



Proyecto integrador estrategia pedagógica constructivista: límites y alcances en el caso del programa de Contaduría de la Fundación Universitaria de Popayán

Integrating project a constructivist pedagogical strategy: limits and scope in the case of the Accounting Program of the University Foundation of Popayán

William Macías Orozco* - Liliana Chávez Palomino**

Resumen: Desde el principio de educabilidad se busca desarrollar capacidades no sólo para responder a las exigencias empresariales, sino para formar actores generadores de transformaciones sociales y económicas. Ello depende de la implementación de estrategias pedagógicas constructivistas como los proyectos integradores. Sin embargo, estas enfrentan restricciones de diverso tipo. En este trabajo se reflexiona críticamente en torno a la implementación de un Proyecto Integrador (PI) en el Programa de Contaduría Pública de la Fundación Universitaria de Popayán. Metodológicamente, desde un enfoque cualitativo se empleó un diseño por entrevistas, una evaluación grupal docentes y observación. Teóricamente el trabajo se inscribe en la corriente pedagógica del constructivismo social. Se concluye que desarrollo del PI enfrenta restricciones pero también brinda potencialidades en cuanto a investigación formativa, proyección social y contextualización del aprendizaje.

Palabras clave: constructivismo social, proyecto integrador, investigación formativa, proyección social.

Abstract: This work, critically reflect on the implementation of an Integrating Project (PI) in the Public Accounting Program of the University Foundation of Popayán. Methodologically, from a qualitative approach, a design was used by interviews, a group evaluation of teachers and observation. Theoretically, the work is inscribed in the pedagogical current of social constructivism. It is concluded that IP development faces restrictions but also offers potential in terms of formative research, social projection and contextualization of learning.

Keywords: social constructivism, integrative project, formative research, social projection.

*Doctorando en Sociología de la Universidad del Valle. Contador Público y Economista. Coordinador de investigación de la Facultad de Ciencias Contables de la Fundación Universitaria de Popayán.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9025-0318> - william.macias@docente.fup.edu.co

**Especialista en administración estratégica de control interno de la Universidad Libre sede Cali. Contadora Pública y Docente investigadora de la Fundación Universitaria de Popayán.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8945-3636> - nancy.chavez@docente.fup.edu.co

Artículo de investigación científica y tecnológica. Sección: Pedagogía y educación contable

Recibido: 08/02/2018 Aceptado: 26/02/2018 JEL: M40; M49; I23 Licensed under a:



Citación: Macías, W. & Chávez, L. (2018). Proyecto integrador estrategia pedagógica constructivista: límites y alcances en el caso del programa de Contaduría de la Fundación Universitaria de Popayán. *Revista Colombiana de Contabilidad*, 6(11), 161-174.

Introducción

“No hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más”. P. Freire

Una problemática de los programas de contaduría pública, identificada a través de la revisión del estado del arte, es la ausencia de estrategias pedagógicas contextualizadas e integradoras, no sólo a nivel de asignaturas sino también en lo relativo a la investigación formativa y a la proyección social. Esto se debe a que los programas no tienen claro el modelo pedagógico y menos aún, el cómo llevarlo a la práctica. Esto se corrobora en el estudio realizado por Fabiola Loaiza (2013) para el caso de tres universidades en la ciudad de Bogotá. Sumado a la falta de claridad sobre el modelo pedagógico, se presenta una dislocación entre los modelos pedagógicos enunciados en documentos maestros de los programas y las prácticas pedagógicas vividas, lo que da lugar al predominio prácticas conductistas basadas en la trasmisión de saberes por repetición. Así se evidencia en estudios como el de Duque y Ospina quienes señalan que para el caso de la universidad de Antioquia aunque se enuncia un “modelo pedagógico que combina elementos sociales y desarrollistas” en la práctica “las didácticas utilizadas en su mayoría resultan propias de modelos pedagógicos instruccionales o tradicionales, que la investigación no ha logrado permear completamente la labor realizada en el aula y que diversos componentes de la propuesta se quedan a medio camino en su ejecutoria” (Duque y Ospina, 2015, p. 2). El autor para explicar lo anterior señala la existencia de restricciones administrativas, falta de vocación y falta de formación en pedagogía por parte de los docentes. También podríamos sumar la falta de espacios orientados a capacitar a los docentes en aspectos pedagógicos.

