



Respondiendo a las necesidades sociales: planeación curricular en programas contables

Responding to social needs: curriculum planning in accounting programs

Elizabeth Ocampo Gómez*

Resumen: Este artículo de reflexión comparte las encrucijadas contemporáneas sobre la planeación curricular en los programas de Contaduría Pública. Frente a los cambios normativos, conceptuales e instrumentales en la profesión, a las dinámicas e institucionalidad universitaria y a los retos del mundo, la planeación y diseño curricular se erigen como un proyecto educativo donde se incorporan los elementos necesarios para preparar al futuro profesional, no obstante, esta caracterización no siempre corresponde con las necesidades sociales. El artículo reflexiona sobre este particular, muestra seis elementos claves para desarrollar planeación curricular y algunas directrices para elaborar un perfil de egreso, en medio de un contexto socioeconómico y legal complejo.

Palabras clave: contabilidad, planeación curricular, educación contable, pedagogía.

Abstract: This reflection paper shares the contemporary crossroads on curricular planning in Public Accounting programs. Face to the normative, conceptual and instrumental changes in the profession, the dynamics and institutionality of the university and the challenges of the world, curriculum planning and design are erected as an educational project where the necessary elements are incorporated to prepare the future professional, however, this characterization does not always correspond to social needs. The paper reflects on this topic, shows six key elements to develop curricular planning and some guidelines to develop a graduate profile, in the middle of a complex socio-economic and legal context.

Keywords: accounting, curriculum planning, accounting education, pedagogy.

*Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). Master's in educational, Administration and Leadership y PhD in Educational, Administration and Leadership de la Universidad de Alberta (Canadá). Actualmente se desempeña como Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (México).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3172-2247> - eocampo@uv.mx

Artículo de reflexión. Invitada de Honor. **Sección:** Pedagogía y educación contable

Recibido: 03/07/2019 **Aceptado:** 22/10/2019 **JEL:** M41, A20. **Licensed under a:**



Citación: Ocampo, E. (2019). Respondiendo a las necesidades sociales: planeación curricular en programas contables. *Revista Colombiana de Contabilidad*, 7(14), 17-30.

Introducción

La profesión contable ha cambiado. Estos cambios incluyen un desempeño con procedimientos más sofisticados, la inclusión de estándares y normas internacionales, la incorporación y uso de software y plataformas digitales, consideraciones derivadas de reformas fiscales, la implementación de nuevos modelos empresariales; primordialmente, se trata, entre otras, de transiciones que responden a clientes o públicos con demandas nuevas, a la ampliación de nuevas teorías para abordar las problemáticas de los mercados financieros internacionales y a procesos globalizantes en los que se ven inmersas las economías nacionales (López, 2013). Son transformaciones epistemológicas, giros en la forma en la que se conciben los procedimientos, cambios sobre lo que se cuenta y en cómo se rinden cuentas de ello.

Así como la profesión contable ha sufrido transformaciones, la literatura sobre profesiones nos enseña que muchos de estos cambios son transversales a un número amplio de profesiones (Larson, 2018; Popkewitz, 2000). Lo anterior levanta dos preguntas clave para los interesados en la educación contable. Primero, ¿responde el currículo contable a los nuevos desafíos? y si responde ¿cómo lo hace? Segundo, ¿enseñan los programas de carreras contables competencias para que sus egresados puedan adaptarse a los cambios, para que puedan conocer las implicaciones, desarrollar el imaginario hacia escenarios, adoptar posturas éticas, cuidar la integridad, competencia e independencia necesaria en la profesión contable?

A diferencia de otras profesiones, es interesante estudiar que en la contabilidad, buena parte de los cambios documentados están vinculados a asuntos sobre la legitimidad de la profesión, misma que ha sido puesta en cuestionamiento a partir de su naturaleza mecanicista, procedimental y poco crítica (Dellaportas, 2015). Estrechamente relacionado encontramos cambios fincados en la necesidad de fomentar conductas éticas en los profesionistas contables (Parker, 1994).

