior*.

La internacionalización del currículo hace referencia a los elementos educativos que tienen una orientación internacional, cuyo objetivo es formar a los estudiantes en un contexto internacional y multicultural para que puedan interactuar en entornos globales y, así mismo, convertirse en profesionales con competencias internacionales. (Universidad de Antioquia, 2015). En el marco de la internacionalización del currículo las competencias internacionales hacen referencia a las habilidades, conocimientos y actitudes que adquieren los estudiantes durante su formación educativa para enfrentarse –como futuros profesionales– en el campo internacional. Estas cualidades hacen que el estudiante tenga una visión global y que adquiera un compromiso con la sociedad y como ciudadano del mundo, desarrollando habilidades profesionales abordadas tanto en una dimensión nacional como internacional (MEN-CCYK, 2015, p.15).

Permitiendo que la institución universitaria pueda apuntar a la incorporación en su proceso formativo de estándares, componentes y competencias internacionales mediante una visión clara del tipo de profesional competente, así como del nivel mínimo docente requerido y pertinente.

Sobre el tipo de profesional formado con currículos internacionalizados, González y Manzano (2015) concluye que:

Internacionalizar el currículo significa formar ciudadanos globales éticos, para actuar en contextos multiculturales. Para lograr lo anterior, es necesaria la formación en competencias, considerando como competencia la integración

de conocimientos y valores que le permitan comportarse como un ciudadano responsable y comprometido con la sociedad. Los resultados de la investigación permitieron establecer la existencia de una relación y complementariedad entre las teorías de la internacionalización curricular y las competencias necesarias para formar líderes globales con responsabilidad social (p.34).

Evidenciándose así una bondad adicional cuando el proceso de formación profesional de una institución universitaria se realiza desde un plan de estudios con contenidos internacionalizados bajo estándares, competencias o componentes de carácter global.

Sobre la internacionalización curricular en la educación superior, se tiene de referente el modelo de “meso-currículos” que fueron diseñados en el auge de la europeización. Dicho modelo fue necesario, a pesar que sus universidades estaban a tono con las recomendaciones formativas de organismos internacionales, los cuales promueven actualización y pertinencia permanente en la formación de profesionales. Ante ello, si bien se contaba con algunas directrices sobre currículos adecuados a la globalización económica, la comunidad europea requería un consenso, lo que conllevó a 29 países de la Unión a suscribir tratados para el diseño y puesta en marcha de “meso-currículos”, sirviendo como base formativa para todo conocimiento a nivel universitario en los países europeos. Estos lograron una dimensión de importancia, a la hora de internacionalizar contenidos curriculares adaptables a los demandas de la sociedad de la información del nuevo siglo (Valdés, 2019). Se refleja así que la internacionalización curricular como medida de implementación práctica para una educación superior globalizada, se sustenta de forma irrefutable en el proceso de europeización ya consolidado durante décadas.

Culmina el abordaje a la internacionalización dentro del ámbito de la educación superior, diciendo que la revisión temática de la misma brinda expectativas concretas sobre la pertinencia de intervenir currículos para propiciar niveles formativos acorde a las exigencias globales, corresponde en el siguiente acápite definir si la misma resulta conveniente desde las formas de estandarización y educación por competencias.

### **2.3. La estandarización de la educación superior como proceso de impulso a la internacionalización educativa**

La estandarización como proceso, involucra la comprensión de su origen de necesidad, ubicado en el marco de acuerdos para la mejora de la actividad industrial, especificando los materiales, fases o productos que se deriven del mismo. Es así como surge la International Standard Office (ISO), quienes definieron que un estándar son especificaciones de requerimientos precisos para el aseguramiento de la calidad en la producción industrial, siendo así la función básica de cualquier estándar, el de informarse sobre el mismo para su amplia puesta en marcha en el campo donde sea requerido.

Este propósito aterrizado al campo educativo, surge de la constante preocupación de la calidad sobre las relaciones de enseñanza y aprendizaje, y tiene un primer antecedente de necesidad en la educación preparatoria norteamericana donde escuelas estatales ofrecían variados cursos con créditos académicos nada correspondiente a una escala educacional, llevando a miles de estudiantes a ingresar en carreras universitarias con pésimos resultados de admisión y vacíos teóricos básicos que los hacían proclive a la deserción (Angulo, 2019).

Esto acontecía en el ámbito educativo, puesto que los usuarios (estudiantes) de la red educativa no contaban con información precisa y suficiente sobre la oferta educativa real que se ofrecían en las escuelas. Es decir, en cuanto a contenido se refiere, los demandantes del sistema formativo no eran del todo consciente del tipo de servicio que se les ofertaba en materia educativa, lo que llevó al fracaso escolar en muchas ocasiones, y dicha responsabilidad recaía en últimas en el receptor educativo y no en el oferente de conocimientos, surgiendo una espiral de desencuentros que decantaban en la deserción estudiantil o en un bajón de calidad educativa. Llevando así a la necesidad de procurar abrir paso a una modalidad de estándares mínimos de calidad desde los cuales asegurar un factor real educativo (Casassus, 1997).

La estandarización educativa en su trasegar conceptual cuenta con diversidad de aportes, Rodríguez (2017) recientemente los compila apuntando que:

Los estándares educativos son requisitos técnicos que establecen un conjunto de normas para implementar y gestionar el currículo de cara a alcanzar la calidad deseada (Ravitch, 1996; Casassus, 1997; Heras y Casadesús, 2006; Cueva y Rodríguez, 2010). Igualmente, Ingvarson y Kleinhenz (2006, p. 265) añaden que “los estándares son herramientas para emitir criterios sobre la práctica en un contexto de significados y valores compartidos”, y que asimismo son instrumentos de medida que describirán lo que será valorado (Ingvarson y Kleinhenz, 2006; NCTM, 1991). Parafraseando a Gaulín (2001), los estándares son modelos, y además “normas de calidad de un currículo” (Ravitch; 1996) que deben ser comunes y homogéneas para resultar aplicables al conjunto de la sociedad. La National Council of teacher of mathematics (1991, p. 2) los describe como “criterios por excelencia”, que conducirán a la sociedad hacia un sistema organizativo más competitivo en escenarios globalizados (p.250).

Para Díez (2020), los estándares en una visión sistémica, propician que a nivel educativo se superen brechas de calidad, pues implica la formulación de contenidos básicos y evaluaciones específicas que conllevan a un desempeño prometedor de los estudiantes, aún cuando su efectividad dependerá en exclusiva de otros factores. En tal sentido, las lecciones que su aplicación ha dejado en otras latitudes, demuestran que la especificidad de los estándares es un requisito innegociable de los mismos, pues solo así se posibilita comprender el nivel de aprendizaje bajo el cual se brindará una formación de calidad, sin que dicha especificidad implique una directriz curricular concretamente obligada.

Este resulta así ser uno de los avances más significativos de la estandarización educativa, pues propone evaluaciones del aprendizaje apegadas unos mínimos dentro del proceso educativo.

Siendo la estandarización en el ámbito educativo una característica de la abordada americanización en la educación superior, las discusiones sobre su conveniencia son latentes. Para Xu (2019), la estandarización como referente de la americanización supone afectaciones, que ponen en riesgo la soberanía del conocimiento, pues la marcada influencia de estándares en el ámbito de la

educación, comporta que el sistema de enseñanza local deba adaptarse mediante “marcos”, sacrificando la influencia cultural que pueda predominar al interior de ella, y con ello, sus propios enfoques de enseñanza y aprendizaje.

Esto explicaría algún grado de resistencia a la internacionalización en el ámbito latinoamericano, por parte de algunos actores universitarios que ven en la estandarización una camisa de fuerza para los procesos institucionales y su autonomía universitaria.

Sin embargo, este primer intento de estandarización de contenidos se resquebrajó por cuenta de que los mencionados “marcos” eran hojas de rutas ciegas y no planteaban un mínimo estándar de formación en los niveles educativos, lo que propició que la mayoría de sus contenidos quedasen por fuera de los procesos de aprendizaje.

Gabalachis et. al. (2017) plantea que dicha circunstancia propia del intento de estandarizar currículos acontece puesto que la concepción misma de “estándar”, se entiende como una sustitución total de la autonomía de la enseñanza, tanto de la escuela como la del docente, así como la de creación de currículos, mientras que preserva la libertad en la producción y uso de libros de aprendizaje, u otros materiales educativos. En esa perspectiva, un estándar trae consigo un acumulado de conceptos fundantes para la enseñanza a impartir, pero no establece objetivos forzados para el aprendizaje de los estudiantes. Aún así, a nivel evaluativo la relación es sumamente estrecha, pues es necesario estandarizar lo que pretende evaluar para poderlo enseñar en el trasegar pedagógico.

De acá se desprende, que en la estandarización prima las líneas generales, y que en los enfoques evaluativos la estandarización si cuenta con medidas netas y específicas.

Está marcada diferencia en los momentos evaluativos o de aprendizaje estandarizado, incide en la anhelada calidad que se procura con el enfoque estándar, la especificidad de esta en trance evaluativo se justifica en:

La dificultad de llevar el concepto de estandarización a programas o planes de evaluación radica, en definitiva, en las características del objeto de evaluación y en el concepto de calidad que quiera comprobarse. Por ello, a

no ser que se reduzca a variables de resultado, es muy complicado intentar diseñar planes totalmente estandarizados. A lo sumo podrán integrarse algunos indicadores estandarizados en un plan que, por definición, deberá ser parcialmente estandarizado. Y, si se da lo anterior –reducir el plan a variables de resultado-, la validez de la evaluación será un factor deficitario, con toda seguridad (Jornet, 2017, p.7).

De allí que resulte conveniente llevar a cabo una estandarización educativa que no solo impliquen los contenidos temáticos, sino también las variables evaluativas bajo las que la calidad de lo aprendido será medida de manera integral, sin por ello dejar de ser lo suficientemente específico.

Hoy el paradigma de estandarización educativa se sitúa con mayor ahínco sobre la labor evaluativa, que en el proceso de aprendizaje-enseñanza, circunstancia que no antepone a una por encima de otra, pero marca un derrotero pedagógico en el que los contenidos de enseñanza se elaboran de manera específica para mejorar el desempeño en el aspecto evaluativo y así validar la calidad.

En tal sentido, Backhoff (2018) resalta la importancia de la evaluación como parte de la realidad vigente de la estandarización educativa, gracias a la capacidad de medir los niveles de aprendizaje por parte de organismos nacionales e internacionales, definiendo las clases de aprehensión del conocimiento que los estudiantes pueden alcanzar en cierto grado educativo o a determinadas edades. De tal manera, que este tipo de evaluaciones permite por un lado, comprender las aptitudes de los países en cuanto a educación se refiere, y por otro, establecer fallas para generar recomendaciones que traigan consigo mejoras en la actividad formativa, ambos aspectos son ampliamente respaldados por organizaciones del concierto internacional tales como la UNESCO, el BID y la OCDE a través de sus pruebas PISA.

Es así como la estandarización evaluativa se ha forjado como el mecanismo base para determinar la satisfacción o no del logro de aprendizaje en los procesos formativos de los sistemas educativos a nivel global.

Esta se ha dado en escenarios como el norteamericano, en el que incluso ya se practican encuestas de percepción de calidad educativa en los estudiantes, para determinar a partir de la opinión de estos, cuales son las mejores desde el enfoque de aprendizaje, que debería aplicarse al modelo de enseñanza que se evalúe (Rappoport & Sandoval, 2015).

El alto nivel de posicionamiento que posee la estandarización evaluativa ha llegado al punto que ya no solo se direcciona al estudiante, sino que ahora se implementa a cuerpos docentes:

Dentro de esa misma lógica, se enmarca el planteamiento de los Estándares de Desempeño Docente, para recuperar los elementos que permitan conocer la diferencia entre las actuaciones docentes llevadas a cabo hasta ahora con las que se espera que se desempeñen a partir de la implementación de la RIEB. Los cambios esperados están en función de las sugerencias que emite la OCDE, y en función de los lineamientos prescritos oficialmente para evaluar la actuación del profesorado en las aulas, aunque Moreno (2012) opina que es “al margen de consideraciones de diversidad y desigualdad económica, social y cultural”; se pretende que se acepte como nueva propuesta y, en función de ello, se actúe en consecuencia, esto puede estar alejado de lo que los actores educativos construyen sobre la misma (Gaytán et. al., 2013).

Sin duda estas formas evaluativas constituyen un reto en la práctica docente y su desempeño en el aula, pues implica que la labor pedagógica debe contar con unos mínimos lineamientos para su debida ejecución.

Sobre el sentido de utilidad que la estandarización evaluativa tiene, Fernández et. al. (2017) describen su auge global:

El término “competencia” aplicado a la formación del profesorado es más bien antiguo, constituyó en su momento una propuesta que tuvo ciertamente difusión y alcance incluso en España y ha sido analizado profusamente. Zeichner (1993) identifica a la C/PBTE –Competency/Performance based teacher education: formación del profesorado basada en competencias– como el máximo exponente del enfoque de eficacia social (denominado

también conductista o tecnológico), cuya pretensión es fundamentalmente identificar y enseñar a los futuros profesores las competencias propias del profesor que tiene éxito en su enseñanza. El modelo de formación C/PBTE tiene un elevado componente práctico que trata de asegurar el dominio de las destrezas por parte de los alumnos. Ello derivó en técnicas formativas tales como la microenseñanza y la supervisión (p.57).

De tal manera que la labor evaluativa ya no se situó sobre lo aprendido, sino sobre el cómo se aprende, haciendo que todos los partícipes en el sistema se sometieran al escudriño esquemático, todo en aras de procurar la calidad.

Sobre la viabilidad de la práctica evaluativa del sistema, y su enfoque sobre el aprendizaje, se debe resaltar que el mismo permite el diagnóstico formativo y el establecimiento de objetivos para definir el desempeño esperado a nivel escolar. Lo precedente se complementa con una cultura de la autoevaluación y la reflexión que permite al estudiante obtener información concreta sobre su desempeño. En los docentes, impulsa el diálogo sobre el proceso pedagógico, dando espacio a la corrección de falencias para alcanzar el nivel esperado. Esto es diametralmente opuesto a la tradicional evaluación del aprendizaje donde se mide en exceso la puntuación de resultados sin atender a la lógica de proceso que tiene la enseñanza-aprendizaje (Gallardo et. al., 2015).

Siendo así los estándares de calidad una herramienta de oportunidad constante de mejora institucional para los involucrados, los cuales evalúan su desempeño de acuerdo con unos mínimos esperados y diagnostican rutas para el cumplimiento de metas de excelencia.

En coherencia con las bondades de las labores evaluativas, surgieron conceptos como el de la evaluación formativa:

En un sentido más amplio, la evaluación formativa puede entenderse como la recolección, la evaluación y el uso de información que ayuda a los profesores a tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (McMillan, 2007). De esta manera, una evaluación sólo resulta ser formativa cuando le dice tanto al profesor como al alumno dónde se encuentran los estudiantes, hacia dónde van y qué necesitan para llegar a

esa meta (William y Lealhy, 2007). McMillan (2007) define a la evaluación formativa como la retroalimentación que se le da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño, encaminadas hacia el mejoramiento. Esta retroalimentación puede incentivar la motivación y aprendizaje de los estudiantes ya que ésta se da según sus necesidades (A. López, 2010, p.113).

En este punto, “el currículo” como categoría a evaluar retoma su vigencia, pues la calidad de la educación depende en gran medida del contenido que elija para formar a las generaciones de educandos, de ahí que la formulación de “Estándares curriculares” consiste en definir lo que los alumnos deben aprender y los maestros enseñar. Por ende el estándar curricular ya no solo se formula para el aprendizaje estudiantil, sino que se diseña también para la enseñanza, a estos se les conoce como estándares de desempeño docente. Incluso, las escuelas en su conjunto, también hoy reciben un trato evaluativo curricular a partir de la calificación de sus gestión escolar, demostrando que el modelo estandarizado es una conjunción evaluativa y dinámica, que en cuanto a lo curricular, hace un examen integral de todos los actores/componente de la enseñanza-aprendizaje (Navas & Martínez, 2017).

Si bien la cultura evaluativa en procura de la calidad se centró en crear procedimientos que, al intervenir el currículo, procurara también a su vez evaluar el proceso de aprendizaje, y por tanto a sus actores (directivos, docentes y estudiantes), la tarea aún resultaba con matices por ajustar.

Evaluar de manera integral todos los componentes que asegura la calidad educativa a partir de estándares inmersos en los planes de estudio, puede contribuir al desenfoco sobre el aprendizaje inmerso en ella. Sin embargo, si el currículo desarrolla una estrategia que permita evaluar el desempeño de lo aprendido con independencia de los aspectos procedimentales y actitudinales del mismo, es posible garantizar que el estudiante logre un aprendizaje significativo para su formación (Pozas, 2016).

Referido a la educación superior, se encuentra que la estandarización, en la misma vía de currículos que aseguren la calidad del sistema universitario, presenta

amplios sectores críticos, dado que se asume que los entes universitarios han perdido protagonismo y liderazgo pedagógico, siendo reemplazados por las exigencias globales o estatales, las cuales imponen evaluaciones al desempeño institucional, amparados en la necesidad de calidad educativa, los cuales persiguen de manera ciega un buen producto universitario a través de unos criterios de evaluación cuya titularidad de calidad ya no le corresponden a los claustros. La producción científica, el crecimiento cultural, la puesta en marcha de procesos de innovación, entre otros, se han convertido en exigencias de calidad que no serán del todo satisfechas por la implementación de estándares en la educación superior. Todo esfuerzo en ese sentido requiere de esfuerzos conjuntos que sobrepasen el simple ejercicio evaluador del cumplimiento del “estándar” y su simple medición actual (Saperas, 2017).

Con lo que se cree desde esta posición, que resulta incompatible imponer criterios de calidad con estándares que desconozcan la naturaleza propia de los entes universitarios.

La persistencia de este criterio de incompatibilidad, en lo que se refiera a educación universitaria y estandarización de la calidad, es destacable en casos como el chileno, donde a la par de la implementación de la evaluación de aprendizajes y diseño de currículos, la política de Aseguramiento de la Calidad se propuso regular la gestión escolar desde una perspectiva gerencial, propiciando que conceptos propios del mundo empresarial, comenzaran a aplicarse en la organización educativa, siendo esto influenciado por corrientes globales que abogan por la mejora de los sistemas educativos a través de conceptos tan ajenos al mismo, tales como eficacia escolar u orientación a resultados. Lo cual si bien ha permitido que la educación del país obtenga un cúmulo de reconocimientos por parte de los sectores del agremiado empresarial, esto no ha traído consigo la muestra de mejoras sustanciales en la calidad educativa (Assaél et. al., 2018).

El sector académico en este país ha presentado fuertes posturas siempre en dirección de cuestionar las políticas de calidad, y como la estandarización de mecanismos de evaluación son invasivos del ethos de la educación terciaria.

El caso chileno presenta un formato de calidad estandarizado a través de un marco normativo general, así como de una agencia que se encarga de la inspección y vigilancia de la calidad educativa. En lo financiero, es una Superintendencia la que toma las decisiones sobre destinación del fisco público al sistema educativo estatal, lo cual dependerá en exclusiva, de los resultados que las instituciones obtengan en las múltiples mediciones que se hacen basados en las Bases curriculares con las cuales se forma a los estudiantes. Esto evidencia que en Chile persiste una especie de matriz orgánica, cuya arquitectura es esencialmente administrativa, dejando a un lado el criterio educativo, este inocultable desplazamiento de las lógicas del aprendizaje por el de la administración orgánica educativa, ha cristalizado el inconformismo de los actores de la enseñanza en dicho país (Oliva y Gascón, 2016).

Se desprende así que, en el sistema universitario chileno, las políticas de estandarización de la educación superior requieren de fuertes componentes de consenso, semejantes al contexto europeo del conocimiento ya abordado aquí.

Un caso igual de notorio es el de México, quienes le apostaron a políticas de estandarización de sus sistemas educativos a través de modelos de gestión escolar de la calidad, donde los participantes en la enseñanza y aprendizaje tienen un rol más comprometido.

Estos modelos de gestión escolar de la calidad se establecieron en el marco del Programa de la Reforma Educativa concebido:

Por iniciativa del gobierno federal y como una estrategia para superar obstáculos, reformar la gestión institucional y escolar, así como para mejorar el logro educativo, el 22 de agosto de 2001 se crea el PEC y se publica en el Diario Oficial de la Federación, núm. 055-2, el Decreto de Creación Número 209, en el que se autoriza la constitución del “Fideicomiso para el Desarrollo de Programas del Sector Educativo”, coadyuvante de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y con plena autonomía administrativa, presupuestal, técnica, de gestión y ejecución. A partir de mayo de 2004 se crea el Departamento de Escuelas de Calidad, dependiente de la Unidad de Apoyo a la Educación Básica y Normal (CSCE, 2015, p.13).

Básicamente las ayudas se enfocaban al nivel primario y básico del sistema, brindando asesorías, seguimiento a la puesta en marcha de estándares, y apoyo financiero para ampliar la capacidad de cualificación docente.

Jiménez (2019) describe que en el entorno del sistema mexicano de educación superior, al menos 4 entidades fueron creadas para asumir funciones de aseguramiento de la calidad vía estandarización, a través de evaluaciones externas y autoevaluaciones institucionales, lo anterior, bajo el amparo de una estrategia nacional para la operación del sistema evaluador y de competitividad educativa, a través de autoevaluación institucional de las universidades, la evaluación del sistema y los subsistemas interinstitucionales, así como la examinación curricular a programas académicos. Con esto, se aseguró que los procesos evaluativos tuvieran un carácter diagnóstico, para que con posteridad generar las recomendaciones de aseguramiento a través del cumplimiento de los estándares de calidad aplicables, conllevando así al diseño de metodologías de evaluación institucional con criterios adoptados en estándares internacionales.

Logrando así que más de 3000 instituciones del sistema de educación superior se sometieran a procedimientos de verificación de su calidad, que desde el 2001 contó con los sellos de acreditación de calidad por parte del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

Esta aparente baja resistencia al modelo estandarizador de la calidad en México, es posible por cuenta de prácticas de gobernanza, que para efectos de los movimientos de internacionalización de la educación superior resultan de vital importancia.

Lo anterior obedece, según Navarro y Contreras (2013), a una institucionalidad respetuosa de la autonomía universitaria y abierta al consenso no impositivo, conllevando a que:

En un principio, la idea era practicar una evaluación diagnóstica a aquellas universidades que lo solicitaran; pero con el tiempo, cuando esta evaluación se consideró como un indicador de los proyectos institucionales del PIFI, todas las universidades comenzaron a solicitar este tipo de evaluaciones. Cuando esto sucede, había demasiados programas y muy pocos “pares”.

Más académicos fueron invitados a realizar los procesos de evaluación, pero esta nueva ola de “pares” se caracterizaba por ser en su mayoría profesores jóvenes y de horario libre o medio tiempo, dichos profesores tenían más tiempo y energía para viajar y visitar las universidades, pero a la vez con menos prestigio que la primera generación (p.44).

De tal forma que las mismas instituciones universitarias comenzaron a solicitar ser incluidas dentro los procesos de evaluación institucional con miras a mejora, lo que en definitiva demuestra un alto contraste con lo reseñado en el caso de Chile.

Desde una postura que justifique la estandarización de la calidad en la educación superior, desde sus aspectos curriculares hasta los de acreditación institucional, la OCDE (2018) asevera que la implementación de los medios de aseguramiento de la calidad educativa, no solo debe circunscribirse a los aspectos concernientes a la acreditación institucional, sino que debe considerar la viabilidad formativa de las instituciones y sus programas académicos, a través de su pertinencia con las demandas laborales de las sociedades a las cuales egresan sus estudiantes. Si bien lo anterior no debe recaer como responsabilidad exclusiva de las universidades, estas deben procurar junto a los gobiernos nacionales, crear las políticas aplicables para generar una oferta de profesionales aptos para el mundo laboral y competitivo.

Resultando así pertinente que, para generar lazos de empleabilidad entre el sistema universitario y los mercados laborales, la existencia de unos mínimos estandarizados de calidad determinara si una institución egresa profesionales con el lleno de potencialidades de conocimientos pertinentes.

En lo que corresponde a la estandarización como manifestación de una internacionalización que interviene el sistema de educación superior con enfoques evaluativos y acreditación de sus componentes curriculares, administrativos e institucionales en general, hasta acá se ha logrado abordar sus asuntos medulares y congruentes con la intención de este estudio doctoral.

A continuación, se aborda la dinámica de estandarización en Colombia, haciendo énfasis en el modelo de acreditación institucional y enseñanza por competencias.

Para Ardila (como se citó en Parra, 2015), la estandarización en la educación superior colombiana se enfoca en la calidad y evaluación de los centros universitarios, y para este fin cuenta con una importante institucionalidad:

En Colombia la calidad de la educación superior se enmarca en el plan estratégico del Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2006-2010, consolidado durante los años 2003 y 2004, a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior. En él confluyen, de manera coordinada y complementaria, el CNA, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) creada en el año 2004, y las Instituciones de Educación Superior (p.97).

Lo que permite un dialogo constante entre los sectores académicos e institucionales del Estado en aunar esfuerzos por asegurar la calidad y acreditarla para su sostenimiento.

A contraposición, Misas (2004) considera que dicho dialogo entre actores regulatorios y pedagógicos del sistema universitario, deben replantear los conceptos de calidad, puesto que:

A esto se suma que el concepto de calidad se ve nocivamente permeado por la racionalidad de mercado. Como lo hemos señalado antes, el énfasis de la evaluación se ha puesto más en los resultados de las pruebas que en los procesos pedagógicos y otros resultados no mensurables que son realmente más importantes que los que se pueden medir en un test. Cabe entonces preguntarse, como lo hacen Miñana y Rodríguez, si el qué se enseña, o el cómo se enseña es algo que en el fondo no interesa, ¿por qué ese énfasis de las políticas educativas neoliberales en una especie de control de los aprendizajes?, ¿por qué esa insistencia en las pruebas de competencias, en la evaluación, en los estándares, en las comparaciones de resultados, en los discursos de la calidad y la eficiencia? La respuesta es que de nuevo estamos

aquí ante un problema de mecanismos de mercado y no de calidad o de pertinencia social (p.224).

Con lo que el desafío de acreditar la calidad de las instituciones del sistema universitario se asumiera desde una perspectiva más de contexto, y menos de lineamientos concretos desde el orden estatal.

La composición de la acreditación institucional como expresión de la estandarización en la educación superior del país, se manifiesta bajo un sistema que se encarga de su aseguramiento mediante dos modalidades concretas: 1) el Registro Calificado; y 2) la Acreditación de Calidad, ambas vigentes desde 1993 mediante el Decreto 2566, y siguen vigentes posterior a su positivización normativa mediante la Ley 1188 de 2008. Ambos instrumentos tienen la capacidad de redundarse, y se comprende que en los escenarios de acreditación de la calidad, es necesario tener inicial el registro calificado programas, para posteriormente obtener la Acreditación institucional de todo el ente universitario. Estos tipos de aseguramiento de la calidad no se entienden como quites a la autonomía universitaria, pues su formulación e implementación en el país surgió de un proceso liderado por la clase académica del país, la cual logró hacer prevalecer los intereses de la enseñanza y aprendizaje formativo (Murillo et. al., 2020).

Este sistema ha tenido la bondad de usar procesos autoevaluativos para que las instituciones puedan bajo sus propios factores y características, determinar sus fortalezas y debilidades entorno al cumplimiento estándar de la calidad del servicio de enseñanza que prestan.

Así mismo, Murillo (2020) afirma que esto conllevó a que las universidades se sometieran a los diversos procesos de registro calificado o de acreditación institucional de sus programas, entendiendo el cumplimiento de unos mínimos regulatorios desde el ente central educativo, pero sin que ello permeara las dinámicas propias que toda alma mater ostenta, y todo ello genera un verdadero ejercicio de medición de la calidad, a partir de raseros evaluativos que estén en sintonía con los estándares gubernamentales de calidad.

Según el CNA, en su último Boletín Estadístico (2014), en el país más de 110 instituciones de educación superior cuentan con acreditación institucional, en al

menos uno de sus programas, arrojando un total de 825 programas de pregrado acreditados.

**Figura 6.**

*Total programas de pregrado acreditados por áreas de conocimiento.*

ÁREA DE CONOCIMIENTO	Nº PROGRAMAS
INGENIERÍA, ARQUITECTURA, URBANISMO Y AFINES	283
ECONOMÍA, ADMINISTRACIÓN, CONTADURÍA Y AFINES	138
CIENCIAS SOCIALES, DERECHO, CIENCIAS POLÍTICAS	131
CIENCIAS DE LA SALUD	93
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	84
MATEMÁTICAS Y CIENCIAS NATURALES	40
AGRONOMÍA, VETERINARIA Y AFINES	24
BELLAS ARTES	21
HUMANIDADES Y CIENCIAS RELIGIOSAS	11
Total general	825

Fuente: CNA (2014).

Lo que constata la amplia aceptación que el modelo estandarizado de calidad universitaria ha tenido en el país, y que las instituciones miden sus estipulaciones de oferta académica a partir de la acreditación de sus procesos, constituyéndose en un valor agregado a la hora de la demanda formativa.

En materia de internacionalización, la acreditación institucional en el país se ha propuesto 4 líneas de trabajo, donde el sistema enfoca sus esfuerzos en generar una amplia difusión del Sistema de Educación Superior colombiano (uno), encontrar las facilidades para que la calidad educativa superior del país obtenga mayor reconocimiento en el radio internacional (dos), lograr las condiciones de movilidad estudiantil y docente hacia otros espacios académicos internacionales (tres), y promover la integración de los procesos de internacionalización de la educación superior en todas las instituciones universitarias del país (cuatro). Estas líneas, han logrado trazar la estrategia de internacionalización que el CNA evalúa dentro de los contextos de acreditación institucional, siendo el mismo un pilar que define el

sentido positivo o negativo de las decisiones de acreditación que esta toma al final de cada etapa de autoevaluación universitaria (CNA, 2013).

Con esto, el sistema de acreditación realizó una apuesta por generar iniciativas de internacionalización que lo posicionen como garante frente a otros sistemas, en el cumplimiento de las instituciones colombianas con un mínimo estándar calificado de calidad.

En el *Código de Buenas Prácticas para la Acreditación de la Educación Superior* (s.f.), el CNA junto al Consorcio Europeo de Acreditación (CEA), se estandarizaron los componentes que permiten la acreditación internacional:

1. Tiene una declaración explícita de su misión.
2. Es reconocida como un cuerpo de acreditación nacional por las autoridades públicas competentes.
3. Debe ser suficientemente independiente del gobierno, de las instituciones de educación superior, así como de los gremios empresariales, la industria y las asociaciones profesionales.
4. Debe ser rigurosa, ecuánime y consistente en la toma de decisiones.
5. Cuenta con recursos adecuados y fiables, tanto humanos como financieros.
6. Posee su propio sistema interno de aseguramiento de calidad que enfatiza su mejoramiento de la calidad.
7. Debe ser evaluado externamente de manera cíclica.
8. Puede demostrar rendición de cuentas públicamente, posee políticas, procedimientos, lineamientos y criterios públicos y oficialmente disponibles.
9. Le informa al público de manera apropiada acerca de las decisiones de acreditación.
10. Provee un método para apelar contra sus decisiones.
11. Colabora con otras organizaciones nacionales, internacionales y/o profesionales de acreditación (p.1).

Este Código de Buenas Prácticas constituye un apoyo para aquellas instituciones que, en virtud de la internacionalización, quieran medirse frente a estándares de calidad del EEES.

A la par de las dinámicas de acreditación, el MEN ejerce una constante labor de vigilancia en procura de la continua mejora a nivel interno de las instituciones, esto a modo de subsistema de calidad.

Dicho subsistema de aseguramiento interno de la calidad cuenta con la medición del entorno universitario, pues este se involucra con los espacios globales de cooperación pero a su vez se sujeta las indicaciones de política pública vigentes a nivel nacional, esto a través del ejercicio pleno del gobierno universitario, como las instancias institucionales de decisión, los cuales definen las circunstancias y momentos en que el proceso de aseguramiento interno resulta conveniente, mostrando una voluntad constante de ofrecer una calidad educativa basada en la constante medición de su impacto (MEN, 2014).

El CNA dentro de sus lineamientos estandarizados para otorgar acreditación institucional, revisa los procesos académicos, entre estos el curricular:

**Característica 12. Interdisciplinariedad, flexibilidad y evaluación del currículo**

La institución se compromete, de acuerdo con su concepción del mundo, del hombre, de la sociedad y de la historia, con políticas académicas de interdisciplinariedad y de capacitación en lenguas extranjeras, de fundamentación científica y ética de los conocimientos, de flexibilidad y actualización permanente de los planes de estudios y sus correspondientes metodologías, y de diseño, desarrollo y evaluación curricular; todo ello orientado a la formación integral de los estudiantes, la creatividad, el avance científico y el progreso moral de la sociedad (CNA, 2007, p.42).

Considerando así que un programa aplica a los estándares para acreditarse con alta calidad si posee un currículo que se relacione con la misión formativa del programa académico, así como con la existencia de esfuerzos que, en el marco de la formación integral, procuren por mecanismos de evaluación y actualización de planes de estudios.

Sin embargo, acreditar la viabilidad en términos de calidad de un diseño curricular, debe tomarse en cuenta otros factores, tales como las recomendaciones de contenido que agremiaciones de profesionales realicen. Esta idea toma mayor relevancia día a día, pues las dinámicas económicas de empleabilidad han representado para el mercado, elevar la exigencia de las capacidades profesionales de los egresados de instituciones universitarias, con lo cual, no solo las

universidades, sino las agremiaciones de diversas profesiones, se han dado a la tarea de establecer parámetros formativos de calidad curricular, desde los cuales, es posible determinar si el programa ofertado está alineado o no con dicha competencia profesional (CEPAL, 2020).

Es allí donde el diálogo gubernamental y el consenso propio del sistema de europeización de la educación superior, resultan vitales frente a la estandarización de contenidos curriculares originario de la americanización universitaria.

Para ello, resulta indispensable la construcción mancomunada de estos con claros enfoques disciplinarios pero basados en competencias, pues permite que los estudiantes formados bajo esos contenidos académicos asuman el saber en conjunto con el saber hacer.

Para Ruiz (como se citó en Irigoyen et. al., 2011), la implementación y evaluación curricular bajo la Educación Basada en Competencias (EBC) resulta vital frente los paradigmas de calidad profesional, puesto que propicia:

1) el replanteamiento de la educación como "facilitación del aprendizaje" asociado a la explicación del proceso de aprendizaje como un fenómeno del individuo que aprende; y 2) la formación de profesionales capaces de resolver problemas eficientemente en el ámbito de desempeño real, sin menoscabo de los saberes en lo conceptual, procedimental y actitudinal. La EBC requiere pasar de una lógica de la enseñanza que incluye sólo la modalidad discursiva, a otra en situaciones problema, en donde el docente auspicie, modele, ilustre y retroalimente los desempeños idóneos como alternativas de solución (pp.244-245).

Se dota así a los estudiantes bajo formación profesional, de habilidades disciplinares que le permitirían un fácil acceso al ámbito laboral de su profesión, a partir de la idoneidad de los contenidos que reciba de cara a su posterior desempeño profesional.

El paradigma de las competencias como parte de la operativización de currículos acordes a las exigencias y estándares de la acreditación de la calidad, versa sobre una formación que al ser evaluada evidencie un Saber, un Saber Hacer, un Ser y un Convivir. En lo que se refiere al SABER, consiste en las aptitudes de

normal dominio de conocimientos que fundan un desempeño profesional apropiado; el SABER HACER da cuenta de las posibilidades de dotar al profesional de herramientas específicas que lo diferencien de sus pares gremiales en los escenarios de competencia académica/laboral; referido al SER, son todas las capacidades profesionales que junto a habilidades emocionales, culturales y sociales, permitirán una formación integral del sujeto, lo cual, a través de una conciencia ética del sentido humano entendido en colectividad, le permitirá el tacto comunicativo para un adecuado CONVIVIR.

Siendo estos los atributos comunes y presentes en todo plan de estudios que se apegue a entornos de competencia de sus contenidos, generando así una relación enseñanza-aprendizaje en habilidades, conocimientos, aptitudes, actitudes y valores indispensables para el desempeño laboral.

Como se observa, la estandarización de la educación como manifestación de la internacionalización educativa se erige bajo esquemas evaluativos que procuran determinar si una institución puede acreditarse como espacio con procesos de aprendizaje de calidad.

En algunas latitudes causa resistencia, pues se mira como una vulneración a los matices vigentes de autonomía universitaria, para lo cual el consenso de estos actores con los entes gubernamentales resulta importante. Sin embargo, en los casos donde ha tenido acogida esta cultura evaluativa, ha elevado los estándares de calidad apuntando a currículos con contenidos pertinentes a una formación por competencias.

## **2.4. Los estándares internacionales de la IFAC y su efectiva implementación**

En el acápite anterior, se estableció cómo la literatura determina que la estandarización en la educación superior responde a la internacionalización vigente interviniendo bajo lógicas evaluativas, a todo el esquema formativo universitario, creando sistemas fuertes que auditan la calidad bajo sellos institucionales de acreditación, con las tensiones y consensos que la misma amerita.

Sin embargo, en lo que respecta a la evaluación formativa dirigida a incrustar en los currículos de enseñanza habilidades de aprendizaje por competencias, también se evidenció la creciente necesidad de estandarizar ese tipo educativo, pues genera pertinencia disciplinar y fácil acceso al mercado laboral.

Quijano (como se citó en Castillo et. al., 2014) explica como dicha estandarización llegó a la educación contable:

La estandarización de la educación contable dentro del marco de la globalización busca acomodarse a esta nueva realidad, la cual exige profundas transformaciones y cambios. Sin embargo, la educación fue vinculada al servicio de los grandes capitales, las fuerzas productivas y financieras, para que desde las diferentes profesiones y en particular desde la contaduría participen con su desempeño laboral en la materialización de las políticas neoliberales; “este fenómeno ha terminado por imponerse como un hecho evidente y completamente inevitable, tanto en la vida académica como en la vida cotidiana” (p.125).

Destacando que el fenómeno estandarizador corresponde a las exigencias que el crecimiento económico y la interacción global requiere para sostener o amplificar su desarrollo actual.

Corresponde en esta instancia, abordar una manifestación de la estandarización evaluativa para el gremio de la contabilidad internacional conocida como los *Estándares Internacionales de Educación Contable* (en adelante IES, siglas en inglés) promovidos por la Federación Internacional de Contadores (en adelante IFAC, siglas en inglés).

El origen de los IES de la IFAC se remonta a los distintos hitos de internacionalización que la Educación Contable ha experimentado desde la década de los 70`s hasta la actualidad, que han desembocado en el interés por una educación contable con estándares propios de las exigencias técnicas y éticas que el mercado laboral exige, entrando en las dinámicas de americanización explicadas al inicio.

IFAC (2020) en su página oficial refiere datos importantes sobre el origen de su labor estandarizadora de contenidos de calidad, definiendo que:

La Federación Internacional de Contadores (IFAC) es la organización mundial para la profesión de contador. Fundada en 1977, la misión de la IFAC es servir al interés público, fortaleciendo de forma continuada la profesión contable en todo el mundo y contribuyendo al desarrollo de economías internacionales fuertes estableciendo y promoviendo la observancia de normas profesionales de alta calidad, impulsando la convergencia internacional de estas normas y tomando postura en el interés público allá donde la experiencia de la profesión sea más relevante. La IFAC está compuesta por 159 miembros y asociados en 124 países en todo el mundo, que representan aproximadamente 2,5 millones de contadores en la práctica independiente, industria y comercio, el sector público y la educación. Ningún otro organismo de contadores en el mundo y solo unas pocas organizaciones profesionales tienen el apoyo internacional de amplia base que caracteriza a la IFAC (p.1).

IFAC cuenta con una organización interna que, a través de órganos de gobierno, cuentan con un personal técnico de alto nivel que bajo principios de transparencia, integridad y competencia impulsan la emisión de normas técnicas estandarizadas para la profesión contable.

Desde IFAC la labor de emisión de normas estandarizadas se encuentra en cabeza de su Consejo de Normas Internacionales de Formación en Contaduría (en adelante, IAESB siglas en inglés), y este constituye un órgano colegiado conformados por reconocidos expertos y profesionales con conocimiento de la actividad contable a nivel global.

De acuerdo con el *Manual de Pronunciamientos Internacionales de Formación* (2015) IAESB se desempeña de la siguiente manera:

El objetivo de la IAESB, como se señala en sus *Términos de referencia*, es el servir al interés público mediante: El establecimiento de normas de alta calidad y otras publicaciones que reflejan las mejores prácticas en formación, desarrollo, y evaluación de los profesionales de la contaduría; promoviendo la adopción e implementación de los PIF; desarrollando puntos de referencia de formación para medir la implementación de los PIF; y un debate internacional avanzado sobre cuestiones emergentes sobre formación, desarrollo y evaluación de los profesionales de la Contaduría (p.3).

Juntos a las IES de la IFAC, se encuentran también regulados los llamados Pronunciamientos Internacionales de Formación (PIF), los cuales se asumen como pautas regulatorias y de definición que la profesión contable requiere, más que un proceso propio de estandarización de la calidad contable en su fase formativa, sin embargo, los PIF junto a las IES de la IFAC constituyen herramientas importantes de la internacionalización de la profesión contable.

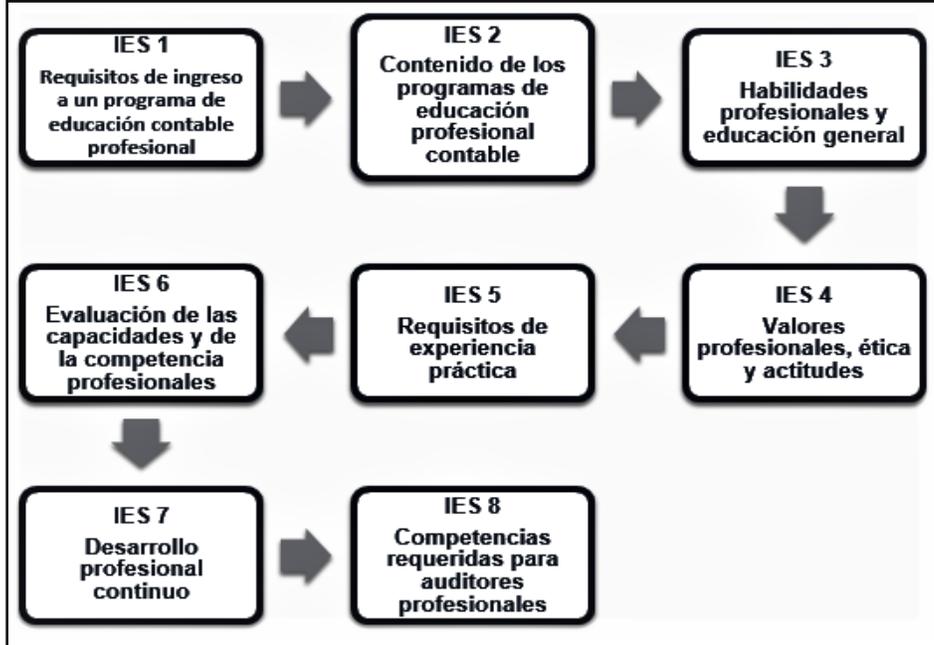
Para Khalifa (2020), la adopción de estándares internacionales de contabilidad, auditoría y educación contable podría aportar a una mejor formación contable, gracias a que se da en el marco de los impulsos de globalización tardíos pero vigentes en la profesión, lo que conlleva a un periodo de adaptación local a las mismas, en el que las instituciones o programas académicos pueden construir sus procesos pedagógicos, curriculares y de calidad bajo la guía de los fundamentos conceptuales que la estandarización contable de la IFAC proponen en la procura de la calidad profesional de los contadores a nivel mundial.

Los estándares IES producidos por IFAC están conformados por 8 componentes que miden de manera transversal aspectos medulares en la estimación de la calidad formativa de los contadores públicos a nivel internacional. Estos acaparan una diversidad importante de normas dirigidas a establecer requisitos de admisión en la carrera de contador, el contenido de asignaturas formativas, las habilidades mínimas para el desempeño de la profesión, los valores

éticos que esta exige, así como los requisitos de experiencia y el desarrollo de competencias profesionales continuas.

**Figura 7.**

*Componentes integrantes de las IES IFAC.*



Estos componentes a su vez constituyen un medidor evaluativo para que un determinado programa de contaduría pueda determinar si es competente para formar contadores públicos con el más alto perfil internacional contable.

De la figura 7 se desprende que IFAC tiene directrices estandarizadas que comprenden desde la admisión de aspirantes a una oferta de educación contable (IES 1 *requisitos de ingreso*) hasta los requerimientos para una auditoría profesional (IES 8 *competencias auditoría profesional*).

Respecto al IES 1 “Requisitos de ingreso a un programa de formación profesional en Contaduría” la IFAC (2008) determina que:

1. Esta IES establece los requisitos para el ingreso a un programa de formación profesional en contaduría y de experiencia práctica que debe ser exigido por un organismo miembro de IFAC. También proporciona algunos comentarios sobre cómo evaluar el perfil académico y profesional en el momento de ingreso.
2. El objetivo de esta IES es garantizar que los estudiantes que aspiran a ser contadores profesionales tengan una formación previa que les otorgue una

posibilidad razonable de éxito en sus estudios, exámenes de admisión a la profesión y períodos de experiencia práctica. Para satisfacer este requisito, los organismos miembros pueden requerir que ciertos aspirantes se sometan a exámenes de ingreso a los cursos de calificación profesional (p.30)

Siendo así requisitos de ingresos para la calidad en la formación contable que los aspirantes tengan un mínimo de habilidades y conocimientos contables, no suponiendo un grado de escolaridad preparatorio, pre-gradual o pos-gradual en específico, pues queda este asunto de admisibilidad en manos de los programas académicos.

Seguidamente, el IES 2 “Contenido de los programas profesionales de formación en contaduría” establece que:

El conocimiento principal en los programas profesionales de formación en contaduría puede dividirse en tres aspectos importantes: a) contaduría, finanzas y conocimientos relacionados; b) conocimiento organizacional y de negocios; y c) conocimiento de tecnología de la información y competencias. Las habilidades profesionales requeridas y el contenido de la formación general, los valores, ética y actitud profesionales y los requisitos relacionados con la experiencia práctica se exponen en la IES 3, Habilidades profesionales y formación general, IES 4, Valores, ética y actitud profesionales e IES 5, Requisitos de experiencia práctica (IFAC, 2008, p.34). (*Subrayado por fuera de texto*).

Con lo que establece 3 criterios de trabajo curricular para las instituciones, como en el caso objeto de este estudio, examinen si sus planes de estudios cumplen con estos estándares de internacionalización de sus procesos de formación contable. Cuestión abordada más abajo en el texto.

En lo que corresponde al IES 3 “Habilidades profesionales y formación general” se denota el formato de competencias contables inmersas en ella:

Las habilidades que los contadores profesionales necesitan adquirir están agrupadas en cinco categorías principales: habilidades intelectuales; habilidades técnicas y funcionales; habilidades personales; habilidades interpersonales y de comunicación; y habilidades gerenciales y de

organización. 4. Esta IES también aborda los estudios de materias ajenas a los negocios que contribuyen al desarrollo de estas habilidades y que pueden formar parte de la formación general (IFAC, 2008, p.42). (*Subrayado por fuera de texto*).

Estas habilidades permiten que en la formación de futuros contadores estos adquieran competencias profesionales, generando en ellos las potencialidades de manejarse de manera temprana en el entorno laboral el cual exige autogestión, modelos de decisión, dominio informático, modelación matemática, trabajo en equipo, entre otros.

En referencia al IES 4 “Valores, ética y actitud profesionales” IFAC (2008) exige que el profesional de Contaduría Pública comprenda:

14. Los valores, la ética y actitud profesionales requeridos a los contadores profesionales incluyen el compromiso de cumplir con la normativa ética vigente en su área de actuación que debe estar en conformidad con el Código de Ética para Contadores Profesionales de IFAC. 15. El tratamiento de los valores y actitudes en los programas de formación de contadores profesionales debe conducir a un compromiso con: (a) el interés público y la sensibilidad hacia las responsabilidades sociales; (b) el progreso constante y el aprendizaje permanente; (c) la confiabilidad, la responsabilidad, la puntualidad, la cortesía y el respeto; y (d) las leyes y regulaciones (p.49).

Pues la sociedad en su conjunto aspira que un profesional que brinda fe pública sobre las actuaciones financieras sobre terceros particulares, lo haga con el mayor apego irrestricto a los principios éticos, lo cuales son adquiridos desde su formación.

IFAC (2008), en su IES 5 establece los Requisitos de experiencia práctica” pues asume que en el proceso formativo se requiere que existan escenarios donde los futuros contadores próximos a obtener su titulación, apliquen los saberes pertinentes al mercado laboral que los espera. Sugiere esta IES que existan reales prácticas de negocios contables que puedan validarse como experiencia laboral, para lo cual resulta indispensable que la institución que otorga el título cuente con

escenarios de práctica adecuados y un grupo de mentores que supervisen este aspecto de importancia en cuanto a calidad formativa se refiere.

El IES 6 de “Evaluación de las capacidades y competencia profesional” de IFAC (2008) apunta a la medición de la calidad mediante formas evaluativas que permitan medir que los aspirantes a contador público:

- a) tienen un conocimiento técnico sólido de los temas específicos del programa de estudio;
- b) pueden aplicar ese conocimiento de una manera analítica y práctica;
- c) pueden extraer de diversas fuentes los conocimientos necesarios para resolver problemas complejos o multifacéticos;
- d) pueden resolver un problema en particular distinguiendo la información pertinente de la no pertinente en un conjunto de datos;
- e) pueden, en situaciones en las cuales se presentan al mismo tiempo una serie de problemas, identificar los más importantes y clasificarlos en el orden en el cual necesitan ser abordados;
- f) entienden que puede haber soluciones alternativas y el papel del criterio profesional en la elección del camino a seguir;
- g) pueden integrar y utilizar diversos conocimientos y habilidades;
- h) pueden comunicarse eficazmente con los usuarios, formulando recomendaciones realistas de un modo conciso y lógico; y
- i) pueden identificar dilemas éticos (pp.59-60).

Se procura, por parte de IFAC, que las instituciones cuenten con una instancia de evaluación interna donde determinen que, al final de cursado el debido programa contable, sus egresados cuentan con las habilidades que la profesión exige.

Hasta este punto, los IES de IFAC apuntan a estandarizar los requerimientos de ingreso, formación y egreso que los programas de contaduría a nivel mundial deben tener como parte de su interés por internacionalizar sus procesos de calidad formativa.

Los IES 7 y 8 se enfocan en los aspectos de calidad comunes al ejercicio de la profesión, planteando orientaciones para un óptimo crecimiento laboral del contador.

Desde el IES 7 IFAC (2008) procura directrices para el “Desarrollo profesional continuo: un programa de aprendizaje permanente y desarrollo continuo de la competencia profesional” así:

29. El objetivo del DPC es ayudar a los contadores profesionales a desarrollar competencia profesional para prestar servicios de alta calidad en beneficio del interés público. La medición de la terminación del DPC puede realizarse por medio de al menos tres enfoques diferentes: a) Enfoques basados en insumos. Establecen la cantidad de actividades de aprendizaje que es considerada apropiada para desarrollar y mantener la competencia. b) Enfoques basados en resultados. Exigen a los contadores profesionales demostrar, por medio de resultados, que ellos desarrollen y mantengan la competencia profesional. c) Enfoques combinados. Se combinan los elementos de los enfoques basados en insumos y en resultados, y se establece la cantidad de actividad de aprendizaje necesaria y se evalúan los resultados obtenidos (p.68).

El Desarrollo Profesional Continuo (DPC) que propone este estándar, obedece no solo a las dinámicas cambiantes de la contabilidad cada día más globalizada, sino al fomento del aprendizaje continuo por parte de los miembros de la profesión a nivel mundial.

Finalmente, el IES 8 de IFAC (2008) pone su interés en los “Requisitos de competencia que deben reunir los auditores profesionales” entendiendo que la auditoria es de los asuntos de mayor responsabilidad contable para la profesión, pues:

a) implica la aplicación de habilidades analíticas, criterio profesional y escepticismo profesional; b) generalmente es realizado por un grupo de profesionales, dirigido con habilidades gerenciales; c) usa formas adecuadas de tecnologías y se adhiere a una metodología; d) cumple con todas las normas técnicas pertinentes, tales como las Normas Internacionales de Auditoría (NIAs), las Normas Internacionales de Control de Calidad (ISQCs, por sus siglas en inglés), las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF), y las Normas Internacionales de Contabilidad para el

Sector Público (NICSP), y cualquier norma equivalente, internacional, nacional o local que sea requerida; y, e) cumple con normas requeridas en cuanto a ética profesional (p.78).

Siendo la auditoría parte integral de aquellos sistemas nacionales o internacionales de rendición de cuentas o de responsabilidad por parte de particulares y organizaciones obligados a dar fe pública de todas sus actuaciones financieras frente al Estado o la sociedad misma. Pues como se observa en cita, hasta el ejercicio de cumplimiento de las NIIF requiere de una experticia profesional por parte del auditor.

Los 8 IES de IFAC, asumen una visión que trasciende el hábito técnico-contable, permitiendo la comprensión del entorno laboral competitivo actual, y permea en los asuntos éticos de la profesión, lo que permite entender como la puesta en marcha de estas en los procesos de formación de los programas de contaduría garantizan el aseguramiento de la calidad y, por consiguiente, su puesta a punto frente a la internacionalización de la educación superior contable.

Tratando el objeto de este estudio centrarse en los componentes curriculares de calidad bajo los cuales internacionalizar los contenidos de un programa de contaduría, el ejercicio de revisión se enfocará en determinar posturas alrededor de la misma, tomando como punto de partida lo concerniente al IES 2 de IFAC.

Con ello no se sugiere la ignorancia de los demás estándares descritos. Sin embargo, a efectos de medir la calidad formativa a partir de los contenidos de enseñanza curricular, es el IES 2 que propone a las instituciones de educación superior el uso y apropiación contenidos a sus programas de contaduría, aunque la implementación progresiva de la totalidad de dichos estándares propicia una cualificación integral de los programas que los adopten, y a su vez los acerca a las aspiraciones de internacionalización (Demuner, 2019).

Es apropiado señalar que los programas de Contaduría Pública pueden también adoptar las disposiciones que la Conferencia de las *Naciones Unidas sobre el Comercio y Desarrollo* (UNCTAD) han emanado mediante su **Plan de estudios mundial para la formación de contables profesionales (ISAR 5 y 6)**, pero las ambiciones de la misma carecen de objetos pedagógicos reales, y resulta en exceso

“profesionalizante”, haciéndose más instrumental que competitivo, mostrando una clara distancia de la ciencia contable y sus desarrollos disciplinarios, que entre otras ha traído consigo el diálogo de saberes constante para que la formación contable este siempre ajustada, sin camisas de fuerza, a los contextos complejos y competitivos que el desempeño de esta profesión suscita (Torres et. al., 2020).

La preferencia por los IES de IFAC obedece a su progresiva evolución, promoviendo la internacionalización de la educación contable y los grandes beneficios formativos de calidad que consigo trae, pues la IAESB se ha ocupado de impulsar estándares formativos en materia contable dando como resultado las mencionadas IES que no son mas que un norte de brújula para la adecuada instrucción contable en las universidades. El desarrollo de las mismas tiene un marco profesionista, esto es, superar la función técnica contable por un elaborado esquema formativo a través de lineamientos fijos pero modificables en el tiempo. Circunstancia que se ha enfrentado con dificultades divulgativas, que han hecho imposible una mayor difusión y apego a las IES por parte de los centros académicos del saber (García y Tapia, 2018).

Al ser la internacionalización un proceso que requiere de la comprensión de relacionamiento entre lo local y lo global, es entendible que en algunas latitudes sus sistemas de educación superior contable aún no asuman parcial o totalmente los IES de IFAC.

Otro espaldarazo resaltable que ha recibido la operativización de las IES de IFAC, es el que le otorgó la Asociación Interamericana de Contabilidad mediante las *Pautas sobre la Curricula Homogénea para la Formación del Contador Público de Nuestras Américas* (2015), en el cual recomendó que tanto empresas reclutadoras de contadores como universidades formadoras, debían adoptar las IES como un criterio indispensable para la salvaguarda de la calidad técnica y profesional de todo contador público y profesiones afines. Para ello, determinó un plazo de 2 años como término de aplicación de los estándares IFAC en todo proceso formativo que conlleve a la titulación contable en las Américas, para lo cual, se propuso comunicar esta determinación a todas las Asociaciones Nacionales de Contadores registradas

ante esta, pues asume como indispensable lograr la implementación unificada de las mismas.

Básicamente, la *Curricula Homogénea* de la AIC consiste en un documento que especifica los contenidos que para las instituciones formadoras de contadores deben tenerse en cuenta en su proceso formativo, en el cual homogeniza varios estándares incluyendo los de IFAC.

Esto puede ser consecuencia de reparos y temores generalizados que se sobreponen a las evidentes conveniencias que la estandarización de la educación contable trae a la profesión de la contaduría. Si bien en una primera vista resulte conveniente la aplicación de normas internacionales con una amplia aceptación, no han faltado resistencias en cuanto a las IES de IFAC, las cuales han sido catalogadas como un instrumento que orienta la formación contable hacia el mercado laboral y no busca la calidad profesional del Contador. Esta postura surge debido a que hay vigentes exigencias por parte de la globalización financiera, cuyos lineamientos se asemejan a los estándares IFAC, pero en nada se asemejan en a la complejidad formativa que las IES procuran con su implementación integral (López, 2013).

Las instituciones con oferta académica de programas contables deben asumir que, adoptar los IES de la IFAC como factor de calidad internacional, es con fases sucesivas, y que incluso un paso definitivo hacia ello, lo constituye la intervención de sus currículos con las competencias que la IES 2 promueve en la formación contable.

Para el caso de Chile, en materia de estandarización a partir de los IES de IFAC, cuenta con pasos importantes. Ejemplo de esto es que el propio Colegio de Contadores de Chile (CCCH) es quien elabora su *Código de Ética* (2015) bajos los postulados de estandarización de IFAC.

Esto constituye un paso importante para el país austral, pues fue el mismo gremio de profesionales los que adoptan los postulados que permitan internacionalizar su profesión, a través del Colegio de Contadores de Chile, quienes en su Código de ética adoptaron las vertientes y postulados exigidos por IFAC. Así, en la práctica nacional de la contaduría chilena, se hace necesario tener formación

bajo las IES, así como ponerla en práctica en los escenarios del ejercicio profesional. Esta forma de adoptar las directrices contables internacionales, permitió que el Contador público chileno se reafirmará más en su compromiso con el interés público, y no tanto con el comercial de sus empleadores o clientes, que generó no pocos inconvenientes disciplinarios(Código de ética, Colegio de Contadores de Chile, 2015).

Igualmente, este grupo gremial realizó el documento *Marco Conceptual y Objetivos para Efectuar e Informar sobre Trabajos de Compilación y de Revisión Contable* (2018) con la finalidad de que los miembros profesionales adscritos a él, realizaran todos sus ejercicios de asesoría contable apegados a las recomendaciones que en la materia IFAC ha estandarizado, lo que implicó incluso la apropiación de definiciones contables acordes al lenguaje técnico internacional.

Sobre la puesta en marcha de la IES 2 de IFAC en instituciones de educación superior chilenas:

El CCCH realiza sus mejores esfuerzos para ayudar y coordinar con las universidades e institutos de formación profesional para la implementación de las IESs, a través de una Comisión Especial de Educación Superior, que se reúne dos veces al año. El Instituto de Investigación y Desarrollo Profesional (INDEP) desarrolla acciones dinámicas para la difusión de las Normas de Formación de la IFAC a través de su página web. Además, el IAESB expone las IES y las IEPS para comentarios públicos y los miembros de organizaciones son alentados a informar a sus miembros para su discusión. En octubre de 2011 la Comisión de Educación Superior se reunió para analizar cómo se están aplicando las normas de educación de la IFAC en las diferentes instituciones educativas del país, así como el resultado de la aplicación del curriculum por competencias adoptado en algunas universidades y analizar la incorporación de las NIIF como una asignatura en la carrera de contador público (Español et. al., 2013, p.22).

El país chileno se encuentra en curso de generar “buenas prácticas” en el ámbito de la educación contable a partir de las IES de IFAC en sus procesos formativos.

Para el caso mexicano, las circunstancias resultan similares, sin embargo, la educación contable en dicho país no solo quiere alinearse a la internacionalización mediante los estándares IFAC, sino que quieren armonizar las demás existentes a nivel global para, que en un solo compendio normativo, lograr internacionalizar las prácticas formativas del profesional en contaduría (Araque, 2017).

Según Carrasco et. al. (s.f.) urge que la educación contable se adhiera de manera universal a la internacionalización que esta experimenta, y recomienda:

Las universidades deben de ser capaces de preparar estudiantes y profesionistas que conozcan y entiendan la nueva normatividad internacional para ser aplicada en los distintos contextos nacionales en los que se requiera, ya que éstos conocimientos se reflejarán en mejores prácticas de registros contables, que a su vez se traducirán en una mejora de la calidad de la información que se reflejará en una toma de decisiones más apegada a la realidad internacional de los negocios. Lo anterior será posible si se revisan y actualizan planes y programas de la carrera de Contador Público en las universidades que ofrecen estas carreras profesionales (p.15).

Siendo así un reto falto de cumplimiento en la educación contable mexicana, y que requiere del conjunto de esfuerzos de las agremiaciones profesionales y universitarias de ese país.

Vásquez y Patiño (2015), plantean que entre México y Colombia existe un subsistema supranacional de educación superior contable, debido a que las universidades de ambos países han adoptado, por encima de otros países de la región, regulaciones tendientes a que en la formación de contadores de ambos país, exista una formación primaria consistente en conocimientos básicos sobre administración, contabilidad, derecho y economía; mientras casi de forma homogénea, plantean como un hito formativo de calidad, que en la fase de formación disciplinar contable, estos puedan obtener conocimientos en auditoría interna, contabilidad internacional y evaluación de proyectos, lo cual conllevó a que las agremiaciones de varios países entablaran un franco dialogo con universidades y academia, para aclimatar estas directrices en sus debidos planes de estudio.

El panorama en el caso de México sugiere aún la oportunidad de operativización de las IES de IFAC logrando con ello materializar los esfuerzos que durante años vienen anunciando en materia de internacionalización de su formación contable.

Corresponde en esta instancia, verificar qué expresa la literatura sobre los estándares IFAC y su aplicación en el contexto de la formación de contadores públicos del país, determinando así si se encuentran visos claros de internacionalización en la formación de contadores públicos en el país.

El IES 2 de IFAC, en materia de contenidos currículos de programas de formación contable, exige que estas contengan 3 aspectos importantes, tales como contaduría y finanzas, algo concerniente a las prácticas organizacionales y de negocio y finalmente apropiación de las tecnologías de la información en contabilidad.

Guísela (2014), al estudiar como son los componentes curriculares de 22 programas académicos de Contaduría Pública del país, respecto al componente IES 2 de la IFAC, afirmó como conclusión panorámica, que las instituciones universitarias cumplen a cabalidad con los temas formativos planteados en el primer componente, mientras que para el segundo, donde se forma habilidades organizacionales y de negocio, se evidencia una falta de aplicabilidad, circunstancia esta mas gravosa en el caso del componente tercero, pues las instituciones no le han otorgado la debida importancia a las potencialidades contables que las TIC's trae consigo en favor de los contadores en formación, dando por sentado la necesidad de profundizar saberes en este aspecto medular en la vida laboral contable de la actualidad.

Lo cual demuestra que en Colombia la internacionalización de la educación contable ha entrado por cuenta de intervenciones a los currículos de los programas de formación contable, aun cuando hay áreas o puntos de mejora.

Esto demuestra que se han superado los esquemas que, obviando las bondades de la estandarización en materia de formación contable, desde finales del siglo pasado abogaban por una educación contable pertinente a las realidades del entorno formativo, pero que fue apartándose de los rígidos esquemas de instrucción

contable que, en ocasiones, minimiza la calidad técnica del aprendiz y futuro contador (Bermúdez, 1995).

El anotado avance de la educación contable del país respecto a la implementación curricular de las IES 2 de la IFAC en sus planes de estudios, es propiciado desde hace tiempo por voces académicas preocupadas por el desarrollo de la profesión contable en el país, acorde con las dinámicas de internacionalización que sugieren seguir estándares de calidad formativa que globalicen el ejercicio del contador público, con lo cual se puede incluso superar debates contemporáneos alrededor de disyuntivas tales como “la teoría vs la práctica” en la formación del contador, para innovar con claras intervenciones curriculares que le apuestan en mayor medida a lo disciplinar y/o profesional, trascendiendo así, a priorizar procesos de enseñanza que otorgue privilegio a diversas herramientas de aprendizaje, incluyendo las exigidas internacionalmente sobre el saber contable (Observatorio Colombiano de Educación Contable, 2012).

Como antecedente sobre adecuaciones curriculares en un programa de contaduría colombiano a partir de las recomendaciones de la IFAC, tenemos el trabajo desarrollado en el programa de Contaduría de la Universidad Antioquía, quienes diseñaron la puesta en marcha del código ético hecho por IFAC de manera transversal a sus labores de formación de profesionales de la Contaduría.

En este, Gil, 2014 propone que los componentes éticos de IFAC, dentro del plan de estudios del programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia, son posibles usando:

Los aspectos o principios más relevantes a tener en cuenta para la elaboración de una propuesta de inclusión de temáticas, en este caso sobre ética, en los mismos, serían la interdisciplinariedad, que se enfoca en la importancia de la interacción de dicho tema con los demás presentes en el currículo; la problematización, como principio fundamental para la elaboración de los microcurrículos, en donde se pretende la enseñanza de los temas propios de cada proyecto de aula, a través de la solución de problemas presentes en la sociedad; por último, las metodologías, que son las formas o estrategias más apropiadas para la enseñanza de los temas

planteados, por parte de los docentes. Se considera que la inclusión de los principios y valores fundamentales definidos en el código de ética de la IFAC deberían hacer parte integral del microcurrículo en la parte de la contextualización, cuando se habla específicamente de las competencias y valores, ya que estos complementarían las competencias que deben poseer los alumnos para el cumplimiento del objetivo y por ende de los propósitos de formación definidos en cada proyecto de aula, además de servir de apoyo al momento de dar respuesta a la problematización de los currículos tanto en aspectos técnicos como en éticos.

Dejando así abierta la posibilidad que, en la formulación de los microdiseños de asignaturas en dicho programa académico, se puedan incluir aspectos medulares de la ética formativa de IFAC.

Un trabajo de análisis similar sobre esta misma institución y su programa de Contaduría Pública fue el realizado por Amézquita, Díaz y Gutiérrez (2016), estos afirman que de acuerdo a la coherencia que la formación ética del contador recibe en su periodo de capacitación universitaria, un punto de referencia para medir la pertinencia de dichos postulados éticos lo constituyen el Código de Ética que la IFAC elaboró para generar principios de aplicación en la materia.

En tal sentido, el correcto desempeño de las labores profesionales del contador público en últimas se cultivan en el momento de recepción de conocimientos en las aulas universitarias, por lo cual, y aún cuando se ha entendido que la conducta recta del contador va más ligado a su humanidad que a su formación, es innegable que hay currículos como el de la Universidad de Antioquia, que se preocupan por generar una conciencia transversal de los problemas éticos que el Contador se enfrenta en su desarrollo laboral. Luego entonces, la formación integral de contadores públicos es asunto que no solo tiene exigencias técnicas, sino también técnicas.

Anteponiendo así la necesidad de un código de ética del contador público gestado en el seno de dicha institución permite una formación comprensiva de las actuales dinámicas de convergencia internacional contable.

En el caso de la Universidad de Cartagena, esta cuenta con una dinámica activa en materia de formulación y reformulación de los currículos bajo los cuales forman contadores públicos en dicha institución académica.

Así lo afirman Palacio y Oyola (2010), quienes al abordar las diversas transformaciones curriculares que dicho programa de formación ha tenido, destaca que desde el año 2004, se acogieron los lineamientos que la profesión contable exige y se encuentran estipulados en la Resolución 3549 de 2002, la cual es clara en definir cuales son las condiciones de calidad bajo las cuales los programas de Contaduría Pública deben formar a sus futuros contadores. A la par de esto, los directivos y docentes de dicha universidad reconocer la necesaria influencia que la IFAC representa en su labor de orientación vocacional y profesional de los contadores, lo que conllevó a que se hiciera un esfuerzo institucional por aplicar sus estándares al currículo bajo el cual forma a estos.

Como beneficio, los contadores formados en este claustro, han podido recibir conocimientos disciplinarios y transversales de vanguardia y acordes las exigencias contables de cada momento de la economía, reflejado esto en la apertura de seminarios de investigación contable y la ampliación de escenarios de prácticas como aquel primer contacto entre el mundo laboral y el futuro egresado de la misma.

Resulta importante que no mencionan la acogida de los estándares IFAC como parte de alguna intención de internacionalización, sino como una muestra de voluntad directiva apegada a una formación de calidad.

Para Manrique (2018) la profesión del contador público en el país posee fuertes regulaciones estatales que datan desde el año 1951, así mientras el gobierno central posee labores férreas de vigilancia y control, los actores educativos y académicos se circunscribieron a una presencia mas formativa y analítica de la labor contable. Solo hasta 1995, el Gobierno nacional, representado en el ICFES, accedió a jornadas de trabajo junto a la academia y agremiados contables, con miras a documentar los pasos a seguir para salvaguardar la calidad formativa y profesional de los contadores del país.

De dichas jornadas surgió un documento de Reestructuración Curricular, en el cual se plasmó la necesidad de planes de estudio que contaran con áreas de

formación general, disciplinar y profundización, encaminados a contenidos con una aceptación en el plano global de la contabilidad.

Las cuales siguen vigentes y pueden posibilitar el retorno de esas jornadas de trabajo que desde los años 90`s, impulsaban procesos curriculares en los programas de Contaduría Pública, siendo en la actualidad un escenario que, auspiciado por el Estado, permita mayores ejercicios de implementación de IFAC y sus estándares de calidad formativa.

Al esfuerzo estatal por buscar una mayor procura en la puesta en marcha de las IES de IFAC en el país, se le puede unir el sector privado, el cual podría obtener del sistema universitario estatal, grupos cualificados de contadores que, bajo métodos de internacionalización, asesoren y sostengan la carga contable que implica la producción empresarial:

Particularmente, se sostiene en esta categoría que “quienes están fijando los estándares que determinan la calidad de [los] programas académicos, en el fondo son los gremios económicos” (Pineda y Calderón, 2004, p. 141). De ese modo, se hace mención de una educación contable que “parece imbricarse estrictamente en habilitar [al] estudiante [para]el uso de herramientas que le permitan satisfacer las necesidades de información financiera de las empresas” (Cuevas, 2008, p. 39); es así como “la educación contable sigue preocupada por entregarle al mercado profesionales muy excelentes en [el ejercicio] contable y en la empresa como el campo más predominante para dicha práctica” (Restrepo y Rodríguez, 2016, p. 127). En ese sentido, las ponencias que están agrupadas en esta categoría sostienen que los grupos económicos determinan la educación contable: qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña (Ramírez, 2017, p.18).

Reflejando así que las universidades bajo apoyo estatal e impulso empresarial podrían elevar las calidades formativas de sus contadores públicos, a partir de exigencias más concretas de los participantes.

Para Villarreal, et. al. (2016), la estandarización de la educación contable no debe restringirse a medianos esfuerzos frente a las IES de IFAC, sino abrirse a otras regulaciones internacionales en la materia y conjugarla con directrices

supranacionales no tan conocidas distintas a la IFAC, que en el ámbito de la vida bursátil, tiene un mayor reconocimiento y aceptación. Dichos organismos de origen no gremial sino más bien empresarial, generan directrices formativas tendientes a que los contadores se conviertan en un valor agregado del mundo de los negocios, y aún cuando IFAC es quien ha desarrollado estándares educativos de calidad, esta se ha nutrido de otros organismos para definir el horizonte profesional que el contador público debe superar, lo cual en ningún caso niega la aceptación mundial que las IES han obtenido por cuenta de su calidad. Lo que evidencia que, en la literatura sobre el tema, las posturas son de apertura y apoyo a la internacionalización mediante los estándares que propone IFAC.

En esta línea se encuentran Roncancio, et. al. (2015a) quienes, abogando por las necesidades de una educación contable por competencias, destacan que los estándares IFAC acercan al contador al mundo del trabajo:

Esta visión privilegia claramente el mundo del trabajo, de ahí que establece los requerimientos de formación para los contadores públicos, la evaluación de sus capacidades y competencias, así como los requisitos necesarios para obtener su habilitación profesional. Es claro que la IFAC sobresale por sobre muchas instituciones que han deseado formular directrices en educación, pues se dirigen claramente al mundo del trabajo, y a través de su Consejo de Normas Internacionales de Educación Contable (IAESB) establece requerimientos sobre la formación de contadores públicos, la evaluación de sus capacidades y competencias, así como los requisitos previos a la obtención de su matrícula y el Banco Mundial que con el Informe ROSC Colombia (2003) hace un importante llamado de atención tanto a los requisitos para acceder a la práctica profesional como a la calidad en los contenidos impartidos en la formación profesional de los contadores (p.92).

Con lo cual se resolverían, desde la implementación de las IES de IFAC, una diversidad de problemas que la educación contable requiere conjurar, todo en procura de formar contadores competentes para el ámbito laboral.

Al abordar el debate sobre los rediseños curriculares en la educación contable, Martínez (s.f.) resalta la estrecha relación de los IES de IFAC junto a las

competencias requeridas en el mundo laboral de los contadores, advirtiendo que las agremiaciones internacionales de contadores son las que han marcado la pauta educativa de los mismos, pues exigen que todo contenido curricular aporte al desarrollo técnico-profesional para un fácil acceso al mundo del trabajo.

Esto es, la creación un modelo pedagógico-gremial, que cuenta con habilidades y destrezas por adquirir, y que fortalecen el posicionamiento del contador público como una profesión indispensable para la presente y futura economía de mercado, sin que esto implique un discurso que no se centre en un modelo curricular pertinente y elaborado para una mayor consonancia de saberes entre diversas latitudes educativas (Samaca et. al., 2019).

Aun cuando lo plantea desde una lógica crítica, el autor reconoce el valor que IFAC tiene al momento de implementar, en los currículos, rediseños a partir de competencias específicas.

Sobre los planes de estudios de programas de contaduría más competitivos a partir de las IES de IFAC, como parte de los métodos de los marcos de la internacionalización, Rueda, et. al. (2013) plantean:

Pero al mismo tiempo se requiere una correlación mucho más directa entre estas asignaturas y las asignaturas del área de economía, al menos. Un programa de contaduría con perfil internacional debería entonces construir vínculos con las relaciones internacionales como disciplina, pero también esperar que la línea de economía aporte, por ejemplo, discusiones de economía política mundial en torno al capitalismo financiarizado (Harvey, 2007), las crisis mundiales de hoy y las miradas —críticas algunas de ellas— para comprenderlo y estudiarlo. De no existir este correlato y complementación entre la línea de relaciones internacionales y de economía, un estudiante de contaduría tendría dificultades para comprender el origen y el alcance de la contabilidad internacional y sus implicaciones en las sociedades actuales y en particular para Colombia (p.661).

Es así como los programas de Contaduría Pública del país, requieren intervenciones a sus currículos para instalar en ellos contenidos internacionales que

permitan formar contadores públicos aptos al movimiento globalizador. Por ello, los IES de IFAC constituyen una oportunidad para ese deseo común.

Clausura aquí la revisión realizada sobre los estándares de educación contable IES de la IFAC, su proceso de origen y formulación, así como su dinamismo aún por desarrollar como manifestación de la visión de internacionalización de educación superior que, para el caso concreto de Colombia, la literatura pertinente presenta mayor disposición de avance y apertura como parte de los procesos evaluativos de la calidad de las instituciones universitarias.

## **2.5. Esquemas de educación contable en Colombia**

### **2.5.1. Los modelos educativos en la educación superior: Asomo de crisis y cambios**

En el ámbito educativo, los modelos pedagógicos (educativos) son auténticos compendios sobre la forma en que se desarrolla la enseñanza educativa, por tanto, en todos los niveles educacionales incluyendo la educación superior, establecer un modelo de educación es un asunto de medular importancia/preocupación pues define el tipo de profesional al cual se formará (Trujillo, 2017).

En términos castos, un “Modelo” se asume como el conjunto aplicado de valores, principios, normativas o parámetros a un ámbito específico, lo que genera características particulares e incluso marcan tendencia, pues logra pautar la forma de algún accionar del interés humano. Esta suerte de definición, propia más de la experiencia que de un argot teórico, encaja adecuadamente en la intención reflexiva del presente documento (Morales & Reza, 2019).

Desde la teoría del aprendizaje, se ha logrado desarrollar postulados sobre los procesos educativos a través de la definición clara de nortes pedagógicos, que sumados entre sí, constituyen un modelo educativo (pedagógico).

Estos varían de acuerdo a la intención formativa que se pretenda desarrollar, e incluso se ven influenciados por las formas de gobierno y complejidades de su quehacer mismo.

Para Estrada y Pinto (2021), la diversidad de modelos educativos planteables en la educación superior, cuentan con una característica similar en su intención, la cual consiste en procurar la “formación integral” de los futuros profesionales, sin embargo, hay una reciente preferencia por hacer foco para que quienes egresen logren chances en el mundo laboral, por ende, su educación se enfoca hacía el trabajo, en las ventajas competitivas del mercado y en la decreciente demanda de profesionales.

Esto favorece un ambiente educativo que privilegia el saber técnico, la inaplicabilidad teórica y la indiferencia de contexto, lo que contribuye a normalizar débiles bases cognitivas. El aprendizaje significativo, propio del modelo constructivista de educación, nos plantea elementos de importancia que van en

rescate de una educación superior pertinente, integral y sostenible frente a los cambios que la dinámica contemporánea de estos tiempos nos imponen (Ortiz, 2015).

Desde una vista histórica, los modelos educativos han correspondido a una urgente demanda de recambios socioculturales y económicos, adecuados claro está, al momento hito que vivencia un grupo humano particular (Giuliano, 2019).

De tal manera, que si una nación o sociedad experimenta una circunstancia de cambio de gobierno, una transformación económica e incluso, padecimientos de salud globales, como el acontecido por el Covid-19, la educación se convierte en la herramienta primaria a optimizar acorde a cada evento emergente, a través de la afirmación o transformación de su modelo vigente.

En la actualidad de pospandemia, las instituciones de educación superior demostraron una capacidad adaptativa de sus modelos de enseñanza, logrando implementar la virtualidad educativa en cuestión de semanas, circunstancia que en casos como el colombiano aún se encontraba en proceso, por lo menos desde hace 3 décadas; si bien lo anterior es con ocasión de la mencionada pandemia, la educación superior también experimenta otras urgencias que ponen en jaque de cambio a sus vigentes modelos.

Para Marciniak & Gairín (2018) es innegable que hasta la mitad del presente siglo educativo, la educación superior sufrirá cambios en sus modelos por cuenta de fenómenos que van desde la masificación de la matrícula universitaria; la Sobreoferta de IES; la definición de estándares de calidad para la apertura de programas; hasta la demanda de perfiles de egreso bilingüe por parte del sector productivo y una mayor inmersión en actividades de aprendizaje autónomo y virtual.

Lo anterior, aunado a la circunstancias y retos educativos que dejó los confinamientos y aislamientos de pandemia, ha promovido el caldo de oportunidad para replanteos y cambios en los modelos de educación superior, conllevando así a una adaptación que empiece por reconocer las limitaciones de los modelos actuales. Plantear modelos educativos, modificarlos o procurar fórmulas para la génesis de estos, implica destacar el rol de la educación como movilizador de oportunidades para los actores de aprendizaje (docente-estudiante), el sistema

educativo y las instituciones que la conforman, así como para el cumplimiento misional de la docencia, investigación, extensión e internacionalización en el caso universitario.

Si bien en tiempo reciente se defendió la creencia de generar macroestructuras de formación universitaria perdurables y estáticas, la realidad educativa, junto a los desafíos en la nueva normalidad, demandan de forma anticipada que se plantee un modelo de base innovadora, con gran cobertura, pilares de calidad claros y un espíritu de dinamismo cambiante que actualice sus intereses a la par del contexto al que pertenece.

La necesidad de definir un modelo educativo, o la aplicación de varios de estos en los entornos de la educación superior, parecería una constante resuelta (Vásquez, 2016), e incluso se daría por descontada la necesidad de insistir en la aplicación de modelos que posibiliten el uso de las TIC's, así como la interacción bilingüe o la generación específica de habilidades para el trabajo.

No obstante, la realidad formativa demuestra que la brecha digital, la carencia de directrices investigativas y el diseño de modelos educativos "innovadores" sin pertinencia, dan al traste con la aplicación de modelos educativos a la vanguardia del dinamismo tecnológico y de la actualización del conocimiento que este conlleva, siendo esta una tarea pendiente o dada por perdida (Sierra et. al., 2016).

Otra deuda educativa que rescata la importancia de establecer modelos aplicables en materia de educación superior, lo da el menosprecio que a nivel de pregrado ha padecido la educación a distancia.

Chávez (2017) plantea que, aun cuando los desarrollos tecnológicos se ofrecieron como herramienta para la educación a distancia, la cual solucionó la escasez de cupos presenciales, esta modalidad educativa no es tenida en cuenta como un modelo (modalidad) aplicable, sino como un elemento accesorio en la formación del profesional. Por cuenta de las consabidas circunstancias de distanciamiento social y ampliación masiva del mundo de digital, queda claro que tanto los elementos de formación virtual, como de enseñanza a distancia, se han logrado posicionar en el centro de necesidad educativa de pospandemia (Rama, 2021).

Esto conlleva a que cualquier modelo que se proponga en materia de educación superior, deberá sentar sus bases sobre *la nueva educación híbrida*, porcentuando según la necesidad, qué proporción de este será virtual/distancia o presencial en el aula. Ante lo cual, un modelo paritario entre ambos esquemas, donde sus elementos se combinen flexiblemente, parece tener mejor conveniencia ante la actual disrupción digital en los procesos educativos.

### **2.5.2. Planteamiento y construcción de modelos educativos en educación superior.**

Los aspectos que caracterizan a un modelo educativo, implican desmenuzar los aspectos sustanciales del quehacer diario de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla al interior de los claustros, y proponer desde estos procesos educativos, la inclusión de los valores, paradigmas o intereses que servirán de palestra para las labores misionales de la respectiva IES.

Así lo consideran Cartuche, et. al., (2015) quienes plantean que el constructo de un modelo pedagógico, consiste en un acto creador de la imagen educacional que se desea proyectar acorde a un contexto específico, el cual si resulta cambiante, requerirá de actualizaciones que le brinde la garantía de estar a la vanguardia de las necesidades formativas.

Es así como todo modelo aplicable a la educación superior, debe procurar definir su sistema de elementos básicos, sin que estos constituyan una camisa de fuerza inamovible, pues su visión pedagógica deberá tener la capacidad de amoldarse a las realidades del entorno.

Se considera así que un primer paso en esa dirección, será el de desplegar los elementos básicos con los cuales dicho modelo se sostendrá, y en caso que su contexto de aplicación se dinamice en dirección distinta a la estructura, deberá tener la suficiente flexibilidad para replantear su adaptación.

Algunos modelos pedagógicos como el *Tradicional* y el *Romántico* de corte mayoritariamente estático, no tendrían oportunidad en la construcción del mismo, por ende son descartables de tajo; quedando así posibilidad de réplica o uso de

modelos pedagógicos más flexibles como el *Cognitivo*, el *Social* e incluso el *Conductista* (Amador, 2018; Arévalo, 2016).

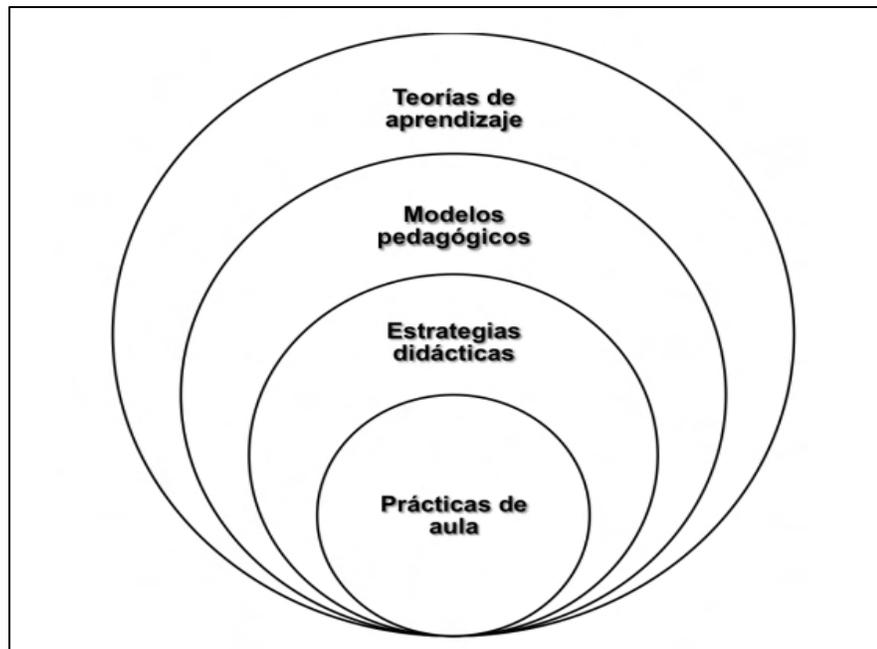
Estos tres últimos, con una clara transmisión de saberes abierto a todo tipo de situaciones de aprendizaje, con objetivos claros en cuanto a resultados de la práctica formativa y una adquisición de valores asociados al aprendizaje significativo.

Desde el punto de vista analítico-conceptual, cualquier modelo de educación superior que se plantee, incluyendo uno aplicado a la educación contable, deberá contar con estos elementos descritos, así como con características propias, que sea compatible en términos pedagógicos. Es vital destacar que un modelo pedagógico resulta ser una aspiración teórica sobre la manera de desplegar capacidades institucionales a la hora de impartir conocimientos, que en el caso de la educación superior, será en procura de formar habilidades y saberes profesionales.

Por tanto, la aplicación de un modelo educativo en materia de educación superior se logra operativizar a través de sus currículos, puesto que estos orientan la práctica pedagógica y las modalidades de enseñanza implícitas al modelo mismo (Herrera, 2019).

**Figura 8.**

*Niveles de explicación (construcción-comprensión) del proceso enseñanza-aprendizaje.*



Fuente: (Gómez, et. al., 2019).