Otros estudios señalan que existen evidencias sobre “la atomización que presentan las facultades y programas de contaduría pública del país, los escasos niveles de comunicación con el entorno [...]” (Documento EECES, 2004). Interesa resaltar que a la falta de claridad del modelo pedagógico, la distancia entre lo dicho en los currículos y su desarrollo práctico, se suma una desconexión entre el acontecer académico y los contextos socioeconómicos concretos. De esto se deriva que en la enseñanza contable se imparten saberes económicos, contables y financieros descontextualizados, influidos principalmente por la regulación y por globalismos localizados como los estándares Internacionales de educación y las NIIF. Adicionalmente se deriva que en la enseñanza contable y financiera predomina la falta de articulación-integración entre los diferentes saberes en los cuales

son socializados los estudiantes de contaduría pública, generando una formación fragmentada. Situación agravada por el predominio de demandas de formación en aspectos regulativos (no disciplinares) que responden a modas, requerimientos y exigencias de actores económicos globales.

Como efectos de la situación anterior se observa en los estudiantes de contaduría: desconocimiento y poca sensibilidad a su entorno socioeconómico; ausencia de propuestas para resolver problemas de organizaciones económicas locales; deficiencia en la apropiación conceptual de las diferentes disciplinas en que se forma el profesional contable. En consecuencia, se podría señalar que la ausencia de estrategias pedagógicas activas, impide que los estudiantes de contaduría se conviertan actores de transformaciones subjetivas, sociales y económicas.

En el programa de contaduría pública de la Fundación Universitaria de Popayán se han visibilizado las problemáticas anteriores, lo que se ha expresado en diferentes comités curriculares. Frente a esto se plantea el Proyecto Integrador como estrategia pedagógica orientada al desarrollo de sujetos capaces de abordar la resolución de problemas (o interrogantes) contextualizados en la realidad socioeconómica concreta. Desde hace cinco años en el programa de contaduría a fin de concretar en modelo constructivista social se planteó el desarrollo del proyecto integrador, pero sin realizarse dada la existencia de obstáculos de diferente índole.

En el año 2016 durante el primer período académico se inició un proceso de capacitación de los docentes del programa en la formulación de proyectos del aula. Después de culminar el proceso de capacitación, en el segundo período académico del año 2016 se realizó una capacitación en sistematización de proyectos de aula. A partir de esta se desarrollaron algunos proyectos de aula. Se evidenció que el trabajo por proyectos fue un esfuerzo aislado de algunos docentes y que faltó articular los proyectos de aula con las diferentes asignaturas, así como con los espacios de investigación formativa (trabajo de los semilleros) y la proyección social. (Documento Informe de Investigación año 2017). En consecuencia, para el primer período del 2017 se planteó el desarrollo del proyecto integrador por semestre y se buscó implementarlo a través de diagnósticos a organizaciones económicas locales.

Para la implementación del Proyecto Integrador se propuso desarrollar un Macro Proyecto enfocado al Diagnostico Organizacional Interdisciplinario de diversas organizaciones económicas locales: trabajadores informales,

microempresas, Pymes, Grandes empresas, organizaciones de economía solidaria y empresas públicas. Este macro proyecto se orientó a que los estudiantes comprendieran la existencia de formas de organización plurales, se acercaran a sus dinámicas y problemas concretos, en particular los relacionados con aspectos contables, económicos y financieros. El proyecto permitiría así contextualizar, integrar saberes y reconocer saberes locales. Así mismo familiarizaría al estudiante con la proyección social, la investigación formativa y algunos de sus procedimientos.

Con base en los anteriores elementos y antecedentes, la pregunta problema que se propone resolver en el presente trabajo de investigación es: ¿Cuáles son las restricciones y potencialidades del Proyecto Integrador implementado en el Programa de Contaduría Pública de la Fundación Universitaria de Popayán durante el primer período académico del año 2017? Para responder este interrogante se planteó como propósito hacer una reflexión crítica en torno a la implementación del Proyecto Integrador y su pertinencia como estrategia pedagógica potenciar la Educación Contable.

