

UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

# **La brecha de expectativas-desempeño en educación contable. Estudio de caso en la ciudad de Bogotá**

**Sergio Esteban Bustos Sierra**

**Universidad Nacional de Colombia**  
**Facultad de Ciencias Económicas, Escuela de Administración y Contaduría Pública**  
**Bogotá, Colombia**  
**2022**

# **La brecha de expectativas-desempeño en educación contable. Estudio de caso en la ciudad de Bogotá**

**Sergio Esteban Bustos Sierra**

Tesis presentada como requisito para optar al título de:

**Magister en Contabilidad y Finanzas**

Línea de investigación:

**Contabilidad**

Directora:

Doctora Ruth Alejandra Patiño Jacinto

**Universidad Nacional de Colombia**

**Facultad de Ciencias Económicas, Escuela de Administración y Contaduría Pública**

**Bogotá, Colombia**

**2022**

*A mi madre y abuela.*

*“La naturaleza se realiza en movimiento, y también nosotros, sus hijos, que somos lo que somos y a la vez somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. Como decía Paula Freire, el educador que murió aprendiendo: Somos andando”*

Eduardo Galeano (2018). *Amares*. Siglo XXI. (p. 184)

*“La idea de profesión implica que, más allá del saber, del saber-hacer y de la competencia, un compromiso testimonial, una libertad, una responsabilidad jurada obliga al sujeto a rendir cuentas ante una instancia que está por definir”*

Jaques Derrida (2010). *Universidad sin condición*. En C. De Peretti & P. Vidarte (Trads.), 2001 (2a ed.). Editorial Trotta. (p. 48)

## **Agradecimientos**

A la profesora Ruth Alejandra Patiño Jacinto por acompañar y confiar en este proceso de principio a fin. Por su dirección y voz de aliento, mi completa gratitud.

A los profesores Mauricio Gómez Villegas y Mary Vera-Colina, quienes guiaron el inicio y la construcción de esta investigación.

A los empleadores, egresados, educadores y estudiantes, de la Universidad Nacional de Colombia y Pontificia Universidad Javeriana, que participaron en las entrevistas por compartir generosamente sus formas de ver el mundo.

A las distintas dependencias de la Facultad de Ciencias Económicas por la información provista y el acceso a los recursos tecnológicos necesarios para este trabajo.

A las profesoras jurado por sus valiosas contribuciones al mejoramiento del documento.

A la Universidad Nacional de Colombia, por brindarme la oportunidad de coincidir con seres humanos estupendos.

Finalmente, a aquellos que me han motivado a continuar por el camino docente, en especial a los profesores German Espinosa, María del Pilar Corredor, Andrés Camilo Santos, Álvaro Ávila y Sara Forero.

## **La brecha de expectativas-desempeño en educación contable. Estudio de caso en la ciudad de Bogotá**

### **Resumen**

La modernidad ha traído consigo significativos retos para la sociedad y, en especial, para la universidad. Esta institución enfrenta fuertes presiones, entre ellas los señalamientos del mercado de trabajo sobre su incapacidad de preparar adecuadamente a los estudiantes. Tal situación se vive en la formación de contadores públicos, donde sus empleadores manifiestan que las competencias esperadas para operar en un mundo corporativo complejo distan de las competencias exhibidas por los recién egresados. La razón de este fenómeno, denominado *brecha de expectativas-desempeño en educación contable*, y de tan extendidas acusaciones debe ser considerada cuidadosamente ya que puede ser evidencia de un proyecto de colonización de la universidad. En atención a lo anterior, esta tesis de maestría tiene por objetivo analizar los factores que, en la ciudad de Bogotá D.C., influyen en la existencia o ausencia de una brecha de expectativas-desempeño en la educación contable, a partir de su caracterización específica en dos universidades. La investigación sigue una metodología de tipo cualitativo desarrollada a partir de un estudio de caso múltiple, el cual se apoyó, principalmente, en la aplicación de entrevistas semi-estructuradas a empleadores, egresados, educadores y estudiantes de los programas curriculares de Contaduría Pública de la Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana. Los resultados indican que sí existe una brecha de expectativas-desempeño en torno a dichos currículos, en especial por la divergencia entre las expectativas de los educadores y los empleadores respecto al rol de la educación superior en la sociedad. No obstante, contrario a estudios previos, se plantea que el distanciamiento moderado de la universidad y el mercado de trabajo es deseable si lo que se persigue es superar una educación instrumentalista y avanzar hacia una formación para el mundo de la vida.

**Palabras clave:** educación contable; educación superior; competencia; brecha de expectativas; desempeño profesional.

## Accounting education's expectation-performance gap. Case study in Bogotá

### Abstract

Modernity has brought with it significant challenges for society and, especially, for university. This institution confronts strong pressures, among them the accusations of the labor market about its inability to adequately prepare students. Such a situation is experienced in the education of accountants, where their employers claim that the competencies expected to operate in a complex corporate world are far from the competencies exhibited by recent graduates. The reason behind this phenomenon, named *accounting education's expectation-performance gap*, and for such widespread accusations must be carefully examined, since it may be evidence of a university colonization project. Therefore, this master's thesis aims to analyze the factors that, in the city of Bogotá D.C., influence the existence or absence of an expectation-performance gap in accounting education, based on its specific characterization of two universities. The research proceeds with a qualitative methodology implemented through a multiple case study which conducted semi-structured interviews with employers, graduates, educators, and students of the accounting curriculums of the Universidad Nacional de Colombia and the Pontificia Universidad Javeriana. The results indicate that there is a performance-expectations gap around these curriculums, especially due to the divergence between the expectations of educators and employers regarding the role of higher education in society. Nevertheless, contrary to previous studies, it is suggested that a moderate distance between university and labor market is desirable if the purpose is to overcome an instrumentalist education and move towards education for the lifeworld.

**Keywords:** accounting education; higher education; competence; expectations gap; professional performance.

## Tabla de contenido

Índice de tablas.....	11
Índice de ilustraciones .....	12
Índice de anexos .....	13
Lista de abreviaturas .....	14
<b>1. Preparando el terreno.....</b>	<b>15</b>
1.1. Antecedentes y planteamiento del problema.....	15
1.2. Generalidades de la investigación.....	18
1.2.1. <i>Pregunta de investigación</i> .....	19
1.2.2. <i>Objetivo general</i> .....	20
1.2.3. <i>Objetivos específicos</i> .....	20
<b>2. Referente teórico y conceptual.....</b>	<b>21</b>
2.1. Tres fuerzas, una relación bidimensional .....	21
2.2. Conceptualizando la competencia .....	22
2.2.1. <i>La lógica bancaria en la educación superior</i> .....	27
2.2.2. <i>Más allá de la competencia</i> .....	29
2.3. Un modelo basado en competencias .....	31
2.3.1. <i>Competencia y educación contable</i> .....	36
2.3.1.1. El modelo IFAC. ....	37
2.3.1.2. El modelo UNCTAD.....	43
2.3.1.3. Las competencias en el contexto colombiano .....	44
2.3.2. <i>Competencias y habilidades: entre expansión y sospecha</i> .....	45
2.4. Un fenómeno de brechas .....	48
2.4.1. <i>Los factores de la brecha de expectativas-desempeño en educación contable...</i>	54
2.4.1.1. Brecha de expectativas. ....	54
2.4.1.2. Brecha de restricciones-institucionales. ....	59
2.4.1.3. Brecha de restricciones-estudiantiles. ....	61