Al ser los currículos un elemento práctico para aplicar los postulados formativos de todo modelo pedagógico, en este se debe concentrar la aplicación de los elementos que ayuden a generar constructos o planteamientos sobre la vigencia o renovación de los mismos (Vergara y Cuentas, 2015).

Desde esa óptica, se pretende abordar la presencia de modelos educativos específicos dentro de las ciencias económicas y contables, buscando darle mayor especificidad a las reflexiones esbozadas hasta el momento.

### **2.5.3. La discusión de modelos educativos en las ciencias económicas y contables**

Para Mejía (2021), todo modelo educativo en ciencias económicas o contables, cuenta con el impulso arrollador de las apuestas y necesidades que el mercado sugiere como política general de desarrollo. Tal como se indicó arriba, esta logra permear las aspiraciones educativas de una sociedad nacional, en consonancia con su visión de crecimiento económico. Otorgando así a los modelos educativos en estas áreas, un carácter asociado a las políticas de desarrollo que cada Nación se plantea a sí misma.

De manera primaria, la discusión sobre modelos educativos contables, o en profesiones económicas en general, no resulta ser en exclusiva del espectro de las mediaciones pedagógicas, también hay un marcado interés de las políticas económicas en establecer su criterio, influenciando la visión de enseñanza y la conveniencia curricular de los contenidos que forjaran el sistema económico.

En el plano de la discusión pedagógica, no ha faltado quienes aboguen por separar los ámbitos pedagógicos del interés económico a la hora de plantear o replantear modelos de educación contable (Gómez, et. al., 2019), derivado esto de la consideración de centrar esfuerzos formativos en el sujeto aprendiz, y no en la latente necesidad de definición de contenidos (currículos) a partir de las sugerencias del mercado, la conveniencia económica, las posturas gremiales y las políticas educativas estatales (Rojas et. al., 2019).

Desde una postura académica, es plausible dar por descontado enseñar las ciencias contables con un énfasis técnico, centrado en las normativas del registro

contable, buscando siempre especializar la formación gracias a la constante reeducación, aun si esto implica el riesgo de egresar contadores públicos sin la posibilidad de haber obtenido las habilidades que a nivel laboral se entienden como indispensables en el mundo laboral.

Cualquier modelo educativo contable que se plantee, debe partir de una postura dialógica que reconcilie la visión pedagógica con la realidad del mercado, pues de nada serviría tener un capital humano de contadores con alta titulación, si esta no es pertinente de cara a la demanda del mercado laboral. Es este aspecto, donde el punto bisagra de la discusión pedagógica se reconcilia con la conveniencia de mercado.

No se trata pues de justificar un modelo económico-pedagógico en educación contable, que posicione los intereses del crecimiento económico por encima de las contemporaneidades educativas, más bien, implica dejar a un lado la ingenuidad dialéctica con que las discusiones pedagógicas antagonizan contra los intereses del mercado, quien en últimas, es el receptor del profesional contable (Ramírez, 2017).

Si se coincide con esta perspectiva, se abre la posibilidad para plantear cambios en beneficio de los contenidos de enseñanza, la dinamización de las estructuras pedagógicas en las facultades, así como la inmersión de muchos programas en tendencias de internacionalización para formar contadores con vocación global. Si bien estas discusiones cuentan con diversidad de posturas en variedad de latitudes, en el caso eminentemente colombiano, el modelo propuesto se ha basado en posturas (no modelos) gremiales, académicas, económicas y estatales, donde no predominan las tensiones, sino más bien puntos en común.

En cuanto a su componente histórico, no es parte de estas reflexiones ahondar en los hitos o momentos que originaron la educación contable en el país. Esa labor ya es suficientemente documentada (Rocha y Martínez, 2016; Cardona, 2017), y si bien el desarrollo de modelos educativos en la contaduría del país debe contener aspectos históricos, estos serán mencionados de a partir de la época de academización de la actividad contable, labor en principio era presidida con celo por el clero y el Estado. Tal academización data desde la década de los años 60's, momento en el cual la teneduría entró en crisis por la demanda del auge económico

del sector privado, lo que motivó a la proliferación de la oferta universitaria en la formación de Contadores públicos.

Para Peña (2002), esta multiplicación de programas académicos logró tal importancia, que solo hasta el año 2000, el mundo de lo pedagógico logra plantearse interrogantes sobre el modelo educativo contable aplicado y que se aplicaría de entrada al nuevo milenio.

Esto demuestra que durante ese lapso, no hubo intención alguna por plantear alguna configuración de un proyecto de modelo educativo que permitiera diferenciar a la Contaduría como profesión, de la Contabilidad como saber técnico. Esto explicaría, en parte, la inexistencia vigente de un modelo de educación contable en el país, y la consecuente gama de profesionales contables desentendidos de las itinerancias de las crisis económicas, del libre comercio, de las reformas tributarias y otras vicisitudes de la economía.

Existen voces que plantean la urgencia de un modelo educativo contable, pues su ausencia resulta injustificada.

Así, Ramírez (2017) afirma que los estudiantes federados de Contaduría Pública a nivel nacional, han planteado desde los 80's la necesidad de implantar un modelo de enseñanza que no solo apalanque la técnica, sino que haga de la Contaduría un área de desarrollo investigativo, lo que implicaría un ejercicio de reflexiones al modelo que no se plantea en materia del aprendizaje contable para el país.

Los docentes por su parte, han diagnosticado que establecer un modelo pedagógico contable no se encuentra siquiera en proceso de consolidación, debido a otros asuntos, por las asimetrías formativas gracias a programas contables propensos a la tecnificación del contador, lo que hace ver lejano algún replanteamiento de su labor.

Sí bien hay esfuerzos destacables por llevar la discusión académica más allá del currículo y posarla sobre el modelo educativo en sí, el panorama no resulta potencial, por tanto la orientación pedagógica sobre la enseñanza contable cuenta con más ideas referidas al Currículo, instrumento este que operativiza al modelo,

que sobre el modelo educativo contable en sí, lo que a simple vista denota una contradicción material de lo pedagógico (Peña, 2022).

En el país no se tiene definido un modelo educativo contable propio, sea porque los actores no han planteado la discusión, o porque la discusión pedagógica solo se ha referido al Currículo.

Por tanto, lo que se ha enseñado desde el momento de su academización, es un modelo (características) proveniente de los Estados Unidos o Europa, quienes desde la óptica de la contabilidad administrativista, aportaron a la solución de necesidades contables de talla industrial, requerimientos estos que se hicieron más notables por el crecimiento comercial en las principales ciudades del país (Gómez, 2014).

Los actores gremiales y económicos si han logrado de manera alguna plantear su propio modelo (intereses), aunque no se lo han propuesto de manera abierta, si ha tomado más relevancia a la hora de enseñar la Contaduría, que esta asegure empleabilidad, por tanto la demanda laboral ha servido de parámetro educativo, para establecer si un programa de estudios determinado está alineado en la apuesta por egresar contadores con enganche laboral (De Fanelli, 2018).

Esto da cuenta de la presencia de un *A-modelo* educativo contable, puesto que los actores académicos, gremiales y económicos, han planteado sus diversas aspiraciones sobre la formación conveniente de contadores. Los primeros sobre la base de preocupaciones, y los segundos sobre sus necesidades de competitividad comercial.

En todo caso, se considera un *A-modelo* porque la discusión se centra en cuestiones específicas tales como como el Currículo y el Perfil de egreso, más no sobre los elementos que estructuren la base de una nueva forma de enseñar la Contaduría Pública del país.

Este *A-modelo* de educación contable se puede ilustrar como una colcha de retazos que plantea una dicotomía idealista entre lo pedagógico y lo económico, así como la anteposición de discusiones curriculares fragmentadas, generando asimetrías formativas donde el contador debe asumir posturas éticas de su

profesión, o aspirar a ser un profesional entendido de las complejas relaciones económicas de sus empleadores sin cuestionarlas.

Es posible plantearse algunos elementos que, de definirse como necesarios, darían pie para un Constructo educativo contable a propósito de los retos educativos que las circunstancias de pandemia han traído consigo. Tales elementos rescatables podrían ser entre otros las mencionadas formaciones en uso de TIC's, la educación a distancia, *la nueva educación híbrida*, así como la integralidad, pertinencia y sostenibilidad como ejes transdisciplinares.

#### **2.5.4. Internacionalización y actualización de currículos en la educación contable colombiana**

Corresponde exponer las posibles dificultades de adaptabilidad que el expuesto *A-modelo* de educación contable presenta en el país, para plantear con ello posibles mejoras a partir de la intervención de currículos, apoyados en los postulados de la internacionalización en casa, una herramienta de solución que puede ser útil para el inicio de un Modelo de educación contable colombiano.

La entrada del auge globalizador a la educación superior implicó todo un amplio proceso de internacionalización educativa que data del deseo de universalización del conocimiento propio del concierto global de los años 80's y 90's.

Esto implicaba un esfuerzo mundial por hacer de las universidades un enclave de acceso libre a los saberes productivos, dando a estas un rol más amplio que el obtenido hasta ese momento, y posicionándolas como las cajas de resonancia a las soluciones de cooperación y paz mundial de la posguerra fría (Guerci, 2015).

Sin embargo, solo hasta las Conferencias Mundiales sobre educación superior de la UNESCO llevadas a cabo en 1998 y en el año 2009, donde se logra definir en qué consistiría dicha internacionalización (Fedorov, 2011), dando posibilidad al surgimiento de programas, intercambios, doble titulación internacional, movilidad estudiantil, pasantías de investigación y otros esfuerzos institucionales que antes eran aislados o reservados para claustros con presupuestos holgados.

La literatura vista sobre internacionalización es precisa en destacar que en la educación superior, esta se manifestó en dos vertientes particulares: *Europeización* y *Americanización*, y desde las cuales se explica algunas de las características que han propiciado su aplicación en universidades locales.

En cuanto a la *Europeización* de la educación superior, esta se da en un ambiente de reforma a la enseñanza universitaria y unidad de los países del marco común europeo, quienes bajo los postulados del discontinuismo de Drucker de 1969, hicieron una apuesta por liberalizar el conocimiento educativo en el ámbito universitario, todo en aras de la expansión industrial de la zona Euro, mediante la cualificación de perfiles técnicos y profesionales de la región.

Esto conllevó a que se eliminaran disparidades curriculares y de enseñanza en las universidades europeas, conllevando a que cada país organizara su sistema de educación superior con una lógica transfronteriza del conocimiento. Esto dio lugar a que desde 1997 hasta el año 2009, Europa derrumbara barreras diplomáticas, idiomáticas, educativas y burocráticas para propiciar un ambiente de apertura que integrara la docencia, la investigación y la extensión de todas sus universidades.

Los resultados de este esfuerzo internacionalizador en el viejo continente saltaron a la vista, y se tradujo en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, la implementación del sistema europeo de créditos, así como la movilidad académica, aprendizaje por competencias y otros aspectos como la Internacionalización en casa (IeC), que será abordada con posterioridad (Ibarra & Ballester, 2016).

Respecto a la estudiada *Americanización* y notable imposición de medidas de vigilancia y supervisión por parte del Estado a las instituciones de educación superior, las cuales para su funcionamiento deben cumplir con requisitos previstos como de "calidad", para poder acreditar que en su actividades formarán a profesionales con las más altas expectativas del saber.

La *Americanización* ha procurado asegurar que desde el punto de vista académico, financiero y social, una universidad cuenta con todas las herramientas para desarrollar sus labores misionales con una calidad acreditada, pues en caso

contrario, le acarrearía sanciones y cierres por incumplir con el mínimo de capacidades demandadas.

Esta vertiente logró ampliar su modelo de aplicación global, gracias a que organismos multilaterales tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la promovieron dentro de sus recomendaciones económicas, las cuales implicaban exigirles a las universidades, sobre todo estatales, que cumplieran con indicadores de eficiencia, rendición de cuentas y apego a procesos de acreditación institucional en calidad (Guzmán, 2018).

Bajo este estudiado contexto, se puede manifestar en la educación superior con elementos de ambas vertientes, siendo posible sistemas universitarios que cuentan con americanizaciones como acreditaciones internacionales de calidad y superintendencias para vigilancia/control de calidad; así como con europeizaciones consistentes en educación virtual y a distancia, intercambios de movilidad académica, o currículos homogéneos.

El caso latinoamericano es uno de aquellos conformados por sistemas de educación superior que tuvieron la capacidad de adoptar las mejores prácticas de ambas vertientes Sin embargo, los movimientos de reivindicación de la autonomía universitaria, así como los problemas sociales comunes en esta, han generado resistencia a la internacionalización universitaria (A. Acosta, 2020).

A pesar de ello, países como el nuestro han abonado terreno para acumular esfuerzos de internacionalización que permitan al sistema de educación superior, posicionarse dentro del auge de educación global como un referente en la materia.

Desde el Ministerio de Educación Nacional, han alineado su política educativa en procura de robustecer el aparato institucional para una gestión de la internacionalización en cada universidad, así como posicionar al país como un destino educativo donde formarse en calidad si es viable, allanando así las condiciones para esta (Mejía, 2015).

Estas condiciones han traído consigo la posibilidad de financiar la internacionalización por parte del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), quienes mediante documentos CONPES 3179 de 2002, 3582 de 2009

y 3474 de 2010, han promovido la movilidad académica de estudiantes y docentes, en conjunto con la formación doctoral en las mejores universidades del mundo.

Sin embargo la internacionalización universitaria es una tarea pendiente por parte de las políticas educativas en el país.

Para Salmi (2014), esta aún se encuentra en proceso de consolidarse, pues el gobierno nacional debe mejorar las condiciones institucionales/organizativas de los entes universitarios, lo que implica una inyección financiera que sobrepasa los presupuestos nacionales.

Acá encontramos que al igual que un modelo de educación superior contable, la internacionalización presenta dificultades para desplegarse de forma óptima en el país. Ante ello, y al ser esta una circunstancia no exclusiva del país, se han planteado fórmulas de arreglo para generar procesos de Internacionalización en Casa (leC), los cuales usan las capacidades mínimas de las instituciones universitarias, así como sus currículos, para aplicar los saberes de otras latitudes sin que ello implique grandes gestas económicas.

#### ***2.5.5. La leC como mecanismo de adaptación de currículos a exigencias mundiales de calidad formativa***

Plantearse un modelo de educación contable, o incentivar una internacionalización a bajo costo en la educación superior colombiana, implica abordar la importancia de los currículos para ambos fines. Nos ocupa por el momento el segundo asunto.

Se entiende a la leC, como una alternativa institucional a la internacionalización tradicional, la cual acarrea grandes costos, demandando una capacidad financiera que en principio muchos sistemas universitarios no tienen posibilidad de cubrir, por tanto, la leC se ha erigido como punta de lanza para aquellas instituciones con limitadas capacidades presupuestales.

Se considera de bajo costo la leC, pues implica una diversidad de actividades al interior de los campus académicos, tales como alianzas culturales, procesos de enseñanza a distancia virtual, actividades extracurriculares, actividades co-

investigadoras, así como la homogeneización de currículos aplicados en otras universidades (Beelen, 2011).

En consideración de Reig (2017), no hay asunto que demande mayor interés estratégico en los gobiernos e instituciones universitarias, que promover la leC como apuesta de posicionamiento global de su oferta académica, así como de sus atractivos formativos, por tanto, la forma común de uso de la misma, se da a través de la adaptación de currículos de los diversos programas de formación, a las recomendaciones o prácticas curriculares que se brindan en universidades con gran reconocimiento mundial.

Esto ha posibilitado que un estudiante de una universidad en el centro o Sudamérica, pueda ver los contenidos, e incluso la misma clase, que un alumno inscrito a una cátedra en el más prestigioso instituto europeo o asiático, claro está, obviando las posibles barreras idiomáticas, de conectividad y contexto académico.

En esencia, la leC implica actividades como las mencionadas en líneas anteriores, pero su mayor virtud radica en su capacidad de adaptar currículos a exigencias vigentes en materia educativa, e incluso a través de los contenidos temáticos, pudiendo igualar los saberes y conocimientos que se practican en otras latitudes, sin que esto implique compromisos presupuestales difíciles de igualar respecto a la formación superior del primer mundo.

Como elemento común a la necesidad de un modelo de educación contable, y a la importancia de ejercer acciones de leC que permita una formación de talla mundial, encontramos que adaptar currículos es un primer paso de dirección correcta para lograr ambos aspectos. La viabilidad de estas intenciones a favor de la educación superior, implicarán un esfuerzo de conjunto, no solo de las universidades, sino del gobierno nacional y otros actores, interesados en generar un modelo educativo que procure superar las deficiencias domésticas (Prieto, et. al., 2015).

Por cuenta de las circunstancias de pandemia del virus Covid-19, los ecosistemas educativos en general, y la educación superior en particular, sufrió drásticos cambios, los cuales aún se experimentan, a pesar que nos tomo años en aplicar.

Esto ha representado una oportunidad de mejora, y razón fundamental para buscar el replanteo formativo muchas veces resistido por parte de estudiantes y docentes. La parálisis de la cotidianidad humana, causada por el distanciamiento social obligatorio producto de la pandemia, marcó todos los ámbitos del relacionamiento humano, esto es, lo económico, lo político, lo cultural, lo familiar y por supuesto, lo educativo.

En este último, el mundo se vio ante la necesidad de tomar medidas para evitar que casi 1.200 millones de niños, niñas y jóvenes se quedarán excluidos de los ecosistemas escolares o universitarios. Ningún país se encontraba preparado a nivel educativo para enfrentarse a una Pandemia que cambió para siempre las formas de enseñar, aprender y evaluar los conocimientos impartidos, desnudando las falencias de brecha digital, así como la resistencia a la modalidad de educación a distancia (CEPAL, 2020).

En términos de educación superior, la respuesta fue multifacética, sin embargo, predominó las reformas a currículos, cambiando con ello los contenidos de enseñanza y sus formas evaluativas. Esto conllevó a la inmersión digital de todos los procesos de formación profesional, que incluso conllevó a graduaciones vía plataformas multipantalla en tiempo real (Fairlie et. al., 2021).

Aunado a ello, las restricciones en vuelos, viajes y visados, complicó las posibilidades de éxitos de los programas *ERAMUS* y otros de intercambio académico, evidenciando con ello la necesidad de ejecutarlos a distancia, dando apertura a cursos digitales dictados en Europa pero con acceso remoto desde los EEUU o Latinoamérica, flexibilizando las exigencias curriculares comunes (Gacel-Ávila et. al., 2020).

Así las cosas, las respuestas de los sistemas educativos frente a la pandemia, se encuentran estrechamente relacionados con la leC, a través de la adaptación (flexibilización) de currículos como forma de brindar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje, logrando así que los calendarios académicos no sufrieran retrasos dada las restricciones de salud pública que afectaron el quehacer natural de las aulas. Esto de por sí, implicó cambios profundos en los modelos educativos de formación superior.

Dado por sentado que el Currículo sirve de plataforma a todo cambio de perspectiva pedagógica al *A-modelo* de educación contable planteado, además que es una herramienta para la aplicación oportuna de la leC, y que a su vez propició que las instituciones universitarias pudieran dar respuesta a los desafíos de recambio producidos por el Covid-19, se finaliza este segundo acápite centrando la atención sobre los Currículos contables, su reforma en universidades colombianas, y la necesidad de su actualización integral.

### ***2.5.6. Reforma o actualización curricular en la educación superior contable en Colombia.***

La potencia conceptual del Currículo en educación superior ha suscitado estudios importantes (Vílchez, 2004; Cuervo, 2019) que han permitido definirlo como el elemento de mayor mediación entre los aspectos pedagógicos (qué enseñar) y didácticos (cómo enseñar) de los sistemas de formación universitaria.

El Currículo comprendido como objetivo de cumplimiento educacional, plantea el norte pedagógico que un entorno académico propone como oferta para la formación profesional, llevando a cuentas una responsabilidad en cuanto al cumplimiento de las expectativas del aprendiz, así como del manejo docente por parte del formador.

En la educación contable, los Currículos experimentan interminables temporadas de reformas constantes en el país. Esto ha permitido que universidades con programas académicos de Contaduría, vean como parte de su constante labor, el llevar a cabo procesos de evaluación curricular que las más de las veces desencadenan en reformas, esto es, modificaciones a partes mínimas o meridionales a los currículos (Martínez, s.f.).

Es casos puntuales estas reformas se dan en virtud de procesos de acreditación institucional (Restrepo et. al., 2018); otras alrededor de análisis sobre contenidos estandarizados en educación contable (Rosas y Muñoz, 2016); y algunas procurando aún la aplicación de las normativas internacionales de contabilidad (NIIF) o mejorar los puntajes de estudiantes de último semestre en las pruebas SaberPro (Observatorio Universidad, 2020).

Para Bermúdez (2020), el país requiere de revisiones curriculares que superen reformas a apartados concretos de los contenidos en programas de Contaduría, pues es necesario actualizaciones integrales al mismo, dando paso a la inserción de herramientas TIC's como eje transversal, y no puntual, de todo el currículo.

En igual sentido, se considera la necesidad de procurar actualizaciones integrales (totales) y no reformas (particulares) a los currículos contables del país, pues permitiría ampliar el espectro de aprendizaje de los mismos, reconfigurando la enseñanza contable, planteando un modelo educativo real a partir del mismo, que responda a los retos de pandemia, y al interés en la enseñanza híbrida, todo lo anterior, a través de la leC, acortando distancias del saber e indicando una mejor pertinencia formativa del contador público.

Lo anterior, partiendo de la no existencia de criterios unificados (a-modelo) u homogéneos sobre la labor formativa de contadores en el país. Lo que genera dificultades al momento de adaptarla a las tendencias internacionales, o a los retos educativos de pandemia.

Asumiendo así que los currículos son inamovibles, pues si bien pueden llegar a tener reformas (cambios %) no es posible actualizaciones (cambios totales-permanentes-periódicos) que permitan su adaptación constante, restándole el rol de importancia que estos tienen de cara a plantear modelo sólido de formación contable.

Debido a la poca claridad de un modelo viable de educación contable en el país, y siendo notables las perspectivas de oportunidad que genera la leC a través de intervenciones que brinden respuestas frente a las diversas situaciones educativas planteadas ya, se darán algunas últimas consideraciones a modo de acápite final, con miras a proponer varios elementos de acción pedagógica para ser tenidos en cuenta en la conformación de un Modelo de Educación Contable.

Los elementos que se describirán a continuación, se definen como características formativas que podrán sentar algunas bases para una propuesta de modelo de formación contable, entendiendo en todo caso que esto último, debe ser una tarea del conjunto de interesados en la materia, y no solo de un actor docente.

El parón educativo que representó la pandemia conllevó al uso masivo de herramientas y técnicas TIC's. Esto implica una virtualidad que se traslade más allá del uso de plataformas multipantalla tipo Webex, Zoom o Microsoft Teams, e incluso del mismo uso de intercambio de mensajes, labores o evaluaciones académicas vía mensajería de WhatsApp.

A nivel educativo, hay cabida a los grandes avances tecnológicos que la ciencia proporciona, y en materia de educación contable, es posible que algunos ejercicios contables logren mayor comprensión por parte de los futuros profesionales, si estos son instruidos en el manejo de *Big Data*, inteligencia artificial aplicada, *edge computing* y ecosistemas de contabilidad digital para tener mayores experiencias inmersivas en el aula.

Las TIC's dentro de las disciplinas del conocimiento técnico como la Contaduría Pública, encuentra un punto de aforo para su uso en recomendaciones los Estándares IES 2 de la Federación Internacional de Contadores, IFAC por sus siglas en inglés, los cuales contemplan competencias gerenciales en evaluación y diseño TIC's con orientación contable para la formación de Contadores de talla internacional (IFAC, 2020).

Esta característica formativa dentro un modelo viable de educación contable, permitiría egresar profesionales de la contaduría competitivos para llevar a cabo procesos de control y fiscalización de las relaciones comerciales, con el uso de mecanismos de *Blockchain*, *Machine learning* e internet de las cosas, logrando una fluidez de información financiera con el más alto perfil.

Lo anterior sin contar que se lograría formar a con un grado superior de competitividad en el exigente mercado laboral, el cual se ha ampliado por las posibilidad de trabajo remoto y la apertura de fronteras comerciales gracias a los tratados de libre comercio, constituyendo la virtualidad mediante uso de TIC's, un elemento de valor agregado en el perfil laboral de estos.

La presencialidad es un asunto del pasado educativo de pre-pandemia, que en países como Colombia había causado cierta resistencia a la educación a distancia para la formación pregradual, tildándola en ocasiones como un atributo exclusivo de los posgrados (especialización – maestría), hoy ha encontrado asiento

en la necesidad de mantener el distanciamiento social, la protección de bioseguridad y otras restricción de salud pública, sin que esto atrase los calendarios académicos de formación universitaria.

La educación híbrida no es una novedad, hay quienes ya la estudiaron tiempos atrás, destacando su potencia informativa, gracias a la democratización del internet, y la provisión de nuevos servicios educativos de manera remota y sin dispensación horaria (Galvis, 2020).

La actividad presencial alternada con la distancia, implicará transformaciones pedagógicas que por el momento se han posiciones sobre las bases didácticas en el aula, pero requieren elevarse a los modelos pedagógicos de las instituciones universitarias, logrando que estas procuren guiarse por un aprendizaje profundo, en una experiencia individual centrada en el estudiante, generando un atractivo relevante para lograr conocimientos y habilidades profesionales (BID, 2020).

Lo cierto es que los retos educativos que surgieron por cuenta de estos años de pandemia, han encontrado respuestas de solución y oportunidad en la educación híbrida, la cual ya no implica el compromiso vertical entre docentes y estudiantes, sino que incluye la horizontalidad de medidas propias de los ambientes colaborativos de aprendizaje (comunidad educativa), y de interacción de estos con las facilidades tecnológicas (acceso a internet), las cuales pueden representar un costo menor en cuanto a mantenimiento de infraestructuras educativas en las universidades (Viñas, 2021).

Este cumulo de razones, y la posibilidad de que no se supere las crisis de salud pública por cuenta de nuevos focos de pandemia o endemias, hacen viable que el formato de educación híbrida sea un elemento a tener en cuenta en la conformación del modelo viable de educación contable.

La calidad educativa es parte esencial de cualquier aspiración de mejora en los procesos formativos. Esta premisa tiene mayor peso, en cuanto a educación superior se trata, pues los modelos de aseguramiento y acreditación son más aceptados sobre estas instituciones, llevando a que estas planteen políticas de calidad asociadas a un mejor rendimiento de sus procesos administrativos, docentes, investigativos y de extensión social.

En ese sentido, la integralidad de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de saberes, puede posibilitar que la formación profesional que se dicta al interior de los claustros universitarios, no se encuentre atomizada o ligada al simple cumplimiento de horas catedra y elevación de notas al sistema.

La integralidad educativa en materia de educación superior, y más concretamente en la formación de contadores, ubica a las mismas dentro del plano de exigencia de calidad, lo que supera la responsabilidad del nivel docente, o la capacidad del estudiante, y se posiciona sobre los resultados que dejan a las actividades de valoración de saberes, incluyendo las mismas pruebas de estado.

El cumplimiento integral de los procesos educativos para dar garantías de calidad, requiere acompañarse con la pertinencia de los mismos. Esta última, se puede pregonar de los contenidos que demandan las políticas educativas nacionales, e incluso de recomendaciones globales como las de IFAC y sus estándares de educación contable, las cuales deben también anclarse a los contextos que definen la necesidad de adquisición de saberes y perfiles de egreso a partir del fortalecimiento curricular.

De tal que resulta descabellado desde todo punto de vista, que un proceso educativo contable se centre, en aspectos del control contable de zonas francas, empresas logísticas y de sociedades portuarias (economía terciaria), en un territorio donde su desarrollo económico, y por tanto su labor contable, se basa en la producción agrícola (economía primaria) y no existe zona portuaria, o ventajas competitivas para el montaje de empresas dedicadas al sector terciario que requieran un perfil de egreso acorde a la formación que recibieron.

Por ende la pertinencia formativa, sin pretensión conceptual alguna, se trata de amoldar los contenidos educativos integrados entre sí, para generar un aprendizaje que se adecue a los contextos en los cuales el futuro profesional pueda desarrollar sus habilidades laborales.

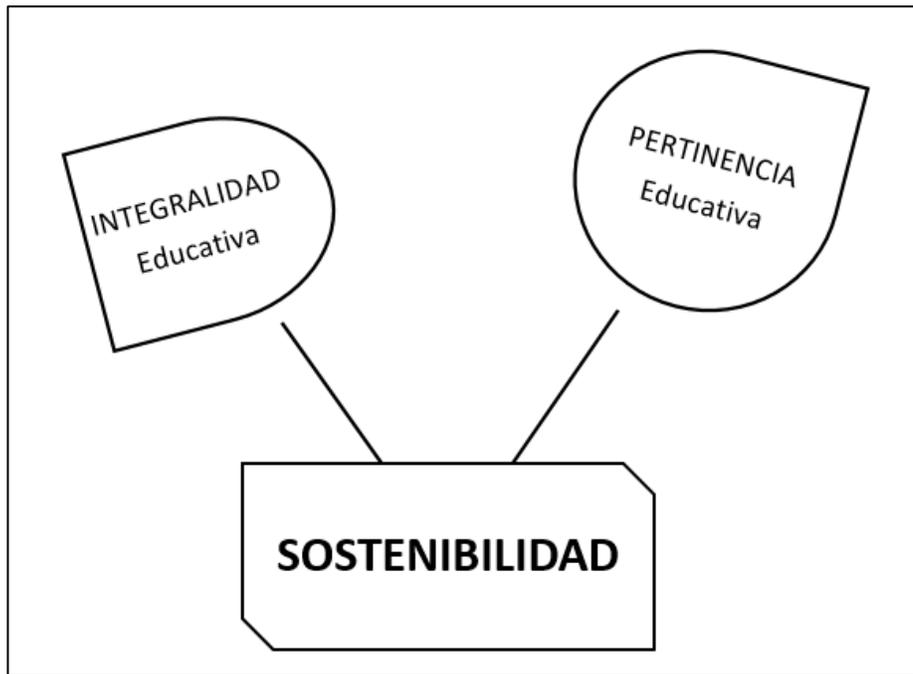
Hablar de pertinencia también implica un debido cuidado en las formas pedagógicas (didáctica) con que se enseña una asignatura numérica, debiendo esta ser diferente a la manera en que se forma en una materia teórica.

Así, la necesidad apremiante en términos de pertinencia dentro de un constructo viable de educación contable, se trata más de tener un menor contraste entre la adquisición de saberes y perfiles de egreso.

Finalmente, tanto integralidad como pertinencia educativa, requieren de un claro factor de sostenibilidad en asunción dentro de un modelo educativo cualquiera que sea este.

**Figura 9.**

*Factor de sostenibilidad educativa como característica formativa dentro de un modelo educativo.*



La sostenibilidad educativa contiene en sí misma un matiz socio-pedagógico, dado que permite tanto a autoridades académicas como a la sociedad en sí misma, incidir en los elementos curriculares de formación requeridos y perdurables para su enseñanza significativa, así como cuales deben modificarse en reemplazo de nuevos saberes según los objetivos o necesidades de formación.

Esto no solo promueve la pertinencia comentada sino que busca integrar el complejo quehacer educacional, y lo pone a disposición de los conocimientos y habilidades de reciente exigencia, que para el caso de la Contaduría, permitiría un profesional contable siempre a la vanguardia de los cambios.

Superadas algunas de las circunstancias educativas de la pandemia, y en el entendido que el fenómeno internacionalizador no se detuvo por cuenta de esta, logrando acentuarse mediante la leC en diversas universidades, llevando incluso a que algunas formularan su propio protocolo de leC (UNAH, 2020); esta constituye una herramienta indispensable a formar parte de un constructo educativo contable aplicable para el país.

Esta cuarta característica formativa, en asocio con la primera y segunda planteada líneas arriba, sirven de caldo de cultivo para que universidades con programas contables puedan dar saltos definitivos hacia las universidades de tercera generación (3GU), las cuales integran factores de innovación curricular, ecosistemas de conocimiento e impulso a empresas *Spin-off*, elementos que sin duda potencian el posicionamiento de estas en la escena global (W. Acosta, 2020).

En específico, la leC no solo involucró la virtualidad y el uso masivo del formato educativo a distancia, sino el cambio o flexibilización curricular, llevando a que los docentes priorizaran contenidos de conocimiento y probaran nuevas fórmulas evaluativas como las de corte cualitativo.

Este tipo de intercambio académico/colaborativo, constituye un escenario para que modelos de formación contable del país, dejen a un lado las reformas curriculares, y promuevan transiciones en los mismos, logrando sintonía con estándares de gran calado de aceptación como son el caso de las IES 2 de IFAC (Bolaño, 2019).

Si dentro de un modelo de educación contable se empieza a configurar un proceso de actualización de currículos de programas de Contaduría, es necesario priorizar la inclusión de los componentes integrantes de la IES de IFAC.

Lo anterior, como parte de actividades propias de leC, elevando con ello la calidad formativa, logrando egresar contadores públicos con serias posibilidades de ser aceptados en el ámbito laboral internacional.

Sin considerarse como un debate abordado por completo, se asume que ante la existencia de un *A-modelo* de educación contable, es importante que los actores universitarios, empresariales, estatales y gremiales de la profesión, inicien un proceso amplio de reflexión educativa que permita formular, de una vez por todas,

un constructo como modelo viable de educación superior para formar contadores públicos en el país.

La calidad formativa a partir del fortalecimiento curricular de los programas contables en el país requiere de un esquema que por lo menos cuente con las siguientes características formativas.

**Figura 10.**

*Características formativas con miras a intervenciones en currículos contables.*



Tal modelo viable debiera contener como mínimo los aspectos esbozados en la *figura 10*, estos tomados en conjunto, permiten dotar, a través de actualizaciones integrales a currículos contables, de características formativas más acordes a los retos recientes que la educación superior ha enfrentado.

La educación de pospandemia ha conllevado a que los esquemas de formación contable en el país se revalidados de acuerdo a la utilidad formativa que se pretenda y a las posibilidades de intervención curricular que esta posibilite.

Las necesidades en las ciencias económicas y contables avanzaron hacia espacios híbridos donde se integran aspectos de formación TIC en los ámbitos de la profesión de Contador público, generando incluso mayores compromisos autodidácticos de los estudiantes y bajas de gasto presupuestal en la planta física de las universidades (Jiménez, 2019).

Estos aspectos requerirán de políticas académicas claras por parte de las instituciones de educación superior, evitando con ello que se conviertan en acciones aisladas por parte de los docentes o medidas transitorias que no impliquen intervenir a los currículos de formación.

Al respecto, Steiman (2021) afirma que la flexibilidad curricular podría ayudar a los propósitos adaptativos de la educación:

Si algo se aprendió de la pandemia COVID, en términos curriculares, es que podemos aprovechar mucho más nuestras disponibilidades si complementamos la formación con trayectos virtuales: por ejemplo, nuestros/as “mejores” profesores/as pueden dar conferencias, seminarios, clases a estudiantes de varias carreras, de varias sedes y de varias instituciones. Pero para que eso sea posible, es necesario pensar en un currículum flexible que incluya un tramo formativo de horas obligatorias y un tramo de horas flexibles, algunas de las cuales podrían ser de elección y ser acreditadas con otras propuestas de la misma unidad académica, de la misma institución universitaria o incluso de otras, bajo un sistema de créditos. Si así fuere, entonces, se haría necesario repensar la estructura curricular de las carreras. La flexibilidad no solo permite facilitar un mejor tránsito por un currículum que no produzca “cuellos de botella” y estancamientos por excesiva prescripción de unidades curriculares con requisitos excesivos de correlatividad, sino que también, posibilita mejores adecuaciones a las condiciones cambiantes, a los nuevos enfoques, a los temas emergentes y mejor atención a la articulación con el medio social y productivo y a los intereses particulares de los/as estudiantes (p.176).

Anteponiendo así como escenario de pospandemia, la intervención a currículos de manera flexible y con el uso del aula híbrida, lo cual es posible con el uso de componentes TIC en la formación.

La capacidad de adaptación de los currículos es un aspecto que está de realce en las discusiones educativas en el plano de la enseñanza universitaria, esto como un escenario de pospandemia que abrió las puertas a la construcción colectiva de nuevos criterios de planificación educativa y calidad académica.

En esa dirección, Cárdenas (2022) plantea que para el caso colombiano, dicha adaptación implicará un proceso de alfabetización digital para las universidades:

De esta forma, las competencias digitales, así como el conocimiento en cuanto al uso y funcionamiento de la tecnología, es una competencia esencial, de la cual depende en gran medida, el éxito o el fracaso de la educación durante los próximos años, por tal motivo, el docente universitario del siglo XXI, ahora debe incorporar en sus métodos pedagógicos, el uso de herramientas digitales, siendo un obstáculo, pero también una oportunidad para crear estrategias disruptivas que impacten y permitan la transformación de los paradigmas tradicionales de enseñanza. Resulta importante señalar que, conforme los resultados obtenidos se identificó una clara necesidad en cuanto al manejo de prácticas novedosas y nuevas experiencias de aprendizaje que ejerzan un impacto significativo en la cognición de los estudiantes, situación que deja en evidencia la necesidad de transformar los paradigmas tradicionales de enseñanza, establecidos en el currículo actual. El avance del Virus y su rápida expansión a nivel mundial, aunado a la aparición de nuevas variantes, ha imposibilitado el retorno a las aulas, situación que resulta propicia para que los docentes se apropien de la tecnología, y la puedan integrar en sus métodos didácticos y pedagógicos de enseñanza, estando a la vanguardia de las exigencias que demanda la situación sanitaria a nivel mundial.

Poniendo de presente que los escenarios actuales propician diversos recambios en las características formativas de las universidades y su replanteamiento deberá darse a partir de sus propias capacidades de adaptación y vigencia digital.

## **2.6. Marco Analítico**

A partir de la ejecución de la *fase 3* del proceso de análisis de datos de la metodología del estudio, surgió la necesidad de realizar el presente marco analítico como base de entendimiento de los hallazgos que los instrumentos B y C arrojaron a efectos del fortalecimiento curricular del programa estudiado y su relación con la calidad en la formación contable del mismo.

Por tanto, este apartado no trata de ser un compilado teórico adicional, sino de acercamiento hermenéutico tendiente a mejorar la comprensión de los resultados y su consabida presentación desde la estadística descriptiva aplicada.

Para ello, es necesario que el estudio asuma la responsabilidad conceptual que las diversas acepciones presentan desde el enfoque curricular de la actividad educativa, por lo que se hace una labor de definición de expresiones como “currículo” y “plan de estudio” para brindar claridades y diferencias entre estas.

En cuanto a los planes de estudio Pérez et. al. (2017) los consideran documentos que contienen los propósitos educativos de todo centro educativo, dentro de los cuales se establecen las luces metodológicas de los procesos de enseñanza y los contenidos de aprendizaje, lo que convierte a los planes de estudio en instrumento complejo y no un simple temario de conceptos a transmitir en el aula de clase.

Por tanto, es en los planes de estudio donde se concentra la matriz de enseñanzas desde las cuales se valorizará el proceso de aprendizaje, cuyo resultado óptimo no solo se circunscribe al ámbito formativo sino que debe medirse de igual manera en el escenario de egreso laboral.

Estos ofrecen una definición completa a partir de diversos autores sobre lo que se considera un plan de estudios para el análisis de los resultados que se presentan en esta investigación, haciendo énfasis en que un Plan de Estudios es, en lo básico, un documento que condensa los propósitos educativos de una institución que quiere determinar el norte metodológico y criterios de evaluación de formación impartida.

El Currículo, como categoría de análisis frente a los resultados de esta investigación, se entenderá que constituye la idiosincrasia pedagógica a través de

la cual una institución de educación define los contenidos bajo los que desarrolla sus procesos de enseñanza-aprendizaje, procurando una experiencia formativa de calidad. La anterior concepción propia sobre currículo es producto de la falta de consenso conceptual sobre el mismo (Fonseca y Roncancio, 2019).

Así lo anota Angulo (1994), quien señala que las definiciones sobre lo que se entiende como currículo educativo tienen una amplia gama de concepciones, acepciones y particularidades que hacen imposible una descripción concreta sobre la misma. Tal dispersión conceptual la sustenta en las diversas visiones que el currículo tiene como herramienta educativa.

Para Giraldo et. al. (2019) los currículos se asumen como contenidos de enseñanza, pues en estos se enlistan un determinado número de materias; también como una guía escolar, pues en ellos se generan pautas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, puede ser aquella experiencia educativa del qué-hacer escolar; o desde una visión sistémica, el currículo es el conjunto de teorías y conceptos transmitidos en la fase formativa; finalmente este puede asumirse como una herramienta que brinda el norte educativo que una institución ha determinado en la formación disciplinar (Gómez y Torres, 2018; Espinoza, 2019).

Concretar un concepto de Currículo no resulta funcional para el análisis de los presentes resultados, pues son indefinidas las posturas y autores que han emprendido su tarea conceptual. Osorio (2017) reconoce que esto ocurre por una de dos circunstancias:

Uno, que la existencia de perspectivas, teorías, modelos y enfoques sobre el currículo surgen con la aparición del campo del currículo como un campo profesional especializado e institucionalizado en la burocracia educacional del Estado, cuando reglamenta la educación; y dos, que de cierta forma, las teorías pedagógicas y educacionales son también teorías relacionadas con las del currículo, pues de alguna manera se refieren a este cuando muestran sus ideas acerca de cómo organizar la actividad educacional y la cuestión de qué enseñar; uno de esos ejemplos se presenta desde las ideas pedagógicas de Comenio (p.142). (*Subrayado por fuera de texto*).

Frente a esto, toda postura curricular donde el plan de estudios de un programa sea objeto de análisis, debe verse desde la perspectiva que la planificación educativa ofrece en materia de procesos, instancias y contenidos que la institución educativa diseña para optimizar su formación.

Lo anterior, constituye la idea de un constructo curricular, que a través de los componentes temáticos del IES 2 de IFAC, avance hacia la concreción de la internacionalización, involucrando una serie de mejoras al plan de estudios vigente, como una decisión institucional en la que sus métodos de enseñanza-aprendizaje sean coherentes con el auge globalizador que experimenta la educación contable.

Un modelo curricular responde a una época y a una necesidad educativa concreta, por ejemplo, para Vélez y Terán (citado por Ortiz, 2019) el modelo curricular *Tyleriano*, surgido posterior a la Segunda guerra mundial consiste en:

1. Estudio de los propios educandos como fuente de objetivos educacionales.
2. Necesidad de hacer un estudio de la vida contemporánea de la escuela.
3. Intervención de los especialistas.
4. El papel de la filosofía en la selección de los objetivos.
5. Selección y orientación de las actividades de aprendizaje.
6. Organización de las actividades para un aprendizaje efectivo.
7. Evaluar la eficacia de las actividades de aprendizaje (p.2).

En esa temporalidad, el currículo se asumía como una oportunidad para que, bajo un método racional, cualquier institución educativa creara su sistema de enseñanza, sobre una constante revisión, evaluación y actualización del mismo, lo cual depende, en exclusiva, de los fines educativos, las experiencias formativas y la didáctica pedagógica que se logren implementar.

Otro modelo es el desarrollado a través de la planificación educativa; postura defendida por el *Modelo Taba* desde mediados del siglo pasado, que permitió el primer desarrollo lógico de un esquema curricular bajo Objetivos, Actividades y Formas de aprendizaje, lo que se considera la continuación del modelo *Tyleriano* planteado arriba, pero condensado en su uso educativo, pues considera que el diagnóstico previo, genera el panorama concreto de intervención al debido plan de estudios (Roa, 2019).

Del modelo curricular planteado por Taba, se desprende el diseño de planes de estudio dentro de los procesos curriculares, pues estos se convierten en la síntesis que condensa las intenciones de un modelo curricular planteado. A modo de comprensión, el caso de México refleja la condición de síntesis curricular que se le endilga a los planes de estudio, pues es sabido que en dicho país, los programas de estudios básicos que comprenden niveles desde el preescolar hasta la preparatoria, contiene materias y asignaturas entrelazadas entre sí con un grado importante de cohesión lineal, de manera que no surja conocimientos o saberes aislados sino en una concatenación que solo es posible gracias a las guías curriculares, las cuales le proporcionan a los educadores la noción de enseñanza-aprendizaje que se espera en cada momento de la formación básica (Roa, 2019).

Siendo así que, en la visión sintética, el plan de estudios o el currículo comprende todo un trabajo de planificación educativa, desde el cual se determina el horizonte de labores pedagógicas de una institución de educación.

Un modelo curricular igual de destacable es el *Modular* o por *Módulos* que de acuerdo a Icarte & Labate (2016), facilita el cambio de formas o paradigmas de enseñanza sin que esto implique reformas profundas a los planes de estudios, ya que establece una metodología que busca suplir la necesidad de vincular (actualizar) los contenidos de enseñanza a los asuntos de contexto de realidad, lo que posibilita la pertinencia formativa de profesionales que no verán materias con un nivel de abstracción general, sino basado en teorías y conceptos comprendidos de su aplicación pragmática a realidades vigentes. Para lograr ello, los autores sugieren acciones de revisión al currículo mediante la incorporación de conceptos del aprendizaje basado en competencias, pues al medir habilidades permite la creación de cursos (módulos) específicos para resolver falencias de aprendizaje.

Siendo esta una propuesta de intervención curricular, que a través de una estructura definida en el plan de estudios, promueve espacios modulares para incluir asignaturas que propicien la formación basada en competencias interdisciplinarias, abandonando el viejo modelo de currículo sustentado en objetivos y adhiriéndose una forma de enseñar que mayor implementación experimenta en la actualidad (Bueno, 2022).

Si bien existen y persisten multiplicidad de modelos o propuestas curriculares, tal como lo describe Martínez (s.f.) en su análisis, es necesario que esa variedad sean un reflejo cultural del modelo de desarrollo educativo o visión de crecimiento global, de lo contrario, estarían llamados al fracaso en la medida que su praxis pedagógica no corresponde a las necesidades técnicas, profesionales, laborales, científicas o del saber que una sociedad entiende como vital para sus dinámicas de crecimiento.

En cuanto a su importancia, los currículos o planes de estudios se constituyen en pilares de calidad institucional, y como medidores de los esfuerzos pedagógicos por desarrollar un sistema de enseñanza-aprendizaje eficaz y compacta.

Para Sotomayor (2020), los contenidos educativos al estar organizados de manera aleatoria y desagregada por grados de enseñanza, implican un serio peligro de aprendizaje, pues podrían dictarse de manera aislada y sin interrelación alguna con conocimientos anteriores, en tal sentido, los currículos por competencias han permitido que en el aula se impartan saberes sin que aquella división de temas afecte la comprensión genuina del alumno, esto se debe a que la competencia es global, y se ubica por encima de un saber memorizado o concreto, trayendo una inigualable flexibilidad educativa. Siendo los currículos una herramienta para la operativización de modelos de enseñanza por competencias, como se evidenciará posteriormente, es una tarea por culminar en el programa evaluado.

Para Zapata (2015), los currículos y su diseño son demostrativos de los niveles de cohesión que los diversos actores educativos tienen desde lo institucional, constituyéndose en una responsabilidad compartida pues su implementación real dependerá en gran medida las condiciones materiales de aprendizaje, la tecnología para la enseñanza, el cuerpo docente calificado y la aceptación social del enfoque formativo. Consecuentemente esto conlleva a un esfuerzo conjunto que puede hacer frente a fenómenos de preocupación escolar, tales como la deserción estudiantil, la visión pedagógica sesgada o la puesta a punto de procesos de seguimiento académico. De ahí que el Currículo deje de ser un documento, y se convierta en un engranaje esencial del complejo andar educativo, que se permita ser diseñado, evaluado y complementado según las

circunstancias del caso, todo bajo la observación de los actores educativos quienes en conjunto podrán asumir la toma de decisiones que más convengan a la hora de optimizar la calidad educativa desde este enfoque curricular.

Por ser el currículo un elemento de importancia mayor para integrar los diversos intereses, expectativas y acciones, de parte de los involucrados en las actividades de enseñanza-aprendizaje, se extiende hacia una mejor práctica educativa.

Hay quienes asocian la importancia de los currículos o planes de estudio a la práctica docente y los niveles de operativización didáctica del conocimiento que transmiten. Tal es el caso de Hernández & García (2017), quienes definen al currículo como un plan de medular importancia para el ejercicio docente, dado que crea una cultura pedagógica de la organización de enseñanzas, así como el diseño controlado de las actividades evaluativas e incluso, el replanteo de un sinnúmero de aspectos del proceso educativo que antes quedaban a merced de las conyunturas escolares. Esto conduce a la acción de un pedagogo mas activo y preocupado por el replanteo de sus conocimiento y del saber que transmite, aventurándolo a que estudiantes, padres de familia, directivas docentes y comunidad académica en general, vean la práctica pedagógica desde una perspectiva de mayor importancia a la otorgada comúnmente a la enseñanza-aprendizaje.

Entendido el papel formativo que los currículos tienen frente a las relaciones bidireccionales de enseñanza-aprendizaje, su importancia como cohesionador de intereses institucionales y su carácter de herramienta de calidad educativa, corresponde observar, ahora, algunos elementos a tener en cuenta cuando se busca diseñar o reformar a estos.

En la planificación de los diseños o rediseños de un plan de estudio, las instituciones o las instancias que estas encarguen para tal fin, deben plantearse diversas preguntas orientadoras: ¿Qué contenido enseñar? ¿Cómo transmitir ese contenido? ¿Qué, cómo y cuándo evaluar lo transmitido? entre otros. Las respuestas a estos cuestionamientos terminan siendo el núcleo de directriz formativa del currículo, el cual debe ser preparado de la mano de todos los intervinientes en las actividades de enseñanza-aprendizaje, siendo en ocasiones

una constante, el que se excluya a los estudiantes que, en últimas, serán el producto formativo finalizado (Autoevaluación UCC, 2017).

De allí que, en la construcción de planes de estudio o currículos, el desarrollo de competencias implique preguntarse por el perfil de egreso que se espera, pues normalmente se hace considerando un perfil de ingreso al programa de estudios del caso, articulando esto a las competencias que se estima lograr mediante el aprendizaje. Aunque lo anterior no resulte ser del todo errático, lo cierto es que conviene más, establecer las competencias integrales que se pretende inculcar en el proceso educativo para comprender el resultado a obtener (egresado preparado), haciendo posible focalizar el currículo hacía el tipo de profesional que se presentará ante el mercado laboral. Con ello la titulación ofertada podrá hacerse mas atractiva para la demanda educativa, y permitirá general una expectativa positiva de competitividad laboral, cuestión sumamente demanda al momento de escogencia profesional (Ordoñez, 2017).

Resaltando así lo determinante que resulta en los procesos pedagógicos, contar con un respaldo curricular de un plan de estudios orientado por competencias, el cual permite un contenido más acorde a las realidades formativas que el entorno laboral exige para una determinada profesión.

Para ello, los Comités Curriculares terminan siendo vitales, pues son la instancia permanente de discusión y actualización curricular. Su labor se considera indispensable pues, no solo desde éste se construye el perfil profesional, sino que se generan las discusiones sobre la priorización de asignaturas (programas de curso), a través de investigación educativa interna que inmiscuye a alumnos y docentes. De igual manera los Comités Curriculares son los coordinadores de la integración de todas las actividades académicas de docencia, investigación y extensión del respectivo programa, con lo cual se crea al interior de estos una cultura de evaluación permanente de la calidad (García et. al., 2018; Llanos, 2021).

En suma, las labores que desempeña dicho Comité son conocidas como gestión curricular, la cual comprende diseño, ejecución, evaluación y reforma como de un plan de trabajo periódico, y desde los cuales es posible la realización de

diseños curriculares que dan vida a nuevos programas académicos, modificación parcial de contenidos/asignaturas mediante la reducción de créditos, cambios de nominación o traslado a otras áreas de formativas; así mismo, la gestión curricular de estos Comités resulta fundamental para afrontar procesos estratégicos tales como la obtención o renovación de la Acreditación institucional, solicitudes de Registro calificado, pues su labor de planificación curricular les otorga la posibilidad de velar por la adecuada ejecución del currículo dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, complementando esta labor con las valoraciones que se desprendan del mismo, y que en cada caso particular conllevaría a reformas o intervenciones curriculares para mantener el norte pedagógico que se pretende. No hay dudas sobre la influencia que estos Comités tienen en el desarrollo curricular de las instituciones de educación superior (B. López, 2010).

Con esto resulta apropiado abordar en qué consiste la evaluación curricular, y sus elementos de mayor importancia, con los cuales se determina o no la conveniencia de reformas a los planes de estudios como parte del funcionamiento normal de estos Comités.

A propósito de ello, la evaluación curricular tiene una clara intención de mejora para las instituciones educativas que realizan esta labor, pues se ha considerado que evaluar el currículo es un punto de partida constante que no implica un control absoluto sobre la vida pedagógica de los centros de enseñanzas, por el contrario, se trata de valorar las prácticas evaluativas como un constante diálogo que enriquezca la labor de toda la comunidad académica, pues la evaluación educativa busca la apertura a escenarios donde se pueda optimizar la práctica de la enseñanza y del saber, no generar una sensación de control que impida el libre desarrollo de las funciones y metodologías aceptada a nivel curricular (Chamorro & Borjas, 2020).

Con lo cual plantea que las evaluaciones curriculares permiten focos de mejora institucional para los programas que se someten con constancia a ellas, lo cual solo es posible a través de la puesta en marcha de comités curriculares.

La mejora didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre en la evaluación curricular, pues de esta surge la perspectiva socio-crítica de acción y

reflexión que todo currículo necesita luego de transcurrir un tiempo de haberse implementado (Villao et. al., 2022).

Al evaluarse un currículo mediante procesos concertados y sistematizados, surgen evidencias de apoyo para alentar la discusión de las decisiones de mejora o reforma que asomen, llevados estos de una reflexión pedagógica que desencadenará en la toma de acciones en procura de una calidad formativa superior en las aulas del conocimiento. La reflexión evaluativa generará críticas que puedan desencadenar en debates dialécticos sobre el cambio o permanencia de alguna práctica pedagógica, lo que confirma su carácter enriquecedor y necesario en las dinámicas institucionales de todo ente educativo (Guffante et. al., 2016)

Con lo cual ya se hace visible que la gestión curricular a través de Comités, permite valoraciones multinivel sobre los contenidos, horizontes y aspiraciones de formación pedagógica condensadas a través de los currículos y su ejecución.

En lo que concierne a evaluar todo el currículo o parte de este, aún existen posiciones que no definen cuál es la manera adecuada de llevarla a cabo, los autores si bien no entran a debatir la preponderancia de una forma evaluativa sobre la otra, plantean posturas distantes y abogan por una examinación integral del currículo y sus componentes, esto es, sus fundamentos, perfiles y operatividad del contenido; en cambio, quienes apuestan por matices evaluativos en el currículo, lo hacen al considerar que evaluar todo el currículo es una labor titánica que no resulta práctica en cuanto a la toma de acciones de mejora educativa, e implicaría tiempos extensos que afectarían incluso el trasegar común de las instituciones. Ambas posturas resultan válidas en cuanto a que el currículo presenta una interfaz de interconexiones concatenadas, siendo a la vez partes conjuntas y un todo complejo, por tanto la solidez de ambos argumentos tiene grados igualitarios de aceptación (Tröhler, 2019).

Aún cuando esta discusión persiste, se optó por examinar la totalidad del plan de estudios del programa examinado, pues si bien metodológicamente este análisis se había reducido al área profesional, el comparativo de realidad curricular frente al IES 2 de IFAC resultó más congruente al extenderlo a todas las asignaturas de la malla.

En lo que concierne a la acreditación de la calidad formativa de un programa, los procesos de evaluación curricular se convierten para estos en un escenario cumbre para mostrar una disposición autocrítica de cara a la obtención de registros calificados o acreditaciones institucionales. Esto se da porque al realizar el ejercicio valorativo, se hace una revisión pertinente, examinando su flexibilidad mediante factores como la interdisciplinariedad, la transversalidad e incluso su nivel de internacionalización, así como su conexidad con las funciones misionales de la educación superior, es decir, la docencia formativa, la extensión social y la investigación aplicada. Surge de esa labor productos de impacto contextual que no solo dan cuenta del currículo mismo ante la comunidad académica, sino que se hace extensiva a diagnósticos que entran en contraste con las demandas propias de la sociedad y del mercado laboral (Lobo, 2019).

En todas sus formas la evaluación curricular, como etapa importante desarrollada dentro de los Comités curriculares, resulta ser una herramienta base para el logro, no solo de mejoras educativas sino, de procesos de acreditación de calidad sustentables.

Sin embargo, para efectos analíticos la evaluación curricular o la gestión general del currículo se asume para la mejora de las relaciones pedagógicas, esto, a través de la internacionalización del programa evaluado tomando como base los estándares de educación de IFAC.

Esa posibilidad de mejora de prácticas educativas mediante esfuerzos de evaluación o gestión curricular en general es posible gracias al carácter dinámico que poseen los currículos, y por ende lo convierte en una herramienta amoldable a todas las transformaciones que la educación y el proceso educativo tienen por cuenta de los intereses móviles del contexto social y económico al que pertenecen.

Como estrategia de mejora, impulsar la evaluación curricular permite solucionar aspectos defectuosos de las mallas curriculares, y optimiza potencialmente las prácticas de aprendizaje, aun cuando ésta conlleve a intervenciones mínimas. Lo complejo de ello, es que los planes de estudios en ocasiones son fichas de rompecabezas, donde sus principios, métodos, fórmulas y saberes hacen parte del mismo, cohesionándose fuertemente, y al tratar de

intervenir un elemento de estos, toda la estructura se afecta, por ello es importante que antes de cualquier proceso de intervención, se tenga claridad sobre el modelo pedagógico que servirá de ruta para los cambios (Pacheco et. al., 2017).

A la anterior conclusión llegaron los precitados autores, luego de un estudio específico que realizaron a una institución educativa, en el cual, mediante la evaluación de currículos, lograron determinar que la misma debía reforzar las bases de su modelo pedagógico institucional.

La reforma de currículos es una tendencia que hoy toma mayores grados de importancia en el quéhacer organizacional de la educación, y su punto de posicionamiento no se considera menor:

Los procesos de reforma se inscriben en los debates y tensiones en torno a la concepción del currículo y la importancia que éste tiene en la política educativa y en los procesos de cambio educativo. Según Massimo, Operti y Tedesco (2015), en estos debates se está posicionando una visión comprensiva y amplia del currículo, los conceptos y principios que caracterizan esta forma de entenderlo están en el centro de los debates nacionales sobre el tema. Respecto a esto hacemos alusión en los párrafos siguientes. El currículo escolar –entendido como el conjunto de planes y programas– progresivamente está siendo superado por visiones más comprensivas. Quienes comparten esta perspectiva lo ven como un asunto técnico y un proceso de construcción social. Esta perspectiva impacta por lo menos en dos aspectos del trabajo de diseño y desarrollo curricular: primero, el currículo deja de ser una competencia exclusiva de las burocracias administrativas y de los especialistas; segundo, se convierte en el eje que articula las expectativas y demandas planteadas por la sociedad y las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Chuquilin y Zagaceta, 2017, p.114).

Evidenciando que entorno al currículo hay toda una discusión de política educativa, donde se debate los criterios que mejor se adecuan para su diseño, evaluación y mejora en todos los niveles de escolaridad.

En ese sentido, también la educación básica escolar sufre de fuertes tendencias curriculares que le apuestan a la estandarización de sus saberes, en la evaluación o diseño de estos, que constituyen la base de la pirámide educativa, así lo evidencia la vigente aplicación de la Pedagogía del Entorno, un clásico educativo que se aplica en los niveles iniciales de escolarización que busca la identificación espacial de los niños y niñas a través de la identificación de su circundante realidad. Se inicia con un ámbito territorial cercano y se avanza hacia los más retirados, naturalizando al alumno con su familia, barrio, escuela, parque, etc.; para luego dar cabida a la diferenciación de estos con espacios menos visibles tales como el país, el cielo y sus características, así como otras latitudes. La labor inductiva que contiene este inamovible pedagógico, lo ha hecho un referente de la educación preescolar y de transición hacia la básica primaria cuya vigencia se ha establecido para determinar la calidad educativa del primer encuentro que un infante tiene con el entorno escolar (Estellés & Morante, 2021).

Siendo la *Pedagogía del Entorno*, una herramienta que, en los diseños curriculares de educación básica, se ha venido usando para determinar las características locales del ambiente estudiantil, y aun cuando ésta no tiene viabilidad comprobada como una posibilidad aplicable en la educación superior, estudiar el entorno formativo podría resultar útil cuando de construir currículos se trate.

En cuanto el enfoque curricular de la educación superior, Taylor (2008) expresa que:

Aunque hay muchas innovaciones interesantes en los currículos de las IES de todo el mundo, las formas en las que se conceptualiza y se desarrolla el currículo varían enormemente. Los enfoques pedagógicos que se asocian al currículo se presentan de muchas formas diferentes y se basan, como defiende este artículo, en las interrelaciones entre el conocimiento y el poder. Mientras las IES se esfuerzan por satisfacer exigencias cada vez mayores en un mundo caracterizado por la complejidad y la incertidumbre, en un contexto global en el que el deseo de crecimiento económico parece estar en conflicto con la necesidad de garantizar los derechos humanos básicos a todos los

pueblos del mundo, los currículos les ofrecen la oportunidad de replantear y demostrar su función y su finalidad educativas. Una de las fuentes de oportunidades podría ser la introducción de nuevos contenidos, el aumento de la interdisciplinariedad y la supresión de las distancias entre los progresos en las distintas disciplinas (p.90).

Con lo que se evidencia que lo global dentro de los factores de desarrollo de currículos universitarios hoy se convierte en el centro de todo tipo de gestión curricular y que permite a estas instituciones del conocimiento tener una formación acorde a las actuales exigencias de la internacionalización.

En Educación Superior se creería que el enfoque de un currículo va en la dirección de otros procesos de planificación educativa, tales como el Proyecto Educativo Institucional, en adelante PEI, la misión o el perfil de egreso de un determinado programa ofertado. Sin embargo, muchas instituciones no logran esa cohesión, lo que decanta en la existencia de currículos de buena cimentación formativa, pero egresando profesionales con perfiles que reflejan un constructo distinto al planteado a nivel curricular.

Lo anterior fue demostrado por Rolón (2016) que, al revisar los currículos de una institución de educación superior, y verificar desde la teoría crítica, su cohesión con los demás insumos de planificación educativa institucional, concluyó que al momento de indentificar características de los diseños curriculares, es complejo encontrar coherencias o inconsistencias entre sus elementos integrantes tales como el perfil de egreso, metodologías de enseñanza, aspectos evaluativos y demás. Lo que sí es posible, es determinar bajo qué lógicas constructivistas se redactan los aspectos comunes a los currículos, estableciendo que los objetivos formativos tienen una redacción abstracta que imposibilita un análisis concreto del tipo de conocimiento, competencia o destreza que desarrollará el programa, de ahí que sea necesario rescatar el aspecto actitudinal en la construcción o reforma de currículos, lo que puede lograrse con ayuda de saberes estandarizados y aceptados con amplitud por cuenta de su calidad.

De tal manera que toda labor sobre el currículo que se emprenda en programas de Educación Superior, requiere de complementos en materia de

planificación e institucional, pues de lo contrario, podrían convertirse en tareas aisladas y desgastantes para el quehacer formativo.

Pretender que en términos de planificación educativa, exista o persista un currículo en coherencia absoluta con los demás elementos institucionales podría ser una camisa de fuerza que impida su constante desarrollo o evaluación desde los Comités curriculares, pero sí deben existir unos mínimos de cohesión para que el currículo no pase por meramente protocolario.

En esa dirección, Galeano (2005) sustenta que el desarrollo de los enfoques curriculares no puede constituirse un propósito que resulte en contenidos estáticos e inamovibles:

No se trata un diseño que lo especifique todo de principio a fin, sino de un diseño que deje espacio a la flexibilidad para el mejoramiento en el proceso. No se trata sólo de cumplir normas o de cumplir con la función reproductora de la educación, sino ante todo de ejercer una visión crítica, con responsabilidad, que sirva a la transformación de la realidad en donde el mismo proyecto es un pretexto. Así el proyecto se ve convertido en instrumento que posibilita el cambio en la práctica curricular siempre y cuando se construya con la participación real de sus profesores, desde intereses de los estudiantes y para contextos específicos, que se dirija a las preocupaciones reales de los alumnos y estén referidos a la vida del aula, de la escuela y del medio, del mundo real, y por lo tanto no se trata de un diseño para realidades hipotéticas (p.3).

Con lo que se asume que, en la Educación Superior, los enfoques curriculares que se planteen deben direccionarse hacia una flexibilidad que beneficie su actualización, pero que, a su vez, tenga permanente cohesión con las demás herramientas de planificación y formación pedagógica de las instituciones que las formulan.

Eso nos pone frente a una integralidad curricular que permitiría que en la Educación Superior, promover una formación integral, basada en el enfoque de competencias y la transversalidad curricular.

Un currículo basado en competencias, requiere de un diseño que permita la comprensión teórica del aprendizaje, basado en circunstancias prácticas, por lo cual su característica inductiva resulta hoy preponderante frente a alumnos que no aspiran a repetir constructos teóricos, sino a ser “competentes” tanto en la comprensión mínima de conceptos como en su aplicabilidad práctica, pues solo así le es posible estar preparados ante ofertas laborales exigentes. Esto ha traído consigo que los alumnos se impulsen incluso a adquirir “competencias autodidácticas”, donde estos tienen un aprendizaje autónomo, que al momento de ser evaluado, permite establecer los puntos hábiles de desempeño estudiantil, así como las flaquezas que los mismos deben reforzar de cara a su formación de calidad. Por tanto, es ilusorio creer que un modelo de competencias se desarrolla por su simple asunción al interior de los currículos, si no existe la disposición estudiantil y la capacidad docente de sacarle provecho, resultará siendo solo un saludo de bandera a nuevas formas pedagógicas (PEP UCC, 2018).

Para Paredes et al. (2018), un enfoque curricular basado en competencias, favorece las aspiraciones de integralidad del mismo, puesto que este tipo de currículos se caracterizan por ser una construcción de conceptos, procedimientos y actitudes, logrando forjar un proceso formativo del más alto nivel de calidad.

La formación integral posibilitada a través del desarrollo de competencias dinámicas, genera una armonía equilibrada de las distintas conformaciones del currículo de aprendizaje. Solo así es posible traspasar las limitadas posturas tecnicistas de los currículos, que han ocasionado una estructuración compleja del conocimiento que en múltiples ocasiones no logra alcanzar el mínimo de transmisión de saberes que se proponer en su formulación.

Por lo tanto, un aspecto que se logró evaluar, dentro de los resultados que arrojaron los diversos instrumentos aplicados, es si el programa de Contaduría de la Universidad del Magdalena debe contener esfuerzos de integralidad curricular que permitan viabilizar su internacionalización a través de una reforma al área profesional de su plan de estudios basados en la IES 2 de IFAC.

En cuanto a las tendencias curriculares de la educación contable para el caso colombiano, la internacionalización se presenta vigente pero aún con trecho

pendiente de recorrer, pues acontece que los programas contables asumen el asunto de lo global y lo internacional como un simple traslado de formación y cambios en la regulación del país, como si se tratara de una actualización de saberes. Esto pone de presente la necesidad de que tanto directivas académicas y gubernamentales, realicen un acompañamiento para posicionar el movimiento internacionalizador en dichos programas, lo que implicaría una mayor responsabilidad reflexiva que integre a todos los sectores de la profesión, aún a sabiendas que no faltaran posturas soberanistas que cuestionaran la internacionalización como un retroceso y no un gran avance hacia el salto globalizador (Restrepo & Cárdenas, 2020).

Lo que sugiere directamente, que la internacionalización a través de reformas a los currículos contables no puede constituir una labor mecánica de emular asignaturas con los estándares que propone IFAC, sino que requiere de un verdadero proceso de reflexión formativa al interior del programa que tenga tal aspiración.

Esta suerte de transformación curricular de marcada tendencia internacionalizadora puede promover un saber contable de mayores atributos profesionales:

La innovación y reconstrucción curriculares, consecuencia de la incertidumbre y globalidad de los contextos, eliminan la rigidez del currículo y los espacios cerrados del mismo, facilitan la reorientación de los ejes curriculares y admiten el cambio y evolución gradual de muchos de los conceptos, criterios y valores que se transmiten e inculcan dentro de la formación profesional. Sólo de esta manera, la academia y la sociedad podrán asumir su responsabilidad de ejercer una influencia y transformación trascendentes, en procura del desarrollo y progreso de la comunidad. Así, las nuevas tecnologías y los avances e innovaciones derivados de la investigación, se extenderán y aplicarán en el medio social, por una parte; y por otra, las experiencias, las tradiciones, la cultura, el conocimiento empírico y la realidad cotidiana de la sociedad (el saber incorporado), permearán los ámbitos académicos (Meneses, 2002, p.5).

Destacándose así, dentro de esos nuevos atributos profesionales, un nivel de fijación cercana a procesos contables con aplicación de las Tecnologías de la Información, en adelante TIC's.

Frente a los importantes adelantos que la labor contable hoy experimenta por cuenta del impulso de las TIC's en el ámbito de la profesión, se requiere una formación que, desde el nivel curricular, permita perfiles de egreso familiarizados con los diversos componentes tecnológicos que hoy facilitan la contabilidad en su expresión más general.

Sin embargo, para Rosas y Muñoz (2016), existe un temor generalizado a nivel profesional frente a la implementación de las TIC's en el ejercicio propio de la Contaduría, consistente en la intimidación natural que trae consigo la analfabetización tecnológica, cuyo adelanto ha tenido un repunte imparable desde finales del siglo pasado. Aún cuando la Contaduría se ha destacado como una profesión que implica el constante estudio por parte de sus profesionales, persiste en estos un desconocimiento generalizado sobre las bondades que las TIC's aplicadas al entorno formativo y laboral trae para el posicionamiento de su labor. Las nuevas tecnologías han acortado tiempos y distancias que el saber contable análogo por sí solo no podría haber optimizado, contando con interfaz de inteligencia numérica y programaciones matemáticas que pueden, en cuestión de minutos, hacer lo que antes implicaba semanas o meses de realizar para la labor contable tradicional. Si bien no hay dudas sobre el avance positivo que la tecnología ha traído al mundo contable, el retraso en su apropiación generará brechas solo posibles de soluciones con una educación contable internacionalizada.

Al ser la intervención de currículos, con propósitos de internacionalización, un escenario ideal para determinar una formación contable que integre las TIC's, se podría sofisticar la profesión del contador público en el país.

Una reflexión vigente en esa dirección, es la realizada por Bermúdez (2020) o Carmona & Muñoz (2020), quienes al revisar diversos currículos de programas de Contaduría Pública, coinciden en que los programas de contaduría del país tienen un pobre énfasis de aplicación de tecnologías contables, orientado al mero uso de

herramientas ofimáticas, hojas de calculo, comunicaciones vía correo electrónico, lo que en nada denota una apropiación tecnológica en búsqueda de información contable, base de datos numéricos, aulas virtuales y demás herramientas de avanzada digital contable.

Urge la inserción de contenidos TIC's en los procesos de formación de contadores no como asunto experimental de relleno de mallas curriculares, sino como una apuesta real por un perfil de egreso contable óptimo, adecuado a las circunstancias de inmediatez informática que se exige y ofrece en el mundo virtual, máxime cuando la Pandemia del Covid-19 demostró esta falencia. Por ello reconfigurar la enseñanza contable, pasará por un cambio de enfoque que se incline por ampliar el especto de aprendizaje tecnológico que en materia de formación de contadores aún será una asignatura pendiente (Casadiego et al., 2021).

Por lo tanto, el uso de las TIC's en el ejercicio contable debe priorizarse en los procesos formativos que se diseñen desde el orden de lo curricular, no solo porque, como se mostrará más adelante, la IES 2 de IFAC lo recomienda como un mínimo de calidad contable, sino porque el programa de estudios evaluado así lo requiere desde el punto de vista de calidad formativa.

Un vehículo efectivo que podría permitir un tránsito de mejora curricular a partir de la IES 2 de IFAC en el programa de estudios evaluado sería un modelo por competencias que permita a los futuros contadores públicos ser formados bajo los estándares de internacionalización de IFAC, con un claro enfoque hacia las TIC's y con la posibilidad de aprehender cualquier otro atributo profesional que la sociedad o el mercado laboral así demanden.

Para Roncancio et. al. (2015b), las competencias en términos formativos del contador público presentan un panorama de análisis que debe ser discutido con mayor frecuencia en los entornos institucionales de la Educación Superior para mejorar algunas de las actuales condiciones:

La profesión contable no escapa a la discusión sobre competencias, dados los procesos de internacionalización y estandarización no solo de las normas de presentación de información financiera, sino de los procesos de formación en educación superior para disciplinas como la contabilidad. Estas posturas

se generan dentro de un entorno algo más institucional estrechamente ligado a la evolución y desarrollo de la profesión, en especial en la vertiente anglosajona, donde se ha propendido por la unificación de la manera como se prepara la información de carácter financiero (antes información contable) a partir del desarrollo de dispositivos de carácter técnico, hoy conocidos como estándares internacionales de contabilidad, dentro de los cuales los más importantes son International Financial Reporting Standard – IFRS (p.91).

Es decir, la internacionalización en lo referido a Educación Superior ha traído consigo la incidencia formativa de la estandarización de saberes contables, y un medio que permite su evolución es la educación por competencias.

Dichas competencias formativas en la educación contable tiene una multiplicidad de beneficios en cuanto a perfiles de egreso e inmersión concreta en los mercados laborales, pero desarrollando en ellos habilidades como las investigativas, punto aún discutido puesto que se cree que el Contador es una profesión eminentemente dedicado al “hacer”, lo cual es cierto siempre que se entienda que dicho hacer se optimiza desde el “saber”; se busca que el contador pueda asumir sus lógicas labores con una suficiencia intelectual que le permita pasar de escenarios operativos a deliberativos, mostrando cualidades versátiles del conocimiento sin que esto implique una generalización de su conocimiento práctico. El escenario contable de desempeño laboral ha entrado en una fase de automatización de procesos que ya no necesitan la ejecución del contador, haciendo que su rol pase al de un mero verificador de resultado y seguimiento de datos, promoviendo una competencia de interpretación del asunto contable solamente comprensible desde los ámbitos del saber investigativo y el desarrollo de competencia en el mismo (López et. al., 2019).

Los enfoques formativos por competencias a nivel contable permiten profesionales de la Contaduría más adaptativos frente a los retos de las TIC’s en cuanto a la automatización de procesos de información financiera, así como la concerniente capacidad investigativa para que comprendan que su labor hoy trasciende lo técnico, ubicándose en aspectos complejos, pero poco explorados de la profesión.

Por ello no es de extrañarse que hoy existan voces que, junto a la internacionalización de la educación contable, aboguen porque existan mayores compromisos formativos para egresar perfiles contables más competentes frente al mercado laboral y direccionados hacia nuevos saberes que superen los contemporáneamente establecidos.

Así, mientras hay estudios que abogan por un contador público que supere sus esquemas técnicos tradicionales en el ejercicio de su profesión, para que se convierta en un asesor/consultor para emprendimientos y medianas empresas (Linares y Suárez, 2016), hay autores, como Ramírez (2015), que creen en perfiles de contadores públicos cuyas competencias se circunscriben a procesos especializados y específicos exigidos como primordiales para sostener el actual sistema internacional de información financiera.

En opinión de García (2015), no caben dudas que el impulso de los perfiles formativos de competencia del Contador público obedece a las aspiraciones de crecimiento de la economía global:

El contexto económico en el que se desenvuelve el país obliga a que sus empresas busquen ser más competitivas para afrontar los retos que le depara un mundo tecnificado y globalizado. El recurso humano es un factor clave para el cumplimiento de este propósito, pero para ello, debe prepararse y capacitarse para lograr mejorar su desempeño laboral en ocupaciones calificantes. En este sentido, la formación basada en competencias laborales cumple un papel preponderante porque permite que el futuro profesional adquiera el conocimiento y las destrezas necesarias para afrontar el mundo laboral. El contador público requiere conseguir esos niveles de competencia y para ello debe contar con una formación significativa en el campo económico para que pueda involucrarse en la toma de decisiones de las empresas (p.159).

Por ende es necesario que la educación contable tenga suficiente capacidad adaptativa en sus currículos, logrando perfiles profesionales competitivos que sean del atractivo del sector privado, labor en la que contenidos como los sugeridos por IFAC pueden llegar a coadyuvar.

La profesión puede adaptarse con facilidad formativa hacia las aspiraciones que genera una educación contable por competencias, puesto que la naturaleza práctica de la contaduría le brinda dicha posibilidad. Es claro que la adaptación de los métodos de enseñanza e incluso los estilos de aprendizaje deberá variar, por cuanto las destrezas que la disciplina obtendrán con un cambio formativo, traerá mayor competitividad en el perfil laboral de la profesión. Son más los requerimientos técnicos específicos, los condicionamientos laborales derivados del mercado y más demandantes los escenarios de práctica contable, donde el contador deberá mostrarse con la competencia de ajustarse a cambios intespectivos, producidos entre otras por el ritmo natural del comercio y los negocios (Roncancio et. al., 2015a).

Existiendo así para el caso colombiano todo un escenario contable que propicia, sin mayor resistencia, que el contador formado bajo currículos internacionalizados y con competencias estandarizadas pueda incidir en las actuales prácticas contables que los escenarios comerciales aún asumen como esenciales del desempeño laboral de estos.

De cualquier manera, el modelo de formación por competencias es una realidad adoptada por las universidades en el país, muchas de las cuales han abandonado el enfoque de formación por objetivos en sus currículos. Lo anterior, propiciado por la realidad cambiante del conocimiento, el cual hoy exige que en todos los ámbitos del desenvolvimiento profesional se tengan perfiles de egresados con habilidades, actitudes y valores coherentes con las tareas o funciones que el entorno hoy exige de manera flexible (UCC, 2011).

## **2.7. Investigaciones precedentes**

Para la elaboración de este apartado, se hizo un barrido bibliográfico de antecedentes teóricos en el plano nacional e internacional, estableciendo la utilidad o coincidencia con esta investigación. Esto para lograr un panorama amplio de lo que las ciencias de la educación han logrado investigar sobre la temática a abordar.

En tal sentido, esta labor implicó apoyarnos en algunos estudios doctorales y otros de origen anglosajón en educación, que lograron ser de gran utilidad para la definición metodológica y/o conceptual del presente estudio, pues dicha bibliografía ofrece conclusiones y datos cercanos<sup>2</sup> a los objetivos aquí planteados, en el sentido de ver en el cuerpo docente, la población más conveniente a la cual aplicarle los instrumentos a nivel metodológico, y de aportar visiones actuales sobre la estandarización evaluativa como fenómeno de la internacionalización de la Educación Superior a partir de intervenciones al currículo.

Un primer trabajo corresponde a Castañeda (2017) quien, en su investigación titulada “*Aplicación de las Normas Internacionales de Educación para Profesionales de la Contabilidad*”, se propuso como objetivo base de la investigación, identificar los niveles de impacto que la adopción de los estándares de educación contable de IFAC tienen en la formación de los profesionales de la contabilidad y el nivel de suficiencia que este genera a la hora de internacionalizar a la profesión.

En ese sentido, su problema de investigación versó sobre identificar el contenido precedente sobre la enseñanza curricular de la contabilidad en el país, y si en la actualidad dichos contenidos siguen estando aún vigentes y responden a las realidades y habilidades que un contador público necesita.

Castañeda (2017) usando una metodología de corte recopilatorio/documental, logra realizar un ejercicio comparativo de las normas internacionales de educación que propone IFAC, y la normatividad vigente en el país sobre formación contable, encontrando que, si bien dichos estándares no

---

<sup>2</sup> En el caso de Mottareale (2018), Villalón (2018) y Jerez (2012) son estudios doctorales con componentes metodológicos enfocados a los diseños curriculares, mediante la conceptualización de la internacionalización en la educación superior y el destaque de la educación por competencias, teniendo como centro de aplicación de los instrumentos de recogida de datos a cuerpos docentes. Por otro lado, Contreras (2015) aborda la internacionalización para el caso colombiano, y desde un enfoque crítico, propone que a nivel curricular se promueva procesos de enseñanza-aprendizaje con función formativa y no evaluativa. Hewel (2015) realiza un estudio de caso sobre la europeización en la educación superior de Chile, y pone de presente como se han impuesto la homogeneización de currículos para universidades públicas y privadas en dicho país, lo que no permite una formación curricular de contexto, sugiriendo que en materia curricular los actores docentes y estudiantiles deben ser consultados. Finalmente, León (2016) destaca la labor docente en la educación contable en Colombia, haciendo un histórico desde 1950 hasta 2009, el que destaca como dato de valor agregado, que en la definición de los contenidos curriculares de la educación contable del país siempre ha contado con la injerencia del papel docente en el mismo.

resultan un imperativo para determinar la calidad profesional de un Contador, terminan complementando dicha labor en las universidades.

Un dato que Castañeda (2017) realiza es que, y que resulta de utilidad para este estudio, si bien la internacionalización de la educación contable inició en el país con la promulgación de la Normas Internacionales de Información Financiera mediante Ley 1314 de 2009, es necesaria una intervención curricular a los programas que forman contadores, y una ley que obligue a las universidades a ello.

Y aunque el Consejo Nacional de Acreditación en sus procesos de renovación de registro calificado tienen factores que evalúan la internacionalización, esta se mide de manera escueta, haciendo que las instituciones universitarias que ofrecen programas de Contaduría Pública, no se tomen en serio el impulso de acciones que permitan que sus procesos misionales se internacionalicen.

Es crítico el panorama que Castañeda (2017) plantea frente a algunas instituciones rectoras de la educación contable en el país; tal es el caso específico en el que menciona que el Consejo Técnico de la Contaduría Pública, en su afanosa labor de investigación, muy poco se ha detenido a plantear los cambios curriculares que IFAC plantea en la formación contable.

De los resultados que arroja el trabajo de Castañeda (2017), uno de ellos es identificar que los estándares IFAC de educación por sí solos no podrían tener un impacto importante en la enseñanza contable, si esta no se acompaña de la adopción de otras Normas Internacionales de Educación para contadores, tales como las *Guías Internacionales de Formación* (IEG) y las *Declaraciones sobre las Prácticas Internacionales de Formación* (IEP).

Son coincidentes las conclusiones que Castañeda (2017) realiza, con las hipótesis que se plantean en esta propuesta, pues plantea un escenario de armonización de los contenidos con los cuales se forma a los contadores en el país y los estándares IFAC de educación contable. Esto a raíz del interés de contar con profesionales contables actualizados, siendo un amplio conocedor de las mejores prácticas en educación contable. Asevera Castañeda (2017) que los programas de

Contaduría Pública que se decidan a adoptar estos estándares y normas tendrán un valor agregado frente a la oferta de educación a nivel mundial.

Un segundo trabajo, es el titulado *“De la educación contable internacional al desarrollo de competencias”* realizado por Villarreal et. al. (2016) y que resulta útil a efectos investigativos porque hacen un esfuerzo por relacionar el avance de la enseñanza de la educación contable de los estándares vigentes de información financiera y de aseguramiento, a los estándares de educación de IFAC.

Aunque Villarreal et. al. (2016) no se atreven a plantear reformas curriculares, si se centran en resaltar que las competencias de los contadores públicos deben medirse más allá de los contenidos técnicos-normativos con los que hoy se forman, y tomar diversos contenidos que propone IFAC a través de sus estándares para incrustarlos en los currículos de enseñanza, permitiría elevar el perfil profesional de estos a escenarios labores internacionales.

Con un enfoque determinantemente descriptivo, se aventuran con algo de éxito, a analizar la real incidencia de la regulación contable internacional de educación en las competencias profesionales del contador público. Estos afirman, como resultado del análisis, que no basta con que converjan diversos estándares internacionales tales como los de información financiera (NIIF) y aseguramiento de la información (NAI), sino que el desarrollo de nuevas destrezas y competencias que amplíen los campos de acción laboral del contador público tienen una dependencia con los diversos contenidos que sugiere IFAC a través de sus estándares de educación contable.

De las conclusiones importantes de esta investigación, y que constituyen un faro metodológico de esta propuesta, es que, si bien los programas de pregrado contable no resultan tan receptivos a los cambios y actualización de contenidos de los estándares de IFAC, una salida sería la creación de ofertas de pregrado que se especializaran en enseñar dichos contenidos. Esta alternativa no luce descabellada, y podría traducirse en cursos de verano, diplomados, talleres o certificaciones en contenidos internacionalmente ya aceptados a nivel contable.

Cierran los autores sugiriendo que las universidades cuentan con estructuras rígidas y tradicionales en sus contenidos, y que ello hace que se resistan a

implementar cambios que promuevan mayores niveles de competitividad del profesional contable, el cual hoy requiere estar preparado en la elaboración y evaluación de estados financieros, que permitan una mejor toma de decisiones en el campo de las inversiones, financiación, presupuestación y proyección financiera. Así como tener un perfil ético mucho más elevado, pues la profesión cada día está más inmersa en escándalos de corrupción financiera o evasión tributaria, fácilmente evitables a través una decidida formación ética.

Un aspecto que resulta negativo de lo realizado por Villarreal et. al. (2016), es que no trascienden sus propuestas al plano de lo operativo, esto es, a las instancias de enseñanza contable, y sus planes de estudio. Es un gran vacío metodológico que no logran suplir, pues se alejaron de la discusión que esta propuesta plantea, sobre la responsabilidad que los programas de contaduría tienen para determinar curricularmente los contenidos de educación aplicables y de vanguardia para hacer del contador un profesional competente en el concierto internacional.

El tercer documento que abordamos en este ejercicio de antecedentes es el realizado por Vásquez y Patiño (2015), donde intentan determinar la existencia de un subsistema contable entre Colombia y México, y para determinar ello, usan los estándares de IFAC y su operativización en programas de ambos países para medir sus niveles de coincidencia o distancia armónica de reglas contables.

Este documento denominado *“El subsistema de formación contable en Colombia y México”* indica que ese subsistema formativo en ambos países inició en el 2005 pero que no ha logrado tener un desarrollo pleno a la fecha, pues los organismos nacionales que internamente son autoridad contable en ambos países, en muy poco han tenido a bien los contenidos que ha sugerido IFAC que, según los autores, son piedra angular para materializar dicho subsistema.

En coincidencia metodológica, hacen una revisión documental para determinar las características técnicas y contenidos con los que los programas de contaduría forman a sus profesionales. Acompañan esto con un gran esfuerzo bibliográfico, entre otras desactualizado, con autores que definen conceptualmente

categorías tales como formación, educación contable, desarrollo de habilidades profesionales o capacidad humana, sin perder conexión teórica con la investigación.