En lo que sigue el lector encontrará en primer lugar un acercamiento a la corriente pedagógica del constructivismo social, que sustenta teóricamente el abordaje del objetivo enunciado. En segundo lugar, se explica el proceder metodológico implementado. Finalmente se presentan los resultados del desarrollo del proyecto integrador, abordados desde una perspectiva crítica, y las respectivas conclusiones.

El constructivismo social como enfoque pedagógico

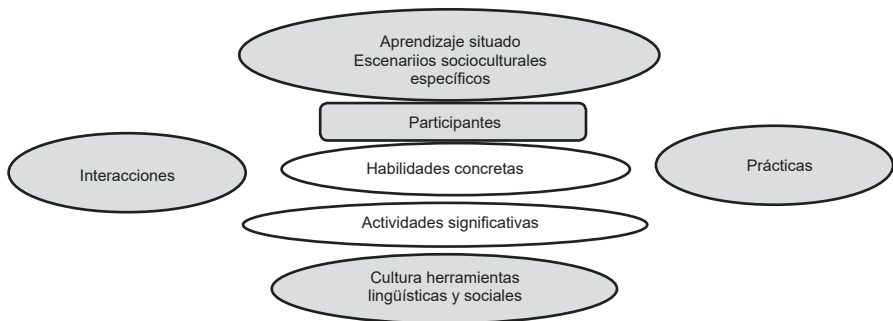
El programa de contaduría pública de la Fundación Universitaria de Popayán establece el constructivismo social como modelo pedagógico. Es precisamente este modelo el que se pretende desarrollar a través de la estrategia pedagógica denominada proyecto integrador y que servirá de base para las reflexiones subsiguientes. El constructivismo social puede entenderse a partir de la respuesta a cuatro preguntas sobre el aprendizaje: ¿Cómo lo aprehendí?, ¿Con quiénes? ¿En qué contexto? y ¿Cómo lo enseño? Lo característico de esta corriente pedagógica es responder estas preguntas centrándose en el papel que juega la dimensión social. Por lo anterior un primer acercamiento al constructivismo social puede hacerse desde la pregunta por el papel de la dimensión social o individual en el aprendizaje. La pregunta aquí es por lo que prima en el aprendizaje, es decir si este es un proceso psicológico individual o social. La respuesta inicial desde una

postura constructivista social será que: “El conocimiento se construye gracias a la participación en comunidades de aprendizaje específicas, dentro de marco de valores y grupos sociales concretos” (Cubero, 2005, p. 52).

En segundo lugar, los contextos u grupos culturales hacen que sean posibles situaciones significativas, e interacciones significativas (con sentido), en las cuales se hace posible el aprendizaje. Los grupos y escenarios culturales permiten la contextualización de saberes; estos cobran sentido en escenarios culturales específicos. Dicho de otra forma, los grupos culturales generan escenarios que movilizan aprendizajes en situaciones significativas, suscitan aprendizajes o brindan el contexto en que estos adquieren sentido. Se aprende en interacción en un contexto pautado socialmente, en un escenario de prácticas culturales, donde las personas se apropian de las herramientas y contenidos culturales. Esto es un proceso dinámico en donde las nuevas construcciones son dependientes de la interacción; estas herramientas y contenidos culturales se modifican en las interacciones, son reinventados o resignificados, por los sujetos.

En tercer lugar, dado que el constructivismo sociocultural se caracteriza por abordar el aprendizaje con énfasis en lo cognoscitivo y la interacción social, en esta perspectiva, los procesos psicológicos superiores son sociales en tres sentidos: tienen un origen social, se aprehenden constructos y herramientas socialmente construidas y se aprehenden en escenarios pautados culturalmente. La gráfica 1 pretende sintetizar esta perspectiva.