2.4.1.4.	Brecha de desempeño.....	62
<b>2.5.</b>	<b>Insuficiencias del proyecto hegemónico.....</b>	<b>64</b>
<b>3.</b>	<b>Marco metodológico.....</b>	<b>72</b>
3.1.	Posicionamiento de la investigación.....	72
3.2.	Estrategia de la investigación.....	72
3.3.	Fases de la investigación y métodos aplicados.....	75
<b>4.</b>	<b>Resultados y discusiones.....</b>	<b>81</b>
4.1.	Brecha de expectativas.....	81
4.1.1.	<i>Noción de competencia.....</i>	<i>83</i>
4.1.2.	<i>Rol de la educación contable (objetivo de la universidad).....</i>	<i>87</i>
4.1.3.	<i>Carácter de la universidad.....</i>	<i>90</i>
4.1.4.	<i>Prestigio de la universidad.....</i>	<i>92</i>
4.1.5.	<i>Trayectoria de la universidad.....</i>	<i>95</i>
4.1.6.	<i>Proletarización del cuerpo docente.....</i>	<i>96</i>
4.1.7.	<i>Regulación contable estandarizada.....</i>	<i>97</i>
4.1.8.	<i>Tamaño de la empresa empleadora.....</i>	<i>99</i>
4.1.9.	<i>Influencia de organismos profesionales.....</i>	<i>100</i>
4.1.10.	<i>Avances tecnológicos.....</i>	<i>102</i>
4.2.	Brecha de restricciones-institucionales.....	103
4.2.1.	<i>Recursos inadecuados.....</i>	<i>103</i>
4.2.1.1.	Fondos.....	103
4.2.1.2.	Personal docente.....	105
4.2.1.3.	Instalaciones.....	107
4.2.2.	<i>Tensión docencia-investigación.....</i>	<i>108</i>
4.2.3.	<i>Tamaño de las clases.....</i>	<i>110</i>
4.2.4.	<i>Sistema de acumulación y transferencia de créditos.....</i>	<i>110</i>
4.2.5.	<i>Estructura del programa curricular.....</i>	<i>112</i>
4.3.	Brecha de restricciones-estudiantiles.....	113
4.3.1.	<i>Motivación de los estudiantes.....</i>	<i>113</i>

4.3.2.	<i>Conflicto estudio-trabajo-familia</i> .....	115
4.3.3.	<i>Criterios de entrada al programa curricular</i> .....	116
4.4.	<b>Brecha de desempeño</b> .....	121
4.4.1.	<i>Motivación de los docentes</i> .....	121
4.4.2.	<i>Métodos de enseñanza</i> .....	121
4.4.3.	<i>Perfil del docente</i> .....	123
4.5.	<b>Percepciones de los stakeholders</b> .....	125
5.	<b>Conclusiones</b> .....	129
6.	<b>Limitaciones y futuras líneas de investigación</b> .....	138
7.	<b>Referencias</b> .....	140
8.	<b>Anexos</b> .....	151

## Índice de tablas

Tabla 1. <i>Nociones de competencia y comprensión</i> .....	25
Tabla 2. <i>Definiciones de competencia utilizadas por la IFAC-IAESB</i> .....	38
Tabla 3. <i>Áreas de formación en los programas de Contaduría Pública</i> .....	44
Tabla 4. <i>Pronunciamientos sobre la educación contable publicados por organismos profesionales y firmas internacionales (1986-2000)</i> .....	49
Tabla 5. <i>Universidades con mejor desempeño en las pruebas Saber Pro para el grupo Contaduría y afines (2016-2019)</i> .....	74
Tabla 6. <i>Distribución de entrevistas por agente privilegiado y duración promedio</i> .....	78
Tabla 7. <i>Personal docente y estudiantes matriculados a la Escuela de Administración y Contaduría Pública de la FCE (2014-2019)</i> .....	106
Tabla 8. <i>Personal docente y estudiantes matriculados a la FCEA (2014-2020)</i> .....	107
Tabla 9. <i>Criterios de admisión al programa de Contaduría Pública de la PUJ</i> .....	118

## Índice de ilustraciones

Ilustración 1. <i>Triángulo del aprendizaje</i> .....	21
Ilustración 2. <i>Esquema para alcanzar la competencia profesional de la IFAC-IAESB</i> .....	41
Ilustración 3. <i>Estructura hipotética de la brecha expectativas-desempeño en educación contable</i> .....	51
Ilustración 4. <i>Elementos de la noción de competencia en los programas curriculares de la UN y PUJ</i> .....	84
Ilustración 5. <i>Nube de palabras más empleadas por educadores y empleadores</i> .....	87
Ilustración 6. <i>Rol de la educación superior universitaria</i> .....	89
Ilustración 7. <i>Estudiantes admitidos a los programas curriculares de pregrado de la FCE (2015- 2019)</i> .....	117
Ilustración 8. <i>Estudiantes admitidos a los programas curriculares de pregrado de la FCEA (2015-2019)</i> .....	119

## Índice de anexos

Anexo 1. <i>Recopilación de definiciones de competencia</i> .....	151
Anexo 2. <i>Estructura de los modelos de educación contable internacional de la IFAC-IAESB y la UNCTAD-ISAR</i> .....	156
Anexo 3. <i>Guías de entrevistas semi-estructuradas para agentes privilegiados de la educación contable</i> .....	158
Anexo 4. <i>Consentimiento de participación</i> .....	162
Anexo 5. <i>Caracterización de los programas curriculares de Contaduría Pública de la UN y la PUJ</i> .....	163

## Lista de abreviaturas

<b>AACSB:</b>	Association to Advance Collegiate Schools of Business.
<b>ACCA:</b>	Association of Chartered Certified Accountants.
<b>AECC:</b>	Accounting Education Change Commission.
<b>CIMA:</b>	Chartered Institute of Management Accountants.
<b>DANE:</b>	Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
<b>EACP:</b>	Escuela de Administración y Contaduría Pública.
<b>E-p gap:</b>	Expectation-performance gap.
<b>FCE:</b>	Facultad de Ciencias Económicas.
<b>FCEA:</b>	Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.
<b>IAESB:</b>	International Accounting Education Standards Board.
<b>ICAEW</b>	Institute of Chartered Accountants in England and Wales.
<b>IES:</b>	International Education Standards.
<b>IFAC:</b>	International Federation of Accountants.
<b>IFRS-NIIF:</b>	International Financial Reporting Standards.
<b>IMCP:</b>	Instituto Mexicano de Contadores Públicos.
<b>INCP:</b>	Instituto Nacional de Contadores Públicos.
<b>ISAR:</b>	Intergovernmental Working Group of Experts on International Standards.
<b>JCC:</b>	Junta Central de Contadores.
<b>MAC:</b>	Model Accounting Curriculum.
<b>MEN:</b>	Ministerio de Educación Nacional.
<b>ONU:</b>	Organización de la Naciones Unidas.
<b>PEI:</b>	Proyecto Educativo Institucional.
<b>PEP:</b>	Proyecto Educativo de Programa.
<b>PUJ:</b>	Pontificia Universidad Javeriana.
<b>SNIES:</b>	Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.
<b>UN:</b>	Universidad Nacional de Colombia.
<b>UNCTAD:</b>	United Nations Conference on Trade and Development.
<b>UNESCO:</b>	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

## 1. Preparando el terreno

### 1.1. Antecedentes y planteamiento del problema

La fascinación y, al mismo tiempo, la complejidad de la educación en cualquiera de sus niveles reside en la imbricada red de ámbitos del ser humano que reúne. Quien se aventura en la investigación en educación tiene de frente cientos de sendas por recorrer para entender y adentrarse en esta práctica. En estos caminos no hay –o no debería haber– cabida a la negación del diálogo entre disciplinas. Nadie podría negar la riqueza de abordar la educación y pedagogía desde el dominio de la psicología o la antropología, solo por mencionar algunas.