También hay transformaciones vinculadas al contexto histórico de la carrera y la profesión. Además, estos cambios varían según el país del que se trate. Por ejemplo, Neu, Friesen y Everett (2003) en un estudio de documentos históricos de las asociaciones contables canadienses de 1911 a 1999 identifican cuatro periodos que definen rasgos identitarios de cómo se ha desplegado la carrera contable en Canadá. Primero, de 1911 a 1944, el periodo del sacrificio y el deber. De 1945 a 1963, el periodo del

optimismo cauteloso (postguerra, crecimiento y reconstrucción). Tercero, el periodo de la esperanza polarizada (1964-1979) y, por último, el periodo de las ganancias polarizadas (1980-1999). Los autores explican cómo los documentos históricos la describen como una profesión que definía sus tareas de manera cercana a los principios protestantes de la ética de trabajo, (orientada al servicio y sacrificio) a una profesión comercializada en constante tensión entre el negocio y el servicio al público; con una gran preocupación por proteger una imagen afectada por continuos escándalos fiscales.

Hay una buena cantidad de trabajos que analizan cómo la contabilidad pasó de ser una ocupación a convertirse en una profesión. Algunos describen con detalle el significado de la palabra profesión, profesional, qué implica, qué características conlleva (Preston, et al., 1995). Larson, socióloga de las profesiones, (2018) explica que las profesiones históricamente se han caracterizado por cumplir con las siguientes características: 1. Satisfacen necesidades sociales, 2. porque forman comunidades (desde donde se organiza su trabajo y se crean reglas), 3. porque saben más que quienes usan sus servicios (poseen conocimiento experto), 4. porque los usuarios de sus servicios confían en ellos, 5. porque persiguen los intereses de sus clientes por encima de los suyos, 6. Crean reglas de entrada (grados, especialidades, credenciales, educación certificada) que son controladas por otros profesionales. Aunque uno de los argumentos principales de su artículo es que esta caracterización de las profesiones no se sostiene del todo en el contexto actual, en el que se ha puesto en tela de juicio el conocimiento experto de muchas profesiones y la legitimación de éstas (Larson, p. 37, 2018). Así, por ejemplo, los doctores atienden pacientes que han leído previamente sobre su malestar, sobre los posibles tratamientos y sobre los efectos secundarios de los medicamentos. Con esto sabemos que la exclusividad del conocimiento experto no se acota a los profesionistas, cómo solía ser en épocas pasadas, sino que están disponibles a públicos más amplios.

Me quiero detener en las reglas de entrada asociadas a los grados, en tanto que profesionalizar la contabilidad, y otras carreras, significó aumentar la escolaridad a nivel de educación superior y la creación de una carrera universitaria desde donde se formara a quienes se desempeñarían como contadores. En palabras de Larson "...la idea del profesionalismo no podía haber tenido un soporte ideológico efectivo para el orden social antes de 1950, cuando las credenciales de la educación superior se convirtieron en el sello identitario de la idea de 'avanzar'" (2018) [*traducción de la autora*].

Las reglas de entrada también implicaron establecer y distribuir contenidos que se estimaban necesarios para el ejercicio de la profesión. Sabemos que a diferencia de otras profesiones que siguieron el mismo curso, la profesión contable no incorporó entre los saberes a desarrollar, habilidades de pensamiento crítico, sino que siguió con los conocimientos técnicos, con un énfasis en el conocimiento procedimental, en transacciones y récords mediante un trabajo mecánico, utilitario, repetitivo y poco reflexivo.

Ferguson y colegas (2005) explican que incluso los libros de texto de contabilidad fungen como vehículo para inculcar valores selectos con un sentido de utilitarismo financiero y tributario, que junto con el énfasis que ponen en maximizar las ganancias de los accionistas –por sobre todas las cosas– refuerzan una aproximación poco crítica del aprendizaje. A juicio de estos autores, “la educación contable puede ser vista como los medios para mantener le status-quo ideológico mediante la reproducción incuestionada de valores y creencias disputables” (2005, p. 41) [*traducción de la autora*]. Con el tiempo, incorporó cálculos avanzados en escenarios más diversos bajo condiciones más complejas. Así, la contabilidad evolucionó a la par de los nuevos modelos de hacer negocios, a las modificaciones tecnológicas, a la sobrerregulación operativa, financiera, tributaria; a la par de las corporaciones, y en gran medida, al servicio casi exclusivo de éstas (Ferguson, et al., 2015).