El resultado investigativo a resaltar del mismo tiene que ver con la comparación de la formación del contador en ambos países, determinando que hay una manifiesta debilidad en ambos bloques formativos que se traduce en la no obligatoriedad de prácticas profesionales contables, y que en México hay un examen disciplinar para obtener la licenciatura, en cambio en el país solo es hacer el trámite para obtención de tarjeta profesional, lo que no garantiza contadores al nivel de los retos actuales.

Cierran concluyendo que, en México, más no así en Colombia, la empresa privada ha presionado a la universidad y al Estado para que abran el escenario de prácticas obligatorias contables tal como los estándares que IFAC sugiere, acompañado esto de exámenes de actualización contable, para verificar la idoneidad de los profesionales a los que se contrata. Todo ello, es dable en la medida que los centros universitarios comiencen por iniciativa propia a tomar este tipo de medidas en ambos países.

De esta investigación, que sirve de referente internacional y comparado, se rescata la caracterización que hacen de las debilidades coincidentes entre México y Colombia en materia de formación de contadores públicos, y como las instituciones de Educación Superior de ambos países tienen un papel pasivo ante esta evidente necesidad.

Lo que podría ser un cuarto antecedente, es el documento realizado por Castillo & Baute (2021) donde centran su labor en discutir los focos de formación ética que los contadores públicos deben tener a la hora de manipular información financiera, y la influencia docente sobre este aspecto. Esta investigación no solo se centró en los aspectos éticos que, a fuerza de ley, se imponen a los contadores desde el plano nacional y desde las normas internacionales de información financiera, sino que incluyó las relacionadas con los recomendaciones de IFAC en la materia.

Este documento denominado *“Sistema de tareas docentes integradoras: contribucion a la formacion etica profesional de los estudiantes contadores”* plantea

que el valor ético primordial de todo contador es determinar su calidad moral desde su etapa formativa, estableciendo que el comportamiento ético de todo contador público corresponde a una influencia directa por parte de los docentes encargados de su enseñanza.

En las conclusiones de esta investigación, señalan que las universidades poseen un grado importante de responsabilidad en el comportamiento ético de los contadores, llamándolas a contrarrestar problemas en este aspecto, mediante contenidos vocacionales sobre la pulcritud que la profesión requiere. En esto se alcanza a tener una semejanza cercana con esta propuesta, sin embargo, en este antecedente descrito, debieron ahondar más en la importancia ética que podría tener los estándares IFAC de educación.

En resumidas cuentas, debieron analizar las etapas formativas y sus contenidos (proceso) en el nivel ético, y no dejar toda la carga de formación en valores profesionales a la tarea del docente, pues eso sería responsabilizar a este sobre las malas prácticas de conducta profesional de sus futuros colegas.

Un quinto antecedente es la investigación llamada *“Estándares Internacionales de Educación (IES) en Contabilidad y Aseguramiento: Nuevos Retos de la Profesión Contable”* desarrollada por Villarreal et. al. (2016), en el que destacan el enfoque globalizador en la formación de los contadores, lo que propicia la actualización de sus saberes.

En principio, parece que esta investigación no resulta coincidente, porque no abordan de plano las bondades de los contenidos que IFAC ofrece para un profesional de la contaduría más competente, sin embargo, sorprende que, en el marco metodológico escogido, se inclinaron por un diseño descriptivo, apoyados en una revisión de bibliografía entorno a las bondades de la globalización vigente, y cómo los estándares de educación que emite IFAC responde a ese proceso desde lo formativo.

Con esto logran plantear discusiones valiosas frente a la oferta académica pertinente en los niveles pregraduales y postgraduales en las instituciones de Educación Superior.

La primera discusión se centró en definir la importancia de estandarizar los procesos de educación contable:

La estandarización de la educación contable dentro del marco de la globalización busca acomodarse a esta nueva realidad, la cual exige profundas transformaciones y cambios. Sin embargo, la educación fue vinculada al servicio de los grandes capitales, las fuerzas productivas y financieras, para que desde las diferentes profesiones y en particular desde la contaduría participen con su desempeño laboral en la materialización de las políticas neoliberales; este fenómeno ha terminado por imponerse como un hecho evidente y completamente inevitable, tanto en la vida académica como en la vida cotidiana (Villarreal et. al., 2016, p.125).

Respondiendo, en principio, a los modelos de desarrollo económico, que promulgan la homogenización de contenidos formativos en contabilidad, mediante el desarrollo profesional continuo a gran escala en las universidades.

Otro aspecto destacable, ya en el marco de los resultados de esta investigación, es la propuesta que estos autores hacen para aterrizar los estándares de IFAC mediante una educación por competencias que se acople a su vez al sistema productivo y privado. Aunque no logran elevar dentro de sus conclusiones la importancia que las universidades desempeñan desde el sistema educativo en la formación de un contador público de conocimientos integrantes, sí son críticos en determinar que los estándares de educación de IFAC se limitan mucho en el “Hacer” y que es desde la educación por competencias donde se puede formar un contador que responda a las necesidades del sistema contable ya globalizado.

En el sexto antecedente, se tiene el trabajo denominado: *“Inclusión del Código de Ética de la IFAC de forma transversal en el currículo del programa de Contaduría de la Universidad de Antioquia”* que fue realizado por Gil (2014), y presenta una propuesta de implementación transversal de los contenidos o componentes éticos que la IFAC sugiere en la formación contable.

Aunque en términos técnicos y metodológicos esta investigación carece de similitud con la presente tesis, pues Gil (2014) se limita a hacer una revisión de micro-currículos por asignaturas del mencionado programa de estudios y sugerir en

cuáles es viable insertar ejes temáticos que a nivel ético IFAC recomienda, sin embargo, no va más allá en proponer concretamente una reforma a todo el currículo, siendo este el caso de esta propuesta.

Destacable resulta que Gil (2014) hace un contexto de necesidad que justifica su investigación, pues señala que:

Debido a que en los últimos tiempos se han presentado múltiples escándalos empresariales donde se han visto envueltos los profesionales de la contaduría, lo que ha llevado a que la sociedad pierda la confianza en la profesión, ya que son dichos profesionales los encargados de reafirmarla o socavarla a través de su actuar, se ha visto la necesidad y la importancia de estudiar el tema de la ética y su inclusión en el desarrollo de la formación del profesional contable. Es por esto que se considera la necesidad de incluir el estudio de la ética en el currículo de los programas de Contaduría (p.4).

Esto resulta semejante a la justificante del esfuerzo investigativo, sin embargo, se coincide con Gil (2014) en que el camino para evitar circunstancias lamentables para el gremio contable es que, desde las aulas, se posibilite el estudio de amplias áreas temáticas en la formación que ofrecen los programas de contaduría, y que los componentes éticos de los estándares de IFAC resultan primordiales en esa aspiración.

Esta investigación se logra ver como pionera en la intervención de currículos o planes de estudio de programas de Contaduría Pública, a partir de la intención de incluir, más no reformar, los componentes éticos de los estándares de IFAC en educación contable.

En sus conclusiones, Gil (2014) logra identificar que los componentes éticos de los estándares de IFAC son aplicables en su caso concreto, a las asignaturas del área de profesionalización, similar a esta propuesta, mediante una técnica pedagógica que permita interdisciplinariamente, problematizar casos comunes en la profesión y disponer en los alumnos cuáles son las salidas más éticas y profesionales a decidir.

En el marco del trabajo realizado por Manrique (2018), se plantea una profunda discusión filosófica sobre el bajo nivel de influencia que organizaciones

como IFAC han tenido en la formación de contadores públicos al interior de los claustros universitarios. Destaca que, de las características importantes de los estándares de IFAC de educación contable, es que, sí ligan con fortaleza las necesidades aún no resueltas del sistema educativo, mediante componentes y prácticas ampliamente aceptadas, no siendo así aplicadas, a través de un proceso de estandarización y homogenización.

Al señalar la importancia formativa de los estándares IFAC en las universidades, Manrique (2018) apunta que estas:

Normas Internacionales de Formación en Contaduría se asumen como el parámetro para la formación del profesional contable, como la medida de calidad para la obtención de las competencias que le permiten el acceso a un desempeño adecuado, contextualizado, pertinente y competitivo, así como en coherencia con el encargo de la globalización. Del mismo modo, estas normas buscan integrar la situación del país en materia educativa. Es allí donde ha tenido que ver la llamada apertura económica para los procesos normativos y la formación, en la que las instituciones de educación superior juegan un papel esencial para definir el ser, el pensar y el hacer del profesional.

Son reflexiones de suma utilidad investigativa para esta propuesta pues, a diferencia de las diversas investigaciones antecedentes, esta es la que más destaca que las universidades son la plataforma ideal para que la formación contable dé pasos agigantados hacia una estandarización desde las normas de IFAC, lo que involucra intervenciones a las mallas curriculares de los programas contables.

Un referente internacional de antecedente, es el escrito por Rodríguez (2021) al realizar un estudio empírico para lograr medir el grado de desarrollo de habilidades y valores en estudiantes de la carrera de contabilidad de la Universidad del Habana, a partir de la enseñanza de contenidos de educación contable de los estándares IFAC.

En el Documento: *“Evolución de la contabilidad en Cuba el desarrollo de la enseñanza universitaria y de la normativa contable tras la revolución de 1959”*, este

autor logran determinar que el estado de avance de la educación contable en Cuba obedece al planteamiento de un modelo profesional en la materia que:

De 2006 a 2016 se implementó el Plan de Estudio D, cuyo modelo del profesional aspiraba a la formación de licenciados en Contabilidad y Finanzas altamente cualificados para resolver los problemas relacionados con los procesos contables y financieros, en correspondencia con el desarrollo científico actual de estas ramas del saber, de forma creativa, con independencia, aplicando las normas y principios de la ética y la estética de los profesionales de la Contabilidad y las Finanzas con un alto sentido de responsabilidad y compromiso político y social pues solo así podrá contribuir activa y creativamente a encontrar el balance que se desea entre la concepción nacional del proyecto de desarrollo socioeconómico (MES, 2006). En la disciplina Contabilidad se mantiene la lógica de la enseñanza lograda en los planes anteriores y se refuerza la actividad vinculada al desarrollo de habilidades profesionales donde se introduce el registro de los hechos económicos en las unidades presupuestadas y gubernamentales (P.81).

Lamentablemente, este modelo no se articuló a las prácticas de internacionalización y estandarización contable, cuyo auge permeó la prácticas de esta profesión en diversos entornos globales.

La utilidad de dicho antecedente internacional con esta propuesta, radica en el nivel de detalle con que el autor se propone describir los aspectos más relevantes de la formación contable en dicho país, lo que lo lleva a determinar las áreas o asignaturas a las cuales se les podría someter a algunas reformas en sus contenidos, para sugerir una apertura hacia la aplicación armónica de normativas internacionales como los estándares de IFAC.

El lado débil del estudio lo constituye en sí, lo que pudo ser su fortaleza, esto es, su diseño metodológico, pues al desarrollar una primera labor comparativa, trata de validar la importancia de armonizar los estándares de IFAC con el programa de estudios objeto de análisis, mediante una encuesta realizada a 340 participantes,

de los cuales 300 son estudiantes del programa de contabilidad, y solo a 20 docentes del programa, la cifra restante se distribuyó para encuestar egresados.

La muestra se constituye desproporcional, pues debió consultarse en la misma a actores universitarios tales como docentes o directivos docentes, los cuales tuvieran la capacidad de dirección académica para determinar si los contenidos de IFAC elegidos serían de conveniencia para el plan de estudios a intervenir.

Pues la investigación es clara en definir que apenas se pretende armonizar contenidos para ofrecer mejores habilidades a los futuros profesionales de la contabilidad. Este error constituye una enseñanza de método y técnica frente a la realización metodológica de esta propuesta.

Un antecedente internacional que sirve de aporte teórico en la comprensión curricular de la Educación Superior es la que hacen Maldonado et. al. (2019), quienes argumentan que la educación en su entorno universal padece de múltiples problemas y desafíos, particularmente en su ámbito superior, donde varios de sus problemas se erradican bajo preceptos de organización institucional que permiten constantes reformas de los contenidos que se incorporan en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde no se tiene en cuenta la autonomía del estudiante-aprendiz.

Maldonado et. al. (2019) señalan que la educación por competencias, es un asunto de importancia central en los resultados de su estudio, evidencian como la educación tradicional no permite tener educandos aptos para alcanzar niveles concretos de habilidades y destrezas, pues los currículos han procurado convertirse en tablas de contenidos divididos por etapas o ciclos de aprendizaje, cuando en realidad es la herramienta que, diseñada acorde a las necesidades de la institución educativa, puede ser la materia viva que impulse en lo determinante, el perfil formativo que al final se pretende del proceso pedagógico, argumentos estos que sustentan la importancia de las visiones curriculares dentro de la enseñanza universitaria.

Desde lo conceptual, Mottareale (2018) en su tesis doctoral denominada: “*La internacionalización de la docencia en educación superior: el caso de la Universidad Complutense*” realiza aportes importantes en la comprensión de la

internacionalización de la educación superior, y como esta se manifiesta a través de procesos de estandarización.

Motteareale (2018) plantea dos objetivos, algo innovador en lo relacionado a aspectos metodológicos. El primero, consiste en el análisis del concepto de internacionalización de la Educación Superior y el multilingüismo en las políticas europeas y su aplicación en el contexto de las universidades españolas y el segundo hizo referencia a la manifestación de la internacionalización en el ámbito docente.

La utilidad antecedente de dicha investigación radica en exclusiva en su objetivo primario, bajo el cual justifica la pertinencia epistémica del estudio, pues la internacionalización, al ser un fenómeno de reciente interés e impacto en la educación superior, solamente ha asumido como programas de movilidad (erasmus), MOOCs (Massive Online Open Courses) y la diversificación de idiomas mediante bilingües en la academia, pero muy poco se han realizado estudios de raigambre europeo sobre la importancia de intervenir currículos como forma de internacionalizar los programas de estudio, lo que constituye un vacío que el estudio doctoral no cubre en principio.

Sin embargo, cuando Motteareale (2018) despliega la labor metodológica resultante, se evidencia una coincidencia no vislumbrada en principio en el segundo objetivo, puesto que al igual que la presente investigación doctoral, aquella decide abordar con los instrumentos determinados (encuesta y entrevista) al cuerpo docente de una institución que se encuentra replanteando sus políticas de internacionalización.

Esa concomitancia metodológica, la de interactuar con un cuerpo docente y directivo como responsables curriculares, arrojó como resultado un concepto que es determinante para los objetivos investigativos propuestos, y es el denominado “internacionalización en casa”, que permitió como resultado investigativo de Motteareale (2018), determinar que en materia bilingüe los estudiantes no requerían movilidad hacia países angloparlantes, sino que se requería tomar al cuerpo docente apto para ello, para que introdujeran curricularmente procesos donde se generara habilidades en otro idioma, logrando así una internacionalización mediante

la reforma de currículos y concientizando al cuerpo docente de su papel fundamental en ello.

Esta metodología, que engloba a los docentes, como participante del currículo, generó luces metodológicas a la implementación que en este estudio se hizo mediante las encuestas y el juicio de expertos, permitiendo así un abordaje real y concreto del formato metodológico indicado.

Igualmente, en términos de internacionalización se toma de referente el trabajo doctoral denominado: “*Los Procesos de Internacionalización en México, Canadá y España. Políticas, Oportunidades y Resultados desde una Perspectiva Comparada*” elaborado por Villalón (2018), y que permitió entender el enfoque evolutivo que la internacionalización comprende, no únicamente reduciéndolo a un ámbito conceptual.

Usando la metodología de estudio de caso, aborda todo el trasegar evolutivo que la internacionalización como fenómeno global ha tenido, convirtiéndose indispensable para esta investigación, puesto que presenta un sinnúmero de fuentes primarias y datos concretos referentes a la comprensión de la internacionalización, y cómo esta se manifiesta en formas de estándares evaluativos en la Educación Superior.

Y a su vez, como esta logra crear una cultura de la acreditación de la calidad basándose en parámetros estandarizados. Villalón (2018) en sus resultados cita a Díaz (2006), un autor que manifiesta que el fenómeno de acreditación institucional en la Educación Superior se focaliza en el control y garantía de la calidad, teniendo como espejo medidor estándares establecidos generalmente por organismos u organizaciones que gozan de amplio reconocimiento en el espectro global. Siendo la anterior descripción, de perfecto encaje con los estándares que emite IFAC en materia de educación contable.

En los resultados de esta investigación, surge otro aporte concerniente a una propuesta de armonización de currículos, bajo parámetros similares entre las universidades objeto de su estudio. Los cuales se manifiestan en lo que este denomina “*Movilidad estructurada*”, que consiste en buscar doble o múltiples titulaciones internacionales, financiados por redes académicas solidarias, que a su

vez desarrollan y amplifican la transferencia de créditos mediante la unificación estandarizada de calificaciones y expedición certificada de diplomas.

El autor termina evidenciando que la internacionalización como proceso, tiene la disposición de amoldarse a las condiciones institucionales que las universidades posean, y no al contrario, pues si los entes universitarios aspiraran a tener las amplias condiciones infraestructurales, financieras, curriculares, investigativas y formativas para entrar en los entornos globales de internacionalización, nunca podrán potenciar sus fortalezas respecto a esta tendencia en la Educación Superior.

Al asumir que los estándares IFAC de educación contable comprenden la intervención de currículos de programas de Contaduría Pública, y la postulación de un aprendizaje por competencias, la labor doctoral de Jerez (2012) en su tesis: *“Los Resultados en la Educación Superior por Competencias”*, resulta de gran importancia para los resultados que se esperan del presente esfuerzo investigativo.

El planteamiento del problema de Jerez (2012) consiste en semejanza, en “aportar conocimiento a los procesos de renovación curricular de una universidad chilena para mejorar sus diseños formativos por competencias y resultados de aprendizaje”, siendo así congruente su propósito investigativo con el de este producto doctoral, pues también se abordó un currículo para evaluarlo y plantearle apuestas de mejora en virtud de los IES de IFAC.

Fundamentando así una experiencia útil al presente estudio máxime cuando, sus resultados, destaca cómo la formación basada en competencias representa un valor formativo de importantes dimensiones. Cuando en Educación Superior se forma bajo enfoques de competencias, Jerez (2012) afirma que se aprende haciendo, bajo condiciones reales de trabajo, pues comprende un proceso de aprendizaje contextual, de ahí la importancia que los currículos que no ostenten el enfoque por competencias, se sometan a reformulaciones, sobretudo en la Educación Superior, pues una instituciones universitaria que cambia su modelo de enseñanza de objetivos a uno de competencias, logra generar procesos de formación más apropiados a las cambiantes realidades del quehacer pedagógico.

Jerez (2012) resulta enfático en mostrar que los enfoques curriculares por competencias no constituyen modas educativas, por el contrario, estas pasan del trasnochado énfasis conceptual y fáctico, al de un desempeño integral frente a actividades y problemas concretos. En adición, las competencias como modelo pedagógico no informa teorías o conceptos, sino que forma con base en estos, gracias a que se enfoca en el aprendizaje más que en la enseñanza, y si bien esto último, entraña el reto de orientar a los formadores en el uso de metas, evaluaciones de logro y demás, en el ámbito de la educación universitaria y su sistema de créditos, dicha carga disminuye gracias a la autonomía de la que gozan los estudiantes en el camino hacia su formación como profesionales.

El aporte de Jerez (2012) como antecedente es más del componente teórico-reflexivo, pues valida la intervención en currículos a partir de sus potencialidades en cuanto a las competencias que contenga y quiera aplicarse al proceso de aprendizaje.

Contreras (2015) en su informe doctoral llamado: *“El diseño curricular de aula como modelo de aprendizaje – enseñanza: Una alternativa para la educación colombiana actual”* toma el paradigma de competencias, y propone implementarse en todos los niveles educativos en el aula misma de clase.

Plantea Contreras (2015) que la educación, cada vez más, es sometida a procesos evaluativos gracias a las exigencias vigentes de la internacionalización, generando la exigencia de competencias laborales dentro del aula:

Nuevamente la responsabilidad recae sobre la escuela, sus currículos, los maestros y sus prácticas; porque también el desarrollo de esta formación laboral debe ser pensada en el contexto y las exigencias de un mundo globalizado altamente tecnificado, es decir, de cara a una sociedad del conocimiento; reto que el sistema educativo colombiano hasta hace relativamente unos diez años ha comenzado a abordar, afrontando una marcada diferencia entre lo que se desarrolla en la educación privada como formación laboral y en la educación pública como proyectos productivos orientados al desarrollo de microempresas alimenticias y no en la producción

de bienes de servicios y desarrollo tecnológico como en el sector privado (p.73).

Resulta importante cómo se plantean, en este estudio de Contreras (2015), escenarios cambiantes e intempestivos para todos los niveles educativos por cuenta de la globalización, y el único escenario en el que se puede o debe tomar las decisiones de entorno pedagógico para que los diseños de planes de estudios se amolden a estos, es el aula misma.

No reniega el autor pues, de imposiciones externas o estandarizadas en materia educativa, incluso en los resultados de su estudio las resalta como necesarias para medir la calidad de los procesos académicos, pero si trata de sostener que es en el aula el escenario del cual deben surgir, en últimas, los modelos de enseñanzas implementables.

Del sistema educativo colombiano, incluyendo el superior, sentencia una crítica que entra en consonancia con los propósitos de esta investigación, en el sentido de destacar la necesidad de una transformación profunda a los contenidos de enseñanza que promuevan una mejor forma de enseñar. De tal que no solo se aprenda lo impartido en las aulas, sino que se brinden las habilidades para que el proceso formativo sea una constante en las relaciones educativas incluso por fuera de la escuela misma, incluyendo el ámbito práctico-laboral. En consonancia, toda reforma de contenidos curriculares implica también la toma de decisiones de la administración educativa, reconfigurando el aprendizaje que los centros educacionales y en consenso con los actores docentes y estudiantiles (Contreras, 2015).

La exigencia concluyente de Contreras (2015), y que la tomamos como propia en el marco de la puesta en marcha de los estándares IFAC en la educación contable del país, es que se entienda que los diseños curriculares deben responder y corresponder a la necesidad de la función formativa, y no evaluativa, esto es, que las instituciones de educación deben apropiarse del enfoque de competencias específico, bajo un modelo pedagógico concreto para promover un sentido amplio del aprendizaje, y no para enmarcar la enseñanza con bajo parámetros de calidad que afecten el contexto educativo.

Al analizar la influencia de la internacionalización europea en la Educación Superior de Chile, Hewel (2015) en su trabajo doctoral: *“La cooperación de la EU con Chile en Educación Superior, Ciencia y tecnología 2007-2013: Estrategia, instrumentos y resultados”* realiza unas reflexiones que nutren, en suma, el cumulo epistémico en el que se desarrolla esta investigación.

Para Hewel (2015), al describir cómo la política de internacionalización chilena basa sus acciones en las revisiones curriculares, afirma que:

Es definitivo que se haya identificado la gran importancia que contiene en materia de calidad educativa el hecho que tanto el sector público como el sector privado tengan el mismo currículo establecido y controlado por el Estado para no crear desigualdades frente al conocimiento y la calidad de enseñanza. El profesor tiene derecho a la libre enseñanza; en el sentido amplio de pedagogías y metodologías, siempre y cuando no omita los contenidos del currículo o contrarié los parámetros exigidos por el Estado (p.47).

Con lo que, valida una cultura evaluativa encaminada a la calidad de los currículos, valorando aspectos tan importantes como su pertinencia, e incluso paridad respecto a los procesos educativos garantizados por el Estado.

En ese mismo sentido, Hewel (2015) reconoce que la influencia de la europeización educativa trajo para Chile retos de internacionalización direccionados a la convergencia de planes de estudios, movilidad académica, acreditación flexible de estudios, y si bien el Estado cuenta con un sistema de acreditación de calidad, la internacionalización chilena prioriza los consensos por encima de las inspecciones frente a los entes universitarios.

Se considera que tal caracterización que hace Hewel (2015) de la gobernabilidad educativa chilena, sirve de insumo referente para que en el caso colombiano, si bien se procure por el cumplimiento de lineamientos y estándares, estos no se constituyan en la excusa para no profundizar los demás aspectos pendientes en la política de internacionalización, como lo son los rediseños curriculares y su conciliación con las tendencias globales, así como la creación de

créditos académicos flexibles y la validación de la educación no formal, tal como acontece en el capítulo europeo.

Lo anterior, en palabras de Hewel (2015), debido a que:

El modelo de enseñanza superior europeo está visto como un referente por ser más igualitario, autónomo y equitativo además de ser más próximo a las realidades de ALC. Igualmente, se nota que está percibido como un modelo de alta movilidad estudiantil y académica en el que se valora a la persona o el estudiante en su integridad. A esto se añade la valoración de los componentes curriculares extra-académicos. En general, se observa que sus programas se dirigen a un público internacional y en este sentido se le ve más globalizado, es decir, es más experiencial y en ese sentido menos tradicional porque es más orientado a la práctica (p.157).

Resultan importante estos aportes de Hewel (2015), a la investigación en curso, puesto que la estandarización de la calidad curricular, en ocasiones sirve de excusa para que el Estado no avance en aspectos igual de determinantes al a es situación que como lo evidencia el caso europeo y su influencia sobre Chile, apunta a una educación bajo un modelo de bienestar.

Finalmente, los antecedentes tomados como referentes pertinentes a este producto de investigación cierran con la tesis doctoral llamada: *“Los Profesores de Contaduría Pública como Agentes Estructuradores del Campo Contable en Colombia: Discursos y Representaciones (1950-2009)”* elaborado por León (2016), en el cual pone la labor docente en un espacio medular frente a cualquier iniciativa que implique el currículo de enseñanza contable.

Logra determinar bajo una metodología historiográfica, que el papel docente en la educación contable:

Se ve como alguien llamado a cambiar comportamientos, incluso a comportarse de acuerdo con las necesidades de la institución escolar. El buen profesor ha asumido las lógicas de la institución escolar promovidas por la reforma educativa, debe garantizar que estas se expresen en sus actos. Así mismo, debe ejercer un papel de inculcación importante de comportamientos en sus estudiantes, para que se ajusten al comportamiento

esperado en la práctica contable. La práctica docente contable, entonces, debe ser un puente que ayude a profesionales y aspirantes a encontrar las pautas sociales más adecuadas al sistema, donde elementos como la pedagogía, la didáctica y la gestión del currículo se vuelven fundamentales (p.288).

Con lo que resalta que la labor docente en el marco de la educación contable ha sido siempre determinante, aún en épocas donde los posgrados contables eran escasos, estos dentro del marco de sus posibilidades, trataban de generar competencias laborales en sus estudiantes para que en sus prácticas contables tuviesen desempeños sobresalientes.

La investigación de León (2016), demuestra que el papel docente referente a la educación contable de finales de los 90's, contó con posiciones críticas frente a los currículos, gracias a una amplia discusión de los actores gubernamentales y académicos, quienes tornaron su atención en asuntos antes poco debatidos tales como la didáctica educativa, la deserción escolar, la formación docente y el papel de la enseñanza contable de cara a la competitividad laboral de contadores. De dichos debates surgió la necesidad de condensar los puntos de encuentro y soluciones vía contenidos curriculares, esto es, que en el currículo se comenzó a reflejar las posturas de mejora de unos y otros.

Con lo cual justifica la decisión metodológica de esta investigación, en el sentido de aplicar los instrumentos diseñados a docentes y directivos docentes, quienes, por constatación histórica, tienen siempre una disponibilidad crítica frente a los diseños curriculares, tratando desde la práctica docente de reinventarlos según las tendencias vigentes en cuanto al real aprendizaje.

En cuanto a estudios anglosajones, Knight (1994) se considera el documento matriz de conceptualización, elementos y enfoques de entendimiento de la internacionalización; es un estudio publicado en pleno auge de los procesos de americanización y europeización estudiados, y se encontró como documento abierto en la web de la *Canadian Bureau for International Education*.

El valor, de origen conceptual, de este estudio se rige bajo los parámetros de entendimiento de la internacionalización que, discrimina Knight (1994), logrando

establecer que la misma si bien se comprende como una variación conceptual de *Globalización y Transnacionalidad educativa* entre otras, el ámbito de la Educación Superior debe asumirse como un fenómeno complejo que requiere de esfuerzos institucionales en materia de movilidad académica, investigaciones de redes académicas, convenios marcos para formación pos-gradual, cooperación institucional, evaluación institucional, así como la reforma curricular, esta última, núcleo central del presente estudio.

En el trabajo realizado por Aerden (2014) denominado “*A Guide to Assessing the Quality of Internationalisation*” explica como el enfoque de acreditación de la calidad para la Educación Superior constituye un valor originario del auge de internacionalización.

Para Aerden (2014), el que la internacionalización tienda a ser un fenómeno complejo, es propio de su acepción multidimensional que, aun comprendida en cuanto a la Educación Superior se refiere, tiene postulados cambiantes, pues la dinámica de expansión, si bien mantiene vigentes sus postulados iniciales, sobrepasa la capacidad operativa de las instituciones de Educación Superior de estar a la vanguardia del fenómeno globalizador de la educación.

Esta posición explica, por qué la internacionalización surgió como la mera movilidad académica de docentes de universidades al extranjero, para preparar estudios pos-graduales del más alto nivel y regresar a sus instituciones matrices a formar profesionales con lo aprehendido; pero actualmente se entiende como un macro proceso de integración internacional de grupos académicos constituyéndose en redes de bloques, disciplinas o ambiciones investigativas específicas, a lo que se adiciona que, desde la internacionalización en casa, se pueden hacer intervenciones a los currículos domésticos para estar a la par de los postulados evaluativos de la calidad en las universidades.

Respecto a los efectos locales que genera la internacionalización de la Educación Superior, el aporte que Helms et. al., (2015) hacen, es crucial para la comprensión de los resultados y el planteamiento de conclusiones para este estudio, estos afirman:

Con la promesa de la internacionalización del sector de educación superior, existe una clara necesidad de garantizar que las políticas, programas y estrategias para la internacionalización estén efectivamente "internacionalizados". Sin lugar a dudas, los enfoques de internacionalización de la educación superior deberían estar firmemente arraigado en las necesidades del sistema de educación superior particular de cada país y directamente enfocado en avanzar nuestros propios objetivos institucionales y nacionales específicos. Sin embargo, también es vital que las conversaciones nacionales sobre la internacionalización que se llevan a cabo no se produzcan desde el vacío. La insularidad en esta área sería particularmente contraproducente, por eso la labor de conciencia sobre las formas en que se debate y operacionalizan la internacionalización en todo el mundo deberían ser complementados por una genuina apertura para tejer buenas prácticas desde más allá de nuestras fronteras hacia nuestras propias políticas y programas (p.63). (Traducción propia)

Dejando así por sentado que los sistemas de Educación Superior deben estar preparados para afrontar los retos que el "fenómeno internacionalizador" conlleva.

En esa misma línea argumental, consistente en los cuidados frente a la implementación del "fenómeno internacionalizador", recientemente Xu (2019) argumentó:

Mediante un estudio en profundidad del contenido básico de la educación transfronteriza y enseñanza, podemos encontrar que el desarrollo de la educación y las actividades de enseñanza puede afectar directamente los valores de vida de los residentes en un país y región. Algunos los países capitalistas occidentales desarrollados a menudo intentan inculcar lo político y valores económicos que su gente generalmente sigue a través del desarrollo de actividades de educación y enseñanza transfronterizas a países en desarrollo con niveles de desarrollo económico relativamente atrasados. Con el tiempo, el desarrollo de intercambios culturales transfronterizos y actividades educativas se ha convertido incluso en una herramienta hegemónica para las mentes conscientes de algunos países capitalistas

occidentales. Pues basado en la perspectiva educativa de los países en desarrollo, la afluencia de contenido educativo transfronterizo extranjero diluye directamente la influencia de la cultura local en las personas domésticas (p.135). (Traducción propia)

Lo que explicó por qué en las latitudes estudiadas en la revisión literaria, si bien los gobiernos habían creado sistemas de educación y acreditación universitaria con políticas claras de internacionalización, la literatura mostraba altos niveles críticos a la misma, con lo que se recomienda mayores esfuerzos de gobernanza para que la internacionalización deje de asumirse como un obstáculo al desarrollo de las instituciones de Educación Superior, y pase a ser un modelo viable dentro de los entornos domésticos de aprendizaje.

Finalmente, Williams y Kane (2008) hacen un aporte factico en la comprensión de los sistemas estandarizados de evaluación y acreditación de la calidad universitaria, pues calculando los resultados de una encuesta de percepción de calidad educativa aplicada en estudiantes del sistema norteamericano, sustraen que las experiencias de aprendizaje deben ser igualmente medidas, pues permite que exista un tracto retroalimentador de calidad o cuestiones por mejorar entre las instituciones y sus actores académicos.

Dejando sentado, a modo concluyente, que aquellas áreas donde se registra menores desempeños de aceptación de calidad por parte de estudiantes deben ser intervenidos con alta prioridad por parte de las instituciones para adaptarlo a las ambiciones del modelo de calidad acreditada, sin descuidar los contextos de enseñanza, ni mucho sacrificarlos. Dejando así en claro Williams y Kane (2008) la importancia que la cultura de la calidad académica, entendida como acreditación institucional, deja para forjar instituciones universitarias más sólidas.

## **CAPITULO 3. METODOLOGÍA**

### **3.1. Introducción**

En esta sección del estudio se condensan los principales aspectos metodológicos usados para la comprobación de la hipótesis, verificación de las variables y la planificación de la ejecución de los instrumentos diseñados. El trabajo que se presenta se sitúa en la línea cuantitativa de investigación, pues en lo metodológico se logró aplicar herramientas de este mismo carácter tal como las encuestas, que permitió realizar las debidas comprobaciones y metas establecidas en los objetivos de esta.

La población objeto de estudio está focalizada en el grupo de docentes y directivos docentes participantes en las encuestas planificadas para estos y que sirvieron de base para la validación de resultados. Es de aclarar en este punto que originalmente, a los directivos docentes se les realizaría una entrevista semiestructurada, sin embargo, por las condiciones de confinamiento generadas por la pandemia de Covid-19, el cese de actividades presenciales en los centros universitarios (Decreto 531, 2020), conllevó a que el instrumento inicial de entrevista fuese reemplazado por una encuesta online específica que los mismos directivos docentes diligenciaron vía Google Drive (ver Anexo 2).

Así mismo se diseñó el Instrumento C, dirigido a los docentes del área profesional del plan de estudios, el cual fue validado mediante Juicio de Expertos (ver Anexos 5 y 6), con sus debidos procedimientos, formatos, planillas y constancias del caso, tal como es propio de la exigencia metodológica para estos casos.

Ambos instrumentos serán analizados usando las herramientas de cálculo, proyección y definición estadística de Microsoft Excel y sus funcionalidades avanzadas, de acuerdo a las variables dependiente e independiente definidas para brindar respuesta al problema de investigación que motivó este estudio.

### **3.2. Diseño de la Investigación**

El presente estudio se postula como una investigación de naturaleza diagnóstico-metodológica. Se asume como diagnóstica, puesto que busca establecer las prácticas curriculares que docentes y directivos docentes de un programa de Contaduría Pública realizan, y si estas labores formativas se efectúan en consonancia con los estándares de educación contable establecidos por IFAC. En tal sentido, se entiende como metodológica, porque pretende proponer, a partir de los resultados sistematizados, un Constructo que permita a este programa contar con procesos curriculares que propicien su internacionalización.

Diagnosticar como intención epistémica dentro de los estudios educativos, ha tomado una importancia medular gracias a que propicia el análisis, evaluación, reflexión e introspección del quehacer formativo en los distintos niveles educativos vigentes (Pontificia católica, 2020).

De acuerdo a Weinstein et. al. (2019), los procesos educativos en sus diversos entornos, requieren de espacios de diagnóstico liderados por sus actores y responsables, puesto que constituye un escenario ideal para reconocer debilidades, optimizar roles, priorizar responsabilidades y ambientar la calidad educativa como una premisa de su misión.

En cuanto al rasgo metodológico del estudio, este pretende definir “el cómo” de una gestión curricular a partir de un “Constructo” (Alvarado, 2019), que surge como un producto que facilita todos los procesos de configuración educativa para el programa académico estudiado, otorgándole una coherencia estructural para acoger la totalidad de los elementos que conforman los estándares de educación IFAC, en especial, el IES 2 que detalla los contenidos de formación contable con mayor aceptación a nivel internacional.

Definida la naturaleza de la investigación, su diseño epistemológico se sitúa dentro del ámbito cuantitativo, entendido este como un enfoque positivista que busca obtener, mediante la recolección de datos y la sistematización de resultados, la medición precisa de un objeto, evento o actividad, logrando con ello establecer parámetros, conceptos o criterios para su análisis (Ochoa et. al., 2020).

El sentido material del enfoque cuantitativo, implica un ejercicio numérico frente a datos estadísticos, los cuales se obtienen de instrumentos avalados o debidamente validados, quienes revelan un aproximado objetivamente realista de las características del objeto estudiado, permitiendo o no validar la hipótesis planteada, llevando al investigador hacia el logro de inferencias más allá de las características observadas, los cuales en todo caso, debe sustentar de manera sólida con fuentes de validez que permitan generalizar sus resultados (Calizaya et. al., 2020).

La inmersión epistémica que propician este tipo de diseños, implica una comprensión superior en el manejo y administración de las técnicas que emplea para la consecución de datos medibles y con vocación de ser descritos analíticamente desde una vista científica verificable, mostrando un predominio de comprobación de los supuestos que motivan el estudio, así como de resultados que dan respuesta a los interrogantes de investigación planteados (Piñero y Perozo, 2019).

Como estrategia de investigación, el diseño cuantitativo permitió una adecuación no experimental del estudio, debido a que no se requirió algún tipo de intervención curricular para lograr obtener resultados frente a los objetivos planteados, pues los actores docentes y directivos docentes del programa analizado, no fueron sometidos a cambios en su actividad de enseñanza. A estos se le aplicaron 2 encuestas como instrumentos idóneos para medir los patrones, las características y criterios bajo los cuales desarrollan su actividad de formación contable.

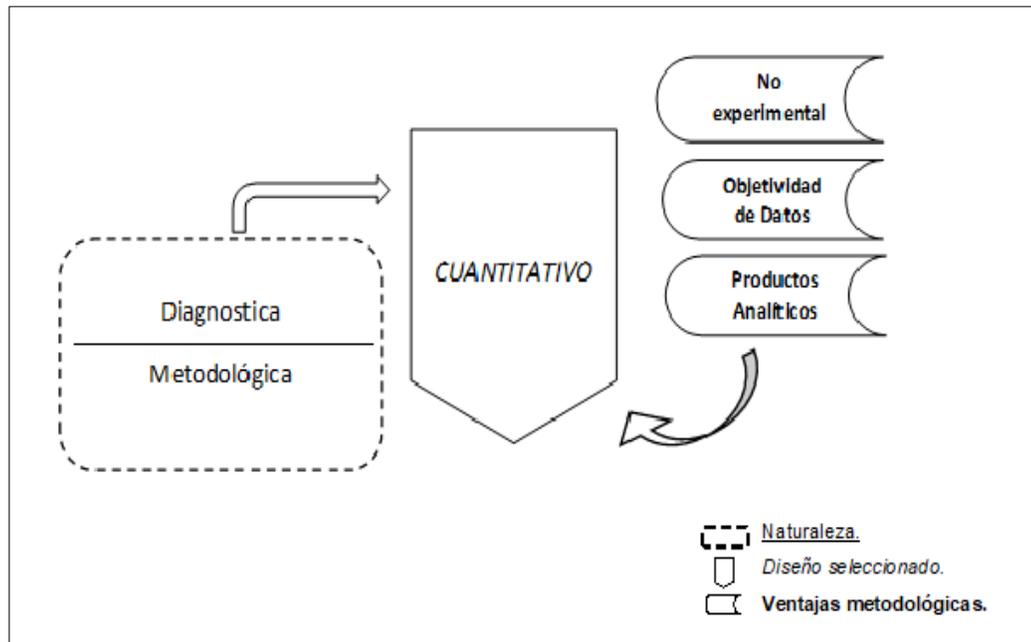
El paradigma cuantitativo establecido para las intenciones del estudio, proporciona una medición objetiva de la gestión curricular, la actividad de enseñanza, la capacidad de internacionalización y los enfoques formativos que el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena ejecuta como parte de su actividad misional.

La preferencia hacía este diseño, se da en consonancia con la naturaleza diagnóstica y metodológica que la investigación contiene (Ver *figura 11*). Lo que

promueve una vista marginal (no subjetiva) de los datos, y permite generalizar sus resultados de cara a refutar o afianzar la hipótesis del estudio (UTMACH, 2018).

**Figura 11.**

*Estructura de la naturaleza y diseño metodológico del estudio.*



*Nota.* Visualizarlas leyendas ubicadas en la margen inferior derecha de la figura 11.

La figura 11 demuestra la posibilidad de realizar una labor investigativa, observando sin intervenir los procesos curriculares vigentes liderados por docentes y directivos del programa de estudios, todo en virtud del carácter no experimental que el diseño cuantitativo ostenta.

De acá surge que en la aplicación de los instrumentos seleccionados y validados por juicio de expertos, se logren datos asumidos con total objetividad de resultados, logrando con ello el cumplimiento de los objetivos propuestos a partir de claros productos analíticos, que se reflejarán en forma de criterios curriculares para la conformación del Constructo.

Como tendencia reciente, el esfuerzo cuantitativo dentro de las Ciencias de la Educación ha tomado protagonismo en la producción de nuevos conocimientos provenientes de las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

Esto se da en virtud no solo a la capacidad de comprobación que los datos numéricos permiten a partir de la estadística descriptiva o inferencial, sino también

a la posibilidad de plantear escenarios de mejora de manera deductiva, esto es, generalizando los resultados a partir de las particularidades obtenidas del estudio (Burgo et. al., 2019; Murillo y Martínez, 2019).

En la búsqueda de elevar la calidad y confiabilidad científica del estudio, el enfoque cuantitativo escogido se apoya en la estadística descriptiva, como componente de análisis de cara a los resultados que los instrumentos y técnicas arrojen una vez se aplique a los docentes y directivos docentes escogidos.

Esto supone que, en cuanto a las variables que más adelante se describirán mediante conceptualizaciones, categorizaciones y operacionalizaciones, estas serán objeto de observación cuantitativa, entendida como la conjunción objetiva de datos a través de valores numéricos que se asocian y representan a los elementos o variables propuestos, y no necesariamente requieren de medición concreta o continua (Guevara et al., 2020).

En ese sentido, es menester anotar que el quehacer curricular, como parte esencial de la gestión y planificación educativa, implica un abordaje (observación) fenomenológico de su actividad, es decir, como un hecho educativo que impacta todo el trasfondo de los procesos de enseñanza y aprendizaje del programa académico abordado.

Con lo cual se logra centrar todo análisis sobre la realidad dispuesta, apartando apariencias o narrativas institucionales que impida un diagnóstico sosegado del contexto formativo abordado (Martín-Alonso, 2019; Latorre et. al., 2021).

Disgregados los aspectos que componen la naturaleza y diseño metodológico del estudio, a continuación, se define la población y muestra escogida para el cumplimiento de los propósitos de la investigación.

### **3.3. Población y muestra**

Dada la naturaleza y el correspondiente diseño seleccionado para el desarrollo del estudio, la población del mismo está compuesta por las autoridades académicas cuya posición dentro del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena los convierte en gestores de toda su actividad curricular.

El aludido programa académico, pertenece a una institución acreditada en Alta Calidad por el Ministerio de Educación mediante resolución 16891 del 22 de agosto de 2016, y cuenta con una población estudiantil de 20.000 matriculados, de los cuales 1.027 pertenecen al programa objeto de estudio, cuyo currículo contiene 150 créditos académicos, que se distribuyen en 89 asignaturas presenciales dictadas en 9 semestres académicos estimados. (AYRE, 2018).

En cuanto a su cuerpo docente, este se compone de una planta de 37 catedráticos y 8 docentes de tiempo completo, los cuales tienen a su cargo la tarea de instruir desde la ciencia contable a la comunidad de estudiantes que se encuentran con matrícula vigente en la institución.

En referencia específica a los 37 docentes de cátedra, estos constituyen la mayoría de los formadores adscritos al programa, los cuales cuentan con una variedad de perfiles profesionales que a nivel contable los mantiene vinculados a escenarios locales que les brinda la experiencia laboral adecuada para impartir saberes actualizados en la profesión (Contaduría Unimagdalena, 2022). Lo anterior, aunado a titulaciones posgraduales en materia tributaria, revisoría fiscal y otras afines, constituyendo estas las principales características de esta parte de la población.

La docencia de cátedra se ha entendido como una ventana de oportunidad para que destacados profesionales en diversas áreas del saber contable, puedan

compartir sus conocimientos y experiencias de terreno con los estudiantes que hacen carrera en este tipo de programas de pregrado (Díaz et. al., 2020). A ello obedece que esta población sea de mayor cantidad dentro del programa elegido para el estudio.

La población concerniente a los 8 docentes de tiempo completo, se trata de un grupo de pedagogos con dedicación exclusiva a actividades de investigación y docencia en contenidos contables.

De acuerdo a la información de referencia obtenida de la institución, así como del instituto Colciencias a través del portal de currículo científico *CVLAC*, estos participaron de concursos de nombramiento docente, en los cuales pasaron las diversas pruebas e instancias de escogencia, gracias a su amplia producción bibliográfica, experiencia formativa y titulación posgradual tipo maestral y doctoral, dando cuenta de su alto perfil docente (*CVLAC-Colciencias, 2022*).

Las instituciones de Educación Superior cuyos cuerpos docentes se conforman de miembros en calidad de tiempo completo, tienden a obtener mejores resultados formativos, ya que estos poseen elementos de pedagogía didáctica que facilita la comprensión de todo tipo de contenidos, incluyendo los contables, logrando una integralidad en el saber de quienes son orientados por parte de estos, motivando así a que sean considerados como parte de lo investigado (*Villalpando et. al., 2020*).

En referencia a los directivos, esta población se compone de los miembros del Consejo de programa, el cual lo conforma el Director de Contaduría Pública, un Representante de los docentes, uno de los estudiantes y uno de los egresados, todos estos con su respectivo suplente.

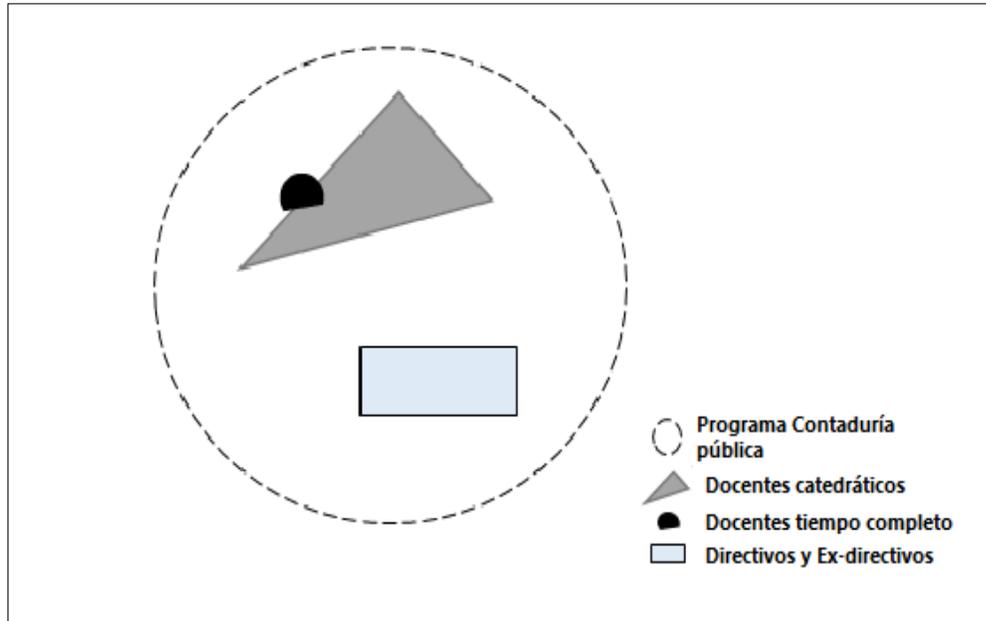
De acuerdo al Estatuto general de la Universidad del Magdalena, este Consejo de programa tiene diversas funciones en cuanto a la planificación, gestión y decisión de los asuntos de importancia curricular de las actividades de docencia, investigación y extensión del mismo, por tanto sus miembros se asumen para efectos del estudio, como actores curriculares del mismo (*AcSup 012, 2011*).

Adicionalmente, para lograr una visión clara de las capacidades formativas que el programa objeto de estudio ha generado desde su currículo, los exdirectores

del mismo serán considerados como parte de la población de la investigación, debido a que permiten comprender las posturas de gestión educativa desde las cuales se ha ofertado la Contaduría Pública en la Universidad del Magdalena.

**Figura 12.**

*Representación universal de la población del estudio.*



*Nota.* La población tomada como objeto de estudio, se da en virtud de sus responsabilidades formativas al interior del programa de Contaduría. Por tanto, estos se consideran como actores curriculares indispensables.

En virtud de las características descritas de cada uno de los elementos que conforman la población total del estudio, se consideran que estos cuentan con los roles, experiencias y características de direccionamiento educativo suficientes para acercarnos a la problemática que el estudio pretende resolver (Mucha et. al., 2020; Con).

De acuerdo a Sierra y Blanco 2018, cuando una investigación en las Ciencias educativas se aventure a realizar pesquisas en el ámbito del diseño formativo o de su actividad curricular, el foco de esta debe centrarse en el profesorado y autoridades académicas que la planifican, avalan, evalúan o modifican, puesto que su postura experiencial en el manejo institucional, facilitan el acercamiento

metodológico entre lo estructural (currículo) y lo vivencial (actividad formativa) de las relaciones de enseñanza que se desarrollan.

A lo anterior obedece que dentro de la población del estudio, no se tome en cuenta a los estudiantes formados ni en formación, puesto que se ampliarían los alcances definidos para el desarrollo de la investigación.

### **3.3.1. Unidades de observación**

De manera específica, para la aplicación de los instrumentos cuantitativos se tomará en cuenta a los directivos, ex directores académicos y docentes a cargo del área de formación profesional del actual plan curricular del programa objeto de estudio (Consejo académico, acuerdo 063, 2011).

El área de formación profesional del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena, está compuesto de de tres núcleos: 1) Contabilidad y Finanzas; 2) Control; y 3) Regulación. Conformados estos tres por 19 materias o programas de curso.

Dos son las razones que constituyen la escogencia de directivos y docentes a cargo de esta área específica del currículo, y no otras que conforman el mismo:

1) El área de formación profesional mencionado, constituye el conjunto de materias con mayor valor agregado en cuanto conocimiento de la disciplina contable se refiere, pues trata el núcleo central de los aspectos mínimos que todo contador público debe comprender;

2) El IES 2 de IFAC denominado “Contenido de los programas profesionales de formación en contaduría” resulta ser el parangón comparativo para establecer si el programa académico estudiado contiene un plan de estudios acorde a estos estándares con miras a su internacionalización.

El primero de los argumentos lo sostiene el hecho que dentro de los currículos existen núcleos de ciclo general o complementario, que imparten saberes globales que si bien pueden apoyar la óptima formación de un profesional, no resultan ser disciplinares en cuanto a la carrera que se ha escogido.

Por tanto, se ha hecho patente que en estudios curriculares que impliquen algún tipo de comparativo, se asuma una preferencia específica por las áreas

concretas que dan una formación equivalente al quehacer profesional (García et. al., 2021; Carrillo y Benavides, 2022; Changmarín, 2019).

Respecto al comparativo del área de formación profesional con el IES 2 de IFAC, este se sustenta en que los docentes y directivos encargados de este ciclo específico, logran un nivel de incidencia formativa, por tanto curricular, en los estudiantes que deciden optar por este programa, puesto que son asignaturas concernientes a la contabilidad financiera, procesos societarios, tributación, auditoría, revisoría fiscal y demás afines al ejercicio del Contador público.

Los docentes a cargo de las 19 materias/asignaturas que conforman el área de formación profesional del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena son 45, los cuales constituyen, junto a 5 directivas y ex directivas académicas del programa, las unidades de análisis sometidas a estudio.

**Tabla 3.**

*Unidades de análisis a partir de la población del estudio.*

	Docentes	Directivos		Docentes	Directivos
<b>P O B L A C I Ó N</b>	- 37 catedráticos. 8 de tiempo completo.	- Consejo de Programa de Contaduría (4 miembros). - Ex-Directivos (3).	<b>UNIDADE S DE ANÁLISIS</b>	<b>45 docentes</b> <b>Área</b> <b>profesional del</b> <b>Plan de estudio.</b>	<b>5 directivas y</b> <b>ex directivas</b> <b>académicas del</b> <b>programa.</b>
	<b>45 docentes.</b>	<b>7 directivos y</b> <b>ex-directivos.</b>			

En la tabla 3 se puede observar cómo la población objeto de estudio es similar en número al de la unidad de análisis escogido, debido a que el grueso de docentes, tanto de cátedra como de tiempo completo, tienen incidencia académica en el área profesional del plan de estudio de Contaduría.

La tabla 3 permite relacionar la importancia de medir el enfoque curricular bajo el cual se imparten conocimientos contables por parte de la población en

mención. En tal sentido, el área de formación profesional sirve como núcleo concreto de estudio, así como los docentes y directivos con incidencia formativa en este y su grado de relacionamiento o lejanía frente a los estándares de educación IFAC.

### **3.3.2. Muestra**

Bajo un enfoque no probabilístico intencional, se escogió una muestra de 19 docentes titulares correspondientes cada uno a las 19 materias que se someterán a estudio. Junto a estos, se elegirán a 5 directivos y ex directivos académicos encargados directamente de la planeación curricular del programa académico de estudio a evaluar, que en orden jerárquico son el Director del Programa de Contaduría Pública (1) en estudio, la Decana de la Facultad de Empresariales (1) y 3 ex directores del programa académico por su experiencia pasada frente a la unidad académica.

Siendo así, el estudio se realizó con una muestra total de 24 personas, entre docentes y directivos y ex directivos académicos, pues en la aplicación de los instrumentos (Encuestas Google Drive), se logró facilitar el diligenciamiento de las respuestas a las preguntas formuladas a la muestra, con lo que se obtendrá información de primera mano de aquellos a cargo de la impartición de contenidos en las 19 asignaturas a evaluar del plan de programa en cuestión.

Este muestreo no probabilístico intencional (Otzen y Manterola, 2017), permitió cumplir con el objetivo que se planteó en este estudio, ya que se abordó de manera directa a los actores académicos encargados del direccionamiento curricular del programa a evaluar, es decir, los docentes, directivos y ex directivos académicos, todo con miras a generar reflexiones sobre los aspectos a adaptar del plan de estudios evaluado con los contenidos exigidos por la IFAC.

### **3.4. Variables**

El presente estudio entiende que las variables son las características o propiedades del objeto a investigar. En tal comprensión, como se trata de comprender las dinámicas curriculares en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje contable que se generan al interior del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena, se ha establecido la necesidad de definir las a nivel conceptual y operacionalizarlas de acuerdo a su rol dentro del estudio.

#### **3.4.1. Identificación de variables**

*Variable Dependiente (Vdep):* De acuerdo a Villasís & Miranda (2016) esta variable define los elementos o propiedades del objeto de estudio a explicar en consonancia con los objetivos planteados dentro de la investigación, para lo cual es importante establecer su relación directa con los propósitos del investigador. Esta variable puede presentar cambios en su valor siempre y cuando las otras variables planteadas presenten modificaciones o fluctuaciones, por tanto, esta se asume como observable, pero sin manipulación directa a efectos de este estudio.

De acuerdo a Jiménez (2020), en las investigaciones cuantitativas las variables dependientes pueden ser objeto de manipulación empírica a través de observación y análisis de los hechos siempre y cuando se emplee un procesamiento de la misma con diversas técnicas numéricas, cuestión que no necesariamente implica una medición, pero si su manipulación vía observación. Para ello, el investigador deberá formularla de forma previa, pues el carácter no experimental de la observación así lo demanda en términos de consonancia metodológica y analítica.

En el caso particular de este estudio, esta variable dependiente y sus categorías de análisis, serán objeto de observación mediante el empleo de instrumentos cuantitativos y manipulación de técnicas aritméticas que brinden la posibilidad de obtener datos numéricos y concretos, los que repercutirán en el análisis de los elementos a proponer para el fortalecimiento del currículo del programa de Contaduría Pública participante de la investigación. Al no sugerirse

medición alguna de esta variable, se asume que la misma fue observada durante el periodo de desarrollo del estudio, momento suficiente para obtener los elementos analíticos logrados a partir de este.

*Variable Independiente (Vind):* Esta variable es considerada como la de interacción u observación directa por parte del investigador, por ende, tiende a tener una estrecha relación de causalidad frente a la Vdep, en función de la cual pueden generarse o no, efectos concluyentes del estudio, pues esta tiende a tener cambios. En tal sentido, su observación se realiza para probar si esta tiene efectos o influencia sobre el objeto investigado (Rodríguez et. al., 2021).

A efectos de esta investigación, la variable independiente a formularse se da en consonancia con la pregunta de investigación **p3**, que hace explícita referencia a la calidad en la formación de Contadores Públicos de forma general, y la calidad formativa en el programa examinado en particular, siendo este último aspecto, el problema objeto de esta investigación formulada en apartados anteriores.

*Variable Interviniente (Vinter):* Son aquellas que representan una afectación teórica sobre la Vdep, pero no tienen la vocación de ser medibles y manipulables, aunque sí observables. Estas son deducibles a partir de los efectos de las variables Vdep y Vind. Debido a su carácter inconcreto, se dificulta su medición, pero a efectos de observación, resultan importantes para lograr un panorama real del objeto investigado, por tanto, su conceptualización clara y precisa resulta clave (Buendía et. al., 2018). A partir de esta identificación de variables, se realizó el siguiente proceso de conceptualización de las mismas, a partir de la elaboración de una Vdep y otra Vind.

### **3.4.2. Conceptualización de variables**

#### **3.4.2.1. Vdep: Fortalecimiento Curricular del Área de Formación Profesional.**

El Fortalecimiento Curricular del Área de Formación Profesional a partir de lo avanzado hasta esta fase de la investigación, requiere de una variedad de procesos internos que permitan en el corto o mediano plazo mejorar los contenidos de los saberes que se imparten en un programa de estudios.

Antes de especificar cada uno de estos como parte de la conceptualización de esta *Vdep*, es importante señalar que en la formulación de los currículos, se ha hecho género que aspectos importantes de la actividad educativa quedan por fuera del mismo, es decir, el currículo ha tenido un reduccionismo hacia el ejercicio de formular planes de estudios y no se toma aun como una amplia labor de planificación académica que abarca otras instancias, procesos y elementos (Calvas, 2022).

Esto ha conllevado a que las instituciones de Educación Superior contemplen la posibilidad de fortalecer sus currículos a partir de programas o proyectos internos, donde la percepción docentes y directivos, permitan la autogestión educativa de cara a centrar la enseñanza y aprendizaje hacia conocimientos pertinentes cumpliendo con la finalidad misional de la misma (García et. al., 2020).

En este punto específico, la internacionalización ha logrado un papel esencial. Debido a que las universidades de distintas latitudes, han decidido realizar micro currículos que condensan un número importante de asignaturas homologables entre sí, estableciendo instancias como comités curriculares para generar constantes revisiones a la labor de aprendizaje que estas realizan de manera conjunta, creando una perspectiva de fortalecimiento curricular sin modificaciones a la misma, acudiendo a ajustes de contenido mínimo por parte de los docentes y directivos elegidos para tal fin (Vásquez, 2021).

Este tipo de ejercicios de fortalecimiento curricular desde la internacionalización, ha logrado tomar mayor relevancia en estudiantes que cursan carreras con movilidad académica, las cuales implican un traslado de estudiantes y docentes hacia otros países a dictar o recibir clases desde otra experiencia de conocimiento, donde desde materias comunes/similares, logran obtener saberes idóneos de la más alta valía (Santillana & Limón, 2020).

De acuerdo a Rodríguez (2020), desde la perspectiva de toda comunidad de aprendizaje, se aspira que esta tenga la capacidad de propiciar espacios de fortalecimiento curricular, lo cual no implica un escenario o mecanismo estandarizado que surja como camisa de fuerza para asegurar la calidad educativa, sino que esta suele abrirse desde el reconocimiento interino de un diálogo de

actores que muy pocas veces es construido, máxime si de la esfera de la Educación Superior se trata, pues esta ha centrado toda la atención del currículo en su estructura y reforma de asignaturas, y no en el quehacer de los actores del aprendizaje, dejando de un lado las reflexiones para el fortalecimiento sostenido a través de ajustes consensados de su actividad.

Para ello se determinó que es posible propiciar escenarios de fortalecimiento curricular a partir de un cuerpo docente idóneo en formación y experiencia, con espacios para pensar la *curricula*, a la par de un grado de afinidad temática con los estándares IES 2 de la IFAC.

Fortalecer un currículo dista, en términos operativos, de proponer reformas o inclusión global de asignaturas, implica una serie aglutinada de procesos de planificación educativa constantes en el tiempo, con claras definiciones de roles directivos y una postura pedagógica flexible dispuesta a modificar aspectos medulares de sus formas de impartir conocimientos y saberes dentro de un aula de clase.

En tal sentido, la conceptualización de la *Vdep* implica la categorización de los diversos procesos, instancias y roles que se requiere para que un currículo sea consolidado con la mayor de las fortalezas de enseñanza-aprendizaje posibles, de cara a ofrecer una educación adecuada a los propósitos formativos que se proponga.

A continuación, se definirá el conjunto de estas categorías apoyados en teorías pedagógicas de vigente relieve temático, así como su implicación directa frente al objeto de la investigación, para evidenciar los componentes que internamente constituyen esta variable objeto de observación.

#### *3.4.2.2. Categoría Vdep: Modelo de enseñanza-aprendizaje (Por competencias).*

De acuerdo a Mendoza & Villarreal (2021), el modelo educativo por competencias implica un diseño y rediseño constante de las labores formativas a partir de los diversos retos educativos, planteamientos didácticos y perfiles de egreso que en la actualidad se exigen a nivel de la Educación Superior, por ende constituye una obligación oportuna que las instituciones educadoras de

profesionales preparen a estos desde los diversos elementos cognitivos que esta propone.

Conforme a ello, se ha establecido que este modelo educativo es un conjunto apilado de habilidades que el estudiante debe desarrollar como parte activa de su aprendizaje, haciendo a este tener un grado de conocimiento y conciencia de los saberes, conocimientos, temáticas y contextos desde los cuales será formado como futuro profesional, logrando con ello involucrarlo de manera comprometida al logro de un desempeño superior (Carreras, 2021).

En esta misma línea, Romero & Caliman (2018) han afirmado que la inclusión de este modelo educativo dentro de los currículos, provee de mejores recursos en adquisición continua de conocimientos siempre y cuando este haga parte de todo un sistema de fortalecimiento educativo donde actores directivos, docentes y estudiantiles tengan la posibilidad de incidir de forma directa y concreta en el paradigma formativo que se ejecuta en el aula.

Siguiendo con este razonamiento, en el caso concreto del programa de Contaduría Pública, se busca verificar (observar) si a nivel curricular se ha definido la aplicación de este modelo educativo por competencias como una herramienta para la obtención de habilidades contables para sus estudiantes.

Para tal fin, se buscará establecer si el rol docente y directivo docente desarrollado en el contexto del objeto de estudio, cumple con la labor facilitadora y de planificación que este modelo requiere para lograr efectos prácticos en la formación de los potenciales contadores, a partir de su empleo estructural en todo el área profesional del currículo, o como un presupuesto individual propio del arbitrio de cada docentes a efectos de fortalecer las dinámicas de aprendizaje en el aula (Huasca, 2022; Condori, 2020).

#### *3.4.2.3. Categoría Vdep: Perfil formativo (estudiantes).*

El perfil formativo bajo el cual se aspira a dar egreso a profesionales formados dentro de un entorno de educación contable, hoy cuenta con una serie de retos competitivos promovidos desde la globalización económica y la internacionalización de la Educación Superior. Por ende toda aspiración de

fortalecimiento curricular necesariamente estará determinada por el tipo de contador público al que se está dispuesto a forjar (Elizalde, 2019).

Dentro de tales retos se destacan amplias habilidades dentro del espectro de herramientas TIC, ponderación ética de la conducta, apropiación de los múltiples mecanismos de auditoría, así como un conocimiento profundo en materia de tributación local e internacional. Todos estos elementos en conjunto, se asumen como un mínimo competitivo que todo contador público debe dominar de cara a ser inmerso dentro de la demanda del mercado laboral (Palacios et. al., 2021; Yujra, 2021; Salazar et. al., 2019).

En sintonía con estas competencias laborales, un estudio de percepción realizado a estudiantes de un programa de Contaduría Pública demuestra que estos se encuentran implicados por verificar que en sus currículos, asignaturas y contenidos de aprendizaje sean fortalecidos a partir de las demandas de perfil que el entorno de esta profesión hoy ostenta, lo que destaca la importancia medular de este aspecto (Guzmán et. al., 2021).

En ese orden de ideas, referirse a un fortalecimiento del currículo objeto de estudio a partir de su perfil formativo, implicará el contexto de prácticas profesionales al cual se pretende vincular, sea esto el sector productivo en general, al de fiscalización pública, tributación internacional, o entornos contables más específicos en virtud del tipo de competencias laborales que desarrolle el perfil del mismo (Gómez, Pulgarín et. al., 2019; Pozzer, 2022).

La idoneidad en el perfil de un contador público es observable desde el currículo mismo desde el cual fue formado. Por tanto cualquier intento por hacer observancia sobre las debilidades o bondades del mismo implicará asumir su fortalecimiento desde este aspecto (Mendoza & Uribe, 2021).

#### *3.4.2.4. Categoría Vdep: Plan de estudio actualizado.*

Los planes de estudios entendidos como esquemas de contenido que estructuran el cúmulo de áreas obligatorias y/o fundamentales que condensan en sí mismas las asignaturas que conforman el currículo de una institución de Educación Superior, es uno de los asuntos de mayor tratamiento en la ciencias pedagógicas,

gracias a la importancia formativa que estas han adquirido de cara a sus reformas, diseño y actualización (Murillo & Herrera, 2021).

Sobre el ámbito de actualización de estos planes, se ha logrado una mayor conciencia por parte de las universidades, en el sentido que asumir procesos de reformas orgánicas resulta accidentado a nivel formativo para algunas de estas instituciones, lo que ha conllevado a reestructuraciones parciales (actualizaciones) de contenidos, para disponer los planes de estudios a tono de los nuevos paradigmas de la profesión contable (Lauritto, 2019).

Esto ha propiciado diversos ejercicios de comparación entre instituciones cuyos planes de estudio en formación contable han requerido o requieren de intervenciones que fortalezcan sus currículos a partir de la actualización de los mismos, estableciendo asignaturas de importancia transversal inamovibles, así como materias o áreas que pueden ser actualizadas o reformuladas sin que afecten la integridad de todo el currículo intervenido (Ortiz, 2021; Duarte, 2022).

Bajo este contexto, se ha hecho patente que en el ámbito de la educación contable, se opte por actualización a partes concretas de los currículos, para evitar los largos procesos de reforma estructural que conllevaría la misma, e integrando en la formación de contadores una singularidad de aspectos útiles de cara a la competitividad de la profesión. En esta labor, los procesos de innovación curricular han promovido formulas de solución a partir del constructivismo educativo (Mayor et. al., 2019).

En el caso de la Universidad del Magdalena y su programa de Contaduría, se observa que ha experimentado reformas, y que en virtud de algunos aspectos relativos al IES 2 de IFAC, se hace necesario una actualización en su currículo que comprenda algunas asignaturas que hoy no evidencia como incluidas en su área de formación profesional a través de un constructo.

#### *3.4.2.5. Categoría Vdep: Comités Curriculares.*

Si bien las anteriores categorías de conceptualización de la *Vdep* del presente estudio hacen referencia a procesos de actualización, perfilamiento formativo o modelo educativos, como formas de fortalecer un currículo contable.

Para que estos puedan ser efectivos, requieren de la instancia de Comités curriculares como espacio de dialogo entre actores docentes y directivos para pensar el quehacer formativo de la institución.

Estos son considerados como el lugar encargado de discutir, reflexionar, trazar y planificar todos los aspectos concernientes a un currículo, procurando mantenerlos en vigencia y aptos para las demandas formativas a través de constantes acciones de mejora, optando por diversas herramientas que la planificación educativa ofrece para satisfacer las necesidades de enseñanza y aprendizaje de un programa académico (Ardila & Candía, 2021).

Como estrategia académica, los Comités curriculares al interior de los programas de Contaduría cuentan con un amplio respaldo directivo en la toma de decisiones que impliquen la intervención curricular con miras a fortalecer los procesos académicos, pedagógicos e investigativos del mismo. Lo anterior generalmente ocurre en aquellas instituciones con políticas curriculares claras, donde la interdisciplinariedad de los distintos campos del saber contable fortalezca las habilidades del Contador a egresar (Jácome et. al., 2021).

Desde una vista crítica, Brito (2022) plantea que la gestión académica de los programas en contaduría no ha brindado en lugar adecuado a esta instancia de planificación curricular, debido entre otras cosas, a la concepción positivista del currículo como aglomerado de asignaturas estático.

Así las cosas, se observará la existencia y papel que este espacio de discusión curricular tiene dentro de las labores formativas del programa objeto de estudio, de cara a establecer así su incidencia de cara al fortalecimiento del área profesional del plan de estudios sometido a sub-examine.

Los comités curriculares al interior del programa analizado, surgen como inactivos y poco eficaces en la toma de decisiones sobre el fortalecimiento del mismo, por ello es importante establecer aspectos de mejora en este punto.

#### *3.4.2.6. Vind: Calidad en la Formación de Contadores Públicos.*

En lo que refiere a la Calidad en la Formación de Contadores Públicos como *Vind* del estudio, este debe comprenderse como el esfuerzo de los docentes y

directivos docentes por llevar a cabo procesos pedagógicos con el más alto nivel de pertinencia temática y didáctica.

Pertinencia temática en la dirección de buscar que los estudiantes formados en este programa, logren el más amplio manejo de todas las aristas que esta profesión les demanda tanto su saber-saber y su saber-hacer, sin sacrificar algunas preferencias formativas en cuanto al perfil de egreso institucional (Pirela, 2022).

Respecto a la pertinencia didáctica, tiene que ver con el conjunto de mecanismos de enseñanza, evaluación y retroalimentación de saberes que la población adopta como herramienta para optimizar el proceso de aprendizaje de las asignaturas correspondientes a la unidad de análisis de la investigación. En consecuencia, se busca observar las condiciones de calidad formativa del programa y si esta tiene algún grado de incidencia sobre la *Vdep*, es decir, sobre el área profesional del currículo elegido para el estudio.

Ambos aspectos implican una verificación de las formas de evaluar, la preferencia por metodologías de enseñanza e incluso la definición del papel que los elementos TIC juegan en distintas actividades educativas. Así mismo, se requiere una vista a otros aspectos como el nivel académico de la población, sus posturas frente a las indistintas acciones de planificación educativa y demás aspectos concernientes a la cosmovisión docente y directiva (Ramírez, 2022).

Para lograr este cometido, es necesario establecer de manera puntual las categorías que propician una adecuada conceptualización de esta *Vind*, en referencia implícita a las categorías temáticas y didácticas de la misma, cuya elección se realizó en virtud de algunos aspectos carentes hoy en la labor de enseñanza, tales como la definición concreta de modelos pedagógicos bajo los cuales impartir saberes a los futuros contadores, así como las formas de evaluar los conocimientos a sus estudiantes, todo ello, sin una actualización del plan de estudios que permita con posterioridad incluir los aspectos medibles en el instrumento diseñado para tal fin.

### 3.4.2.7. Categoría Temática Vinter: Asignaturas IES 2 IFAC (NIIF - IES IFAC – NIC – IFRS).

La calidad formativa que ha brindado la internacionalización de la Educación Superior en los programas de contaduría, es un asunto de notable coincidencia cuando se destaca el papel formativo de los contenidos exigidos por la IFAC desde su IES 2.

Esto obedece a que se consideran como las prácticas de educación contable con mayor aceptación a nivel global dentro de las prácticas de educación contable, pues brinda contenidos que propician un mejor entendimiento de las nuevas arquitecturas financieras y tributarias a nivel mundial, y la complementariedad de estas con los sistemas de fiscalización nacional de esta profesión (Pineda y Espinal, 2018; Sierra, 2020).

El IES 2 de IFAC titulado *Contenido de los programas profesionales de formación en Contaduría*, no busca ser una exigencia inflexible sobre las asignaturas que deben conformar un plan de estudios, pero si procura recomendar una serie de contenidos que permitan sustentar la calidad formativa de Contadores en los planos locales e internacionales de su actividad.

De acuerdo al documento oficial de IFAC (2008) que contiene las distintas IES, la importancia formativa de la IES 2 radica en que:

Además de poseer los conocimientos y las habilidades técnicas propios de la profesión contable, los contadores deben tener habilidades que les permitan, cuando sea necesario, desempeñar tareas como analistas financieros, comunicadores, negociadores y gerentes. Al mismo tiempo tener integridad, objetividad y voluntad para tener una actitud firme, son cualidades esenciales para un contador (p.23).

De ahí que su recomendación de contenido implique que en la profesión contable, se debe formar en aspectos tales como contaduría, finanzas, conocimiento organizacional y de negocios, así como manejo y competencias en TIC con vocación contable. A partir de estos, no solo se asegura un aprendizaje adecuado de la profesión, sino la garantía de un Contador público formado con una calidad técnica, ética y tecnológica notable.

#### *3.4.2.8. Categoría Temática Vinter: Adecuada planificación educativa (PEP - Lineamientos).*

La efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje basado en un sistema de planificación educativa en las universidades, resulta ser una de las mejores prácticas de calidad institucional que estas pueden desarrollar en virtud de proveer de mejores oportunidades formativas a la población estudiantil a su cargo. Todo esto se sustenta no solo en la autonomía como principio originario de la enseñanza universitaria, sino en la reciente descentralización de funciones que al interior de estas se viene experimentando (Carriazo et. al., 2020).

En consonancia a esto, se ha procurado que docentes y directivos docentes generen una cultura organizacional de calidad enfocada a la planeación estratégica de toda su actividad misional, con un especial énfasis en la docencia como la labor de construcción de conocimiento transferido al educando. Siendo este aspectos uno de los más evaluados en las diversas instancias de acreditación de calidad institucional a nivel mundial, regional y nacional. Por ello es un aspecto que al conformar esta variable, ayudará a establecer las prácticas de calidad institucional que desarrollan (Coronel et. al., 2021).

Es así que la calidad formativa en las instituciones de Educación Superior hoy pende de su capacidad de planificar adecuadamente su labor de enseñanza, para lo cual se ha sugerido diversos insumos documentales y prácticas que encuentran respaldo en la gerencia educativa, con un enfoque de intervención en los currículos (Huaman et. al., 2021).

De estos se destacan los planes decenales, los proyectos educativos pedagógicos (PEP), los planes de intervención curricular (PIC) y los demás que cada universidad estime como adecuados a sus aspiraciones de formación profesional y académica, los que en todo caso deberán mantener una estrecha relación de coherencia con los modelos pedagógicos desde los cuales funda se actuar (Carvajal, 2019). En lo que respecta al programa de Contaduría objeto de estudio, se procurará determinar si la población del diseño cuenta con este tipo de prácticas de planificación educativa, y sí las mismas se adecuan a las vigentes exigencias de calidad en la profesión contable.

#### *3.4.2.9. Categoría Didáctica Vinter: Estrategias de enseñanza.*

En el ámbito educativo persiste un debate reflexivo sobre el papel docente desde sus formas y esquemas de enseñanza. Lo anterior obedece a que las instituciones académicas se encuentran recurrentemente buscando horizontes formativos que provea de nuevas maneras de educar, sobre todo si de la Educación Superior se trata, pues innovar en este sentido, implica adaptarse a los cambios del entorno socio-cultural que suceden casi de manera natural y constante.

Esto ha contribuido a que, en las facultades de educación, se realicen esfuerzos por mejorar la correspondencia entre las estrategias didácticas de los futuros docentes y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, procurando con ellos armonizar el proceso formativo en las aulas, sobre la base de las preferencias y herramientas que procuren una mejor interacción formativa (Marsiglia et al., 2020).

Dependiendo de la profesión que se oferte, así se logrará determinar la conveniencia de una estrategia de enseñanza, puesto que, en aquellas correspondientes a las ciencias naturales, será más convergente la didáctica basada en prácticas de laboratorio y salidas de campo; mientras que en ciencias como las empresariales o sociales, habrá inclinación por clases semi-magistrales apoyados en recursos video-gráficos o literatura de referencia (Jiménez et. al., 2019).

Estas variaciones en la disposición pedagógica de cada programa académico, es lo que propicia la necesidad de diseñar, presentar y ejecutar un estilo formativo propio, teniendo como premisa la calidad académica.

La planificación que las instituciones universitarias realizan para mejorar la calidad formativa de sus programas, implica un análisis de las estrategias de enseñanza que deben desplegar para contribuir a la construcción de un aprendizaje óptimo de sus estudiantes (Hurtado et. al., 2021).

En esa dirección, es de destacar que a partir de los retos que la pandemia del covid-19 trajo consigo para distintos espacios de la humanidad, incluyendo el de la educación, los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje se posicionan como un nuevo factor organizativo para estas, lo que a todas luces se erige como de las

más idónea para desarrollar enfoque integrativo e interactivo del saber profesional (Pastora & Fuentes, 2021).

Incluso, a partir de la intermediación educativa que ha supuesto el uso de las TIC, se evidencia una mejora en las falencias de calidad educativa de etapas escolares precedentes a la vida universitaria. Esto antepone la posibilidad de ampliar el uso de herramientas tecnológicas no como un factor accesorio en la formación, sino como un eje principal que integre todas las capacidades y habilidades que una profesión implica (Jara, 2021).

No quiere decir esto que otras estrategias, tales como el aprendizaje basado en problemas, las evaluaciones formativas, las exposiciones orales, la exploración en campo, el autoaprendizaje en guías entre otras, queden relegadas a un papel secundario en la formación universitaria de calidad, pero las TIC como recurso didáctico para la enseñanza, logra un espacio de privilegio y preferencia a destacar en la actualidad (Casasola, 2020).

En el caso concreto de la educación contable, hay una predominancia por el enfoque práctico al momento de la escogencia de estrategias que aseguren una calidad formativa en el contador. Para ello, se busca un aprendizaje sobre el terreno, que propicie la aprehensión en tiempo real de las competencias y conocimientos que procuren una formación significativa de los modelos económicos, jurídicos e internacionales con los cuales se cimientan el quehacer laboral de esta profesión (León, 2019).

La incidencia didáctica que tiene el ámbito pragmático de esta profesión, conlleva a esfuerzos por mejorar los procesos de enseñanza a partir de integrar conocimientos teóricos y su asimilación práctica, en escenarios ambientados en el aula o a escala de la realidad laboral mediante prácticas, seminarios o visitas de pasantía, esto último, como rasgo distintivo de calidad (Rueda et. al., 2021).

Para Barros & Hernández (2021) en materia de estrategias didácticas orientadas a la enseñanza de la Contaduría Pública, es necesario que:

Las universidades requieren una actualización en cuanto a la implementación de estrategias didácticas y pedagógicas. La mayor parte de sus docentes prevalecen impartiendo clases con metodologías tradicionales en dinámicas

de la educación; aunado esto a las carencias y desacuerdos epistemológicos en la ciencias económicas, lo cual ha conllevado a la deficiencia de una base sólida y unificada en los procesos de enseñanzas e investigación. Asimismo se considera necesaria la exploración de espacios donde se haga uso de herramientas basadas en tecnologías de la información y comunicación que permitan la generación de nuevos conocimientos (pp.187-188). Subrayado por fuera de texto.

Por ende un ámbito de mejora formativa en la calidad de los programas contables es que inclinan su atención hacia procesos que permitan evaluar y rediseñar las estrategias que en el aula se emplean para la formación profesional de contadores.

A ello obedece que estudio recientes se inclinen por recomendar estrategias de enseñanza contable desde un enfoque transversal de las TIC (Ballut, 2018; Moreno et. al., 2020), así como de procurar la combinación de semipresencialidad en el aula y presencialidad en labores de campo para relacionar las fases de formación teórica y práctica del contador (Gómez et. al., 2022) enfocados hacia el forjamiento de habilidades de lectura crítica y comunicación escrita de la mayor calidad (M. Gómez, 2019) desde metodologías activas que permitan la combinación flexible de todo tipo de recurso pedagógico (Pinilla & Oviedo, 2022).

En esto no solo influye el estilo docente de enseñanza, sino la perspectiva curricular que persista sobre el mismo, sobre todo si en términos pedagógicos, los programas contables tienen definidas los marcos de acción con los cuales se asegura una adecuada instrucción de la asignaturas que integran el respectivo plan de estudios, labor que sin un norte didáctico termina siendo árida en términos de calidad institucional (Arias & Cano, 2021; Cholutío, 2020).

La calidad formativa a partir de las estrategias de enseñanza que los docentes del programa de contaduría utilizan en la Universidad del Magdalena, es un aspecto de importancia curricular, por ende esta resulta una categoría de medición dentro de la *Vind* diseñada para este estudio, con lo cual es posible determinar cuáles de estas resultan ser de utilidad/preferencia para la población escogida.

#### *3.4.3.0. Categoría Didáctica Vinter: Reformas Curriculares.*

El currículo y su reforma desde cualquier disciplina profesional, implican una clara política de revisión curricular al interior de las instituciones de Educación Superior, de lo contrario resultaría en aislados esfuerzos por parte de directivos y docentes por mejorar la estructura de contenidos formativos. La complejidad de este tipo de procesos plantea retos en la dinámica de las instituciones, y estudiarlo es vital para tener mayor claridad sobre la calidad a la que estas aspiran (Celeste, 2019).

Por ello las actualizaciones han logrado tener mayor aceptación y menor resistencia en cuanto al currículo o partes específicas del mismo se refiere (meso-currículo), dejando a las reformas curriculares para circunstancias puntuales, tales como los procesos de acreditación y/o de internacionalización institucional, por la ambición de buscar una formación integral en los estudiantes (Ayala & Dibut, 2020).

Para Barriga (2018) puede existir una motivación adicional a estas, y es la consistente en promover reforma a los currículos o meso-currículos, para plantear nuevos modelos o constructos de enseñanza, que conlleven a una cantidad importante de acciones sobre todo el despliegue de enseñanza que un programa académico genera, con acciones sostenibles en el tiempo.

Sobre este último aspecto, las reformas curriculares de programas contables necesariamente conllevan un acoplamiento a las realidades socioeconómicas de su entorno de formación local, puesto que son estas las que mayor huella de calidad generan al momento de lograr el egreso de tipo profesional que tenga capacidad adaptativa a los constantes cambios que rige la labor del contador público (Luciani, 2022).

En el contexto metodológico de esta investigación, se prevé establecer las posturas que tanto directivos y docentes presentan frente a las intervenciones curriculares como una oportunidad para establecer un constructo que constituya todo un modelo de gestión y planificación educativa que conlleve a espacios, discusiones y acciones que mejora sostenida en el tiempo.

Ambas variables de estudio y sus categorías se operacionalización de acuerdo a la tabla 4:

### 3.4.3.1. Operacionalización de variables

**Tabla 4.**

*Matriz de operacionalización de las Vdep, Vind y Vinter del estudio.*

Variable	Conceptualización	Categorización	Indicador	
			Instrumento B (Directivos)	Instrumento C (Docentes)
<b>Dependiente:</b> <b>El Fortalecimiento Curricular del Área de Formación Profesional</b>	Variedad de procesos, escenarios y elementos internos que inciden en la mejora de los contenidos que se imparten en un programa de estudios.	Modelo de enseñanza-aprendizaje.	P3 - P17 - P23	P5 - P6 - P17 -P21 - P24
		Perfil Formativo.	P4 - P13 - P18 - P19 - P20	P16 - P18 - P19 - P20 - P22
		Plan de Estudio Actualizado.	P8 - P9 - P10	P2 - P3 -P4 - P14 - P23
		Comités Curriculares.	P15 - P16	P25
<b>Independiente:</b> <b>Calidad en la Formación de Contadores Públicos</b>	<b>Interviniente Temática</b>	Asignaturas IES 2 IFAC.	P11	P1 - P7
	Manejo de todas las aristas que la profesión contable demanda tanto en su saber-saber y su saber-hacer.	Adecuada Planificación Educativa.	P1 - P2 - P5 - P6 - P7 - P22	P10 - P11 - P15
	<b>Interviniente Didáctica</b>	Estrategias de Enseñanza.	P14 - P24	P8 - P9 - P12 - P13
	Mecanismos de enseñanza, evaluación y retroalimentación de que la población adopta para optimizar aprendizaje.	Reformas Curriculares.	P12 - P21	P25

### **3.5. Instrumentos de Investigación**

#### **3.5.1. Técnica 1: Observación**

*Instrumento A: Guía de Observación (Anexo 1).*

La observación como técnica preferencial en las investigaciones referente a fenómenos educativos, permite realizar anotaciones en diversos momentos del proceso de implementación metodológica de una forma natural, distancial y efectiva en términos empíricos.

Aun cuando posee un carácter meramente cualitativo, permite la consigna de las impresiones que el investigador va obteniendo en los diversos momentos y etapas del proceso de disposición metodológica, ejecución instrumental y análisis de datos (Guevara et. al., 2020).

En el caso particular de este estudio, la observación se realizó a través de la Ficha Guía de Observación (*Ver Anexo 1*) desde el cual se recogen importantes aspectos y detalles que desde el punto de vista científico, permite obtener una mayor comprensión experimental de todo el trasegar epistémico desarrollado de cara a la aplicación de los demás instrumentos y los resultados que este arroje.

Los apuntes básicos obtenidos de la aplicación de los instrumentos cuantitativos y el análisis básico de sus resultados, lograron generar una mejor perspectiva analítica y concluyente de cara al cumplimiento de los objetivos propuestos para el estudio.

Al entenderse el ámbito educativo como un hecho fenomenológico de relaciones de enseñanza-aprendizaje, dentro de las cuales se encuentra la actividad curricular, la observación no participante constituye un elemento necesario para plasmar aspectos descriptivos y referenciales que en los instrumentos cuantitativos no se logra plasmar (Campos, 2021).