Con la sociología, especialmente, se han tejido lazos en los que se han estudiado, desde ya hace tiempo, las relaciones que median la interacción entre la educación y la sociedad. Sin necesidad de ir demasiado lejos, cada una proyecta sobre la otra sus ideales con cierto grado de efectividad. Por ello, comprender la educación –en este caso del nivel superior y para profesionales en Contaduría Pública– exige cuando menos una aproximación a las condiciones que caracterizan la sociedad de hoy día: una sociedad moderna.

En principio, la modernidad nace como un proceso de secularización, sin embargo, su desarrollo empieza a entrañar contradicciones a los principios que motivaron su aparición (Rojas, 2002). Lo que parecía un loable designio de libertad creció y se consolidó como un proyecto con una visión empobrecida del ser humano movilizada por una racionalidad instrumental (Barnett, 2001; Rojas, 2002). De igual suerte, debido a que la universidad es parte de los aparatos centrales de la modernidad (Guzmán-Valenzuela et al., 2020, p. 49), la institución más representativa de la educación superior ha venido asumiendo un rol pasivo ante las demandas de la sociedad en la que se encuentra inserta. Así,

la universidad moderna corre tanto riesgo de proyectar sobre sí misma la comprensión y las acciones de la sociedad y seguir los dictados de la sociedad, que el espacio crítico que antiguamente existía entre la lectura que la universidad hacía de los conceptos y la lectura que hacía la sociedad tiende a desaparecer. (Barnett, 2001, p. 81)

Aunque los ejemplos abundan, un concepto en particular es la evidencia manifiesta de dicha situación: la *competencia*. La literatura ha demostrado con suficiencia que esta categoría cuenta con la particularidad de admitir múltiples definiciones e interpretaciones (Patiño, 2017; Rodríguez, 2007; Roncancio et al., 2017; Valero et al., 2013), aunque no por ello es imposible detectar su génesis e implicaciones en la educación superior, lo cual está claramente atado a la modernidad

(Barnett, 2001) y se acompaña de otros procesos como la glorificación de la idea de generalidad o transferibilidad y la emergencia de la *supercomplejidad* (Barnett, 2000, 2001, 2012).

Todo lo anterior ha preparado un terreno epistemológico en el que el conocimiento que se valora sea aquel dedicado a la solución de problemas específicos. Pero, ¿los problemas específicos de quién? La sociedad moderna coexiste con un sistema económico capitalista que ha conducido a que el conocimiento “válido” sea, entonces, aquel que solucione las problemáticas al interior de la empresa produciendo un resultado económico tangible.

De ahí que las demandas de las empresas, representantes del mercado de trabajo, cobren gran relevancia en la sociedad contemporánea, a tal punto que la misión de la universidad empiece a ser vista como la satisfacción de las necesidades de quienes demandan la fuerza de trabajo en el mercado laboral. Los empleadores han concentrado sus exigencias en profesionales contables competentes, sin embargo, acusan a la universidad de ser incapaz de responder a lo que necesita un mundo de los negocios que está en constante cambio (Dextre, 2013; Wally-Dima, 2011), pues han observado la existencia de un distanciamiento entre las competencias profesionales esperadas para los contadores públicos y las competencias profesionales percibidas, es decir, las entregadas por las universidades.

Es por esto que la competencia ha capturado los ojos de distintas partes interesadas (*stakeholders*) de la educación contable, entre ellos organismos profesionales de reconocimiento internacional, los cuales han dirigido esfuerzos en la estandarización de un modelo de educación contable. Dos de estos organismos son la Federación Internacional de Contadores (IFAC, por sus siglas en inglés) y la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD, por sus siglas en inglés).

Estos organismos, potenciados por los movimientos de globalización, han expandido sus modelos de educación contable estandarizada donde el eje central ha sido que las instituciones de educación superior logren que sus estudiantes sean competentes en el ámbito profesional. Una perspectiva que ha impreso asiduamente la IFAC en sus *International Education Standards* (IES, desde ahora), los cuales emitió a través del *International Accounting Education Standards Board* (IAESB, desde ahora).

Ante este modelo específico de educación no se han hecho esperar las resistencias que muestran sus limitaciones, por ejemplo, que no logran reconocer las necesidades, condiciones y

particularidades de los sistemas contables de países como los latinoamericanos (Cardona & Zapata, 2006; Gómez, 2007b).

Las competencias enfocadas netamente al mercado laboral también es otra preocupación, ya que encaminan hacia una educación y profesión centradas en lo técnico y pragmático que descuidan la formación disciplinar y la formación de profesionales capaces de intervenir en la realidad de la sociedad (Gómez, 2015; Loaiza, 2011). Esto se debe a que, aun cuando la universidad se enfrenta al reto de descifrar las necesidades de la sociedad, entre los que se encuentran los mensajes ambiguos del mercado de trabajo (Barnett, 2000), esta introyecta los ideales de la sociedad moderna (por la relación ya descrita) y, consecuentemente, la educación en ella ocasiona que el *habitus*<sup>1</sup> de quienes pasan por sus instituciones interioricen las estructuras de la modernidad y las reproduzcan en su ejercicio profesional.

Si bien la culpa de esta dirección que está tomando la educación contable (con problemas de calidad, profesionalizante, instrumental) no es completamente de las demandas de los empleadores y los organismos profesionales (Hopper, 2013), buscar la legitimidad de los procesos educativos únicamente en fuerzas del mercado va en detrimento de la pertinencia y responsabilidad social que tiene un programa de Contaduría Pública (Cardona, 2017; Rojas & Giraldo, 2015; Rojas & Ospina, 2011).

Ante un panorama en el que predominan las expectativas del mercado de trabajo y los empleadores hacen eco en las fallas de las universidades y sus descontentos sobre la competencia de los egresados, Bihn Bui y Brenda Porter (2010) nombraron *accounting education's expectation-performance gap* (*e-p gap*, desde ahora) a la distancia entre las competencias deseadas por los empleadores y las exhibidas por los recién egresados contables. En este fenómeno participan distintos *stakeholders* de la educación contable y coexisten distintos factores atados a la tensión entre los deseos de empleadores y educadores, las restricciones que recaen sobre las universidades, las restricciones de los estudiantes y el desempeño de los educadores.

En los últimos años se han llevado a cabo múltiples investigaciones que buscan, por un lado, aproximarse a determinar cuáles son aquellas competencias/habilidades en las que, siendo de gran importancia para los empleadores, los egresados tienen limitaciones en su demostración; y, por otro lado –y en menor medida también– aproximarse a las causales que están detrás de este

---

<sup>1</sup> De Sousa (2019, p. 106) señala que esta categoría, desarrolla por el profesor francés Pierre Bourdieu, “es, al mismo tiempo, la interioridad de la exterioridad como la exterioridad de la interioridad”.

distanciamiento (Abayadeera & Watty, 2014; Asonitou & Hassall, 2019; Chaffer & Webb, 2017; Howcroft, 2017; Jackling & De Lange, 2009; Low et al., 2016; Wally-Dima, 2011; Webb & Chaffer, 2016; Wells et al., 2009).

