

LIBRO RESULTADO DE INVESTIGACIÓN

DIDÁCTICA Y CONTABILIDAD

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
APLICADAS EN LA EDUCACIÓN CONTABLE

UNA REVISIÓN DE LAS EXPERIENCIAS ANGLOPARLANTES

Gustavo Alberto Ruiz Rojas



 Ediciones
UNAULA

DIDÁCTICA Y CONTABILIDAD

DIDÁCTICA Y CONTABILIDAD

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
APLICADAS EN LA EDUCACIÓN CONTABLE
UNA REVISIÓN DE LAS EXPERIENCIAS ANGLOPARLANTES**

Gustavo Alberto Ruiz Rojas



657.071

U58

Didáctica y contabilidad : estrategias didácticas en la educación contable una revisión de las experiencias angloparlantes / Gustavo Alberto Ruiz Rojas Medellín, Colombia : Ediciones UNAULA, 2022. 321 páginas (Libro Resultado de Investigación)

ISBN : 978-958-5495-92-0

I. 1. Contaduría pública - Enseñanza

2. Contabilidad - Enseñanza

3. Educación contable

4. Didáctica de la enseñanza

5. Estrategias educativas

6. Estudio de caso

7. Educación en línea

8. Trabajo colaborativo

9. Covid-19 - Educación

II. 1. Ruiz Rojas, Gustavo Alberto

2. Universidad Autónoma Latinoamericana. Grupo de Investigación en Contabilidad y Organizaciones (GICOR)

Serie: Libro Resultado de Investigación

Ediciones UNAULA

Marca registrada del Fondo Editorial UNAULA

El texto es resultado de las investigaciones realizadas por el Grupo de Investigación en Contabilidad y Organizaciones [GICOR] de la Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA 28-000022. Observatorio Didáctico. Caracterización, interpretación y evaluación de las estrategias didácticas aplicadas a la educación contable. - Convocatoria 2018-1.

DIDÁCTICA Y CONTABILIDAD

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS APLICADAS EN LA EDUCACIÓN CONTABLE UNA REVISIÓN DE LAS EXPERIENCIAS ANGLOPARLANTES

Gustavo Alberto Ruiz Rojas

Grupos de Investigación:

Grupo de Investigación en Contabilidad y Organizaciones [GICOR]

© Universidad Autónoma Latinoamericana

© Gustavo Alberto Ruiz Rojas

Primera edición: junio de 2022

ISBN: 978-958-5495-92-0

ISBN-e: 978-958-5495-91-3

Hechos todos los depósitos legales que exige la Ley
Derechos de autor reservados

CORRECCIÓN DE TEXTOS

Ana Agudelo de Marín

DIAGRAMACIÓN E IMPRESIÓN

Taller Artes y Letras S.A.S.

Hecho en Medellín - Colombia

Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA

Cra. 55 No. 49-51 Medellín - Colombia

PBX: [57+604] 511 2199

www.unaula.edu.co

Diseño epub:

Hipertexto - Netizen Digital Solutions

Toda educación es, de alguna forma u otra, una introducción al futuro, es una lucha para establecer qué tipo de futuro queremos para la juventud. Los métodos contienen una especie de silencio sobre las peores formas de represión, porque niegan la misma idea de que los estudiantes están vivos.

Henry Giroux

A Bladimir, un estudiante curioso.

A mi madre, que en su añosa lucidez y eterna locura, me inspira para ser feliz.

A mi hermana Claudia, maestra de maestros. Coraje y dulzura.

| **Tabla de contenido**

Resumen

1. Introducción

2. Discusión metodológica

3. ¿Qué son las estrategias didácticas?

3.1 Sobre la Didáctica

3.2 Sobre las estrategias didácticas

4. El estudio de caso

4.1 El estudio de caso y sus objetivos educativos

4.2 Discusión acerca del estudio de caso

5. Estrategias de traducción

5.1 ¿Hay vida después del estudio de caso?