Gráfica 1. Elementos del constructivismo social



Fuente: Construcción propia

Esto significa que el aprendizaje siempre requiere situaciones sociales en las cuales los hombres se comunican y comparten actividades en común. Las personas construyen marcos cognitivos en las prácticas social interactivas, en las cuales se generan significados que tienen sentido en esas prácticas. Por lo anterior se trata de crear estrategias pedagógicas activas orientadas a generar escenarios sociales en que se posibiliten los procesos de reelaboración-apropiación de conocimientos, tarea en la que se orienta el Proyecto Integrador. En este trabajo se pregunta en qué grado la cumple.

Metodología¹

Metodológicamente se procedió con un enfoque cualitativo mediante un diseño por entrevistas, una evaluación grupal con los líderes del PI por semestre y observación. El diseño por entrevistas se orientó a revisar las creencias, conceptos pedagógicos (claridad conceptual de los docentes), logros, dificultades y potencialidades del PI observadas por los docentes. En total se desarrollaron siete (7) entrevistas, las cuales interpretaron teniendo como parámetro de reserva el grado en que el docente desarrolló el proyecto de aula. Dicho de otra manera, las entrevistas de los docentes que vivieron la experiencia de desarrollar el proyecto fueron abordadas con mayor profundidad, en tanto en el caso de los docentes que no desarrollaron el proyecto los criterios de interpretación y categorización fueron relativizados. Esto dado que algunas entrevistas de este segundo tipo sólo presentaban observaciones generales sin referente empírico. El segundo instrumento, consistió en una reunión de evaluación en la cual los docentes exteriorizaron cómo realizaron el PI por semestre, las dificultades, los logros y recomendaciones. La información obtenida en los dos espacios, así como conversaciones informales con los estudiantes y las observaciones del desarrollo del PI permitió obtener importantes interpretaciones las restricciones y potencialidades de esta estrategia pedagógica activa.

1 Las estrategias metodológicas se aplicaron durante el desarrollo cada una de las fases de implementación del PI y al final de ellas. El proyecto se desarrolló en tres fases lógicas. En la primera se formuló el proyecto integrador (PI); en la segunda se implementó el PI por semestre; y en la tercera se adelantó un proceso de sistematización de los logros, potencialidades y dificultades del desarrollo del PI.

Resultados

Dinámicas heterogéneas, sujetos docentes y obstáculos docentes.

Los responsables del desarrollo del PI son los docentes quienes en primer lugar deben dialogar y generar procesos de integración, por ende, su actitud y disposición juega un rol relevante en las dinámicas observadas. Se observó que la Implementación de proyectos se dio en forma heterogénea, en algunos semestres se avanzó con mayor celeridad y compromiso por parte del docente articulador y los docentes de cada asignatura. En otros casos se presentaron dificultades en el compromiso, la recepción de la actividad o su desarrollo por parte de los docentes. En algunos semestres el proyecto no se realizó. En otros se presentó dificultad para conseguir la información requerida. Y en otros semestres el desarrollo del proyecto contó con la participación activa de docentes y estudiantes. En algunos casos se contó con la participación activa de las organizaciones económicas. En algunos semestres desarrollaron incluso conversatorios en los que participaron los integrantes de las organizaciones micro empresariales o de economía solidaria contando su historia, problemas y dificultades, así como las expectativas frente a la Universidad. En suma, se observó que el papel del docente como dinamizador u obstáculo tiene un peso preponderante en la heterogeneidad de dinámicas y la posibilidad de implementación del PI. Por ello se requiere que una propuesta pedagógica activa orientada a formar sujetos autónomos, requiere en primer lugar docentes que sean actores sociales en términos de Touraine (2000).

Restricciones a las pedagogías activas:

A la luz de los trabajos de Duque y Ospina (2015), en el PI sistematizado se presentan restricciones al desarrollo de propuestas de pedagogías activas en al menos en tres dimensiones. En primer lugar, se encuentra las restricciones administrativas la cuales involucran condiciones objetivas y subjetivas tales como las cargas académicas altas que tienen algunos docentes, los cursos con más de cuarenta estudiantes, y por otro lado la percepción por parte de los docentes de que el desarrollo del proyecto está por fuera de su labor académica normal o que requeriría demasiado tiempo extra. También se encuentran en este tipo de restricciones los trámites y dinámicas administrativas de la universidad como los tiempos para entrega de notas o la primacía de una evaluación reducida a calificación cuantitativa.