A pesar de las bondades que sugieren las profesoras Bui y Porter y los estudios subsecuentes en varios países del mundo sobre estudiar dicho fenómeno y determinar la existencia de una *e-p gap*, es necesario motivar un cambio de marea en las investigaciones que se han venido dando en este campo. Se requiere un análisis más precavido y cauteloso, pues podría concluirse apresuradamente que las “fallas” de las universidades son las culpables de no contar con los profesionales competentes para afrontar los constantes cambios del mundo de los negocios en el que se encuentran las empresas.

Así mismo, debe contemplarse la posibilidad de que lo anterior sea un simple pretexto para expandir modelos educativos como el de los IES. En consonancia con esta posibilidad, tan extendidos señalamientos y acusaciones vislumbrarían un proceso de colonización (Freire, 2018) por parte de fuerzas del mercado y organismos profesionales internacionales que buscan sustituir y limitar los propósitos y actividades de las universidades (Dillard, 2002).

Considerando esta posición, el fenómeno de la brecha ya no sería simplemente un rezago o incapacidad de las universidades para formar profesionales contables, sino una resistencia de estas instituciones educativas a reemplazar sus especificidades educativas y la dinámica universitaria por los intereses que predominan en los mercados globalizados.

## **1.2. Generalidades de la investigación**

Como ya se esbozó, la modernidad logra insertarse en los modos y maneras de la universidad. Muestra de ello es la predominancia del conocimiento escrito, el cual silencia lo que hay más allá de la simple curiosidad científica (De Sousa, 2019, p. 264). Por ello, una forma de darle “voz” a las otras motivaciones que originaron y soportaron este proceso de investigación es reconocerlas explícitamente, siendo una de las más significativas la realización de un proyecto de vida en el que la investigación y, en especial, la docencia son partes fundamentales de él.

Pero como “el *enseñar* no existe sin el *aprender*” (Freire, 2010, p. 45), este trabajo investigativo es la oportunidad que tuvo el autor para materializar el tránsito –colmado de sospechas y esperanzas que se irán desarrollando a lo largo del texto– a través de eso que De Sousa (2019, p. 72) considera un sistema de conocimiento general. En él se parte de la ignorancia para alcanzar un punto “final”: el conocimiento. A través de este proceso, iterativo e interminable, se

amplía la comprensión del mundo que rodea tanto a la profesión y educación contable como al mismo investigador.

Dicho lo anterior, la relevancia de esta investigación estriba en la disertación de ciertas tribulaciones en el campo de la educación contable (que, por supuesto, tienen impacto en la profesión) mediante el estudio de un fenómeno que hasta el momento no se había llevado a cabo en contextos latinoamericanos. Para empezar, ante la inclinación de la educación superior en Colombia por el desarrollo de competencias, es necesario plantear una discusión sobre la pertinencia de la competencia tanto en la educación superior en general como en la formación de contadores públicos.

Además, se requiere revisar qué tan ciertos son los señalamientos que se hacen a la universidad desde el empresariado. Para ello, es preciso abordar la educación contable desde otras perspectivas que permitan nuevos entendimientos de lo que ocurre fuera y dentro de la universidad. Lo anterior, mediante la conjunción de la aproximación a los directos involucrados en el proceso formativo de contadores públicos y de la lectura del mundo (a través de la experiencia sensorial de lo cotidiano) y la lectura de la palabra (la lectura de un mundo conceptual y abstracto) (Freire, 2010).

Atado a lo anterior, al ser un análisis centrado en dos universidades colombianas, la investigación contribuirá a una mejor comprensión de la educación contable en el contexto local. Adicionalmente, permite visibilizar debilidades y fortalezas de la formación de contadores públicos, entender la educación contable desde otro punto de vista (prestando mayor atención al *porqué* del fenómeno estudiado, es decir, a los factores de la *e-p gap*) y, ulteriormente, mejorar el proceso educativo de los futuros profesionales.

### **1.2.1. Pregunta de investigación**

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se plantea el siguiente cuestionamiento como pregunta de investigación: ¿existe una brecha (*gap*) de expectativas-desempeño en la educación contable, y qué factores la generan, en la principal universidad pública y privada de Bogotá D.C.?

### **1.2.2. *Objetivo general***

Analizar los factores que, en la ciudad de Bogotá D.C., influyen en la existencia o ausencia de una brecha de expectativas-desempeño en la educación contable, a partir de su caracterización específica en la Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana.

### **1.2.3. *Objetivos específicos***

1. Identificar, en la literatura, los factores más relevantes que han sido señalados como determinantes en la existencia de una brecha de expectativas-desempeño en la educación contable.
2. Dados los factores identificados, caracterizar la educación contable en la Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana, así como las expectativas y percepciones del mercado laboral, en torno a sus programas curriculares con sede en Bogotá D.C.
3. Atribuir la existencia o ausencia de una brecha de expectativas-desempeño en la educación contable de Bogotá D.C.

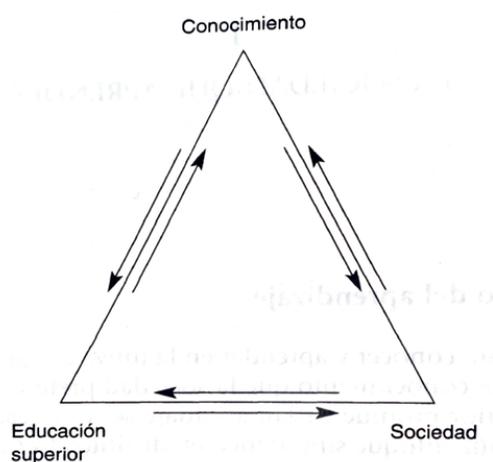
Lo que resta del documento se divide en cinco apartados que desarrollarán y darán cumplimiento al objetivo general y los objetivos específicos. En el primero de ellos, se establece el referente teórico y conceptual en el que se fundamenta la investigación; además, aborda las generalidades de los estudios previos sobre la *e-p gap* y los factores asociados que serán analizados. Posteriormente, en el segundo apartado se presenta el marco o diseño metodológico que reúne el posicionamiento, la estrategia, los métodos y las fases que siguió la presente investigación. El tercer apartado expone los principales hallazgos que resultaron de la ejecución de la metodología adoptada y las discusiones en torno a ellos a partir del referente teórico-conceptual establecido. El cuarto apartado presenta las conclusiones del estudio, en las que se responde la pregunta de investigación y se evidencia el cumplimiento de cada objetivo específico. Finalmente, el quinto apartado señala las limitaciones a las que se enfrentó el estudio y las futuras líneas de investigación propuestas.

## 2. Referente teórico y conceptual

### 2.1. Tres fuerzas, una relación bidimensional

El debate sobre el desarrollo de competencias y habilidades se sitúa en medio de la tensión entre tres importantes fuerzas, a saber: la educación superior, el conocimiento y la sociedad. Barnett (2001) situó cada una en un vértice del Triángulo del aprendizaje, como él mismo lo nombró (ver ilustración 1), para reforzar la idea de que la relación entre ellas no podía ser unidimensional sino bidimensional, de carácter dialéctico o *performativo*.<sup>2</sup>

#### Ilustración 1. *Triángulo del aprendizaje*



*Nota.* La ilustración fue tomada de Barnett (2001, p. 28).