5.2 Mapas conceptuales

5.3 Mapas mentales

5.4 Pinterest

5.5 Videos

6. Estrategias de articulación

6.1 Actividades en línea en el contexto poscovid-19

6.2 Estrategias socializantes

6.3 Estrategias personalizadas

7. Aprendizaje experiencial mediante el servicio

7.1 El origen de una idea

7.2 La importancia del aprendizaje mediante el servicio

8. A modo de reflexión final

Lista de referencias

Notas al pie

| Índice de tablas

Tabla 1.Estrategias de Tratamiento de la información

Tabla 2.Estrategias socializadoras

Tabla 3.Estrategias creativas

Tabla 4.Estrategias individualizadas

Tabla 5.Estrategias personalizadas

Tabla 6.Estrategias por descubrimiento

Tabla 7.Lo que realmente es el enfoque experimental

Tabla 8.Principios de buenas prácticas para actividades de aprendizaje experimental

Tabla 9.Rúbrica de identificación problema éticos

Tabla 10.Rúbrica para análisis de alternativas

Tabla 11.Rúbrica de escritura

Tabla 12.Rúbrica de aspectos técnicos

Tabla 13.Rúbrica para evaluar el concepto de integridad

Tabla 14.Rúbrica para evaluar la importancia de la integridad

Tabla 15.Rúbrica para evaluar la comparación de la integridad con otras profesiones

Tabla 16.Diferencia entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo

Tabla 17.Escenarios roles y tareas para incluir en un diseño de ABP

Tabla 18.Uso de metáforas en la enseñanza

Tabla 19.Tablero del juego ético de acuerdo con el IMA

Tabla 20.Competencias desarrolladas en el aprendizaje mediante el servicio

Tabla 21.Artículos sobre *servicie learning* en el período 2010-2020

| Índice de figuras

Figura 1.Ciclo Deming

Figura 2.Modelo de aplicación de la estrategia

Figura 3.Proceso de la literacidad informacional

| Resumen

La investigación en educación contable en Colombia ha recorrido un fructífero camino de reflexión curricular en torno a los propósitos de formación y al papel del conocimiento en esa formación. Desde ese punto de vista, las discusiones acerca del objeto de estudio de la contabilidad, así como las del papel formativo de la investigación, han dominado el panorama investigativo. Los aportes han reiterado la necesidad de una formación interdisciplinar e investigativa que trascienda los enfoques funcionalistas orientados exclusivamente a la empresa. Sin embargo, tales intenciones no cuentan aún con un soporte didáctico que permita materializarlas mediante estrategias pertinentes, presentándose un vacío entre las declaraciones formativas y las prácticas de enseñanza. Este proyecto intenta avanzar en ese sentido al efectuar una revisión de las estrategias didácticas propuestas en la producción investigativa anglosajona con base en categorías didácticas extractadas de la didáctica crítico-constructiva del pedagogo alemán Wolfgang Klafki.

1. Introducción

El currículo se entiende como un objeto de estudio que se inserta entre dos fronteras límites de las ciencias de la educación: la pedagogía y la didáctica (Ortiz Ocaña, 2010). Esta condición presupone, por un lado, la discusión acerca de las formas de estructurar los saberes con el fin de desarrollar una propuesta formativa y, por el otro, la necesidad de pensar las prácticas necesarias para orientar los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, la relación entre currículo y didáctica no ha estado exenta de tensiones; en primer lugar, por el origen de ambos conceptos, ya que el currículo tiene origen en una tradición anglófona en tanto el concepto didáctica surge de una tradición francófona (Pérez Ramírez, Palacio Ríos, & Hernández Zuluaga, 2016). En segundo lugar, la tendencia tradicional del currículo se ha orientado hacia una concepción prescriptiva de tipo instrumental vinculada a las exigencias de las agendas internacionales de educación de corte pragmático, en tanto la didáctica siempre ha tenido un enfoque normativo, asociado a los valores y a la construcción de un proyecto político educativo y un enfoque prescriptivo que se entiende como una mirada técnica orientada a conseguir esos fines (Picco, 2015).