Si bien esta técnica no permite generar datos objetivos frente a las variables propuestas, si permite una comprensión válida de la perspectiva curricular bajo la cual se desarrolla las diversas prácticas formativas en el programa contable estudiado (Cóndor & Remache, 2020).

### 3.5.2. Técnica 2: Encuesta

El empleo de esta técnica de origen cuantitativo, se dirige a realizar las comprobaciones metodológicas propuestas en las variables del estudio. Su viabilidad radica en la capacidad de indagación empírica mediante la obtención de datos fidedignos con capacidad de ser analizados a la luz de la estadística descriptiva (Feria et. al, 2020).

Dentro de la metodología de la investigación pedagógica, el empleo de la encuesta ha logrado posicionarse como un adecuado método que sistematiza la recopilación de datos e información de una muestra, con lo cual se posibilita la construcción de descriptores cuantitativos frente a las variables o atributos de la población involucrada en el estudio (Tafur, 2020).

Para el presente estudio, se elaboraron dos cuestionarios dirigidos a la muestra de directivos (*Anexo 2*) y docentes (*Anexo 4*) seleccionados en el diseño metodológico. Ambos desarrollan la técnica de encuesta con miras a establecer aspectos concernientes a las variables dependientes e independientes señaladas en líneas anteriores.

**Tabla 5.**

*Matriz de especificación técnica de Encuesta aplicada para el estudio.*

<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Muestra</b>	<b>Validación</b>	<b># Preguntas</b>
<b>Encuesta</b>	<b>B:</b> Cuestionario Google drive	Directivos y Ex directivos	Análisis Validez de Contenido (Consistencia teórica)	24 preguntas
	<b>C:</b> Cuestionario Google drive	Docentes área profesional	Juicio de Expertos	25 preguntas

La tabla 5 desglosa en específico como la técnica cuantitativa de encuesta comprende cuestionarios distintos para cada muestra del estudio, y como en razón de esto, se definieron dos procesos de validación para estos, con lo cual se pretende obtener datos sobre el fortalecimiento del currículo y la calidad formativa en el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena.

*Técnica análisis de validez de contenido del Instrumento B (Anexo 3).*

A efectos de validación del contenido del instrumento B dirigido a los directivos y ex directivos, se definió su estructuración a partir del diseño de una serie de preguntas y su debida correspondencia a cada una de las variables a partir de las categorizaciones que la operativizan (*Ver tabla 4*).

Esto permitió lograr un instrumento cuya rúbrica analítica evidencia la capacidad de establecer las condiciones de planificación educativa bajo las cuales se despliega la actividad formativa al interior del programa académico objeto de estudio, así como el papel directivo que se logra desempeñar por parte de la muestra (Aliaga et. al., 2021).

Este proceso de validez de contenido fue posible gracias a la categorización que la conceptualización de las variables del estudio arrojaron, logrando generar grupos de preguntas encaminados a comprobar si lograban la consistencia teórica (interna) deseada en la medición, tal como se puede percibir en el *Anexo 3*.

El cuestionario realizado consta de 24 preguntas que agrupadas entre sí propician un diagnostico confiable de las 8 categorías que corresponden a las variables dependiente e independiente del estudio, logrando la consistencia interna de los resultados que arroje el mismo de cara a su aplicación a la muestra de directores y ex directores (Moral, 2019).

La consistencia interna a partir del amplio sustento teórico que desarrolla las categorías variables del estudio, es una forma de validar instrumentos cuando es aplicable a muestras pequeñas pero con una cualidad preponderante para el estudio, como lo es el caso de los directores y ex directores que hará parte del mismo, pues estos tienen o han tenido capacidad de planificación institucional para establecer parámetros de fortalecimiento curricular y calidad formativa del programa sometido a estudio (Castro et. al., 2020).

Tal como se puede apreciar en el anexo 3, la validez de contenido del instrumento B se evidencia en un adecuado dominio y cobertura de preguntas surgidas de la literatura que sustenta cada componente categorizado de las variables (Puerta & Marín, 2018).

*Técnica de validación por Juicio de Expertos Instrumento C (Anexo 5 y 6).*

El Instrumento C diseñado para la muestra correspondiente a los docentes del área profesional del currículo en estudio, se diseñó para medir como en los procesos de enseñanza y aprendizaje se procura por cumplir con los postulados formulados como variables dependiente e independiente del estudio.

En las investigaciones educativas el uso de instrumentos de medición cuantitativa como las encuestas, se encuentra avalado por la capacidad de medición fenomenológica que esta tiene de los hechos y acciones que surgen en los entornos formativos, máxime cuando se trata de actividades de planificación educativa por parte de actores docentes (Lache et. al., 2019).

Este instrumento consta de 25 preguntas que indagan sobre todas las dinámicas formativas que los docentes del mencionado programa despliegan en materia de educación contable para sus estudiantes. De manera transversal permite obtener datos sobre la internacionalización de los contenidos impartidos en el aula.

Su aplicación se dio mediante un cuestionario subido a la plataforma Google Drive (Ver anexo 4) y contó con la participación de toda la muestra seleccionada para el mismo.

Previo a su aplicación, se impulsó un proceso de validación más estricto a través de un Juicio de Experto, conformado por dos jueces cuya titulación, experiencia y conocimientos fueron considerados como idóneos para establecer si el Instrumento C presentaba la capacidad de medir las variables del estudio (Ver anexo 5 y 6).

De acuerdo a Urrutia et. al. (2018), esta técnica de validación de un instrumento, permite:

[D]eterminar la validez del instrumento por medio de un panel de jueces expertos para cada una de las áreas curriculares a considerar en el instrumento de evaluación, quienes deben analizar –como mínimo– la coherencia de los ítem[es] con los objetivos de los cursos, la complejidad de los ítem[es] y la habilidad cognitiva a evaluar. Los jueces deben contar con capacitación en el área de consulta para desarrollar apropiadamente las técnicas de clasificación de preguntas para validez de contenido. Esta

metodología es la más usada para realizar la validación de contenido (pp. 549-550).

Por ello el empleo de este método de validación surge distinto al del primer instrumento, debido a que la complejidad y variedad de la muestra de docentes es superior al del grupo de directivos del Instrumento B.

El grupo de jueces que conformaron el comité de expertos, fueron escogidos en virtud de su cercanía o experiencia con actividades docentes y directivas en programas de formación contable o afines a esta, tal como lo evidencia la Tabla 6.

**Tabla 6.**

*Cuadro resumen actividades y documentación juicio de expertos.*

<b>Nombre y Apellido</b>	<b>Titulación</b>	<b>Experiencia</b>	<b>Actividad</b>
Daulis Lobatón Polo <sup>3</sup>	PhD. en Ciencias Gerenciales de la Universidad Rafael Belloso Chacín	10 años en experiencia directiva y docente en programas de Contaduría. 15 publicaciones en líneas de investigación contable.	Docente de tiempo completo en la Universidad Antonio Nariño con sede en la ciudad de Santa Marta (Colombia).
Eduardo Rafael Ortega López <sup>4</sup>	PhD. en Ciencias Gerenciales de la Universidad Rafael Belloso Chacín	6 años en experiencia directiva y docente en programas de Contaduría.	Docente catedrático e Investigador en diversas universidades locales.

Los expertos escogidos presentan adecuadas características en cuanto a conocimiento, experiencia y titulación para realizar el juicio de contenido sobre el Instrumento C.

Los expertos contactados para colaborar con la validación del Instrumento C, demuestran ostentar las capacidades suficientes para evaluar objetivamente si el

<sup>3</sup> Ramillete de diversas publicaciones en revistas indexadas vía Google Scholar: [https://scholar.google.com/citations?user=swtUH\\_cAAAAJ&hl=es](https://scholar.google.com/citations?user=swtUH_cAAAAJ&hl=es)

<sup>4</sup> Experiencia docente e investigativa CVLAC: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001377453](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001377453)

cuestionario dirigido a la muestra, cumplen con las características de forma y fondo para medir las variables del estudio.

Una vez enviada y aceptada la solicitud de participación en el juicio de expertos, a estos se les entregó todo el material correspondiente al diseño del instrumento C, como la operacionalización de las variables y las fichas de identificación de la investigación y de evaluación del instrumento (Ver anexos 5 y 6).

**Tabla 7.**

*Cuadro resumen actividades y documentación juicio de expertos.*

Nº	Actividad	Documentación	Verificación
1	Identificación del Experto	Ficha del Experto.	Anexo 5 y 6
2	Entrega Metodológica del Estudio	Ficha Identificación de la Investigación.	
3	Presentación del Instrumento C	Operacionalización de Variables. Cuestionario.	
4	Juicio del Experto	Ficha Evaluación del Instrumento. Constancia firmada.	

La tabla 7 permite verificar la rigurosidad esquemática bajo la cual el Juicio de expertos se llevó a cabo para establecer la validez del Instrumento C.

La *Ficha de Identificación del Experto* se elaboró de acuerdo a las recomendaciones metodológicas que Del Rosario & Perozo (2019) realizan en un estudio dirigida al uso de este tipo de validación de instrumentos para investigaciones de corte educativo, didáctico o pedagógico. Por tanto el mismo cumple con los requisitos de recogida de datos académicos, experiencia y trayectoria del experto (*Anexo 5 y 6*).

Respecto a la actividad 2 de la tabla 7, se realizó ejercicios de socializaciones epistémica por videollamada con los expertos, los cuales lograron de primera mano

obtener los avances de la investigación en términos de objetivos, variables, problema, preguntas de investigación y las características de la población y muestra. Finalmente y de común acuerdo con estos, se elaboró una *Ficha de Identificación de la Investigación* (Anexo 5 y 6) con miras a condensar los aspectos de más relevante entendimiento metodológico del estudio.

Esto abrió el espacio para presentar el Instrumento C, para lo cual se realizó el envío de la operacionalización de variables y la presentación del cuestionario de 25 preguntas, desde el cual se puede determinar las equivalencias del contenido del instrumento con cada una de las categorías de las variables dependiente e independiente a medir (Anexo 5 y 6).

Realizadas estas actividades, los expertos dispusieron de un término de 30 días calendario, para realizar el respectivo juicio a la validez y contenido del cuestionario, su correspondencia metodológica y la capacidad de medición de las variables diseñadas.

Al cabo de este, estos diligenciaron una evaluación general y la *Ficha de Evaluación* al Instrumento C, en el cual se consigna sus apreciaciones sobre el cuestionario a aplicar, y avalaron el mismo a través de una constancia firmada en fecha y forma por estos (Anexo 5 y 6).

De esta manera se surtió el proceso de validación vía Juicio de expertos, que permitió establecer que el Instrumento C cumple con el rigor y coherencia necesarios para determinar los aspectos variables medibles del mismo, así como su correspondencia con otros elementos de la presente investigación, tales como sus objetivos y preguntas formuladas a nivel metodológico.

A continuación se describirá el proceso de análisis de datos de los resultados que surgieron a partir de la aplicación de los instrumentos B y C del estudio, con los cuales se pretende verificar las prácticas de calidad formativa y fortalecimiento al interior del programa académico analizado.

### 3.6. Análisis de los datos

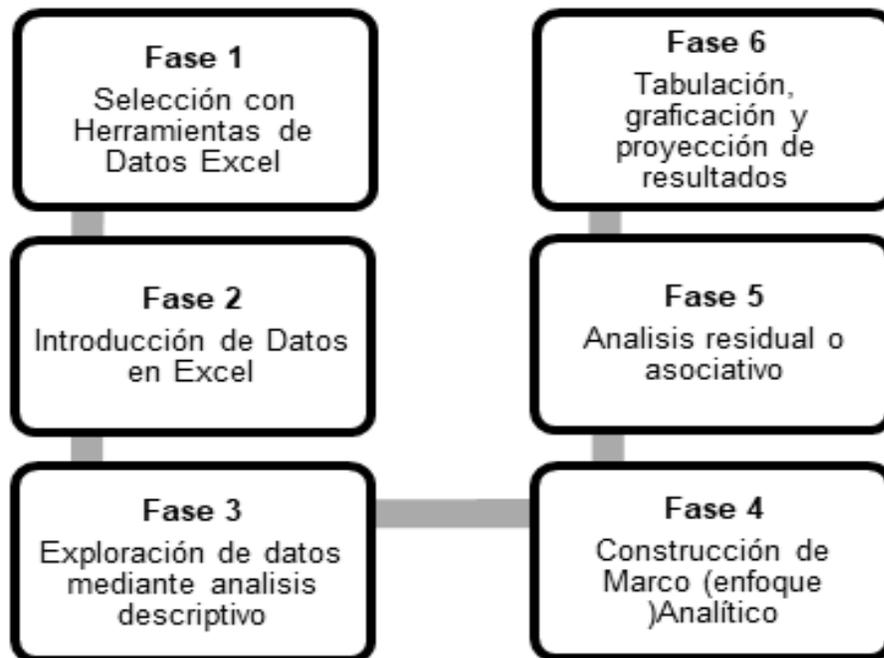
Esta investigación empleará técnicas de análisis cuantitativo con la finalidad de que se permita contrastar los datos obtenidos de los instrumentos de medición formulados dentro del trabajo.

Ambos instrumentos serán analizados usando las herramientas de cálculo, proyección y definición métrica de los datos con Microsoft Excel, se descartó el uso del programa MiniTab por el elevado costo del mismo y sus limitadas herramientas en la versión libre.

El análisis de datos para los instrumentos B y C diseñados y validados debidamente, se realizará a partir de distintos momentos (6 fases), que abarcan la selección de los datos y su introducción a la herramienta Excel, hasta su graficación y proyección en el apartado de resultados del presente documento, tal como lo muestra la *figura 13*.

**Figura 13.**

*Fases del análisis estadístico aplicado a los instrumentos B y C.*



La labor estadística desarrollada con los datos obtenidos de los instrumentos diseñados requirió de la construcción de un marco analítico como premisa explicativa de los datos observados.

En la *fase 1* del análisis de los datos, se enlazó los resultados obtenidos del formulario Google drive diseñado para ambos instrumentos, y se realizó la debida selección de las herramientas de datos para que estos pudiesen ser introducidos (*fase 2*) de manera óptima al programa Microsoft Excel.

Dicha introducción implicó la construcción de una base de datos para tabular las opciones y respuestas que las diferentes preguntas de los instrumentos contenían para que fuesen diligenciados por la muestra.

Una vez cumplidas estas fases, se realizó una exploración inicial de los mismos, esto es, a partir de análisis descriptivo para establecer tendencias claves, comunes o divergentes en estos, y como estos se interrelación entre sí o con los variables medidas.

Posteriormente, se procedió a realizar la agrupación de datos que permitieran una observación clara sobre la calidad formativa y el fortalecimiento curricular al interior del programa de Contaduría Pública intervenido, lográndose establecer algunos aspectos de utilidad de cara a la presentación de resultados.

Aplicado el anterior proceso (*fase 3*) a ambos instrumentos, se evidenció que en materia de fortalecimiento curricular y su relación con la calidad formativa de los contadores públicos, era necesario un marco (enfoque) analítico que fungiera como un espacio del documento, que explicara como los resultados obtenidos dan cuenta de un diagnóstico claro sobre las prácticas formativas del programa académico estudiado.

Esto permitió tener una base de entendimiento conceptual para generar una adecuada interpretación de los datos procesados. Permitiendo a su vez, diagnosticar la necesidad de diversas medidas de intervención curricular que podrían suplirse a partir de un constructo, el cual permitiría la incorporación de los cambios que se ajusten a las necesidades de internacionalización del mismo, constituyendo esta la *fase 4* ilustrado en la *figura 13*.

Dicho marco analítico, que no constituye un apartado teórico adicional, permitió desarrollar la *fase 5* del análisis, que consistió en establecer si residualmente, las variables medidas en ambos instrumentos arrojaron datos similares, demostrando que en aspectos como el de comités curriculares,

internacionalización y enseñanza informal mediante competencias, la muestra de directivos y docentes tienen importantes coincidencias en cuanto su necesidad de implementación a nivel formativo y curricular, arrojando así las principales conclusiones del estudio.

Finalmente, la *fase 6* implicó la tabulación de datos que el análisis de la *fase 5* sugirió como conveniente, y se presentaron los resultados de ambos instrumentos mediante gráficos y tablas de frecuencia simple.

El tipo de graficación escogido fue el de diagrama de barras, pues permite una clara visualización del conteo de frecuencia simple, a partir de los valores de respuesta que cada interrogante contenía. Este tipo de visualización es útil para muestras menores de 50 personas, objetos u elementos, pues refleja las preferencias a la vez que brinda claridad visual sobre la distribución de datos (Navarrete & Chávez, 2019).

En el caso de la representación gráfica mediante tablas, generalmente se conformaron de dos columnas con el compilado de opciones de respuesta brindada en cada pregunta de los instrumentos, y la frecuencia simple del número de docentes que escogieron una opción específica. A continuación se presenta el acápite de los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos obtenidos.

## **CAPITULO 4. RESULTADOS**

### **4.1. Introducción**

En aras de lograr un entendimiento amplio, y de no limitar el apartado de resultados a una mera explicación metódica de datos, se presenta a continuación los principales hallazgos logrados por el estudio, después de aplicar los instrumentos descritos a nivel metodológico y de buscar el respetivo cumplimiento de los objetivos propuestos para el mismo.

Lo anterior, como parte de la experiencia de conocimiento que implicó el desarrollo de las labores diagnósticas, epistémicas y metodológicas, con la finalidad de establecer la realidad curricular del programa objeto de estudio.

En tal sentido, se inicia con una sección de marco (enfoque) analítico, que sin entenderse como un apartado teórico adicional, sustenta previamente los hallazgos que se evidencian a manera de resultados, para lo cual se abordan las diversas concepciones de “currículo”, sus modelos de operativización, la importancia formativa de los mismos, métodos planteados para su elaboración, reforma y evaluación, así como su diseño en términos generales para diversos niveles de escolaridad y puesta en marcha particular a la Educación Superior en programas contables.

Se complementa esto con algunas consideraciones sobre la educación por competencias, dando entrada a la estandarización que propone la IES 2 de IFAC y mostrando cómo esta tiene posibilidad de aterrizar al currículo del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena.

Posteriormente se realiza un cotejo curricular entre lo que exige en materia de contenido de enseñanzas la IES 2 de IFAC y el nivel de coincidencia con el área profesional del plan de estudio abordado.

Finalmente, se muestran los resultados arrojados por los instrumentos aplicados a la muestra de directivos y docentes, destacando sus respectivas estadísticas y análisis, así como planteando las discusiones entorno a la formalización de la educación por competencias y mejoras en la formación TIC a través de medidas que se adopten en instancias curriculares como los comités.

## **4.2. Realidad Curricular Comparada: Plan de estudios del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena frente a la IES 2 de IFAC**

El programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena vigente actualmente está conformado por 150 créditos académicos distribuidos en 44 asignaturas (cursos). Del total de créditos académicos, 129 (86%) tienen carácter obligatorio, mientras que el restante 21 (14%) son de carácter optativo. El programa contiene 5 áreas de formación distribuidas así: general, investigativa, básica, profesional y flexible (Consejo académico, acuerdo 063, 2011).

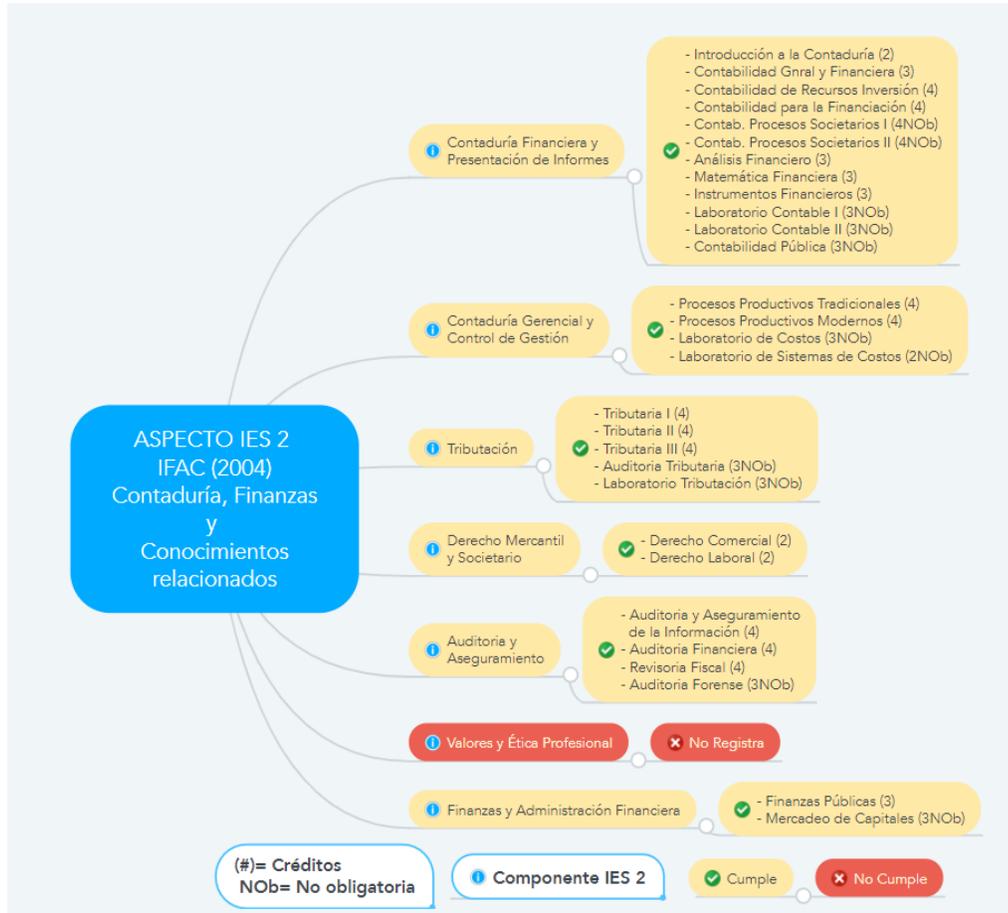
Si bien la unidad de análisis inicialmente se circunscribió en exclusiva al área profesional de esta, para efectos de la comparativa curricular que se realizará frente al nivel de cumplimiento de los estándares de educación IFAC IES 2, el análisis se ampliará a toda la integralidad del currículo, ampliando el segmento analítico solo para efectos de tener una realidad curricular ajustada.

El consiguiente ejercicio supone un labor comparada entre el plan de estudios del programa de Contaduría junto a los contenidos que la IES 2 de IFAC recomienda como mínimos de contenido curricular para formar contadores, se hará de manera segmentada según los componentes que conforman este último. A manera de complemento se determinarán algunas tareas curriculares para el programa examinado, en concordancia con los más recientes Pronunciamientos Internacionales de Formación (2017), en adelante PIF de IFAC (IFAC, 2017).

Desde IFAC se impulsa que los programas de formación profesional de contadores públicos puedan tener dentro de sus conocimientos principales para la formación aspectos tales como la *Contaduría, finanzas y conocimientos relacionados*, el *Conocimiento organizacional y de negocios*, así como aquello que concierna al *Conocimiento de tecnología de la información y competencias*. Cada uno de estos 3 componentes que conforman la IES 2 de IFAC para planes de estudios de programas de formación profesional de contadores, está así mismo constituido por cursos específicos, los cuales establecen los medidores de cumplimiento o incumplimiento de los estándares IFAC respecto al plan de estudios del programa de Contaduría examinado.

**Figura 14.**

Comparación curricular plan de estudios Contaduría y componente Contaduría, finanzas y conocimientos relacionados” IES 2 IFAC.



De acuerdo al *Manual de los Pronunciamientos Internacionales de Formación*, en adelante *Manual de Formación* (2008), el componente de “*Contaduría, finanzas y conocimientos relacionados*” debe contener los siguientes temas: a) Contaduría financiera y presentación de informes el cual se desarrolla en 12 asignaturas por parte del plan de estudios examinado; b) Contaduría gerencial y control de gestión representado en 4 asignaturas dentro del plan de estudio comparado; c) Tributación está contenido por 4 cursos dentro de la malla curricular; d) Derecho mercantil y societario tiene equivalencia en 2 asignaturas; e) Auditoría y aseguramiento se plasma en el programa de Contaduría mediante 4 cursos; f) Finanzas y administración financiera hace presencia en el currículo de Contaduría

con 2 asignaturas; finalmente no se cumple con el tema g) Valores y ética profesionales por parte del plan de estudios comparado.

Se observa con base en la *figura 14*, que hay un cumplimiento alto por parte del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena del componente que se relaciona con la contaduría y finanzas como tema sugerido dentro de la IES 2 de los estándares IFAC de educación contable, pues alrededor de 28 asignaturas (cursos) de su plan de estudios desarrollan la mayoría de aspectos correspondientes a este.

Un asunto de no cumplimiento por parte de este programa resulta en la no inclusión específica de cursos o asignaturas que permitan el desarrollo del tema relacionado con los Valores y ética profesional, un aspecto esencial para la formación integral de contadores públicos conscientes de los deberes y responsabilidades que la profesión les confiere. Por lo tanto, se recomienda al programa de Contaduría que, de cara a una reforma curricular, este sea un aspecto a incluir de manera definitiva. La importancia formativa en los asuntos éticos de los contadores hoy es pilar de las discusiones sobre las moralidades de esta profesión, hay posturas críticas a quienes creen que esta cuestión se reduce a la elaboración de manuales de conducta ética, la difusión de estas y la imposición de medidas disciplinarias a nivel gremial.

Es importante que desde el momento formativo, exista una apuesta de enseñanza sobre la responsabilidad ética que el ejercicio profesional comporta, pues hay una creciente desconfianza en el ámbito laboral del Contador público, por cuenta de los sucesivos escándalos financieros de las grandes empresas y corporaciones, que a través de la contabilidad han encontrado un mecanismo técnico para materializar sus afrentas en contra de la economía y la sociedad (Hernández et. al., 2019).

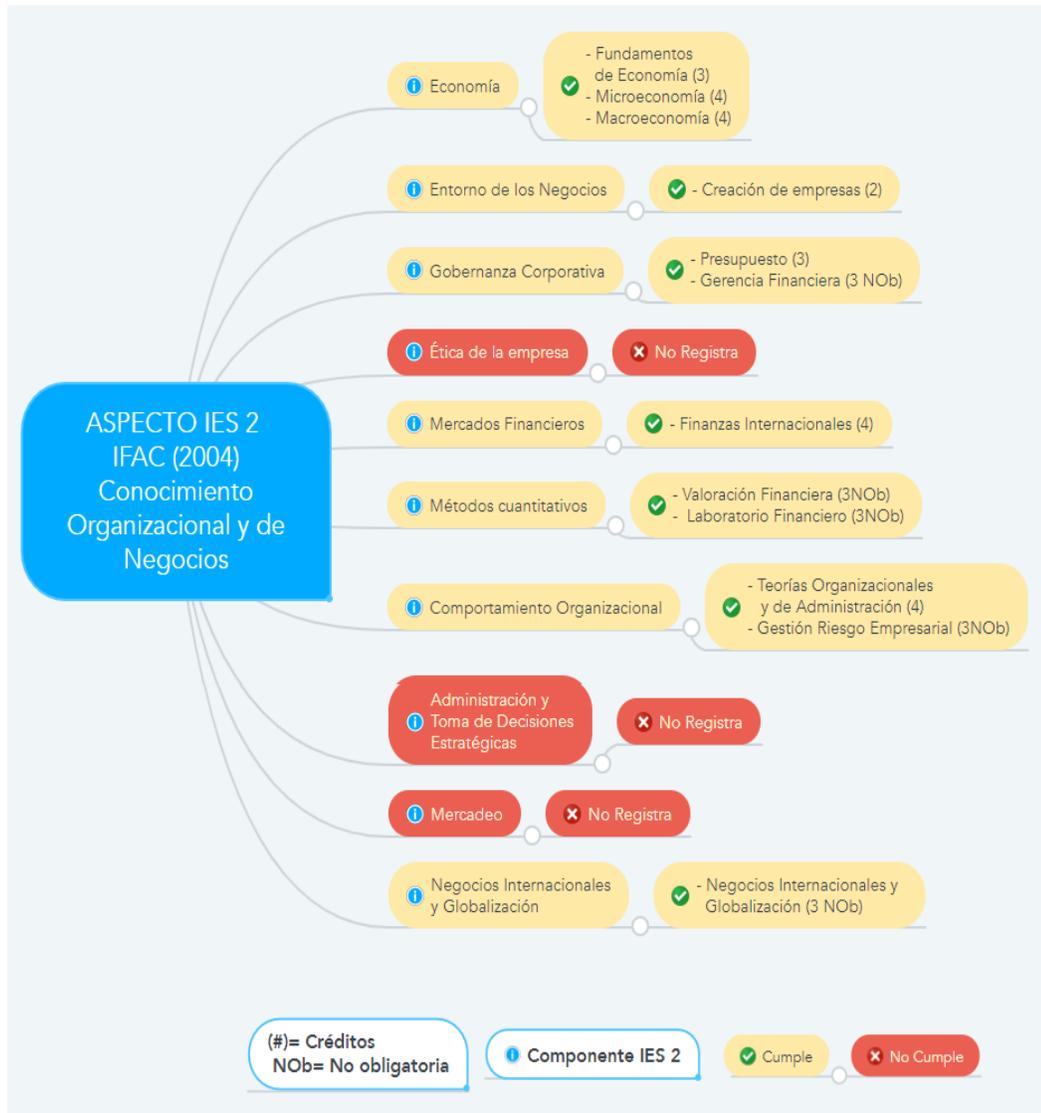
Lo ético hoy es un ámbito de mayor ocupación y demanda laboral de profesionales contables por parte del sector empresarial, el cual necesita tener unas relaciones económicas y comerciales transparentes como parte de sus responsabilidades corporativas para con el Estado y la sociedad y, por lo tanto,

demanda de contadores públicos entendidos de los aspectos éticos de su profesión (Osorio y Poveda, 2016).

En el componente de “*Conocimiento organizacional y de negocios*” IFAC propone que el Contador público tenga una formación para la comprensión del entorno en que sus empleadores y clientes sostienen relaciones económicas y comerciales, procurando así un aprendizaje de contexto.

**Figura 15.**

*Comparación curricular plan de estudios Contaduría y componente “Conocimiento organización y de negocios”*



En concordancia con el *Manual de Formación* (2008), el componente de “*Conocimiento organizacional y de negocios*” está constituido por las siguientes temáticas: a) Economía que se encuentra desarrollado por 3 cursos en el plan de estudios; b) Entorno de los negocios que tiene solo 1 curso equiparable; c) Gobernanza corporativa cuenta con 2 asignaturas dentro del currículo; d) Ética de la empresa no registra materia alguna; e) Mercados financieros se condensa en 1 asignatura dentro de la malla; f) Métodos cuantitativos y g) Comportamiento organizacional presentan una asignatura cada una; h) Administración y toma de decisiones estratégicas junto a i) Mercadeo no registran asignaturas dentro de dicho plan de estudios; finalmente j) Negocios internacionales y Globalización contiene 1 materia.

El currículo del programa de Contaduría presenta mayor incumplimiento de los cursos que, desde este componente, se sugiere por parte de IFAC para procurar la formación de contadores con capacidad de desenvolverse en el entorno organizacional de los negocios. Hay aspectos que no están cubiertos, tales como Administración y la toma de decisiones estratégicas, Mercadeo, Negocios internacionales y la globalización. Sin embargo, los aspectos que aparentemente se encuentran cubiertos lo están, en su gran mayoría, a través del área de formación flexible, que comprende cursos (asignaturas) que no son obligatorios.

Genera sensación de urgencia que en el componente organizacional y de negocios también carezca de materias con aspectos éticos por parte del plan de estudios de Contaduría, asemejándose a lo descrito para el anterior componente (“*Contaduría, finanzas y conocimientos relacionados*”), convirtiéndose en una falencia de tipo estructural a subsanar vía curricular.

En lo que concierne a la demostrada falencia de asignaturas que permitan un Contador público con la capacidad de tomar decisiones dentro de una organización, IFAC procura que en la formación de los profesionales contables estos adquieran de manera anticipada las comprensiones conceptuales de los aspectos corporativos, organizacionales y empresariales que se exigen al momento del ejercicio laboral.

Esto supone un Contador que no solo tenga la capacidad de asesorar los asuntos básicos en las relaciones comerciales y económicas, sino que avance en tomar posturas prácticas que minimicen el riesgo empresarial en ciertos escenarios que comúnmente se presentan en las organizaciones privadas.

En lo básico, la ausencia demostrada de dichas asignaturas no contribuye de manera óptima al desarrollo de capacidades gerenciales en los contadores en formación, lo que podría afectar de manera directa el perfil profesional o de egreso bajo el cual se ha venido formando en el programa de sujeto a comparación.

Es recomendable que las asignaturas que, a nivel curricular, logren suplir las carencias de contenidos descritas y puedan tener un desarrollo transicional mediante electivas u optativas hasta que en un proceso integral de reforma puedan ser insertadas al plan de estudios de manera obligatoria.

**Figura 16.**

*Comparación curricular plan de estudios Contaduría y componente “Conocimiento de TIC y competencias”.*



Para IFAC, un profesional de la Contaduría debe tener la capacidad de poder ejercer el pleno de sus conocimientos, técnicas y procedimientos en complemento con el uso que las tecnologías de la información hoy tienen a la hora de facilitar los procesos y toma de decisiones empresariales. De allí que procure, dentro de la IES

2 proponer como un aspecto medular en la formación actual del Contador público, la capacidad de aplicar las herramientas que las TIC's ofrecen en la integración y control de los sistemas contables.

Los retos que genera una formación contable enfocada en las TIC's procuran superar la tradicional creencia que afirma que las aplicaciones, software o entornos virtuales desplazarían el valor humano y por ende al profesional de la Contaduría, pues hoy ya se encuentra demostrado que las empresas requieren de Contadores que, dentro de sus habilidades técnicas, se encuentren la de adaptarse a procesos automatizados bajo herramientas TIC's (Bermúdez, 2020; Sánchez y Valenzuela, 2020).

La *figura 16* muestra un panorama que denota la ausencia de conocimiento formativo en TIC por parte del programa de Contaduría de la Universidad del Magdalena; convirtiéndose en un área objeto de una mejora profunda, pues tan solo los temas d) Competencias del usuario de la Tecnología de la Información y e) Funciones gerenciales en evaluación y diseño TIC's tienen 1 o 2 cursos asignados dentro del plan de estudios comparado, dejando una radiografía de intervención necesaria sobre este punto si se aspira no solo a una implementación integral de los estándares IFAC de educación contable, sino también a egresar contadores públicos con un perfil profesional de avanzada (IFAC, 2008).

El empleo de herramientas y técnicas TIC's hoy en día se ajustan al acceso y verificación de datos dentro de sistemas de información contable que facilitan el cumplimiento de objetivos empresariales, como el de pagar impuestos oportunamente ante los entes estatales, labores estas donde el Contador cuenta con roles exclusivos de asesoría, como garantes de fe pública en todo tipo de relaciones económicas de los particulares, propicios para desarrollar competencias desde la universidad.

Temas relacionados con la inteligencia artificial, las aplicaciones y análisis contables enmarcados en el *big data*, el internet de las cosas, *machine learning*, *edge computing*, experiencias inmersivas (realidad virtual y aumentada), ecosistemas digitales, ciber-seguridad, plataformas conversacionales, *blockchain*, entre muchos otros, no se contemplan actualmente como parte del currículo, lo que

deja a expensas de interés docentes y su libertad de cátedra la decisión de formar en este tipo de conocimiento TIC`s.

En planos generales, los cursos o asignaturas que conforman el currículo del programa de Contaduría examinado frente a temas exigidos en el IES 2 de IFAC tales como a) Conocimiento general TIC`s; b) Conocimiento del control TIC`s y c) Competencias del control TIC`s presentan un nivel de cumplimiento que requiere de cambios, pues carece de asignaturas que cumplan con un nivel aceptable, de cara a una profesión contable competitiva y con vocación formativa acorde a los estándares internacionales reconocidos como las prácticas de educación contable de mayor auge en la Educación Superior.

No obstante hay asuntos de adecuación curricular que permitirían resolver los déficits de asignaturas o cursos que este plan de estudios presenta en cuanto al componente de formación en TIC`s, para lo cual una reforma sería una medida de adopción para que los futuros profesionales accedan en su fase formativa a las herramientas que, desde la IES 2, se asumen como indispensables en la generación de habilidades y destrezas de desenvolvimiento en TIC`s.

La influencia que las TIC`s ha ganado dentro de todas las disciplinas de formación también ha calado en la Contaduría, y la tendencia marcada da cuenta que los Contadores, en el ejercicio de actividades contables, encuentran en las TIC`s un aliado para maximizar las posibilidades de competitividad en el mercado laboral. El valor agregado que las TIC`s le imprimen al perfil profesional contable, facilitaría su acoplamiento a la vida profesional, por lo cual los centros de formación deben adoptar líneas de enseñanza para egresar contadores con capacidad TIC`s.

Implementar las TIC`s como asignaturas formativas para los contadores sería limitar sus beneficios, esta debe contar con la posibilidad de ser transversal a la totalidad de materias que conforman el currículo de un programa contable, haciendo de las TIC`s un valor agregado de los futuros egresados de este programa.

En el entendido que una reforma envuelve medidas de largo plazo, de manera inmediata el programa de Contaduría podría iniciar la formación transversal en competencias TIC`s mediante composiciones temáticas dentro de microdiseños, asignaturas, seminarios o cursos cortos que, en igual sentido, se acoplen con los

demás componentes IES 2 (conocimiento organizacional – contaduría y finanzas), siendo una medida de transición curricular hacia la entrada al mundo de los sistemas TIC´s para los contadores en formación (IFAC, 2008).

No menos importante resulta mencionar que la comparación curricular advierte sobre la presencia de variados créditos o asignaturas de carácter flexible no obligatorio, para lo cual resulta importante un esfuerzo desde las directivas del programa objeto de estudio, por transferir esas materias al área profesional del plan de estudios, con lo cual adquirirían el carácter de obligatorias y se asegura entonces que hagan parte del enfoque formativo bajo el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los anteriores ajustes básicos que requiere el plan de estudios comparado con la IES 2 de IFAC, pueden ser realizados de manera paulatina bajo el enfoque técnico y metodológico que los *Pronunciamiento Internacionales de Formación* (PIF) tienen como parte de la labor de implementación de los estándares IFAC en los centros de formación profesional para Contadores públicos (Lobo y Enciso, 2019).

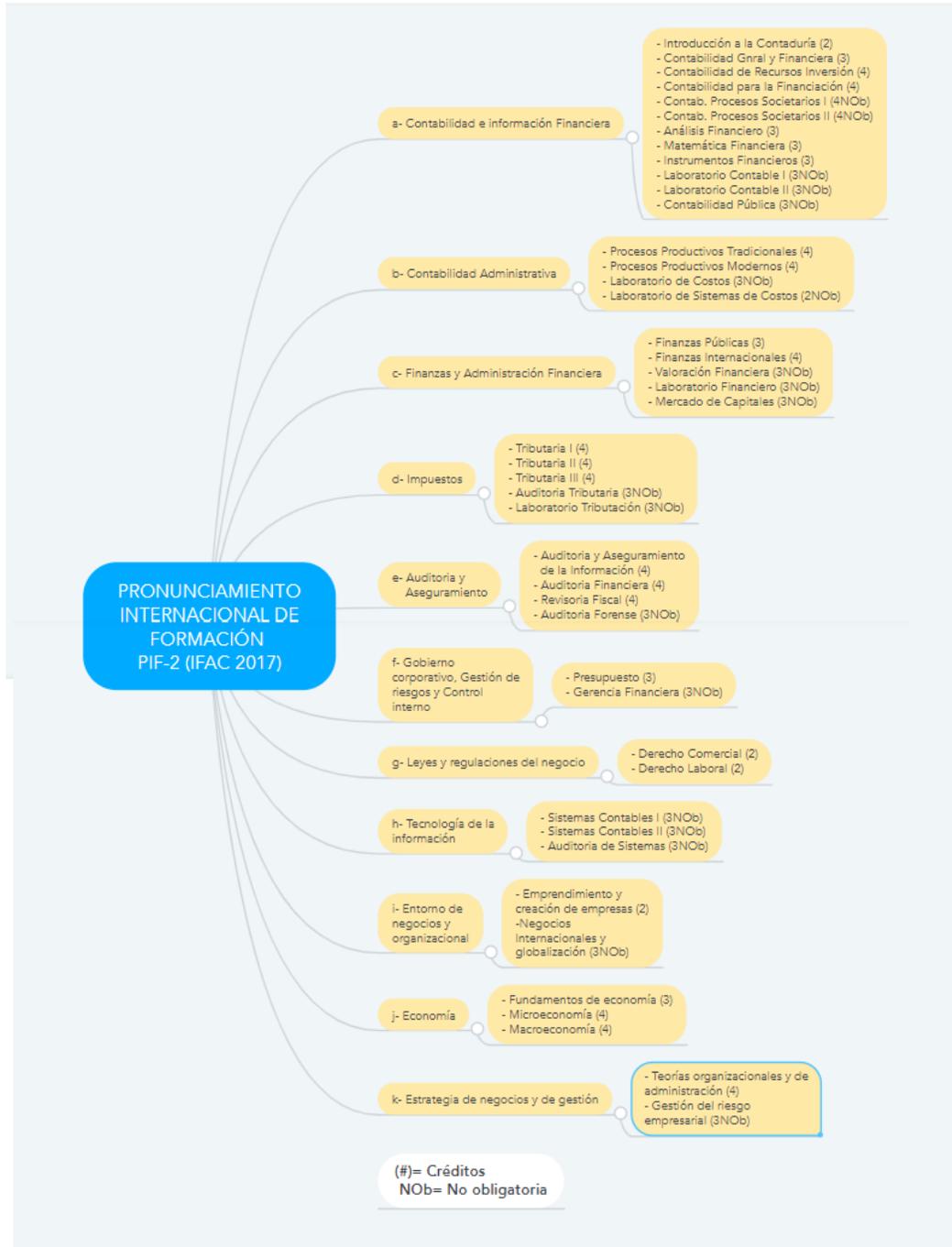
Los PIF se consideran como las guías interpretativas que, desde IFAC, permiten a todo el entorno contable (universidades, empresas, clientes, profesionales) la comprensión aplicada de los 8 estándares de educación que se han desarrollado; sus recomendaciones y especificidades resultan de suma utilidad para que el programa de Contaduría examinado pueda tomar las medidas curriculares que se han formulado posterior a comparar el cumplimiento de sus contenidos frente al IES 2 de IFAC.

Sin la pretension de hacer un mismo ejercicio de comparación ya realizado frente al IES 2 de IFAC, sino buscando definir alguna equivalencia entre el currículo y el PIF-2 de la IFAC, se observa que el plan de estudios de Contaduría podría tomar algunos elementos analíticos de las PIF-2 para determinar los resultados de aprendizaje que se deben obtener en la aplicación integral de los estándares IFAC, pues dichos pronunciamiento formulan pautas para las competencias de desempeño profesional del más alto nivel (PIF-IFAC, párr. 32, 2017).

A continuación la *figura 17* muestra algunas equivalencias curriculares entre el programa objeto de estudio y el PIF-2 de la IFAC:

**Figura 17.**

Análisis de equivalencias plan de estudios Contaduría y áreas del PIF-2 de la IFAC.



En cuanto a equivalencias del currículo del programa de Contaduría frente al PIF-2 de la IFAC, hay un panorama de mayor cumplimiento frente a las áreas de competencia que este último contempla a la hora de definir un grado importante de

competencias técnicas del Contador que se forma bajo los cursos que le son equivalentes en el Plan de estudios del programa sujeto a análisis.

Los cursos signados en la *figura 17* permiten afirmar que este Plan de estudios tiene la capacidad de ofrecer asignaturas y contenidos que generan un nivel técnico importante frente desarrollo profesional inicial de los estudiantes de la carrera de Contaduría en la Universidad del Magdalena.

Ante la demostrada equivalencia que el currículo de Contaduría estudiado tiene frente a las áreas de competencias del PIF-2 de IFAC, es menester resaltar que este pronunciamiento aconseja a los programas de formación profesional en Contaduría, ciclos normales de revisión curricular con periodicidad de 3 a 5 años, pues los diseños curriculares corresponden a momentos específicos que luego ante legislaciones, regulaciones y normas relevantes totalmente cambiantes, van a requerir adecuarse a las exigencias formativas vigentes (PIF-IFAC, párr. A14, 2017).

Sin duda, en el marco de la actual globalización de la Educación Superior, y la aceptada autoridad internacional que en términos de educación contable ha adquirido IFAC, a través de sus estándares y pronunciamientos, se hace imperativo ajustar curricularmente el programa de Contaduría Pública para que tenga procesos formativos acorde con las consideradas mejores prácticas contables a nivel mundial.

### 4.3. Análisis de Resultados Instrumento C aplicado a Docentes del Área Profesional del Currículo

#### 4.3.1. Caracterización de la muestra: Cuerpo docente cualificado

En la aplicación, obtención y análisis de datos arrojados por el instrumento C definido metodológicamente para este estudio, se tomó como unidad de análisis a los docentes a cargo de las 19 materias (asignaturas o cursos) que conforman el área profesional del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena, el cual se divide en los componentes de *Contabilidad y Finanzas, Control y Regulación* explicados con anterioridad.

Del cuerpo docente que constituye la unidad de análisis de la muestra, podemos apreciar que una mayoría (10) de estos tienen 10 o más años de experiencia en docencia universitaria, mientras que solo 2 manifiestan tener entre 1 y 2 años de estar inmersos en los procesos de docencia universitaria, tal como lo refleja la Tabla 8.

**Tabla 8.**

*Nivel de experiencia de docentes del área profesional*

P02	Freq.
10 años o más	10
Entre 1 y 2 años	2
Entre 3 y 5 años	3
Entre 6 y 9 años	4

La totalidad de docentes consultados en el área profesional del programa objeto de estudio presentan un alto perfil de experiencia docente. En términos intermedios, 7 de estos logran acumular entre 3 y 9 años de docencia universitaria, esto les otorga un perfil alto de cualificación.

Teniendo claro que la cualificación profesoral no depende, en exclusiva, del alto grado de la experiencia en docencia universitaria demostrado en la Tabla 8 de los profesores consultados, se asume que al ser escogidos por una institución de Educación Superior, no resulta necesario indagar sobre las especificidades propias de sus hojas de vida, es decir, se entiende que tienen las condiciones en conocimiento para dictar los respectivos cursos del área profesional, a partir de los filtros que las universidades presentan para la contratación de formadores.

Aclarado esto, resulta importante destacar que el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena tiene un cuerpo docente que presenta un perfil de experiencia pedagógica acumulado en el rango de 10 años o más, puesto que 10 de los 19 docentes consultados escogieron esta opción de respuesta.

De acuerdo a González (2021), los años acumulados de experiencia docente en el ámbito de la formación universitaria, puede tener una incidencia notable para generar procesos colaborativos en las instituciones, sobre todo de cara los diversos procesos de mejora formativa, tales como la acreditación, internacionalización o mejora curricular, lo que hace este un aspecto preponderante no solo a nivel laboral sino pedagógico-institucional.

Incluso a nivel de experiencia en el aula, los estudiantes están mas inclinados por desarrollar competencias y habilidades en su campo de profesionalización, cuando quienes dirigen las actividades son docentes que acumulan una experiencia en años importante, debido a que generalmente estos tienen mejor disposición didáctica frente a sus alumnos, gracias al amplio dominio temático de los temas desde los cuales instruyen, generando una transmisión de conocimientos mas atractiva (Herrero et. al., 2021).

En cuanto a los procesos de intervención o transformación curricular, Hurtado (2020) asegura que la experiencia docente asegura un mayor compromiso de estos, pues estos poseen un mejor sustento empírico al momento de realizar o proyectar diagnósticos y evaluaciones curriculares, haciendo que estos surjan como actores calificados en este tipo de procesos, verbigracia de la experiencia diaria que estos tienen en la impartición de saberes en el aula, haciendo de su experiencia en

años de docencia, un factor positivo para las instituciones que hacen apuestas de cara a transformar sus currículos.

De acá se ha desprendido que autores como Avellaneda et. al. (2020), propongan que al momento de exponer modelos o constructos curriculares que exijan una constante mejora de la formación, contenidos y formas de enseñanza al interior de un programa contable, sea necesario contar con un cuerpo docente que tenga una experiencia en años de docencia superior a 2, pues reunir en este tipo de procesos a docentes de reciente vinculación o experiencia, no les brinda la oportunidad de dar aportes de mejora desde la experiencia sino desde la expectativa.

La importancia de la experticia en tiempo dedicado a la docencia, puede ser un factor de cualificación formativa si se complementa con un perfil de formación académica con títulos posgraduales de significativo nivel, pues la integración de ambos atributos motiva a que estos estén en constantes procesos de renovación e innovación de su práctica pedagógica, ajustando desde los conocimientos que adquieren los saberes que transmiten en el aula (Rueda et. al., 2019).

Adicionalmente, cuando ambos factores (experiencia y formación) se encuentran en perspectiva de la educación universitaria, permite que los docentes funjan como un elemento de capital humano que genera valor agregado a estas estas instituciones, pues la calidad del ambiente laboral y el clima organizacional que se propicia, permite el cumplimiento óptimo de las actividades misionales y estratégicas con una significancia superior si se trata de escenarios de mejora curricular o formativa. (Pinela & Donawa, 2019).

Por tal motivo, el instrumento se propuso indagar sobre el nivel de formación académica de los docentes de esta área profesional, resultando que la mayoría de estos cuentan con estudios posgraduales de medio y primer nivel, siendo el título de Magister el que más se ostenta por parte de los profesores encuestados.

En ese sentido, la Tabla 9 resume el nivel de formación académica que los docentes de la muestra presentan al momento de aplicarles el instrumento C diseñado.

**Tabla 9.**

*Nivel de formación profesoral.*

P04	Freq.
Doctorado	2
Especialista	5
Magister/Máster	12

Un punto fuerte a destacar es que hay una mayoría (14/19) de los profesores que tienen a su cargo los cursos (asignaturas) del área de formación profesional del plan de estudios que presentan un nivel de formación académica de doctorado y maestría.

Los niveles de formación docente, que en su mayoría se ubican en magísteres (12) y doctores (2), permiten el impulso de actividades de investigación, puesto que en estos niveles de formación profesoral hay una mayor orientación de actualización investigativa y de conocimientos, teniendo a docentes con contenidos de formación actualizados y de vanguardia, que al ser incluidos de manera periódica en los currículos, permite una formación profesional de mayor calidad.

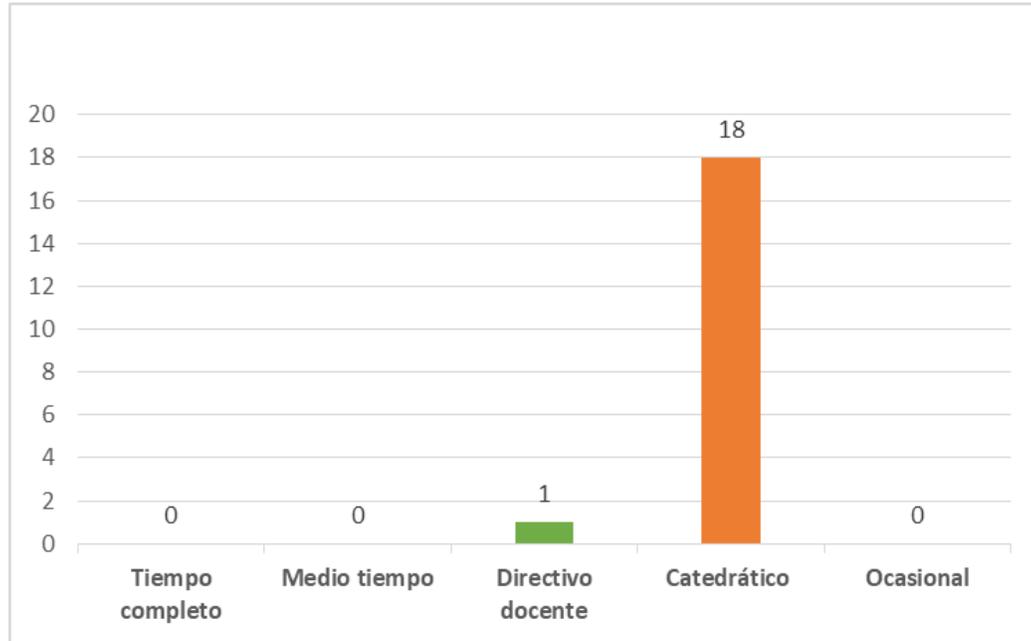
Sin embargo, para efectos de poder potenciar esta cualificación docente, se requiere que el programa de Contaduría de la Universidad del Magdalena inicie procesos de plantificación, esto es, que su vinculación laboral sea exclusiva a la institución (tiempo completo), pues son estos tipos de vínculos contractuales los que permiten una dedicación de tiempo completo a la enseñanza-aprendizaje, constituyendo un foco de oportunidad para que los docentes puedan centrar sus labores en el aporte significativo a las reformas que se requiera en los planes de estudio.

De los docentes a los que se les aplicó el presente instrumento, temenos que la mayoría son profesores catedráticos (18), y solo 1 de estos es directivo docente (1), lo cual requiere un esfuerzo institucional por vincular profesores de planta (tiempo completo) al área profesional de este programa o en su defecto profesores

con contratación de medio tiempo u ocasionales (dedicación completa fija por un año), generando mayor compromiso con las tareas institucionales del programa y la universidad.

**Figura 18.**

*Tipos de vinculación docentes área profesional.*



Existen otras modalidades de vinculación docente que como la ocasionalidad, el medio tiempo o el tiempo completo (planta), permiten docentes que no solo tengan labores propias en el aula, sino que puedan aportar horas de su trabajo a los procesos curriculares que se requieran en vista de los retos de internacionalización estándar que se ha planteado en el estudio. Por ende una recomendación dentro de un plan de mejora curricular es, con pleno convencimiento, la vinculación de docentes al área profesional bajo formatos laborales más estables que permita una dedicación exclusiva a la constante evaluación curricular del área (Chalela & Rodriguez, 2020).

Para Lozano et. al. (2022), toda organización universitaria debe tener como punto de partida formativo el contar con un cuerpo docente que se encuentre con las facultades académicas y laborales suficientes para impartir saberes, instruir en conocimiento y desarrollar posturas de mejora a su actividad misional, de lo

contrario, las instituciones de Educación Superior corren el riesgo de contar con equipos de profesores cuya intención solo es actuar dentro del aula como repetidores del conocimiento, olvidándose de otros aspectos propios de las responsabilidades de la reflexión y planificación educativa.

De acuerdo a Rueda et. al. (2019), la forma de vinculación docente en las universidades es un aspecto que a nivel latinoamericano genera debate y discusiones de mejora, debido a que:

Una de las principales condiciones que se está modificando es la relativa a las contrataciones y algunas políticas han impulsado cambios en la relación laboral del profesorado. No obstante, algunos informantes señalaron contradicciones en el discurso oficial, ya que se destaca al profesor como el actor más importante del proceso educativo, pero no se acompaña con acciones de mejora que contemplen las condiciones de trabajo. Los participantes reconocieron la importancia del SNI, los CIEES y el COMACE7, y que esto ha llevado a que se modifiquen las condiciones institucionales en torno a la docencia, las asesorías, la evaluación de los profesores y la modificación de los perfiles docentes requeridos en las distintas facultades, para mantener las certificaciones. En general los participantes reconocieron diversas situaciones en las cuales su práctica docente se ve afectada por la normatividad institucional y la influencia de las actuales políticas educativas, además refieren que no necesariamente esto ha beneficiado la labor docente (p.29).

Si bien en las instancias regionales de educación se ha hecho manifiesto la necesidad de una vinculación laboral con mejores condiciones que la que genera la cátedra, aún son aspectos que en la vista general no se han resuelto, pues se requiere de alto grado de inversión para mejorar el estatus laboral del docente.

En términos de caracterización, la muestra docente a cargo del área profesional del programa de Contaduría demuestra un importante nivel de preparación académica y acumulación de años en la docencia universitaria, lo que lo cualifica al momento de ser partícipe de cualquier intervención curricular que se proponga.

#### **4.3.2. Análisis del modelo de educación aplicable: Una transición entre el modelo basado en Objetivos por el de Competencias.**

Tal como se afirmó en el marco analítico del presente estudio, un currículo basado en el modelo por competencias permite la comprensión teórica de una disciplina profesional específica, y a su vez, basa su didáctica en circunstancias prácticas de uso de esos saberes (PEP UCC, 2018).

En consecuencia, uno de los aportes más importantes que dejó el instrumento es la necesidad de establecer un proceso curricular que implique el tránsito del modelo educativo por objetivos al de competencias, con la ventaja que la mayoría de los profesores está lo suficientemente familiarizado con dicho modelo educativo, como se aprecia en la siguiente tabla 10:

**Tabla 10.**

*Nivel de conocimiento del modelo educativo por competencias.*

P05	Freq.
NO	1
SI	18

Las respuestas que refleja la tabla 10 corresponden a lo señalado por los docentes consultados en relación a la pregunta 05 del instrumento C que indagaba si estos tenían algún conocimiento sobre el modelo educativo con enfoque por competencias. En esta se aprecia que en su mayoría (18/19), los docentes del área profesional del programa de estudios objeto de análisis, están familiarizados con el modelo por competencias o al menos tienen conocimiento meridional del mismo.

Teniendo en cuenta que el plan de estudios del programa analizado, evidentemente está basado en el modelo educativo con enfoque por objetivos, resulta interesante que la casi totalidad de los profesores encuestados manifiesten conocer el modelo alterno por competencias, lo que hace propicia cualquier intento de transición al nuevo modelo educativo basado en competencias, con el plus que

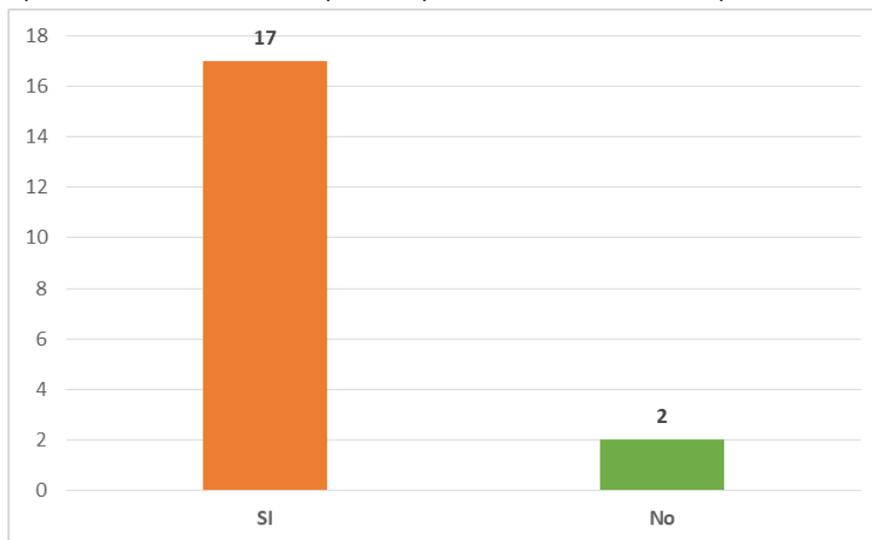
el cuerpo profesoral ya tiene algún entendimiento del mismo. Sin embargo, el que los docentes presenten un alto grado de conocimiento del modelo educativo por competencias, no determina de plano que estos lo apliquen en sus procesos de enseñanza como actores pedagógicos dentro del aula.

Al ser el modelo educativo por competencias una práctica formativa que favorece el desarrollo de habilidades del conocimiento práctico y comprensión teórica, es indispensable que el actor docente que dirija la formación contable desde este modelo, cuente con estas mismas premisas dentro de su postura pedagógica, desarrollando así los valores de aprendizaje necesarios en la dirección de lograr una labor docente de calidad que impacte a sus aprendices. Solo de esa manera es posible que el modelo por competencias logre intervenir en la enseñanza de todos los aspectos actitudinales, comportamentales, conceptuales y procedimentales que la profesión del contador público demanda para formar desde una premisa real de calidad (Matto et. al., 2020).

Esto motivó a que el instrumento indagara sobre el uso que la muestra hace de dicho modelo educativo en el ejercicio didáctico de sus cátedras.

**Figura 19.**

*Aplicación/Usó del modelo por competencias docentes área profesional.*



El resultado evidencia que de los 17 de los 19 consultados, manifiestan hacer uso del modelo por competencias en sus respectivos cursos, siendo un hallazgo

sobre las disparidades entre la realidad curricular y educativa del programa abordado.

Para comprender la importancia de este hallazgo en términos de realidad curricular, es necesario entender que en ocasiones los currículos se convierten en documentos estáticos de mera planificación educativa (Perilla, 2018), y muy pocas veces se someten a evaluaciones periódicas que permitan la actualización de modelo educativo, siendo este el caso del programa de Contaduría de la Universidad del Magdalena, el cual a pesar de estar basado en el enfoque por objetivos (formalidad), los docentes del área profesional usan el modelo de competencias para formar a sus estudiantes (realidad).

El modelo educativo por objetivos tiene su origen en las teorías del aprendizaje que se basaron en la eficacia deliberada de la enseñanza dentro y por fuera del aula, convirtiéndola así en la base de la escuela tradicional. Esta se cimienta en el conductismo psicológico que impulsa fuentes curriculares desde la racionalidad técnica, lo que conlleva la adopción de mecánicas formas de transmitir el conocimiento de manera estructural y uniforme, lo que la convirtió en muchas ocasiones en un modelo robusto en saberes, conocimiento y teorías, estando ausente en esta los efectos del paradigma pedagógico que la experiencia, la didáctica y los saberes aplicados ofrece desde las competencias (Alarcón et. al., 2019).

Estas características del modelo educativo por objetivos no resultan coherentes, en lo absoluto, con la naturaleza práctica y de conocimiento aplicado que la Contaduría Pública ostenta como profesión (Roncancio et. al., 2015a). Así lo ha percibido el cuerpo docente del área profesional del programa estudiado, quienes en su mayoría se apartan del modelo curricular por objetivos planteado en dicho plan de estudios, y desde la libre cátedra adoptan los postulados del enfoque por competencias por considerarlo pertinente en el aula.

Este hallazgo evidencia que no en pocas ocasiones las estrategias de aprendizaje en el aula se apartan de un modelo de currículo cuando este ya se considera obsoleto o no pertinente. Por lo tanto, la transición que el actual modelo del programa estudiado experimente, debe darse abandonando el viejo esquema

por objetivos y abriéndose paso al de competencias, utilizando el vehículo de las estrategias de aprendizaje que los docentes del área profesional de Contaduría encuestados usan en el presente para impartir sus contenidos de aprendizaje (Bueno, 2022).

Mata & García (2022) plantean que una transición curricular de un modelo educativo por objetivos al del enfoque por competencias debe hacerse con un proceso de diagnóstico que determine las falencias que el modelo de educación por objetivos generó al punto de entrar en desuso. Por lo general el modelo por objetivos hace crisis porque sus metas o finalidades propuestas se cumplieron, pues no siempre debe considerarse que su obsolencia provenga de su fracaso como herramienta educativa.

Con lo cual se debe evaluar, en el caso particular del programa de Contaduría examinado, el tránsito al modelo por competencias a nivel curricular, no solo porque los docentes del área profesional ya lo usan, sino porque amerita un diagnóstico que determine el cierre vital de lo formulado mediante el modelo de educación por objetivos. Siendo la transición entre modelos educativos un escenario que aún hace más factible la acogida universal de los estándares IFAC de educación contable en el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena (López et. al., 2019).

Mientras el programa objeto de análisis genera todos los escenarios de acogida universal de los estándares IFAC de educación contable y transita hacia el modelo por competencias mediante una reforma transición o constructo curricular, este puede generar rumbos inmediatos hacia dicho modelo, usando los vehículos que las estrategias de aprendizaje aplicados a los entornos del aula permiten, tal como se ha afirmado con anterioridad.

El instrumento aplicado al cuerpo docente cualificado permitió establecer qué estrategias de aprendizaje son conocidas y usadas en la impartición de saberes por los profesores que lideran sus aulas.

La importancia sustancial de dichas estrategias como promotor de las nuevas maneras formativas que requiere este programa de estudios radica en que permiten

el desarrollo de procesos de enseñanza enfocados a la adquisición de un conocimiento contable pertinente (Rojas, 2020; Sánchez et. al., 2019).

A continuación se muestran los resultados generales obtenidos, que dan cuenta de las estrategias que los docentes asumen como importantes en su labor:

**Tabla 11.**

*Valoración de estrategias didácticas por docentes área profesional.*

<b>Estrategias Didácticas</b>	<b>Importante</b>	<b>Muy Importante</b>	<b>Poco Importante</b>
<i>Actividades lúdico-didácticas</i>	12	6	1
<i>Aprendizaje basado en Problemas (APB)</i>	7	12	0
<i>Aprendizaje colaborativo</i>	4	15	0
<i>Autoaprendizaje (trabajo autónomo) con guías</i>	5	14	0
<i>Debates/foros</i>	7	11	1
<i>Educación contable apoyada en TIC</i>	5	14	0
<i>Ensayos</i>	7	11	1
<i>Enseñanza frontal (clase magistral)</i>	12	6	1
<i>Estudio de casos</i>	5	14	0
<i>Evaluaciones diagnósticas</i>	3	16	0
<i>Evaluaciones formativas</i>	4	15	0
<i>Evaluaciones sumativas</i>	15	3	1
<i>Exploración empresarial (visitas de observación)</i>	5	13	1
<i>Exposición oral (estudiante)</i>	5	14	0
<i>Juego de roles</i>	10	9	0
<i>Lectura crítica</i>	1	18	0
<i>Mapas mentales/conceptuales</i>	14	5	0
<i>Presentaciones multimedia (profesor/estudiante)</i>	9	10	0
<i>Proyectos de aprendizaje en equipo</i>	3	16	0
<i>Pruebas escritas tipo Saber Pro</i>	6	12	1

Los docentes consultados dieron sus valoraciones respecto de cada estrategia puesta a su consideración. Se destaca la *Lectura crítica* (18) y las

*Evaluaciones sumativas* (15) con las valoraciones más altas en las categorías cualitativas “Muy Importante” e “Importante” respectivamente.

En un plano más específico, en la tabla 11 las estrategias de aprendizaje consideradas como “Muy Importantes” son en su orden la Lectura crítica (18) Evaluaciones diagnósticas (16), Proyectos de aprendizaje en equipo (16), Aprendizaje colaborativo (15), Evaluaciones formativas (15), Autoaprendizaje con guías (14), Educación contable TIC (14). Estudio de casos (14), Exposición oral (14).

En lo que corresponde a la categorización cualitativa “Importante” las preferencias docentes se inclinaron respectivamente por las Evaluaciones sumativas (15), los Mapas mentales/conceptuales (14), la Enseñanza frontal (12), Actividades lúdico-didácticas (12) y el Juego de roles (10).

Por otro lado, las únicas estrategias de aprendizaje que recibieron al menos una valoración de “Poco Importante” por alguno de los docentes fueron Actividades lúdico-didácticas (1), Debates/foros (1), Ensayos (1), Enseñanza frontal (1), Evaluaciones sumativas (1), Exploración empresarial (1) y Pruebas tipo Saber Pro (1), siendo estas las de una ponderación poco favorables entre estos.

Las estrategias didácticas hoy han tomado un lugar de preponderancia educativa gracias al proceso de digitalización del conocimiento, dado por la democratización del internet, el flujo interactivo de las redes sociales y las circunstancias de la pandemia COVID-19, lo que ha conllevado a que por estos medios se comience a compartir saberes de manera práctica y entendible (Gutiérrez & Espinel, 2021).

A esta tendencia se han unido las instituciones universitarias (Viñas, 2021), quienes han promovido todo tipo de actividad didáctica de sus docentes en el marco de las clases por videollamadas e híbridas que hicieron posible que las personas siguiesen el curso normal de sus programas de estudio muy a pesar del confinamiento ordenado desde la Organización Mundial de la Salud y que se prolongó por un tiempo importante que coincidió con las labores de aplicación del instrumento C a la muestra.

La Didáctica dentro de la formación universitaria, ha implicado una práctica de innovación educativa que ha logrado reformular los comunes esquemas de

enseñanza-aprendizaje, que aunque en el discurso contemporáneo ha procurado la mejora a nivel pedagógico y curricular, en la práctica hoy se encuentra lleno de exigencias de reforma sin resolver, siendo este un paisaje común en el ámbito de la Educación Superior (Macanchí et. al., 2020).

Esto ha llevado incluso a que las instituciones promuevan la implementación de portafolios formativos, como un elemento que agrupe conocimientos, habilidades, destrezas y preferencias de enseñanza (docentes) y aprendizaje (estudiantes), lo anterior, como una forma de tener una herramienta organizacional que permita a los actores educativos inscribirse a las asignaturas programadas en sus currículos, a partir de las estrategias didácticas que estos asuman como de mayor conveniencia para su titulación profesional (Salazar & Arévalo, 2019).

Dado el carácter multifactorial y complejo que presentan todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las interacciones disímiles que este implica, la Didáctica como estrategia conlleva la combinación diversas metodologías que en la Educación Superior deben ser aterrizadas a los contextos y disciplinas desde las cuales se aplique.

Es decir, es posible que a nivel de contenido, los currículos tengan expresamente definido los contenidos educativos en forma de materias o asignaturas, pero frecuentemente no establecen el proceder pedagógico con el cual cumplirán con el objetivo de aprendizaje, representando una debilidad que puede ser resuelta a partir de reformas, transiciones o constructos y de instancias de planificación (Rochina et. al., 2020).

En tal sentido, hay estudios que como los De Oca et. al. (2019) y Bonilla et. al. (2020) que abogan por que en los entornos pedagógicos de las instituciones de Educación Superior, la discusión ya no se realice sobre la actualización de contenidos en los currículos, sino de la inclusión de formas de gestión didáctica combinada donde diversas metodologías de enseñanza se desplieguen en favor de optimizar la calidad formativa y el fortalecimiento de los programas académicos.

Esto conllevó a que se le consultará a los docentes, sobre cuál o cuáles de estas estrategias didácticas usaba en los cursos que desarrolla, ante lo cual el panorama de aplicación práctica de las mismas cambió ostensiblemente.

**Tabla 12.***Frecuencia de uso docente de estrategias didácticas área profesional.*

<i>Estrategias Didácticas</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Frecuentemente</i>	<i>Nunca</i>
<i>Actividades lúdico-didácticas</i>	11	5	3
<i>Aprendizaje basado en Problemas (APB)</i>	2	16	1
<i>Aprendizaje colaborativo</i>	4	13	2
<i>Autoaprendizaje (trabajo autónomo) con guías</i>	10	6	3
<i>Debates/foros</i>	9	7	3
<i>Educación contable apoyada en TIC</i>	4	13	2
<i>Ensayos</i>	6	8	5
<i>Enseñanza frontal (clase magistral)</i>	4	15	0
<i>Estudio de casos</i>	6	10	3
<i>Evaluaciones diagnósticas</i>	7	12	0
<i>Evaluaciones formativas</i>	2	16	1
<i>Evaluaciones sumativas</i>	7	10	2
<i>Exploración empresarial (visitas de observación)</i>	8	3	8
<i>Exposición oral (estudiante)</i>	6	12	1
<i>Juego de roles</i>	8	5	6
<i>Lectura crítica</i>	4	15	0
<i>Mapas mentales/conceptuales</i>	10	5	4
<i>Presentaciones multimedia (profesor/estudiante)</i>	5	13	1
<i>Proyectos de aprendizaje en equipo</i>	4	15	0
<i>Pruebas escritas tipo Saber Pro</i>	5	12	2

El cuerpo docente consultado usa con mayor frecuencia el *Aprendizaje APB* (16), las *Evaluaciones formativas* (16), la *Lectura crítica* (15), los *Proyectos de aprendizaje en equipo* (15) y la *Enseñanza frontal* (15), mientras que las *Actividades lúdico didácticas* (11) y el *Autoaprendizaje* (10) son usadas con menor proporción.

De manera frecuente los docentes en consulta manifiestan apoyar sus prácticas de enseñanza usando el *Aprendizaje APB* (16), las *Evaluaciones formativas* (16), los *Proyectos de aprendizaje en equipo* (15), la *Lectura crítica* (15)

y la Enseñanza frontal (15), en los cursos que tienen a cargo en la respectiva área profesional.

Ocasionalmente las Actividades lúdico-didácticas (11), junto al Autoaprendizaje con guías (10), los Mapas mentales/conceptuales (10) y los Debates/foros (9), son utilizados de manera complementaria al momento de compartir conocimientos en esta área.

Con la categoría cualitativa “Nunca” se encuentra con menor uso las estrategias tales como la Exploración empresarial (visitas de observación) (8), el Juego de roles (6) y los Ensayos (5), considerados estos indispensables en el modelo IFAC de educación contable por competencias.

El uso de estrategias didácticas mejora las competencias pedagógicas de los docentes en las circunstancias formativas de la Educación Superior, lo que se traduce en mejores desempeños de los estudiantes y una apertura al conocimiento. Aún así, en el plano general las estrategias didácticas parecen tener una mayor recepción en los niveles iniciales de la educación primaria, así como en aquella población estudiantil con necesidades especiales de aprendizaje gracias a algún factor de problemas cognitivos (Azüero, 2019).

El uso masivo de este tipo de estrategias también es ampliamente conocido en los espacios de la Educación Universitaria Virtual y a Distancia, haciendo de mayor utilidad en los contextos de aprendizaje híbrido obligado por las circunstancias de pandemia, sugiriendo que el uso de las TIC en el ámbito educativo, conllevan a un mayor esfuerzo por fortalecer el aspecto didáctico del conocimiento, siempre y cuando las instituciones de Educación Superior antepongan en norte misional, la formación integral de sus alumnos y futuros profesionales como un modelo educativo basado en el aprendizaje significativo (Estrada & Pinto, 2021).

Darle mayor valor y utilidad a las estrategias didácticas, parece ser el nuevo escenario de la Educación Superior, pues estos permiten que el entorno de formación profesional en sus aspectos institucionales, curriculares y de instrucción docente, se adapten de mejor forma a los indistintos escenarios en los cuales hoy las personas optan por obtener títulos de una disciplina en particular. Esto hace

necesario que el discurso pedagógico incluya la necesidad de pensar y repensar la operatividad de la enseñanza en el aula, teniendo como punto de partida innegociable, la implementación de la didáctica a través de las diversas estrategias que se adapten a cada circunstancia educativa (Roig & Cobos, 2019).

En términos generales, y realizando un ejercicio de paridad entre las categorías cualitativas contenidas en las tablas 11 y 12 analizadas, las estrategias de aprendizaje que son preponderantes a la hora de movilizar una reforma o tránsito de la educación por objetivos a la de un constructo enfocado en las competencias en el currículo del programa de estudios de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena son la Lectura crítica por su coincidente alta valoración y uso, así como los procesos evaluativos sumativos y formativos.

Sin embargo, se requiere que, frente a los resultados arrojados por el instrumento, en este apartado se haga una labor de equivalencias que permita determinar de manera concreta cuáles estrategias deben ser parte de un proceso de reforma, transición o constructo curricular, que propicie el modelo por competencia compatible con las exigencias de estandarización educativa que impulsa IFAC en el marco del actual auge de internacionalización.

A continuación, se disgrega las que a juicio de los resultados dados por el instrumento C, se posicionan como las estrategias que desde lo didáctico, deben tenerse en cuenta para lograr una mejor calidad formativa y fortalecimiento curricular.

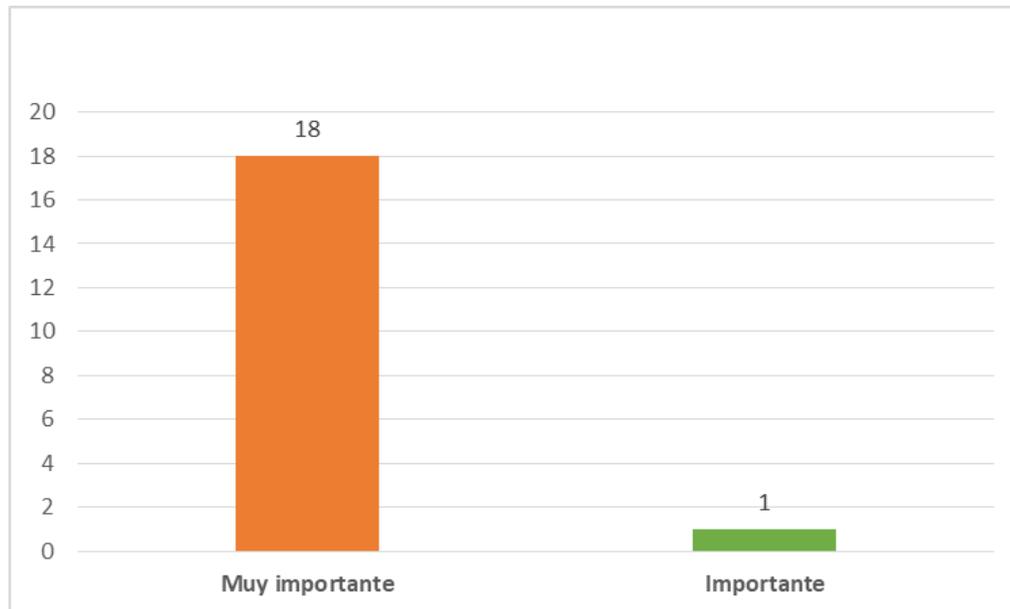
### 4.3.3. Equivalencias de valoración y uso de estrategias de aprendizaje en el área profesional

#### 4.4.3.1. Lectura crítica

Para 18 de los 19 docentes consultados, la Lectura crítica es valorada como “Muy importante” en cuanto a estrategia de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Este reconocimiento de importancia a esta estrategia en el ámbito de la educación contable, eleva las expectativas respecto al uso verdadero que estos le dan a la estrategia dentro de sus cursos.

**Figura 20.**

*Valoración de importancia estrategia de Lectura crítica.*



La Lectura crítica es un proceso secuencial que propicia una mirada de contexto a los contenidos teóricos necesarios que requieren ser apropiados por los estudiantes de una profesión o disciplina particular (Morales, 2020), de allí que los cuerpos docentes le reconozcan su grado de importancia como una competencia que aterriza los conocimientos abstractos a realidades específicas de entendimiento.

Con todo, esta competencia se convierte en un reto pedagógico, pues requiere de un proceso prolongado para generar el hábito individual por parte de los

estudiantes, quienes en ocasiones ven en el proceso lector, una mera actividad evaluativa de conocimientos, y no toda una labor de interpretación del saber ser o del saber hacer (Huarca, 2022).

No obstante, el porcentaje de valoración baja cuando de implementar la estrategia se trata, aunque no resulte ser un panorama distinto al de la valoración antecedente:

**Tabla 13.**

*Frecuencia de uso docente de la Lectura crítica en el área profesional.*

P28	Freq.
Algunas veces	4
Frecuentemente	15

Así, 15 de los 19 docentes docentes consultados dicen adoptar estrategias de Lectura crítica en sus procesos de enseñanza y aprendizaje con cierta frecuencia, mientras que 4 de estos de estos afirman darle un uso ocasional a la misma.

Al respecto es importante procurar afianzar esta estrategia en el marco de una reforma o constructo curricular acorde los estándares IFAC de educación contable, pues es una competencia que todo profesional contable debe lograr adquirir en su etapa formativa previa a su incursión en las actividades laborales de este oficio, pues le permitirá una mejor comprensión del entorno social y económicos en el cual de desempeño (Giraldo et. al., 2021).

Esta falta de disposición a la Lectura crítica por parte de uno de los actores del proceso de aprendizaje (estudiantes), explica en gran medida el uso disminuido por parte de los docentes que lo valoran como una actividad indispensable de aprendizaje dentro del actual instrumento. En lo concreto, la valoración la Lectura crítica no resulta equivalente a su frecuencia de uso por parte del cuerpo docente consultado, esto puede obedecer en parte a la poca disponibilidad por parte de los

estudiantes, y a la naturaleza prolongada que tiene el adquirir esta competencia de aprendizaje.

En relación con la Lectura crítica, las prácticas docentes evidencian una absoluta disposición de valoración y uso de la misma para la enseñanza de los cursos correspondientes al área profesional, aunque desde un vista de mejora, es necesario apostar por darle mayor viabilidad a su uso..

Pese a lo anterior, resulta ser una competencia que requiere de incentivos para que el otro extremo del nexo pedagógico, es decir los estudiantes, puedan adquirir esta competencia, pues esta no solo les brinda la posibilidad de un mejor desempeño profesional, sino que es un aspecto evaluado desde las pruebas de Estado SaberPro del gobierno nacional, así como es recomendado ampliamente por las recomendaciones de la IFAC.

Esto hace de vital importante que todo proceso de intervención curricular a través de reformas o constructos, contemple a la lectura crítica como una competencia que debe desarrollarse a partir de un mayor uso por parte de los docentes y una mejor disposición de aprendizaje por parte de los estudiantes del programa sometido a estudio.

#### *4.4.3.2. Aprendizaje basado en problema (ABP)*

El Aprendizaje basado en problema (ABP) es un método de innovación didáctica usado en la enseñanza universitaria, que permite una experiencia educativa a través del descubrimiento y construcción de soluciones a partir de casos de realidad hipotética que ponen el saber teórico en una perspectiva aplicable, este es posible a través de un rol docente apegado a la Pedagogía activa y es ampliamente útil en las facultades de salud (Luy, 2019), pero no exclusiva de ellas.

Este guarda una relación estrecha con la anterior estrategia analizada, pues requiere que el estudiante desarrolle la habilidad de comprender textos en un sentido contextual de las situaciones que se le plantean en la misma. Metodológicamente, el ABP se ha posicionado con un gran nivel relevancia pedagógica, pues su vocación práctica despierta las destrezas profesionales de

resolución de problemas propios del ambiente laboral de cada profesión (Gil et. al., 2021).

**Tabla 14.**

*Valoración de importancia docente del Aprendizaje ABP.*

P10	Freq.
Importante	7
Muy importante	12

La tabla 14 evidencia que los docentes del área profesional del programa de Contaduría estudiado, le otorgan un mediano valor preponderante a este método de aprendizaje, donde 12 lo califican de *muy importante* y el restante 7 lo consideran *importante*, lo que en términos de educación contable resulta coherente con el carácter causuístico y práctico de esta profesión.

El Aprendizaje ABP en la educación contable hace digerible la labor técnica, procedimental y orgánica que los contenidos de las asignaturas profesionales tienen en el proceso formativo de los futuros contadores. Desde los aspectos básicos contables hasta procedimientos de contabilidad que requieren de mayor precisión numérica y sistematización de datos, pueden llegar a hacerse menos complejos bajo este método de enseñanza que pone a prueba las destrezas pedagógicas del docente que la aplique (Sarria, 2022).

Adicional a esto, en la educación contable el ABP propicia elementos de mayor autoaprendizaje, desarrollando en los estudiantes la competencia de “aprender a aprender”, pues induce a estos a una labor autónoma, guiados con antelación por los contenidos teóricos que le son impartidos como las bases de solución a los problemas contables que se les presentan en el aula. Sin embargo, siempre se recomienda en la enseñanza de la Contaduría un uso medido o mixto de esta metodología, pues en ocasiones el estudiante puede verse inmerso en la resolución de casos para los cuales se requiere una apropiación práctica o laboral del conocimiento contable (Correa & Jiménez, 2020).

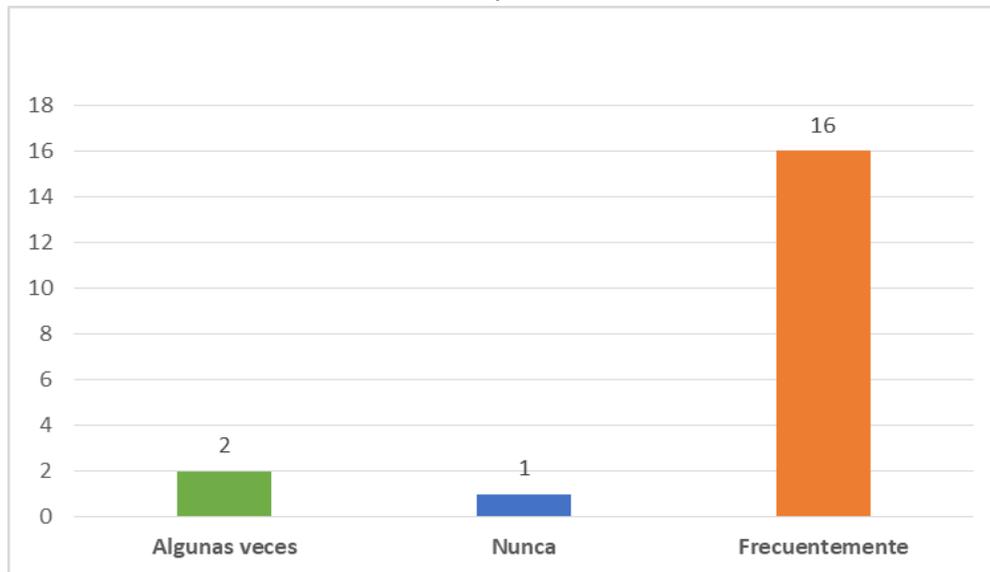
Como tendencia de uso pedagógico, el ABP ha permitido que los estudiantes de programas contables puedan tener una mejor apropiación de los diversos software de revisoría y auditoría financiera, así como comprender cursos más avanzados de sistemas de costo y sus variantes numérica, siendo así un pilar entre este tipo de herramientas tecnológicas y el quehacer común de toda la actividad práctica que un contador comúnmente realiza en su quehacer laboral (Lozano & Ayala, 2019).

De acuerdo a García & Martínez (2019), el ABP permite un aprendizaje autónomo en el estudiante de Contaduría, generando en este un conocimiento interdisciplinar de los aspectos contables y propiciando el dialogo de saberes entre sus compañeros y el docente. El uso del mismo es una práctica que requiere ser más común en la formación de esta profesión.

Este valor agregado que genera el ABP en la enseñanza de la Contaduría explica por qué hay un grado de mayor uso del mismo por parte de los docentes del área profesional.

**Figura 21.**

*Frecuencia de uso docente del ABP área profesional.*



Cerca de 16 docentes de los 19 consultados, manifiesta usar de manera frecuente el Aprendizaje ABP en sus clases, mientras que solo 2 docentes afirman usarlo de manera ocasional y solo 1 afirma nunca haberlo usado en sus clases, lo

anterior muy a pesar que todos los docentes manifestaron el grado de preponderancia de este método (ver Tabla 14).

Resulta ser entonces el ABP un método que cuenta con gran disponibilidad de uso por parte de los docentes encargados del área profesional del currículo objeto de estudio.