Iniciando con el vínculo sociedad-conocimiento, es imprescindible hacer referencia al proyecto de modernidad que aloja la sociedad contemporánea. “La modernidad es un proyecto económico, filosófico, político, artístico que buscó oponerse a cualquier totalitarismo” (Rojas, 2002, p. 21); sin embargo, lo que inició como un proceso de secularización se tornó, con el tiempo, en un régimen copado de contradicciones.

Una de ellas es su unidimensionalidad frente al conocimiento. Este rasgo consiste en el favorecimiento de ciertas formas de conocimiento (especialmente aquellas instrumentales) para dejar al margen otras y, como resultado, “la sociedad moderna delega en la educación superior la

---

<sup>2</sup> La categoría de *performatividad* aparece con frecuencia en la obra *El valor de las cosas. Quién produce y quién gana en la economía global*, de Mariana Mazzucato (2019), para describir una relación esencialmente bilateral. Así, por ejemplo, la manera como se conciba el *valor* afecta el comportamiento del individuo y, a su vez, este moldea la manera de abordar y medir el *valor*.

tarea de desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan *operar* de manera más eficaz en la sociedad” (Barnett, 2001, p. 32); cabe aclarar que, dichas habilidades hacen referencia a aquellas que permitan operar sobre todo en el mundo del trabajo.

En cuanto a la relación sociedad-educación superior, Barnett bautiza estos eslabones como dos “problemáticos compañeros de ruta”, por los intereses que guían a cada uno. Por un lado, está la sociedad moderna con su razonamiento instrumentalista y su afinidad a los fines corporativos; por otro lado, está la educación superior con cierta autonomía y la tarea de mostrar a la sociedad que existen alternativas a como se hacen las cosas. No obstante, el hecho de que la universidad aún conserve un grado de autonomía, continúa Barnett, a pesar de la intervención (cada vez mayor) del Estado, no se debe a cuestiones democráticas, al interés del mismo Estado en una fuerza de trabajo lo suficientemente bien capacitada para hacer frente a los retos de la economía globalizada.

La última relación es conocimiento-educación superior, pero es necesaria una distinción previa para abordarla. Barnett está convencido que la educación superior es una idea cambiante y uno de esos cambios es el paso de ser una educación superior *en* la sociedad a una educación superior *de* la sociedad, al que subyace el paso de la educación para las elites al de la educación para las masas.

La educación superior ya no se encuentra al margen de la sociedad, pero, dice Barnett, sí ha perdido el monopolio de la transmisión del conocimiento, muestra de ello son los departamentos de investigación al interior de las empresas. Estas circunstancias han llevado a autores como Hague (1991) a proponer que las universidades deben seguir una lógica de mercado en la que compitan con otras ofertas de la industria del conocimiento. En esta visión es evidente la concepción del conocimiento como producto que se puede transar, lo que motiva serios cuestionamientos dentro de la educación superior como se profundizará en la siguiente sección.

## **2.2. Conceptualizando la competencia**

La discusión que se acaba de esbozar, sobre educación, sociedad y conocimiento, seguramente no se cruza en conversaciones cotidianas y despreocupadas, aun si quienes participan están inmersos en actividades académicas o docentes, mucho menos entre jefes de reclutamiento o líderes de talento humano al interior de las empresas. Pero esto no impide utilizar el término competencia, de hecho, se emplea con tal frecuencia y en tan diversos contextos que es fácil pasar por alto a qué se refiere.

Olvidando por un instante las intrincadas relaciones sociales y culturales que están detrás del uso contemporáneo del término, ya sea durante una entrevista de trabajo, una clase de colegio o universidad, en espacios formales o informales, se verbaliza, conscientemente o no, el término competencia. Suelen escucharse frases como “las competencias para el cargo son...”, “las competencias de los egresados serán...” o “nuestro equipo de trabajo es competente para...”; pero, ¿cuál es su significado y cuáles sus implicaciones para la educación superior? Antes de avanzar, es indispensable abordar estos interrogantes y conceptualizar ese difuso –aunque estelar– término.

El estudio de las competencias y habilidades ha sido un eje transversal en algunas obras de Barnett, entre las que se incluyen libros y múltiples artículos académicos. En su libro *Los límites de la competencia*, publicado por primera vez en 1994,<sup>3</sup> el autor se preocupa por el origen del término, su uso contemporáneo y las problemáticas que engendra para una genuina educación superior.

El origen de la competencia, desde el punto de vista no etimológico, se encuentra en la pugna entre el conocimiento, la sociedad y la educación superior, particularmente, en la idea de modernidad y, en consecuencia, en la idea de sociedad moderna que está repleta de contradicciones.<sup>4</sup> Existen dos lecturas amplias sobre la modernidad de acuerdo con Barnett (2001), a saber: i) proliferación de formas de conocimiento y experiencia, sin que exista arbitraje entre ellas; y ii) tendencia por parte de la sociedad a favorecer un tipo particular de conocimiento instrumental y operacional.

Como es evidente, ambas apuntan a direcciones completamente opuestas. No obstante, es la *unidimensionalidad* propia de la segunda lectura la que hace mayor presencia en la actualidad, supeditando la validez del conocimiento a su utilidad para grupos de interés particulares, principalmente económicos y corporativos. La universidad, institución de naturaleza crítica y propositiva por excelencia, estandarte de la educación superior *de* la sociedad, enfrenta el dilema de corresponder a estos objetivos externos que le señala la sociedad o resistir y apartarse de ellos para ofrecer alternativas de pensamiento y acción a la sociedad.

En el momento en que la universidad transita el camino de la correspondencia acrítica y empieza a adaptarse para dar respuesta a las demandas de la sociedad moderna, no por causas

---

<sup>3</sup> El libro *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society* tuvo su primera publicación en 1994. La versión en español de este solo se dio a conocer hasta el año 2001.

<sup>4</sup> En su texto *La educación contable en Colombia: 1960 – 2000: al servicio de la afroaternidad económica moderna*, William Rojas (2002) aborda ampliamente el proyecto de la modernidad y las contradicciones que le son intrínsecas.

intrínsecas a la universidad, como lo advierte Bloom (1987, citado por Barnett, 2001), es cuando la competencia gana terreno en la educación superior y se configura como su nuevo y único norte. Y no es que antes la educación superior no tuviera claro su rol educativo, más bien es que la competencia empieza a desplazar conceptos menos convenientes para las ideologías de la época moderna (orientadas a la solución de problemas empresariales y al logro económico), revelando la transmutación del Modo 1 de conocimiento al Modo 2 a la que se refieren Gibbons *et al.* (1994, en Barnett, 2000, 2009).

Entonces, ¿a qué se refiere la noción de competencia? “Decir que un individuo es competente significa afirmar que sus acciones alcanzan un cierto estándar” (Barnett, 2001, p. 108). Si bien es cierto que las definiciones sobre el término proliferan, como se mostrará más adelante, en esta concepción está el punto neurálgico de los interrogantes respecto a la pertinencia de la competencia dentro de una genuina educación superior; por ejemplo, quién define ese estándar y por qué no lo hace alguien más, por qué ese estándar y no otro, o, incluso, qué tan factible es definir un estándar. Estos cuestionamientos serán retomados al abordar el desarrollo de la competencia en la educación contable.