No obstante, el currículo ha evolucionado hacia otras tendencias tales como la social problematizadora que organiza el conocimiento en función de preguntas emanadas de las inquietudes de los estudiantes, en las cuales el rol de docente es el de “anticipar los posibles caminos que pueden tomar los alumnos para preparar con antelación apoyos didácticos, bibliográficos y acciones que puedan y permitan explorar aún más allá de lo propuesto por el profesor” (Galeano Londoño, 2005, pág. 6). Esa tendencia deviene posteriormente en una visión investigativa de tipo crítico, en la cual, más allá de los intereses individuales de los estudiantes, el currículo se orienta hacia una reflexión y transformación de la realidad social. Según Giroux (2006), estas visiones buscan la comprensión del sujeto en contexto, a partir del reconocimiento histórico, cultural y político del mismo, con el fin de lograr una formación para la democracia y la ciudadanía (citado por Flórez Romero y otros, 2017), a partir de una discusión pedagógica acerca del sujeto a formar y la contribución del saber a esos propósitos. En ese contexto, la didáctica entra a establecer una relación con el currículo y la pedagogía al trascender su carácter exclusivamente técnico y pensar “los mecanismos y las rutas para hacer efectiva la comunicación y la consolidación del proceso de conocimiento” (Duque Roldán & Ospina Zapata, 2015, pág. 361). Un proceso que, es necesario enfatizar, no debe alejarse de su horizonte formativo (Klafki, 1991).

Derivada de la relación entre el currículo y la didáctica surgen dos distorsiones. Por un lado, un currículo prefijado y preestablecido que en nombre de unos criterios de formación diseñados internacionalmente pretende orientar planes de estudios alejados del contexto y de las características y necesidades propias de los estudiantes. Tal es el ejemplo de las propuestas curriculares derivadas

del plan Bolonia y, en general, las intenciones transnacionales orientadas a formar capital cognitivo e incrementar el mercado global del conocimiento (Santos, 2005). Lo anterior deriva en unas concepciones didácticas orientadas específicamente al fortalecimiento de las capacidades de enseñanza y aprendizaje de los contenidos, sin explicitar intencionalidades formativas, las cuales se dan por hecho en las declaraciones curriculares. En ese contexto es posible incluir algunas didácticas específicas que, orientadas por el conocimiento didáctico del contenido de Shulman, pretenden rescatar la competencia profesional del docente tanto en el dominio de los contenidos como en el conocimiento de las formas prácticas de hacer accesibles los contenidos a los estudiantes (citado por Bolívar, 2005; Garritz, Daza, & Lorenzo, 2014), sin hacer mención a las implicaciones formativas de la práctica.

Otra distorsión radica en la distancia existente entre las declaraciones formativas propuestas en los currículos y su materialización en las prácticas de enseñanza, las cuales no se guían por estrategias didácticas que respondan eficazmente a las propuestas de formación expresadas. Esto aplica incluso para currículos que se declaran críticos y que toman la investigación como estrategia didáctica *per se*, desconociendo que la labor de mediación del docente es esencial para comprender los contextos, las formas particulares de aprender, las formas de comunicar el saber e incorporarlo a las prácticas y sentires de los estudiantes, con lo cual el problema no se resuelve con ofrecer alternativas al magiocentrismo, colocando en el centro del proceso al estudiante (Duque Roldán & Ospina Zapata, 2015).