Un segundo tipo de restricciones son las pedagógicas que parten desde el grado de apropiación del modelo pedagógico constructivista que presentan los docentes hasta la disposición de los estudiantes. Este tipo de restricciones cubren las creencias o la falta de conceptualización que se presenta en los docentes sobre ámbitos temáticos como: constructivismo social, pedagogía, aprendizaje significativo, evaluación y la relación de lo anterior con el PI. Al parecer, algunos de los docentes no identifican la importancia del PI frente a la corriente pedagógica del constructivismo social. Por otra parte, tampoco existe claridad conceptual sobre la investigación formativa por lo cual los docentes confunden las dificultades típicas que debe resolver un investigador con impedimentos para el desarrollo del PI, lo que a su vez conduce en algunos casos a la inactividad. Otro elemento que no se logra identificar es la conexión del PI con los procesos de proyección social adelantados por el Programa. De tal suerte que los docentes no comparten un marco cognitivo alineado que permita conceptualizar, expresar en un lenguaje común la importancia y trascendencia del PI. Pero si se entiende desde Zambrano Leal (2001) la pedagogía como un espacio de reflexión, la restricción más fuerte en términos pedagógicos es la ausencia de espacios de reflexión sobre las prácticas pedagógicas, los procesos de aprendizaje y los espacios pedagógicos vividos. Los espacios de conversación o acción pedagógica son suplantados por espacios administrativos. Más aún hay una ausencia de debates críticos, con contenido epistémicos y políticos sobre el tipo de subjetividad que forma la universidad, la sociedad o el tipo de educación deseable.

Tabla 1. Restricciones administrativas a la estrategia pedagógica Proyecto Integrador.

Profesores medio tiempo y disposición	Es difícil la coordinación con profesores que asisten a las clases y se van o prestan servicios no tienen disponibilidad para articular. Los mismo sucede con los docentes contratados por prestaciones de servicios provenientes de otros programas
Número de estudiantes hora cátedra	La cantidad de estudiantes cursos de 40 o más estudiantes impide procesos de enseñanza o seguimiento.
Tiempos disponibles en las universidades	El trabajo basado en problemas exige tiempos de enseñanza aprendizaje que se ven afectados por las necesidades de enseñar un microcurriculo establecidos para un semestre de 16 semanas y entregar notas
Salarios bajos y tipos de contratación	Los profesores trabajan en varias universidades y al ser contratados temporalmente no hay continuidad en los procesos
Mentalidad y disposición de los estudiantes	Los estudiantes van pensando en las notas, en pasar ver la educación como una mercancía, modelo de consumo dado por la sociedad, con la mentalidad de competencia e individualismo

Fuente: Construcción propia

Tabla 2. Restricciones pedagógicas a la estrategia pedagógica Proyecto Integrador.

<p>No hay claridad en lo modelo pedagógicos</p>	<p>Hay poca fundamentación epistemológica sobre el campo de conocimiento pedagógico y la corriente del constructivismo social.</p> <p>Se confunde trabajos en grupo con trabajos en equipo, en los trabajos en grupo se reproducen formas de trabajar individuales, aprovechamiento del esfuerzo ajeno y mentalidad facilista.</p> <p>Se confunde aprendizaje basado con problemas con consultas, y lecturas preconcebidas. Se imponen estándares educativos y contenidos.</p> <p>No hay claridad sobre en qué consiste el currículo.</p> <p>Se sobrevaloran las competencias.</p> <p>No hay claridad sobre el papel de la evaluación y poca discusión de su pertinencia.</p> <p>No hay claridad en que consiste la inter y transdisciplinariedad; la investigación formativa o la proyección social.</p>
<p>No hay procesos de autorreflexión por parte de los docentes sobre las prácticas pedagógicas</p>	<p>Hay poco esfuerzo en reflexionar sobre los problemas, dificultades y retos de la pedagogía debido a que actividades operativas o administrativas copan el tiempo de los profesores.</p>
<p>Formas de organización curricular</p>	<p>El PI no se encuentra plenamente incorporado en la organización curricular y los micro currículos.</p>
<p>Ausencia de debates críticos, con contenido epistémicos y políticos sobre el tipo de educación deseable.</p>	<p>No se discuten los siguientes interrogantes: ¿Cuál es la universidad y la sociedad que se reproduce? ¿Qué debería transformarse?</p> <p>¿Cuál es la educación que debe haber?</p> <p>¿Cuál es la reflexión estética?</p>

Fuente: Construcción propia

Tabla 3. Restricciones contextuales a la estrategia pedagógica Proyecto Integrador.