Esta estrategia de aprendizaje, al propiciar elementos de análisis prácticos sobre situaciones contables por resolver, genera competencias concretas del conocimiento, resultando vital que su puesta en marcha no se haga como un ejercicio normal de casuística en procesos evaluativos, sino como parte activa del entendimiento mínimo contable con el que se debe formar a un profesional competente.

#### *4.4.3.3. Evaluaciones Diagnósticas*

Una forma de medir la conveniencia o no de la aplicación de una estrategia de aprendizaje y la elección final que se haga de la misma como método para impartir los conocimientos que se brinden en los cursos del área profesional del currículo abordado, es la implementación al inicio de los periodos académicos de evaluaciones diagnósticas, que permitan tener puntos de partida sobre el nivel de competencias o conocimientos pertinentes del colectivo que inicia el curso o asignatura.

Para el caso de la estandarización de los saberes contables propuestos desde IFAC, las evaluaciones diagnósticas resultan una herramienta constante de adecuación de contenidos, pues permiten la singular medición de situaciones educativas que normalmente se consideran por fuera del entorno pedagógico real (Hernández et. al., 2020).

Lo anterior podría constituir un primer paso hacia la sistematización del seguimiento del aprendizaje a los estudiantes que potencialmente vivencien la transición hacia las competencias IFAC en materia contable por incrustar en el programa de Contaduría de la Universidad del Magdalena.

Particularmente, la muestra docente encuestada evidencia una estima de importancia a las evaluaciones diagnósticas, pues al ser consultados por la

valoración que le brindan a esta estrategia didáctica, la mayoría suscribió a favor de esta, tal cual como lo evidencia la tabla 15:

**Tabla 15.**

*Valoración de importancia docente la Evaluación diagnóstica.*

P17	Freq.
Importante	3
Muy importante	16

La mayoría de los docentes del área profesional consideran que la Evaluación diagnóstica tiene una importancia como pilar didáctico dentro los procesos formativos del Contador que estos implementan en sus clases dentro del área profesional.

La preponderancia que la Evaluación diagnóstica representa para los docentes consultados refuerza el posicionamiento que hoy tiene el estudio de los procedimientos evaluativos en la formación del Contador público, consistente no en examinar al sujeto de la relación pedagógica, sino revisar todo el sistema pedagógico de enseñanza en sí, con lo cual en virtud de las instancias de decisión pedagógica o curricular se pueden establecer pautas que permitan el ajuste de la estrategia de aprendizaje, poniendo al mismo siempre en una perspectiva diagnóstica (Granados et. al., 2018).

De acuerdo a Sandoval et. al. (2020), este tipo de evaluaciones permite que las instituciones puedan identificar, desde etapas tempranas, los tipos vocacionales desde los cuales los estudiantes pretenden desarrollar la actividad profesional para la cual se están preparando, aportando así información clave de cara a optimizar su labor formativa, haciéndola más pertinente en cuanto a contenido curricular se refiere.

Las evaluaciones diagnósticas suelen poseer algún grado de valor por parte de los cuerpos docentes en las instituciones de Educación Superior cuya modalidad de enseñanza es virtual y/o a distancia, debido a que brindan una radiografía sobre

el grado de conocimientos, habilidades, expectativas y compromisos que los estudiantes a formar poseen al momento de ser admitidos en las carreras profesionales a las que se inscriben, dando la posibilidad hacer los ajustes que consideren necesarios para adaptar la formación a las circunstancias que se diagnostique a través de esta estrategia (García, 2021).

En cuanto a su frecuencia de uso por parte de la institución estudiada, la totalidad de docentes del área profesional consultados, afirman haber usado este tipo de estrategia. Así, mientras que 12 de estos manifiestan usar las evaluaciones diagnósticas de forma frecuente, solo 7 indican que emplean su uso de manera ocasional (algunas veces) en sus cursos, tal como se puede apreciar en la tabla 16.

**Tabla 16.**

*Frecuencia de uso docente de la Evaluación diagnóstica.*

P37	Freq.
Algunas veces	7
Frecuentemente	12

El alto uso de la Evaluación diagnóstica por parte del cuerpo docente del área profesional, permite tener un talento humano familiarizado con esta estrategia, lo que eventualmente, facilitaría su uso con miras a hacer los diagnósticos curriculares que permitan elaborar un constructo para propiciar la adaptabilidad de los estudiantes a los nuevos conocimientos IFAC que adquieran en virtud de la internacionalización estandarizada del actual plan de estudios.

La Evaluación diagnóstica hoy por hoy se erige como una innovación pedagógica de gran relevancia curricular, pues permite un alto grado de fiabilidad sobre el estado de eficacia de los procesos pedagógicos tomados como un todo integrado, esto sin dejar de lado las condiciones individuales de los estudiantes y docentes como partícipes del mismo (Matute, 2022).

Por lo general este tipo de evaluaciones se emplean de manera preponderante para lograr perfiles de ingreso sobre estudiantes que inician la

carrera de Contaduría Pública (Berttolini et. al., 2021; Tinoco et. al., 2021; Ahumada y Gómez, 2020), es decir, aquellos que entran en un periodo de transición entre la educación media y superior, con lo cual logran procesos pedagógicos con capacidad de adecuación a los cambios.

Para el caso concreto del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena, la Evaluación diagnóstica sería una herramienta propicia para medir semestre a semestre los impactos positivos que tendrá el trasegar formativo de los estudiantes de cara a los nuevos contenidos que el currículo vigente tendría en su tránsito hacia un modelo de competencias enfocado en los contenidos que IFAC recomienda para la educación contable, y que el caso particular, aún presenta serias carencias a nivel curricular en lo atinente a las herramientas TIC en materia contable.

#### *4.4.3.4. Enseñanza frontal*

En los nuevos paradigmas de una educación basada en competencias, la enseñanza frontal quedó reducida a una estrategia obsoleta en las aulas por cuenta del rol pasivo del aprendiz, el cual solo era un mero receptor informativo por parte de quien encabezaba la enseñanza. Sin embargo hoy esta estrategia de aprendizaje ha retomado un rol accesorio sobre la escena de lo pedagógico (Bertuzzi, 2021).

Esta perspectiva socio-constructivista permite que en la formación por competencias se puedan realizar ejercicios medidos de enseñanza frontal, siempre que sean propicios para que ambos sujetos de la relación pedagógica, es decir, profesores y estudiantes, sean constructores conjuntos del saber, solo posible cuando las clases magistrales cuenten con un situado de aprendizaje en contexto, o sea, ningún saber se expresa para la erudición sino para la comprensión; con lo que la enseñanza frontal hoy se yergue como necesaria siempre que tenga alguna gradualidad en su utilización (Capetillo & Gairín, 2020).

El área profesional del programa de estudios analizado presenta cursos que contemplan contenidos de combinación teórico práctico, de allí que la enseñanza magistral, muchas veces poco aceptada, sea usada para impartir saberes que por complejidad técnica o conceptual requiere de la dirección y dominio docente.

Así lo confirman los resultados arrojados en cuanto a la importancia que los profesores consultados le otorgan.

**Tabla 17.**

*Valoración de importancia docente la Enseñanza frontal.*

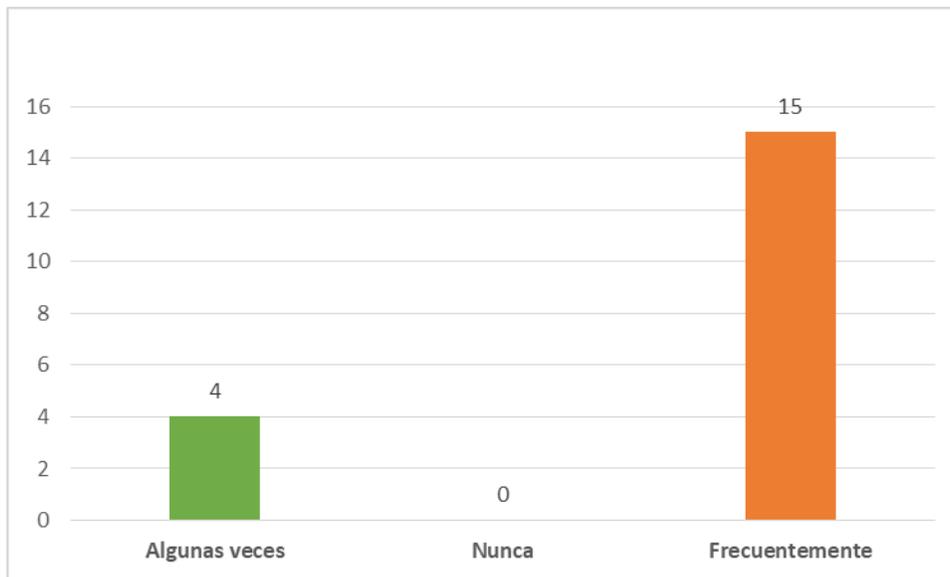
P12	Freq.
Importante	12
Muy importante	6
Poco importante	1

Abogar por una enseñanza frontal como estrategia de la educación por competencias acorde a los estándares de la IFAC en la formación de contadores resulta conveniente siempre que la dirija un cuerpo docente cuya trayectoria, experticia laboral y apropiación pedagógica permitan darle fiabilidad como suficientemente calificados para la formación de futuros contadores (León y Ardila, 2013).

En cuanto al uso de esta estrategia, los docentes consultados manifiestan en mayoría hacer uso de la misma en el desarrollo de sus actividades:

**Figura 22.**

*Frecuencia de uso Enseñanza frontal docentes área profesional.*



A partir de esta vista de resultados, es posible determinar que hay un margen adecuado de equivalencias entre el uso y la importancia de la Enseñanza frontal por parte de los docentes consultados.

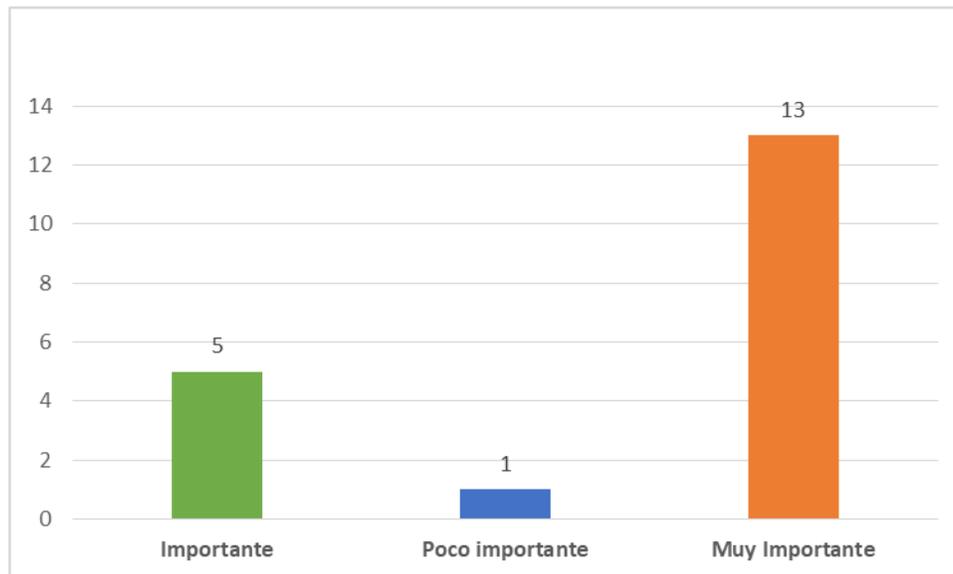
Lo anterior constituye un escenario favorable respecto al tránsito hacia el modelo por competencias acorde a los estándares IFAC de educación contable, siempre y cuando este método de enseñanza magistral se use bajo parámetros de deducción donde el docente realice una lección general de un tema pertinente al curso y los estudiantes le correspondan mediante metodologías activas de participación en clase para construir un conocimiento pertinente (Gaona, 2016).

#### *4.4.3.5. Exploración empresarial (visitas de observación)*

Alrededor de 13 de los docentes del área profesional del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena califican como “Muy Importante” la estrategia didáctica de Exploración empresarial, lo que la pone en la mira para llevar a cabo el proceso de transformación pedagógica de cara implementar un modelo educativo basado en competencias.

**Figura 23.**

*Valoración de importancia Exploración empresarial docentes área profesional.*



El ejercicio de la fe pública por parte de los contadores, frente a la responsabilidad emanada del Estado, se da en una medida mayor dentro de las

organizaciones empresariales, lo cual hace que el sector privado se convierta en el campo de acción predilecto para los contadores, creando una latente necesidad formativa de fomentar espacios de contacto real y simulado, con el ejercicio contable que se da en aquellos contextos laborales (García y Rincón, 2016).

De lo anterior surge, la alta valoración que la Exploración empresarial recibió en la aplicación de esta herramienta de medición, pues ya existe un consenso gremial generalizado sobre la necesidad de una formación profesional que permita contadores competentes en el ámbito laboral, propiciando su fácil inmersión laboral en las organizaciones empresariales del sector privado (Bolaños, 2022).

No obstante, al momento de verificar si esa alta valoración de importancia que obtuvo la Exploración empresarial resulta equivalente a su frecuencia de uso, los porcentajes obtenidos muestran que aún es un asunto por trabajar en las reformas curriculares en el programa estudiado, propiciando la puesta en marcha de la educación por competencias que los estándares IFAC de educación contable promueven como parte de los movimientos de internacionalización educativa.

**Tabla 18.**

*Frecuencia de uso docente de la Exploración empresarial.*

P31	Freq.
Algunas veces	8
Frecuentemente	3
Nunca	8

Se evidencia que un punto de mejora curricular en el cual los estándares IFAC toman mayor fuerza de pertinencia, es en el bajo uso que la Exploración empresarial tiene dentro de los procesos formativos contemplados por parte de los docentes consultados.

Es claro que solo 3 docentes usan esta estrategia dentro del desarrollo de sus clases, mientras que de manera equiparada, hay docentes que afirman Nunca

() haber usado, o usar Algunas veces (8) la visita empresarial en las asignaturas que dirigen dentro del área profesional.

Los beneficios en conocimiento que la exploración empresarial posee en términos educativos para los futuros contadores, se da en virtud que a los estudiantes se les permite un primer contacto con los escenarios donde podrá realizar su práctica profesional, aplicar a convocatorias o simplemente vincularse laboralmente (Rodríguez, 2022). Es posible que el bajo uso evidenciado en la tabla 18, se deba a la dificultad que resulta encontrar empresas que tengan puertas abiertas para ser visitados por estudiantes y docentes de la academia.

Finaliza así el ejercicio de equivalencias de valoración y uso de estrategias de aprendizaje en el área profesional obtenido a partir de la aplicación del instrumento enfocado al cuerpo docente cualificado, evidenciando que tanto las estrategias que obtuvieron valoraciones de importancia y uso, como aquellas en las que no se equiparaban ambas valoraciones, son de indispensable uso en las prácticas formativas del área profesional y facilitarían el tránsito al modelo de competencias basados en los estándares IFAC.

#### ***4.3.4. Formación contable con apropiación de componentes TICs: Una tarea curricular necesaria***

Las Tecnologías de la información y comunicación en la formación de contadores públicos resulta un pilar indispensable que IFAC impulsa desde sus estándares de educación contable, con la finalidad de orientar procesos formativos en las instituciones de Educación Superior para que sus currículos contengan cursos que faciliten el uso de las herramientas TIC`s que en la actualidad surgen como un componente de solución para las empresas con un alto volumen de información financiera (Bermúdez, 2020).

Respecto a la relevancia del componente TIC`s en el currículo del programa de Contaduría Pública, se evidencia que aunque 14 de los 19 de los docentes a cargo los cursos (asignaturas) del área de profesional, manifiestan que dicho programa favorece la puesta en marcha de sistemas y herramientas apropiadas de TIC a los problemas de la empresa (ver Tabla 19).

Al contrastar esta respuesta con el plan de estudios del programa, observamos que solo existen dos cursos (asignaturas) relacionadas con el área de TIC (*Sistema contables I y Sistema contables II*), que por su naturaleza formativa es muy poco lo que podrían aportar a lo que mayoritariamente respondió el cuerpo docente.

A lo anterior se suma que respecto a los componentes de formación TIC`s que IFAC promueve desde sus estándares de educación contable, hay una amplia labor curricular en su implementación, pues es un área donde se exige por lo menos 5 asignaturas que garanticen un pleno de competencias en la misma, tal como se evidenció con antelación en el apartado dedicado a la caracterización curricular.

**Tabla 19.**

*Objetivos formativos del Componente TIC en el área profesional.*

P55	Freq.
Aplicar controles a los sistemas	1
Demostrar comprensión de negocios y sistemas contables	4
La aplicación de sistemas y herramientas apropiadas de TIC a los problemas de la empresa	14

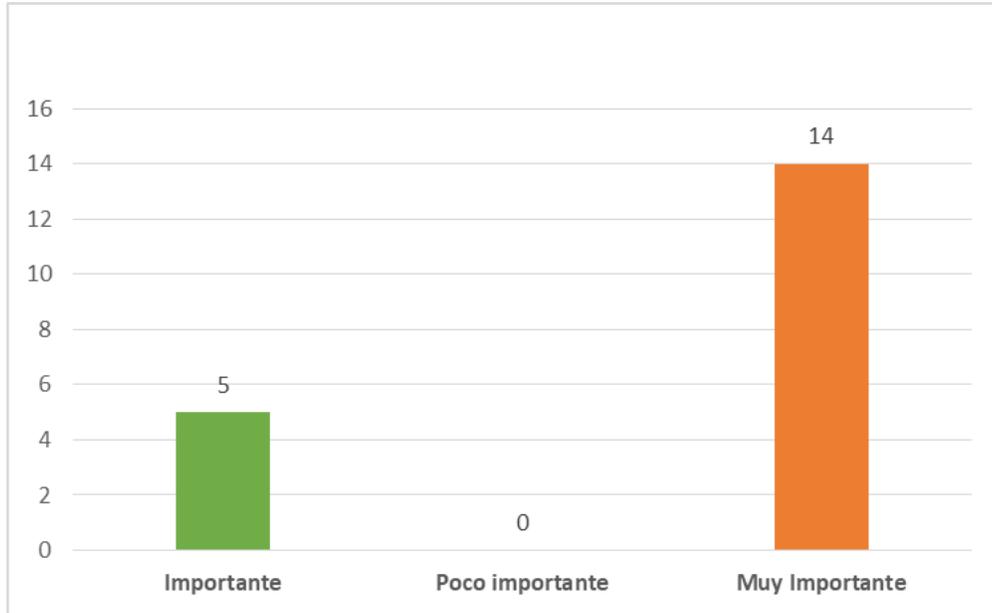
La ausencia de asignaturas específicas o contenidos sugeridos de manera estandarizada por la IES 2 de IFAC en materia TIC, no se corresponde con las respuestas que se aportan por parte de los docentes, sin embargo, se interpreta que estos, más allá si aplican o no herramientas TIC o si la enseñan, las consideran como prioritarias frente a las habilidades profesionales del Contador.

La evidente necesidad de reforzar las asignaturas que conforman el componente TIC dentro del actual currículo, no resulta congruente con la importancia que los docentes le otorgan a esta, pues una destacada mayoría de los mismos (14/19) valoran la formación en TIC`s como un aspecto “Muy Importante”

en la educación contable actualmente.

**Figura 24.**

*Valoración educación contable apoyada en TIC.*



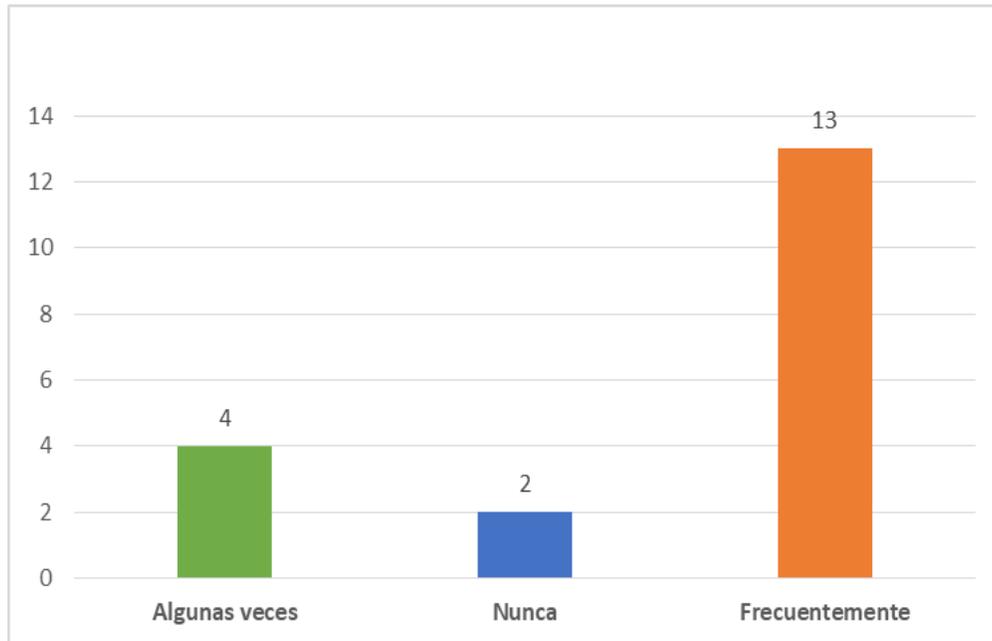
La falencia persistente en el componente TIC puede ser objeto de una mejora ostensible, a propósito de una intervención curricular necesaria, que por un lado se apoye en las actuales tendencias de sistematización tecnológica contable y por otro implemente a nivel del plan de estudios los 5 componentes formativos que la IES 2 de IFAC propone para este ámbito.

En esta labor, un constructo propiciaría la actualización constante y sostenible en materia TIC, definiendo las instancias de discusión de contenido formativo en materia de tecnología contable y definiendo los recursos didácticos e institucionales que se requiera para el mismo, lo que mejoraría por amplitud, el bajo de este tipo de herramientas en el programa investigado (López et. al., 2023).

Al respecto, el instrumento evidencia que solo 13 de 19 encuestados de la muestra de docentes del área profesional, usan de manera frecuente en sus clases algunas herramientas de TIC relacionadas con la Contabilidad, esto con independencia de que a nivel estructural, exista una fuerte carencia curricular de asignaturas de este componente:

**Figura 25.**

*Uso de herramientas TIC en el área profesional.*



La *figura 25* evidencia que aunque el uso frecuente de herramientas TIC en el área profesional no representa la absoluta mayoría de los casos, aunque si una cantidad de docentes (13/19) importante le dan una utilidad constante en sus labores de formación contable.

Entendido el uso no generalizado de esta herramienta por parte de la muestra, el instrumento logró medir si los docentes entienden (asumen) que las TIC podrían ser un aspecto que cualifique y mejore su práctica profesional dentro del programa, siempre y cuando lo implementen en sus asignaturas.

Ante lo cual, la muestra evidenció que la aplicación de componentes TIC en este programa, se realiza intermitentemente en buen uso de la libre cátedra, es decir, con el arbitrio de cada docente.

Es decir, que no cuentan con una clara directriz curricular para el uso de este tipo de herramienta, la cual constituye un componente formativo indispensable en las aulas contables, esto como parte de un proceso enseñanza-aprendizaje acorde a las mejores prácticas internacionales de la profesión contable que los IES 2 de IFAC recomiendan:

**Tabla 20.**

*Uso de las TIC`s como mejora profesoral en el área profesional.*

P56	Freq.
Algunas veces	5
Frecuentemente	14

Este punto refleja que hay un esfuerzo docente, no así del diseño curricular, por tener en claro la implementación de componentes TIC`s en la formación profesional del programa estudiado. Se requiere que esa intención se convierta en un horizonte formativo claro, pues hay una marcada tendencia a nivel gremial por el uso y facilidades que esas herramientas ofrecen en el ejercicio de enseñanza contable.

Adicional a esto, el entorno económico hoy se conforma por nodos empresariales que están midiendo su competitividad y ventajas de mercado a través de sistemas de información y comunicación contable que faciliten la toma de decisiones del sector privado en torno a sus relaciones comerciales con clientes, proveedores y la administración pública. Las herramientas TIC`s hoy generan a las empresas un status de permanencia gracias al acceso a mediciones contables que se levantan como indispensables a la hora de mejorar la productividad y el crecimiento de estas (Cano y García, 2018).

Las anteriores circunstancias empresariales generan que las actividades profesionales del Contador requieran de competencias en el uso de las TIC`s, lo que resulta en un determinante a la hora de entrar al mercado laboral contable que tiene en el sector privado y sus empresas la principal plataforma de empleabilidad para el Contador público en promedio (López et. al., 2019).

Así las cosas, en materia TIC el panorama curricular evidencia una ausencia estructural de asignaturas sugeridas desde el IES 2 de IFAC, pero como contraprestación a ello, el cuerpo docente cualificado evidencia que en una mayoría no marginable, valoran, usan y creen que las herramientas de tecnología son de

suma utilidad para mejorar la enseñanza del contador público en formación.

Formalizar el esfuerzo docente en el empleo de las TIC, es una labor que debe desarrollarse de cara al consructo curricular que se plantee para subsanar esta y demás falencias halladas en el currículo objeto de estudio.

#### ***4.3.5. La Función evaluadora en la formación contable: A partir del proceso educativo y curricular***

En los procesos de enseñanza y aprendizaje el factor evaluativo es de suma importancia a la hora de la medición de los progresos de aprehensión y formación del conocimiento, en lo que influyen las medidas que desde la praxis se hayan tomado como puntos de éxito educativo que a nivel curricular. Ante esto, la competencia evaluativa de los docentes permite complementar cualquier aspecto práctico del aprendizaje, pues este no debe asumirse como un ejercicio mecánico de medición de saberes, sino como una labor que podría orientar la actividad educativa de un punto determinado a un escenario deseado (Sanahuja y Sánchez, 2018).

Se trata entonces de superar la tradicional evaluación centrada en el desempeño estudiantil o de la labor docente, para pasar a examinar de manera integral todo el proceso educacional, incluyendo la malla curricular, lo cual permite tener una radiografía sobre aquellas prácticas pedagógicas que se deben reemplazar y cuáles afianzar en procura de la calidad en las instituciones.

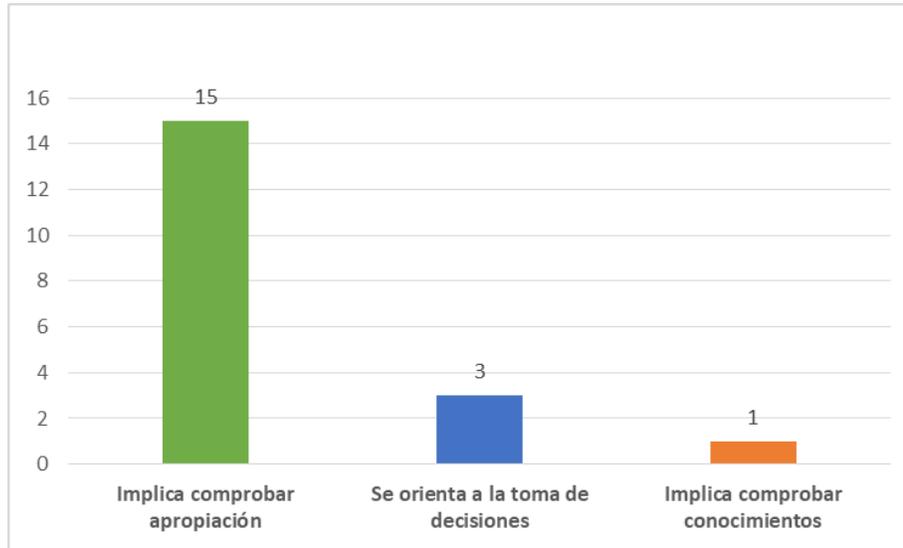
Sin embargo, se ha hecho patente que este tipo de propósitos educativos se logren en el marco de acciones coyunturales (renovación de registro calificado o de acreditación en alta calidad) y no bajo circunstancias comunes a la estructura organizacional de los entes académicos. Esto puede considerarse como una debilidad manifiesta desde el punto de vista de la planificación educativa, la cual es subsanable, en la medida que la cultura evaluativa se integre desde una perspectiva de diagnósticos para la mejora, lo que implica instancias, procesos y determinaciones prácticas que involucra su sustento al interior de las mallas curriculares (Florez & Hoyos, 2020).

Bajo ese entendido, se les consultó a la muestra docente sobre el rol

evaluativo que desarrollan dentro del área profesional.

**Figura 26.**

*Función evaluadora formación área profesional.*



De acuerdo a la *figura 26*, de los docentes encuestados, 15 creen que la evaluación es una herramienta que permite comprobar la apropiación y desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, como elemento de medición sobre la pertinencia de un proceso de aprendizaje. Dicha proporción mayoritaria demuestra que hay una visión evaluadora dinámica, no centrada en la comprobación de saberes o en la mediana toma de decisiones sobre unas calificaciones del escolar en formación, sino que resulta ser una actividad constante para ajustar mecanismos, didácticas o estrategias de apropiación de las competencias.

Luego entonces, la función evaluadora en la formación contable que se imparte desde el área profesional, es la de medición constante de los factores pedagógicos bajo los cuales se imparten saberes, permitiendo otorgarle a la evaluación una característica formativa, superando la tradicional visión de aprobación académica que ha tenido (Murphy & Hassall, 2019).

Sin embargo, el instrumento también permitió establecer cómo la evaluación logra inducir a los estudiantes a procesos complejos del pensamiento, indispensables de cara a los postulados formativos que desarrolla IFAC y las competencias estandarizadas que recomienda.

La evaluación como herramienta formativa en la educación contable se vislumbra, junto a la investigación, como característica de innovación curricular cuando de programas de Contaduría se trata. Los modelos curriculares en formación contable hoy deben contar con instancias institucionales donde estos puedan ser evaluados, de ahí la resultante necesidad de los comités curriculares como escenarios genuinos para la generación de discusiones u orientaciones en la materia (Moreno & Duque, 2019).

Al respecto se evidencia resultados a mejorar en cuanto a la incidencia, conformación y funcionalidad del Comité curricular del programa de Contaduría de la Universidad del Magdalena, entendiéndolo como instancia evaluadora de los nortes de estos, en el que el cuerpo docente tiene una mediana participación.

**Tabla 21.**

*Participación docente en Comités Curriculares.*

P74	Freq.
NO	10
SI	9

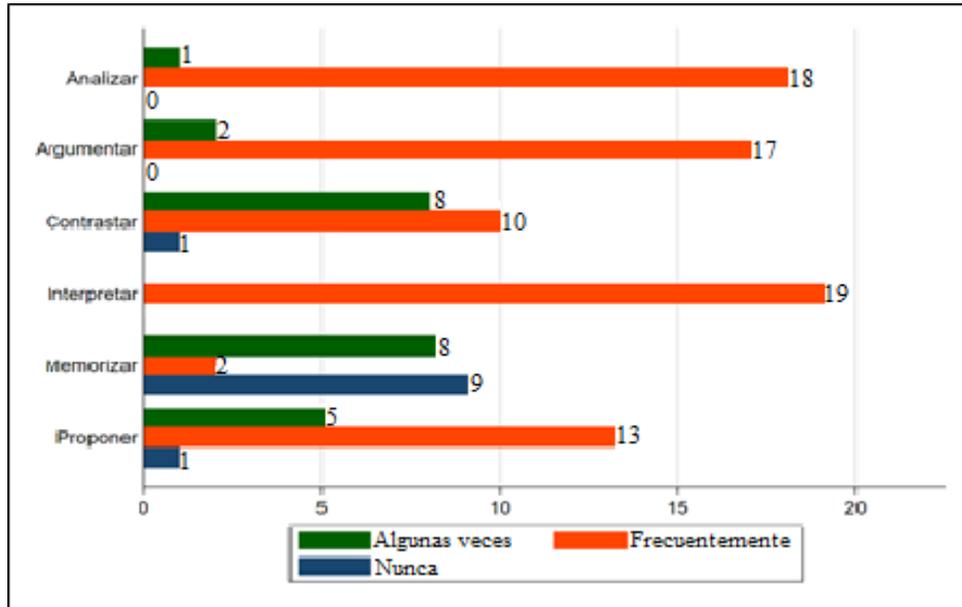
La tabla 21 permite establecer que es necesario brindar de amplia participación en los comités curriculares a todo el cuerpo docente, en tal sentido se debe plantear su funcionamiento y gestión necesaria para una actividad formativa mejor direccionada, siendo un constructo curricular basado los estándares de educación IFAC un momento propicio para fortalecer este aspecto.

Así lo establece Chaverra & Alvear (2019), quienes lograron crear un perfil de currículos adaptables a la internacionalización y fortalecimiento del currículo, labor en la que destacan que los Comités curriculares, como instancias de evaluación de los contenidos programáticos, constituyen una plataforma única de análisis formativo en la educación contable que se imparte en los programas de contaduría.

En lo relacionado a las prácticas evaluativas dentro del aula, el instrumento C identificó las finalidades bajo las que los profesores del área profesional impulsan la evaluación de los contenidos o cursos que imparten

**Figura 27.**

*Capacidades estudiantiles evaluadas en el área profesional.*



El ejercicio consistió en plantearles a los 19 docentes de la muestra, si al momento de evaluar lo hacían como parte del ejercicio cotidiano de calificar a los estudiantes, o si por el contrario, la labor era aprovechada para generar en ellos algún tipo de capacidad de razonamiento o habilidad que forje una formación de tipo más integral.

Los resultados de la *figura 27*, resaltan que los docentes del área profesional ven en la evaluación no un método mecánico de calificar a un estudiante, sino una oportunidad para usar métodos evaluadores que permitan identificar o afianzar habilidades en estos. La mayoría de los docentes en consulta afirman usar métodos evaluativos en aras de crear en los estudiantes capacidades tales como Interpretar (19), Analizar (18) y Argumentar (17). Dentro de los métodos de evaluación, encontramos las evaluaciones sumativas y formativas. De las primeras se pregona que se realizan una vez terminado la temporada de aprendizaje o al finalizar un curso determinado, y su intención es certificar que el educando recibió o está

capacitado en un saber específico y concreto (Gros & Cano, 2021).

En esa dirección, Sambell et. al. (2018) indica que las evaluaciones sumativas, muy poco empleadas en los ámbitos de la Educación Superior, logra ser beneficiosa en términos de *feedback* para las instituciones, pues al no tener un componente de control evidente por parte del docente, permite al estudiante entender que ha logrado adquirir un saber o un conocimiento específico, y que es necesario que retroalimente su experiencia mientras recibía dicho aprendizaje.

Para el caso de la evaluación formativa, se emplea como un método de control continuo en la apertura del proceso de enseñanza – aprendizaje y se utiliza durante todo desarrollo del mismo, sus resultados son elevados a instancias de observación para tomar decisiones que a nivel curricular impliquen adaptaciones del progreso a las necesidades de aprendizaje derivados del mismo (Spector et. al., 2016).

Como mejora de la práctica educativa, esta puede ejecutarse contemporáneamente junto al desarrollo de las clases, y su foco de seguimiento se centra en identificar que asignaturas, temas, habilidades o contenidos surgen de fácil o difícil asimilación para los estudiantes, dando espacio a realizar ajustes que se adapten a los progresos que estos vaya obteniendo en el aula (Galleano & Robello, 2021). La mayoría de los docentes consultados del área profesional manifiesta el uso frecuente de la evaluación formativa en el desarrollo de sus cursos en el programa de Contaduría de la Universidad del Magdalena.

**Tabla 22.**

*Uso docente de la evaluación formativa en el área profesional.*

P35	Freq.
Algunas veces	2
Frecuentemente	16
Nunca	1

La tabla 22 demuestra con absoluta claridad, la evaluación formativa impulsada desde el cuerpo docente del área profesional podría resultar útil en la

medición de los resultados de aprendizaje que arroje toda propuesta de constructo que impulse una transición curricular hacia el modelo de educación contable que propone IFAC a través de sus estándares.

Las actuales demandas cognitivas sobre adquisición de habilidades y conocimientos globales, requieren de constantes mejoras del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuestión que es posible si las instituciones de Educación Superior, incluyendo la sometida a análisis, impulsan las evaluaciones sumativas como un aspecto integrado al currículo, y por tanto, un eje esencial en la impartición de saberes en el nivel universitario (Minte et. al., 2021).

En igual sentido de utilidad surge la evaluación sumativa, la cual recibe las siguientes frecuencias de uso por parte del cuerpo docente del área profesional, que la convierten en una herramienta de medición curricular.

**Tabla 23.**

*Uso docente de la evaluación sumativa en el área profesional.*

P36	Freq.
Algunas veces	7
Frecuentemente	10
Nunca	2

La tabla 23 constata que La mediana mayoría (10) de los docentes consultados, manifiesta el uso frecuente de la evaluación sumativa, mientras 7 de estoS lo usan ocasionalmente como herramienta de seguimiento a los procesos de enseñanza que llevan a cabo en sus cursos.

Una paridad importante de los docentes del área profesional afirman tener un uso cercano y frecuente con los métodos evaluativos de carácter sumativo, los cuales podrán tener un rol de importancia manifiesta, no solo en la transición curricular ampliamente propuesta en este apartado, sino frente a los cambios que dicho programa de estudios asuma para estar a la tendencia de los movimientos de internacionalización, mediante un constructo que le permita darle utilidad funcional a la evaluación en el contexto universitario.

#### **4.4. Análisis de Resultados Instrumento 03 Aplicado a Directivos y Ex Directivos del Programa de Contaduría Pública**

##### ***4.4.1. Autoridades académicas en el programa de Contaduría: Actores de la planificación curricular y educativa***

En los procesos curriculares, sean estos evaluativos, reformatorios o de actualización, se requiere de la conjunción de actores educativos que, en los niveles directivos o gerenciales, tengan la capacidad de planificar los mismos de frente a los nuevos retos que el entorno de avance exija. Lo anterior se sustenta en la capacidad de planificación educativa que las instituciones adaptan de acuerdo a sus contextos organizacionales, presupuestales e institucionales (Lo et. al., 2017).

En ese sentido, Kulasegarama et al. (2018) señala que en la actualidad todos los programas de titulación universitaria requieren de intervenciones curriculares, como un imperativo ético frente a la constante actualización del conocimiento devenido del vertiginoso aumento del conocimiento en una escala global. Esto no implicaría diseños o rediseños de los planes de estudio, sino una postura más estructural del currículo en cuanto a escenarios, instancias y autoridades gestoras del mismo.

El actual currículo del programa de Contaduría abordado como objeto de estudio, presenta retos de reforma que le permitan acoplarse a los actuales movimientos de internacionalización a los que programas contables se han venido adaptando en virtud de los estándares de educación IFAC, los que a su vez, propiciaría otras adaptaciones como la implementación del modelo educativo por competencias y el uso decidido de herramientas TIC contables.

Bajo ese entendido, se diseñó a nivel metodológico el Instrumento B de investigación dirigido a 4 autoridades académicas del programa de Contaduría, los cuales, en su pasado reciente y en su presente institucional, han sido partícipes de la planificación curricular y educativa.

Es decir, han incidido en la realidad del plan de estudio ampliamente descrito en esta investigación, por tanto se asumieron como de gran relevancia de cara a

proponer un constructo que contribuya a la calidad formativa mediante el fortalecimiento curricular.

**Tabla 24.**

*Relación de Directivos y Ex Directivos consultados.*

Actor Académico	Rol	Formación	Tiempo
Julieth Lizcano Prada	Decana Facultad Empresariales	Candidata Ph.D.	11 meses
Javier Polo del Toro	Director Técnico	Maestría	6 meses
Luis Venera Cruz	Ex Director Técnico	Maestría	2 años
Alex Fernández	Ex Director Técnico	Maestría	6 años

De las 4 personas relacionadas, 2 son actualmente directivos a cargo de la gerencia y planificación curricular del programa de Contaduría de la Universidad del Magdalena, mientras que los restantes son ex directores del mismo programa y, por lo tanto, son muestra representativa debido al grado incidencia que ostentaron en los procesos curriculares que desembocaron en el actual plan de estudio examinado.

Las directivas académicas son representantes vitales en cualquier pretendido análisis que se quiera realizar sobre un currículo en particular, pues al tener la capacidad de dirección educativa sobre la gestión pedagógica de la enseñanza, son quienes deciden los cursos de acción en la planificación de los contenidos que los estructuran. Por ello, la herramienta de medición no solo se aplicó a las actuales directivas, sino también a aquellas que, en el pasado institucional del programa de Contaduría examinado, tuvieron importante incidencia en la construcción de su vigente currículo, teniendo una mirada más prospectiva del mismo, tal como lo sustentan algunos estudios (Bedolla et. al., 2016).

La integración de directivos y exdirectivos al estudio, hace posible determinar con mayor certeza, los procedimientos de gestión curricular que se han dado y aún continúan vigentes dentro de la institución, entendidos estos como la política de

planificación educativa bajo la cual se oferta la formación de contadores (Soto et. al., 2020).

En tal sentido la administración curricular desde la gestión pedagógica, debe asumirse como la acumulación de experiencias y perspectivas individuales respecto al rumbo de planificación educativa de una institución, que no es más que asignar a un programa el desarrollo didáctico deseado según las perspectivas de aquellos sobre los cuales reposan los roles de autoridades académicas, es decir, el liderazgo para impulsar los cambios, mejoras o acciones en forma de toma decisiones (Hasek & Ortiz, 2021).

Esta concepción de gestión curricular integral es propia del modelo de internacionalización de la Educación Superior (Guerra et. al., 2017) que en cuanto a la formación de Contadores públicos, hoy presenta la clara exigencia de un modelo por competencias basado en los estándares de educación contable de IFAC. El presente análisis del instrumento en comento se aventura a determinar si en la práctica curricular las indicadas autoridades académicas pueden ser calificadas como facilitadores de dicha gestión de avance.

#### **4.4.2. Lógicas vigentes de planificación educativa: Cercanías curriculares en directivos y exdirectivos**

La planificación educativa, como política institucional que permite el continuo desarrollo de la calidad en las instituciones, cuenta con una variada gama de herramientas que van desde los Proyectos educativos institucionales hasta los mismos diseños curriculares. Para los programas de formación, concretamente estas se denominan *Proyecto educativo de programa*, en adelante PEP, el cual se considera que tiene relación coherente con el currículo y aquellas acciones curriculares que se requieran para la mejora de los procesos de formación en cada programa académico (Romero & Santa María, 2021).

Según Yangali (2016), los PEP son aspecto de especial consideración dentro de la calidad formativa de los programas académicos universitarios, puesto que por un lado evidencia que hay procesos internos de reflexión sobre la identidad y valores formativos, y por el otro, es un reflejo del liderazgo directivo sobre el mismo.

Dada su importancia transversal, la herramienta de medición permitió comprender la visión de planificación educativa bajo la cual el PEP del programa de Contaduría examinado, se ha venido desarrollando en los últimos 10 años por parte de los directivos y exdirectivos, arrojando una estrecha relación con el diseño curricular aún vigente en esta.

**Tabla 25.**

*Lógica de Planificación educativa y curricular en directivos y exdirectivos.*

Instrumento(s)	Freq.
Los lineamientos básicos del currículo	2
Los objetivos de la Universidad, Los lineamientos básicos del currículo.	1
Los objetivos de la Universidad, Los lineamientos básicos del currículo, Las políticas y estrategias de planeación y evaluación, Sistemas de aseguramiento de la calidad.	1

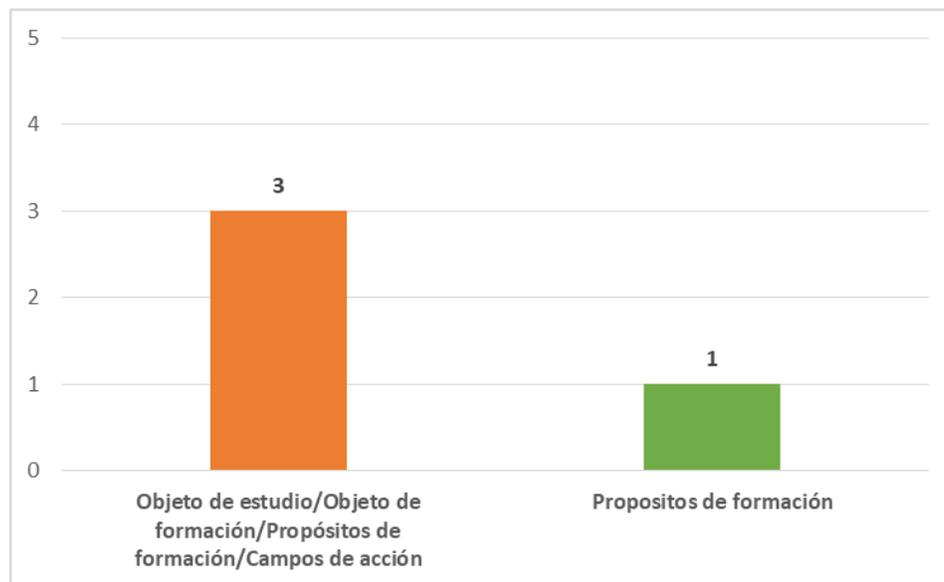
La tabla 25 permite ver que 2 de los directivos y exdirectivos consultados, señalan que el sentido común de planificación bajo la cual se revisan los PEP en el programa de Contaduría, se da en relación exclusiva con el currículo, mientras que el restante de estos, afirman que dicha herramienta de planificación educativa guarda relación estrecha con el currículo y otros elementos institucionales importantes, tales como los objetivos, las políticas y los sistemas de aseguramiento de la calidad de la universidad.

Sobre el contenido de los PEP en programa de Contaduría, Lozano & Zota (2019) señalan que la definición de estos implica establecer su transversalidad, o influencia, sobre el currículo, pues en este se plantean las visiones formativas desde un punto de vista genuino y filosófico, que a la postre será determinante en las prácticas de enseñanza contable.

En correspondencia con lo anterior, 3 de los 4 directivos y exdirectivos consultados afirmaron que el PEP del programa de Contaduría estudiado, contiene los siguientes propósitos formativos.

**Figura 28.**

*Contenido del PEP según directivos y ex directivos del programa.*



Bajo el entendido que el PEP se puede considerar como un mapa de navegación axiológica y filosófica de toda institución o programa de formación universitaria, resulta destacable que la muestra consultada señale que este no se restringe a describir los fines de formación del mismo, sino que define otros aspectos, tales como el objeto de estudio y de formación, así como los campos de acción, denotando una integralidad del mismo en términos de los propósitos formativos del programa de Contaduría (Kerguelen, 2021).

El PEP como elemento de, debe llevar en su contenido principios fundamentales que se vinculen con el currículo (Restrepo et. al., 2018) y, en caso de cambios producto de propuestas encaminadas a su fortalecimiento mediante un modelo de competencias acorde a los estándares IFAC, tener la capacidad de mantener cercanía con el nuevo currículo, sin perder el rumbo formativo bajo el cual se planificó (García, 2020).

Los garantes de mantener ese vínculo curricular con el PEP son los planificadores de toda la política educativa, por ello, tal como se evidenciará a lo largo del análisis del instrumento, la participación y vigencia de estos será vital para mantener las lógicas de planificación sin rupturas curriculares que afecten el proceso de formación proyectado (Sandoval, 2015).

Un escenario propicio, para poder garantizar la anterior aspiración de planificación educativa armónica con cambios en los planes de estudios, se puede lograr en las instancias propias de los Comités curriculares, entendidos estos como los espacios donde se analiza, discute, evalúa y se rediseña todos los aspectos concernientes al currículo de formación (García et. al., 2018).

En la actualidad, los Comités curriculares han retomado su valor dentro del papel de la gestión académica de las universidades y sus programas de oferta académica, al punto que existen aplicaciones de base tecnológica que gestionan la toma de decisiones del mismo, lo anterior, como una forma de integración tecnológica en estos escenarios de planificación (Flórez & Acosta, 2018).

Para Benavidez (2019) la gestión curricular educativa mediante comités específicos encargados de esa labor propicia:

La construcción de espacios de libertad conceptual y teórica, pero con autonomía institucional, la cual determina el derrotero desde el modelo pedagógico, pretende dar respuesta al ¿qué se debe enseñar? y ¿cómo se lograría el aprendizaje?, permitiendo la fusión de modelos cognitivos, que identifiquen el objeto de saber, presentando una percepción de la realidad del programa a diseñar, permitiendo la trascendencia cultural y la prevalencia de su contexto desde el área de conocimiento aplicado, la gestión curricular es un constructo multidimensional, determinado por un gran número de variables (inteligencia, motivación, personalidad, etc.) y en el que influyen numerosos factores personales, familiares o escolares, entre otros (p.15).

Resaltando que el currículo no se reduce un documento técnico-institucional, y su gestión delegada en un “Comité”, implica unas prácticas constantes de revisión, direccionamiento de recursos y reconocimiento de factores de mejora que influyen en los perfiles formativos.

En igual dirección, los directivos y exdirectivos consultados asumen que estos Comités facilitan las labores de análisis a aspectos tales como la malla curricular misma, los contenidos de los cursos o asignaturas, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y aquellas demandas formativas que el mundo moderno de los negocios y la globalización exigen en la actualidad a la educación contable.

**Tabla 26.**

*Componentes de planificación educativa analizados en comités curriculares.*

Componentes de planificación	Freq.
Contenidos de programas de curso, Estrategias de enseñanza/aprendizaje	1
Estructura de la malla curricular, Contenidos de programas de curso, Estrategias de enseñanza/aprendizaje	1
Estructura de la malla curricular, Contenidos de programas de curso, Estrategias de enseñanza/aprendizaje, Demandas cambiantes del mundo moderno de los negocios, Evaluaciones	2

En consonancia con la tabla 26, la mitad de los directivos consultados manifiestan que en los Comités curriculales se permite el análisis de diversos componentes de planificación educativa, que van desde el plan de estudios en sentido estricto, hasta las evaluaciones o demandas de los nuevos enfoques educativos que la empresa o la globalización educativa exige.

Sin embargo, los directivos restantes al elegir otras opciones de respuesta, evidenciand la no existencia de una clara uniformidad de criterio en este aspecto, lo cual no es un escenario deseable desde las lógicas de planificación educativa (Bedolla & Miranda, 2019).

Aun así, a rasgos generales, los directivos consultados no reducen el Comité curricular del programa objeto de estudio, a un escenario de revisión mecánica de microdiseños, sino como una instancia que le permite al currículo tener una

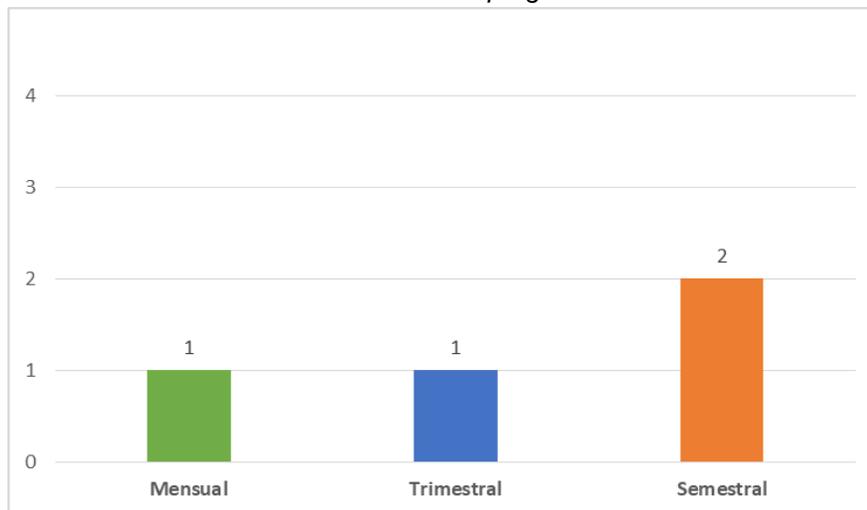
conexión con las demás herramientas de la planificación educativa que a nivel del programa se estructuran y ejecutan.

Es claro que en las lógicas de planificación curricular del programa de Contaduría existe, y han existido, directivos que le otorgan a estos Comités un alcance operativo de talla superior, poniendo de presente que, en lo que concierne a este estudio, dichos comités pueden ser un escenario idóneo para priorizar todas las acciones que permitan un constructo curricular que condensen todas las acciones de mejora de forma activa y sostenible.

Al tener los comités curriculares del programa de Contaduría tal grado de incidencia, es importante tener claro la periodicidad o momentos en los cuales desempeñan su función:

**Figura 29.**

*Periodicidad reuniones Comité curricular programa estudiado.*



Al indagar sobre este aspecto, el instrumento demostró que no hay consenso al respecto, puesto la mayoría simple de los consultados indican que estos Comités sesionan por semestres, y en menor proporción (1) señalan que por trimestres o mensualmente (1).

En la práctica se evidencia que esta instancia no tiene regularidad en su funcionamiento, por lo cual es necesario que se establezca calendarios de sesiones, participantes y una agenda periódica, con miras a lograr que este programa pueda

hacer las evaluaciones pertinentes de su currículo a partir de una retroalimentación directa del cuerpo profesoral.

Si bien la literatura sobre funcionamiento de Comités curriculares no determina, de manera específica, un tiempo prudente de reunión de los mismos (Letelier & Margarit, 2016), en el entendido de que el desarrollo de los semestres académicos del programa de Contaduría se divide en 3 seguimientos o momentos académicos, este debiera ser el criterio de tiempo bajo el cual determinar periodos de reuniones bimestrales para dichos Comités, máxime cuando demuestran ser un escenario de preferencia dentro de la planificación educativa.

En suma, se indentifica que el programa de Contaduría ha contado con directivos que, en su ejercicio de autoridad académica, tienen pleno conocimiento sobre las necesidades del programa como tal y de las herramientas de planificación requeridas.

Esto les ha permitido sostener una cercanía constante con los movimientos ideológicos que el escenario pedagógico les exige en materia curricular, mostrando así una disposición de cambio frente al modelo por competencias, los estándares IFAC y el vigente proceso de internacionalización educativa.

Contreras et. al. (2019) señalan que la ausencia de espacios institucionales para dirigir y digerir los cambios en materia curricular, es de los mayores retos a superar por los entes universitarios. Así mismo, indica que en materia de educación por competencias, los responsables de la administración educativa aplican este modelo sin concertación previa con otros actores educativos, lo que dificulta su uso al momento de incorporarlo como mecanismo para optimizar la enseñanza, recomendando en ese sentido, procurar sinergias entre directivas y profesores al momento de implementar este modelo u otros cambios al currículo a través de instancias diseñadas para tal fin.

En cuanto a las competencias como modelo educativo, los directivos consultados afirman que la divulgación o apropiación de este modelo sugerido desde IFAC, se debe hacer de la mano del cuerpo profesoral, a través de trabajo colaborativo, capacitación docente y reuniones con los mismos, así lo reseñaron los directivos cuando fueron consultados al respecto:

**Tabla 27.**

*Formas de apropiación/difusión de directivos del modelo por competencias.*

Modo de apropiación/difusión	Freq.
Academia integrada, Reunión de profesores, Cursos a los profesores, Trabajo colaborativo	1
Academia integrada, Reunión de profesores, Trabajo colaborativo	1
Aprendizaje en red, Cursos a los profesores, Página web, Comunidades de aprendizaje	1
Cursos a los profesores, Trabajo colaborativo	1

En primera instancia, la tabla 27 reseña que los resultados no muestran uniformidad de criterio en cuanto a las formas de difusión o apropiación de dicho modelo para su implementación en el currículo.

Sin embargo, todas las opciones de respuesta tienen de manera intencional una relación al cuerpo docente mediante cursos, reuniones o trabajo colaborativo, considerando a estos parte vital en la formalización de las competencias como forma de enseñar la profesión contable.

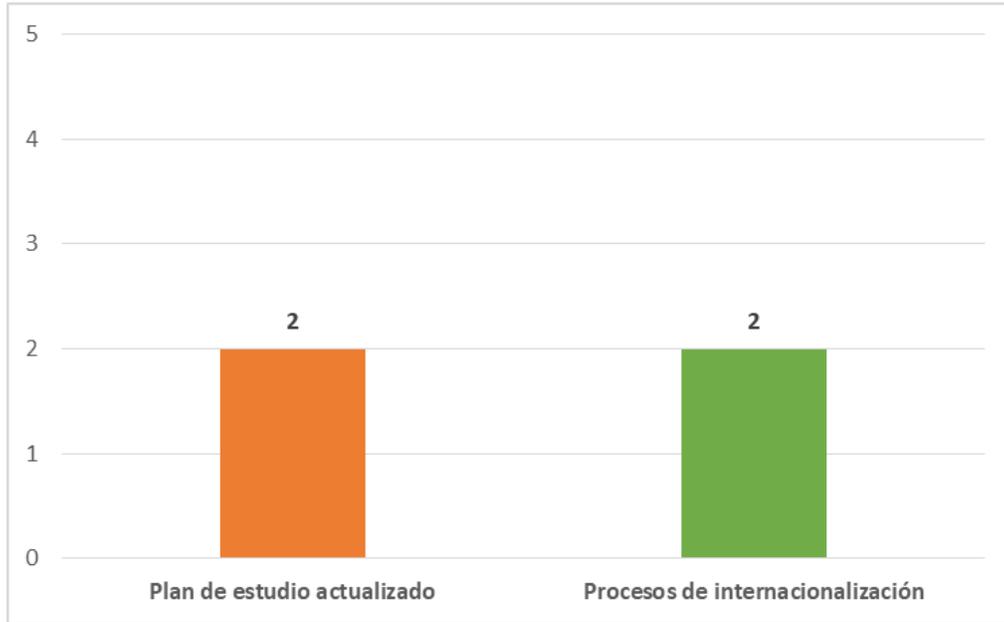
La implementación formal o estructural de un modelo educativo, requiere de un liderazgo de gestión académica que no puede restringirse solo al equipo docente de una institución de Educación Superior (Torres, 2019).

Es importante que desde una vista de corresponsabilidad, los directivos e instancias de dirigencia educativa acompañen la aplicación del modelo de competencias que los docentes del área profesional del programa de Contaduría, vienen aplicando a modo de pedagogía activa en la Universidad del Magdalena.

Avanzando en este punto, es necesario señalar que un aspecto atinente a las lógicas de planificación vigente en los directivos que puede propiciar intervenciones al currículo, son las expectativas de mejora constantes a la malla curricular. Para los consultados, el actual plan de estudios requiere de mayores características de actualización e internacionalización:

**Figura 30.**

*Características de mejora en el currículo según directivos y ex directivos.*



En cuanto a un plan de estudios actualizado, 2 de los directivos consultados consideran que sería un mecanismo que dota de mayor importancia formativa al programa y, por lo tanto, la consideran una característica que probaría la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del mismo.

Los directivos restantes (2), abogan por un plan de estudios que cuente con la posibilidad de tener contenidos curriculares próximos a la internacionalización de la educación contable, es decir, con apropiación de estándares IFAC establecidos como las mejores prácticas formativas de contadores a nivel global y otras normativas contables de carácter global.

En ambos casos, los directivos y ex directivos se direccionan en realzar la pertinencia de impulsar mejoras al currículo, a través de un consenso institucional por intervenir el plan de estudios con miras a internacionalizar el mismo, mediante una actualización de cara a los postulados de la educación contable que propone IFAC.

Bajo esta premisa, finalmente se consultó si dentro de los métodos de planificación educativa se consideraba la necesidad de reformas curriculares lograr

mejoras del mismo, a lo cual la totalidad de directivos y exdirectivos contestaron de forma unánime:

**Tabla 28.**

*Justificante de una reforma curricular al programa de Contaduría.*

Respuesta	Freq.
Mejorar la Calidad	4

La tabla 28 veidencia que los directivos y exdirectivos consultados, tienen amplias perspectivas sobre cómo los currículos terminan siendo centro de decisiones sobre las maneras en que se planifica toda la gestión educativa de una institución.

A efectos del programa de Contaduría estudiado, se requiere reforzar las dinámicas de los Comités curriculares con menores intervalos de tiempo en la periodicidad de sus reuniones.

En lo que concierne al currículo en sí mismo, se plantea por parte de los consultados una necesidad/oportunidad de reforma que permita su actualización e internacionalización, teniendo una clara lógica de avanzada frente al creciente apogeo de globalización educativa, que en términos de la formación contable exige la presencia curricular absoluta de los estándares IFAC de educación, cuestión que puede lograrse a partir de un constructo que asegure mejoras constantes del mismo.

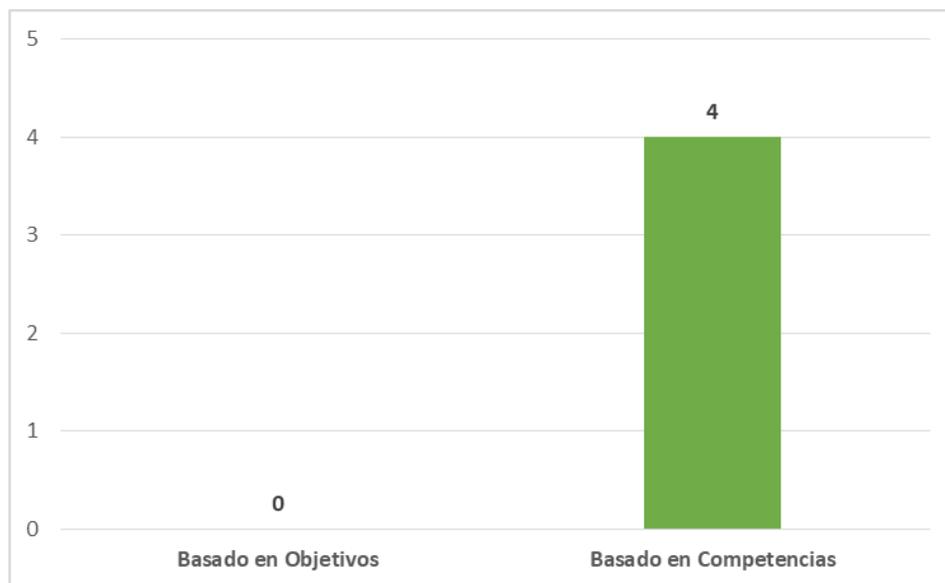
#### ***4.4.3. Incidencia de las competencias a nivel curricular: Un modelo educativo sin política formal en el vigente plan de estudios***

En la realidad curricular del plan de estudios del programa de Contaduría, este fue concebido bajo modelo de educación por objetivos, el cual hoy día ha sido revaluado debido a que su estructura formativa es de absoluta rigidez pedagógica, y en lo que refiere a la educación contable, le impide asumir los retos de internacionalización propuestos desde IFAC (Vasquez et. al., 2020).

En ese entendido, el instrumento constata que el modelo por competencias es concebido por las cabezas directivas como perteneciente y de permanencia en el programa de contaduría:

**Figura 31.**

*Unanimidad directiva frente al modelo educativo en el que se basa el currículo.*



En materia de competencias, los encuestados evidencian que en su concepción directiva, el modelo por competencias está presente en el vigente currículo, aun cuando la realidad del mismo denota que fue concebido bajo el por objetivos. Esto permite comprender que en materia de competencias, este es un modelo no formal instalado (no hay una política institucional), aun cuando en el seno directivo se afirme que este tiene una directa y presente incidencia pedagógica en el programa de Contaduría estudiado.

Si bien surgen interrogantes no resueltos sobre el porqué de manera formal este currículo cuenta con un modelo educativo basado en objetivos, pero su cuerpo docente y directivos usan el modelo de educación por competencias; Esto no debe considerarse una anomalía estructural, se interpreta más bien como una llave de entrada para que desde la no formalidad se puedan dar reformas curriculares, que inserten en el plan de estudios analizado todos los postulados restante de los

estándares de educación IFAC, sobre todo en lo referente al uso de las TIC como recurso de sistematización contable (Díaz, 2016).

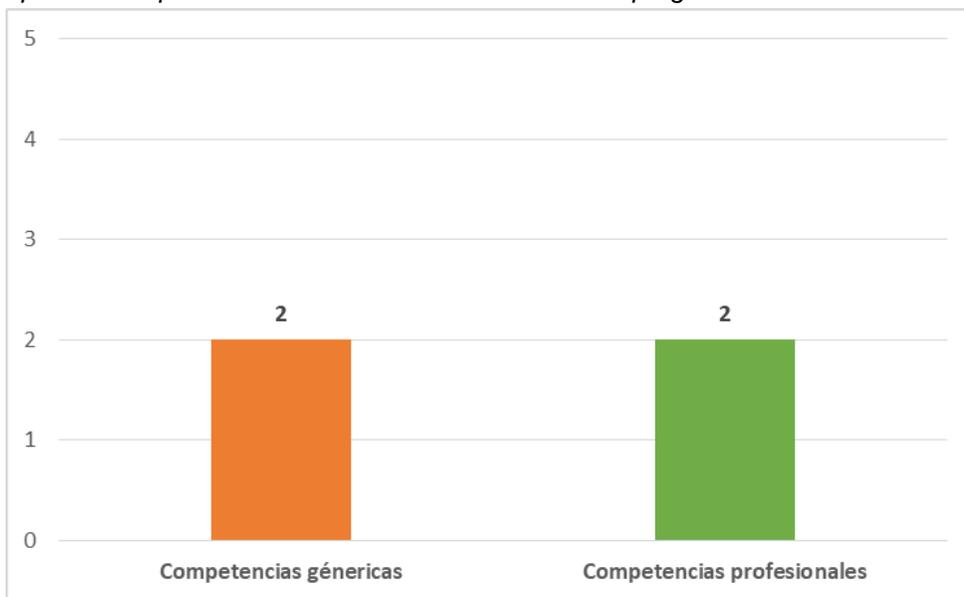
El modelo por competencias ofrece una gama amplia de posibilidades formativas en educación contable, pues su flexibilidad le permite adaptarse a las necesidades de enseñanza y aprendizaje que del mismo se demande, siendo de las más comunes, el desarrollo de competencias de tipo genérica y/o profesional (Guzmán, 2017).

Al respecto, se les preguntó a los directivos cuales son las competencias en las que se basa de manera no formal el plan de estudios, y desde las cuales se desarrolla las habilidades comunes a toda formación universitaria, tales como el razonamiento crítico, pensamiento creativo, razonamiento analítico, solución de problemas, trabajo en equipo, entre otros.

Tal como lo muestra la *figura 32*, una mitad de los encuestados considera que dichas competencias son más disciplinares/transversales a la labor del Contador (profesionales), mientras que los restantes difieren, asegurando que las competencias que se desarrollan desde el currículo son de corte genérico, para brindar una formación de corte integral:

**Figura 32.**

*Tipos de competencias contenidas en el currículo del programa de Contaduría.*



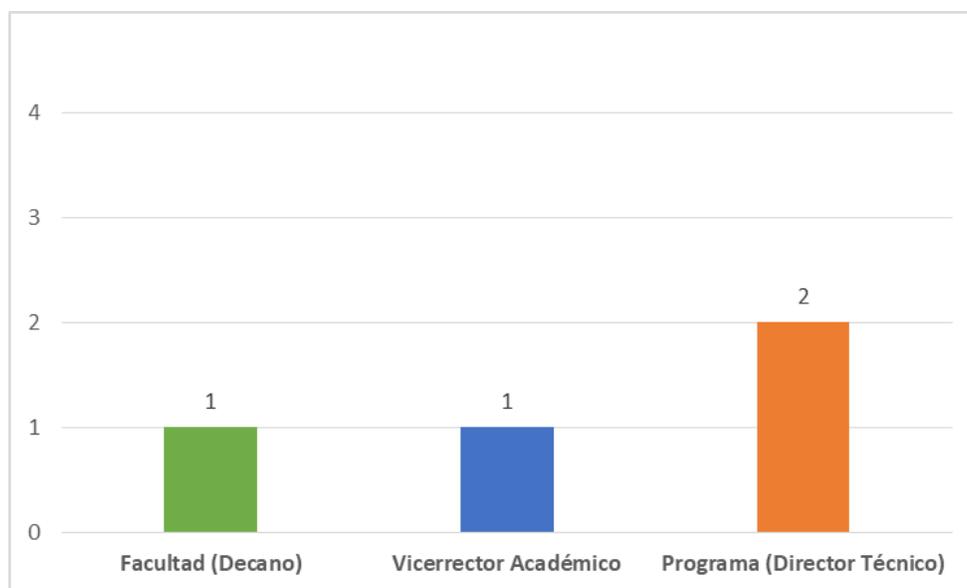
Ambas visiones directivas sobre el tipo de competencias bajo la cual se forman contadores en el programa estudiado, evidencian el carácter no formal de la presencia y uso de este modelo, gracias a la carencia de uniformidad de criterio o postura frente al mismo.

Este escenario no resulta el deseable. Es necesario que exista claridad sobre el tipo de competencias que están inmersas en este currículo, maxime si se trata de los directivos en quienes reposita la gestión educativa. Esta circunstancia confusa constituye una debilidad frente a las intenciones de internacionalización que puedan darse y podrían ser subsanables, mediante un constructo que defina el alcance de dicho modelo dentro del currículo (Zapata, 2015).

En la concepción institucional de la educación basada en competencias, es común diversos paradigmas prácticos que mezclan sus tipos o simplemente los confunden, aun cuando esto logra restarle alcance de implementación (Guzmán, 2017). Eso conllevó a que el instrumento se aventurará por preguntar a los directivos y exdirectivos cuál era el actor principal de la planificación educativa que definía a nivel curricular el tipo de competencias (genéricas - disciplinares/transversales - profesionales) dentro de la formación de contadores.

**Figura 33.**

*Director técnico como actor que impulsa las competencias genéricas.*



La *figura 33* ilustra que para la mayoría simple de los directivos consultados (2/4), las competencias generales inherentes al proceso formativo son definidas por el Director técnico del programa de contaduría, quedando en este la responsabilidad de la toma de decisiones sobre las mínimas habilidades que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben generar en los estudiantes.

Este tipo de competencias en los currículos facilita la organización del quehacer educativo más allá del contenido neto de saberes, situándolo como una experiencia educativa que, a través de la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, propicie una formación más atractiva pues le cede al estudiante herramientas propias de aprendizaje (Villardón, 2016).

El panorama es similar cuando de las competencias disciplinares/transversales se trata, los directivos contestaron en mayoría simple (2/2) que este aspecto esencial en la formación de los contadores públicos es igualmente definido por el Director técnico del programa, lo que le hace responsable de determinar, en términos de planificación curricular este aspecto.

**Tabla 29.**

*Actor curricular que define Competencias disciplinares/transversales.*

Actor curricular	Freq.
Facultad (Decano)	1
Programa (Director Técnico)	2
Representante del Rector (Vicerrector Académico)	1

El rol del Director técnico logra tener un papel preponderante incluso por encima de otras instancias directivas, sugiriendo que la planificación educativa que este impulsa, tiene mayor grado incidencia en la determinación y desarrollo de las competencias como un modelo educativo no formalizado, pero con algún tipo de provecho al interior del programa.

Este amplio margen de maniobra y decisión que reposan en manos de esa figura directiva, lo hace indispensable en cualquier iniciativa curricular que implica

formalizar el modelo educativo por competencias para el currículo *sub examine*, por lo tanto de la internacionalización que desde los estándares de educación IFAC se propone para este plan de estudios tiene posibilidades de éxito si el director técnico se lo propone como meta de fortalecimiento curricular.

La formalización curricular de las competencias dentro del programa de Contaduría requiere elevarse a la formalidad del plan de estudio, así lo demuestran otros apartados del instrumento que se encargaron de indagar si los directivos y ex directivos lograban reconocer el impacto formativo que dicho modelo presenta en favor de los estudiantes.

**Tabla 30.**

*Impacto formativo de las competencias en estudiantes programa Contaduría.*

	Freq.
Todas las anteriores: Un SER que SABE HACER, Un SER que HACE SABER, Un SABER HACER al SER)	1
Un SER que SABE HACER	3

De los directivos con algún tipo de incidencia curricular consultados, solo 1 de estos asume que las competencias generan un impacto formativo en el estudiante a través del paradigma “SER que SABE HACER, Un SER que HACE SABER, Un SABER HACER al SER)”, la mayoría restante de estos (3), creen que dicho impacto se enfoca al SABER HACER, destacando así un aspecto netamente práctico de la profesión contable.

El enfoque del impacto formativo de las competencias por parte de la mayoría de directivos consultados a un asunto práctico del SABER HACER contable, resulta cohesionar con el paradigma de las competencias vigentes, que procura un proceso de enseñanza-aprendizaje genuino, consistente en brindar diversas herramientas para el desarrollo cognitivo del estudiante en formación (Díaz, 2017).

Lo anterior, constituye una razón adicional para este modelo salga de la visión minimalista y no formal en que se encuentra, y pueda ser parte integral del plan de estudios a través de un constructo curricular que promueva las reformas y transiciones del caso.

El modelo educativo no formal de competencias en este plan de estudios, genera algunas sombras sobre el perfil profesional idóneo de Contador público que se forma en dicho programa. Sin embargo, al ser consultados sobre este aspecto, los directivos señalan que la formación en esta se enfoca en un aprendizaje definido y concreto.

**Tabla 31.**

*Resultado formativo del modelo no formal de competencias del programa.*

Respuestas	Freq.
El aprendizaje definido y medido sobre la base del conocimiento de principios, normas, conceptos, hechos y procedimientos	3
Las destrezas y valores, la Ética y actitud profesional	1

En la tabla 31 se aprecia que 3 de los 4 directivos y exdirectivos consultados sustentan que el resultado del modelo educativo usado, permite un aprendizaje netamente ordinal y estructurado de contenidos de principios, conceptos y procedimientos contables.

Este tipo de aprendizaje resulta ser de un talante mas tradicional y nada coherente con el paradigma de las competencias, el cual aboga por aprendizajes que sitúen al Contador público como un profesional con habilidad ética y suficiente destreza técnica que le permita un desempeño óptimo de cara a las exigencias del mercado laboral (Linares & Suárez, 2018).

La implementación no formalizada del modelo por competencias genera una baja incidencia curricular del mismo, pues su aplicación se da por iniciativa de los

actores encargados de su planificación, los cuales a su vez presentan falencias en las bases conceptuales del mismo.

De manera consecuente, el uso formal de la formación por competencias podría propiciar una realidad curricular de mayor conveniencia, tanto para la planificación como para el quehacer pedagógico en las aulas, siendo este punto un aspecto de mejora que las directivas deben impulsar.

En esa dirección, hay aspectos de la informalidad de este modelo que son destacables, tal como lo es el caso de la flexibilización educativa.

**Tabla 32.**

*Flexibilización en el modelo educativo del programa Contaduría.*

Características	Freq.
Diferentes alternativas como opción de grado, Facilidad para cursar módulos/cursos distintos a los del programa	2
Diferentes alternativas como opción de grado, Facilidad para cursar módulos/cursos distintos a los del programa, Reconocimiento de competencias a través de concursos, Cursos dirigidos/especiales	1
Facilidad para cursar módulos/cursos distintos a los del programa	1

La mitad de los directivos encuestados, indican que la flexibilización dentro del programa de Contaduría se traduce en la variedad de opciones de grado que esta ofrece, así como la libre elección de cursos distintos al del currículo.

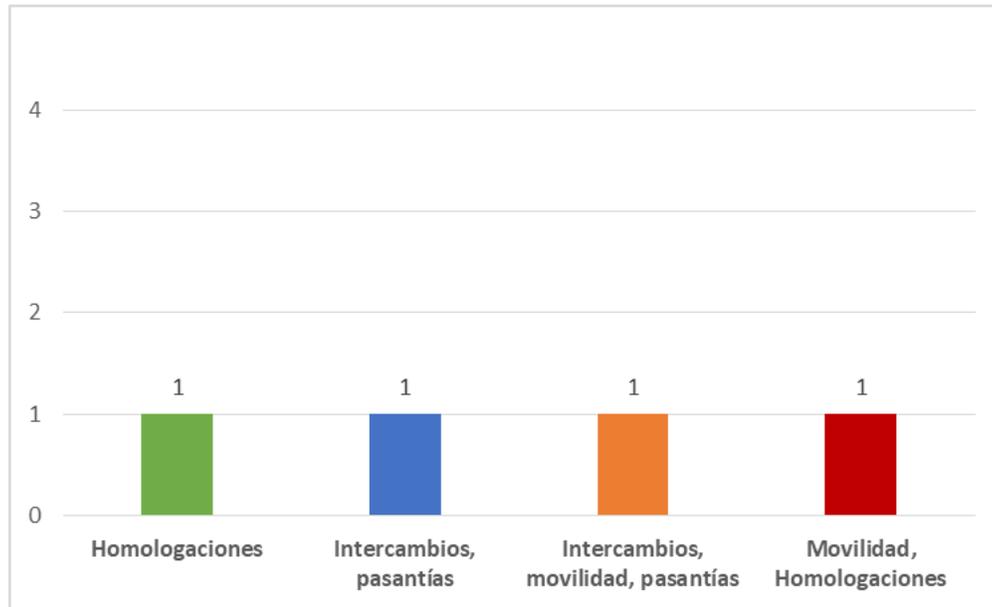
La flexibilización como característica de los modelos educativos por competencias, se comprende como aquel aprendizaje centrado en métodos de pensamiento e investigación que desde una visión holística permite una formación integral e integrada, permitiendo el acceso a los diversos ítems formativos (cursos)

dentro de un plan de estudios, pues todos en sí contribuyen de forma sistémica a la formación del profesional (Águila et. al., 2022).

La flexibilización como factor vigente dentro del currículo examinado, también se manifiesta en otros aspectos concerniente a la actividad de aprendizaje y a la actividad administrativa del programa. De estos se destacan las homologaciones, la movilidad académica internacional, pasantías, entre otros.

**Figura 34.**

*Formas de flexibilización académico-administrativa programa Contaduría.*



Estas formas de flexibilización, presentes a nivel curricular según las directivas en consulta, son manifestaciones plenas de los movimientos de europeización de la Educación Superior, las cuales hacen un claro énfasis en currículos sin prerequisites, actores educativos con posibilidad de homologaciones de materias y pasantías propias de movilidad académica de institución a institución (Garea, 2022).

Las variadas formas de flexibilización presentes, a pesar de la no formalidad del modelo por competencias, indican que en materia de internacionalización hay aspectos de flexibilidad propios de la europeización. Potenciarlos sería un aspecto a considerar, junto a los demás aspectos de mejora que hasta el momento ha arrojado este análisis de resultados.

#### **4.4.4. Escenario de reforma para el diseño curricular: Ideas de internacionalización y aplicación conocimiento de TIC contable**

Las directivas y exdirectivas académicas consultadas, al ser conocedores de la planificación curricular vigente en el programa de Contaduría, respondieron algunos ítems que ilustran sobre un posible escenario de reforma que ubique el actual diseño sobre las ideas de internacionalización y TIC's contable esbozados en el estudio.

**Tabla 33.**

*Contenidos de internacionalización actuales del programa Contaduría.*

Respuestas	Freq.
Normas internacionales de información financiera, Normas de aseguramiento (NIA, NITA, NITR, NISR, NICC)	1
Normas internacionales de información financiera, Normas de aseguramiento (NIA, NITA, NITR, NISR, NICC), Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), Código de Ética de IFAC	3

Sobre un escenario de internacionalización, 3 de los encuestados define que el programa contiene procesos formativos orientados a la enseñanza de normas internacionales de información financiera y aseguramiento (NIIF, NIA, NITA, NITR, NISR, NICC), por encima de otros contenidos propios de la internacionalización contable como lo son las TIC y el Código de ética de la IFAC.

Este tipo de internacionalización se entiende como uno de los modos de internacionalización en casa (IeC), que permite a las instituciones de Educación Superior entrar en las fauces de la globalización educativa con los recursos humanos, presupuestales y curriculares propios, sin tener que hacer esfuerzos superiores que pudieran estar por fuera de su alcance institucional (Da Silva et. al., 2023).

De allí que, al momento de reformar el currículo vigente de este programa, los directivos en sus variadas respuestas apuestan por referentes internacionales, junto a otros aspectos de visión curricular de igual grado de importancia:

**Tabla 34.**

*Aspectos a considerar dentro de una Reforma curricular al programa.*

Respuestas	Freq.
<u>Referentes nacionales/internacionales</u> Definición de perfiles (profesional, ocupacional), Definición de créditos académicos, Diseño de la maya curricular, (PEP), Sector productivo/profesional.	1
<u>Referentes nacionales/internacionales</u> Definición de perfiles, Mapa de competencias (genéricas, profesionales, específicas), Definición de créditos académicos, Planeación del currículo, Diseño de la maya curricular, (PEI), (PEP), Sector productivo/profesional.	2
<u>Referentes nacionales/internacionales</u> Definición de perfiles, Mapa de competencias (genéricas, profesionales, específicas), Definición de créditos académicos, Planeación del currículo, Sector productivo/profesional.	1

Los directivos recomiendan que, respecto a una de reforma del plan de estudios, hay aspectos a tener en cuenta tales como los mapas de competencias genéricas, profesionales o específicas, así como los créditos académicos propios de una buena planificación curricular.

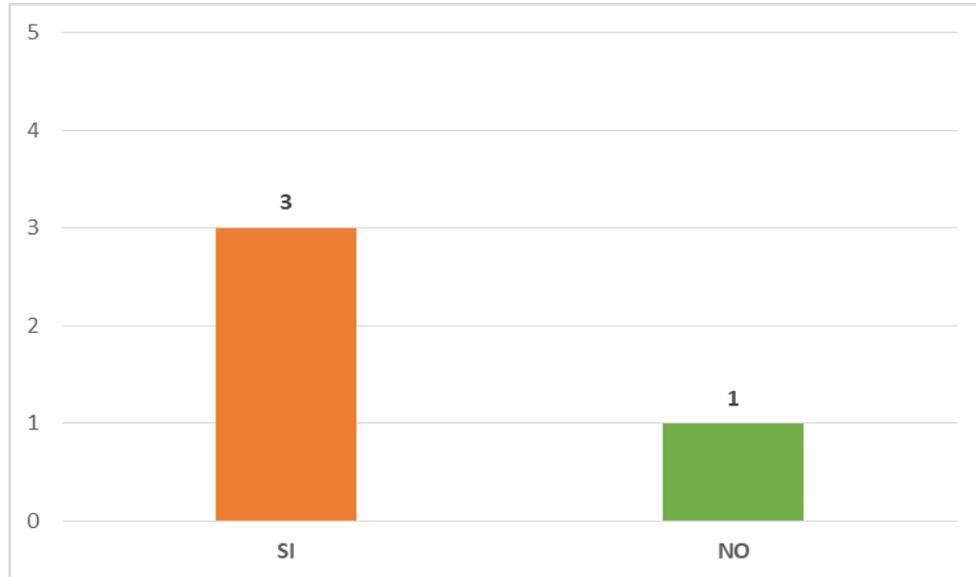
Estos elementos junto al Proyecto Educativo de Programa (PEP) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), optimizarían el perfil formativo establecido hasta ahora, poniéndolo a tono con las necesidades del mercado laboral contable, todo ello basado en referentes nacionales e internacionales.

En este último aspecto, hay un avance importante en cuanto a internacionalización de títulos se refiere, pues la mayoría de los directivos directivos

consultados aseguraron que el título de Contador público que se otorga permite la movilidad de sus egresados:

**Figura 35.**

*Respuesta al interrogante ¿El título otorgado permite movilidad internacional?*



En la debida verificación de lo afirmado por los directivos en la *figura 35*, se encontró que recientemente la Facultad de empresariales, a la cual se encuentra adscrito el programa objeto de análisis, obtuvo certificación de acreditación internacional por parte de la *Education Quality Accreditation Agency (EQUAA)* con calificación *Gold Class* por 4 años, con lo cual la posibilidad de reconocimiento internacional a la titulación que se otorga a los Contadores tenga un rasgo de mayor importancia y visibilidad (Unimagdalena, 2019).

En esta movilidad también incide los optimos resultados de las últimas pruebas de Estado, denominadas SaberPro 2019, en el que el programa de Contaduría estudiado obtuvo el puesto 12 a nivel nacional de entre más de 200 programas de a nivel país. Este desempeño de sus estudiantes, ha logrado que este programa se posicione como uno de los mas importantes de las universidades públicas, compitiendo con las privadas de mayor prestigio (Observatorio Universidad, 2020).

En lo que concierne a las tareas curriculares referidas a las TIC, el instrumento determinó que para las directivas este aspecto resulta una tarea de

planificación y gestión educativa por realizar frente a cualquier posible intervención curricular.

**Tabla 35.**

*Aspectos TIC's a considerar dentro de una Reforma curricular al programa.*

Respuestas	Freq.
Competencias de control de TIC (efectividad, eficiencia, confiabilidad, integridad)	1
Conocimiento de controles de TIC (aplicaciones, infraestructura)	2
Gestión de sistemas (funciones gerenciales de evaluación y diseño de sistemas)	1

La importancia de las TIC dentro de los sistemas contables, exige un conocimiento particular que supere lo general, y se ubique sobre particularidades contables tales como el control, acceso a información y mezcla de funciones gerenciales que comportan la evaluación y el diseño mismo de sistemas de revisoría y auditoría (Carmona & Muñoz, 2020).

Esto explicaría, el porqué las directivas consultadas hayan definido que el currículo tiene aspectos concernientes a las TIC durante varias preguntas del instrumento. Sin embargo, el ámbito TIC es una de las grandes ausencias en el currículo, necesitando que se afiance este aspecto para que tenga consonancia con las recomendaciones de los estándares IFAC de educación contable.

La importancia del uso de elementos TIC en la labor contable, ha promovido que el sector productivo invierta en la adquisición de aplicativos o programas que facilitan la sistematización de información técnica y financiera. Lo que en todo caso implica esfuerzos en materia de infraestructura y dotación tecnológica para la capacitación de los estudiantes en las universidades (Ballut, 2018).

Esto supone una reforma que presente un diseño curricular incluyente de asignaturas TIC, enfocando la labor formativa de estas en competencias generales y profesionales de la Contaduría Pública. Al respecto, los directivos consultados, sugieren que se debe tomar en cuenta las competencias en su sentido genérico, disciplinar y específico, lo cual cumpliría con las exigencias de IFAC en lo referente a conocimientos de TIC`s.

**Tabla 36.**

*Elementos estructurales para (reforma) diseño curricular del programa.*

	Freq.
Los componentes de las competencias (genéricas, disciplinares y específicas)	3
Los cursos de cada núcleo (asignaturas)	1

Las reformas curriculares que comportan un cambio integral sobre las competencias formativas (estructural), tienden a ser complejas pues no se ciñen al cambio común de asignaturas (elemental), e involucran definir, desde el paradigma de la educación basada en competencias, el nuevo rumbo de formación contable (Díaz, 2019).

Para el caso específico del programa de Contaduría, la postura de los directivos sugiere la viabilidad de aplicar la IES 2 de IFAC desde el modelo de competencias y sus componentes en TIC contable para mejorar o reformar el actual diseño.