A pesar de que en este proyecto el énfasis está puesto en el segundo aspecto, no se deja de lado la discusión acerca de algunas estrategias didácticas aplicadas en el contexto de la contabilidad en ausencia de un correlato

pedagógico. El problema parte del planteamiento de Marlon David García-Jiménez, quien, con base en las propuestas del investigador argentino Juan Carlos Seltzer (2001), discurre en torno al doble problema didáctico en el campo contable. Por un lado, las prácticas de enseñanza orientadas a una formación técnica como respuesta a las demandas del mundo del trabajo; por otro lado, una educación contable que “se encuentra sumida en una elaboración constante de discurso pedagógico inoperante, importante para establecer políticas educativas, pero cuyo impacto ha sido irrelevante en términos de enseñanza disciplinar” (García Jiménez, 2014, pág. 167). Para dar respuesta a esa problemática su trabajo pretende identificar los modelos de conocimiento didáctico propios de los docentes de la comunidad escolar contable de la Universidad La Gran Colombia de Armenia, y la Universidad del Quindío de la misma ciudad. La conclusión a la que llega en el artículo no dista mucho de las discusiones pedagógicas que le sirven de punto de partida para su propuesta: un modelo contable operativo que, al intentar trascender hacia lo investigativo, coexiste con un modelo positivista, poca claridad acerca de la naturaleza de la ciencia contable, elementos discursivos que descansan en las corrientes contables ortodoxas y otros que se nutren de vertientes pedagógicas alternativas, pero con una mirada fragmentada desde el punto de vista didáctico. Todo lo cual confluye en experiencias didácticas que no trascienden hacia un aprendizaje profundo o que se quedan en una simple reproducción mecánica de propuestas, como es el caso del aprendizaje basado en problemas (García Jiménez, 2014).

En el mismo sentido se presenta la discusión acerca de las didácticas para la formación en investigación contable. Partiendo de las potencialidades de la investigación como estrategia formativa para superar la tradición instrumental

(Gómez, 2002, 2006, 2007, Gracia 2002, Quijano 2004, Martínez, 2006, Rojas 2009; citados por Muñoz López, Ruiz Rojas, & Sarmiento, 2015), se problematiza el hecho de que la inserción de los cursos de investigación en los currículos de Contaduría Pública no está logrando los propósitos con los cuales estos fueron incluidos, después de muchas luchas políticas. Se llega a la conclusión de que es un problema didáctico, por lo cual el proyecto auscultó las diversas concepciones acerca de las didácticas orientadas, utilizando como fundamento para la interpretación la didáctica crítico-constructiva de Klafki (Klafki, 1991). Para ello, recurrieron al análisis de las declaraciones didácticas presentes en las cartas descriptivas de los programas (Ruiz Rojas, Muñoz López, & Reyes Ocampo, 2014), para establecer posteriormente un cruce entre el análisis y los testimonios de los docentes (Muñoz López, Ruiz Rojas, & Sarmiento, 2015).

Otro trabajo es el análisis didáctico que María Isabel Duque y Carlos Mario Ospina efectúan al programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia (2015). Con base en las declaraciones del currículo cuya orientación pedagógica se centra en un enfoque crítico-social de carácter problémico, llegan a la conclusión que, dentro del aula, las declaraciones formativas se diluyen en una serie de prácticas cuyo origen son los modelos pedagógicos instruccionales o transmisionistas.

De igual forma, se presenta el trabajo de grado de la estudiante de Contaduría Pública Liz Dayane Gaona (2016). En la descripción de antecedentes, se proponen tres tendencias investigativas; la primera tienen que ver con las declaraciones formativas previamente descritas y sus demandas de transformación; la segunda alude a la recolección de diversas estrategias didácticas de corte cognitivo y metacognitivo, orientadas a transformar las prácticas reproductivas y articularse con las concepciones

constructivistas que se declaran en el currículo del programa, y la tercera, reclama la incorporación de métodos didácticos más ajustados a los requerimientos de interdisciplinariedad de la contabilidad y a la formación de contadores con mayor vocación de transformación social (Gaona, 2016), lo cual da a entender que no es suficiente con lograr avances cognitivos y metacognitivos para lograr la formación de contadores críticos, más orientados al sentido público y social de la profesión. Las conclusiones del trabajo dejan entrever que existe una contradicción entre los criterios pedagógicos, los objetivos y las estrategias didácticas aplicadas, siendo las propias del aprendizaje significativo las que se presentan como modelo de intervención, lo que constituye una limitación en el alcance del proyecto, pues es necesario explorar otras estrategias didácticas y otros métodos aplicados con el fin de materializar las intenciones formativas.