<p>Reducción de la educación a formación para el mercado</p>	<p>El modelo económico imperante y la conversión de la universidad a las lógicas del mercado van en detrimento de las lógicas pedagógicas. Pero también sucede lo mismo con las inercias imperantes en la universidad que impiden cambios y transformaciones pedagógicas.</p>
<p>Ausencia de una política educativa nacional pedagogizante.</p>	<p>La política educativa nacional en particular en lo que atañe a la educación superior ha dejado de lado los debates pedagógicos profundos para centrarse en las denominadas condiciones de calidad.</p>
<p>Débil relación universidad sociedad local</p>	<p>Desconfianza sobre la proyección social de la universidad desde los actores locales.</p>

Fuente: Construcción propia

A las anteriores restricciones administrativas y pedagógicas expuestas, se adicionan otras provenientes del contexto externo a las actividades académicas del programa de Contaduría, (ver tabla 3). Tales restricciones

inciden en cuanto las lógicas de mercado tienden a imperar sobre las lógicas pedagógicas y académicas no solo del programa sino en general del contexto universitario. Santos (2009), Vega Cantor (2005) o Rojas Rojas (2008) muestran como la universidad sufre actualmente una transformación hacia las lógicas de mercado que implican el detrimento de su autonomía relativa o la concepción de la universidad como espacio de reflexión crítica. Y en este mismo sentido, en tanto la universidad es cada vez más un globalismo localizado se profundiza su desconexión con el contexto local, lo que se traduce en una relación de la universidad en general con los actores locales basada en la hegemonía de lo académico sobre los saberes locales, o en una desconfianza sobre el papel de la comunidad universitaria. Estos elementos también generan restricciones no menos visibles sobre estrategias pedagógicas como el proyecto integrador. No obstante, a pesar de las restricciones anteriormente mencionadas se encuentran otros elementos importantes que permiten dilucidar las potencialidades del proyecto integrador como estrategia pedagógica que permite realizar el principio de educabilidad.

Aprendizaje contextualizado

En cuanto a la disposición de los estudiantes se observó cómo los estudiantes se motivan y participan en el desarrollo del PI y del proyecto de aula por semestre. Una de las claves para entender esta disposición es la contextualización el aprendizaje. Se entiende aquí el aprendizaje contextualizado no solo como aprendizaje significativo que relaciona saberes previos con estructuras conceptuales emergentes, sino que además se trata de un proceso de aprendizaje que se da en interacciones culturales significativas, donde el estudiante usa las herramientas del lenguaje o conceptuales para indagar la realidad en prácticas culturales concretas. En cierta medida el proyecto integrador genera espacios de aprendizaje significativo, pero también de aprendizaje por descubrimiento en cuanto permite contrastar conceptos y estructuras cognitivas a través de interacciones sociales, en las cuales el estudiante debe reordenarlas, preguntar o indagar por sí mismo. Cuando se trata aquí del término aprendizaje contextualizado se hace referencia a la incidencia de las prácticas culturales que posibilitan aprendizajes significativos o pro descubrimiento. Dicho lo anterior el proyecto integrador permite desarrollar el modelo de aprendizaje contextualizado en la medida en que hace posible la practicas culturales en las cuales surgen problemas o se contrastan las teorías-conceptos. Pero también porque pone en tensión los discursos académicos frente a los saberes que emergen del contexto local. Se trata de un esfuerzo de lo que se denomina educación contextualizada (Giroux, 1981).