Hasta hace poco veíamos que las asignaturas dominantes de la carrera contable eran: contabilidad, asignaturas legales (derecho fiscal, derecho contable, tributario, administrativo, institucional, societario, entre otras), para resolver las cuentas con un enfoque que les permitiera trabajar dentro de los márgenes de lo que es legal, de tal forma que el negocio de sus clientes tenga menos impactos tributarios, pudiéndose reportar mayor porcentaje de ganancias para mantener contentos a los inversionistas. Asignaturas como matemáticas, administración, costos, auditoría, presupuesto, finanzas, TIC, ética (en algunas universidades aparecen como dominantes, en otras no).

Revisando el plan de estudio de varias universidades, podemos observar que las menos dominantes, ofertadas como optativas o “sueitas” son: ética, paquetería, sistemas o soluciones tecnológicas, y otras de requisito para egresar, tal como inglés, servicio social, redacción de tesis, y quizás algunas otras optativas diseñadas hacia conocimientos específicos, temas emergentes, entre otros.

No fue sino hasta hace poco que ha surgido el ímpetu, promovido por académicos críticos, pero también por tendencias en la transformación curricular o por innovaciones en el campo educativo, de incluir asignaturas problematizadoras o de orden crítico donde se busca desarrollar habilidades de innovación, de cuestionamiento, de entendimiento del carácter político de los números o las implicaciones sociales de los cálculos, o para increpar sobre el fin último del trabajo contable, entender para quién(es) trabajan los contadores, si para intereses individuales o de grupo. No fue sino hasta las últimas dos décadas que tras varios escándalos financieros de impacto nacional e internacional en los que se ha visto envuelta la profesión –dejando en entredicho el desempeño, la legitimidad, la confianza y la imagen del contador– que los temas de ética profesional y responsabilidad social han sido asumidos con mayor énfasis para preparar de mejor forma a los futuros profesionistas. Así, se ha detonado una variedad de “cursos piloto” donde profesores con una visión crítica, creativa e interpretativa, presentan contenidos y ejercicios reflexivos que conllevan a los estudiantes a pensar su profesión con un sentido de responsabilidad social. Se han escrito artículos al respecto. Contrario a lo que algunos piensan, los estudiantes responden bien a este tipo de ejercicios. Ver los reportes de Boyce, et al, 2012; Chabrak and Craig, 2013; Dellaportas y Hassal (2013); Linday (2016) como ilustración del tipo de ejercicios para despertar la conciencia social que han hecho algunos profesores con sus estudiantes de contaduría.

Algunas universidades están viendo la necesidad de transitar de cursos pilotos o cursos optativos con visión crítica y social; cursos que son parte del área disciplinar, con carácter obligatorio. Lo ven como una necesidad para proteger a la profesión y a sus agremiados, pero también a la sociedad, a los accionistas y a todos los interesados en un negocio. Así, se organizan encuentros como el organizado por el ASFACOP en marzo de 2019 para pensar los currícula (las carreras), cómo reformularlos para abordar lo que demandan las dinámicas y características actuales de la profesión (Cano & Arias, 2018), cómo entender el vocabulario y sentido de las observaciones de los organismos acreditadores, y cómo responder a éstos últimos sin comprometer la integridad de las carreras. Por tanto, enfoco esta reflexión a los elementos curriculares. Comparto mi visión educativa con los asuntos que se han identificado como nodales para el ejercicio de la profesión en la actualidad.

El diseño de un plan de estudios se define como un trabajo de planeación, identificación de contenidos, tiempos, espacios, procedimiento y recursos para la preparación de profesionistas (en el caso de la educación superior)

en una disciplina específica. Algunos estudiosos explican que el carácter formativo de esta planeación, definiéndolo como un “Proyecto articulador con sentido formativo de todo lo que entra en juego para formar a los estudiantes de una institución” (Álvarez, 2010). Otros especifican que no se trata de un proyecto aislado sino anclado en un tiempo y contexto específico que le dan sentido (Riera, 2006; Zavalza, 2012). Realizar diseños curriculares es complejo porque es un trabajo de investigación que debe tener sustento, pero también congruencia y correspondencia entre los elementos que lo integran. La teoría curricular es amplia y dispersa, aunque se han mantenido acuerdos sobre los elementos que deben estar incluidos en un diseño curricular, con conceptos que carecen de precisión conceptual (Díaz, 2003).

Un diseño curricular es un proyecto educativo donde se incorporan los elementos necesarios para preparar al futuro profesionalista. Las universidades se refieren a éste como el diseño del plan de estudio y en tanto que los planes se registran ante los ministerios de educación para darles validez oficial, no son documentos únicamente de planeación, sino que se constituyen en documentos legales.