Otro artículo analiza las estrategias didácticas en formación básica del estudiante de la carrera de contador público, sobre normas internacionales de información financiera para las pymes. En éste se sistematiza una serie de metodologías activas recomendadas para la enseñanza de normas contables internacionales, y se evalúa la presencia de las mismas en la enseñanza en diversas universidades de Barranquilla (Cassiani & Zabaleta, 2016).

De esta somera revisión es posible concluir que las investigaciones didácticas en Colombia pasaron de unas declaraciones acerca de las necesidades de formación de un nuevo contador, y del papel del conocimiento en la formación, a unas discusiones acerca de la necesidad de implementar nuevos y diversos métodos didácticos con base en el reconocimiento de algunos y el análisis de las representaciones y concepciones de las didácticas de los docentes. Son pocos, no obstante, los artículos que

registren experiencias de aula y que den cuenta de los resultados.

En el campo internacional, si nos acogemos a la revisión de Fredy León Paimé, podemos afirmar que el panorama no cambia. Ello se deduce de las conclusiones que surgen producto de su revisión, las cuales se enfocan específicamente en discusiones de tipo pedagógico y curricular (León, 2013). Sin embargo, una exploración inicial de los textos de revisión de Bárbara Apostolou y otros autores que cita, permitirá encontrar una gran cantidad de artículos agrupados dentro de una categoría denominada *Instructional approach* (recordemos que en la tradición anglosajona no se reconoce el concepto didáctica), en los cuales se reseñan diversas experiencias de aula presentadas bajo el esquema de secuencias didácticas aplicadas mediante métodos y estrategias basados en el aprendizaje cooperativo, el estudio de casos y otras experiencias instruccionales (Watson, Apostolou, & Hasell, 2003; Watson S., Apostolou, Hassel, & Webber, 2007, Apostolou, Hasell, Rebele, & Watson, 2010, Apostolou, Dorminey, Hassell, & Watson, 2013), con unas aproximaciones más descriptivas que para la revisión del 2015, cambia hacia unas categorías más interpretativas (Apostolou, Dorminey, Hassell, & Rebele, 2013-2014, 2015, 2017, 2018, 2019).

Esos trabajos se caracterizan por ofrecer experiencias de aula detalladas, presentadas bajo el esquema de secuencias didácticas claramente definidas y sustentadas a partir de diferentes intenciones formativas, de tal manera que es posible analizar la coherencia entre los métodos y el carácter formativo del contenido (Klafki, 1991), así como los criterios para evaluar los resultados de la actividad (Paisey & Paisey, 2003; Ballantine & McCourt, 2004 Cullen; Richardson & O'Brien, 2004; McPhail, 2004, 2005; Lloyd, 2007; Jalbert, 2008). Sin embargo, estas experiencias se

encuentran dispersas bajo un criterio demasiado abierto de caracterización y no son descritas bajo el criterio de categorías didácticas tales como carácter formativo del contenido, adecuación de las metodologías a las declaraciones, modelos pedagógicos que orientan la actividad, entre otras.

Lo anterior sirve de justificación para proponer un proyecto de investigación que permita rastrear y caracterizar bajo categorías didácticas las diversas experiencias de producción investigativa en torno a la aplicación de estrategias didácticas con el fin de ofrecer a la comunidad educativa diversas opciones de implementación, así como criterios de selección que permitan al docente tomar las decisiones necesarias para ejecutarlas, transformarlas o diseñarlas en su práctica docente.