Los currículos, mallas curriculares o planes de estudios en su sentido general, se estructuran sobre asignaturas específicas, labor de diseño que conlleva la inclusión de los mismos como elementos que contienen el aspecto formativo definido a nivel directivo (Meneses, 2016).

Esto justifica la necesidad de establecer el grupo y tipo de cursos o asignaturas que conforman el currículo, puesto que permite definir el proceso formativo desde el cual se ofertará la titulación en esta profesión. Máxime cuando

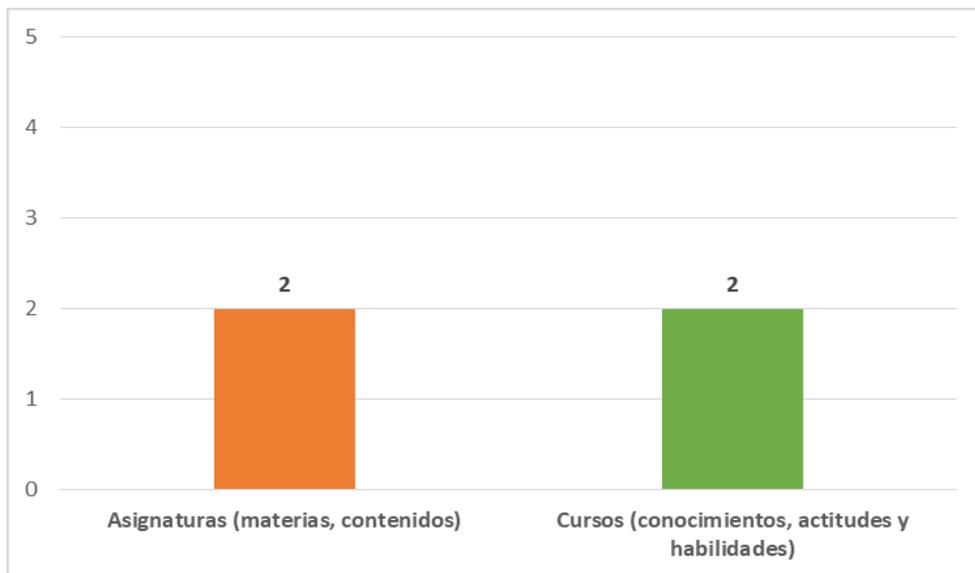
en el caso de Colombia, se viene dando paso a un proceso de convergencia contable entre la práctica de la profesión y su enseñanza en los entornos universitarios, de tal manera que la disciplina sea instruida de acuerdo a las exigencias de conocimiento y procedimiento que esta demanda en su espacio de acción laboral (Torres, 2023).

En tal sentido, toda propuesta formativa se traducirá en cursos o asignaturas agrupadas dentro de un currículo, conllevando esto a que en términos de estructuración de planes de estudio, la labor directiva sea de absoluta diligencia, pues a efectos de asegurar una formación idónea en términos disciplinares, este debe considerar no solo los contenidos, sino también la forma en que estos se presentan para lograr una oferta académica atractiva (Aranda, 2016).

Con relación a esto, la *figura 36* evidencia que una paridad de postura por parte de los directivos, los cuales sugieren un diseño con asignaturas y cursos que den operacionalidad al rumbo de competencias formativas definidos estructuralmente:

**Figura 36.**

*Postura directiva sobre estructura de un nuevo diseño curricular.*



La *figura 36* es diciente sobre el papel formativo que las asignaturas y los cursos desarrollan dentro del programa contable estudiado, pues ambos elementos del vigente currículo cumplen con las finalidades educativas del mismo.

Esto antepone un escenario de reforma con un nuevo diseño curricular, cuyas bases estructurales contengan los entornos de competencias formativas sugeridos por los estándares IFAC en educación contable, pero que en sus aspectos particulares conciba la emulación de asignaturas, sobre todo en lo que concierna al componente TIC inmerso en la IES 2 de IFAC.

Sin embargo, el programa objeto de estudio ha tenido 8 reformas curriculares y en ninguna de estas se vislumbra que haya consagrado soluciones de cara a los hallazgos de debilidad curricular que fueron determinados a partir de la aplicación de los instrumentos.

En tal sentido, un nuevo diseño curricular no implica una reforma absoluta del plan de estudios, por el desgaste de tiempo y recursos de capacidad instalada que implicaría, pero si conllevaría la edificación de un constructo que a partir de bases transversales, materiales y operacionales, consagre las mejoras curriculares que aseguren la calidad formativa en el programa de Contaduría investigado.

## **CAPITULO 5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES**

### **5.1. Conclusiones**

#### ***5.1.1. Optimización de la calidad formativa mediante la implementación integral del IES 2 de IFAC y sus componentes en materia TIC al plan de estudios contable***

Desde una vista general, los flujos de globalización vigente y cambiante en el plano de la Educación Superior, suponen un asunto de vital entendimiento al abordar los procesos de internacionalización que se experimentan en la educación contable, los cuales corresponden a la pretensión de formar profesionales con amplias capacidades técnicas y de incidencia real en los entornos económicos cada día más proclives a estar interconectados entre sí mediante sistemas transnacionales.

La internacionalización de la educación en planos generales surgió bajo dos corrientes que hoy influyen los postulados de educación contables que desde la IFAC se recomiendan como las mejores prácticas de aprendizaje para profesionales de la Contaduría Pública. Por el lado de la europeización de la Educación Superior, esta evidencia la necesidad de unificar criterios de formación en las disciplinas similares dictadas desde diferentes instituciones educativas, con lo cual se logra una homogenización del conocimiento que permite la movilidad académica, currículos cohesionados y el constante intercambio de experiencia pedagógica.

En igual sentido, la americanización en Educación Superior ha supuesto la exigencia de calidad educativa en las instituciones universitarias, generando procesos de inspección y control estatal o de gremios expertos, frente a la formación técnica, tecnológica y profesional, esto, con la implementación de puntos mínimos no negociables, o estándares de calidad, que bajo formatos evaluativos de acreditación institucionales, sugieren un esquema de garantía para la formación de profesionales acorde a las exigencias sociales y del mercado.

Ambas corrientes de la internacionalización han logrado desde el punto de vista gremial, que la formación superior contable cuente hoy con estándares de educación que en el caso concreto de las IES 2 de la IFAC, definen los parámetros específicos para los contenidos curriculares con los cuales se oferta, forma y titula, a Contadores públicos bajo la mejor formación posible en referencia a habilidades, destrezas y competencias que la profesión hoy demanda frente a las actuales entornos económicos y de las relaciones comerciales a nivel global.

Al examinar mediante un ejercicio de comparación curricular el nivel de cumplimiento que las asignaturas del plan de estudios de Contaduría de la Universidad del Magdalena tenían frente a los contenidos exigidos por el IFAC en materia de conocimientos organizacionales, contabilidad y finanzas así como competencia en TIC's, se logró establecer la necesidad de actuaciones curriculares que permitan mejorar los aspectos de mejora que en materia de competencias organizacionales y apropiación de herramientas TIC's se requiere para considerar a este programa en completo alineamiento con estos estándares, entendidos hoy como las mejores prácticas formativas de contadores a nivel mundial.

Dichas actuaciones acompañadas de la integración de todos los componentes temáticos que estructuran el IES 2 de los estándares IFAC, permitirán el fortalecimiento del diseño curricular, pues se estaría dando aplicación efectiva de los estándares internacionales asumidos como las mejores prácticas formativas contables, a través de un claro proceso de internacionalización en casa mediante la intervención al plan de estudios, propiciando en igual sentido la formalización del modelo basado en competencias que no se encuentra precisado dentro del plan de estudios.

En tal sentido, los hallazgos que los instrumentos diseñados metodológicamente dejaron frente a los directivos y docentes seleccionados, reflejan o dan cuenta de la necesidad de tránsitos y reformas curriculares por realizar.

En cuanto a los docentes pertenecientes al área profesional del currículo evaluado, dejó entrever que el área de formación profesional del programa de Contaduría cuenta con un cuerpo docente cualificado en materia de titulación y

experiencia docente, convirtiéndolos en un actor esencial de cara a la labor curricular de actualización y reforma que se emprenda al interior de este.

**5.1.2. Adopción de criterios de iniciativa directiva y docente para el fortalecimiento curricular: Formalización del modelo por competencias y operatividad en comités curriculares**

Aun cuando la realidad del programa evidenció que este plan de estudios está basado en el enfoque de educación por objetivos, el cuerpo docente examinado desde su discrecionalidad y la libre cátedra opta por los parámetros propios del modelo educativo por competencias, teniendo un uso generalizado del mismo aun cuando el currículo contempla al modelo por objetivos.

La no correspondencia entre la realidad educativa y la curricular en cuanto a competencias se refieren, se convierte así en una razón de peso adicional para promover un diseño internacionalizado bajo los estándares IFAC y las competencias que este sugiere para el profesional contable a través del PIF-2. Lo que de plano conlleva un esfuerzo de transición formal entre el modelo basado en objetivos por el de competencias.

Así mismo, dentro de las estrategias de aprendizaje que los docentes utilizan en el ejercicio propio y autócrata del modelo de competencias basado en el aprendizaje se destacan las Evaluaciones diagnósticas para establecer los niveles de apropiación de conocimientos en los procesos de enseñanza.

Un uso particular de este tipo evaluativo se sugiere para el caso del programa de Contaduría objeto de estudio, que daría lugar a la medición semestre a semestre de los impactos formativos que tendría una transición curricular que experimente este plan de estudios basado en un modelo de competencias acorde a los estándares de educación contable de la IFAC.

De crucial resalte en dicha transición, es que se logre superar las falencias que se evidencian en conocimiento y competencias en las TIC`s contables, pues adicional a la realidad curricular explicada, los docentes reconocen en este un aspecto relevante en el que se esfuerzan por insertar, dentro del proceso formativo, en el aula de las diferentes asignaturas a su cargo, aun cuando los componentes

de TIC`s dentro de la realidad de este programa sigue siendo una tarea pendiente por resolver.

Hay todo un esfuerzo docente, mas no curricular, por empezar ejercicios formativos de apropiación de las múltiples herramientas TIC`s que facilitan y maximizan la labor del profesional contable dentro de los sistemas de información y control usados cotidianamente en el entorno empresarial.

Situación similar se evidencia con las salidas empresariales como escenarios de encuentro formativo a los espacios de desenvolvimiento laboral para los futuros contadores, siendo los docentes adscritos a este programa quienes se esfuerzan porque sus contenidos de enseñanza siempre encajen dentro de los escenarios vivenciales del sector privado, haciendo necesario que el currículo y las transformaciones que este tenga apunten a fortalecer este tópico también.

En ese notado esfuerzo docente que evidenció el instrumento aplicado a estos, dejó al descubierto una labor aislada por parte de estos en las aulas por estar a la vanguardia de aspectos que como las competencias o la formación TIC`s no se contempla dentro del currículo, mostrando que se requiere mayor operatividad de los Comités curriculares del mismo.

Estos Comités dentro del programa de Contaduría de la Universidad del Magdalena deben recuperar su operatividad, como las instancias en las cuales los docentes y directivos evalúan de manera conjunta los cambios que se experimentan en la práctica docente, los nuevos retos formativos de la profesión y las decisiones de cambio curricular.

Al respecto, los directivos y exdirectivos del programa muestran unos métodos de planificación educativa que requieren de una instancia como estos Comités para que puedan armonizarse a la realidad del plan de estudios y de la formación que se imparte a los estudiantes a partir de las asignaturas contenidas en este.

Es en dicha instancia donde todos los protagonistas que direccionan y ejecutan los procesos formativos del programa, lograrían facilitar las labores de análisis a aspectos tales como la actualización de la malla curricular, la adecuación de los contenidos en cursos o asignaturas, así como la definición de las estrategias

de enseñanza-aprendizaje que lograrán suplir las demandas formativas que el mundo empresarial y globalizado exigen.

Para esto, una primera medida es la adopción de reuniones del Comité curricular del programa de Contaduría por periodos bimestrales, pues en el instrumento aplicado a directivos, se afirma por parte de estos que este Comité se reúne cada semestre o anualidad.

En consonancia con esto, el plan de estudios debe armonizarse con otras herramientas de planificación educativa, tales como el Proyecto educativo del programa, lo cual implicaría que, al igual que el currículo, este consagre de manera formal las ausencias que hoy tiene en educación por competencias, conocimiento formativo en TIC`s para generar una mejor disposición hacia el boom internacionalizador que experimenta la educación contable.

Ante este respecto, las directivas consultadas recomiendan una intervención curricular (actualización, reforma) que considere la pertinencia de cubrir los temas demostrados como deficitarios, pero que definitivamente lleven al programa de Contaduría a transitar hacia la internacionalización bajo el enfoque formativo del modelo por competencias y los estándares de educación contable de la IFAC.

Bajo esta premisa, finalmente se consultó si dentro de métodos de planificación educativa se consideraba la necesidad de reformas curriculares para actualizar e internacionalizar dicho plan de estudios, a lo cual el 100% de los directivos y exdirectivos contestaron en unanimidad que resulta necesaria, en la búsqueda de mejores escenarios de calidad para el programa de Contaduría de la Universidad del Magdalena.

Se materializan así los postulados de la internacionalización en casa que los movimientos de globalización de la Educación Superior sugieren para las instituciones que, de manera incipiente, requieren hacerse parte de ella, en procura por fortalecer sus procesos curriculares y elevarlos a los más altos estándares de calidad formativa.

### **5.1.3. Impulso a medidas de innovación curricular eficientes para el programa de Contaduría Pública**

El programa de Contaduría escogido para el estudio, ha realizado 8 procesos de reformas a su malla curricular, en los cuales se evidencia cambios de contenido en los cursos por ciclos y la formación mediante la educación por objetivos (ver Tabla 1). Luego entonces proponer una novena reforma no asegura que se implementen las intervenciones materiales, transversales y operacionales que se requieren para fortalecer el currículo mediante la internacionalización en casa. Lo anterior, sin mencionar el desgaste institucional que este tipo de intervenciones globales al currículo representa para los programas.

Es por ello que se hace necesario la formulación de medidas de innovación que le brinden mayor eficiencia formativa y curricular al programa de Contaduría de la Universidad del Magdalena, cuestión que es posible mediante la planificación sostenible y constante de mejoras, a través de evaluaciones diagnósticas que permitan identificar los focos de debilidad que requieran de intervención para optimizar.

El contenido de dichas mejoras en su sentido material, implicaría el uso de la internacionalización en casa como vehículo de fortalecimiento para integrar los componentes del IES 2 IFAC que son insuficiente al interior del plan de estudios, lo que aseguraría la integración de asignaturas y estrategias de enseñanza que promuevan el uso de elementos TIC de la profesión. En igual sentido, se tendría que adicionar un componente de responsabilidad ética al área profesional, con créditos académicos obligatorios y no optativos para el estudiante.

En cuanto a la operatividad de estas medidas, las acciones deben ser dirigidas desde una adecuada planificación educativa, la cual debe contar la instancia de comités curriculares, los cuales tengan periodos fijos de reuniones bimestrales, desde los cuales puedan sentar las orientaciones de intervención sostenible al currículo, mediante actualizaciones parciales que se integren a los sucesivos procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de este programa de formación.

Finalmente, estas inclusiones de contenido y acciones de mejora desde los comités solo podrían tener un carácter de eficiencia a partir una mirada transversal, apoyada en la educación por competencias promovida desde el PIF-2 de IFAC y la capacidad de impulsar transiciones curriculares a nivel institucional.

Esta transversalidad permitiría tener una vista integral y perdurable de toda la actividad formativa al interior del programa, dando cabida a la integración de la dimensiones de eficiencia que procuren una calidad formativa ideal a partir del fortalecimiento del currículo.

Un cambio estructural a todo el plan de estudios implicaría una irrupción coyuntural de medidas, cuyos efectos no serán de posible medición sino hasta una próxima reforma, o la ejecución de estudios curriculares similares a esta investigación, por tanto innovar en la actividad curricular es una medida que debe circunscribirse más allá de adicionar o reemplazar contenidos, para permitir ser una herramienta que las instituciones asuman como el punto de partida de toda su actividad educativa.

El constructivismo educativo brinda varios instrumentos conceptuales útiles, que como el “constructo curricular”, permitiría integrar todas estas medidas de eficiencia al programa investigado, asunto que será tratado de fondo en el apartado final de implicaciones.

## 5.2. Limitaciones

### **5.2.1. Poca evidencia y estudios a nivel nacional que destaquen la aplicación de los estándares IFAC de educación contable en programas de formación profesional de Contaduría**

Los estudios que en gran parte sustentaron la implementación de los estándares de educación IFAC en el contexto local de Colombia, presentan limitaciones metodológicas pues la mayoría de sus autores se limitan en exclusiva a resaltar la importancia de aplicación de las mismas en los escenarios de aprendizaje que se dan en los programas de pregrado de Contaduría Pública.

No se evidenciaron estudios que, en concreto, resaltarán la aplicabilidad curricular de las recomendaciones IFAC mediante la IES 2, que contiene los temas mínimos de formación; lo que supuso un esfuerzo adicional para profundizar en el tema de investigación. Es decir, no existe en el país un estudio que desde la IFAC plantee una metodología para intervenir currículos que quieran alinearse con estos estándares de educación.

En igual sentido, muy poco o nada se ha dicho en el país sobre la importancia de los *Pronunciamentos Internacionales de Formación* que constituyen una guía definitiva para la puesta en marcha de los estándares IFAC, y que tampoco tiene estudios que lo asuman como una herramienta ideal para toda actuación curricular en la cual se busque que un programa académico de Contaduría contenga los contenidos de formación que desde las IES 2 propone la IFAC.

Esto constituye una tarea por parte de las instituciones educativas, docentes y directivos que están enlazados con el mundo de la formación contable, pues esta carencia de estudios factibles sobre implementación curricular de los estándares IFAC cierra las puertas a un adecuado tránsito hacia la internacionalización educativa de esta profesión. Esta tarea podría realizarse tomando como referencia el posicionamiento curricular que se ha logrado en la operativización de normas internacionales de contabilidad como las NIIF.

### **5.2.2. Ausencia de estudios y bases de datos que delimiten posturas o resultados de los procesos de internacionalización en la educación superior colombiana.**

En los respectivos ejercicios de recopilación documental, que involucró los apartados teóricos y de antecedentes investigativos del estudio, siempre estuvo presente la imposibilidad de encontrar estudios de autores colombianos que hicieran apreciaciones sobre como los movimientos de europeización y americanización de la educación, propios de la internacionalización, aterrizaron en el país y se entendieron como parte de la política educativa del Estado.

Lo que obligó a que el esfuerzo se centrara en construir mediante línea temática de tiempo las características propias de cada movimiento que se podrían inferir del plano nacional de educación. Así, en cuanto a la europeización vimos la construcción de redes académicas y gremiales que se fundaron bajo lógicas integraciones del saber, homogeneización de contenidos y colaboración multinivel.

Respecto a la americanización, el ejercicio de línea temática permitió establecer la creación a partir de los años 90`s de una política de calidad estandarizada y certificada en el país mediante procesos de acreditación de instituciones universitarias y programas por parte del Estado, que en caso de no cumplir con dichas exigencias de calidad educativa, eran sometidas a inspección y control por parte de los organismos creados por este para tal finalidad.

Sin embargo, esta limitación representó un reto superado, tal como se constata en los apartados donde se realizó un ejercicio de identificación de los elementos que conforman la internacionalización y su manifestación en el país, con lo cual se logró realizar una excelente ubicación temática del asunto.

### **5.2.3. Confinamiento permanente por cuenta de la Pandemia del COVID-19 que limitó la aplicación presencial de instrumentos a los directivos y ex directivos del programa de Contaduría**

Como miembro del cuerpo docente del programa sometido a estudio, se me presentó inicialmente sin aparente obstáculo la posibilidad de acercarme a los cuerpos directivos que terminaron siendo partícipes de este estudio doctoral.

Logrando así que estos sacaran de sus agendas de trabajo, espacios de interacción y conversaciones previas a aplicar el instrumento diseñado para ejecutarlo de manera presencial, lo cual no resultó posible por cuenta de la pandemia del COVID-19 y derivó en que muchos de los directivos escogidos al inicio, y que mostraron disposición de participación, posteriormente decidieran no ser parte.

Eso implicó una labor adicional de cabildeo con exdirectivos, logrando la participación de dos de estos, y que permitió que este estudio tuviera una visión curricular en perspectiva de aquellos actores que desde la planificación educativa fueron partícipes del diseño y ejecución del plan de estudios sometido a evaluación frente a los estándares de educación contable de la IFAC.

Ante este aparente panorama de solución, solo restaba recomponer la herramienta de medición originalmente diseñada por uno que fuese aplicable mediante las plataformas de formularios en línea, logrando así escoger el Google Drive como la herramienta que, no solo recopilaría los datos en un formulario, sino que luego permitiría su conversión en archivo Excel para la graficación en el apartado “Resultados” del estudio. Aun así, algunas directivas manifestaron caídas u *off-line* de varios apartados de preguntas incrustados en el instrumento, lo que muchas veces retrasó la compilación final de datos, pues los problemas de conectividad en esta época de confinamiento se hicieron más evidentes y frecuentes.

### **5.3. Implicaciones**

#### **5.3.1. Rediseño curricular alineado a los componentes del IES 2 de IFAC mediante aumento de asignaturas en área profesional del plan de estudios**

Si bien los resultados de esta investigación reflejan que, en cuanto a la adopción de los estándares IFAC de educación contable a partir de los componentes de la IES 2, hay un nivel alto de cercanía de contenidos curriculares.

Es necesario que exista una alineación integral del plan de estudios a todos los componentes temáticos de este estándar, sobre todo en lo que concierne a las competencias formativas en TIC`s, las aristas de valores y ética profesional y, por supuesto, a las que permiten la toma de decisiones gerenciales, pues presentaron casi una nula presencia dentro de las asignaturas que conforman al currículo de este programa. En esa dirección, los instrumentos dirigidos a docentes y directivos, pasaron por aprobación de expertos, para que los resultados que arrojasen los mismos sirvieran de insumo didáctico para generar el nuevo constructo curricular de cara al cumplimiento del objetivo 4 propuesto a nivel metodológico para este estudio.

De ahí que se proponga que el diseño de dicho constructo para este programa de Contaduría, contenga por lo menos, cinco asignaturas donde se desarrollen conocimientos generales y de control mediante herramientas TIC`s, así como las competencias requeridas para el mismo y que las tres asignaturas que cumplen con este componente dentro del currículo dejen de ser parte del área flexible y pasen a engrosar el área profesional, para que adquieran la connotación de créditos académicos obligatorios y no optativos.

Con ambas medidas se logra el desarrollo de una malla curricular que no solo incluya asignaturas hasta ahora inexistentes en materia de conocimiento TIC`s recomendado por la IFAC, sino que las vuelva de carácter obligatorio dentro del área profesional del currículo, con lo cual pasaría a componer las bases disciplinares de formación de Contadores con habilidades, competencias y conocimientos en los sistemas de integración contable TIC`s. En cuanto a las asignaturas que permitan desarrollar un enfoque formativo basado en los

postulados éticos de la profesión es de suma importancia, en el entendido que el Contador público tiene en su quehacer laboral la guarda de la fe pública de las relaciones económicas entre los particulares y frente al Estado, la rúbrica que cualquier profesional de la Contaduría puede plasmar en el ejercicio de su profesión, ya que tiene el valor de ser garante de buenas prácticas comerciales.

En tal sentido, es indispensable que el nuevo diseño integre al menos 4 materias que conformen un área particular que se denomine “Ética y responsabilidad contable” que tenga el carácter de créditos académicos obligatorios y que se brinde transversalmente a lo largo de la carrera.

Finalmente un diseño alineado integralmente a los componentes IES 2 de IFAC deberá por lo menos eliminar los créditos optativos no obligatorios en varias de las asignaturas vigentes, y crear 3 nuevas que permitan formar un contador público con nociones sobre administración, toma de decisiones y mercadeo.

Lo anterior implicaría un aumento de las asignaturas de esta área, producto de una redistribución de las 44 que conforman la totalidad del plan de estudios, que permita cubrir y concentrar en un área disciplinar contable todos los componentes temáticos de la IES 2 de IFAC.

Este aumento resulta viable tomando en consideración que la mayoría de las asignaturas analizadas, en el ejercicio de comparación curricular, desarrollan algún componente temático propuesto por IFAC, pero se encuentran dispersadas en otras áreas que le permiten tener créditos flexibles y, por ende, otorgar al estudiante la posibilidad de elegir o no dicha asignatura, lo que disminuye aún más la posibilidad de formar un contador bajo las mejores prácticas de educación contable.

Dicha redistribución dentro del currículo, permitirá que casi 20 asignaturas dispersas por el mismo puedan estar relacionadas, en torno a una formación disciplinar organizada en un área específica, con créditos obligatorios, sin que esto implique la imposición de prerrequisitos que contrarían la flexibilidad por la cual se ha abogado en el estudio.

El aumento podría ser cercano a las 25 asignaturas, que al conformar un núcleo disciplinar de formación profesional contable con créditos obligatorios y sin prerrequisitos, daría lugar a una sólida formación cercana a los temas que

conforman los componentes organizacionales, contables y de conocimiento TIC`s de la IES 2 de IFAC.

La adopción de esta medida procura la concentración de asignaturas en un área disciplinar que tendría mayor correspondencia con los estándares IFAC exigidos dentro de un programa académico, y daría lugar a una tradición formativa que permita un profesional de la Contaduría con el lleno de conocimientos, saberes y competencias que hoy se demanda en los más exigentes contextos laborales.

### **5.3.2. Formalización del modelo por Competencias mediante la activación de las instancias de Comité curricular**

La realidad curricular evidenciada por docentes y directivos en materia de educación basada en competencias dentro del programa, dejó claro que este hace presencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera no formal o institucionlada y como parte de un esfuerzo docente por implementarla en el aula.

Evidentemente se requiere que, en las actuaciones curriculares que se adopten dentro de este plan de estudios, se vislumbre la posibilidad de analizar las competencias técnicas que las PIF-2 de IFAC contienen y recomiendan desarrollar como indicadores de resultado dentro del proceso formativo de contadores en este programa.

El modelo basado por competencias, formalizado a nivel curricular y aplicado en el aula mediante las áreas de las PIF-2 de IFAC sugiere, permitiría una hoja de ruta para este modelo con un claro trazado de gestión educativa por parte de directivos y docentes que sin lugar a dudas pondrían al programa de Contaduría dentro del plan de internacionalización de las buenas prácticas en educación contable.

La formalización de un modelo de competencias a nivel curricular bajo la influencia técnica de las PIF-2 de IFAC mejoraría cualquier actuación que procure la internacionalización del programa a través de una formación profesional que, día a día, requiere de contenidos que forjen un perfil profesional con alta experiencia práctica y con el tipo de destrezas y habilidades que la educación por competencias genera en los estudiantes como sujeto de la relación pedagógica.

La viabilidad de esta formalización se logra con un proceso previo de capacitación técnica en modelos de competencia contable basado en el PIF-2 de IFAC, dirigido en exclusiva a docentes que integren el área profesional y del cual también sean partícipes las directivas universitarias, lo que permitiría la generación de capacidades en los protagonistas de la planificación educativa y con incidencia curricular.

Se sugiere que en dicha etapa de capacitación técnica se cuente con el apoyo de la IFAC y sus instancias de asesoría curricular, lo que incluso sería un

escenario idóneo para generar sinergias institucionales que permita asumirlo como un esfuerzo adicional dentro de la necesidad de internacionalización contable como medidor de esfuerzo institucional por mejorar la calidad de los vigentes procesos de formación profesional.

La formalización no debe consistir en la consignación técnica de documentos curriculares donde se señalen, de forma expresa, las competencias en que se formarán los futuros contadores por parte del programa, sino que debe corresponder a toda una estrategia integral de comprensión de las habilidades y destrezas que desde IFAC se recomiendan mediante la PIF-2 para definir así las metodologías bajo las cuales se incluirán de manera efectiva en los procesos de formación contable.

Las anteriores medidas, por su nivel de compromiso y complejidad, pueden resultar ser de largo plazo, postergando así la adopción curricular integral de los estándares IFAC y generando mayor sensación de espera a los movimientos de internacionalización de Educación Superior contable que este programa requiere para ponerse a tono con los mismos, mejorando sus procesos de formación profesional.

Por eso se recomiendan unas medidas de transición que consistan en seminarios (ciclos) de capacitación técnica en todo lo concierne a la internacionalización estandarizada de la educación contable que se propone desde la IFAC, la cual se debe dirigir al cuerpo directivo y docente del programa con la finalidad de generar en estos capacidades de toma de decisiones de planificación educativa, pues son los llamados a generar los nuevos rumbos curriculares que evidentemente se requieren.

Dicha capacitación técnica potenciaría, la posibilidad de conocer las tendencias vigentes del fenómeno de internacionalización, y cómo su adopción podría darse de manera armónica mediante la integración de los contenidos temáticos de la IES 2 de IFAC por implementar en dicho plan de estudios.

Otra medida de transición inmediata, pero que debe permanecer contemporáneamente como política curricular del programa, son los Comités curriculares, ya que las respuestas a la aplicación de los instrumentos demostraron

su baja operatividad por cuenta de su periodicidad de reunión, que en ocasiones es anual o semestral. Se sugiere la recuperación de estos espacios de diálogo educativo, como el epicentro de las decisiones sobre actuación curricular que se asuman.

IFAC es clara en recomendar que los planes de estudios deben ser lo suficientemente flexibles para ser capaces de adaptarse a los cambios que el entorno formativo le sugiera, por tanto, estos Comités se convertirán en foco de permanente debate sobre el trasegar pedagógico del programa en cuestión.

Un Comité curricular de transición posibilitaría que todas las aristas, conclusiones y recomendaciones que, a lo largo del estudio, se lograron materializar para procurar la internacionalización del programa de Contaduría, se puedan ejecutar de manera pertinente y eficaz, mejorando con ello la formación de contadores, que genere un posicionamiento a nivel global de esta institución.

### **5.3.3. Constructo curricular como medida de eficiencia e innovación educativa en el programa de Contaduría de la Universidad del Magdalena (Anexo 7).**

Ante la ineficiencia de las reformas que ha tenido el programa escogido, un Constructo sería una medida idónea que aglomera el conjunto de acciones de actualización, innovación, rediseño e integración de contenido del currículo y toda la actividad de enseñanza-aprendizaje que se despliegue en él. Lo anterior, teniendo en cuenta que desde la internacionalización en casa no se sugiere un currículo o currículos específicos, sino contenidos curriculares que sean adaptables a las circunstancias formativas de las instituciones de Educación Superior.

Tal como se puede apreciar en el diseño elaborado en el anexo 7 del documento, este Constructo curricular implica 3 bases: Material, operacional y transversal, desde las cuales se convertiría en una medida que fortalecería al plan de estudios de cara a garantizar una mayor calidad educativa.

Respecto a su base material, esta la conformaría 5 asignaturas/cursos que la IES 2 de IFAC sugiere en su componente de *Control y conocimiento TIC Contable*, aportando a suplir esa carencia formativa vigente aún. En igual medida, se sugiere adicionar 4 asignatura en un área nueva dentro del currículo que denomine “Ética y responsabilidad contables” para suplir la evidente necesidad educativa que se evidenció a partir de los datos que los instrumentos aplicados a la muestra.

En cuanto la base operacional, este Constructo sugiere la conformación y sesión bimestral de los Comités curriculares, desde los cuales tanto directivas como docentes puedan realizar todas las actividades tendientes a optimizar la actividad pedagógica con intervenciones al currículo particulares y enfocados a tener efectos de mediano plazo. Para ello, será necesario seminarios de capacitación docente en materia de planificación curricular.

Finalmente, la base transversal consiste en constantes transiciones no (reformas) curriculares en aspectos puntuales del plan de estudios, a partir del modelo de competencias que sugiere PIF-2 IFAC o demás medidas que desde los comités curriculares se asuman como indispensables para ser integrados a la actividad formativa de la institución.

## Lista de Referencias

- Abba, M. y Streck, D. (2021). A reforma de córdoba de 1918 e a internacionalização universitária na américa latina. *História da Educação*, 25, 1-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/102256>
- Acosta, A. (2020). Autonomía universitaria y estatalidad. *Revista de la educación superior*, 49(193), 1-23. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1025>
- Acosta, J. (2020). Análisis de las estrategias de internacionalización de educación superior en las universidades colombianas. *Punto De Vista*, 11(1 (17), 3–29. <https://doi.org/10.15765/pdv.v12i17.1667>
- Acosta, W. (2020). Hacia la universidad de la innovación: modelos, tránsitos y acciones necesarias. *Revista de la Universidad de La Salle*, (82), 91-116. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2292&context=ruls>
- Aerden (2014) A Guide to Assessing the Quality of Internationalisation Recuperado de [http://ecahe.eu/w/images/7/73/A\\_Guide\\_to\\_Assessing\\_the\\_Quality\\_of\\_Internationalisation.pdf](http://ecahe.eu/w/images/7/73/A_Guide_to_Assessing_the_Quality_of_Internationalisation.pdf)
- Águila, J., González, M., González, G. y Murillo, S. (2022). La educación diferenciada “una mirada a la flexibilización curricular en la educación superior panameña”. [http://up-rid.up.ac.pa/5093/1/judith\\_aguila.pdf](http://up-rid.up.ac.pa/5093/1/judith_aguila.pdf)
- Ahumada, M. A. y Gómez, M. R. (2020). Enriqueciendo los procesos de formación contable. Aportes desde las estrategias de educación inclusiva y la dimensión socio humanística. *Plumilla Educativa*, 25(1), 51-69. DOI: 10.30554/pe.1.3829.2020
- Alarcón, H., Torres, A. y Carrera, M. (2019). Modelo pedagógico por competencias en el contexto de la educación superior ecuatoriana del siglo xxi. *Revista Varela*, 19(2), 18-32. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/66/161>

- Aliaga, A., Juárez, L. y Herrera, R. (2021). Diseño y validez de contenido de una rúbrica analítica socioformativa para evaluar competencias investigativas en posgrado. *Apuntes Universitarios*, 11(2), 62–82. <https://doi.org/10.17162/au.v11i2.632>
- Almeida, G. y Ramírez, T. (2012). La acreditación de la educación superior colombiana. Balance y perspectivas. *Rollos nacionales*, 4(32), 39-49. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/323564977\\_La\\_acreditacion\\_de\\_la\\_educacion\\_superior\\_colombiana\\_Balance\\_y\\_perspectivas](https://www.researchgate.net/publication/323564977_La_acreditacion_de_la_educacion_superior_colombiana_Balance_y_perspectivas)
- Almenara, J. y Llorente, M. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 186-193. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v12n2/v12n2a19.pdf>
- Alvarado, N. (2019). Gestión curricular desde la visión del docente como constructor de currículo. *REDINE*, 11(1), 9 – 22. <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/download/1989/1069>
- Alvarado, N. y Villarreal, M. (2019). Construcciones curriculares emergentes de los docentes en su práctica pedagógica. *EDUCARE*, 23(1), 4-26. Recuperado de <https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/7935/4559>
- Álvarez, C. (2015). Las universidades como agentes de cooperación al desarrollo y la acción estatal en la internacionalización de la educación superior. La diplomacia universitaria (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=hm5ELxxjWzA%3D>
- Amézquita, G., Díaz, J. y Gutiérrez, E. (2014). Formación ética profesional del estudiante de Contaduría Pública de la universidad de antioquia tomando como referente el código de ética propuesto por la ifac. *Trabajos de Grado Contaduría Pública*. 8(1), 1-61. Recuperado de

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/tgcontaduria/article/view/323443/20780620>

- Angulo, J. (2019). La estandarización en educación, un dispositivo del neoliberalismo. *Cuadernos de Humanidades*, 31, 17-39. <http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php/cdh/article/view/1094/1053>
- Ángulo, J. F., (1994). ¿A qué llamamos curriculum? Teoría y Desarrollo del Currículum. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Angulo-Rasco-A-que-llamamos-curriculum.pdf>
- Anta, J. (2019). Marco contextual del espacio europeo de educación superior. Una descripción con trasfondo crítico. *Educere*, 23(75), 233-248. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262002/35660262002.pdf>
- Aranda, T. (2016). Propuesta de gestión académica para realizar ajustes al plan de estudios del programa de contaduría pública de la universidad libre seccional socorro (Tesis de Maestría). <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9616/TEISIS%20TERESA%20ARANDA%20S..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Araque, A. (2017). Etica para el currículo en la formación del contador público. *Revista Unicooperativa*, e31. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/7ed5c3d8-aaaa-4a67-845c-16b36bde0856/content>
- Ardila, W. y Candía, C. (2021). El aseguramiento de la calidad en la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia frente a los marcos internacionales (Trabajo Posgrado). <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/01601d20-2340-4a76-8ff8-7ce601f3b114/content>
- Arévalo, M. (2016). Aplicación del modelo pedagógico cognitivo con enfoque constructivista (Tesis de Maestría). Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/29793/2016mariaar%C3%A9valo.pdf?sequence=1>

- Arévalo, N. (2021, del 22 al 24 de septiembre). Un análisis clúster sobre la investigación contable en las universidades colombianas (Nuevas Tecnologías y Contabilidad). *XXI Congreso Internacional AECA: Empresa y sociedad: sostenibilidad y transformación digital*, Toledo, España. Recuperado de <https://xxicongreso.aeca.es/wp-content/uploads/2021/09/25g.pdf>
- Arias, J. y Cano, V. (2021). Análisis de la perspectiva transdisciplinar como estrategia pedagógica de enseñanza y de aprendizaje en Contaduría Pública. *Catálogo Editorial*, 1(897), 25–46. <https://doi.org/10.15765/poli.v1i897.1802>
- Arroyo, D. y Contreras, F. (2014). Globalización e internacionalización de la profesión contable: incidencias en el programa de contaduría pública de la universidad de cartagena (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/2181>
- Asociación Colombiana de Universidades y Red Colombiana de Internacionalización [ASCUN-RCI]. (2007). Estudio Estado del Arte de la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia (Informe Final). Recuperado de [https://issuu.com/ceriudistrital/docs/2-estudio\\_estado\\_del\\_arte\\_de\\_la\\_internacionalizac](https://issuu.com/ceriudistrital/docs/2-estudio_estado_del_arte_de_la_internacionalizac)
- Assaél, J., Albornoz, N. y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.09>
- Ayala, C. y Dibut, L. (2020). La actualización curricular como estrategia para la formación integral de estudiantes. *Revista Conrado*, 16(75), 93-102. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-93.pdf>
- Avellaneda, C., Avellenada, S. y Bermúdez, J. (2020). Estudio de la contabilidad por ciclos de operaciones financieras: modelo teórico, pedagógico (3ª edición). <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/19572>
- Azuero, Á. (2019). Competencias pedagógicas para el desarrollo de estrategias didácticas en estudiantes con necesidades educativas especiales en la

- Educación Superior Ecuatoriana. *KOINONIA*, 4(7), 247-261.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062695>
- Backhoff, E. (2018). Evaluación estandarizada de logro educativo: contribuciones y retos. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-14.  
[https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v19\\_n6\\_a3\\_Evaluaci%  
c3%b3n-estandarizada-de-logro-educativo-contribuciones-y-retos.pdf](https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v19_n6_a3_Evaluaci%c3%b3n-estandarizada-de-logro-educativo-contribuciones-y-retos.pdf)
- Ballut, J. (2018). Estrategias pedagógicas basadas en tics para la enseñanza de la contaduría pública (Tesis de Maestría).  
[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/89834564/169430089-libre.pdf?1660760965=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEstrategias+Pedagogicas+Basadas+en+Tic+P.pdf&Expires=1676398403&Signature=AdqcqjZ1-h9~BobFAWhRdpNXGjd4D4oWXLQRTANZMT1WakMfFdEdXXYfOOTd9Zh2UY0wpPOwBJgllrLoIZTaGNsRW~PoUOhmXxivY0u3AgCOQj745dOqP5uJRmvbtNp8daaVloGXLuVQLWuq2EQ3P-9wZ3B2PJo2SEsw0Dphro2uj1dRICS-eyJol9Xw0QDmAaV~6D07D2lwR1na~NLqilK~bGMePZ0do913AEVGtECqdFJn7IDI33Fw~s8Exl77mNeX~K6sUGbFj1qJuxFUMIUv2XENy5tFAUel4Mf9b-923q-tDCx9BrKwmp-xdM6XKY4b2UfnycpSTrtTwAsy-Q\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/89834564/169430089-libre.pdf?1660760965=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEstrategias+Pedagogicas+Basadas+en+Tic+P.pdf&Expires=1676398403&Signature=AdqcqjZ1-h9~BobFAWhRdpNXGjd4D4oWXLQRTANZMT1WakMfFdEdXXYfOOTd9Zh2UY0wpPOwBJgllrLoIZTaGNsRW~PoUOhmXxivY0u3AgCOQj745dOqP5uJRmvbtNp8daaVloGXLuVQLWuq2EQ3P-9wZ3B2PJo2SEsw0Dphro2uj1dRICS-eyJol9Xw0QDmAaV~6D07D2lwR1na~NLqilK~bGMePZ0do913AEVGtECqdFJn7IDI33Fw~s8Exl77mNeX~K6sUGbFj1qJuxFUMIUv2XENy5tFAUel4Mf9b-923q-tDCx9BrKwmp-xdM6XKY4b2UfnycpSTrtTwAsy-Q_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2020). *Hablemos de Política Educativa América Latina y el Caribe: de la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad* (Informe 2 División Educación – Sector Social). Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-politica-educativa-en-America-Latina-y-el-Caribe-2-De-la-educacion-a-distancia-a-la-hibrida-4-elementos-clave-para-hacerla-realidad.pdf>
- Barriga, F. (2018). Nuevo modelo educativo: una mirada desde los estudios del currículo. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*, 4(11), 11-17. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64306464/G11\\_ESP-2-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64306464/G11_ESP-2-)

[libre.pdf?1598731515=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEl futuro de la Reforma Educativa e sta e.pdf&Expires=1676408475&Signature=MqnoYsBU-X2h5phHHJwFcrx8Al8dPCfOb1CkqelvoM8E4vswUqcV1~wwMB~AD1fa5Or2L3MhPrrNRkWMEn6dq06ezRDnGxao1sgMOfwJykVFv30mmlzLkKuYa7iZE7gPFcAX1~AVsc3hG2A9fc-sqFqnbSFaCvaT~wC0UWjh1aeifRJcblH3SzT2q~LNIR7uld-0G62i1tb8o3snBysEyT2PTY3kT~q5dmmlrd2Wqq7UFY3D8JoMDfusxAaFM DxzqkwdLyZJ6V4TW4A0SvHIFuaol79RUwpu7Vs2yh6up0vyaDi4nc2gHZI1aKhN3hn4OWAcc8CErrzwMmJPJAX03A &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=13](#)

Barros, L. y Hernández, R. (2021). Estrategias pedagógicas para la enseñanza de la contaduría pública. *Revista Redipe*, 10(10), 186–193. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i10.1478>

Becerra, L. (2014). Situación socioeconómica de los contadores públicos egresados de la u.f.p.s.o. en el periodo 2009-2011, mediante la determinación de ingresos que establece su estatus social (Tesis pregrado). Recuperado de <http://repositorio.ufpso.edu.co/bitstream/123456789/1169/1/25174>

Bedolla, R. y Miranda, A. (2019). Asesoramiento para gestionar planes de estudio y secuencias didácticas por competencias en una universidad de México. *Plumilla Educativa*, 23(1), 69–91. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3352.2019>

Bedolla, R., Miranda, A., Bedolla, J. J., Castillo, B., Sánchez, O. y Gervacio, H. (2016). Análisis del currículo y otros actores del proceso educativo para identificar el eje ambiental: informe proyecto. *Revista Pedagógica*, 18(39), 16-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3613>

Beelen, J. (2011). La internacionalización en casa en una perspectiva global: un estudio crítico del Informe del 3.er Estudio Global de la AIU. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 85-100. Recuperado de

<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/13542/1/v8n2-beelen-esp.pdf>

- Bermúdez, H. (1995). La educación contable en Colombia: Reflexiones de cara al siglo XXI. Organizado por la Confecop, La Educación Contable en el Hemisferio Occidental: nueva dimensión del Contador Público en su desempeño profesional de cara al siglo XXI, realizado en el I Foro Internacional de Contaduría Pública, en Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/personales/hbermude/ensayos/HBGPON.DOC>
- Bermúdez, L. (2020). Prácticas pedagógicas mediadas por tic para la inclusión social en el programa de contaduría pública de la universidad francisco de paula santander (Tesis de Maestría). <https://repositorio.ufps.edu.co/bitstream/handle/ufps/4107/1390397.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bernasconi, A. y Rodríguez, E. (2018). Importancia de la gestión institucional en los procesos de acreditación universitaria en Chile. *Opción*, 34(86), 20-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7338167>
- Bertolini, G., Mapén, F. y Martínez, G. (2021). Impacto en la evaluación interna de la licenciatura en contaduría pública. *Publicaciones e Investigación*, 15(1). <https://doi.org/10.22490/25394088.4519>
- Bertuzzi, M. F. (2021). Centennials en la universidad: prosumidores de contenidos en el aula. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (134), 161-173. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi134.5020>
- Bolaño, J. (2019). Los estándares de educación de la federación internacional de contadores en el programa de contaduría de una universidad en colombia (Proyecto Tesis Doctoral). Universidad Internacional Iberoamericana UNINI. Bogotá, Colombia.
- Bolaños, A. (2022). Apoyo en el área contable de la empresa revisar auditores ltda sede ibagué (Informe Práctica Empresarial).

<https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/3c430ff5-ceed-4fee-b4ea-7c7a29f553b6/content>

- Bonilla, M., Cárdenas, J., Arellano, F. y Pérez, D. (2020). Estrategias metodológicas interactivas para la enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Uisrael*, 7(3), 25-36. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rcuisrael/v7n3/2631-2786-rcuisrael-7-03-00025.pdf>
- Briñez, M., Gómez, S., Guerra, J., Betancurt, Y. e Isaza, J. C. (2020). Mapa del Proceso de Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior Colombianas. *Sapientae*, 5(2), 343-356. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7206960.pdf>
- Brito, O. (2022). Crítica curricular neosistémica en programas de Contaduría Pública del Caribe Colombiano (Tesis Doctoral). <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/9483>
- Brunner, J., Labraña, J. Ganga, F. y Rodríguez, E. (2019). Idea moderna de universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XX1*, 22(2), 119-140. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/706/70666696005/70666696005.pdf>
- Buendía, L., Colás., P. y Hernández, F. (2018). Métodos de investigación en Psicopedagogía. [https://www.ugr.es/~ugr\\_unt/Material%20M%F3dulo%201/variables.pdf](https://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%201/variables.pdf)
- Bueno, G. (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. *Sophia*, 32, 93-117. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/sophia/n32/1390-3861-soph-32-00093.pdf>
- Burgos, O., León, J., Cáceres, M., Pérez, C. y Espinoza, E. (2019). Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2), 316-330. <http://scielo.sld.cu/pdf/mil/v48s1/1561-3046-mil-48-s1-e383.pdf>
- Calizaya, J., Bellido, R., Alemán, Y., Morales, B., Monzón, G. y Ceballos, F. (2020). La investigación cuantitativa. En AutanaBooks (Ed.). *Planteamiento del*

- problema y marco teórico en la investigación cuantitativa* (88-105).  
<https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/download/418/827>
- Calle, L. (2016). Metodologías para hacer la revisión de literatura de una investigación. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/301748735 Metodologias para hacer la revision de literatura de una investigacion](https://www.researchgate.net/publication/301748735_Metodologias_para_hacer_la_revision_de_literatura_de_una_investigacion)
- Calvas, M. (2022). Reformas curriculares en el área de Ciencias Sociales de la Educación Básica Superior en Ecuador. *Sociedad y Tecnología*, 5(3), 541-552. <https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/262>
- Camarillo, H. Estocadas a la autonomía universitaria en Europa: desde 1960 a la actualidad. *Cuadernos Fronterizos*, 18(5), 26-29. <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuadfront/article/view/2449/2272>
- Campos, B. (2019). Reseña de Inspección educativa y calidad institucional. *Enseñanza & Teaching*, 37(1), 159-161. Recuperado de <https://www.proquest.com/openview/895886559001c6526f36505c22607ea4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2032086>
- Campos, C., Barreiro, D., Flores, L., Muñoz, K., Anchundia, O., Concha-Lima, N., Aguila, M. y Aguirre, I. (2022). South Florida Journal of Development, 3(1), 811-830. Recuperado de <https://southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/1130>
- Campos, Y. (2021). Técnicas de investigación. *Revista Académica Institucional RAI*, 4, 1-8. <https://rai.usam.ac.cr/index.php/raiusam/article/view/40/40>
- Cano, G. y García, M. (2018). Las TICs en las empresas: evolución de la tecnología y cambio estructural en las organizaciones. *Dominio de las Ciencias*, 4(1). 499-510. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/336001364 Las TICs en las empresas evolucion de la tecnologia y cambio estructural en las organizaciones](https://www.researchgate.net/publication/336001364_Las_TICs_en_las_empresas_evolucion_de_la_tecnologia_y_cambio_estructural_en_las_organizaciones)

- Capetillo, R. y Gairín, J. (2020). Metodologías de enseñanza y estrategias de evaluación utilizadas por el profesorado en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(3), 1-32. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2301/2354>
- Cárdenas, G. (2022). Docencia Universitaria y Competencias para la Era Pospandemia: Un Proceso Hacia la Alfabetización Digital. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 14(2), 5-14. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/299/830>
- Cardona, J. (2017). Una breve historia de la educación contable en Colombia. *Revista Activos*, 15(28), 71-81. Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/activos/article/view/4926>
- Carmona, F. y Muñoz, J. (2020). Influencia de los avances tecnológicos en el ejercicio de la profesión de la Contaduría Pública. *RHS. Revista. Humanismo. Soc.* 8(2), 6-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7716815>
- Carrasco, P., Ramírez, S. y Alcocer, A. (s.f.). Urgencia de la educación superior contable de México con mecanismos internacionales. Universidad de Colima, 1-17. Recuperado de [http://acacia.org.mx/busqueda/pdf/18\\_PF536\\_Educacion\\_Superior\\_Contable.pdf](http://acacia.org.mx/busqueda/pdf/18_PF536_Educacion_Superior_Contable.pdf)
- Carreras, P. (2021). Educación y formación universitaria: el currículo basado en competencias con orientación al contexto del 2030. *Revista Interdisciplinar Sulear*, (10), 117-130. <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/5911>
- Carriazo, C., Perez, M. y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-94. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/27963600007.pdf>

- Carrillo, M. y Benavides, B. (2022). El currículo en el siglo XXI: competencias, identidades y profesiones. *Pedagogía y Saberes*, (57), 25-37. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13577>
- Cartuche, N., Tusa, M., Agüinasca, J., Merino, W. y Tene, W. (2015). El modelo pedagógico en la práctica docente de las universidades públicas del país. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11035/1/EI%20modelo%20pedagogico%20en%20la%20practica%20docente%20de%20las%20universidades%20publicas%20del%20pais.pdf>
- Carvajal, R. (2019). Diseños Curriculares, Modelos Pedagógicos y Planificación Educativa en Neuroeducación: Perspectivas y Controversias. *Docencia Universitaria*, 20(1-2), 47-68. [https://www.researchgate.net/profile/Ruben-Carvajal-3/publication/337915474\\_Disenos\\_Curriculares\\_Modelos\\_Pedagogicos\\_y\\_Planificacion\\_Educativa\\_en\\_Neuroeducacion\\_Perspectivas\\_y\\_Controversias/links/5df2db3192851c836478d2d0/Disenos-Curriculares-Modelos-Pedagogicos-y-Planificacion-Educativa-en-Neuroeducacion-Perspectivas-y-Controversias.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ruben-Carvajal-3/publication/337915474_Disenos_Curriculares_Modelos_Pedagogicos_y_Planificacion_Educativa_en_Neuroeducacion_Perspectivas_y_Controversias/links/5df2db3192851c836478d2d0/Disenos-Curriculares-Modelos-Pedagogicos-y-Planificacion-Educativa-en-Neuroeducacion-Perspectivas-y-Controversias.pdf)
- Casadiegos, Y., Rico, C. y Prada, R. (2021). Características de la práctica pedagógica del docente de contaduría pública en tiempos de no presencialidad. *Revista Redipe*, 10(11), 466-83. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1553>
- Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Comunicación*, 29(1), 38-51. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/com/v29n1/1659-3820-com-29-01-38.pdf>
- Casassus, J. (1997). Estandares en educación: conceptos fundamentales. UNESCO (Editor), Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación Documento 3, (1-15). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183652>
- Castañeda, L. (2017). Aplicación de las normas internacionales de educación para profesionales de la contabilidad (Tesis Posgrado).

[https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/16040/Casta%  
%b1edaMonta%  
%b1oLuzMyrian2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/16040/Casta%c3%b1edaMonta%c3%b1oLuzMyrian2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Castillo, C., Córdoba, J. y Villarreal, J. (2014). Estándares internacionales de educación (ies) en contabilidad y aseguramiento: nuevos retos de la profesión contable. *TENDENCIAS Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, 2(2), 118-135. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5015202.pdf>

Castillo, Y. y Baute, L. (2021). Sistema de tareas docentes integradoras: contribucion a la formacion etica profesional de los estudiantes contadores. *Conrado*, 17(80), 216-222. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442021000300216&lng=es&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300216&lng=es&tlng=pt).

Castro, Y., Lara, R., Pares, G. y Castillo, S. (2020). Validez de contenido y estructura de una escala sobre imitantes para la elaboración de una tesis universitaria. *Educación médica superior*, 34(2), e1943. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v34n2/1561-2902-ems-34-02-e1943.pdf>

Celeste, F. (2019). Políticas de revisión curricular en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina, 1998. *Educación física y ciencia*, 21(4), e098. <http://www.scielo.org.ar/pdf/efyc/v21n4/2314-2561-efyc-21-4-e098.pdf>

Cerquera, C. y Álvarez, J. (2021). El enfoque conectivo de la internacionalización del currículo en la práctica pedagógica docente. En R. Quiroz, J. C. Echeverri (Coords.). *Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre*. 99-108. Recuperado de [https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/8903/Enfoque  
conectivo.pdf?sequence=1](https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/8903/Enfoque_conectivo.pdf?sequence=1)

Chalela, S., y Rodríguez, D. (2020). Caracterización del profesorado con perfil investigador en universidades colombianas. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 350-369. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.17>

- Chamorro, D. y Borjas, M. (2020). Investigación evaluativa curricular: un camino a la transformación del aula. <http://manqlar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/9252/9789587892185%20eInvestigacion%20evaluativa%20curricular.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=35>
- Changmarín, C. (2019). La formación integral del contador público panameño con crecientes regulaciones en una economía digital y de la big data. *Contabilidad y auditoría*, 50(25), 109-140. <https://ojs.econ.uba.ar/index.php/Contyaudit/article/view/1590/2246>
- Chaverra, J. y Alvear, L. (2019). Internacionalización, interculturalidad y globalidad curricular. Perfil de los currículos de contaduría pública desde la perspectiva de la movilidad académica. *Lupa Empresarial*, 20(20), 69–94. <https://doi.org/10.16967/01232061.733>
- Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia & Virtualidad*, 10(1), 23-41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5763329.pdf>
- Cholotío, L. (2020). Estrategias didácticas en la carrera de Contaduría Pública y Auditoría. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 169–173. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.34>
- Chuquilin, J. y Zagaceta, M. (2017). El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones. Los casos de México y Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 109-134. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14048873005>
- Colegio de Contadores de Chile. (2015). Código de ética. Recuperado de <http://aechile.vongoid.com/wp-content/uploads/2015/01/CODIGO-DE-ETICA.pdf>
- Colegio de Contadores de Chile. (2018). Marco Conceptual y Objetivos para Efectuar e Informar sobre Trabajos de Compilación y de Revisión Contable. Recuperado de [https://nanopdf.com/download/trabajos-de-compilacion-y-de-revision\\_pdf](https://nanopdf.com/download/trabajos-de-compilacion-y-de-revision_pdf)

- Comas, O. (2019). La internacionalización de la educación superior. *RESU - Revista de la Educación Superior*, 48(192), 165-168. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v48n192/0185-2760-resu-48-192-165.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 (Informe CEPAL-UNESCO). Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- Compromiso Social por la Calidad de la Educación [CSCE]. (2015). Para una mejora en la autogestión escolar: análisis de los programas de la Reforma Educativa y de Escuelas de Tiempo Completo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(3), 11-54. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27041543002>
- Cóndor, B. y Remache, M. (2020). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Cátedra*, 2(1), 116–131. <https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>
- Condori, J. (2020). La evaluación de las competencias en un modelo educativo emergente. Aportes desde el enfoque socioformativo. En J. Luna-Nemecio (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso Internacional de Evaluación Socioformativa (VALORA-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64553537/La\\_evaluaci%C3%B3n\\_de\\_las\\_competencias\\_en\\_un\\_modelo\\_educativo\\_emergente-libre.pdf?1601393560=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLA\\_EVALUACION\\_DE\\_LAS\\_COMPETENCIAS\\_EN\\_UN.pdf&Expires=1676047614&Signature=DwsiGATaa3Uq04AxdqOhl3e01smLqpuHUPx1FjfTEeAJRsvJUDy-QBLIa0bETU1t97lo-oudleCVRbaunS~bUW98HIWMzD4t3YorJFK81IU4MDipzLGn1CglbykBZOWAgVivh8q6TAbXCEYgEr58wPW0YDE1uDgPCE7m96zV3kJgrujHAWNu472yliSj8neAcJZMyw6XWqUQdXP3NHVV7tpCxbdgmy0sheRKW9xFNdGUmY](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64553537/La_evaluaci%C3%B3n_de_las_competencias_en_un_modelo_educativo_emergente-libre.pdf?1601393560=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLA_EVALUACION_DE_LAS_COMPETENCIAS_EN_UN.pdf&Expires=1676047614&Signature=DwsiGATaa3Uq04AxdqOhl3e01smLqpuHUPx1FjfTEeAJRsvJUDy-QBLIa0bETU1t97lo-oudleCVRbaunS~bUW98HIWMzD4t3YorJFK81IU4MDipzLGn1CglbykBZOWAgVivh8q6TAbXCEYgEr58wPW0YDE1uDgPCE7m96zV3kJgrujHAWNu472yliSj8neAcJZMyw6XWqUQdXP3NHVV7tpCxbdgmy0sheRKW9xFNdGUmY)

[IxKi1g2vvK7UZP7t15Im9yGKlv3maQM82a6yulfvTvBZD4TFuiH9gOJrmMN7McStuGm1pAU8zhu26qUTjMpRtV7GKQ8ZsXmPRwjPOuA &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104547_archivo_pdf.pdf)

Congreso de la República de Colombia. (13 de diciembre de 1990). Por la cual se adiciona la Ley 145 de 1960, reglamentaria de la profesión de Contador Público y se dictan otras disposiciones. [Ley 43 de 1990]. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104547\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104547_archivo_pdf.pdf)

Consejo Académico Universidad del Magdalena. (Acuerdo Académico 063 de 2011). Recuperado de <http://extension.unimagdalena.edu.co/secretaria/Lists/Acuerdos/Attachments/1288/Acuerdo%20Acad%C3%A9mico%20No.%20063%20de%202011.pdf>

Consejo de Normas Internacionales de Formación en Contaduría [IAESB]. (2015). Manual de Pronunciamientos Internacionales de Formación. Recuperado de <https://www.ifac.org/system/files/publications/files/Manual-de-Pronunciamientos-Internacionales-de-Formacion-Edicion-2015.pdf>

Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2007). Lineamientos para la acreditación institucional (Serie Documento CNA No. 2). Recuperado de [http://acreditacion.unimagdalena.edu.co/index.php/lineamientos-cna2/doc\\_download/46-lineamientos-acreditacion-institucional-cna](http://acreditacion.unimagdalena.edu.co/index.php/lineamientos-cna2/doc_download/46-lineamientos-acreditacion-institucional-cna)

Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2013). Estrategia de internacionalización del consejo nacional de acreditación de colombia- cna. [https://www.cna.gov.co/1779/articles-401783\\_recurso\\_1.pdf](https://www.cna.gov.co/1779/articles-401783_recurso_1.pdf)

Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2014). Boletín Estadístico (Junio). Recuperado de [https://www.cna.gov.co/1741/articles-322119\\_boletin\\_2014.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-322119_boletin_2014.pdf)

Consejo Nacional de Acreditación, Consorcio Europeo de Acreditación [CNA-CEA]. (s.f.). Código de Buenas Prácticas para Acreditación en Educación Superior

- ECA Consorcio Europeo para Acreditación en Educación Superior (CEA). Recuperado de [https://www.cna.gov.co/1741/articles-190012\\_ECA\\_BP.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-190012_ECA_BP.pdf)
- Consejo Superior Universidad del Magdalena [AcSup]. (Acuerdo Superior 012 de 2011). Por el cual se crea el Estatuto General de la Universidad del Magdalena.  
[http://ciudadano.unimagdalena.edu.co/index.php?option=com\\_remository&Itemid=131&func=select&id=113](http://ciudadano.unimagdalena.edu.co/index.php?option=com_remository&Itemid=131&func=select&id=113)
- Contreras, M. (2015). El diseño curricular de aula como modelo de aprendizaje enseñanza: Una alternativa para la educación colombiana actual (Tesis Doctoral). <https://eprints.ucm.es/id/eprint/34343/1/T36695.pdf>
- Contreras, O. y González, I., Gil, P. (2019). La dificultad de la Implementación de una Enseñanza por Competencias en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(121).  
<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4053/2317>
- Coronel, A., Carbajal, T., Llamaza, D. y Reyes, I. (2021). Planificación estratégica. Caso de estudio educativo Universidad Federico Villarreal. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3), 1-22.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8n3/2007-7890-dilemas-8-03-00016.pdf>
- Correa, L. y Jiménez, M. (2020). Propuesta de un modelo de intervención académica a partir de la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP) y el modelo de incubación de torrance, para fortalecer el pensamiento crítico en educación superior (Tesis de Maestría).  
[https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/12133/2020\\_Tesis\\_Liz\\_Katherine\\_Correa\\_Bautista.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/12133/2020_Tesis_Liz_Katherine_Correa_Bautista.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cortés, C. y Franco, A. E. (2018). Importancia e incidencia del Contador Público en los procesos administrativos de las empresas privadas en Colombia. *Ágora*, 6(6), 69–81. Recuperado a partir de <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/agora/article/view/515>

- Cruz, F. (2018). Fortalecimiento de los procesos de planificación y ejecución curricular en los docentes de la institución educativa n° 32 de puno (Tesis de Maestría).  
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/98968f15-5542-4a35-ae4b-1373e85feaba/content>
- Cruz, Y. y Cruz, A.K. (2008). La educación superior en México: Tendencias y desafío. *Avaliação Campinas*, 13(2), 293-311. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/250992299\\_La\\_educacion\\_superior\\_en\\_Mexico\\_tendencias\\_y\\_desafios/fulltext/039720d10cf24b7e6f5727a3/La-educacion-superior-en-Mexico-tendencias-y-desafios.pdf](https://www.researchgate.net/publication/250992299_La_educacion_superior_en_Mexico_tendencias_y_desafios/fulltext/039720d10cf24b7e6f5727a3/La-educacion-superior-en-Mexico-tendencias-y-desafios.pdf)
- Cuenca, H. (2016). Auditoría del Sector solidario. Recuperado de <https://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2016/09/Auditoria-del-sector-solidario-2da-Edici%C3%B3n.pdf>
- Da Silva, M., Ayelen, M., Da Silva, L. y Clérico, G. (2023). Encuentros y aprendizajes entre estudiantes en la internacionalización en casa. *Integración y Conocimiento*, 1(12), 120-129.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8770559>
- De Oca, N., Machado, E. y Reyes, F. (2019). La gestión didáctica en el contexto actual de la educación superior. *Humanidades Médicas*, 19(2), 311-322.  
<http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v19n2/1727-8120-hmc-19-02-311.pdf>
- De Fanelli, A. (2018). Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*.  
<http://repositorio.ciedupanama.org/bitstream/handle/123456789/261/Panorama%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20Iberoamericana-%20OEI%2c%20Octubre%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz, A. (2005). Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Sonora, México. Recuperado de [http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia\\_cnie2005.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia_cnie2005.pdf)

- Díaz, C. (2019). Retos e Innovación Curricular de la Contaduría Pública en Colombia. *Revista Colombiana De Contabilidad - ASFACOP*, 7(13), 173-188. <https://doi.org/10.56241/asf.v7n13.125>
- Díaz, D., Ramírez, J. y Sánchez, G. (2020). Interpretaciones sobre la libertad de cátedra de docentes universitarios en la ciudad de Medellín (Informe Técnico de Investigación Maestría). [https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2895/Diaz\\_Rodriguez\\_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2895/Diaz_Rodriguez_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Díaz, J. y Orozco, G. (2014). La profesion contable en el campo laboral: posicionamiento de los egresados del programa de contaduría pública de la universidad de cartagena en las pymes de la ciudad de cartagena (2008-2012) (Tesis Pregrado). Recuperado de <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/2160/TESIS%20DE%20GRADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz, N. (2017). Formación integral del contador público: Una aproximación desde el punto de vista de los docentes. *Espacios*, 38(50), e21. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n50/a17v38n50p21.pdf>
- Dirección de Programa de Contaduría Pública Universidad del Magdalena [Contaduría-Unimagdalena]. (2019). Renovación de Registro Calificado (Documento Maestro). Oficina de Acreditación Institucional, Vicerrectoría Académica, Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas (En físico).
- Del Canto, P., gallego, I., López, J. M., Mochón, F., Mora, J., Reyes, A., Rodríguez, E., Kanapathipillai, S., Santamaría, E. y Valero, M. (2010). La evaluación en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación a Distancia*, 1, 1-18. Recuperado de <https://www.um.es/ead/reddusc/1/valero.pdf>
- Del Rosario, L. y Perozo, L. (2019). Ruta metodológica para avanzar en el periplo de la investigación educativa con variable compuesta o predicativa. *ORBIS*, 42(14), 60-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7066112>

Demuner, M. del R. (2019). La formación de competencias profesionales del contador y su conformidad con las normas internacionales. *RIEE | Revista Internacional De Estudios En Educación*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.37354/riee.2019.186>

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [COLCIENCIAS]. (2009). Colombia construye y siembra futuro. Recuperado de <https://legadoweb.minciencias.gov.co/sites/default/files/recursos/documentos/colombiaconstruyesiembrafuturo20082011.pdf>

Didou, S. (2019). Bureaucracy and Internationalization in Higher Education in Mexico: Fatal impacts. *Higher Education Forum*, 16, 113-124. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1308098.pdf>

Didriksson, A., Herrera, A., Villafán, L., Huerta, B. y Torres, D. (2016). De la privatización a la mercantilización de la educación superior. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/de-la-privatizacion-a-la-mercantilizacion-de-la-educacion-superior.pdf>

Díez, E. (2020). Políticas de evaluación estandarizada y gobernanza “empresarial” en educación. *JOURNAL OF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION*, 11, 8-27. <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/14859/Pol%c3%adticas%20de%20evaluaci%c3%b3n%20estandarizada%20y%20gobernanza%20%e2%80%9cempresarial%e2%80%9d%20en%20educaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Duarte, D. (2022). Análisis comparativo del plan de estudios de contaduría pública de la FACEM-UNICAN con las normas internacionales de formación emitidas por la IFAC-año 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 3452-3464. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i1.1744](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1744)

Elizalde, L. (2019). Perfil profesional del Contador Público. *595 Digital Publisher CEIT*, 4(5), 208-216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7144050>

- Enríquez, A.M. (2019). Ulrich Teichler. Sistemas comparados de educación superior en Europa. VI Congreso CIDUI. 2010. 359 páginas. ISBN 978-84-9921-002-5. *Revista de Educación y Derecho*, 19, 1-5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6945497.pdf>
- Español, G., Giménez, M., González, S., Puyó, M., Rodríguez, C. y Scheilsohn, J. (2013). Adopción de normas internacionales de auditoría (NIA) en américa (Fase de recopilación de antecedentes). *Instituciones de Investigaciones Teóricas y Aplicadas*, 1-62. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/90645517.pdf>
- Espinoza, R. (2019). Concepto de currículo, desde sus inicios. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/335975576\\_Concepto\\_de\\_curriculo\\_desde\\_sus\\_inicios](https://www.researchgate.net/publication/335975576_Concepto_de_curriculo_desde_sus_inicios)
- Estándares Internacionales de Educación Contable [IFAC]. (2008). Manual de los Pronunciamientos Internacionales de Formación (Normas Internacionales de Formación 1-8). Recuperado de [https://www.ifac.org/system/files/downloads/Spanish\\_Translation\\_Normas\\_Internacionales\\_de\\_Formacion\\_2008.pdf](https://www.ifac.org/system/files/downloads/Spanish_Translation_Normas_Internacionales_de_Formacion_2008.pdf)
- Estándares Internacionales de Educación Contable [PIF-IFAC]. (2017). Manual de los Pronunciamientos Internacionales de Formación (Normas Internacionales de Formación 1-8). Recuperado de <https://imcp.org.mx/wp-content/uploads/2017/05/Pronunciamientos-Internacionales-de-Formaci%C3%B3n-B-1.pdf>
- Estándares Internacionales de Educación Contable [IFAC]. (2020). La federación internacional de contadores. Recuperado de [https://www.ifac.org/system/files/publications/files/ES\\_A4\\_IFAC\\_Background\\_Info.pdf](https://www.ifac.org/system/files/publications/files/ES_A4_IFAC_Background_Info.pdf)
- Estellés, M. y Morante, J. (2019) Curriculum Historia en España: la ruralidad dual de un subcampo aún en construcción/La historia del curriculum en espana: la ruralidad dual de un subcampo todavia en construccion. *Historia de la*

*Educación*, (40), 81-103.  
<https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA695994697&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=02120267&p=IFME&sw=w&userGroupName=anon%7Ec6ad8afe>

Estrada, B. y Pinto, A. (2021). Análisis comparativo de modelos educativos para la educación superior virtual y sostenible. *Entramado*, 17(1), 168-184.  
<https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6131>

Fairlie, A., Portocarrero, J. y Herrera, E. (2021). Desafíos de digitalización para la internacionalización de la educación superior en los países de la Comunidad Andina (Documentos de Trabajo, Fundación Carolina).  
[https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/04/DT\\_FC\\_46.pdf](https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/04/DT_FC_46.pdf)

Fedorov, A. (2011). Internacionalización de la educación superior: significado, contexto, raíces y manifestaciones. *Innovación Educativa*, 11(56), 4-13.  
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421438001.pdf>

Feria, H., Matilla, M. y Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didasc@lia: Didáctica Y educación*, 11(3), 62–79. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/992>

Fernández, M., Alcaraz, N. y Sola, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67.  
Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/7594>

Ferrer, G. (2006). Estándares en Educación Implicancias para su aplicación en América Latina. Recuperado de [https://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/estandares\\_educacion\\_implicancias\\_aplicacion\\_AL\\_ferrer.pdf](https://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/estandares_educacion_implicancias_aplicacion_AL_ferrer.pdf)

Flórez, A. y Acosta, D. (2018). Sistema de evaluación de la gestión académica. una aplicación en la plataforma moodle. En CECAR (Eds.). *Gestión académica en instituciones de educación superior: reflexiones y experiencias exitosas*

(9-31).

<https://repositorio.cecar.edu.co/bitstream/handle/cecar/2817/CAP%20ULO%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Flórez, E. y Hoyos, A. (2020). Una mirada cualitativa sobre la autoevaluación institucional desde la praxis universitaria. *Revista científica*, (37), 78-89. <https://doi.org/10.14483/23448350.13645>

Fonseca, M. A. y Roncancio, J. (2019). Una mirada a través de la concepción del currículo en la educación superior del siglo XXI. In Conference Proceedings EDUNOVATIC 2018: 3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT. 443-450. Adaya Press. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=s3maDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA443&dq=%22concepto%22+%2B%22curr%C3%ADculo+educaci%C3%B3n+superior%22&ots=miO0uVL\\_Zb&sig=Lig66WcmdrU1Z4K\\_x\\_4kR9QBC0c#v=onepage&q=%22concepto%22%20%2B%22curr%C3%ADculo%20educaci%C3%B3n%20superior%22&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=s3maDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA443&dq=%22concepto%22+%2B%22curr%C3%ADculo+educaci%C3%B3n+superior%22&ots=miO0uVL_Zb&sig=Lig66WcmdrU1Z4K_x_4kR9QBC0c#v=onepage&q=%22concepto%22%20%2B%22curr%C3%ADculo%20educaci%C3%B3n%20superior%22&f=false)

Gabalachis, G., Solís, E. y Cáceres, J. (2017). "Estandarización Curricular... ¿Hasta dónde?". *E-KÓ - DIVULGANDO*, 1(1), 53-69. <https://www.cpcemnes.org.ar/ekodivulgando/index.php/revista/article/view/17>

Gacel, J. (2018). La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior, UNESCO. Recuperado de [http://erasmusplusriesal.org/sites/default/files/libro\\_la\\_es\\_inter\\_e\\_integracion\\_cres.pdf](http://erasmusplusriesal.org/sites/default/files/libro_la_es_inter_e_integracion_cres.pdf)

Gácel, J., Maldonado, A. y Marmolejo, F. (2020). Impacto del COVID-19 en la educación superior en México. *Revista ESAL*, 8, 9-14. Recuperado de <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13402/214421444830>

- Galeano, J. (Junio de 2005). Enfoques y tendencias curriculares posibles para la educación virtual. En el Encuentro Internacional de Educación Superior, llevado a cabo en la Universidad Autónoma de México, México D.F., México. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:19413/n03galeano05.pdf>
- Gallardo, K., Valdés, D. y Álvarez, N. (2015). Las prácticas de evaluación del aprendizaje en relación con los estándares internacionales: un estudio exploratorio. *Innovación Educativa*, 15(68), 117-133. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179442126008>
- Galleano, M. y Robello, E. (2021) Análisis de una evaluación diagnóstica como mejora de la práctica educativa. *Campo Universitario*, 2(3), 1-19. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/137064>
- Galvis, A. (2020). Direccionamiento estratégico de la modalidad híbrida en educación superior: Conceptos, métodos y casos para apoyar toma de decisiones. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=HkmyDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR13&dq=modalidad+h%C3%ADbrida+%2B%22educaci%C3%B3n+superior%22&ots=u992yBQf-d&sig=1Dwb4AEJ6t7\\_VQC8S\\_mUph23\\_vU](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=HkmyDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR13&dq=modalidad+h%C3%ADbrida+%2B%22educaci%C3%B3n+superior%22&ots=u992yBQf-d&sig=1Dwb4AEJ6t7_VQC8S_mUph23_vU)
- Gaona, L. (2016). Estrategias y métodos didácticos en contabilidad. Estudio de caso universidad militar nueva granada (Tesis pregrado). Recuperado de <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/15488/GaonaGomezLizDayanne2016.pdf?sequence=1>
- García, A. y Blanco, P. (2007). De La Sorbona a Londres: El camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (Adaptación en España: especial referencia a los Estudios Económico-Empresariales). *PECVNIA*, 5, 107-144. Recuperado de <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/Pecvnia/article/view/713/627>
- García, C. (2020). Aportes al diseño del proyecto educativo de programa-peg de la especialización en práctica pedagógica, desde los lineamientos de la

- Universidad Francisco de Paula Santander, sede Cúcuta (Tesis Maestría).  
<https://dspace-ufps.metabuscador.org/handle/ufps/4316>
- García, C. y Ortiz, L. (2019). Normas Internacionales de Contabilidad (2da ed.).  
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=SiwaEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=normas+internacionales+de+contabilidad+%2B%22contadur%C3%ADa+p%C3%ABlica%22&ots=zSqmO8oSfw&sig=RduSV2kbYO6QRhHEwf4pAe0zITQ#v=onepage&q=normas%20internacionales%20de%20contabilidad%20%2B%22contadur%C3%ADa%20p%C3%ABlica%22&f=false>
- García, D. y Rincón, E. (2016). Análisis tendencial de los campos de acción laboral del contador público (Pasantía de grado). Recuperado de  
<https://core.ac.uk/download/pdf/250160849.pdf>
- García, D. y Tapia, B. (2018). Evolución de las normas internacionales de educación y su implementación. Universidad Autónoma de México y Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (Organizadores), XXIII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, (1-21). Recuperado de y Tapia, 2018, pp.19-20) <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xxiii/docs/7.04.pdf>
- García, J. (2021). Implicancia de la inteligencia artificial en las aulas virtuales para la educación superior. *Orbius Tertius UPAL*, 5(10), 31-52.  
<https://www.biblioteca.upal.edu.bo/htdocs/ojs/index.php/orbis/article/view/98>
- García, J., Cerdas, V. y Torres, N. (2018). Gestión curricular en centros educativos costarricenses: Un análisis desde la percepción docente y la dirección. *Revista Electrónica Educare*, 22 (1), 225-252.  
<https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.11>
- García, J., González, I. y Rodríguez, A. (2021). Las estrategias curriculares en la formación integral del profesional universitario. *Atenas*, 2(54), 204-257.  
<http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/81/130>
- García, M. (2015). Las competencias laborales del contador público en el área económica. Avances en el marco teórico. *Revista Republicana*, 4(5), 149-

160. Recuperado de <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/159>
- García, M. y Martínez, D. (2019). Estrategias didácticas para el aprendizaje de la Contaduría Pública. *Panorama Económico*, 27(1), 290-309. <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/panoramaeconomico/article/view/2628/2205>
- García, M., Montañez, D., Romero, A. y Valencia, L. (2020). Percepción docente de la innovación curricular del programa de medicina en una institución de educación superior (Tesis de Posgrado). [https://repositorio.unbosque.edu.co/bitstream/handle/20.500.12495/8473/Garcia\\_Gil\\_Maia%20Lorena\\_2020\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unbosque.edu.co/bitstream/handle/20.500.12495/8473/Garcia_Gil_Maia%20Lorena_2020_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Garea, E. (2022). La cooperación educativa internacional en la Unión Europea: el caso de Marruecos desde una perspectiva integradora (Tesis Doctoral). [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-UniEuro-Egarea/GAREA\\_OYA\\_Eva\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-UniEuro-Egarea/GAREA_OYA_Eva_Tesis.pdf)
- Gaytán, C., Cano, I. y Gutiérrez, M. (2013). Estándares de desempeño docente, ¿llegaron para no quedarse? IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 4(7), 51-59. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521652345007>
- Gil, C. (2014). Inclusión del Código de Ética de la IFAC de forma transversal en el currículo del programa de Contaduría de la Universidad de Antioquia. Trabajos de Grado Contaduría Pública. 8(1), 1-19. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/tgcontaduria/article/view/323550/20780707>
- Gil, R., Martín, I. y Gil, F. (2021). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas. *Educación XX1*, 24(1), 271-295. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26800>
- Giraldo, E., Cadavid, A. M. y Flórez, S. (2019). Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros. *Educación y*

- Educadores*, 22(1), 9-22. Recuperado de [http://repositorio.udea.edu.co/bitstream/10495/15535/1/CadavidRojasAna\\_2019\\_PosibilidadesConcepcionesCurriculo.pdf](http://repositorio.udea.edu.co/bitstream/10495/15535/1/CadavidRojasAna_2019_PosibilidadesConcepcionesCurriculo.pdf)
- Giraldo, M., Ceballos, O. y Mejía, M. (2021). Brechas entre competencias profesionales, laborales de contaduría pública, administración de negocios en Universidad del Quindío. *Dictamen Libre*, (28), 15-31. <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.28.7290>
- Giuliano, F. (2019). Entonces, ¿qué es un dispositivo? De la matriz colonial de poder a los dispositivos (pedagógicos) contemporáneos. *Voces de la Educación*, 4(8), 28-68. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/132955>
- Gómez, E., Moreno G. y Escobar, D. (2022). Estrategias metacognitivas de los docentes en un programa de Contaduría Pública en la ciudad de Bogotá, centrado en blended learning. *Apuntes Contables*, 29, 17-30. <https://ssrn.com/abstract=4007434>
- Gómez, J., Monroy, L. y Bonilla, C. (2019). Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica. *Entramado*, 15(1), 164 -189. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v15n1/1900-3803-entra-15-01-164.pdf>
- Gómez, K., Pulgarín, C. y Ospina, C. (2019). El perfil profesional del Contador Público dentro de los límites del diseño curricular. A propósito de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín. *Adversia*, (22), 1–28. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/adversia/article/view/339244>
- Gómez, L. (2014). La educación contable en Colombia. *RIDUM*. Recuperado de [https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/1955/Gomez\\_Aristizabal\\_Laura\\_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/1955/Gomez_Aristizabal_Laura_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Gómez, M. (2019). De la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita: una propuesta para el programa Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta (Tesis de Maestría). [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/13918/1/GomezSantrichMarta\\_2019\\_DidacticaCriticaEstrategias.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/13918/1/GomezSantrichMarta_2019_DidacticaCriticaEstrategias.pdf)

- Gómez, Y. y Torres, A. (2018). La creación curricular cotidiana: crítica y apuestas desde la Educación Popular. *Revista Teías*, 19(54), 275-290. Obtenido de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37618>
- González, G. (2021). Incidencia del trabajo colaborativo de docentes universitarios en el contexto de la acreditación internacional. *RIDE*, 11(22), E171. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n22/2007-7467-ride-11-22-e011.pdf>
- González, M. (s.f.). Desafíos de la convergencia europea: la formación del profesorado universitario. Universidad de Salamanca, 1-13 Recuperado de <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/lin4glez%5B1%5D.pdf>
- González, Y. y Manzano, O. (2015). La internacionalización curricular desde las competencias de la responsabilidad social universitaria Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6483450.pdf>
- Granados, A., Labarcés, A. y Perdomo, E. (2018). Procedimientos para evaluar la formación del contador público (Tesis de pregrado). Recuperado de [https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/5995/1/2018\\_formacion\\_contador\\_publico.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/5995/1/2018_formacion_contador_publico.pdf)
- Gros, B. y Cano, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: Revisión sistemática. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107-125. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886>
- Guerci, B. (2015). Efecto Innovador de los Procesos de Internacionalización en la Educación Superior. Comportamiento del Espacio "Jujuy" (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/48389/1/Beatriz%20Elvira%20Guerci%20de%20Siufi%20Tesis%20Doctoral.pdf>
- Guerra, V., Miño, C., Poblete, M., Cofré, C., Ceballos, P. y Jara, A. (2017). Innovación curricular en la educación superior: Experiencias vividas por docentes en una Escuela de Enfermería. *Univ. Salud*, 20(1), 53-63.

Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/reus/v20n1/0124-7107-reus-20-01-00053.pdf>

- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción. *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860/1363>
- Guffante, T.; Vanga, M. y Fernández, A. (2016). Metodología para el rediseño curricular de carreras en la Educación Superior: Caso UNACH. *Revista San Gregorio*, 14 (1) Edición Especial, 60 – 73. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/239>
- Guísela, D. (2014). La formación de los profesionales contables en las universidades colombianas vs los lineamientos de la ifac. XIX Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. Universidad Autónoma de México. México D.F., México. Recuperado de <http://132.248.164.227/congreso/docs/xix/docs/8.09.pdf>
- Gutiérrez, D. y Espinel, N. (2021). Educación en pandemia: variables de reflexión, retos y oportunidades. *Educación y Ciudad*, 41, 119-131. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2021.2579>
- Guzmán, C. (2018). Tendencias globales en educación superior y su impacto en américa latina: desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, (50), Pág. 15–32. <https://analesfcm.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49248>
- Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 107-120. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie74a04.pdf>
- Guzmán, R., Palma, E., Bastidas, N. y Varón, O. (2021). Percepción del ejercicio profesional del contador público en estudiantes de una institución de educación superior. *Mundo FESC*, 11(S3), 7-20. <https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/837>

- Helms, R., Rumbley, L., Brajkovic, L. y Mihut, G. (2015). Internationalizing Higher Education Worldwide: National Policies and Programs. Recuperado de [https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/ACE\\_US/A151023H.pdf](https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/ACE_US/A151023H.pdf)
- Hernández, C., Losada, N. y Orozco, D. (2019). La influencia de la contabilidad creativa en la ética profesional del contador público. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 53-65. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10011>
- Hernández, M. y García, B. (2017). Currículum y práctica docente: hacia una educación transformadora. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2688.pdf>
- Hernández, M., Villarroel, V. y Zambrano, J. (2020). Dimensiones e indicadores de la metaevaluación formativa: una sugerencia para la evaluación en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), e3. Epub. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142020000200003&lng=es&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200003&lng=es&tlng=en).
- Herrera, M. (2019). Un modelo pedagógico para la educación superior virtual centrado en el aprendizaje colaborativo. *Analysis. Claves De Pensamiento Contemporáneo*, 22, 51-54. <https://studiahumanitatis.eu/ojs/index.php/analysis/article/view/51>
- Herrero, D., Manrique, J. y López, V. (2021). Incidencia de la Formación Inicial y Permanente del Profesorado en la aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física. *Retos*, 41, 533-543. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7953246>
- Hewel, V. (2015). La cooperación de la EU con Chile en Educación Superior, Ciencia y tecnología 2007-2013: Estrategia, instrumentos y resultados (Tesis Doctoral).