A grandes rasgos un diseño curricular incluye seis elementos:

1. La fundamentación para la apertura de la carrera nueva o para el rediseño de una existente. Como expliqué antes, este es un trabajo arduo de investigación que bien hecho, toma dos años o más en concretarse e involucra la participación de equipos de especialistas. Recientemente hice una crítica al proyecto del actual gobierno mexicano para atender a los estudiantes que no logran un espacio en las universidades públicas del país (Reyes, 2019). Se trata de un proyecto de 100 universidades llamadas “del bienestar”. Encendió alarmas enterarnos que el gobierno abriera universidades sin dar a conocer planes de estudio, programas, sin una justificación y sin el estudio respectivo para identificar las problemáticas sociales a atender a partir de la carrera propuesta. Criticamos que el gobierno demandara este tipo de requisitos para cualquier otra universidad pero que aplicara el método del fast-track para las universidades que el presidente plasmó en su propuesta de campaña para atender a los “rechazados” en los exámenes de admisión de las universidades públicas. Para una carrera ya existente, que desea renovarse, por ejemplo, la fundamentación inicia con la evaluación del programa en operación donde se identifican los aspectos a modificar.

Para un programa nuevo se justifica la creación con base en un estudio de múltiples elementos dentro de los que se incluyen aspectos socio profesionales, psicopedagógicos y epistemológicos. Se llevan a cabo estudios de factibilidad, estudios socio-económico, de demanda social, de la dimensión ocupacional y profesional, los estudios de la oferta y la demanda educativa, el análisis de las expectativas estudiantiles, análisis de políticas públicas y análisis de instituciones que ofrecen carreras afines, inter alia. En los elementos epistemológicos se reconocen distintos tipos de saberes (se enseñarán las competencias de la profesión o competencias para que el egresado cuestione, amplíe lo que hay, lo innove), conocimientos científicos, la forma en la que cada carrera produce, selecciona y transmite el conocimiento disponible para la disciplina (Popkewitz, 2000). En algunas carreras conviven diferentes enfoques; mientras que otras usan un solo paradigma.

2. Una vez fundamentado el diseño o rediseño, se definen los perfiles de ingreso y de egresos. El perfil de ingreso nos da el diagnóstico de cómo se incorporan los estudiantes, qué saberes deben traer consigo, cómo debieron haber sido preparados, qué debieron haber aprendido en los años que preceden la educación superior. Un buen diagnóstico nos puede indicar si se necesitarán cursos remediales, si los docentes tendrán que incluir contenidos diferentes, si tendrán que hacer ajustes a sus programas educativos. Cuando se cumple con el perfil de ingreso especificado, hay un camino más corto que recorrer para lograr el perfil de egreso planteado. a. El perfil de egreso define hacia donde queremos llegar. (sobre éste ampliaré después de terminar con la lista de los componentes de un diseño curricular porque es nodal).
3. Tras de definir el perfil de egreso se trabaja la tira de asignaturas que se juzga necesaria para preparar a los licenciados (profesionistas con el permiso para ejercer, con un documento que indica que están capacitados para incursionar en la profesión).
4. Para cada asignatura se debe elaborar un programa de estudios donde se plasma el diseño instruccional con los contenidos, tiempos, actividades, métodos y formas de evaluación. El programa se constituye en el contrato entre el profesor y el estudiante. No debe haber improvisación, ni requisitos sorpresas, no se deben cambiar los criterios de evaluación, ni las condiciones –a menos que se haga en consenso con los estudiantes–.

5. Dentro de la estructura también se especifica el sistema de medición de créditos que se usará. Las discusiones y acuerdos en torno a cómo medir créditos se han vuelto el punto crucial en un mercado laboral que cada vez apunta más hacia la globalización, hacia vincular a sociedades de diferentes naciones de manera más estrecha y –en un sentido más crítico—hacia la mercantilización de los grados en el ámbito internacional. Así, surgió el proyecto Tuning en Europa, ahora con adaptaciones para América Latina (Tuning, 2019). Los acuerdos de Tuning facilitan no solo la movilidad estudiantil, sino la validez de los grados en diferentes mercados internacionales; proveen de un lenguaje común para entender las características que definen las carreras; acuerdan el tipo de competencias para cada carrera, construyen definiciones comunes sobre conceptos como “la calidad” educativa, comparten e involucran enfoques educativos compartidos.
6. La puesta en operación. Aquí se plasma en qué espacios, con qué recursos, el rol de los involucrados, la metodología para que funcione, la gestión de las carreras.
7. La evaluación debe ser continua pero también periódica. Ésta provee insumos para saber si el proyecto funciona o debe modificarse.