Otros aspectos son característicos de la competencia y hacen una distinción muy bien marcada con términos, como la *comprensión*, que están siendo olvidados con cierta intención<sup>5</sup> en el ámbito de la educación superior. Aunque para el análisis de este y otros vocablos vale el esfuerzo de un examen tanto sincrónico como diacrónico, lo que permitiría identificar los intereses de la sociedad (y sus cambios en el tiempo) sobre la educación superior, a continuación, se presenta un comparativo (ver tabla 1) entre el concepto de competencia y el de comprensión con el propósito de contribuir a la caracterización de la competencia y vislumbrar algunos de sus limitantes.

---

<sup>5</sup> El uso de ciertos vocablos en la educación, al tiempo que se olvidan otros tantos, no se debe al simple azar. Por el contrario, subyacen intrincadas relaciones de poder que favorecen intereses particulares, en palabras de Freire, “los problemas del lenguaje siempre abarcan cuestiones ideológicas y, con ellas, cuestiones de poder” (2010, p. 122).

**Tabla 1. Nociones de competencia y comprensión**

<b>Competencia</b>	<b>Comprensión</b>
Su carácter es <b>práctico</b> , por lo que se relaciona con la <b>eficacia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pregunta esencial: ¿funciona?</i> – orientación al logro de resultados</li> </ul>	Su carácter es <b>epistemológico</b> , por lo que se relaciona con la <b>verdad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pregunta esencial: ¿es verdad?</i></li> </ul>
Se tiene o no se tiene	Cambiante, re-definible, se puede mejorar, ampliar y extender a otros contextos
Único carácter	Doble carácter: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. se puede comprender algo (teorías, acciones, ideas, etc.)</li> <li>2. se puede comprender la comprensión</li> </ol>
Tiene que demostrarse públicamente	Puede estar presente sin ser evidente para un observador externo
No implica adoptar una postura <ul style="list-style-type: none"> <li>• Varias personas pueden tener la <b>misma</b> competencia; por tanto, es <i>indiferente</i> a los individuos</li> </ul>	Implica adoptar una postura al respecto (ver las cosas de cierto modo) <ul style="list-style-type: none"> <li>• La comprensión de cada individuo es, en parte, <b>única</b>; por tanto, es <i>diferente</i> para cada quien</li> </ul>

*Nota.* Elaboración propia con base en Barnett (2001).

El protagonismo contemporáneo de la competencia, al mismo tiempo que el olvido de conceptos como comprensión, pensamiento crítico y sabiduría, se debe al “espíritu pragmático”, como lo llama Barnett (2001), que incentiva y comparte junto con la sociedad moderna, además de participar en sus contradicciones. El mismo autor menciona que, como uno de los desafíos críticos que tiene esta perspectiva, “la noción de competencia tiene que ver con conductas predecibles en situaciones predecibles” (Barnett, 2001, pp. 109–110). Lo irónico es que cada vez más los empleadores y organismos profesionales, aunque no son los únicos, se escudan en acusar a la universidad de ser incapaz de formar profesionales competentes, profesionales que den respuesta a las exigencias del mundo organizacional y de los negocios, un mundo que, como ellos mismos declaran, está en constante cambio.

Claro que no se trata de negar la complejidad del entramado organizacional y social, tampoco del oxímoron del constante-cambio del mundo de los negocios. De hecho, se acepta que en la actualidad las empresas y la universidad operan en un entorno de *supercomplejidad*.<sup>6</sup> En tal mundo, es improbable que esté definido el conjunto de subjetividades deseadas; por ello, la educación superior tiene que detectar y descifrar el mensaje de las “necesidades” de la sociedad, incluyendo las ambiguas lecturas del mercado de trabajo sobre el currículo (Barnett, 2000, p. 258).

<sup>6</sup> Desde la posición de Barnett (2000, p. 257), en un mundo *supercomplejo* ningún marco de entendimiento o acción es seguro. Los mismos marcos de referencia por los que nos orientamos en el mundo disputan entre ellos. La *supercomplejidad* denota fragilidad en la forma en que entendemos al mundo y a nosotros mismos y en la forma en que nos sentimos seguros de actuar en el mundo.

De modo que, el problema está en esperar que los recién egresados respondan a situaciones impredecibles, cuando el modelo educativo bajo el cual fueron formados está basado en competencias. Al no entender la noción de competencia, los fervientes ídolos de este modelo quedan desconcertados al encontrarse con que los resultados de los recién egresados no son lo que esperaban, llevándolos de nuevo a culpar a la universidad y a tildar a sus profesionales como no-competentes.

La solución que proponen, entonces, es conducir y patrocinar investigaciones dedicadas únicamente a identificar las competencias que más desean los empleadores y determinar en qué medida la universidad las incorpora en sus egresados. Solución que, de quedarse allí, no desemboca en ningún impacto favorable para la formación de seres humanos, en cambio demuestra total descuido y apatía por conocer la realidad de los estudiantes, deber que impone la práctica educativa para acceder a lo que saben y al cómo lo saben (Freire, 2010).

Entonces, ¿por qué el ahínco en aprovisionar de toda una amalgama de competencias a los estudiantes? Una de las causas, entre las múltiples que pueden existir, estaría en la responsabilidad del *training*, definido por Brennan (1985) como cualquier proceso (preparación, formación o socialización) que involucra cambios en las actitudes, habilidades y conocimientos, con el fin de ser útiles para el empleo. Según el mismo autor, la participación de la educación superior en estos procesos es gradual, dependiendo de la profesión y la configuración de los programas curriculares; mientras en un extremo los empleadores pueden retener la responsabilidad completa del *training* inicial, en el otro extremo pueden subcontratar esta función completamente con la educación superior.

Este último escenario significa para los empleadores una reducción de costos, ya que los procesos de capacitación laboral inicial se tercerizarían con las universidades. Adicionalmente, con el afán de que la universidad desarrolle habilidades generales o transferibles, que denotan un deseo por equipar al estudiante con “aquellas habilidades consideradas evidentes en distintos contextos de trabajo” (Barnett, 2001, p. 97), las empresas podrían reducir los costos de nuevas contrataciones y asesorías externas, pues en cualquier circunstancia un profesional “competente” respondería a los problemas de la organización de acuerdo con lo esperado por su empleador.

En consecuencia, asegurar la mayor participación posible de las universidades en la preparación laboral inicial del futuro profesional, a través de competencias, representa beneficios económicos para sus empleadores. Situación que, a primera vista, se presenta como

razonablemente deseable; no obstante, debe analizarse con cuidado y cuestionar a expensas de qué se están preparando egresados competentes para el mundo del trabajo.

### **2.2.1. La lógica bancaria en la educación superior**

Para referirse a la sociedad en la que vivimos hoy día, es probable escuchar expresiones como “sociedad del conocimiento” o “sociedad de la información”. Ambas aparecen a principios de la década de 1960 (Rodríguez, 2007) y, valga la redundancia, acentúan la importancia que tiene el conocimiento y la información en la sociedad actual.

Lo primero que se debe dejar claro es que conocimiento e información no son lo mismo y que equipararlos tiene implicaciones nocivas para la educación superior. Sobre el conocimiento hay al menos dos posturas, una que lo entiende como proceso y otra como producto. En la primera, es necesario someter información (conjunto organizado de datos) a un esquema conceptual, que es propio del individuo y le demanda análisis e interpretación (Midgley, 1989 en Barnett, 2001); siguiendo esta postura, la información es solo un insumo en el proceso de conocer.