El objetivo central es caracterizar la producción relacionada con la aplicación de estrategias y métodos de enseñanza, publicada en las revistas contables internacionales angloparlantes bajo el criterio de categorías didácticas.

Esta propuesta investigativa constituye un aporte al desarrollo de la investigación educativa contable, al pensar estrategias que contribuyen a la formación de contadores públicos acordes con las exigencias regionales, nacionales e internacionales. Como tal está en consonancia con el propósito de la línea de investigación contable de la Facultad de Contaduría Pública de Unaula, específicamente en la reflexión y acción en torno al reconocimiento de la educación como una práctica social que permita el desarrollo del pensamiento libre, creativo y crítico, así como el fortalecimiento de las prácticas comunicativas inherentes al carácter social de la contabilidad (Loaiza, 2011, citado por Ruiz y Muñoz, 2013).

De igual forma, dentro de los nuevos referentes para evaluar el aseguramiento de la calidad en la educación superior, el Ministerio de Educación Nacional demanda, dentro del componente de gestión curricular, el fortalecimiento de las estrategias de enseñanza, expresado en la introducción de “mejoras e innovaciones en las estrategias de enseñanza con sustento en la evaluación sistemática del impacto de estas estrategias y del estudio de las tendencias internacionales” (Ministerio de Educación Nacional, 2018, pág. 43), lo cual se expresa en el soporte de los lineamientos y estrategias utilizadas en la descripción de las metodologías y ambientes de aprendizaje y en la evidencia de “estudios realizados para evaluar los lineamientos, metodologías y didácticas” (Ministerio de Educación Nacional, 2018, pág. 43).

Desde el punto de vista de la formación para la investigación, el proyecto constituye un avance en los procesos de investigación que desarrolla el semillero Lexema, el cual orientó sus procesos investigativos hacia la consolidación de un observatorio didáctico. El mismo tiene como objetivo hacer un seguimiento al proceso didáctico del programa en torno a la coherencia entre propósitos, competencias, objetivos del programa, estrategias didácticas, trabajos asignados a los estudiantes y estrategias evaluativas.

La primera tarea consistió en efectuar un diagnóstico que parta de las declaraciones expresadas en las cartas descriptivas. Esto ha permitido mirar en qué medida, desde los objetivos declarados y de las competencias, se da cuenta de todos los propósitos de formación expresados en el PEP. De esta forma, se podría concluir en qué forma medida ciertas áreas cubren todos los propósitos o de pronto enfatizan unos dejando de lado otros. El proyecto corresponde a un avance en ese proceso y apunta a caracterizar las estrategias didácticas formuladas en los

planes de asignatura, sobre la base de un reconocimiento inicial de aquellas que se plantean desde la tradición investigativa.

Finalmente, pretende ser un aporte para los docentes de diversas áreas de la Contabilidad, al ofrecer una serie de estrategias que se desarrollan internacionalmente, como registro de buenas prácticas, con el fin de que puedan incorporarse algunas a su proceso de enseñanza. En ese sentido, reconoce también los lineamientos y competencias declarados por la IFAC (Bautista, Molina, & Zamora, 2015); y las del AICPA (Patways Comission, 2015), que amplían las intencionalidades formativas de los programas de Contaduría Pública, al rescatar la importancia de las llamadas competencias blandas para el ejercicio profesional. Pero no por ello se abstiene de auscultar con una mirada crítica las intencionalidades y alcances de las propuestas.

El texto se organiza en siete sesiones. En la primera se emprende una justificación del abordaje hermenéutico del trabajo. En la segunda se definen, caracterizan y clasifican las estrategias didácticas a considerar en el estudio, lo cual corresponde al primer objetivo específico planteado en el proyecto. Los capítulos siguientes desarrollan el segundo objetivo específico: “Analizar las propuestas didácticas publicadas en los artículos de investigación de carácter nacional e internacional en un periodo de diez años, con base en las declaraciones formativas, las secuencias didácticas, los métodos y estrategias aplicadas y los criterios de evaluación que se utilizaron”.