Quiero regresar al perfil de egreso que es desde dónde se define a dónde queremos llegar. En México los organismos acreditadores hace algunas décadas enfocaban su evaluación en la operación, los recursos, la infraestructura. Hoy día eso ya fue, de alguna forma, superado. Por tanto, se enfocan las evaluaciones en revisar si hay correspondencia entre lo que se declara y los elementos usados para alcanzar los objetivos. Dentro de los elementos figuran las asignaturas, los contenidos, el enfoque pedagógico, los diseños instruccionales, el número de créditos. Por tanto, debe haber congruencia en lo que se estipula en torno al tipo de profesionista que egresará y todos los otros elementos que conforman la estructura curricular.

Enfocar la evaluación en lo que se declara sobre el perfil de egreso es una aproximación nueva, pero tiene sentido en tanto que fomenta enfocarse en el punto de llegada.

Para quienes nos gusta la repostería, sabemos que no se puede tener la garantía de que una receta funcionará si se improvisa o si se mezcla sin sentido los ingredientes con los que uno cuenta. Hay que tener idea de lo que uno quiere crear. Cuando usted sabe lo que quiere hacer, busca una

receta (o habla con alguien que ya haya creado algo similar con buenos resultados), compra los ingredientes solicitados, los mezcla como lo indica la receta, debe tener nociones de cómo cocinar. Al final se lo come y evalúa el sabor, la textura, su cocimiento y sabe si puede volver a repetir la receta o si debe mejorar algo. Cabe subrayar que para cocinar o para hornear no basta con tener la receta, los ingredientes y el método para mezclarlos. También se necesitan herramientas, se requiere un horno, gas, utensilios para hornear. En el caso del diseño curricular la responsabilidad no recae únicamente sobre quien diseña, sino sobre los insumos que brinda la institución para que ese diseño se lleve a cabo.

Entonces, la creación o actualización de carreras es similar. No se puede pretender formar a alguien sin un plan. Aunque en el pasado llegó a suceder así, incluso en facultades de pedagogía –ver la revisión genealógica que Navarrete (2019) realiza de dos carreras de pedagogía en México—. Hoy en día y con la participación de organismos acreditadores y el cada vez más condicionado financiamiento a la educación, un plan detallado es imprescindible. No se puede incluir materias nada más porque ya hay un maestro contratado con una especialidad determinada, o incluir materias porque son los temas de moda. Mucho menos puede proponerse hacer una receta fanfarrona de un pastel exótico si no tiene ni la experiencia culinaria, las habilidades, las herramientas, los recursos para comprar los ingredientes de la lista. Lamentablemente eso es lo que pasa con muchas de las declarativas que se hacen sobre el perfil de egreso. Aunque hay declarativas muy cautelosas, en muchos casos se declara sin sentido, para vender, para que se lea atractivo, con conceptos de moda y sobre utilizados, se hacen promesas que no se pueden ejecutar pero que suenan elegantes y sirven para que los organismos acreditadores den el *check mark*. Eso no es sensato, es deshonesto. Los objetivos magnificados estafan al estudiante y a la sociedad, a los padres que pagan los estudios, a los gobiernos que financian la educación. Y cuando hacemos evaluaciones de egresados eso es lo primero que se debe preguntar, “mira, tu programa se planteaba esto –y enunciarlo– ¿en qué medida consideras que lo cumplió?” Y si declararon cinco competencias, cuestionar en qué medida se cumplió cada una. Y ahí es donde se tendría que ver si se hicieron declarativas sin sentido o si se hicieron declarativas que pudieron respaldar.