Proyección social

En cuanto a la proyección social, esta se manifiesta en el proyecto integrador en tres aspectos: el acercamiento al contexto organizacional, el reconocimiento de los problemas contextuales y el acercamiento de las organizaciones económicas diversas y sus saberes a la universidad. Este último aspecto está relacionado con lo que Boaventura de Sousa Santos denomina proyección social a la inversa en cuanto se trata de visibilizar los saberes y formas de conocimiento derivadas de los actores. Este ejercicio de proyección social se trató no solo de ir a las organizaciones sino además que las organizaciones llegaron a la universidad para contar su historia, problemáticas, compartir sus aprendizajes y manifestar sus expectativas frente a la universidad.



Fuente: Documento sistematización proyecto integrador

Investigación Formativa

La investigación formativa puede comprenderse según Restrepo como: ““formar” en y para la investigación a través de actividades que no hacen parte necesariamente de un proyecto concreto de investigación. Su intención es familiarizar con la investigación, con su naturaleza como búsqueda, con sus fases y funcionamiento” (Restrepo, s.f, p. 8). El proyecto integrador propició el desarrollo de capacidades propias de la investigación formativa al permitir a los estudiantes acercarse al campo de investigación, al uso de herramientas metodológicas, a la sistematización de la información y a la generación de posibles preguntas problema. El acceso al campo enfrentó a los estudiantes y docentes a las dificultades propias del investigador: falta de confianza con los sujetos participantes, búsqueda de estrategias para acercarse al campo y actores de investigación, dificultades para acceder a la información entre otras. De otro lado los estudiantes enfrentaron a la construcción de datos y el uso de herramientas metodológicas dado que la ausencia de datos cuantitativos típicos en el accionar de la profesión contable obligo a repensar las herramientas de investigación y a la construcción

de análisis cualitativos. El desarrollo por ejemplo de los conversatorios implicó hacer ejercicios orientados a poner entre dicho los supuesto o prejuicios de los estudiantes. También los estudiantes se familiarizaron con las herramientas y técnicas de sistematización de información. Y por último en cuanto a la investigación formativa un hecho importante es la generación de interrogantes de investigación.² Lo anterior muestra cómo el proyecto integrador permite ejercicios de investigación formativa al alimentar en los estudiantes una visión problematizadora de la realidad contextual. Una dificultad para aprovechar lo anterior se halla en la débil formación investigativa de los docentes.

Integración

Se buscaba contextualizar, integrar saberes y reconocer saberes. Así mismo se trataba de familiarizar al estudiante con la investigación formativa y algunos de sus procedimientos. La integración se da alrededor del problema ¿Cómo son las organizaciones económicas? Alrededor de esta pregunta se generó un proceso de caracterización de diferentes tipos de organizaciones económicas. Para ello las asignaturas de cada semestre se articularon a un nivel multidisciplinario, aportando herramientas conceptuales. En las aulas de clase se promovió la integración a través de la conformación de equipos de trabajo y discusión, la mayor participación de los estudiantes en el trabajo por proyectos y en general a través del aprendizaje colaborativo. A nivel del programa se trató de integrar los ejes misionales de la universidad docencia, proyección social e investigación. Esto implica el fortalecimiento de la relación universidad con los actores locales, los cuales no son considerados desde una relación vertical, sino horizontal basada en el reconocimiento de la experiencia y saberes propios. Los puntos críticos de la integración pasan por la ausencia de un grupo de docentes integrados a través del dialogo de saberes, y la integración de los saberes que permitan trascender de la multidisciplinariedad, a la interdisciplinariedad (Max Neef, 2004) y el diálogo de saberes.

2 Modo de ejemplo se exponen a continuación: “¿Por qué el empresario solo se financia con recursos propios y no solicita préstamos para mejorar su microempresa sabiendo que la microempresa les genera buenas ganancias? ¿Por qué no se acercan a la universidad para que puedan crecer como microempresas? O porqué la universidad no se acerca a los empresarios. ¿Cómo logran los microempresarios solucionar los problemas financieros de su negocio? La cooperativa Comesalar-ga ¿qué opciones de financiación podría hacer?”