- [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128167/DTHE\\_HewelV\\_Cooperaci%c3%b3neducaci%c3%b3nsuperior.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128167/DTHE_HewelV_Cooperaci%c3%b3neducaci%c3%b3nsuperior.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Huaman, A., Loaiza, Z. Urrutia, M., Cuentas, J. y Velasco, M. (2021). Planificación curricular en la enseñanza universitaria y desempeño profesional de egresados en educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2563-2589. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i3.474](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.474)
- Huarca, P. (2022). La lectura en la educación superior y el rol del docente en su desarrollo. *Revista cubana de educación superior*, 42(1), e01. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142022000100010](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000100010)
- Huasca, J. (2020). Desobediencia al currículo por competencias: pedagogías y críticas latinoamericanas. *Latin American Journal of Humanities and Educational Divergences*. 1(1), 1-8. [https://www.researchgate.net/profile/Jesus-Huanca-Arohuanca-2/publication/366086540\\_Desobediencia\\_al\\_Curriculo\\_por\\_Competencias\\_Pedagogias\\_y\\_Criticas\\_Latinoamericanas/links/6390aa0611e9f00cda272571/Desobediencia-al-Curriculo-por-Competencias-Pedagogias-y-Criticas-Latinoamericanas.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jesus-Huanca-Arohuanca-2/publication/366086540_Desobediencia_al_Curriculo_por_Competencias_Pedagogias_y_Criticas_Latinoamericanas/links/6390aa0611e9f00cda272571/Desobediencia-al-Curriculo-por-Competencias-Pedagogias-y-Criticas-Latinoamericanas.pdf)
- Hurtado, A., Merma, W., Ccorisapra, F. de M., Lazo, Y. y Boza, K. (2021). Estrategias de enseñanza docente en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. *Comuni@ccion: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 12(3), 217-228. <http://www.scielo.org.pe/pdf/comunica/v12n3/2219-7168-comunica-12-03-217.pdf>
- Hurtado, F. (2020). Planificación y evaluación curricular elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare Revista De Investigación En Ciencias Sociales*, 5(2), 1-18. <https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/view/2928>
- Ianfrancesco, G. (2003). Estructuración de estándares curriculares en la educación básica colombiana. *Educación y Educadores*, (6), 233-236. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400616>

- Ibarra, N. y Ballester, J. (2016). Literature in University from the European Higher Education Area. *Alpha (Osorno)*, (43), 303-317. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012016000200022>
- Icarte, G. y Labate, H. (2016). Metodología para la revisión y actualización de un diseño curricular de una carrera universitaria incorporando conceptos de aprendizaje basado en competencias. *Formación universitaria*, 9(2), 03-16. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200002>
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior [ICETEX]. (2016). Oficina de Relaciones Internacionales - Contribución para la Internacionalización de la Educación. Recuperado de <https://ceri.udistrital.edu.co/archivos/users/FMAUD/2016/presentaciones/ICETEX5MAYO2016.PDF>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC-UNESCO]. (2008). Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453>
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>
- Jácome, N., Rodríguez, M. y Jácome, E. (2021). Metodología para el análisis de las estrategias académicas de contaduría pública Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña. *Mundo Fesc*, 11(s5), 265-281. <https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/1028/796>
- Jara, R. (2021). Estrategias pedagógicas con tecnología en la enseñanza de la escritura académica universitaria: una revisión sistemática. *Rev. Digit. Invest. Docencia Univ.*, 15(1), e1209. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v15n1/2223-2516-ridu-15-01-e1209.pdf>

- Jerez, O. (2012). Los resultados de aprendizaje en la educación superior por competencias (Tesis Doctoral). <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/20305/20513811.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, C. y Cubillos, J. (2021). Transformación en Discursos y Prácticas del Consejo Nacional de Acreditación – CNA (Tesis de Maestría). [https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/8744/1/Transformacion\\_discursos\\_y\\_practicas.pdf](https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/8744/1/Transformacion_discursos_y_practicas.pdf)
- Jiménez, L. (2020). Impacto de la investigación cuantitativa en la actualidad. *Convergence Tech*, 4(4), 59–68. <https://doi.org/10.53592/convtech.v4iIV.35>
- Jiménez, L., Vega, N., Capa, E., Fierro, N. y Quichimbo, P. (2019). Estilos y estrategia de enseñanza-aprendizaje de estudiantes universitarios de la Ciencia del Suelo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e04, 1-10. doi:10.24320/redie.2019.21.e04.1935
- Jiménez, P. (2019). La educación virtual en Colombia a 2030: un camino para la formación de magísteres en administración de negocios (MBA) (Tesis de Maestría). <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/17595/2019patriciajim%c3%a9nez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jornet, J. (2017). Evaluación Estandarizada Standardized Assessment. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 5-8. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/download/7590/7890>
- Kerguelen, S. (2021). Diseño curricular del programa de administración de empresas de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN (Tesis de Maestría). <http://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/3841>
- Khalifah, S. (2020). Insumos para un Modelo de Internacionalización en Casa para la Oficina de Relaciones Nacionales e Internacionales – ORI – de la UNAB que Brinde a la Comunidad Universitaria Información (Tesis Pregrado). Recuperado de

- [https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/15303/2020\\_Tesis\\_Shadia\\_Khalifah\\_Gamboa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/15303/2020_Tesis_Shadia_Khalifah_Gamboa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Knighth, J. (1994). Elements and Checkpoints (CBIE Research No. 7). <https://eric.ed.gov/?id=ED549823>
- Knighth, J. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. Ottawa: Canadian Bureau for International Education. Issue No. 7. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf>
- Kulasegarama, K., Mylopoulosa, M. y Tonina, P. (2018). The alignment imperative in curriculum renewal. *Medical Teacher*, 40(5), 443-448. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0142159X.2018.1435858?journalCode=imte20>
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2021). *Bases metodológicas de la investigación educativa* (8va reimpresión). <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZF4wEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=investigaci%C3%B3n+educativa+%2B%22cuantitativo%22&ots=wPnQdHTNdD&sig=fgliY-duw6DaAmYH-5QbdfuEAOY#v=onepage&q=investigaci%C3%B3n%20educativa%20%2B%22cuantitativo%22&f=false>
- Lauritto, M. (2019). Incorporación de contenidos de cooperativismo y mutualismo en las carreras de Abogacía y Contaduría Pública. *Cooperativismo & Desarrollo*, 27(114), 1–42. Recuperado a partir de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/co/article/view/2637>
- Laurito, M. y Benatuil, D. (2019). La internacionalización de la Educación Superior. Análisis del caso Proyecto Alfa Tuning América Latina. *Journal de Ciencias Sociales*, 7(12), 45-61. <https://core.ac.uk/download/pdf/230167143.pdf>
- Lee, S. S., y Hung, D. (2016). A socio-cultural perspective to teacher adaptivity: The spreading of curricular innovations in Singapore schools. *Learning: Research and Practice*, 2(1), 64-84. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23735082.2015.1132862?journalCode=rlrp20>

- León, B. (2019). Estrategias Didácticas en la enseñanza de la Contaduría Pública (Tesis Posgrado). <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/34883>
- León, E. (2016). Los profesores de contaduría pública como agentes estructuradores del campo contable en Colombia: discursos y representaciones (1950-2009) (Tesis Doctoral). <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/7956/LeonPaimeEdisonFredy2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- León, E. y Ardila, M. (2013). La práctica docente en contabilidad de gestión; una aproximación a partir de las trayectorias. *Cuad. Contab.*, 14(35), 617-637. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-14722013000200010&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-14722013000200010&script=sci_abstract&tlng=es)
- León, R. y Madera, I. (2016). La internacionalización universitaria, un imperativo de la educación superior en el contexto latinoamericano actual. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 14(02), 43-59. <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v14n2/1692-5858-encu-14-02-00043.pdf>
- Letelier, M. y Margarit, D. (2016). Análisis de la experiencia de innovación curricular en la Escuela de Trabajo Social. *Revista Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, (13), 33-52. <https://core.ac.uk/download/pdf/268587675.pdf>
- Linares, M. y Suárez, Y. (2018). Competencias del contador público: Una mirada desde la Educación Superior y los requerimientos de las PyME comerciales en Bogotá. *Teuken Bidikay*, 8(10), 149-175. Recuperado de <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/teu/article/viewFile/1206/993>
- Llalle, J. (2018). Monitoreo, acompañamiento y evaluación para mejorar la práctica docente en la competencia se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad, del área de personal social del V ciclo de educación básica especial de la institución educativa Cebe "Chepen" del distrito de Chepen, provincia de Chepen - Ugel Chepen – la libertad (Tesis de Maestría). [http://161.132.172.67/bitstream/20.500.12905/1112/1/LLalleT\\_Juan.pdf](http://161.132.172.67/bitstream/20.500.12905/1112/1/LLalleT_Juan.pdf)

- Llanos, E. (2021). Modelo de liderazgo y trabajo en equipo para fortalecer la gestión académica de la Escuela Profesional de Educación FACHSE – UNPRG (Tesis Doctoral). Recuperado de [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/73431/Llanos\\_DE-SD.pdf?sequence=1](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/73431/Llanos_DE-SD.pdf?sequence=1)
- Lo, T., Cheng, N. y Wong, M. (2017). Hong Kong's curriculum reform: Intentions, perceptions and practices. *Asian Education and Development Studies*, 6(1), 95-106.  
<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/52940/25174.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lobo, J. y Enciso, C. (2019). Aplicación de las Normas Internacionales de Formación en Contaduría (IES) en las clases de inglés. VI Simposio Internacional de Investigación en Ciencias Económicas, Administrativas y Contables, en Tendencias Contemporáneas en Contabilidad, Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2019/6tosimposio/ponencias-docentes/38d.pdf>
- Lobo, R. (2019). Evaluación Curricular. Universidad Piloto de Colombia. Recuperado de <https://www.unipiloto.edu.co/descargas/Evaluacion-Curricular.pdf>
- López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 1(2), 111-124. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys1.2.2010.01>
- López, A., Orduña, R., Vásquez, J. y Cruz, I. (2017). El uso de las TIC en la profesión contable. Llevado a cabo en el Congreso Internacional De Investigación Academia Journals, Fresnillo, Zacatecas, México. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/319089821\\_El\\_uso\\_de\\_las\\_TIC\\_en\\_la\\_profesion\\_contable](https://www.researchgate.net/publication/319089821_El_uso_de_las_TIC_en_la_profesion_contable)

- López, B. (2010). La gestión del Comité curricular. Serie: Lineamientos ineamientos institucionales nstitucionales. Universidad Santo Tomás. Recuperado de <https://miguelangel13.files.wordpress.com/2012/08/gestioecc81ncomitecc81c urricular-2011vf.pdf>
- López, L. (2013). Estándares internacionales y educación contable. Apuntes del CENES, 32(55), 239-261. Recuperado de <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cenes/article/view/2075/2045>
- López, M., Claire, I. y López, M. (2019). Modelos de enseñanza en la licenciatura en contaduría. *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 14(2), 219-225. [https://www.researchgate.net/profile/Gerardo-Pedraza-Vega/publication/334683140\\_DIAGNOSTICO\\_DE\\_LOS\\_PROCESOS\\_QUE\\_ADELANTA\\_EL\\_CENTRO\\_REGIONAL\\_IBAGUE\\_EN\\_EL\\_CUMPLIMIENTO\\_DEL\\_SISTEMA\\_DE\\_INVESTIGACION/links/5d39e0d24585153e5921d5ce/DIAGNOSTICO-DE-LOS-PROCESOS-QUE-ADELANTA-EL-CENTRO-REGIONAL-IBAGUE-EN-EL-CUMPLIMIENTO-DEL-SISTEMA-DE-INVESTIGACION.pdf#page=225](https://www.researchgate.net/profile/Gerardo-Pedraza-Vega/publication/334683140_DIAGNOSTICO_DE_LOS_PROCESOS_QUE_ADELANTA_EL_CENTRO_REGIONAL_IBAGUE_EN_EL_CUMPLIMIENTO_DEL_SISTEMA_DE_INVESTIGACION/links/5d39e0d24585153e5921d5ce/DIAGNOSTICO-DE-LOS-PROCESOS-QUE-ADELANTA-EL-CENTRO-REGIONAL-IBAGUE-EN-EL-CUMPLIMIENTO-DEL-SISTEMA-DE-INVESTIGACION.pdf#page=225)
- López, Y., Romero, Y. y Tamayo, Y. (2023). Herramientas digitales para la adquisición de fundamentos contables, aplicadas al manejo de software para los estudiantes de contaduría pública. *I+D Revista de Investigaciones*, 18(1), 1-15. <http://www.udi.edu.co/revistainvestigaciones/index.php/ID/article/view/365/463>
- Lozano, E., Gibelli, T. y Pintos, J. (2022). Motivaciones para iniciar una trayectoria de formación profesional en docencia universitaria. *Perfiles educativos*, 44(178), 79-94. Epub 08 de mayo de 2023. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60552>
- Lozano, J. y Ayala, E. (2019). Aplicación de ABP, TIC y B-Learning al curso de Sistemas de Costeo. TEUKEN BIDIKAY. *Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente y Sociedad*, 10(15), 239-261. <https://doi.org/10.33571/teuken.v10n15a11>

- Lozano, J. y Zota, J. (2019). El proyecto educativo del programa (pep) de contaduría pública en relación con el concepto de respeto de richard sennett (Tesis de Maestría).  
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/14025/CB0592695.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luciani, F. (2022). Formar para quê? Reformas curriculares em escolas de elite de São Paulo no século 21 (Tesis Doctoral).  
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-19012023-092728/en.php>
- Luy, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 353-383.  
<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n2/a14v7n2.pdf>
- Macanchí, M., Orozco, B. y Campoverde, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.  
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-396.pdf>
- Maldonado, M., Aguinaga, D., Nieto, J., Fonseca, F., Shardin, L. y Cadenillas, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439.  
<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Mancera, R. (2017). Implicaciones de las normas internacionales de información financiera -NIIF- en la cualificación del estudiante de contaduría pública (Revisión Literaria).  
<https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/09658807-ffde-4e4a-9f10-41cea17c4c96/content>
- Manrique, F. (2018). Los cuerpos dóciles: el caso de la educación contable. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova*, 16(24), 131-153. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.21830/19006586.336>

- Marciniak, R. y Gairín, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>
- Marsiglia, R., Llamas, J. y Torregroza, E. (2020). Las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje una aproximación al caso de la licenciatura en educación de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación Universitaria*, 13(1), 27-34. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v13n1/0718-5006-formuniv-13-01-27.pdf>
- Martín-Alonso, D. (2019). El Tejido Curricular: Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular (Tesis Doctoral). <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=gn1rdH1SI6E%3D>
- Martinez, C. (2018). Concepciones de currículo y de enseñanza aprendizaje en los profesores de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas: elementos que inciden en la formación de competencias directivas (Tesis de Maestría). <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/34610>
- Martínez, E. (1992). Modelo y modelos curriculares en la solución a los problemas educativos (Reflexiones). *Educación*, 3(6), 6-13. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n6/3-6-13.pdf>
- Mata, D. y García, M. (2022). Políticas de educación por competencias: tendencias en las universidades de Centroamérica. *Estudios Del Desarrollo Social: Cuba Y América Latina*, 10(3). <https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/106>
- Matarranz, M. (2021). El espacio europeo de educación superior y su sello de calidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 153-173. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/207028/Matarranz.pdf?sequence=1>

- Matto, N., Villalba, M. y Medina, A. (2020). Formación del profesorado universitario para la educación por competencias. *Rev. investig. cient. tecnol.*, 4(2): 123-132. [https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V4N2\(2020\)13](https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V4N2(2020)13)
- Matute, J. (2022). Tipos de evaluación del aprendizaje y la inteligencia emocional en un instituto superior del Ecuador 2022 (Tesis Maestría). [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/96065/Matute\\_BJA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/96065/Matute_BJA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mayor, J., Pacheco, D., Patiño, J. y Ramos, S. (2019). Análisis de la integración del Big Data en los programas de contaduría pública en universidades acreditadas en Colombia. *Revista CEA*, 5(9), 53–76. <https://doi.org/10.22430/24223182.1256>
- McKinnon, S., Hammond, A. y Foster, M. (2019). Reflecting on the value of resources for internationalising the curriculum: Exploring academic perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 43, 138–147. doi:10.1080/0309877X.2017.1359506
- Mejía, F. (2021). Factores determinantes del modelo pedagógico presentes en los proyectos educativos de programa; estudio de caso desde la facultad de ciencias económicas y administrativas de la universidad de nariño aportes para una resignificación. *FACE: Revista de la facultad de ciencias económicas y empresariales*, 17(2), 43–54. <https://doi.org/10.24054/01204211.v2.n2.2017.534>
- Mejía, O. (2015). Internacionalización de la educación superior en Colombia (Tesis de Maestría). <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/55307/cc%201100955407%20-%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mendoza, B. y Villareal, M. (2021). Internacionalización del currículo para la formación de competencias globales. *Red de Investigación Educativa*, 13(2), 65-78. <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/3309>
- Mendoza, L. y Uribe, L. (2021). Idoneidad en el perfil del contador público en Colombia: Una revisión desde las Instituciones de Educación Superior. En E.

- Serna (Ed.). *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI*. (390-398). [https://www.researchgate.net/profile/Monserrat-Orrego/publication/363885559\\_Revolucion\\_en\\_la\\_formacion\\_y\\_la\\_capacitacion\\_para\\_el\\_siglo\\_XXI\\_Vol\\_II\\_ed\\_4/links/6333736f5f6370520dfe8d9d/Revolucion-en-la-formacion-y-la-capacitacion-para-el-siglo-XXI-Vol-II-ed-4.pdf#page=391](https://www.researchgate.net/profile/Monserrat-Orrego/publication/363885559_Revolucion_en_la_formacion_y_la_capacitacion_para_el_siglo_XXI_Vol_II_ed_4/links/6333736f5f6370520dfe8d9d/Revolucion-en-la-formacion-y-la-capacitacion-para-el-siglo-XXI-Vol-II-ed-4.pdf#page=391)
- Meneses, R. (2002). Transformación del currículo para contaduría pública desde el pensamiento sobre educación de edgar morín. II Congreso Internacional en Temas y Problemas de Investigación en Educación, Sociedad, Ciencia y Tecnología, Universidad Santo Tomas, Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de [https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/ECONOMICAS\\_6/Contaduria\\_Publica/66%20rm%20meneses.pdf](https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/ECONOMICAS_6/Contaduria_Publica/66%20rm%20meneses.pdf)
- Meneses, R. (2016). El pensamiento complejo sobre la educación desde edgar morin: una propuesta para la transformación curricular en los programas de contaduría pública (Tesis Doctoral). <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3407/Menesesruth2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mina, G. y Tamayo, M. (2021). El uso ético de herramientas tics en investigación y el ámbito profesional del CPA (Tesis de Maestría). <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/reduq/58748>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). Estudio sobre la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia y Modernización de Indicadores de Internacionalización del SNIES - Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (Informe Final). Recuperado de [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/INFORME\\_FINAL.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/INFORME_FINAL.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia.

Recuperado de [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_Modelo\\_aseguramiento.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Modelo_aseguramiento.pdf)

Ministerio de Educación Nacional y Red Colombia - Challenge Your Knowledge [MEN-CCYK]. (2015). Guías para la internacionalización de la educación superior (Internacionalización del Currículo). Recuperado de [https://ceri.udistrital.edu.co/archivos/estadoArteInternal/docs/2Diciembre2018guia\\_curriculo2015.pdf](https://ceri.udistrital.edu.co/archivos/estadoArteInternal/docs/2Diciembre2018guia_curriculo2015.pdf)

Minte, A., Sepúlveda, H., Jaramillo, R. y Díaz, D. (2021). Evaluación en Educación Superior: características y demandas cognitivas de preguntas escritas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 43-52. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.003>

Misas, G. (2004). La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo. Recuperado de <https://www.urosario.edu.co/Subsitio/Foros-de-Reforma-a-la-Educacion-Superior/Documentos/GMA---La-Educacion-Superior-en-Colombia.pdf>

Montesinos, C. (2020). La internacionalización de la educación superior y la cooperación interuniversitaria como motor de cohesión social y desarrollo sostenible. *Revista Docencia y Derecho*, 15. 7184. [https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/19988/docencia\\_y\\_derecho\\_15\\_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/19988/docencia_y_derecho_15_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Montoya, S. y Salamanca, C. (2017). Uso del enfoque CLIL como estrategia de internacionalización del currículo en una institución de educación superior colombiana. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 10(1), 105-131. DOI: 10.5294/laclil.2017.10.1.5

Moral, J. (2019). Revisión de los criterios para validez convergente estimada a través de la Varianza Media Extraída. *Psychologia*, 13(2), 25-41. <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v13n2/1900-2386-psych-13-02-25.pdf>

- Morales, G. y Reza, L. (2019). ¿Qué significa “fundamentos filosóficos” de un modelo educativo de calidad? *Revista Ciencia Unemi*, 12(31), 116-127. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661248012/582661248012.pdf>
- Morales, J. (2020). Leer e investigar en Educación Superior. *MLS Educational Research (MLSER)*, 4(2). <https://doi.org/10.29314/mlser.v4i2.355>
- Moreno, G. y Duque, O. (2019). Propuesta de modelo de evaluación de competencias en el área contable de los estudiantes de contaduría pública de la Universidad Santo Tomás mediante rúbricas: autoevaluación. *Science of Human Action*, 4(2). 255-276. <https://doi.org/10.21501/2500-669X.3496>
- Moreno, L., Neiza, E. y Cuervo, J. (2020). Construyendo una estrategia para la formación pedagógico-didáctica del estudiante de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia. *Adversia*, (25), 1–21. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/adversia/article/view/344885>
- Mottareale, D. (2018). La internacionalización de la docencia en educación superior: el caso de la Universidad Complutense (Tesis Doctoral). <https://eprints.ucm.es/id/eprint/48347/1/T40331.pdf>
- Mucha, L., Chamorro, R., Oseda, M. y Alania, R. (2020). Evaluación de procedimientos empleados para determinar la población y muestra en trabajos de investigación de posgrado. *Desafíos*, 12(1), 44-51. <http://revistas.udh.edu.pe/index.php/udh/article/view/253e/23>
- Murillo, A. y Herrera, E. (2021). Análisis de la incidencia de la normatividad educativa nacional e internacional en la calidad curricular de los planes de estudio del programa de contaduría pública de la universidad la gran colombia: estudio de caso (Tesis de Maestría). [https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/7145/Herrera\\_Leon\\_Enrique\\_Murillo\\_Copete\\_Any\\_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/7145/Herrera_Leon_Enrique_Murillo_Copete_Any_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Murillo, F. y Martínez, C. (2019). Una mirada a la investigación educativa en América latina a partir de sus artículos. *REICE*, 17(2), 5-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6908665>

- Murillo, G. (2020). Evaluación y acreditación de carreras de grado y de posgrado en Colombia. *Integración y Conocimiento*, 1(9), 96-100. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8214239.pdf>
- Murillo, G., Gonzalez, C. y Urrego, D. (2020). Transformación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia 2019-2020. *Educación Y Humanismo*, 22(38). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3541>
- Murphy, B. y Hassall, T. (2019). Developing accountants: from novice to expert. *Accounting Education*, 1–31. DOI: 10.1080/09639284.2019.1682628
- Navarrete, O. y Chávez, M. (2019). Estadística para contadores y auditores con R. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/18100/1/Estadistica%20para%20contadores%20y%20auditores%20con%20R.pdf>
- Navarro, M. y Contreras, K. (2013). Gobernanza y educación superior en México. *Universidades*, 57, 38-50. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37331246006.pdf>
- Navas, A. y Martínez, C. (2017). Los referentes curriculares instituidos para la elaboración del conocimiento escolar en ciencias en Colombia: ¿qué caracteriza la estructura de los estándares básicos de competencias en ciencias? En *X Congreso Internacional sobre Investigación Didáctica de las Ciencias*, 5 al 8 de septiembre, Sevilla, España. [https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2017nEXTRA/15\\_-\\_Los\\_referentes\\_curriculares\\_instituidos.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/15_-_Los_referentes_curriculares_instituidos.pdf)
- Observatorio Colombiano de Educación Contable [OCEC]. (2012). Cuadernos de contabilidad. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cuacont/issue/view/390>
- Observatorio de la Universidad Colombiana. (2020). Resultados Saber Pro 2019 de cada una de las IES, y su comparación con 2018 (Tabla Informe). Recuperado de <https://www.universidad.edu.co/resultados-saber-pro-2019-de-cada-una-de-las-ies-y-su-comparacion-con-2018/>

- Ochoa, R., Nava, N. y Fusil, D. (2020). Comprensión epistemológica del tesista sobre investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas. *Orbis*, 45(15), 13-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7407375>
- Oliva, M. A. y Gascón, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile. *Cad. Cedes, Campinas*, 36(100), 301-318. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00301.pdf>
- Ojeda, D. (2019). La innovación curricular: un camino para la formación docente globalizada. *Espacios*, 40(33), e24. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n33/a19v40n33p24.pdf>
- Ordoñez, E. (2017). Diseño de planes de estudios universitarios desde un enfoque diferencial (Tesis doctoral). Recuperado de <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/5664/ordo%C3%B1ez-olmedo-tesis-17-18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Aprobado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior [9 de octubre de 1998]. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2018). Educación Superior en México Educación Superior Resultados y Relevancia para el Mercado Laboral (Resumen / Evaluación y recomendaciones). Recuperado de [https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion\\_superior\\_en\\_mexico.pdf](https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf)
- Ortiz, D. (2015). El Constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>

- Ortiz, S. (2021). Análisis comparativo planes de estudio universidades de Argentina y UNIMINUTO del programa de Contaduría Pública. *Universitaria Minuto de Dios*.  
[http://23.88.57.176/bitstream/10656/13586/2/UVDT.CP\\_OrtizSandra\\_2021.pdf](http://23.88.57.176/bitstream/10656/13586/2/UVDT.CP_OrtizSandra_2021.pdf)
- Ortiz, W. (2019). Modelos curriculares: teorías y propuestas. Instituto Cognitivo Conductual Tijuana, 1-9. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/336084659\\_MODELOS\\_CURRICULARES\\_TEORIAS\\_Y\\_PROPUUESTAS](https://www.researchgate.net/publication/336084659_MODELOS_CURRICULARES_TEORIAS_Y_PROPUUESTAS)
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 26, pp. 140-151. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/853/85352029009/html/>
- Osorio, Á. y Poveda, A. (2016). Importancia de la ética del contador público frente a la responsabilidad social empresarial en Colombia (Tesis de pregrado). Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/10752/Monografia%20Importancia%20de%20la%20etica%20del%20contador%20publico%20frente%20a%20la%20RSE%20en%20Colombia%20-%20Alvaro%20Osor.pdf?sequence=1>
- Ospina, C. (2009). Educación Contable en Colombia. Sentires de algunos actores y la educación contable como acción educativa. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 55, 11-40. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/cont/article/viewFile/16336/14169>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Sampling techniques on a population study. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://repositorio.uta.cl/jspui/handle/123456789/2351>
- Pacheco, B., Pájaro, L. y Villadiego, L. (2017). La evaluación curricular como estrategia que posibilita la mejora de los procesos pedagógicos en una

institución educativa (Tesis de maestría). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7560/bianora.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Palacio, E., Blanco, Y. y Vargas, D. (2021). Competencias de formación y su aporte a la configuración del perfil ético del Contador Público. Un acercamiento al caso del Programa de Contaduría de la Universidad de Antioquia sede Apartadó (Tesis posgrado). <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/24345>

Palacio, G. y Oyola, P. (2010). Transformaciones curriculares del programa de contaduría pública de la universidad de cartagena desde sus inicios hasta el año 2004 (Tesis de maestría). Recuperado de [http://www.edunexos.edu.co/emasued/index.php/proyectos-finalizados2/doc\\_download/83-transformaciones-curriculares-del-programa-de-contaduria-publica](http://www.edunexos.edu.co/emasued/index.php/proyectos-finalizados2/doc_download/83-transformaciones-curriculares-del-programa-de-contaduria-publica)

Palacio, S. y Rondón, C. (2018). Marketing relacional para la internacionalización en instituciones de educación superior. *Espacios*, 39(23), 6. Recuperado de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/1162/Marketing%20relacional%20para%20la%20internacionalizaci%C3%B3n%20en%20instituciones%20de%20educaci%C3%B3n%20superior.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Palma, M. (2013). El espacio europeo de educación superior en España: análisis de los debates parlamentarios (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/112126#page=1>

Palma, M. (2019). Bolonia, 20 años después. El espacio europeo de educación superior en España: análisis de los debates parlamentarios. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=FgrFDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=%22europeizaci%C3%B3n%22+%2B%22educaci%C3%B3n+superior%22&ots=vmnU7v31wJ&sig=iMMJT4wnsTsHCFsH3DJxtOQYVn0#v=onepage&q=%22europeizaci%C3%B3n%22%20%2B%22educaci%C3%B3n%20superior%22&f=false>

- Paredes, Í., Naranjo, M. y Paredes, A. (2018). Formación integral, enfoque por competencias y transversalidad curricular. Un nuevo paradigma educativo. En Enfoques curriculares: de la transmisión a la formación humana integral. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/326398424> Enfoques curriculares de la transmisión a la formación humana integral
- Parra, E. (2015). La educación superior en Colombia. Una mirada a los conceptos de calidad y evaluación. El caso de las pruebas saber pro. Boletín Virtual, 4(9), 95-103. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6232392.pdf>
- Pastora, B. y Fuentes, A. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 63-81. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rcuisrael/v8n1/2631-2786-rcuisrael-8-01-00059.pdf>
- Peña, C. (2022). Documento seminario pedagógico facultad de ciencias económicas, administrativas y contables. *Seminario SIUNAB*. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/17269>
- Pérez, A., Méndez, C., Pérez, P. y García, J. (2017). Los programas de estudio en la educación superior: Orientaciones para su elaboración. *Espectros*, 62, 21-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6349281.pdf>
- Pérez, M. (2012). Teoría, Diseño y Evaluación Curricular (Conceptos básicos de la teoría curricular). Recuperado de [https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI\\_Lectura/LITE/LECT62.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/LITE/LECT62.pdf)
- Perilla, J. S. (2018). Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas. Recuperado de [https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1276/Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas](https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1276/Dise%C3%B1o%20curricular%20y%20transformaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Perrotta, D. y Porcelli, E. (2019). El regionalismo es lo que la academia hace de él. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 28(1), 183-218. <https://doi.org/10.26851/rucp.28.1.7>
- Picalúa, V., Payares, K., Navarro, E. y Hurtado, K. (2021). Gestión de la experiencia de las unidades principales de internacionalización en las instituciones de educación superior. *Formación Universitaria*, 14(2), 37-46. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200037>
- Pineda, D. y Espinal, Z. (2018). Acreditación del colegio hondureño de profesionales universitarios en contaduría pública en la federación internacional de contadores (Tesis de Maestría). <https://repositorio.unitec.edu/xmlui/bitstream/handle/123456789/8923/11113332-11123117-abril2013-m01-t.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pinela, N. y Donawa, Z. (2019). Calidad de vida laboral y el compromiso organizacional: una perspectiva desde las universidades. *RES NON VERBA* (9)2, 1-12. <https://revistas.ecotec.edu.ec/index.php/rnv/article/view/217/176>
- Pinilla, M. y Oviedo, E. (2022). Metodologías activas para la enseñanza del presupuesto público en los programas de Contaduría Pública en Colombia. *Visión Contable*, (26). <https://doi.org/10.24142/rvc.n26a6>
- Piñero, L. y Perozo, L. (2019). Ruta metodológica para avanzar en el periplo de la investigación educativa con variable compuesta o predicativa. *Orbis*, 42, 60-74. <http://ojs.revistaorbis.org.ve/index.php/orbis/article/view/349>
- Pirela, W. (2022). Influencia de la educación universitaria en la formación de la cultura tributaria del contador público. *Visión de futuro*, 19(26-1), 22-37. <http://www.scielo.org.ar/pdf/vf/v26n1/1668-8708-VF-26-01-00001.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Perú [Pontificia Católica]. (2020). *La investigación formativa y la práctica reflexiva en la formación de profesores de la Facultad de Educación* (Guía Formativa). <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/184560/GU%C3%8DA-LA-INVESTIGACI%C3%93N-FORMATIVA-Y-LA-PR%C3%81CTICA-REFLEXIVA.pdf?sequence=1>

- Portal Curriculum Vitae de Latinoamérica y el Caribe de Colciencia [CVLAC-Colciencias]. (2022, 10 de diciembre). *Pestaña de Búsqueda y consulta*. [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/Login/pre\\_s\\_login.do](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/Login/pre_s_login.do)
- Portillo, B. (2016). Software educativo para la formación del profesional en contaduría pública en las normas internacionales de información financiera. *Observador del conocimiento*, 3(4), 32-39. <https://www.oncti.gob.ve/wp-content/uploads/2022/09/Revista-OC-Vol.-3-n%C2%B0-4-septiembre-2016.pdf#page=32>
- Pozas, S. (2016). Evaluación de desempeño como estrategia para la implementación efectiva del currículum en establecimientos municipales de rancagua (Tesis Doctoral). <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=%2B5uEv38ls4A%3D>
- Pozzer, J. (2022). Sentidos de las prácticas profesionales en la formación universitaria. El caso de la carrera de contador público (UNNE). *Revista de la facultad de ciencias económicas*, 29(2), 43-63. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/rfce/article/view/6288>
- Prieto, L., Valderrama, C. y Allain, S. (2015). Internacionalización en casa en la educación superior: Los retos de Colombia. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 2(2), 105-135. Recuperado de <http://www.sapiencia.gov.co/wp-content/uploads/2017/03/internacionalizacion-col.pdf>
- Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena [Contaduría Unimagdalena]. (2022, 9 de diciembre). *Equipo docente y directivo*. <https://www.unimagdalena.edu.co/presentacionPrograma/Personas/1009?tipoPersona=3>
- Puerta, L. y Marín, E. (2018). Análisis de validez de contenido de un instrumento de transferencia de tecnología Universidad-Industria de Baja California, México. *Ciudad universitaria*. <https://investigacion.fca.unam.mx/docs/memorias/2015/2.02.pdf>

- Rama, C. (2021). La nueva educación híbrida. Recuperado de [https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion\\_hibrida\\_isbn\\_interactivo.pdf](https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf)
- Ramírez, D. (2015). Las competencias como base para el diseño de estrategias didácticas en la enseñanza de la NIIF. *Revista Visión Contable*, 13, 92-112. Recuperado de <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/VisionContable/article/view/67>
- Ramírez, D. (2017). Análisis y desarrollo de la educación contable: temáticas de su abordaje y principales problemáticas según el pensamiento estudiantil socializado por la Fenecop (2000-2016). *Cuadernos de Contabilidad*, 18(46), 1-28. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cuco/v18n46/0123-1472-cuco-18-46-00014.pdf>
- Ramírez, J. (2022). La Ética en la formación de la Calidad Profesional del Contador Público. *Torreón Universitario*, 11(31), 2313-7215e. <https://camjol.info/index.php/torreon/article/download/14221/16708?inline=1>
- Ramírez, J. y Dávila, G. (2016). La fe pública y la responsabilidad social del contador público. *Ética y ejercicio profesional*, 6.2. Recuperado de <https://henrynunezasoc.files.wordpress.com/2016/01/la-fe-publica-y-la-responsabilidad-social-publicacion.pdf>
- Ramos, G. y López, A. (2019). Masificación, equidad, educación superior: la universalización de la educación superior cubana. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 27(103), 291-316. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n103/1809-4465-ensaio-S0104-40362019002701783.pdf>
- Rangel, H. (2015). Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 37(147), 228-234. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000100014](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100014)
- Rappoport, S. y Sandoval, M. (2015). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8

- (2), 18-29.  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/103/100>
- Reig, L. (2017). Internacionalización en casa [conferencia]. *III Seminario Internacional “La internacionalización de la universidad: asunto de desarrollo estratégico y diferenciación institucional”*, Barcelona, España. Recuperado de <http://telescopi.espol.edu.ec/wp-content/uploads/2017/06/06.-Internacionalizaci%C3%B3n-en-casa-Reig.pdf>
- Restrepo, D. y Cárdenas, R. (2020). Caracterización de la internacionalización del currículo contable, caso programas de Contaduría Pública IUE y Unaula. *Contaduría Universidad De Antioquia*, (76), 159–185. <https://doi.org/10.17533/udea.rc.n76a08>
- Restrepo, L., Gutiérrez, M. y Ocampo, A. (2018). Una visión teleológica para la educación superior del siglo XXI. *Encuentro Internacional De Educación En Ingeniería*. <https://doi.org/10.26507/ponencia.323>
- Roa, C. (2019). Propuesta de lineamientos curriculares en educación superior desde la perspectiva del currículo crítico. Una alternativa a partir de los desafíos de la formación profesional en Trabajo Social (Tesis Doctoral). Recuperado de [https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=doct\\_educacion\\_sociedad](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=doct_educacion_sociedad)
- Rocha, M. y Martínez, I. (2016). Historia de la educación contable en Colombia: la aparición de las primeras escuelas y facultades de Contabilidad. *Activos*, 14(26), s.p. Recuperado de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/292/2921269004/2921269004.pdf>
- Rochina, S., Ortiz, J. y Paguay, L. (2020). La Metodología de la enseñanza aprendizaje en la educación superior: algunas reflexiones. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 386-389. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-386.pdf>
- Rodríguez, A. (2022). Desarrollo y Análisis de Alternativas de Gestión de la Innovación para Empresas de Familia, Basadas en la Implementación de

- Metodologías de Diseño Participativo y Herramientas TICs (Tesis Maestría).  
<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/59348/Desarrollo%20y%20An%C3%A1lisis%20de%20Alternativas%20de%20Gesti%C3%B3n%20de%20la%20Innovaci%C3%B3n%20para%20Empresas%20de%20Familia%20Basadas%20en%20la%20Implementaci%C3%B3n%20de%20Metodolog%C3%ADas%20de%20Dise%C3%B1o%20Participativo%20y%20Herramientas%20TICs.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Rodríguez, C., Breña, J. y Esenarro, D. (2021). Las variables en la metodología de la investigación científica. <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2021/10/Las-Variables.pdf>
- Rodríguez, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad*, 12(2), 248-258. Recuperado de <https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.10>.
- Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15(1), 145-165. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/909/90915108.pdf>
- Rodríguez, L. (2021). Evolución de la contabilidad en cuba: el desarrollo de la enseñanza universitaria y de la normativa contable tras la revolución de 1959. *De Computis*, 18(1), 74-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8036246>
- Rodríguez, M. (2022). Capítulo 1. Perspectiva de las comunidades de aprendizaje en la Educación Superior. En M. V. Rodríguez Pérez., y S. L. Sánchez Rivera (Eds.). *Comunidades aprendientes, comunidades reflexivas: una estrategia para la cualificación de la práctica docente*. (23 - 31). <http://23.88.57.176/handle/10656/14129>
- Rodríguez, O. (2020). Currículo socio-crítico desde la perspectiva del pensamiento complejo en la formación de docentes. (Tesis doctoral). <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/7304>

- Roig, R. y Cobos, J. (2019). La Didáctica como elemento determinante en los nuevos escenarios de la Educación Superior. *Revista Internacional d'Humanitats*, 46, 129-142.  
[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/82090/1/2018\\_Roig\\_Cobos\\_RevIntHumanitats.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/82090/1/2018_Roig_Cobos_RevIntHumanitats.pdf)
- Rojas, A., Molina, J. y Peñaloza, S. (2019). Análisis del currículo integrado como estrategia pedagógica en facultades de ciencias económicas y administrativas de educación superior (Tesis de Posgrado).  
<https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/dd64f874-eb52-4017-8cf1-37300dbdab41/content>
- Rojas, C. (2020). Implementación de una estrategia pedagógica para la incorporación y mejoramiento de la cultura tributaria en el plan de estudios de contaduría pública en la universidad surcolombiana (Tesis de Maestría).  
<https://repositoriousco.co/bitstream/123456789/1909/1/TH%20ME%200278.pdf>
- Rojas, W. (2002). La Educación Contable en Colombia 1960-2000: Al servicio de la fraternidad económica moderna. *Cuadernos de Administración*, 28, 15-47. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5006389.pdf>
- Rolón, V. (2016). Enfoques curriculares en la Educación Superior. *Academo*, 3(1), 1-10. Recuperado de <http://scielo.iics.una.py/pdf/academo/v3n1/2414-8938-academo-3-01-00115.pdf>
- Romero, F. y Caliman, A. (2018). Paradigma humanístico en el currículo, para la generación del conocimiento. En *V Jornadas Científicas Nacionales Dr. José Gregorio Hernández: Encuentro de Saberes Universitarios*, Maracaibo, Venezuela. [https://www.researchgate.net/profile/Adlyz-Caliman/publication/358415898\\_Paradigma\\_Humanistico\\_en\\_el\\_Curriculo\\_para\\_la\\_Generacion\\_de\\_Conocimiento/links/6201a58a5bdf0f2ef854b52c/Paradigma-Humanistico-en-el-Curriculo-para-la-Generacion-de-Conocimiento.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Adlyz-Caliman/publication/358415898_Paradigma_Humanistico_en_el_Curriculo_para_la_Generacion_de_Conocimiento/links/6201a58a5bdf0f2ef854b52c/Paradigma-Humanistico-en-el-Curriculo-para-la-Generacion-de-Conocimiento.pdf)

- Romero, S. y Santa María, H. (2021). Factores que intervienen en la gestión educativa. *Revista Varela*, 21(58), 77–85. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/110>
- Roncancio, A., Mira, G. y Muñoz, N. (2015b). Las competencias en la formación del profesional contable: una revisión de las posturas institucionales y educativas en Colombia. *rev.fac.cienc.econ.*, 25(2), 83-103. DOI: <https://doi.org/10.18359/rfce.3070>
- Roncancio, A., Mojica, H. y Villamil, D. (2015a). Las competencias de formación en contabilidad, el caso de Colombia. *Finnova*, 1(1), 43-49. Recuperado de <http://revistas.sena.edu.co/index.php/finn/article/view/290>
- Rosales, L., Amador, M. de L. y Raluy, M. (2021). Modelo de gestión de capital humano por competencias para universidades públicas en México. *RIDE*, 12(23), e308. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v12n23/2007-7467-ride-12-23-e061.pdf>
- Rosas, J. y Muñoz, J. (2016). Ejes fundamentales de la formación de contadores públicos de la universidad la gran Colombia (Tesis de Maestría). Recuperado de [https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/3987/Ejes\\_formaci%C3%B3n\\_contadores\\_p%C3%ABlicos.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/3987/Ejes_formaci%C3%B3n_contadores_p%C3%ABlicos.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rueda, G., Luna, H. y Avendaño, W. (2021). La didáctica en el proceso de enseñanza del programa de contaduría pública de la universidad francisco de paula santander. *Mundo Fesc*, 11(S1), 104-121. <https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/888/684>
- Rueda, M., Fernández, N., García, P., Bakieva, M., González, J., Jornet, J., Sancho, C. y Bozo, A. (2019). Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas. *Revista Publicaciones*, 49(1), 19–37. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/60841/9850-29449-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Salazar, E., Álvarez, L., Cardona, J. y Legarda, L. (2019). Las competencias y el desempeño laboral del contador público de la Universidad de Antioquia. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 75, 85-113. Doi: <https://doi.org/10.17533/udea.rc.n75a04>
- Salazar, S. y Arévalo, M. (2019). Implementación del portafolio como herramienta didáctica en educación superior: revisión de literatura. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 965-981. <https://repositorio.ufps.edu.co/bitstream/handle/ufps/953/Implementaci%C3%B3n%20del%20portafolio%20como%20herramienta%20did%C3%A1ctica%20en%20educaci%C3%B3n%20superior%20revisi%C3%B3n%20de%20literatura.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salinas, O. y Flechas, L. (2018). Informe de referenciación: Características de las instituciones de educación superior acreditadas en Colombia. *Fundación Universitaria Los Libertadores*. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1807/3-Informe%20de%20Referenciaci%C3%B3n%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salmi, J. (2014). El desafío de pensar una política de internacionalización de la Educación Superior en Colombia. C. M. Nupia (Editor). Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia, (17-26). Ministerio de Educación Nacional – MEN. Recuperado de [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_Reflexiones2014.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Reflexiones2014.pdf)
- Samaca, S., Pineda, J. y Rojas, L. (2019). La formación por competencias en los ciclos propedéuticos de disciplina contable. Recuperado de <http://190.60.89.187/ojs/index.php/libros/article/view/241>
- Sambell, K., Brown, S. y Graham, L. (2018). Professionalism in Practice: Key Directions in Higher Education Learning, Teaching and Assessment. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-54552-3>

- Sanahuja, A. y Sánchez, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana*, 76(2), 95-116. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3072/3960>
- Sánchez, M., García, J., Steffens, E. y Hernández, H. (2019). Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Información tecnológica*, 30(3), 277-286. <https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v30n3/0718-0764-infotec-30-03-00277.pdf>
- Sánchez, O. y Valenzuela, G. (2020). El modelo sistémico de calidad en el proceso de evaluación educativa y sus aportes para la evaluación de la pertinencia de los planes de estudio. En *Currículum, desarrollo y evaluación.: Experiencias y perspectivas en la educación superior*. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=iFwmEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP12&dq=%22reformas+curriculares%22+%22evaluaciones+curriculares%22+%2B%22educaci%C3%B3n+superior%22&ots=GcAVZiElm4&sig=tPGzLI\\_sLe-WYxPmcYsDMuJXsh4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=iFwmEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP12&dq=%22reformas+curriculares%22+%22evaluaciones+curriculares%22+%2B%22educaci%C3%B3n+superior%22&ots=GcAVZiElm4&sig=tPGzLI_sLe-WYxPmcYsDMuJXsh4#v=onepage&q&f=false)
- Sandoval, L. (2015). Una experiencia innovadora en la formación de directivos escolares en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana De Educación*, 69. <https://doi.org/10.35362/rie690147>
- Sandoval, P., Maldonado, A., Pavié, A., Rubio, C. y Gonzáles, C. (2020). Representaciones sociales sobre la formación inicial docente: evaluación diagnóstica a estudiantes que ingresan a carreras pedagógicas en dos universidades chilenas. *Revista Costarricense de Psicología*, 39(1), 77-104. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rcp/v39n1/1659-2913-rcp-39-01-77.pdf>
- Santana, D. (2020). Gubernamentalidad educativa y producción de subjetividades profesionales en dos generaciones de egresados de programas de comunicación social en Bogotá, 1991 – 2016 (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/50105/Tesis%20completa%20DS%2025032020.pdf?sequence=1>

- Santillana, H. y Limón, B (2020). La movilidad estudiantil, una oportunidad de fortalecimiento curricular. El caso de una Escuela Normal. En *Debates y Evaluación*, Congreso Internacional de Educación: Curriculum, 5(5).  
<https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2019/A025.pdf>
- Sanz, T. (2004). Modelo curriculares. *Revista Pedagógica Universitaria*, 9(2), 55-68. Recuperado de [https://mimateriaenlinea.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_md/pos/ED/CU/AM/09/Modelos\\_de\\_delos\\_curriculares.pdf](https://mimateriaenlinea.unid.edu.mx/dts_cursos_md/pos/ED/CU/AM/09/Modelos_de_delos_curriculares.pdf)
- Saperas, E. (2017). Los procesos de institucionalización y la estandarización de un Paradigma dominante en tiempos de la globalización ¿A qué hacemos referencia cuando hablamos de internacionalización en la investigación comunicativa? *Grupo de Estudios Avanzados de Comunicación geac*, 3(6).  
[https://www.researchgate.net/profile/Enric-Saperas/publication/316685532\\_Los\\_procesos\\_de\\_institucionalizacion\\_y\\_la\\_estandarizacion\\_de\\_un\\_Paradigma\\_dominante\\_en\\_tiempos\\_de\\_la\\_globalizacion\\_A\\_que\\_hacemos\\_referencia\\_cuando\\_hablamos\\_de\\_internacionalizacion\\_en\\_la\\_investigacion\\_/links/590c488baca272db9ca6047d/Los-procesos-de-institucionalizacion-y-la-estandarizacion-de-un-Paradigma-dominante-en-tiempos-de-la-globalizacion-A-que-hacemos-referencia-cuando-hablamos-de-internacionalizacion-en-la-investigacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Enric-Saperas/publication/316685532_Los_procesos_de_institucionalizacion_y_la_estandarizacion_de_un_Paradigma_dominante_en_tiempos_de_la_globalizacion_A_que_hacemos_referencia_cuando_hablamos_de_internacionalizacion_en_la_investigacion_/links/590c488baca272db9ca6047d/Los-procesos-de-institucionalizacion-y-la-estandarizacion-de-un-Paradigma-dominante-en-tiempos-de-la-globalizacion-A-que-hacemos-referencia-cuando-hablamos-de-internacionalizacion-en-la-investigacion.pdf)
- Sarria, S. (2022). Incidencia del enfoque de estilos de aprendizaje en la formación por competencias del área contable (Tesis Maestría).  
<https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/b920383d-88d8-4b2c-93ff-42f107eebc90/content>
- Sebastián, J. (2017). Algunos dilemas en torno a la internacionalización de la educación superior. J. Gacel-Ávila (Coord.), *Internacionalización de la Educación Superior*, (119-140). Caracas, Venezuela: UNESCO – IELSALC. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usm\\_arcdef\\_0000261634&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAtt](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usm_arcdef_0000261634&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAtt)

[achment/attach\\_import\\_dbf079a0-aa6a-4eff-8c51-8c3aef3d393a%3F%3D261634mul.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000261634/PDF/261634mul.pdf#%5B%7B%22num%22%3A334%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-335%2C624%2C0%5D](#)

- Sein, M., Fidalgo, Á. y Alves, G. (2017). Technology behaviors in education innovation. *Computers in Human Behavior*, (72), 596-598. <https://zaguan.unizar.es/record/76033?ln=es>
- Sierra, J. (2020). Análisis de la transformación de los programas curriculares de contaduría pública en Colombia a partir de la convergencia a las NIIF y las NIA. Estudio de caso en seis programas de calidad (Tesis de Maestría). <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/78337/1032376391.2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sierra, J. Y Blanco, N. (2018). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6414937>
- Sierra, J., Bueno, I. y Monroy, S. (2016). Análisis del uso de las tecnologías TIC por parte de los docentes de las Instituciones educativas de la ciudad de Riohacha. *Omnia*, 22(2), 50-64. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73749821005.pdf>
- Soto, N., Morillo, S., Calderón, G. y Betancur, H. (2020). El perfil de gestión del directivo docente de Antioquia y los enfoques de gestión administrativa. *Innovar*, 30 (77), 123-136. <https://doi.org/10.15446/innovar.v30n77.87453>
- Sotomayor, N. (2020). Planificación curricular docente y la calidad educativa de la Unidad Educativa Salitre, Guayaquil (Tesis de Maestría). [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47413/Sotomayor\\_RNE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47413/Sotomayor_RNE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Spector, J., Ifenthaler, D., Samspon, D., Yang, L., Mukama, E., Warusavitarana, A., Lokuge, K., Eichhorn, K., Fluck, A., Huang, R., Bridges, S., Lu, J., Ren, Y., Gui, X., Deneen, C., San Diego, J. y Gibson, D. (2016). Technology Enhanced

- Formative Assessment for 21st Century Learning. *Educational Technology y Society*, 19(3), 58-71.  
[https://www.researchgate.net/publication/305161696\\_Technology\\_Enhanced\\_Formative\\_Assessment\\_for\\_21st\\_Century\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/305161696_Technology_Enhanced_Formative_Assessment_for_21st_Century_Learning)
- Steiman, J. (2021). Políticas académicas en la universidad argentina: el escenario de la pospandemia. *Integración y conocimiento*, 1(10), 163-181.  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/download/31965/32902/106175>
- Tafur, R. (2020). El método de encuesta. En A. Sánchez (Coord.). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*. (51-60).  
<https://files.pucp.education/posgrado/wp-content/uploads/2021/01/15115158/libro-los-metodos-de-investigacion-maestria-2020-botones-2.pdf#page=51&zoom=100,0,0>
- Taylor, P. (2008). El currículo de la educación superior para el desarrollo humano y social. *Educación superior en el mundo*, 06, 89-118. Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7932/06%20%2889-101%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Teichler, U. (2006). El espacio europeo de educación superior: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 37-79. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec12/reec1202.pdf>
- Tineo, L. (2018). Trabajo colaborativo en docentes para mejorar los aprendizajes en el área de matemática de la institución educativa pública N° 5075, Callao (Tesis de Maestría).  
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/3518e04a-3e7a-4b34-b826-f5b98e8747dd/content>
- Tinoco, L., Bedón, L. y Cochacín, L. (2021). Modelo didáctico por competencias para la formación del contador público. Caso UNASAM. *La Junta. Revista de innovación e investigación contable* (4)2, 2021. pp. 36-58. Recuperado de <http://revistalajunta.jdccpp.org.pe/index.php/revista/article/view/76/77>

- Torres, A. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la educación*, 4(8), 3-16.  
<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/153311/1/691298.pdf>
- Torres, A. (2023). Formación del estudiante de contaduría pública en el proceso de enseñanza de la contabilidad internacional. Una propuesta formativa. *Human Review*, 12, 2-13.  
<https://journals.eagora.org/revHUMAN/article/view/4674/2995>
- Torres, M., Chaparro, A. y Reyes, K. (2020). La labor del contador público con la adopción del código de ética de la federación internacional de contadores- ifac en el municipio de Arauca (Tesis de Maestría).  
<https://repository.ucc.edu.co/items/7ec73d27-a151-4547-a1c6-bf26ddd835f7>
- Torres, S. (2018). Gestión curricular en el área de matemática en la Institución Educativa Pública Antonio Raymondi (Tesis de Maestría).  
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/e0cd2109-063a-425a-bd14-3fd61159af30/content>
- Touriñan, J., Rodríguez, A. y Oliveira, M. (2005). El espacio europeo de la educación superior: extensión universitaria, convergencia y orientaciones axiológicas de carácter glocal.  
[http://dondestalaeducacion.com/files/6114/7914/2915/79\\_AteiComunicSiteValencia05.pdf](http://dondestalaeducacion.com/files/6114/7914/2915/79_AteiComunicSiteValencia05.pdf)
- Trinh, A. y Conner, L. (2019). Student Engagement in Internationalization of the Curriculum: Vietnamese Domestic Students' Perspectives. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 154–170. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1028315318814065>
- Tröhler, D. (2019). History and Historiography: Approaches to Historical Research in Education. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Troehler/publication/336511356\\_History\\_and\\_Historiography\\_Approaches\\_to\\_Historical\\_Research\\_in\\_Education\\_Introduction\\_to\\_the\\_section\\_Foundati](https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Troehler/publication/336511356_History_and_Historiography_Approaches_to_Historical_Research_in_Education_Introduction_to_the_section_Foundati)

ons and directions of the International Handbook of Historical Studies in Education Debate/links/5da4031f45851553ff8ea063/History-and-Historiography-Approaches-to-Historical-Research-in-Education-Introduction-to-the-section-Foundations-and-directions-of-the-International-Handbook-of-Historical-Studies-in-Education-Debate.pdf

Trujillo, L. (2017). Teorías pedagógicas contemporáneas. [https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/825/Teor%  
c3%a1as%20pedag%  
c3%b3gicas%20contempor%  
c3%a1neas.pdf?sequence=1  
&isAllowed=y](https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/825/Teor%c3%a1as%20pedag%c3%b3gicas%20contempor%c3%a1neas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Universidad Cooperativa de Colombia, Consejo Superior, [UCC]. (2 de noviembre de 2011). Por el cual se adopta el modelo de formación por competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia. [Acuerdo No. 060].

Universidad Cooperativa de Colombia [PEP UCC]. (2018). Proyecto Educativo del Programa (Contaduría Pública).

Universidad Cooperativa de Colombia [Autoevaluación UCC]. (Agosto de 2017). INFORME DE AUTOEVALUACIÓN (Contaduría Pública).

Universidad del Magdalena [Unimagdalena]. (2019). Documento Maestro Renovación de Registro Calificado. Facultad de Ciencias Empresariales. Documento en físico.

Universidad Nacional Autónoma de Honduras [UNAH]. (2020). Protocolo de Internacionalización en el Marco de la Pandemia SARS-COV-2 (Documento Integral). Recuperado de <https://vri.unah.edu.hn/dmsdocument/10271-protocolo-de-internacionalizacion-en-el-marco-de-la-pandemia-sars-cov-2-pdf>

Universidad Técnica de Machala [UTMACH]. (2018). *Procesos y Fundamentos de la Investigación Científica*. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14232/1/Cap.4-Investigaci%C3%B3n%20cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf>

- Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M. y Mayorga, M. (2018). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación médica superior*, 28(3), 547-558. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v28n3/ems14314.pdf>
- Vaca, A. (2015). Estudio de inserción en tecnologías de la información y las comunicaciones (tic) para los procesos de enseñanza aprendizaje del programa de Contaduría Pública en la Universidad de Cundinamarca, UDEC (Tesis de Maestría). [http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/2343/1/Vaca\\_2017\\_TG.pdf](http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/2343/1/Vaca_2017_TG.pdf)
- Valdés, M. (2019). Internacionalización del currículo universitario virtual en el contexto de la globalización. *Telos*, 21 (3), 754-775. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/993/99360575012/html/>
- Vásquez, M. (Junio-2016). Modelos blended learning en educación superior. Innovación en la enseñanza. En XVII Encuentro Internacional Virtual Educa, San Juan, Puerto Rico. Recuperado de <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/VE16.542.pdf>
- Vásquez, M. (2021). Estrategias para el fortalecimiento de la internacionalización en una institución de educación superior del oriente colombiano. Estudio de caso (Tesis de Maestría). [https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/9942/364\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/9942/364_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Vásquez, N. y Patiño, R. (2015). El subsistema de formación contable en Colombia y México. *rev.fac.cienc.econ.*, 23(1), 87-102. Recuperado de <http://brutus.facol.com/plataforma/assets/uploads/base/publicados/9e8752a991ef2b624df8eafb201f8f2f.pdf>
- Vergara, G. y Cuentas, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción*, 31(6), 914 – 934. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571052.pdf>

- Vílchez, N. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), 194-208.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436492>
- Villalón, E. (2018). Los procesos de internacionalización en México, Canadá y España. Políticas, oportunidades y resultados desde una perspectiva comparada (Tesis Doctoral).  
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54708/81494.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Villalpando, C., Estrada, M. y Álvarez, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad*, 15(2), pp. 229–240.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>
- Villao, M., Guzmán, K. y León, M. (2022). Estudio comparativo de diseños de carreras de Educación. Utilidad para la evaluación curricular. *Rev. Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 10(1), 21-26.  
<https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/8239/5/UPSE-RCP-2022-Vol.10-No.1-003.pdf>
- Villardón, L. (2016). El porqué y el cómo de las competencias genéricas en educación superior. En C. Díaz (Ed.). *Las Competencias Genéricas en la Educación Superior*, 15-44.  
[http://alfpa.upeu.edu.pe/ahet/documentos/II\\_EncuentroInt\\_competencias\\_genericas\\_en\\_edusup.pdf#page=15](http://alfpa.upeu.edu.pe/ahet/documentos/II_EncuentroInt_competencias_genericas_en_edusup.pdf#page=15)
- Villarreal, J., Córdoba, J. y Castillo, C. (2016). De la educación contable internacional al desarrollo de competencias. *Espacios*, 37(33), 5. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a16v37n33/16373305.html#nuev>
- Villasís, M. y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación IV: las variables de estudio. *Revista Alergia México*, 63(3), 303-310.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755025003.pdf>
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes*, 11(12), e027.

<http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/128524/Documento.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Waldman, D. y Vences, A. (2018). La internacionalización de la educación superior como un objetivo transversal en la gobernanza universitaria: una evaluación de la importancia de los factores que determinan la selección de una universidad destino por los estudiantes internacionales. En G. Ganga, O. Leyva, A. Hernández, G. Tamez, L. Paz (Eds.). INVESTIGACIONES SOBRE GOBERNANZA UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN CIUDADANA EN EDUCACIÓN (345-385). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/331235275\\_La\\_internacionalizacion\\_de\\_la\\_educacion\\_superior\\_como\\_un\\_objetivo\\_transversal\\_en\\_la\\_gobernanza\\_universitaria\\_una\\_evaluacion\\_de\\_la\\_importancia\\_de\\_los\\_factores\\_que\\_determinan\\_la\\_seleccion\\_de\\_una\\_universidad\\_destino\\_por\\_los\\_estudiantes\\_internacionales](https://www.researchgate.net/publication/331235275_La_internacionalizacion_de_la_educacion_superior_como_un_objetivo_transversal_en_la_gobernanza_universitaria_una_evaluacion_de_la_importancia_de_los_factores_que_determinan_la_seleccion_de_una_universidad_destino_por_los_estudiantes_internacionales)

Weinstein, J., Muñoz, G. y Flessa, J. (2019). Liderazgo directivo para la calidad de la educación: aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad en la educación*, 51, 10 – 14. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n51/0718-4565-caledu-51-10.pdf>

Wimpenny, K, Beelen, J. y King, V. (2020). 'Academic development to support the internationalization of the curriculum (IoC): A qualitative research synthesis'. *International Journal for Academic Development*, 25(3), 218-231. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2019.1691559>

Xu, D. (2019) Analysis of the Current Situation of Cross-Border Higher Education in the Background of Internationalization. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 132-137. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.72010>

Yanes, C., González, R. y Chacón, F. (2019). Factores de defraudación de la fe pública en el ejercicio profesional de la Contaduría pública (Tesis de Especialización). Recuperado de [https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16687/1/2019\\_factores\\_defraudacion\\_publica.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16687/1/2019_factores_defraudacion_publica.pdf)

- Yangali, J. (2016). La gestión educativa en el desarrollo de la calidad universitaria. *INNOVA Research Journal*, 1(7), 37–46. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n7.2016.36>
- Yujra, G. (2021). La epistemología contable y el perfil profesional del contador público en bolivia (Tesis de Maestría). <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/30378/TM440.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zapata, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Academia y Virtualidad*, 8(2), 24-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5236382.pdf>

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1: Instrumento A Guia de Observación**

#### **FICHA PARA GUIA DE OBSERVACIÓN**

**Observador:** \_\_\_\_\_

**Instancia:** Aplicación Instrumentos ( ) – Análisis de Datos ( )

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Objetivo:** apuntes básicos sobre la aplicación instrumental y el análisis básico de los datos del aparte metodológicos del presente estudio.

#### **I. Iniciación de la actividad.**

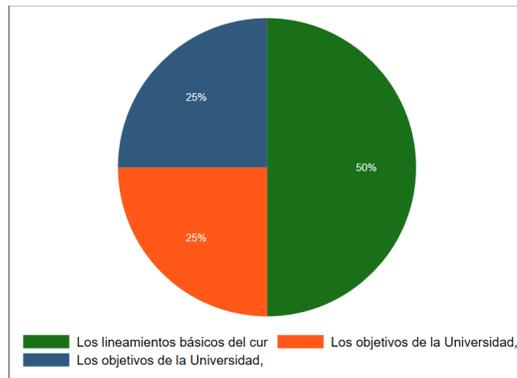
#### **II. Desarrollo de la actividad.**

#### **III. Finalización o cierre de la actividad.**

**ANEXO 2: Instrumento B Aplicado a Directivos y Ex Directivos:  
Gráficos y Tabulación.**

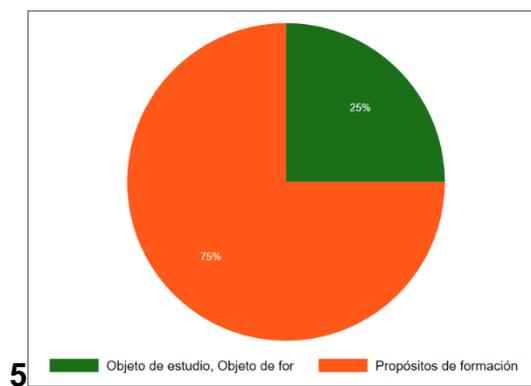
**1) El Proyecto Educativo del Programa (PEP) del programa de Contaduría  
Pública es revisado a luz de:**

	Freq.	Percent	Cum.
Los lineamientos básicos del currículo	2	50.00	50.00
Los objetivos de la Universidad, Los lineamientos básicos del currículo	1	25.00	75.00
Los objetivos de la Universidad, Los lineamientos básicos del currículo, Las políticas y estrategias de planeación y evaluación, Sistemas de aseguramiento de la calidad	1	25.00	100.00



**2) El Proyecto Educativo del Programa (PEP) del programa de Contaduría  
Pública contiene:**

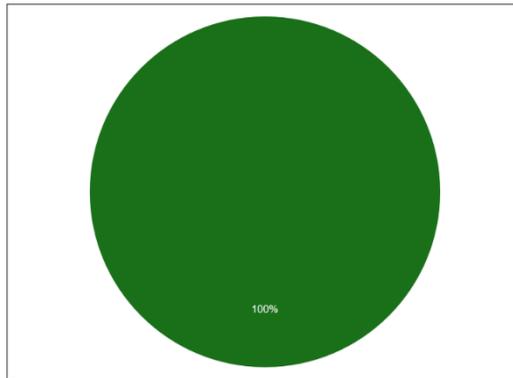
	Freq.	Percent	Cum.
Objeto de estudio, Objeto de formación, Propósitos de formación, Campos de acción	1	25.00	25.00
Propósitos de formación	3	75.00	100.00



**3) El currículo del programa de Contaduría Pública está basado en:**

	Freq.	Percent	Cum.
--	-------	---------	------

Competencias (resolver problemas sociales)	4	100.00	100.00
--	---	--------	--------

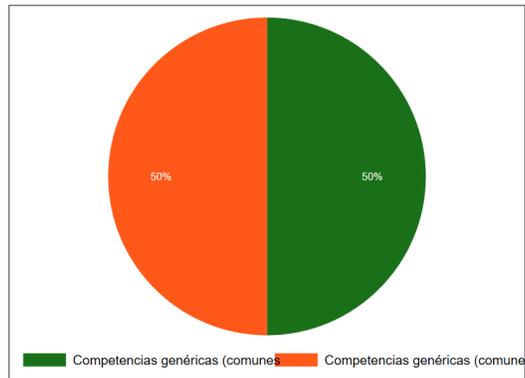


**4) El currículo del programa de Contaduría Pública contempla:**

	Freq.	Percent	Cum.
Competencias genéricas (comunes a cualquier estudiante de educación superior, por ejemplo: razonamiento crítico, pensamiento creativo, razonamiento analítico, solución de problemas, trabajo en equipo, TIC), Competencias disciplinares/transversales (las que le compete a una ciencia en particular), Competencias específicas/profesionales (las propias o exclusivas de la profesión)	2	50.00	50.00
Competencias genéricas (comunes a cualquier estudiante de educación superior, oír ejemplo: razonamiento crítico, pensamiento creativo, razonamiento analítico, solución de problemas, trabajo en equipo,	2	50.00	100.00

TIC), Competencias específicas/profesionales  
(las propias o exclusivas de la profesión)

---



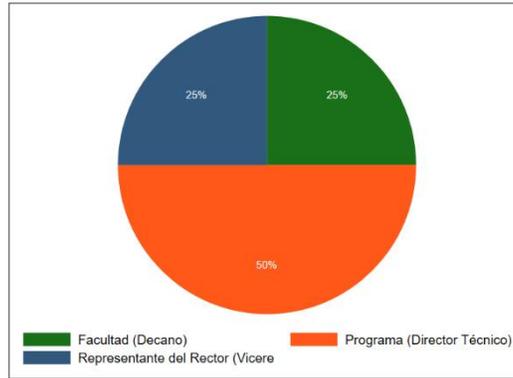
**5) Los núcleos del componente de competencias genéricas son definidos**

**por:**

---

	Freq.	Percent	Cum.
Facultad (Decano)	1	25.00	25.00
Programa (Director Técnico)	2	50.00	75.00
Representante del Rector (Vicerrector	1	25.00	100.00

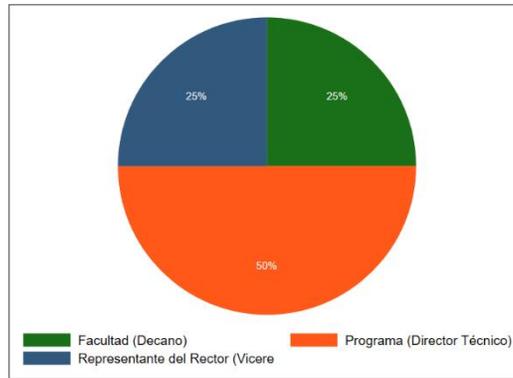
Académico)



**6) Los núcleos del componente de competencias disciplinares/transversales son definidos por:**

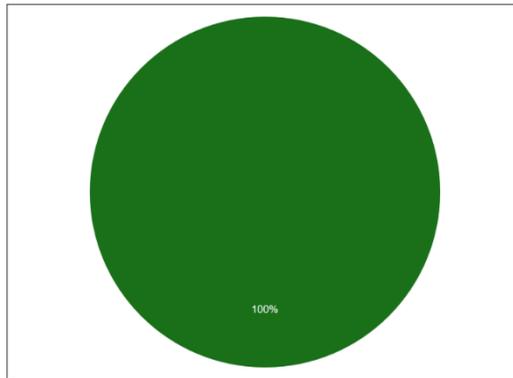
	Freq.	Percent	Cum.
Facultad (Decano)	1	25.00	25.00
Programa (Director Técnico)	2	50.00	75.00
Representante del Rector (Vicerrector Académico)	1	25.00	100.00

*Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia: Un constructo para el fortalecimiento curricular.*



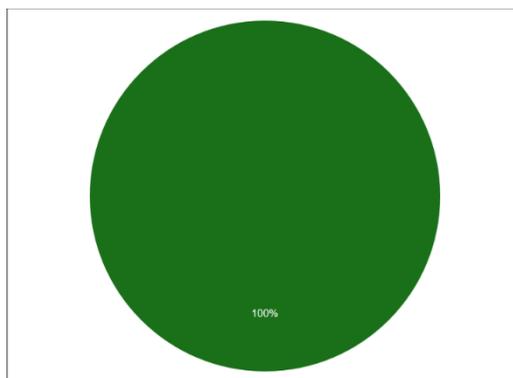
**7) Los núcleos del componente de competencias específicas/profesionales son definidos por:**

	Freq.	Percent	Cum.
Programa (Director Técnico)	4	100.00	100.00



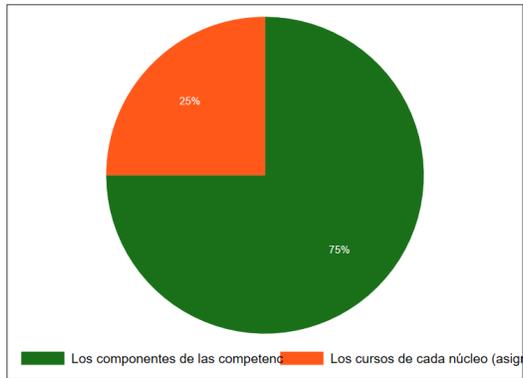
**8) El currículo del programa de Contaduría Pública contiene**

	Freq.	Percent	Cum.
A, B y C (Objetivos cognitivos, Objetivos actitudinales, Objetivos procedimental es)	4	100.00	100.00



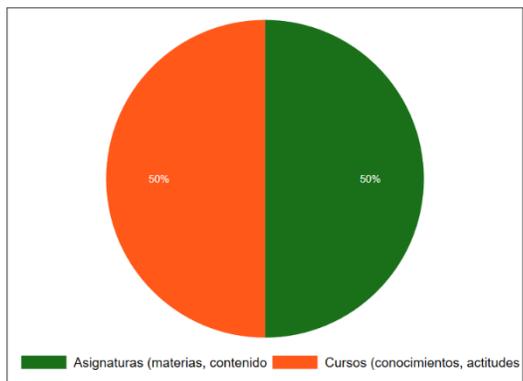
**9) Al diseñar el currículo del programa de Contaduría Pública se tiene en cuenta:**

	Freq.	Percent	Cum.
Los componentes de las competencias (genéricas, disciplinares y específicas)	3	75.00	75.00
Los cursos de cada núcleo (asignaturas)	1	25.00	100.00



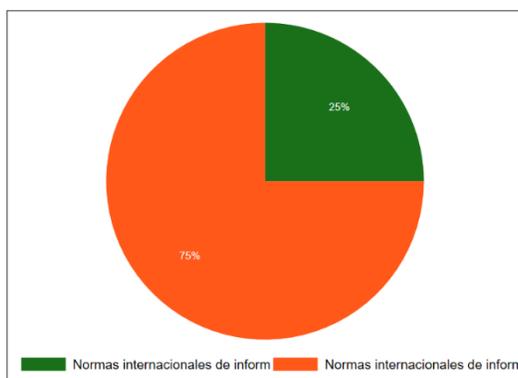
**10) Al abordar el diseño de los programas de curso del programa de Contaduría Pública se habla de:**

	Freq.	Percent	Cum.
Asignaturas (materias, contenidos)	2	50.00	50.00
Cursos (conocimientos, actitudes y habilidades)	2	50.00	100.00



**11) El currículo del programa de Contaduría Pública contiene elementos propios de la globalización contable, tales como:**

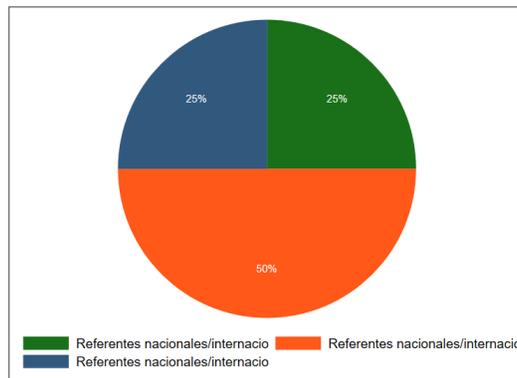
	Freq.	Percent	Cum.
Normas internacionales de información financiera, Normas de aseguramiento (NIA, NITA, NITR, NISR, NICC)	1	25.00	25.00
Normas internacionales de información financiera, Normas de aseguramiento (NIA, NITA, NITR, NISR, NICC), Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), Código de Ética de IFAC	3	75.00	100.00



**12) Al realizar la reforma curricular del programa de Contaduría Pública se tiene en cuenta:**

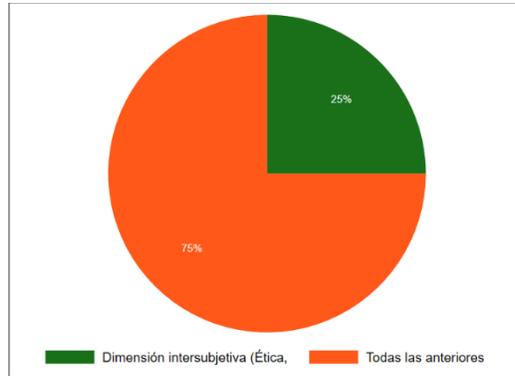
	Freq.	Percent	Cum.
Referentes nacionales/internacionales, Definición de perfiles (profesional, ocupacional), Definición de créditos académicos, Diseño de la maya curricular, Proyecto Educativo del Programa (PEP), Sector productivo/profesional (necesidades/requerimientos cambiantes)	1	25.00	25.00
Referentes nacionales/internacionales, Definición de perfiles (profesional, ocupacional), Mapa de competencias (genéricas, profesionales, específicas), Definición de créditos académicos, Planeación del currículo, Diseño de la maya curricular, Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Educativo del Programa (PEP), Sector productivo/profesional (necesidades/requerimientos cambiantes)	2	50.00	75.00

Referentes nacionales/internacionales, Definición de perfiles (profesional, ocupacional), Mapa de competencias (genéricas, profesionales, específicas), Definición de créditos académicos, Planeación del currículo, Sector productivo/profesional (necesidades/requerimientos cambiantes)	1	25.00	100.00
---	---	-------	--------



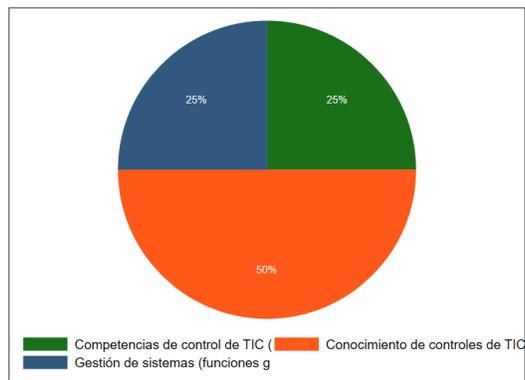
**13) El currículo del programa de Contaduría Pública, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, está enfocado en**

	Freq.	Percent	Cum.
Dimensión intersubjetiva (Ética, habilidades, hacer, pragmática)	1	25.00	25.00
Todas las anteriores: Dimensión objetiva (Lógica, conocimientos, saber, sintaxis), Dimensión subjetiva (Estética, actitudes, ser, semántica), Dimensión intersubjetiva (Ética, habilidades, hacer, pragmática)	3	75.00	100.00



#### 14) El componente de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

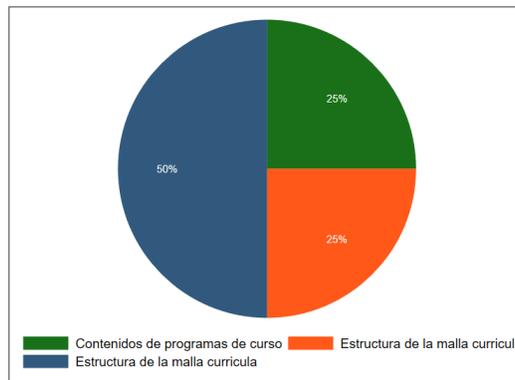
	Freq.	Percent	Cum.
Competencias de control de TIC (efectividad, eficiencia, confiabilidad, integridad)	1	25.00	25.00
Conocimiento de controles de TIC (aplicaciones, infraestructura)	2	50.00	75.00
Gestión de sistemas (funciones gerenciales de evaluación y diseño de sistemas)	1	25.00	100.00



**15) En los comités curriculares del programa de Contaduría Pública se analiza:**

	Freq.	Percent	Cum.
Contenidos de programas de curso, Estrategias de enseñanza/aprendizaje	1	25.00	25.00
Estructura de la malla curricular, Contenidos de programas de curso, Estrategias de enseñanza/aprendizaje	1	25.00	50.00

Estructura de la malla curricular, Contenidos de programas de curso, Estrategias de enseñanza/aprendizaje, Demandas cambiantes del mundo moderno de los negocios, Evaluaciones	2	50.00	100.00
--	---	-------	--------

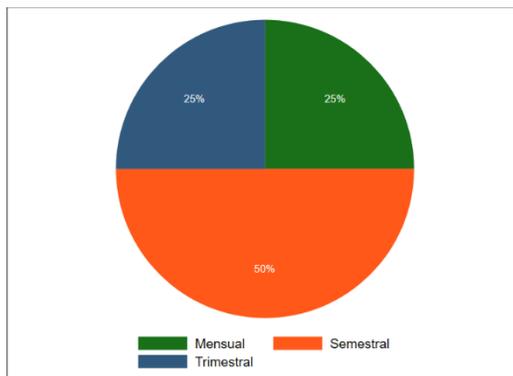


**16) ¿Con qué periodicidad se llevan a cabo comités curriculares del programa de Contaduría Pública?**

	Freq.	Percent	Cum.
Mensual	1	25.00	25.00

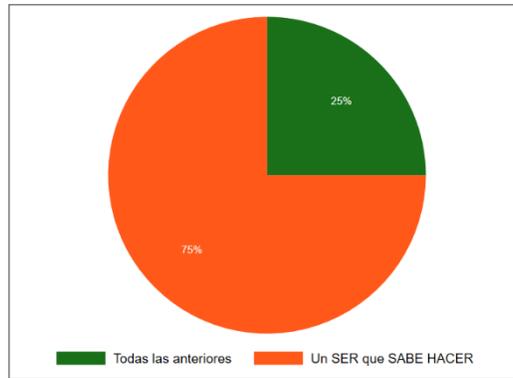
*Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia: Un constructo para el fortalecimiento curricular.*

Semestral	2	50.00	75.00
Trimestral	1	25.00	100.00



**17) Para el programa de Contaduría Pública el estudiante es competente cuando hay**

	Freq.	Percent	Cum.
Todas las anteriores: Un SER que SABE HACER, Un SER que HACE SABER, Un SABER HACER al SER)	1	25.00	25.00
Un SER que SABE HACER	3	75.00	100.00



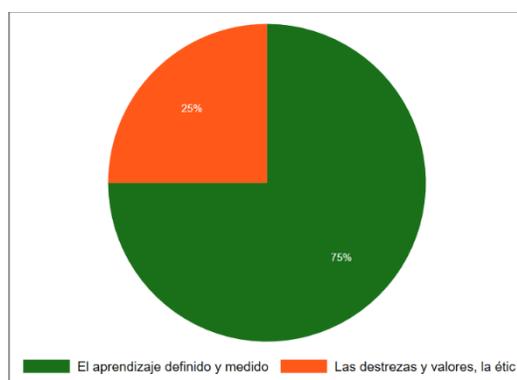
**18) El modelo educativo plasmado en el currículo del programa de Contaduría Pública favorece**

---

	Freq.	Percent	Cum.
--	-------	---------	------

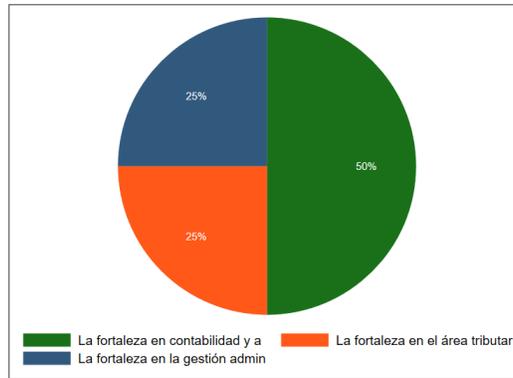
---

El aprendizaje definido y medido sobre la base del conocimiento de principios, normas, conceptos, hechos y procedimientos	3	75.00	75.00
Las destrezas y valores, la Ética y actitud profesional	1	25.00	100.00



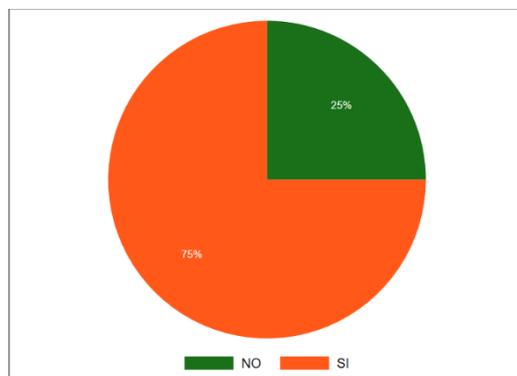
**19) ¿Qué diferencia o distingue al profesional de la Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena?**

	Freq.	Percent	Cum.
La fortaleza en contabilidad y aseguramiento	2	50.00	50.00
La fortaleza en el Área tributaria	1	25.00	75.00
La fortaleza en la gestión administrativa y de costos	1	25.00	100.00



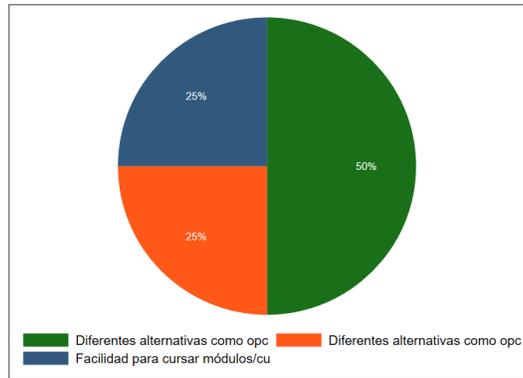
**20) ¿El título que otorga el programa de Contaduría Pública tiene reconocimiento legal que permite la movilidad internacional de sus egresados a otros países?**

	Freq.	Perce nt	Cum.
NO	1	25.00	25.00
SI	3	75.00	100.00



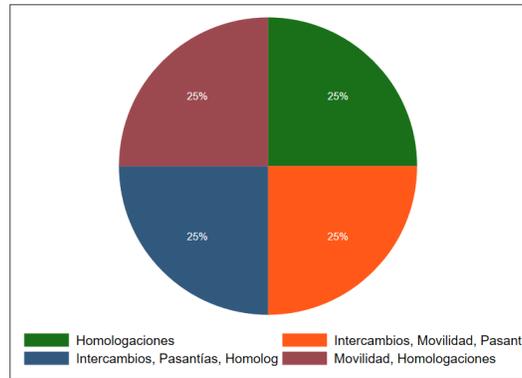
**21) La flexibilidad curricular se observa en:**

	Freq.	Percent	Cum.
Diferentes alternativas como opción de grado, Facilidad para cursar módulos/cursos distintos a los del programa	2	50.00	50.00
Diferentes alternativas como opción de grado, Facilidad para cursar módulos/cursos distintos a los del programa, Reconocimiento de competencias a través de concursos, Cursos dirigidos/especiales	1	25.00	75.00
Facilidad para cursar módulos/cursos distintos a los del programa	1	25.00	100.00



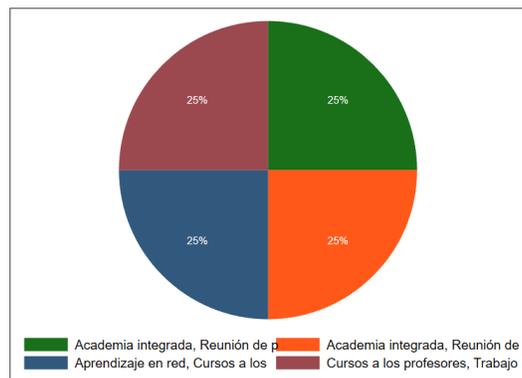
**22) La flexibilidad académico-administrativa se observa en:**

	Freq.	Percent	Cum.
Homologaciones	1	25.00	25.00
Intercambios, Movilidad, Pasantías	1	25.00	50.00
Intercambios, Pasantías, Homologaciones	1	25.00	75.00
Movilidad, Homologaciones	1	25.00	100.00



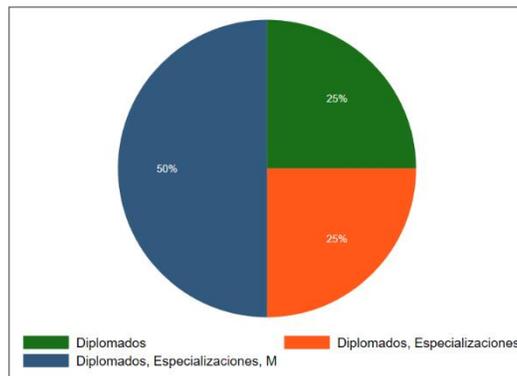
**23) ¿Qué estrategia utiliza la Universidad para difundir/apropiar el modelo de educación por competencias y asegurar la pertinencia y calidad educativa?**

	Freq.	Percent	Cum.
Academia integrada, Reunión de profesores, Cursos a los profesores, Trabajo colaborativo	1	25.00	25.00
Academia integrada, Reunión de profesores, Trabajo colaborativo	1	25.00	50.00
Aprendizaje en red, Cursos a los profesores, Página web, Comunidades de aprendizaje	1	25.00	75.00
Cursos a los profesores, Trabajo colaborativo	1	25.00	100.00



**24) El programa de Contaduría Pública ofrece cursos de formación continua para sus egresados enfocados en:**

	Freq.	Percent	Cum.
Diplomados	1	25.00	25.00
Diplomados, Especializaciones	1	25.00	50.00
Diplomados, Especializaciones, Maestrías	2	50.00	100.00



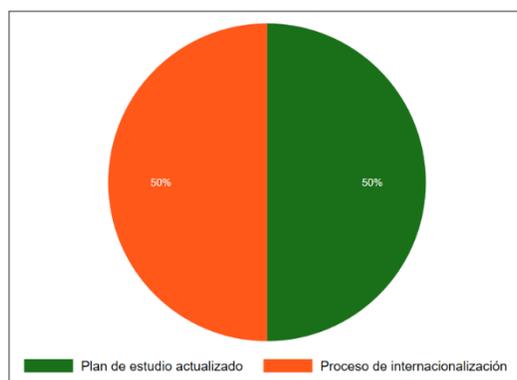
**25) Escoja solo una característica importante que debería tener el programa de contaduría pública de Unimagdalena**

*Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia: Un constructo para el fortalecimiento curricular.*

---

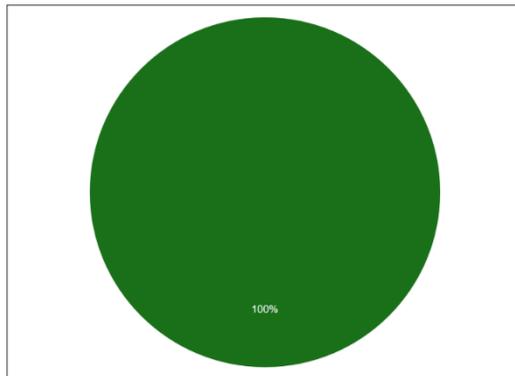
	Freq.	Percent	Cum.
Plan de estudio actualizado	2	50.00	50.00
Proceso de internacionalización funcional	2	50.00	100.00

---



**26) Al reformar el plan de estudio del programa de contaduría pública de Unimagdalena se busca:**

	Freq.	Percent	Cum.
Mejorar la calidad	4	100.00	100.00



### ANEXO 3: Matriz de Validez de contenido Instrumento B (Consistencia teórica)

Variable	Categorización	Consistencia Teórica	Instrumento B (Directivos)
<b>Dependiente:</b> <i>Calvas, (2022); García et. al. (2020); Vásquez (2021); Rodríguez (2020); Santillana &amp; Limón (2020)</i>	Modelo de enseñanza-aprendizaje.	Mendoza & Villarreal (2021); Carreras (2021); Romero & Caliman (2018); Huasca (2022); Condori, (2020).	P3 - P17 - P23
	Perfil Formativo.	Elizalde (2019); Palacios et. al. (2021); Yujra (2021); Salazar et. al. (2019); Guzmán et. al. (2021); Gómez et. al. (2019); Pozzer (2022); Mendoza & Uribe (2021).	P4 - P13 - P18 - P19 - P20
	Plan de Estudio Actualizado.	Murillo & Herrera (2021); Lauritto (2019); Ortiz (2021); Duarte (2022); Mayor et. al. (2019);	P8 - P9 - P10
	Comités Curriculares.	Ardila & Candía (2021); Jácome et. al. (2021); Brito (2022).	P15 - P16
	Asignaturas IES 2 IFAC.	Pineda y Espinal (2018); Sierra (2020); IFAC (2008).	P11
	Adecuada Planificación Educativa.	Carriazo et. al. (2020); Coronel et. al. (2021); Huaman et. al. (2021); Carvajal (2019);	P1 - P2 - P5 - P6 - P7 - P22
<b>Independiente:</b> <i>Rodríguez et. al. (2021); Ramírez (2022); Pirela (2022)</i>	Estrategias de Enseñanza.	Marsiglia (2020); Jiménez et. al. (2019); Hurtado et. al. (2021); Pastora & Fuentes (2021); Jara (2021); Casasola (2020); León (2019); Rueda et. al. (2021); Barros & Hernández (2021); Ballut (2018); Moreno et. al. (2020); Gómez et. al. (2022); Pinilla & Oviedo (2022); M. Gómez (2019); Arias & Cano (2021); Cholutío (2020).	P14 - P24
	Reformas Curriculares.	Celeste (2019); Ayala & Dibut (2020); Barriga (2018); Luciani (2022).	P12 - P21

**ANEXO 4: Instrumento C Aplicado a Docentes: Gráficos y Tabulación.**

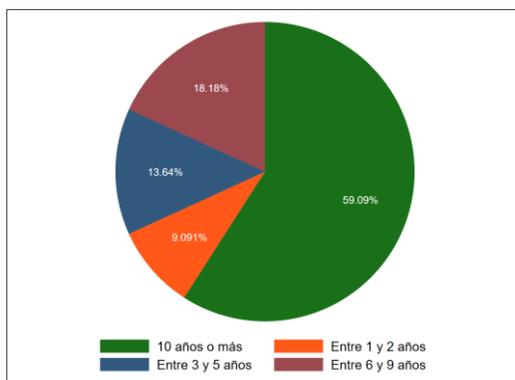
**Nombre del curso(s) que desarrolla en el programa de Contaduría Pública de la Unimagdalena**

P01	Freq.	Perce nt	Cum.
Contabilidad General y Financiera	1	5.26	5.26
Contabilidad para la Financiación	1	5.26	10.52
Auditoría Financiera	1	5.26	15.79
Finanzas Públicas	1	5.26	21.05
Contabilidad de Procesos Societarios I	1	5.26	26.31
Contabilidad de Recursos de Inversión	1	5.26	31.57
Contabilidad de Procesos Societarios II	1	5.26	36.83
Revisoría Fiscal	1	5.26	42.09
Introducción a la Contaduría Pública	1	5.26	47.35
Tributario III	1	5.26	52.61
Tributaria I	1	5.26	57.87
Análisis Financiero	1	5.26	63.14
Finanzas Internacionales	1	5.26	68.40
Presupuesto	1	5.26	73.66
Procesos Productivos Modernos	1	5.26	78.92
Procesos Productivos Tradicionales	1	5.26	84.18
Tributaria II	1	5.26	89.45

Auditoría y Aseguramiento de la Información	1	5.26	94.71
Matemática Financiera	1	5.26	100.00
			0

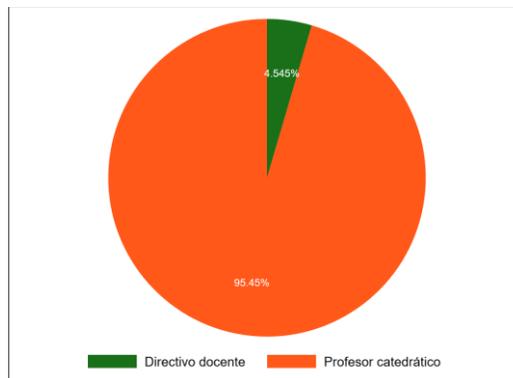
### Años de experiencia profesional en docencia universitaria

P02	Freq.	Percent	Cum.
10 años o más	10	52.63	52.63
Entre 1 y 2 años	2	10.52	63.15
Entre 3 y 5 años	3	15.79	78.94
Entre 6 y 9 años	4	21.06	100.00



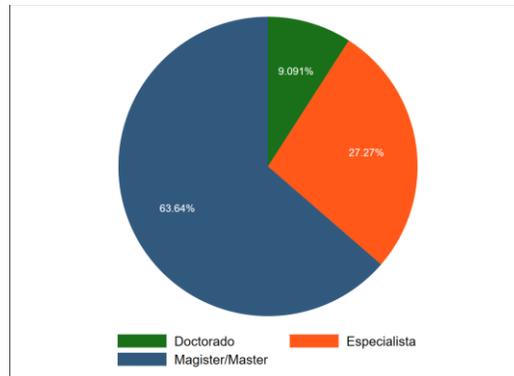
### Tipo de vinculación docente en Unimagdalena

P03	Freq.	Percent	Cum.
Directivo docente	1	5.26	5.26
Profesor catedrático	18	94.74	100.00



### Nivel de Formación alcanzado

P04	Freq.	Percent	Cum.
Doctorado	2	10.52	10.52
Especialista	5	26.32	36.84
Magister/Máster	12	63.16	100.00



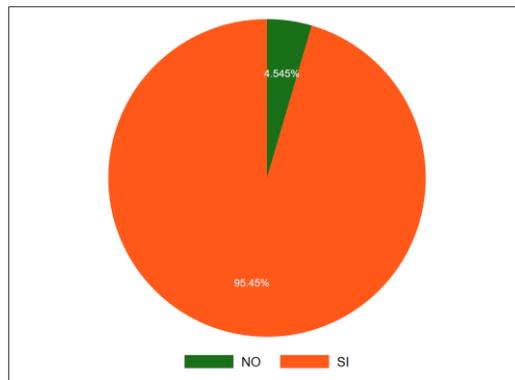
**¿Conoce el modelo educativo crítico con enfoque por competencias?**

P05	Freq.	Cum.
-----	-------	------

---

		Perce	nt
NO	1	5.26	5.26
SI	18	94.74	100.00

---



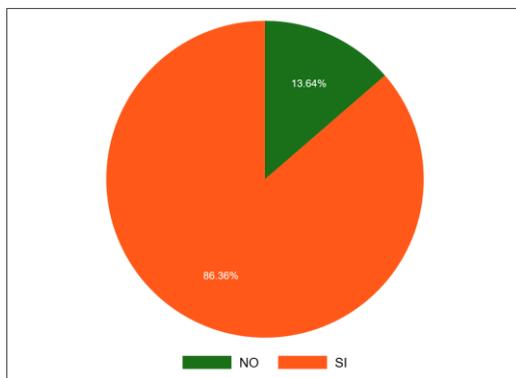
**Aplica en el/los curso(s)**

---

P06	Freq.	Perce	Cum.
NO	2	10.52	10.52
SI	17	89.48	100.00

---

*Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia: Un constructo para el fortalecimiento curricular.*



**Para el normal desarrollo de las actividades académicas del/los curso(s) que desarrolla en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena los acuerdos pedagógicos se establecen por?**

---

P48

Freq Perce Cum

---

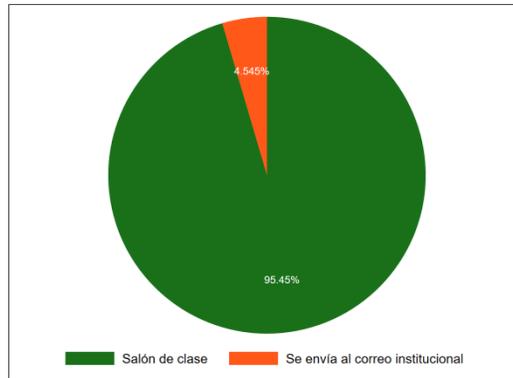
	nt		
Decisión unilateral de profesor	1	5.26	5.26
Por mutuo acuerdo profesor/estudiantes	18	94.74	100.00



**El plan de curso(s) que desarrolla en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena lo da a conocer a los estudiantes a través de:**

P49	Freq.	Percent	Cum.
Salón de clase	18	94.74	94.74
Se envía al correo institucional del estudiante	1	5.26	100.00

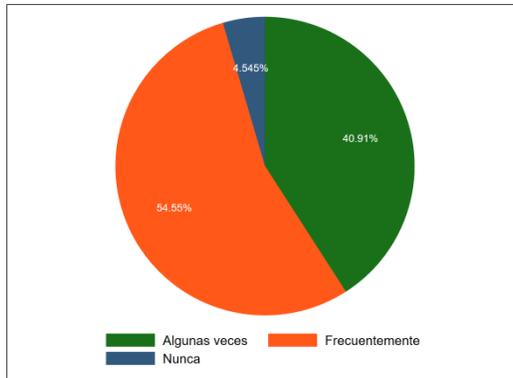
*Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia: Un constructo para el fortalecimiento curricular.*



**En el desarrollo del/los curso(s) que lleva a cabo en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena utiliza guías de aprendizaje para:**

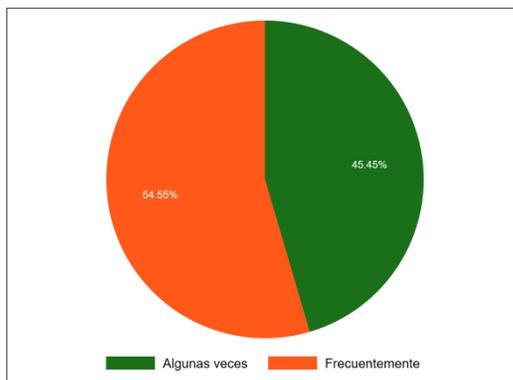
**Desarrollar temas/unidades**

P50	Freq.	Percent	Cum.
Algunas veces	8	42.10	42.10
Frecuentemente	10	52.63	94.73
Nunca	1	5.26	100.00



**Profundizar un tema visto**

P51	Freq.	Percent	Cum.
Algunas veces	9	47.36	47.36
Frecuentemente	10	52.63	100.00

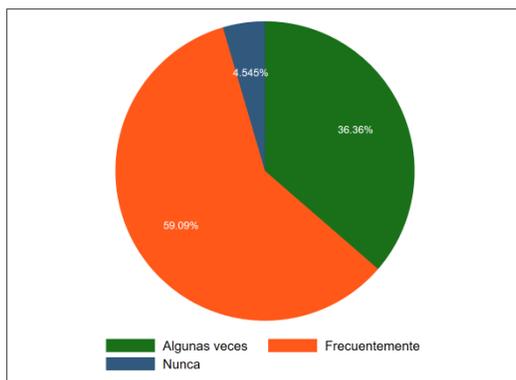


**Profundizar habilidades (competencias)**

P52	Freq.	Percent	Cum.
Algunas veces	7	36.84	36.84
Frecuentemente	11	57.89	94.73

Nunca 1 5.26 100.00

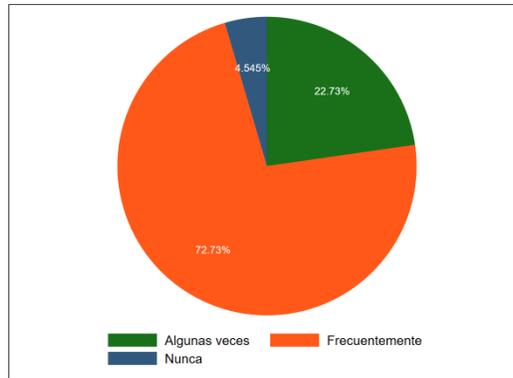
---



### Solucionar problemas

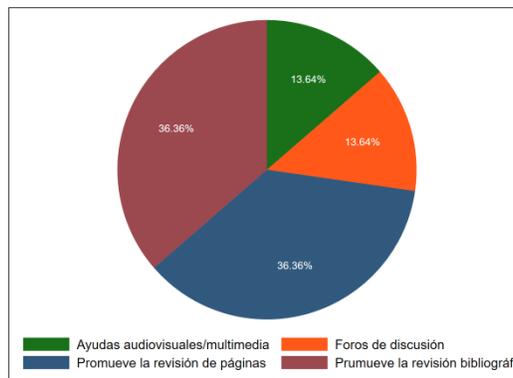
P53	Freq.	Percent	Cum.
Algunas veces	4	21.05	21.05
Frecuentemente	14	73.68	94.73
Nunca	1	5.26	100.00

---



**Qué estrategia didáctica utiliza para abordar temas de actualidad del/los curso(s)**

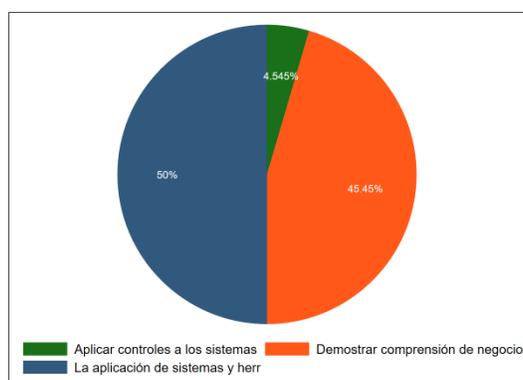
P54	Freq.	Percent	Cum.
Ayudas audiovisuales/multimedia	3	15.78	15.78
Foros de discusión	3	15.78	31.56
Promueve la revisión de páginas web	6	31.57	63.13
Promueve la revisión bibliográfica	7	36.86	100.00



**El componente de TIC del programa de Contaduría Pública de la**

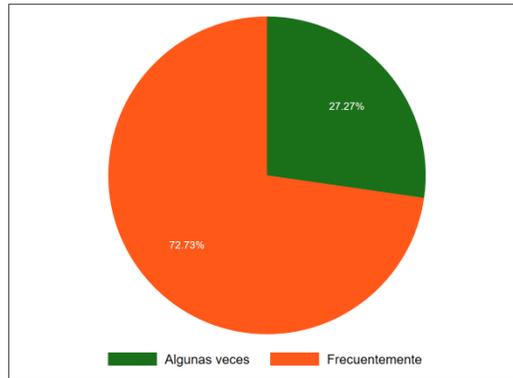
**Unimagdalena favorece:**

P55	Freq.	Percent	Cum.
Aplicar controles a los sistemas	1	5.26	5.26
Demostrar comprensión de negocios y sistemas contables	4	21.05	26.31
La aplicación de sistemas y herramientas apropiadas de TIC a los problemas de la empresa	14	73.68	100.00



**Diría que el uso de las TIC con sentido pedagógico de transformación y mejoramiento de la práctica profesoral en el programa de Contaduría Pública de la Unimagdalena se da:**

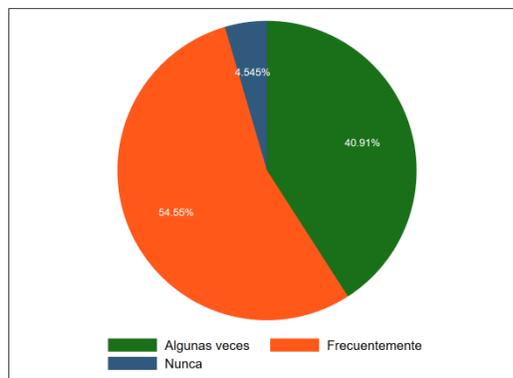
P56	Freq.	Percent	Cum.
Algunas veces	5	26.31	26.31
Frecuentemente	14	73.68	100.00



**En el desarrollo del/los curso(s) que lleva a cabo en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena permite/incentiva que los estudiantes:**

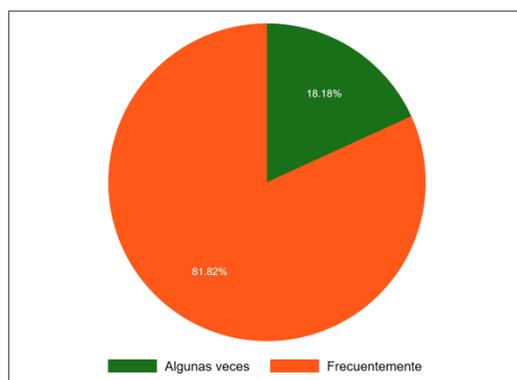
**Utilicen teléfonos móviles como herramientas de consulta**

P57	Freq.	Percent	Cum.
Algunas veces	8	42.10	42.10
Frecuentemente	10	52.63	94.73
Nunca	1	5.26	100.00



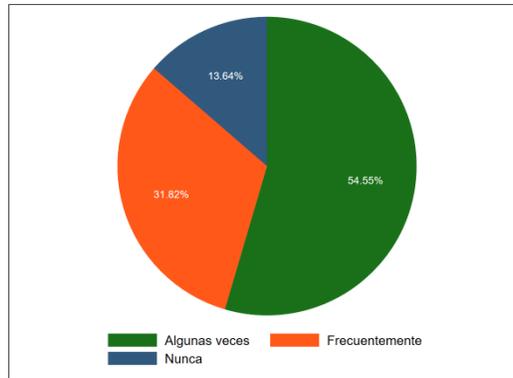
**Consulten bases de datos físicas/virtuales**

P58	Freq.	Percent	Cum.
Algunas veces	4	21.05	21.05
Frecuentemente	15	78.94	100.00



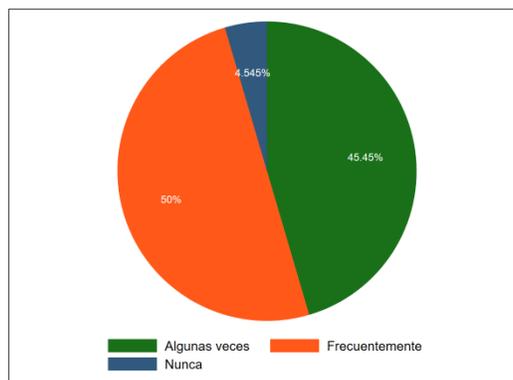
### **Lleven portátiles al salón de clase**

P59	Freq.	Percent	Cum.
Algunas veces	10	52.63	52.63
Frecuentemente	6	31.57	84.20
Nunca	3	15.78	100.00



### Experimenten su propia forma de aprendizaje

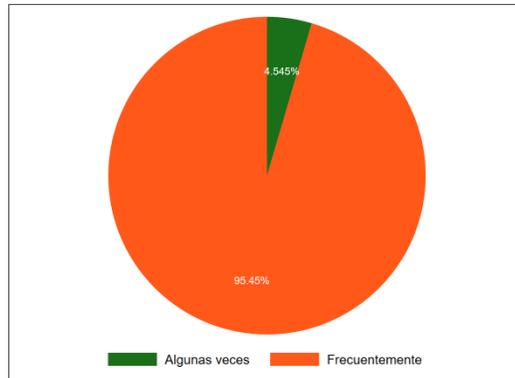
P60	Freq.	Percent	Cum.
Algunas veces	8	42.10	42.10
Frecuentemente	10	52.63	94.73
Nunca	1	5.27	100.00



**La forma como lleva a cabo las evaluaciones del/los curso(s) que desarrolla en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena induce a los estudiantes a:**

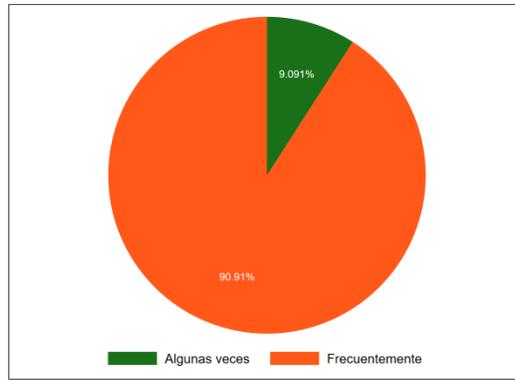
**Analizar**

P61	Freq.	Percent	Cum.
Algunas veces	1	5.26	5.26
Frecuentemente	18	94.73	100.00



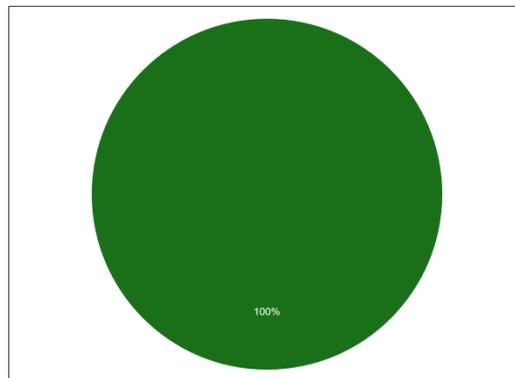
**Argumentar**

P62	Freq.	Percent	Cum.
Algunas veces	2	10.52	10.52
Frecuentemente	17	89.47	100.00



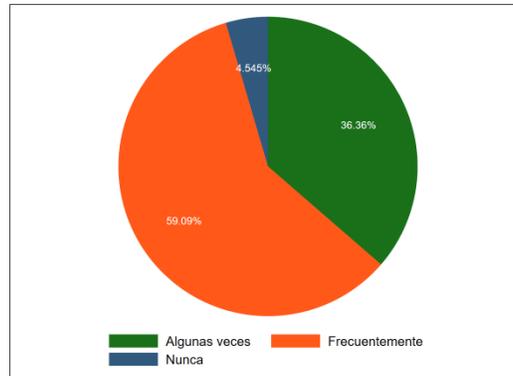
### Interpretar

P63	Freq.	Percent	Cum.
Frecuentemente	19	100.00	100.00



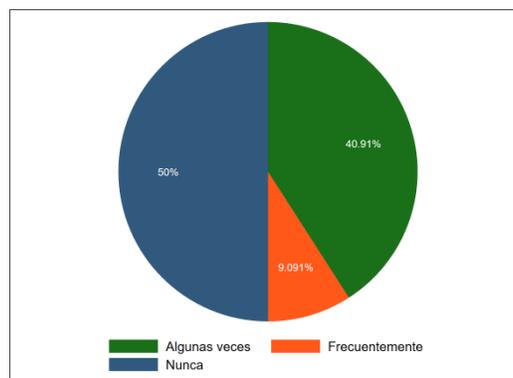
### Contrastar

P64	Freq.	Percent	Cum.
Algunas veces	8	42.10	42.10
Frecuentemente	10	52.63	94.73
Nunca	1	5.26	100.00



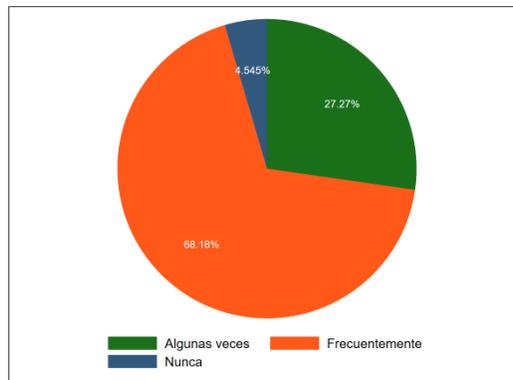
### Memorizar

P65	Freq.	Percent	Cum.
Algunas veces	8	42.10	42.10
Frecuentemente	2	10.52	52.62
Nunca	9	47.38	100.00



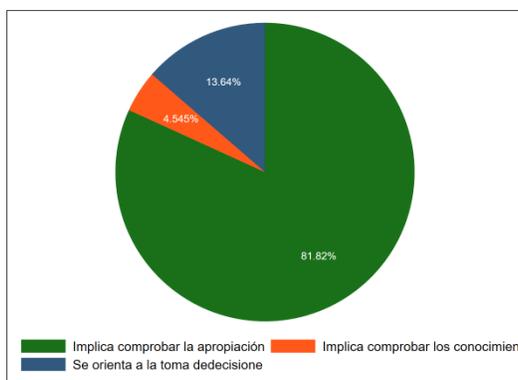
### Proponer

P66	Freq.	Percent	Cum.
Algunas veces	5	26.31	26.31
Frecuentemente	13	68.42	94.73
Nunca	1	5.26	100.00



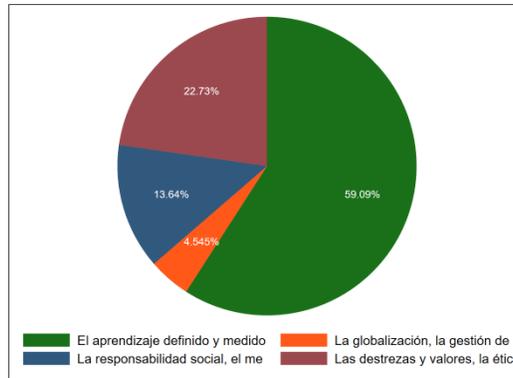
**La frase que mejor describe la función de evaluación del/los curso(s)**

P67	Freq.	Percent	Cum.
Implica comprobar la apropiación /desarrollo de habilidades (competencias)	15	78.94	89.94
Implica comprobar los conocimientos	1	5.26	84.20
Se orienta a la toma de decisiones	3	15.79	100.00



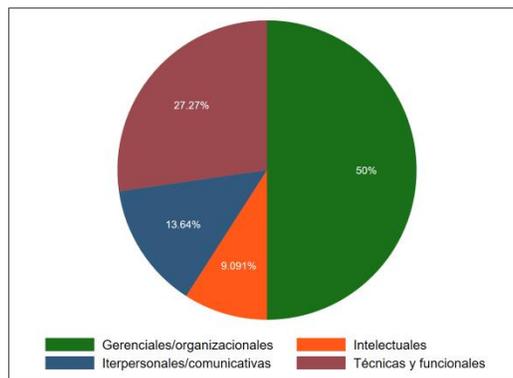
**Según su concepto el programa de Contaduría Pública de la Unimagdalena favorece:**

P68	Freq.	Percent	Cum.
El aprendizaje definido y medido sobre la base del conocimiento de principios, normas, conceptos, hechos y procedimientos	11	57.89	57.89
La globalización, la gestión de riesgos y las TIC	1	5.26	63.15
La responsabilidad social, el medio ambiente y el desarrollo sostenible	3	15.78	78.93
Las destrezas y valores, la Ética y actitud profesional	4	21.06	100.00



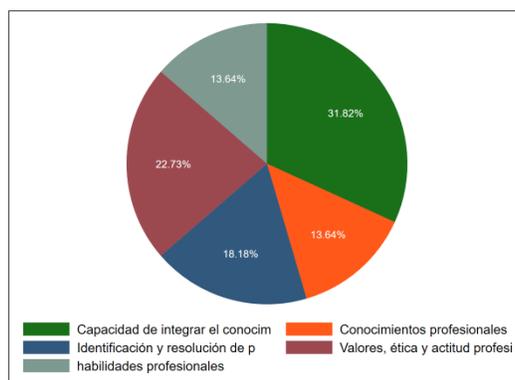
**Según su criterio el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena facilita el adquirir competencias/ habilidades:**

P69	Freq.	Percent	Cum.
Gerenciales/organizacionales	9	47.36	47.36
Intelectuales	2	10.52	57.88
Interpersonales/comunicativas	3	15.78	73.66
Técnicas y funcionales	5	26.33	100.00



**La formación educativa del programa de Contaduría Pública de la Unimagdalena potencializa:**

P70	Freq.	Percent	Cum.
Capacidad de integrar el conocimiento (comprensión, aplicación, análisis y evaluación)	7	36.84	36.84
Conocimientos profesionales	2	10.52	47.36
Identificación y resolución de problemas	3	15.78	63.14
Valores, Ética y actitud profesional (escepticismo y juicio profesional)	5	26.31	89.45
habilidades profesionales	2	10.52	100.00

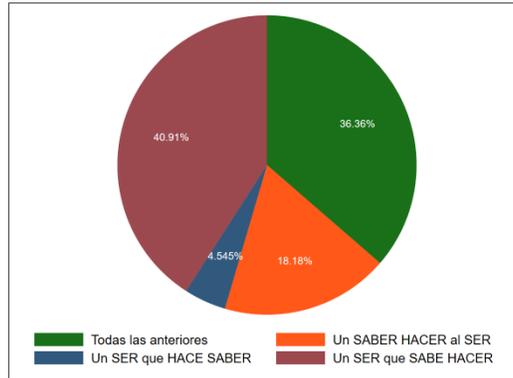


**Para usted el estudiante del programa de Contaduría Pública de Unimagdalena es competente cuando hay:**

P71	Freq.	Percent	Cum.
Todas las anteriores	7	36.84	36.84
Un SABER HACER al SER	3	15.78	52.62
Un SER que HACE SABER	1	5.26	57.88

Un SER que SABE HACER 8 42.10 100.00

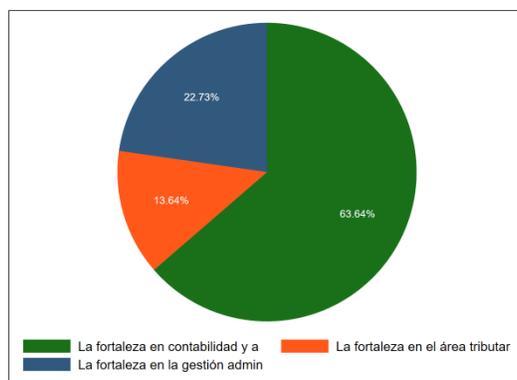
---



**¿Qué diferencia o distingue al profesional de la Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena?**

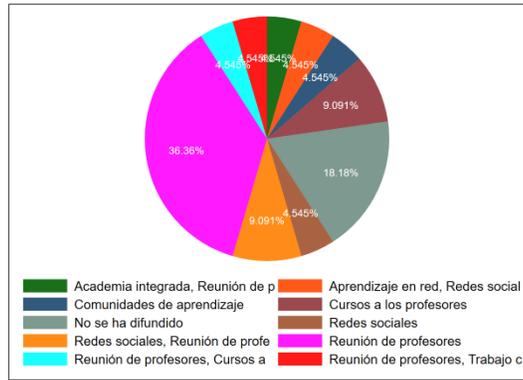
P72	Freq.	Percent	Cum.
La fortaleza en contabilidad y aseguramiento	11	57.89	57.89
La fortaleza en el Área tributaria	3	15.7864	73.67
La fortaleza en la gestión administrativa y de costos	5	26.32	100.00

---



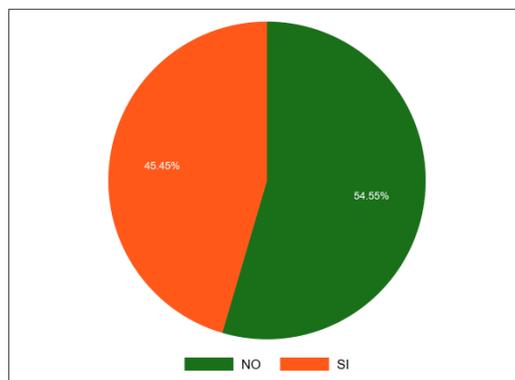
**¿A través de qué estrategia comunicativa, utilizada por la Universidad, se enteró usted del modelo de educación por competencias?**

P73	Freq.	Percent	Cum.
Academia integrada, Reunión de profesores, Cursos a los profesores		5.26	5.26
Aprendizaje en red, Redes sociales	1	5.26	10.52
Comunidades de aprendizaje	1	5.26	15.78
Cursos a los profesores	2	10.52	26.30
No se ha difundido	3	15.78	42.08
Redes sociales	1	5.26	47.34
Redes sociales, Reunión de profesores	2	10.52	57.86
Reunión de profesores	6	31.57	89.431
Reunión de profesores, Cursos a los profesores, Trabajo colaborativo, Comunidades de aprendizaje	1	5.26	94.69
Reunión de profesores, Trabajo colaborativo	1	5.26	100.00



**¿Participa usted en los comités curriculares?**

P74	Freq.	Perce nt	Cum.
NO	10	52.63	52.63
SI	9	47.36	100.00



**ANEXO 5: Juicio del Experto Daulis Lobatón Polo Instrumento C  
Aplicado a Docentes del Área Profesional**



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA  
ÁREA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**TESIS DOCTORAL**

**Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de Contadores  
en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia**

**Instrumento de Validación  
Juicio de Expertos**

Doctorando

**Jimmy Bolaño Tarrá**

Director

**Jorge Pons**

**Mayo 2020**

Estimado Juez(a):

Me dirigo a Ud(s) con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración para la revisión del instrumento de recolección de datos de información que se anexa, con el fin de determinar su validez, en el marco de la implementación metodológica de la investigación doctoral denominada **Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia.**

Su participación es fundamental, ya que consistirá en analizar y evaluar la pertinencia de cada ítem del instrumento, esto se realizará con el fin de juzgar los aspectos y su concordancia con los objetivos medibles con este y las variables medidas en el mismo aportando así a las vigentes visiones curriculares de estandarización internacional de la educación contable. Cualquier sugerencia o modificación que usted considere necesaria, será de gran utilidad en la validez del mismo.

Agradeciendo de antemano su ayuda, se despide de usted.

---

Mgs: Jimmy Bolaño Tarrá

## **INSTRUCCIONES GENERALES PARA EL EXPERTO.**

- ✓ Determinar si cada uno de los ítems del instrumento establece relación con las variables de investigación a medir.
  
- ✓ Se presenta una tabla de evaluación, en la cual podrá emitir su opinión acerca de cada uno de los ítems que conforman el instrumento.
  
- ✓ Existe una evaluación general del instrumento, donde podrá señalar todos aquellos aspectos que a su juicio considere importante para mejorar el contenido.
  
- ✓ Realizar todas las observaciones pertinentes en función de los objetivos que se pretende lograr.
  
- ✓ Se les dará una información de contexto investigativo que le permitirá entender el norte metodológico al que corresponde la aplicación de este instrumento y el objetivo específico del instrumento a validar.

**IDENTIFICACION DEL EXPERTO:**

Nombre y Apellido: Daulis Lobatón Polo
Profesión e Institución donde trabaja: Contador Público; Universidad Antonio Nariño, Santa Marta (Colombia)
<p style="text-align: center;"><b>Títulos Obtenidos</b></p> Pregrado: Contador Público Institución: Universidad Cooperativa de Colombia Año: 2002 Postgrado: Doctor en Ciencias Gerenciales Institución: Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín Año: 2015

## **IDENTIFICACION DE LA INVESTIGACION:**

### **TITULO DE LA INVESTIGACIÓN:**

Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia

### **FORMULACION PREGUNTA PROBLEMA:**

¿Cuáles son los criterios curriculares bajo los cuales se puede proponer un constructo que adopte los estándares internacionales de educación de IFAC en el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena?

### **OBJETIVO GENERAL**

Proponer los criterios de un constructo curricular para el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena que propicie su internacionalización a partir de los estándares de educación de IFAC.

### **OBJETIVOS ESPECIFICOS:**

- o1- Analizar el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena teniendo en cuenta los estándares internacionales de educación de IFAC.
- o2- Establecer que componentes de los estándares de IFAC son aplicables al programa de estudios de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena.
- o3- Determinar qué criterios curriculares deben ser adoptados por el programa de estudios de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena para implementar los estándares internacionales de educación de IFAC.
- o4- Formular un proceso curricular para el programa de Contaduría Pública que acoja los criterios establecidos para la implementación de los estándares internacionales de educación IFAC.

### **POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO**

En específico, se tomará para la aplicación del instrumento a los docentes académicos a cargo del área de formación profesional del actual plan curricular del programa objeto de estudio (Consejo académico, acuerdo 063, 2011).

El área de formación profesional del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena está compuesto de tres núcleos: 1) Contabilidad y Finanzas; 2) Control; y 3) Regulación que conjunto resultan ser 19 materias, por ende se le aplicará el instrumento a igual número de docentes.

La justificación de lo indicado en el párrafo precedente se relaciona con la necesidad de medir el enfoque curricular bajo el cual se imparten conocimientos contables por parte de la población en mención, gracias a que estos actores son los que hacen parte de la planeación y ejecución académica de los currículos.

#### **TÉCNICA 4: ENCUESTA ONLINE (GOOGLE DRIVE).**

**Instrumento 4: Cuestionario.** Por medio de este instrumento, se compila las posibles variables formuladas metodológicamente, y se medirá aquellos indicadores no medidos en la investigación, logrando así palpar las dinámicas internas e indica que aspecto resulta concluyente en términos de lo propuesto.

#### **VARIABLES DEL ESTUDIO**

<b>Variable Dependiente</b>	<b>Operacionalización <i>Vdep</i></b>
El Fortalecimiento Curricular del Área de Formación Profesional	Modelo de enseñanza-aprendizaje.
	Perfil formativo.
	Plan de Estudio Actualizado
	Comités Curriculares

### **Definición Conceptual *Vdep*:**

El Fortalecimiento Curricular del Área de Formación Profesional a partir de lo avanzado hasta esta fase de la investigación, requiere de una variedad de procesos internos que permitan en el corto o mediano plazo mejorar los contenidos de los saberes que se imparten en un programa de estudios. Para ello se determinó que es posible ello a partir de un cuerpo docente idóneo en formación y experiencia, a la par de la determinación del nivel de familiaridad con los estándares IES 2 de la IFAC.

<b>Variable Independiente</b>	<b>Indicadores <i>Vind</i></b>
Calidad en la Formación de Contadores Públicos	Asignaturas IES 2 IFAC.
	Adecuada Planificación Educativa.
	Estrategias de Enseñanza
	Reformas Curriculares

### **Definición Conceptual *Vind*:**

La Calidad en la Formación de Contadores Públicos asumido como un esfuerzo de los docentes por asumir en sus procesos pedagógicos algunos aspectos carentes hoy en su labor de enseñanza, tales como la definición concreta de modelos pedagógicos bajo los cuales impartir saberes a los futuros contadores, así como las formas de evaluar los conocimientos a sus estudiantes, todo ello, bajo una actualización del plan de estudios que permita con posterioridad incluir los aspectos medibles en el instrumento.

**MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DEL INSTRUMENTO.**

**Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia**

**Objetivo General:** Proponer los criterios de un constructo curricular para el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena que propicie su internacionalización a partir de los estándares de educación de IFAC.

<b>OBJETIVOS MEDIBLES</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>ÍTEMS</b>
o1- Analizar el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena teniendo en cuenta los estándares internacionales de educación de IFAC.	Calidad en la Formación de Contadores Públicos	Asignaturas IES 2 IFAC	1-7
		Adecuada Planificación Educativa	10-11-15
		Estrategias de Enseñanza	8-9-12-13
		Reformas Curriculares	25
o2- Establecer que componentes de los estándares de IFAC son aplicables al programa de	El Fortalecimiento Curricular del Área de Formación Profesional	Modelo de enseñanza-aprendizaje	5-6-17-21-24
		Perfil Formativo	16-18-19-20-22
		Plan de Estudio Actualizado	2-3-4-14-23

*Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia: Un constructo para el fortalecimiento curricular.*

estudios de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena.		Comités Curriculares	25
--	--	-------------------------	----

## JUICIO DEL EXPERTO Y EVALUACIÓN GENERAL

1. Considera usted que los indicadores de las variables del estudio están inmersos en su contexto teórico-conceptual de forma:

Suficiente: <u>  X  </u>	Medianamente Suficiente: <u>      </u>	Insuficiente: <u>   </u>
--------------------------	--	--------------------------

Observaciones: El uso del verbo analizar en el primer objetivo específico, en cuanto al tipo de instrumento y posibilidad de uso de los resultados medibles a partir de los ítems, está suficientemente reflejado en el cuestionario

2. Considera usted que los ítems del instrumento miden los indicadores seleccionados para las variables del estudio:

Suficiente: <u>  X  </u>	Medianamente Suficiente: <u>      </u>	Insuficiente: <u>   </u>
--------------------------	--	--------------------------

Observaciones: Cabe resaltar el desarrollo teórico de la variable Estándares en educación contable IFAC. En cuanto a que, en los ítems considerados, para medir las reformas curriculares no se identifican dichos IES.

3. Considera usted que los indicadores y los ítems del instrumento miden la variable seleccionada de manera:

Suficiente: <u>  X  </u>	Medianamente Suficiente: <u>      </u>	Insuficiente: <u>   </u>
--------------------------	--	--------------------------

4.

Observaciones: Atendiendo a la revisión del documento junto con el instrumento, se podría mejorar un poco más esta relación, pero si es suficiente para el análisis del caso.

4. Considera usted que el instrumento diseñado mide las variables:

Suficiente: <input checked="" type="checkbox"/>	Medianamente Suficiente: <input type="checkbox"/>	Insuficiente: <input type="checkbox"/>
---	---	--

5.

Observaciones: En particular no me queda claro cómo se puede medir el caso de la variable 3, donde se recomienda incluir la perspectiva teórica de los Estándares en Educación Contable de IFAC, a no ser que sea por contenidos mínimos sugeridos por los mismos estándares. Siendo así considero que si es suficiente.

5. Considera usted que el instrumento diseñado es válido:

Suficiente: <input checked="" type="checkbox"/>	Medianamente Suficiente: <input type="checkbox"/>	Insuficiente: <input type="checkbox"/>
---	---	--

6.

Observaciones: Considero que es suficiente el instrumento construido para los fines pertinentes. Toda vez que existe una adecuada correlación entre los objetivos, las variables, los indicadores y las preguntas planteadas.

**INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN  
ENCUESTA ONLINE (GOOGLE DRIVE)  
DOCENTE CATEDRATICOS – OCASIONALES – DE PLANTA**

Apreciado(a) participante, esta es una invitación para apoyar la iniciativa de investigación desarrollada por un grupo de investigadores de la Universidad del Magdalena sobre Apropiación del modelo estandarizado de educación basada en competencias e IES 2 y 3 de IFAC en el currículo del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena.

La información se manejará con carácter estrictamente confidencial por el grupo de investigadores y los datos se usarán para fines científicos y académicos: publicación de artículos y planeación de estrategias de intervención ante la problemática estudiada. No se divulgará ningún dato identificativo de carácter personal de acuerdo con la Ley sobre Protección de Datos vigente en Colombia.

Valoramos toda la valiosa información que pueda proporcionarnos conforme a su experiencia como profesor del programa académico de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena. Su participación es totalmente voluntaria y no le tomará más de 15 minutos.

Si tiene alguna duda puede contactarnos al correo electrónico: [jbolano@unimagdalena.edu.co](mailto:jbolano@unimagdalena.edu.co)

---

**ITEM 1) Nombre del curso(s) que desarrolla en el programa de Contaduría Pública de la Unimagdalena \***

Tu respuesta

**ITEM 2) Indique los años de experiencia profesional en docencia universitaria \***

Entre 1 y 2 años

---

Entre 3 y 5 años

Entre 6 y 9 años

10 años o más

**ITEM 3) Tipo de vinculación docente en Unimagdalena \***

Profesor de Tiempo Completo

Profesor de Medio Tiempo

Profesor Ocasional

Profesor catedrático

Directivo docente

**ITEM 4) Nivel de Formación alcanzado \***

Profesional

Especialista

Magister/Master

Doctorado

**ITEM 5) ¿Conoce el modelo educativo crítico con enfoque por competencias? \***

SI

NO

**ITEM 6) ¿Aplica en el/los curso(s) que desarrolla del programa de Contaduría Pública de la Unimagdalena el modelo educativo crítico con enfoque por competencias? \***

SI

NO

**ITEM 7) Respecto de los Estandares Internacionales de Educación (IES) de la Federación Internacional de Contadores (IFAC): \***

Conozco que existen

---

---

Los he leído

Los domino medianamente

Los domino ampliamente

Primera vez que leo acerca de ellos

**ITEM 8) Valore las siguientes estrategias didácticas afines a la educación contable con enfoque por competencias identificadas en la literatura, según el nivel de importancia que considere \***

---

	<b>Muy importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Poco importante</b>
Lectura crítica			
Actividades lúdico-didácticas			
Aprendizaje basado en Problemas (APB)			
Exploración empresarial (visitas de observación)			
Enseñanza frontal (clase magistral)			
Educación contable apoyada en TIC			
Proyectos de aprendizaje en equipo			
Evaluaciones formativas			
Evaluaciones sumativas			
Evaluaciones diagnósticas			
Autoaprendizaje (trabajo autónomo) con guías			
Pruebas escritas tipo Saber Pro			
Exposición oral (estudiante)			
Presentaciones multimedia (profesor/estudiante)			
Aprendizaje colaborativo			
Estudio de casos			
Debates/foros			
Mapas mentales/conceptuales			
Juego de roles			
Ensayos			
Lectura crítica			

---

Actividades lúdico-didácticas  
 Aprendizaje basado en Problemas (APB)  
 Exploración empresarial (visitas de observación)  
 Enseñanza frontal (clase magistral)  
 Educación contable apoyada en TIC  
 Proyectos de aprendizaje en equipo  
 Evaluaciones formativas  
 Evaluaciones sumativas  
 Evaluaciones diagnósticas  
 Autoaprendizaje (trabajo autónomo) con guías  
 Pruebas escritas tipo Saber Pro  
 Exposición oral (estudiante)  
 Presentaciones multimedia (profesor/estudiante)  
 Aprendizaje colaborativo  
 Estudio de casos  
 Debates/foros  
 Mapas mentales/conceptuales  
 Juego de roles  
 Ensayos

**ITEM 9) ¿Cuáles estrategias didácticas afines a la educación contable con enfoque por competencias identificadas en la literatura aplica (valórela) en el/los curso(s) que desarrolla en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena? \***

	Frecuentemente veces	Nunca	Algunas
Lectura crítica			
Actividades lúdico-didácticas			
Aprendizaje basado en Problemas (APB)			
Exploración empresarial (visitas de observación)			
Enseñanza frontal (clase magistral)			

---

Educación contable apoyada en TIC  
Proyectos de aprendizaje en equipo  
Evaluaciones formativas  
Evaluaciones sumativas  
Evaluaciones diagnósticas  
Autoaprendizaje (trabajo autónomo) con guías  
Pruebas escritas tipo Saber Pro  
Exposición oral (estudiante)  
Presentaciones multimedia (profesor/estudiante)  
Aprendizaje colaborativo  
Estudio de casos  
Debates/foros  
Mapas mentales/conceptuales  
Juego de roles  
Ensayos  
Lectura crítica  
Actividades lúdico-didácticas  
Aprendizaje basado en Problemas (APB)  
Exploración empresarial (visitas de observación)  
Enseñanza frontal (clase magistral)  
Educación contable apoyada en TIC  
Proyectos de aprendizaje en equipo  
Evaluaciones formativas  
Evaluaciones sumativas  
Evaluaciones diagnósticas  
Autoaprendizaje (trabajo autónomo) con guías  
Pruebas escritas tipo Saber Pro  
Exposición oral (estudiante)  
Presentaciones multimedia (profesor/estudiante)  
Aprendizaje colaborativo  
Estudio de casos

---

Debates/foros

Mapas mentales/conceptuales

Juego de roles

Ensayos

**ITEM 10) ¿Para el normal desarrollo de las actividades académicas del/los curso(s) que desarrolla en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena los acuerdos pedagógicos se establecen por? \***

Decisión unilateral de profesor

Por mutuo acuerdo profesor/estudiantes

Por imposición de las directivas de la universidad

No realizo acuerdos pedagógicos

**ITEM 11) El plan de curso(s) que desarrolla en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena lo da a conocer a los estudiantes a través de: \***

Aula virtual

Salón de clase

Se envía al correo institucional del estudiante

No lo doy a conocer, simplemente se enteran en el transcurso del semestre

**ITEM 12) En el desarrollo del/los curso(s) que lleva a cabo en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena utiliza guías de aprendizaje para: \***

**Frecuentemente    Algunas veces  
Nunca**

Desarrollar temas/unidades

Profundizar un tema visto

Profundizar habilidades (competencias)

Solucionar problemas

Desarrollar temas/unidades

Profundizar un tema visto

---

Profundizar habilidades (competencias)

Solucionar problemas

**ITEM 13) ¿Qué estrategia didáctica utiliza para abordar temas de actualidad del/los curso(s) que desarrolla en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena? \***

Promueve la revisión de páginas web

Promueve la revisión bibliográfica

Foros de discusión

Ayudas audiovisuales/multimedia

**ITEM 14) El componente de TIC del programa de Contaduría Pública de la Unimagdalena favorece (escoja solo una alternativa): \***

La aplicación de sistemas y herramientas apropiadas de TIC a los problemas de la empresa

Demostrar comprensión de negocios y sistemas contables

Aplicar controles a los sistemas

**ITEM 15) Diría que el uso de las TIC con sentido pedagógico de transformación y mejoramiento de la práctica profesoral en el programa de Contaduría Pública de la Unimagdalena se da: \***

Frecuentemente

Algunas veces

Nunca

**ITEM 16) En el desarrollo del/los curso(s) que lleva a cabo en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena permite/incentiva que los estudiantes: \***

---

**Frecuentemente    Algunas veces**

**Nunca**

---

Utilicen teléfonos móviles como herramientas de consulta

Consulten bases de datos físicas/virtuales

---

Lleven portátiles al salón de clase  
Experimenten su propia forma de aprendizaje  
Utilicen teléfonos móviles como herramientas de consulta  
Consulten bases de datos físicas/virtuales  
Lleven portátiles al salón de clase  
Experimenten su propia forma de aprendizaje

**ITEM 17) La forma como lleva a cabo las evaluaciones del/los curso(s) que desarrolla en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena induce a los estudiantes a: \***

	<b>Frecuentemente</b>	<b>Algunas</b>	<b>veces</b>
	<b>Nunca</b>		
Analizar			
Argumentar			
Interpretar			
Contrastar			
Memorizar			
Proponer			
Analizar			
Argumentar			
Interpretar			
Contrastar			
Memorizar			
Proponer			

**ITEM 18) La frase que mejor describe la función de evaluación del/los curso(s) que desarrolla en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena es (escoja solo una): \***

Implica comprobar los conocimientos  
Se orienta a la toma de decisiones  
Garantiza se estudien los temas

---

Implica comprobar la apropiación /desarrollo de habilidades (competencias)

**ITEM 19) Según su concepto el programa de Contaduría Pública de la Unimagdalena favorece: \***

El aprendizaje definido y medido sobre la base del conocimiento de principios, normas, conceptos, hechos y procedimientos

Las destrezas y valores, la ética y actitud profesional

La globalización, la gestión de riesgos y las TIC

La responsabilidad social, el medio ambiente y el desarrollo sostenible

**ITEM 20) Según su criterio el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena facilita el adquirir competencias/ habilidades (escoja solo una opción): \***

Intelectuales

Técnicas y funcionales

Personales

Interpersonales/comunicativas

Gerenciales/organizacionales

**ITEM 21) La formación educativa del programa de Contaduría Pública de la Unimagdalena potencializa (escoja solo una alternativa): \***

Conocimientos profesionales

Habilidades profesionales

Valores, ética y actitud profesional (escepticismo y juicio profesional)

Capacidad de integrar el conocimiento (comprensión, aplicación, análisis y evaluación)

Identificación y resolución de problemas

**ITEM 22) Para usted el estudiante del programa de Contaduría Pública de Unimagdalena es competente cuando hay (escoja solo una opción, la que más se acerque al modelo educativo de la Unimagdalena): \***

---

Un SER que SABE HACER

Un SER que HACE SABER

Un SABER HACER al SER

Todas las anteriores

**ITEM 23) ¿Qué diferencia o distingue al profesional de la Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena? (escoja solo una opción, la que más se acerque al modelo educativo de la Unimagdalena) \***

La fortaleza en el área tributaria

La fortaleza en el uso de las TIC

La fortaleza en contabilidad y aseguramiento

La fortaleza en la gestión administrativa y de costos

**ITEM 24) ¿A través de qué estrategia comunicativa, utilizada por la Universidad, se enteró usted del modelo de educación por competencias? \***

Aprendizaje en red

Academia integrada

Redes sociales

Reunión de profesores

Cursos a los profesores

Página web

Trabajo colaborativo

Comunidades de aprendizaje

No se ha difundido

**ITEM 25) Participa usted en los comités curriculares \***

SI

NO

---

## VALIDACIÓN INSTRUMENTO ENCUESTA ONLINE (GOOGLE DRIVE)

**Objetivo General:** Evaluar el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena a partir de los estándares internacionales de educación de IFAC.

**P:** Pertinente **NP:** No Pertinente

EXPERTO: \_\_\_\_\_

ITEM	Objetivo		Variable		Indicador		Redacción		OBSERVACION
	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	
1	X		X		X		X		El objetivo 1 está más dado a la descripción que al análisis.
2	X		X		X			X	Mejorar redacción
3	X		X		X		X		
4	X		X		X		X		
5	X		X		X		X		
6	X		X		X		X		
7	X		X			X		X	Mejorar redacción
8	X		X		X		X		
9	X		X		X			X	Mejorar redacción
10	X		X		X		X		
11	X		X		X		X		

*Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia: Un constructo para el fortalecimiento curricular.*

<b>12</b>	X		X		X		X		
<b>13</b>	X		X		X		X		
<b>14</b>	X		X			X	X		No se indica la relación con los IES
<b>15</b>	X		X			X	X		No se indica la relación con los IES
<b>16</b>	X		X			X	X		No se indica la relación con los IES
<b>17</b>	X		X		X		X		
<b>18</b>	X		X		X		X		
<b>19</b>	X		X		X		X		
<b>20</b>	X		X		X		X		
<b>21</b>	X		X			X	X		No se indica la relación con los IES
<b>22</b>	X		X		X		X		
<b>23</b>	X		X			X	X		No se indica la relación con los IES
<b>24</b>	X		X		X		X		

<b>25</b>	X		X			X	X		No se indica la relación con los IES
-----------	---	--	---	--	--	---	---	--	--------------------------------------



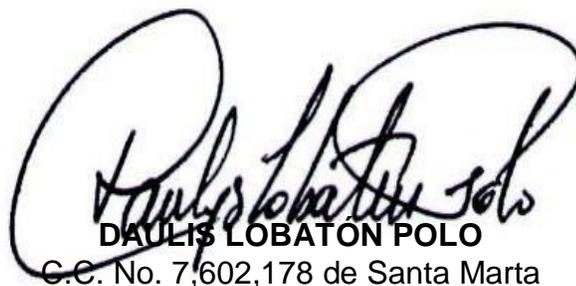
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA  
ÁREA DE FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO DOCTORADO EN  
EDUCACIÓN

**CONSTANCIA DE JUICIO DE EXPERTO.**

Yo, Daulis Lobatón Polo titular de la cedula de ciudadanía número No.7,602,178, a través de la presente certifico que realice el juicio de experto con concepto APROBATORIO al presente instrumento diseñado por el **Mgs. JIMMY BOLAÑO TARRÁ**, titular de la cedula de ciudadanía 72.172.708 de la ciudad de Barranquilla, para la investigación doctoral denominada **Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia**, requisito fundamental para optar al título de Philosophical Doctor PhD en Educación en la Universidad Internacional Iberoamericana.

En Santa Marta, a los 15 días del mes de junio del año 2020.

Atentamente,



DAULIS LOBATÓN POLO  
C.C. No. 7,602,178 de Santa Marta

**ANEXO 6: Juicio del Experto Eduardo Ortega López Instrumento C  
Aplicado a Docentes del Área Profesional**



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA  
ÁREA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**TESIS DOCTORAL**

**Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de Contadores  
en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia**

**Instrumento de Validación  
Juicio de Expertos**

Doctorando

**Jimmy Bolaño Tarrá**

Director

**Jorge Pons**

**Mayo 2020**

Estimado Juez(a):

Me dirigo a Ud(s) con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración para la revisión del instrumento de recolección de datos de información que se anexa, con el fin de determinar su validez, en el marco de la implementación metodológica de la investigación doctoral denominada **Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia.**

Su participación es fundamental, ya que consistirá en analizar y evaluar la pertinencia de cada ítem del instrumento, esto se realizará con el fin de juzgar los aspectos y su concordancia con los objetivos medibles con este y las variables medidas en el mismo aportando así a las vigentes visiones curriculares de estandarización internacional de la educación contable. Cualquier sugerencia o modificación que usted considere necesaria, será de gran utilidad en la validez del mismo.

Agradeciendo de antemano su ayuda, se despide de usted.

---

Mgs: Jimmy Bolaño Tarrá

## INSTRUCCIONES GENERALES PARA EL EXPERTO

- ✓ Determinar si cada uno de los ítems del instrumento establece relación con las variables de investigación a medir.
  
- ✓ Se presenta una tabla de evaluación, en la cual podrá emitir su opinión acerca de cada uno de los ítems que conforman el instrumento.
  
- ✓ Existe una evaluación general del instrumento, donde podrá señalar todos aquellos aspectos que a su juicio considere importante para mejorar el contenido.
  
- ✓ Realizar todas las observaciones pertinentes en función de los objetivos que se pretende lograr.
  
- ✓ Se les dará una información de contexto investigativo que le permitirá entender el norte metodológico al que corresponde la aplicación de este instrumento y el objetivo específico del instrumento a validar.

**IDENTIFICACION DEL EXPERTO:**

Nombre y Apellido: Eduardo Rafael Ortega López
Profesión e Institución donde trabaja: Universidad Antonio Nariño
<p style="text-align: center;"><b>Títulos Obtenidos</b></p> Pregrado: Contador Público Institución: Universidad Cooperativa de Colombia (sede Santa Marta) Postgrado: Doctor En Ciencias Gerenciales Institución: Rafael Bellos Chacin (Urbe), Maracaibo, Venezuela Año: 2012

## **IDENTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:**

### **TITULO DE LA INVESTIGACIÓN:**

Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia

### **FORMULACION PREGUNTA PROBLEMA:**

¿Cuáles son los criterios curriculares bajo los cuales se puede proponer un constructo que adopte los estándares internacionales de educación de IFAC en el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena?

### **OBJETIVO GENERAL**

Proponer los criterios de un constructo curricular para el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena que propicie su internacionalización a partir de los estándares de educación de IFAC.

### **OBJETIVOS ESPECIFICOS:**

o1- Analizar el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena teniendo en cuenta los estándares internacionales de educación de IFAC.

o2- Establecer que componentes de los estándares de IFAC son aplicables al programa de estudios de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena.

o3- Determinar qué criterios curriculares deben ser adoptados por el programa de estudios de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena para implementar los estándares internacionales de educación de IFAC.

o4- Formular un proceso curricular para el programa de Contaduría Pública que acoja los criterios establecidos para la implementación de los estándares internacionales de educación IFAC.

## POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO

En específico, se tomará para la aplicación del instrumento a los docentes académicos a cargo del área de formación profesional del actual plan curricular del programa objeto de estudio (Consejo académico, acuerdo 063, 2011).

El área de formación profesional del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena está compuesto de tres núcleos: 1) Contabilidad y Finanzas; 2) Control; y 3) Regulación que conjunto resultan ser 19 materias, por ende se le aplicará la herramienta de medición a igual número de docentes.

La justificación de lo indicado en el párrafo precedente se relaciona con la necesidad de medir el enfoque curricular bajo el cual se imparten conocimientos contables por parte de la población en mención, gracias a que estos actores son los que hacen parte de la planeación y ejecución académica de los currículos.

### TÉCNICA 4: ENCUESTA ONLINE (GOOGLE DRIVE).

**Instrumento 4: Cuestionario.** Por medio de este instrumento, se compila las posibles variables formuladas metodológicamente, y se medirá aquellos indicadores no medidos en la investigación, logrando así palpar las dinámicas internas e indica que aspecto resulta concluyente en términos de lo propuesto.

### VARIABLES DEL ESTUDIO

Variable Dependiente	Operacionalización <i>Vdep</i>
	Modelo de enseñanza-aprendizaje.

El Fortalecimiento Curricular del Área de Formación Profesional	Perfil formativo.
	Plan de Estudio Actualizado
	Comités Curriculares

**Definición Conceptual *Vdep*:**

El Fortalecimiento Curricular del Área de Formación Profesional a partir de lo avanzado hasta esta fase de la investigación, requiere de una variedad de procesos internos que permitan en el corto o mediano plazo mejorar los contenidos de los saberes que se imparten en un programa de estudios. Para ello se determinó que es posible ello a partir de un cuerpo docente idóneo en formación y experiencia, a la par de la determinación del nivel de familiaridad con los estándares IES 2 de la IFAC.

Variable Independiente	Indicadores <i>Vind</i>
Calidad en la Formación de Contadores Públicos	Asignaturas IES 2 IFAC.
	Adecuada Planificación Educativa.
	Estrategias de Enseñanza
	Reformas Curriculares

**Definición Conceptual *Vind*:**

La Calidad en la Formación de Contadores Públicos asumido como un esfuerzo de los docentes por asumir en sus procesos pedagógicos algunos aspectos carentes hoy en su labor de enseñanza, tales como la definición concreta de modelos pedagógicos bajo los cuales impartir saberes a los futuros contadores, así como las formas de evaluar los conocimientos a sus estudiantes, todo ello, bajo una actualización del plan de estudios que permita con posterioridad incluir los aspectos medibles en el instrumento.

## **MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DEL INSTRUMENTO.**

### **Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia**

**Objetivo General:** Proponer los criterios de un constructo curricular para el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena que propicie su internacionalización a partir de los estándares de educación de IFAC.

<b>OBJETIVOS MEDIBLES</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>ÍTEMS</b>
<b>o1-</b> Analizar el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena teniendo en cuenta los estándares internacionales de educación de IFAC.	Calidad en la Formación de Contadores Públicos	Asignaturas IES 2 IFAC	1-7
		Adecuada Planificación Educativa	10-11-15
		Estrategias de Enseñanza	8-9-12-13
		Reformas Curriculares	25
<b>o2-</b> Establecer que componentes de los estándares de IFAC son aplicables al programa de	El Fortalecimiento Curricular del Área de Formación Profesional	Modelo de enseñanza-aprendizaje	5-6-17-21-24
		Perfil Formativo	16-18-19-20-22
		Plan de Estudio Actualizado	2-3-4-14-23

estudios de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena.		Comités Curriculares	25
--	--	-------------------------	----

## JUICIO DEL EXPERTO Y EVALUACIÓN GENERAL

1. Considera usted que los indicadores de las variables del estudio están inmersos en su contexto teórico-conceptual de forma:

Suficiente: __X__	Medianamente Suficiente: ____	Insuficiente: ____
-------------------	-------------------------------	--------------------

Observaciones: A través de la revisión minuciosa que realicé sobre las preguntas planteadas en el instrumento de medición puedo afirmar que las mismas incluyen en un porcentaje bastante importante los indicadores planteados en el trabajo de investigación, con lo cual se satisface mi criterio profesional para decir que se cumple de manera Suficiente este aspecto en la encuesta

---

---

2. Considera usted que los ítems del instrumento miden los indicadores seleccionados para las variables del estudio:

Suficiente: __X__	Medianamente Suficiente: ____	Insuficiente: ____
-------------------	-------------------------------	--------------------

Observaciones: A mi juicio las preguntas establecidas en la encuesta miden con suficiencia los indicadores que han sido formulados en el trabajo de investigación, centrándose en los aspectos que se quieren evaluar

---

---

3. Considera usted que los indicadores y los ítems del instrumento miden la variable seleccionada de manera:

Suficiente: __X__	Medianamente Suficiente: ____	Insuficiente: ____
-------------------	-------------------------------	--------------------

4.

Observaciones: Existe una adecuada correspondencia entre las preguntas planteadas, los indicadores y las variables que se establecieron a través del documento \_\_\_\_\_ en cuestión \_\_\_\_\_

4. Considera usted que el instrumento diseñado mide las variables:

Suficiente: __X__	Medianamente Suficiente: ____	Insuficiente: ____
-------------------	-------------------------------	--------------------

5.

Observaciones: Según mi parecer, producto de la lectura del documento y el instrumento mismo, se cubren las variables planteadas en el trabajo de investigación \_\_\_\_\_

5. Considera usted que el instrumento diseñado es válido:

Suficiente: __X__	Medianamente Suficiente: ____	Insuficiente: ____
-------------------	-------------------------------	--------------------

6.

Observaciones: Al haber leído con el tiempo y rigor que requieren cada una de las tres variables sentadas en el trabajo de investigación, alinearlas con los indicadores y contrastarlos ambos con las preguntas formuladas en el instrumento pienso que el instrumento es válido para los propósitos que se persiguen.

**INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN  
ENCUESTA ONLINE (GOOGLE DRIVE)  
DOCENTE CATEDRATICOS – OCASIONALES – DE PLANTA**

Apreciado(a) participante, esta es una invitación para apoyar la iniciativa de investigación desarrollada por un grupo de investigadores de la Universidad del Magdalena sobre Apropiación del modelo estandarizado de educación basada en competencias e IES 2 y 3 de IFAC en el currículo del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena.

La información se manejará con carácter estrictamente confidencial por el grupo de investigadores y los datos se usarán para fines científicos y académicos: publicación de artículos y planeación de estrategias de intervención ante la problemática estudiada. No se divulgará ningún dato identificativo de carácter personal de acuerdo con la Ley sobre Protección de Datos vigente en Colombia.

Valoramos toda la valiosa información que pueda proporcionarnos conforme a su experiencia como profesor del programa académico de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena. Su participación es totalmente voluntaria y no le tomará más de 15 minutos.

Si tiene alguna duda puede contactarnos al correo electrónico: [jbolano@unimagdalena.edu.co](mailto:jbolano@unimagdalena.edu.co)

**ITEM 1) Nombre del curso(s) que desarrolla en el programa de Contaduría Pública de la Unimagdalena \***

Tu respuesta

**ITEM 2) Indique los años de experiencia profesional en docencia universitaria \***

Entre 1 y 2 años

Entre 3 y 5 años

Entre 6 y 9 años

10 años o más

**ITEM 3) Tipo de vinculación docente en Unimagdalena \***

Profesor de Tiempo Completo

Profesor de Medio Tiempo

Profesor Ocasional

Profesor catedrático

Directivo docente

**ITEM 4) Nivel de Formación alcanzado \***

Profesional

Especialista

Magister/Master

Doctorado

**ITEM 5) ¿Conoce el modelo educativo crítico con enfoque por competencias? \***

SI

NO

**ITEM 6) ¿Aplica en el/los curso(s) que desarrolla del programa de Contaduría Pública de la Unimagdalena el modelo educativo crítico con enfoque por competencias? \***

SI

NO

**ITEM 7) Respecto de los Estandares Internacionales de Educación (IES) de la Federación Internacional de Contadores (IFAC): \***

Conozco que existen

Los he leído

Los domino medianamente

Los domino ampliamente  
Primera vez que leo acerca de ellos

**ITEM 8) Valore las siguientes estrategias didácticas afines a la educación contable con enfoque por competencias identificadas en la literatura, según el nivel de importancia que considere \***

Muy importante	Importante	Poco importante
----------------	------------	-----------------

Lectura crítica		
Actividades lúdico-didácticas		
Aprendizaje basado en Problemas (APB)		
Exploración empresarial (visitas de observación)		
Enseñanza frontal (clase magistral)		
Educación contable apoyada en TIC		
Proyectos de aprendizaje en equipo		
Evaluaciones formativas		
Evaluaciones sumativas		
Evaluaciones diagnósticas		
Autoaprendizaje (trabajo autónomo) con guías		
Pruebas escritas tipo Saber Pro		
Exposición oral (estudiante)		
Presentaciones multimedia (profesor/estudiante)		
Aprendizaje colaborativo		
Estudio de casos		
Debates/foros		
Mapas mentales/conceptuales		
Juego de roles		
Ensayos		
Lectura crítica		
Actividades lúdico-didácticas		
Aprendizaje basado en Problemas (APB)		

<p>Exploración empresarial (visitas de observación)</p> <p>Enseñanza frontal (clase magistral)</p> <p>Educación contable apoyada en TIC</p> <p>Proyectos de aprendizaje en equipo</p> <p>Evaluaciones formativas</p> <p>Evaluaciones sumativas</p> <p>Evaluaciones diagnósticas</p> <p>Autoaprendizaje (trabajo autónomo) con guías</p> <p>Pruebas escritas tipo Saber Pro</p> <p>Exposición oral (estudiante)</p> <p>Presentaciones multimedia (profesor/estudiante)</p> <p>Aprendizaje colaborativo</p> <p>Estudio de casos</p> <p>Debates/foros</p> <p>Mapas mentales/conceptuales</p> <p>Juego de roles</p> <p>Ensayos</p>		
<p><b>ITEM 9) ¿Cuáles estrategias didácticas afines a la educación contable con enfoque por competencias identificadas en la literatura aplica (valórela) en el/los curso(s) que desarrolla en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena? *</b></p>		
	<p><b>Frecuentemente</b></p> <p><b>Algunas</b></p>	<p><b>Nunca</b></p>
<p>Lectura crítica</p> <p>Actividades lúdico-didácticas</p> <p>Aprendizaje basado en Problemas (APB)</p> <p>Exploración empresarial (visitas de observación)</p> <p>Enseñanza frontal (clase magistral)</p> <p>Educación contable apoyada en TIC</p> <p>Proyectos de aprendizaje en equipo</p>		

Evaluaciones formativas  
Evaluaciones sumativas  
Evaluaciones diagnósticas  
Autoaprendizaje (trabajo autónomo) con guías  
Pruebas escritas tipo Saber Pro  
Exposición oral (estudiante)  
Presentaciones multimedia (profesor/estudiante)  
Aprendizaje colaborativo  
Estudio de casos  
Debates/foros  
Mapas mentales/conceptuales  
Juego de roles  
Ensayos  
Lectura crítica  
Actividades lúdico-didácticas  
Aprendizaje basado en Problemas (APB)  
Exploración empresarial (visitas de observación)  
Enseñanza frontal (clase magistral)  
Educación contable apoyada en TIC  
Proyectos de aprendizaje en equipo  
Evaluaciones formativas  
Evaluaciones sumativas  
Evaluaciones diagnósticas  
Autoaprendizaje (trabajo autónomo) con guías  
Pruebas escritas tipo Saber Pro  
Exposición oral (estudiante)  
Presentaciones multimedia (profesor/estudiante)  
Aprendizaje colaborativo  
Estudio de casos  
Debates/foros  
Mapas mentales/conceptuales

<p>Juego de roles</p> <p>Ensayos</p>	
<p><b>ITEM 10) ¿Para el normal desarrollo de las actividades académicas del/los curso(s) que desarrolla en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena los acuerdos pedagógicos se establecen por? *</b></p> <p>Decisión unilateral de profesor</p> <p>Por mutuo acuerdo profesor/estudiantes</p> <p>Por imposición de las directivas de la universidad</p> <p>No realizo acuerdos pedagógicos</p>	
<p><b>ITEM 11) El plan de curso(s) que desarrolla en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena lo da a conocer a los estudiantes a través de: *</b></p> <p>Aula virtual</p> <p>Salón de clase</p> <p>Se envía al correo institucional del estudiante</p> <p>No lo doy a conocer, simplemente se enteran en el transcurso del semestre</p>	
<p><b>ITEM 12) En el desarrollo del/los curso(s) que lleva a cabo en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena utiliza guías de aprendizaje para: *</b></p>	
	<p><b>Frecuentemente</b></p> <p><b>Algunas veces</b></p> <p><b>Nunca</b></p>
<p>Desarrollar temas/unidades</p> <p>Profundizar un tema visto</p> <p>Profundizar habilidades (competencias)</p> <p>Solucionar problemas</p> <p>Desarrollar temas/unidades</p> <p>Profundizar un tema visto</p> <p>Profundizar habilidades (competencias)</p> <p>Solucionar problemas</p>	

**ITEM 13) ¿Qué estrategia didáctica utiliza para abordar temas de actualidad del/los curso(s) que desarrolla en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena? \***

Promueve la revisión de páginas web

Promueve la revisión bibliográfica

Foros de discusión

Ayudas audiovisuales/multimedia

**ITEM 14) El componente de TIC del programa de Contaduría Pública de la Unimagdalena favorece (escoja solo una alternativa): \***

La aplicación de sistemas y herramientas apropiadas de TIC a los problemas de la empresa

Demostrar comprensión de negocios y sistemas contables

Aplicar controles a los sistemas

**ITEM 15) Diría que el uso de las TIC con sentido pedagógico de transformación y mejoramiento de la práctica profesoral en el programa de Contaduría Pública de la Unimagdalena se da: \***

Frecuentemente

Algunas veces

Nunca

**ITEM 16) En el desarrollo del/los curso(s) que lleva a cabo en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena permite/incentiva que los estudiantes: \***

<b>Frecuentemente</b>	<b>Algunas veces</b>
<b>Nunca</b>	

Utilicen teléfonos móviles como herramientas de consulta

Consulten bases de datos físicas/virtuales

Lleven portátiles al salón de clase

Experimenten su propia forma de aprendizaje

Utilicen teléfonos móviles como herramientas de consulta  
 Consulten bases de datos físicas/virtuales  
 Lleven portátiles al salón de clase  
 Experimenten su propia forma de aprendizaje

**ITEM 17) La forma como lleva a cabo las evaluaciones del/los curso(s) que desarrolla en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena induce a los estudiantes a: \***

<b>Frecuentemente</b> <b>Algunas</b> <b>veces</b> <b>Nunca</b>
---

- Analizar
- Argumentar
- Interpretar
- Contrastar
- Memorizar
- Proponer
- Analizar
- Argumentar
- Interpretar
- Contrastar
- Memorizar
- Proponer

**ITEM 18) La frase que mejor describe la función de evaluación del/los curso(s) que desarrolla en el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena es (escoja solo una): \***

- Implica comprobar los conocimientos
- Se orienta a la toma de decisiones
- Garantiza se estudien los temas
- Implica comprobar la apropiación /desarrollo de habilidades (competencias)

**ITEM 19) Según su concepto el programa de Contaduría Pública de la Unimagdalena favorece: \***

El aprendizaje definido y medido sobre la base del conocimiento de principios, normas, conceptos, hechos y procedimientos

Las destrezas y valores, la ética y actitud profesional

La globalización, la gestión de riesgos y las TIC

La responsabilidad social, el medio ambiente y el desarrollo sostenible

**ITEM 20) Según su criterio el programa de Contaduría Pública de Unimagdalena facilita el adquirir competencias/ habilidades (escoja solo una opción): \***

Intelectuales

Técnicas y funcionales

Personales

Interpersonales/comunicativas

Gerenciales/organizacionales

**ITEM 21) La formación educativa del programa de Contaduría Pública de la Unimagdalena potencializa (escoja solo una alternativa): \***

Conocimientos profesionales

Habilidades profesionales

Valores, ética y actitud profesional (escepticismo y juicio profesional)

Capacidad de integrar el conocimiento (comprensión, aplicación, análisis y evaluación)

Identificación y resolución de problemas

**ITEM 22) Para usted el estudiante del programa de Contaduría Pública de Unimagdalena es competente cuando hay (escoja solo una opción, la que más se acerque al modelo educativo de la Unimagdalena): \***

Un SER que SABE HACER

Un SER que HACE SABER

Un SABER HACER al SER

Todas las anteriores

**ITEM 23) ¿Qué diferencia o distingue al profesional de la Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena? (escoja solo una opción, la que más se acerque al modelo educativo de la Unimagdalena) \***

La fortaleza en el área tributaria

La fortaleza en el uso de las TIC

La fortaleza en contabilidad y aseguramiento

La fortaleza en la gestión administrativa y de costos

**ITEM 24) ¿A través de qué estrategia comunicativa, utilizada por la Universidad, se enteró usted del modelo de educación por competencias? \***

Aprendizaje en red

Academia integrada

Redes sociales

Reunión de profesores

Cursos a los profesores

Página web

Trabajo colaborativo

Comunidades de aprendizaje

No se ha difundido

**ITEM 25) Participa usted en los comités curriculares \***

SI

NO

## VALIDACIÓN INSTRUMENTO ENCUESTA ONLINE (GOOGLE DRIVE)

**Objetivo General:** Evaluar el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Magdalena a partir de los estándares internacionales de educación de IFAC.

**P:** Pertinente **NP:** No Pertinente

EXPERTO: Eduardo Rafael Ortega Lòpez

ITEM	Objetivo		Variable		Indicador		Redacción		OBSERVACION
	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	
1	x		x		X		X		
2	X		X		X		X		
3	X		X		X		X		
4	X		X		X		X		
5	X		X		X		X		
6	X		X		X		X		
7	X		X		X		X		
8	X		X		X		X		
9	X		X		X		X		
10	X		X		X		X		
11	X		X		X		X		
12	X		X		X		X		
13	X		X		X		X		
14	X		X		X		X		

<b>15</b>	X		X		X		X		
<b>16</b>	X		X		X		X		
<b>17</b>	X		X		X		X		
<b>18</b>	X		X		X		X		
<b>19</b>	X		X		X		X		
<b>20</b>	X		X		X		X		
<b>21</b>	X		X		X		X		
<b>22</b>	X		X		X		X		
<b>23</b>	X		X		X		X		
<b>24</b>	X		X		X		X		
<b>25</b>	X		X		X		X		



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA  
ÁREA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**CONSTANCIA DE JUICIO DE EXPERTO.**

Yo, Eduardo Rafael ortega López, titular de la cedula de ciudadanía numero No.12,615.279, a través de la presente certifico que realice el juicio de experto con concepto APROBATORIO al presente instrumento diseñado por el **Mgs. JIMMY BOLAÑO TARRÁ**, titular de la cedula de ciudadanía 72.172.708 de Barranquilla, para la investigación doctoral denominada **Los Estándares de Educación de la Federación Internacional de Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia**, requisito fundamental para optar al título de Philosophical Doctor PhD en Educación en la Universidad Internacional Iberoamericana.

En Santa Marta, a los 11 días del mes de Junio del año 2020.

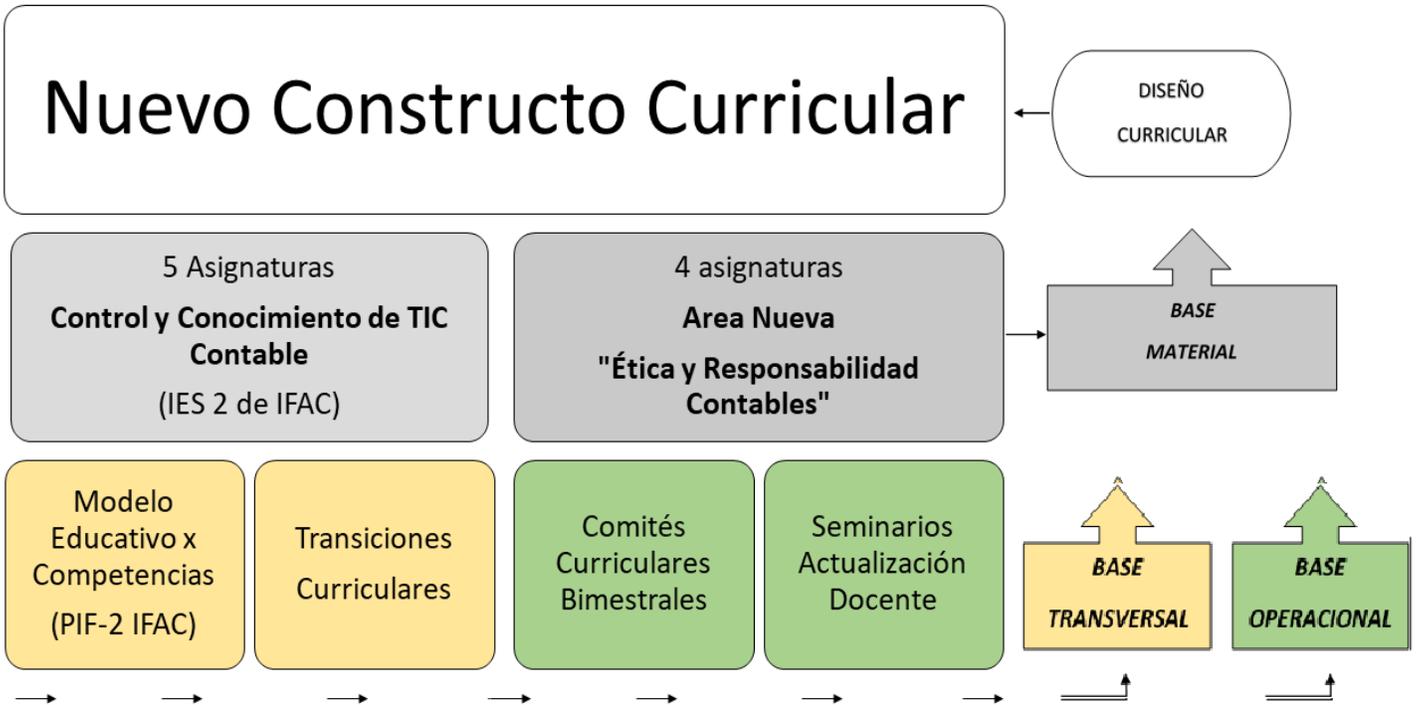
Atentamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Eduardo Rafael Ortega López', written over a faint circular stamp or watermark.

**Eduardo Rafael Ortega López**

CC No. 12,615.279 de Ciénaga, Magdalena

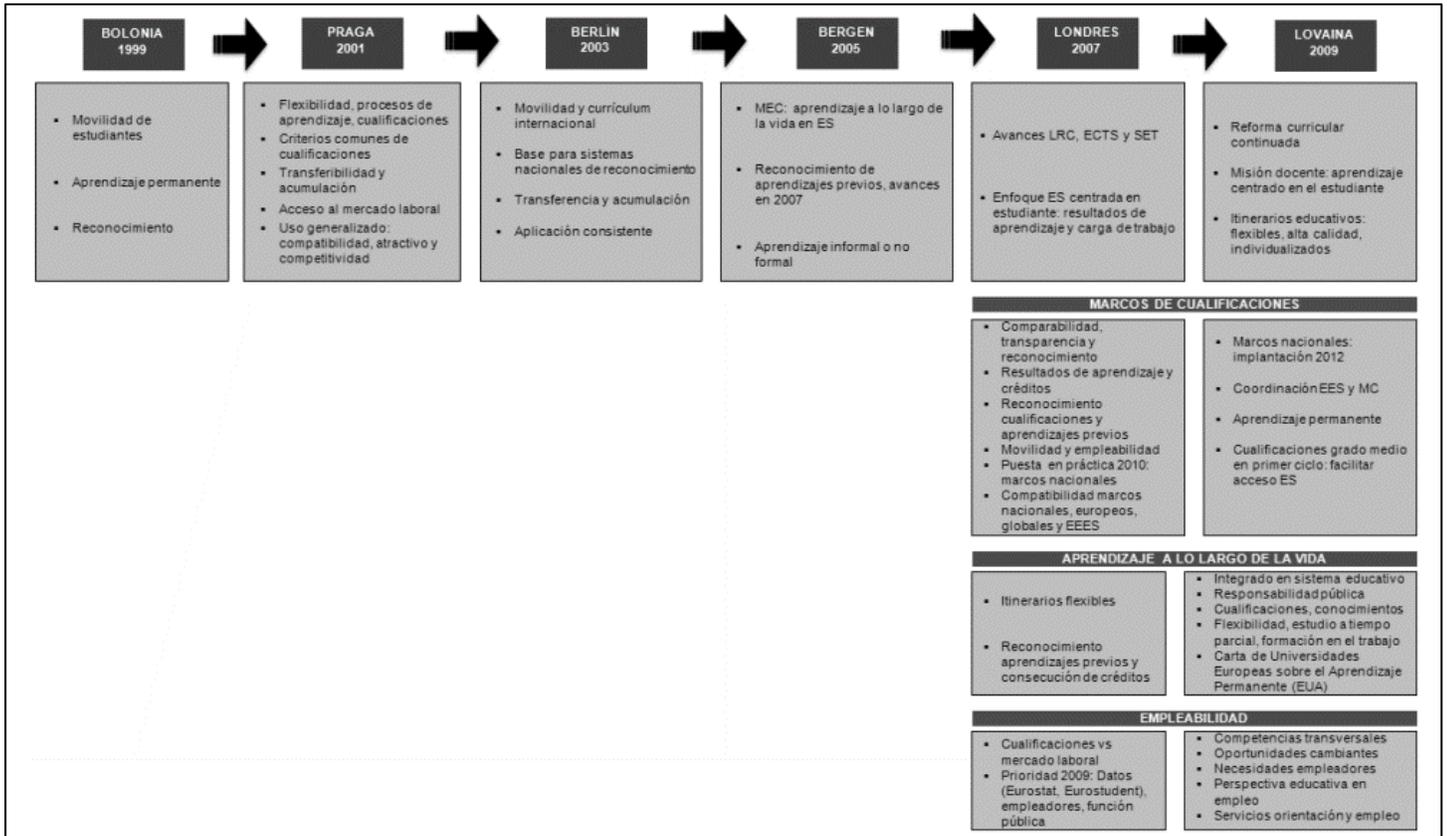
## ANEXO 7: Nuevo Constructo Curricular: Bases materiales, transversales y operacionales para el Diseño del Programa de Contadu



### ANEXO 8: Figura 3 Créditos ECTS en el EEES

Figura 3

Créditos ECTS en el EEES.



Fuente: Palma (2013).