Cuando uno revisa perfiles de egreso lo primero que uno se pregunta es: ¿se formularon con seriedad?, ¿cómo le van a hacer realizar lo planteado ahí? He revisado la tira de asignaturas de programas contables y no hay ni una que le enseñe pensamiento crítico –que es lo que más les gusta redactar–

o sobre el medio ambiente, o sobre cómo convertir a los estudiantes en investigadores. Pero ahí está declarado porque es la tendencia curricular. Uno revisa los programas y en el contenido no hay una sola lectura, ni una estrategia de enseñanza donde se desarrollen competencias críticas o saberes de innovación, de investigación, de internacionalización, de responsabilidad social y de todos los temas asociados a la agenda de RSU (Responsabilidad Social Universitaria) a la que muchas universidades se han adherido. También puede uno revisar los perfiles curriculares de la planta docente y ver poca correspondencia entre las asignaturas y la formación de quienes las van a impartir. Ahí se evidencia que fueron declarativas magnificadas, sin sentido, para vender, para suscribirse a los discursos *trendy*. Luego egresan los estudiantes y uno les sugiere, “busca trabajo en esta empresa internacional”. “Pero ni aprendí nada de contabilidad internacional”. “Pero tu plan de estudio dice que apunta a la internacionalización, que prepara empleados para el mercado laboral global...” Entonces, hay que ser sensatos con lo que se declara. Hay quienes argumentan que los objetivos universitarios deben apuntar alto porque de otra forma no se logran resultados significativos. Mi argumento es considerar con qué elementos se cuenta antes de apuntar en alguna dirección o a cierto nivel.

¿Cómo entonces elaborar un perfil de egreso?

Comparto algunas directrices.

1. Una vez concluida la fundamentación, identificadas las necesidades sociales en las que incidirá el plan de estudios y explorado las demandas del mercado laboral, los responsables del diseño establecerán las competencias que habrá de demostrar el estudiante al concluir sus estudios. Es importante plantear competencias asequibles que se podrán desarrollar a lo largo de una trayectoria académica, mismas que sentarán las bases para que el egresado continúe fortaleciendo su perfil a partir de la experiencia profesional o de estudios de posgrado. No plantear saberes de posgrado o de especialidades en el pregrado. Cuidar los verbos y adjetivos que se usan. No es poco común encontrar declarativas como “dominará plenamente” y eso, por supuesto que no se logra egresando, se requiere práctica, experiencia laboral.
2. Es importante redactar el perfil de egreso en congruencia con el perfil genérico, con los planteamientos del modelo de la universidad y con la misión y visión del programa.

3. Redactar perfiles que comuniquen con claridad el resultado final y de manera concreta los objetivos prioritarios a estudiantes, padres, profesores, directivos y administrativos para que, con una clara visualización, se puedan alinear los esfuerzos de los involucrados hacia su consecución. Recordar que primeramente se redactan para este público y no para impresionar a los organismos acreditadores.
4. Se deberán analizar y tomar en cuenta las recomendaciones o lineamientos de asociaciones, colegios u organismos acreditadores, pero siempre dentro de las capacidades institucionales y cuidando que no se supedite el sentido ético y la integridad de la carrera a los intereses económicos.
5. Considerando que muchas universidades declaran modelos centrados en el estudiante, en la elaboración del perfil de egreso, se debe recuperar la perspectiva de aspirantes, estudiantes y egresados mediante entrevistas, encuestas o los instrumentos que se estimen necesarios.
6. Se deben considerar los recursos para ver si es factible, y si no es factible pero aún así se quieren mantener objetivos ambiciosos, pues justificar lo que se debe adquirir.

A partir de la intervención de los organismos acreditadores, se ha cuidado más lo que se enuncia y que el contenido de cada asignatura abone al logro del perfil de egreso establecido, que tenga congruencia entre sus partes y que la institución tenga lo que explicaba con el ejemplo de las galletas: personas que sepan cómo hacerlas, pero también utensilios, horno, gas. O sea, aulas, docentes preparados en las asignaturas diseñadas, conocimiento no solamente de la disciplina sino de diseño curricular.