Conclusión

Al abordar la pregunta por las restricciones y potencialidades del Proyecto Integrador implementado en el Programa de Contaduría Pública de la Fundación Universitaria de Popayán durante el primer período académico del año 2017, se observan importantes restricciones en cuatro órdenes: el docente sujetado como obstáculo, las pedagógicas, las administrativas y las contextuales. No obstante, el proyecto integrador permite desarrollar de forma práctica el modelo del constructivismo social al generar espacios para el aprendizaje situado. Pero además potencia los procesos de investigación formativa y proyección social. Frente a las restricciones es necesario un proceso de reflexión pedagógica entendiendo la pedagogía en esta acepción como espacio para pensarse las prácticas pedagógicas vividas. También es necesario profundizar la integración desde la multidisciplinariedad hacia la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes. En cuanto a la investigación formativa el PI logra familiarizar tanto a los estudiantes y docentes con los procesos y problemas que se presentan al investigador. En cuanto a la proyección social el PI brinda una oportunidad para el diálogo con los actores locales y para la proyección social a la inversa con la presencia activa de los actores locales en los espacios universitarios. Sin embargo, la consolidación del PI y de las estrategias pedagógicas activas dependen en gran medida de la apertura de espacios de reflexión pedagógica donde se discutan las barreras y potencialidades de estrategias educativas basadas en pedagogías activas y en particular en el constructivismo social. Es decir, en la medida en que se genera una cultura de integración en torno al diálogo y reflexión sobre lo pedagógico. Lo que implica la conversión de los docentes objeto obstáculos en sujetos pedagógicos dialógicos; actores capaces de transformar sus eternos. Solo sujetos pueden formar sujetos. Lo que se requiere es quizá interiorizar la perspectiva de P. Freire de que “no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más” que puede traducirse como una invitación al diálogo pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Carvalho, J. A., Cadavid, L. A., Zapata, M. Á., Tobón, F. L. & Duque, M. I. (2006). *Recreando el currículo: contaduría pública*. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.
- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23(1), 43-61.

- Documento EECS. (2004). *Exámenes de Estado de la Calidad de la Educación Superior*, contaduría pública, marco conceptual de fundamentación de la prueba (tomo I), Unión Temporal Red Colombiana de Facultades de Contaduría Pública y Federación Colombiana de Colegios de Contadores Públicos.
- Documento informe de Investigación. (2016). Programa de Contaduría Pública. Fundación Universitaria de Popayán.
- Duque, M. I., & Ospina, C. M. (2013). *Currículo y modelo pedagógico: Una mirada al programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia*. Antioquia.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.
- Giroux & Pinar, W. (1981). *Curriculum and Instruction: Alternatives in Education*. Eds. A. Penna, H.A.
- Hewitt, N. (2007). El Proyecto Integrador: Una Estrategia Pedagógica Para Lograr La Integración y la Socialización del Conocimiento. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 1(1), 235-240
- Loiza, F. (2013). Corrientes educativas internacionales presentes en programas de contaduría pública. *Cuadernos de Contabilidad*, 14(34), 189-215
- Max-Neef, A. M. (2004). *Fundamentos de la Transdisciplinariedad*. Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
- Restrepo, B. (s.f.) *Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa y Criterios para Evaluar La Investigación Científica en sentido estricto*.
- Restrepo, B. (s.f.). *Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador*.
- Rojas, W. (2015). Lectoescritura y pensamiento crítico: desafío de la educación contable. *Cuadernos de Contabilidad*, 16(41), 307-328. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.cc16-41.lpcd>
- Santos, B. D. (2005). *El milenio huérfano: ensayos para una nueva cultura política*. Bogotá. Colombia: Editorial Trota/ILSA. 12.
- Santos, B. d. (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO Siglo XXI editores.
- Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*. Santafé de Bogotá.: Fondo de cultura económica. Primera reimpresión.
- Vega-Cantor, R. (2005). *Los Economistas Neoliberales: Nuevos Criminales de Guerra. El Genocidio Económico y Social del Capitalismo Contemporáneo*. Editorial centro Bolivariano, República Bolivariana de Venezuela.
- Zambrano, A. (2001). *Consolidación de los conceptos de pedagogía y didáctica en el paradigma de las ciencias de la educación en Francia: un inicio esclarecedor*. Tendencias Pedagógicas Contemporáneas Maestros Gestores de Nuevos Camino.