En la segunda, subyace una confusión –en el mejor de los casos involuntaria – según la cual el conocimiento equivale a información; en consecuencia, puede hacerse con él lo mismo que con la información y los datos: comercializarlos en una economía de mercado (Barnett, 2001). Muestra de lo anterior son las licencias que se compran para acceder a bases de datos como EBSCO, Jstor y Emerald, entre muchas otras más.

Lamentablemente, esta última postura sobre el conocimiento, predominante en la sociedad contemporánea, ha permeado profundamente la educación superior (lo que ya no debería extrañar) desembocando en lo que Barnett (2001) denominó la *lógica o filosofía del banquero* o, en palabras de Freire (2018), la *concepción “bancaria” de la educación*. A partir de las contribuciones de estos dos autores, uno inglés y el otro brasileño, se presentarán las relaciones entre la noción amplia de competencia y la educación superior en la *sociedad del conocimiento*.

La concepción bancaria de la educación superior opera en dos vías que tienen como punto de referencia al estudiante. En esta dualidad, el estudiante es cliente y producto al mismo tiempo. Como cliente, puede “comprar” la porción de conocimiento que desee pagando su precio, situación que se profundizó con el sistema de créditos en las universidades, en el que los créditos representan unidades discretas de conocimiento que se pueden adquirir (Barnett, 2001). En consecuencia, el

estudiante se limita a recibir, guardar y archivar depósitos que son retazos de la realidad desvinculados del contexto y, por tanto, carentes de sentido (Freire, 2018).

La visión del estudiante como producto es aún más insidiosa y, siguiendo a Barnett, connota varias situaciones: i) finalidades predeterminadas, ii) resultados uniformes, y iii) proceso en el que se hacen *cosas* a los estudiantes. Todas tres surgen del deseo de los empleadores por “especificar de antemano la naturaleza de los recursos con que contarán, incluyendo la fuerza de trabajo que ofrecen los graduados” (2001, p. 71). Este deseo se ha formalizado con la gestión por competencias al interior de las empresas, cuyo origen está en la teoría del capital humano (Rodríguez, 2007).

Cada una de estas situaciones es simplemente un despropósito para la educación superior. Para empezar, la imposición de finalidades predeterminadas está en la esencia de la lógica antidialógica de quienes persiguen la opresión y conquista, teoría desarrollada por Paulo Freire en su obra *Pedagogía del oprimido*.<sup>7</sup> ¿Acaso no es un estándar la predeterminación de finalidades? La competencia, que se alcanza al cumplir con un estándar, se presenta entonces como un canal de opresión y conquista que favorece el *statu quo* de las condiciones de poder que gozan quienes imponen el estándar.

También esconde una aporía previamente sugerida. Las expectativas del mercado de trabajo, cada vez con mayor preponderancia, hacen parte de los referentes para el diseño y rediseño curricular, con la esperanza de que los egresados cuenten con las competencias, que necesitan los empleadores, para hacer frente a las situaciones impredecibles que emergen de los frecuentes y rápidos cambios del mundo de los negocios, competencias que, debe recordarse, connotan cumplir un estándar, en otras palabras, situaciones predefinidas.

Sobre esta primera situación todavía cabe señalar un aspecto adicional, detonado por la fuerza que ha cobrado la idea de generalidad y transferibilidad. Desde distintos *stakeholders* de la educación superior se está promoviendo el desarrollo de habilidades generales o transferibles, pero la pedagogía que tiene como fin el desarrollo de este tipo de habilidades presenta una paradoja: afirma ser capaz de formar seres humanos más adecuados para un mundo cambiante, pero lo hace intentando especificar claramente las habilidades que se van a desarrollar (Barnett, 2012).<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> El texto fue presentado originalmente en inglés en el año 1969 y devino de su obra *La educación como práctica de libertad*. Su primera versión en español fue un año después, en 1970.

<sup>8</sup> Tan solo para ilustrar esta paradoja, en la investigación de Jill Webb y Caroline Chaffer, que tiene como uno de sus referentes el Marco conceptual para la educación superior en Inglaterra, Gales e Irlanda (emitido en 2008 por la *Quality Assurance Agency*), se observa la siguiente afirmación: “The Framework identifies specific generic skills that should be developed by graduation and these are articulated in a subject-specific context” (2016, p. 351).

La segunda connotación, el deseo de resultados uniformes, está en la base de los proyectos de estandarización de la educación, incluso a nivel internacional. Sin embargo, es imposible “construir un conjunto de técnicas que hagan que los estudiantes presenten ciertos resultados con seguridad. Los resultados no serán uniformes, ya que las respuestas de los estudiantes serán distintas” (Barnett, 2001, p. 71). En educación contable, particularmente, se han desarrollado modelos de estandarización que han alcanzado gran aceptación internacional, pero serán objeto de análisis más adelante.

Por último, está el proceso de *cosificación* del estudiante que devela, en palabras de Freire, la visión necrófila del mundo y la educación de quienes promueven esta lógica bancaria. Aquí, a diferencia de la visión biófila, es permanente la necesidad de conquista en la que hay un sujeto (conquistador) que posee un objeto (conquistado) y, sobre el cual, prescribe finalidades propias del sujeto. Esta ideología de opresión es latente en la relación educador-educando que se fundamenta en la absolutización de la ignorancia, posición en la que el conocimiento “es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (2018, p. 77).

En este sentido, señala Freire, la concepción bancaria de la educación desconoce al ser humano como ser histórico (un ser inacabado e inconcluso que es consciente de su inconclusión) y, en consecuencia, niega la raíz de la educación misma. Es por tanto una concepción reaccionaria que se vale de la manipulación y la mitificación del mundo para la permanencia de las condiciones de opresión actuales en el futuro, condiciones favorables únicamente para los opresores. El resultado son masas oprimidas cuya razón de ser es la adaptación al mundo prescrito, adhiriéndose a los objetivos del opresor y, en últimas, alojándolo dentro de sí.

### **2.2.2. Más allá de la competencia**

Hasta el momento la competencia aparece como una herramienta estratégica ligada estrechamente al mercado laboral, que facilita fines económicos y corporativos, y que ha venido introyectando la educación superior. Lo anterior en un entorno en el que las instituciones de educación superior, principalmente la universidad, son flanqueadas por alegatos que reclaman por egresados mejor preparados para su inserción al ejercicio profesional.

Incluir proyectos de este tipo al interior de la universidad no es problemático *per se*, pero sí lo es considerarlos como el fin último de instituciones que tienen un rol crítico primordial en la sociedad. Los cuestionamientos que suscita esta situación son variados, sin embargo, uno de ellos

debe ser atendido con premura: “¿podemos concebir una educación superior para la vida como algo diferente de una educación superior para el trabajo?” (Barnett, 2001, p. 48).

En cierta medida, este trabajo de investigación pretende contribuir a responder, ojalá de manera afirmativa, esta cuestión. En este sentido, se debe advertir de antemano que distinguir entre la educación superior para la vida y para el trabajo no implica de manera imperativa el abandono de la noción de competencia dentro de los programas curriculares. Por el contrario, el llamado es a un análisis más amplio y cauteloso para no tropezar con la trampa de lo binario.<sup>9</sup>

Podría pensarse, *prima facie*, que si el problema está en un modelo educativo que favorece las competencias profesionales, la solución estaría en virar hacia el camino contrario; en este caso, una competencia de orden disciplinar que premie las expectativas de la academia y las facultades cognoscitivas, en vez de las demandas del mercado de trabajo pragmático y las habilidades operativas.