La profesión contable en Latinoamérica, al igual que la de otros países, ha atravesado etapas y yo observo que la etapa actual es de brindar una formación para que los egresados adquieran un sentido de profesionalismo que aspira a lograr la triada del carácter contable: competencia, independencia e integridad. No es fácil porque los diseños curriculares se llevan a cabo por profesionistas que deben especializarse en dos disciplinas, la suya y la educativa. O sea, trabajan en ellos colegas que aparte de ser contadores, doctores, filósofos, músicos, o la profesión de la que se trate, deben conocer y dominar la jerga pedagógica, las lógicas de los organismos internacionales, las tendencias acordadas en los acuerdos multinacionales o regionales. Afortunadamente se está robusteciendo la experiencia y hay

más herramientas teórico-metodológicas para hacer este tipo de trabajo. Resta enfatizar la importancia de diseñar proyectos curriculares en las carreras contables que evidencien dominio de los desafíos de la profesión, que respondan a necesidades de un público más amplio y de manera más equitativa, que muestren correspondencia entre lo que aspiran y los elementos que tienen para lograrlo, que estén contextualizados y que fortalezcan la formación ética y la identidad profesional de sus egresados. Cierro alentando a la consideración e inclusión de contenidos de contabilidad crítica para que los egresados no solo reproduzcan mecánicamente procedimientos, sino sepan entender y cuestionar su profesión, su historia, desarrollo y contexto actual; para que dominen los cálculos y obtengan los resultados correctos, pero también para que entiendan lo que hay detrás de éstos y las implicaciones en todos los niveles.

Referencias

- Álvarez, M. (2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad. *Signo y Pensamiento*, XXIX (56), 68-85.
- Boyce, G., Greer, S., Blair, B. & Davids, C. (2012). Expanding the horizons of accounting education: incorporating social and critical perspectives. *Accounting Education: an international journal*, 21 (1), 47-74. DOI: 10.1080/09639284.2011.586771.
- Cano, V., & Arias, J. D. (2018). Algunas tensiones teórico-normativas de la contabilidad pública en Colombia. *Revista Colombiana de Contabilidad*, 6(12), 97-112.
- Chabrak, N., & Craig, R. (2013). Student imaginings, cognitive dissonance and critical thinking. *Critical Perspectives on Accounting*, 24 (2), 91-104.
- Dellaportas, S. (2015). Reclaiming 'Sense' from 'Cents' in Accounting Education. *Accounting Education: an international journal*, 24(6), 445-460
- Díaz Barriga, Ángel. (2003). Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.
- Dellaportas, S., & Hassall, T. (2013). Experiential learning in accounting: A prison visit. *The British Accounting Review*, 45(1), 24-36. DOI: 10.1016/j.bar.2012.12.005
- Ferguson, J., Collison, D., Power, D. & Stevenson, L. (2005). What are recommended accounting textbooks teaching students about corporate stakeholders? *The British Accounting Review*, 37, 24-46. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bar.2004.08.002>

- Hurtado, M. D. M. D., & Lara, L. Á. C. (2015). Efectividad del aprendizaje cooperativo en contabilidad: una contrastación empírica. *Revista de Contabilidad*, 18(2), 138-147.
- Larson, M. S. (2018). Professions today: Self-criticism and reflections for the future. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (88), 27-42.
- Lindsay, H. (2016). More than 'counting professional development': a proposed new learning framework for professional accountants. *Accounting Education*, 25(1), 1-13.
- López, L. (2013). Estándares internacionales y educación contable. *Apuntes del Cenes*, 32 (55), 239-261.
- Navarrete, Z. (2019). *El pedagogo universitario en México: Una identidad imposible*. México: Plaza y Valdes Editores
- Neu, D., Friesen, C., & Everett, J. (2003). The changing internal market for ethical discourses in the Canadian CA profession. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 16(1), 70-103.
- Parker, L. D. (1994). Professional accounting body ethics: In search of the private interest. *Accounting, Organizations and Society*, 19(6), 507-525. Doi: 10.1016/0361-3682(94)90021-3.
- Preston, A., Cooper, D., Scarbrough, P., Chilton, R. (1995). Changes in the code of ethics of the U.S. accounting profession, 1917 and 1988: the continual quest for legitimation. *Accounting, Organizations and Society*, 29 (6), 507-546.
- Popkewits, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata
- Reyes, Karina de la Paz (6 de marzo, 2019). *Académicos analizaron propuesta de reforma de AMLO*. Universo, Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://www.uv.mx/prensa/general/academicos-analizaron-propuesta-de-reforma-educativa-de-amlo/>
- Riera de Montero, E. (2006). Perspectivas en el diseño curricular. *Laurus*, 12 (21), 23-38.
- Tuning (2019). *Proyecto Tuning*. Recuperado de: <http://www.tuningal.org>
- Zabalza, M. B. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interacciones*, 8(22). DOI: <https://doi.org/10.25755/int.1534>