Para ello, en el tercer capítulo se aborda una discusión amplia acerca del estudio de caso. Posteriormente se hace una descripción de las estrategias didácticas agrupadas bajo el criterio de traducción. En el siguiente se abordan las llamadas estrategias de articulación. Se trabaja en un capítulo aparte para discutir acerca del aprendizaje

mediante el servicio. Se cierra con una reflexión crítica y sustentada acerca de algunos de los hallazgos.

Por su abordaje hermenéutico, el trabajo no parte de una hipótesis en el sentido estricto, aunque sí se basa en el supuesto de que las propuestas didácticas internacionales podrían ofrecer elementos metodológicos interesantes que contribuyan a integrar las intencionalidades formativas declaradas en las investigaciones pedagógicas y currículos contables, y las prácticas didácticas propias de la labor docente.

2. Discusión metodológica

Emprender una investigación implica recorrer un camino deliberado, pero incierto. Deliberado en tanto hay unos propósitos, unos objetivos y unas motivaciones personales para hacerlo. Incierto porque a pesar de que se diseñen métodos y rutas de trabajo, estos siempre se enfrentarán a diversas dificultades y hallazgos que obligan a replantear lo pensado. En ese sentido, investigar es un acto permanente de toma de decisiones, sobre todo si se trata de un diseño cualitativo como el que se declaró en este proyecto.

Justamente, la primera decisión radicó en el método investigativo. Existe el antecedente de Bárbara Apostolou, quien desde 2004 publica con regularidad sus *review* acerca de la Educación Contable. Su trabajo fue el que sirvió de base para este libro y fue un punto de partida para rastrear los artículos y las revistas a tener en cuenta. Como guía para profundizar permite rastrear diferentes campos de interés y ubicar aquellos artículos que puedan servir de base para investigaciones futuras.

Sin embargo, la mirada de estas revisiones es básicamente descriptiva y se enfoca en los alcances metodológicos de las conclusiones y en proponer algunas recomendaciones orientadas hacia el avance en los procesos de investigación en aras de incrementar el avance

en el conocimiento de la educación contable (Apostolou, B., Dorminey, Hassell, & Rebele, 2015, 2017; Apostolou, Dormineya, & Hassellb, 2018 , 2019 y 2020). Como consecuencia de estas revisiones, se concluye con la siguiente recomendación:

La madurez continua del cuerpo de investigación debe centrarse en diseños de investigación de alta calidad, desarrollo de teoría (o aplicación de la teoría desarrollada en otras disciplinas) y validación en múltiples poblaciones (Apostolou, Dorminey, Hassell, & Rebele, 2017, pág. 13).

Frente a esta vocación de generalización y de verificación de resultados transferibles en diversos contextos, la investigación se ubica en una mirada hermenéutica de la investigación. El objetivo no es verificar ni transferir conocimiento, el propósito es comprender. Esta comprensión parte de la aceptación de que “los objetos de conocimiento, las situaciones y los eventos no tienen un significado en sí mismos, más bien el significado se lo confiere el investigador” (Martínez, 2000, pág. 22).

Asumir una postura hermenéutica implica una voluntad de diálogo, cimentada en el reconocimiento que los datos carecen de una entidad independiente del observador, y que, como afirma el investigador venezolano Miguel Martínez, están cargados de la experiencia del observador y surgen como resultado de un proceso de selección “en función de las expectativas que el observador alimenta y no pueden evitar estar influenciados y quizás determinados por el marco de referencia desde el cual son considerados” (2000, pág. 24).

En segundo lugar, es necesario declarar desde que perspectiva se concibe el acto interpretativo. En este trabajo se acoge la perspectiva de Ricoeur (citado por Silva, 2005) que propone la interpretación como un esfuerzo por comprender las posibilidades que el texto abre, “la interpretación es el encuentro entre el mundo del

texto y el mundo del lector” (Silva, 2005, pág. 186). Desde Ricoeur, la hermenéutica no se plantea como una exégesis que busca dilucidar lo que está detrás del texto, ni tampoco una mirada estructuralista que deposita todo en el sentido, negando alguna referencia al texto. La cosa del texto “no está ni detrás del texto como el autor presumido, ni en el texto como su estructura, sino desplegado ante él” (Ricoeur, citado por Silva, 2005, pág. 189). Como lo afirma con claridad Geffre:

Para reconocer el carácter creador de toda interpretación es necesario haber desmitificado la ilusión de un sentido que estaría detrás del texto (en la conciencia de su autor, en la reconstitución de su contexto socio-histórico o en su primera recepción) o aun en el texto mismo. El sentido está mucho más en el buscar en este “delante”, que es el punto de reencuentro del horizonte del texto y de nuestro propio horizonte de comprensión (citado por Silva, 2005, pág. 189).

Con base en una disertación amplia acerca de la discusión de Ricoeur con los abordajes exegéticos que buscan un sentido objetivo de raíz histórico social, y unos abordajes estructuralistas que niegan cualquier referencia, al remitirlo a una serie de conexiones entre signos sin contacto con ninguna realidad, Eduardo Silva confluye en una conclusión que justifica ciertas decisiones interpretativas asumidas en esta investigación:

Ni detrás, ni dentro, sino buscar delante del texto, frente a él. Delante del texto está el lector, está el intérprete. Intérprete con su mundo, con su horizonte, con su pre-comprensión. Se trata de buscar lo que el texto abre, posibilidades que ofrece (Silva, 2005, pág. 189).

Esta cita es importante para justificar una notoria ausencia en la investigación. Las revistas elegidas para extraer los artículos de investigación son aquellas que dominan la investigación educativa en el ámbito anglosajón. Muchas de ellas tienen, entre sus comités editoriales, a investigadores vinculados con las grandes firmas contables y, en general, responden a los

requerimientos e intereses de los grandes entes reguladores. Ello se convierte en un valioso material para rastrear las intenciones de los autores, sus destinatarios y los contextos de producción de esas propuestas. Considero que esta es una agenda investigativa de alto calado que podría rastrear matices derivados del país de origen de la revista, de la filiación de los autores y de las situaciones de contexto que dieron origen a ciertos artículos. Para dar un ejemplo, podría ser interesante profundizar en las razones de contexto que puedan explicar el cambio de enfoque en ciertas estrategias y pretensiones formativas, a partir del 2010. O detenerse en un autor específico y rastrear sus declaraciones pedagógicas y didácticas en diversos momentos, relacionando estas declaraciones con las condiciones propias de la emisión del discurso (Klafki W., 1986).

La decisión implicó enfrentar el mundo del texto, con las propias concepciones acerca de la didáctica, evitando proyectar en el texto todas aquellas concepciones con las que se ingresa a la lectura, pero reconociendo en los artículos unas posibilidades de sentido orientadas bajo la perspectiva de interpretación. Esto es, indicar qué dicen los artículos acerca de las posibilidades formativas derivadas de los contenidos enseñados y de las estrategias aplicadas; pero la pregunta quiere indagar más a fondo: ¿qué idea de sujeto descansa en esas declaraciones formativas? ¿Qué idea de sociedad, qué miradas teleológicas y utopías se proyectan? ¿De qué manera las propuestas didácticas dialogan con los intereses de formar un contador público orientado a lo social?

Asuntos que estaba seguro no encontraría explícitamente declarados, pero que intentaría desentrañar apelando a la facticidad del texto mismo. Pero es necesario mantener el horizonte interpretativo ceñido a las restricciones que el texto impone. Es claro que la postura