Barnett (2001) tituló ambas posturas como *competencia operacional* y *competencia académica*. Cada una son “versiones rivales de competencia”, ideologías en permanente antagonismo que buscan su legitimidad en la negación y contraposición de la otra. La discusión de cuál es mejor refleja el interminable debate por determinar qué es más importante: práctica o teoría. Una separación totalmente innecesaria y dañina, además de ingenua; un claro despropósito para el logro de la *praxis*<sup>10</sup> en la educación superior.

Ante la inconveniencia de preferir una u otra ideología de competencia para ser el horizonte de la educación superior, Barnett propuso una tercera postura que superara la visión empobrecida sobre el ser humano que mantenían la visión operacional y académica. Basado en los planteamientos del filósofo y sociólogo alemán Jürgen Habermas, la nueva visión destaca que “lo que está en juego es una educación para el *mundo de la vida* [énfasis agregado]” (2001, p. 249).

El interés por las implicaciones de la educación en el ser humano ha persistido en las obras del autor inglés. Es así como, en 2009, propone que la transformación del *ser* (para *llegar a ser*), a través de los cursos de estudio, debe propender por el desarrollo de *disposiciones* y *cualidades*. Las primeras son tendencias de los seres humanos a comprometerse de alguna manera con el mundo a

---

<sup>9</sup> No es conveniente para este caso un análisis limitado a dos únicas opciones, como tampoco lo es en muchos otros casos. Esto lo deja bien claro Umberto Eco al señalar que “tendemos a entender odio y amor como dos opuestos que se contraponen de manera simétrica, como si lo que no amamos lo odiáramos y viceversa. Sin embargo y obviamente, entre los dos polos hay un sin fin de matices” (2016, p. 247).

<sup>10</sup> Entiéndase *praxis* en los términos de Paulo Freire (2018), es decir, la combinación de acción y reflexión. Sacrificar la acción o la reflexión conduciría al verbalismo o al activismo, respectivamente.

su alrededor y forman voluntad de aprender, comprometerse, escuchar, explorar nuevas experiencias y determinación de seguir adelante. Por su parte, las segundas son manifestaciones de las disposiciones en el mundo y son de carácter individual, tales como coraje, resiliencia, cuidado, integridad, autodisciplina, moderación, respeto por los demás, apertura, generosidad y autenticidad.

### 2.3. Un modelo basado en competencias

Algunas de las discusiones dadas hasta este punto pueden parecer abstractas, casi etéreas, pero no por ello se deben apartar o eludir. De hecho, su materialización está a la orden del día (aunque sea poco perceptible) en los frecuentes debates impulsados con ocasión del diseño y rediseño curricular. Es el currículo, de manera amplia, ese lugar de encuentro de diversas posturas educativas y de los anhelos más profundos sobre la persona en formación.

Una concepción más concreta, para la educación superior en particular, entiende el currículo como un conjunto de estrategias más o menos intencionales para producir en cada estudiante un conjunto de subjetividades (Barnett, 2001, p. 258). Apropiarse de esta concepción demanda abordar dos puntos. Lo primero es contraponer la *subjetividad* y el *subjetivismo*, pues no son equivalentes; tal como lo entiende Freire (2018), mientras la primera alienta y existe en una relación dialógica con la objetividad, la segunda vive dicotomizada del objetivismo negándose entre sí.

La educación superior no puede partir de esta dicotomía, no puede concebir a la persona como un sujeto sometido a una estructura social acorazada, rígida e invariable. Desde una postura dialógica, más bien, el currículo recoge e interpreta señales de la sociedad para objetivar una realidad común que será el terreno para la comunicación intersubjetiva de los estudiantes y el referente que tendrán los mismos para incidir y llevar a cabo su *praxis*.

El segundo punto para apropiarse de la concepción de currículo mencionada es la precisión –un tanto paradójica– de que las estrategias son *más o menos* intencionales. Al respecto, Barnett expresa que quienes las configuran o las llevan a cabo no son necesariamente conscientes de las dimensiones que interactúan en el currículo (2000, p. 260). A partir de esta postura es claro que el currículo no debe construirse sobre pretensiones deterministas dado que las experiencias vividas por los estudiantes durante su proceso formativo no pueden ser completamente predefinidas y, por ende, los resultados de cada estrategia educativa no pueden ser plenamente asegurados.

Al dar cabida a esta postura, se reconoce lo que en la literatura se ha denominado *currículo oculto* o *hidden curricula*, categoría que ya en 1994 era utilizada por Ronald Barnett en sus contribuciones al pensamiento de la educación superior. Ahora bien, el término no ha escapado a autores centrados en el ámbito de la educación contable, por ejemplo Werner y Mahncke (1997, citados por Cardona & Zapata, 2006, p. 171) quienes, aunque empleando otros términos, señalan que

el concepto de *pedagogía implícita* [énfasis agregado] corresponde al aprendizaje, producto por una parte de situaciones educativas acontecidas fuera de la sala de clases y, por otra, a una formación del clásico triángulo [sic] integrado por profesores, alumnos y medios educativos, pertenecientes a la pedagogía explícita...La pedagogía implícita contempla situaciones en las cuales, ni el objetivo, ni el contenido corresponden a una materia en particular, y en las que sin embargo la institución educativa desea implícitamente que haya formación. En éstos [sic] casos la institución supe, sin saberlo, necesidades formativas que la educación en general explícita difícilmente puede satisfacer. (pp. 16-17)

Cabe resaltar que a dichas situaciones educativas vividas fuera del aula le son transversales factores culturales propios de cada sociedad, los cuales hacen eco en la profesión y educación contable como lo destaca Patiño (2017), quien sugiere que, por ejemplo, los factores familiares inciden en los dominios de la ética del contador público (egresado o en formación). Oculto no significa inexistente, las particularidades que configuran este currículo deben ser auscultadas y tenidas en cuentas, por las universidades, como un complemento del currículo explícito que contribuya a la mejor formación de los educandos.

Volviendo al punto de la intencionalidad, es necesario abordar algunas de esas dimensiones que confluyen y constituyen el *modelo curricular*. Barnett (2000) distingue al menos nueve de ellas y señala que no son excluyentes entre sí. Resultan de especial interés las que se enfocan en los siguientes elementos:

1. Interno y externo.
2. Ontología, epistemología y práctica.
3. Verdad y desempeño.
4. Local, nacional y global.

Referirse al enfoque interno o externo del currículo apunta al origen de las necesidades y los estímulos a los que presta mayor atención la universidad. En este sentido, los objetivos trazados

para la educación superior provienen de la disciplina y los académicos (enfoque interno) o del mercado de trabajo y los empleadores (enfoque externo) orientados por el vocacionalismo.<sup>11</sup> Ahora bien, tanto las exigencias que enfrenta el programa curricular como su contestación, pueden tener un alcance local, nacional o global.

En cuanto a los ejes ontológico, epistemológico y práctico, el currículo integra y comunica, respectivamente, la concepción institucional del *ser* y el *llegar a ser* del estudiante, lo que se considera como conocimiento válido y legítimo (por ejemplo, el saber qué o el saber cómo) y la manera de intervención de sus egresados, en ejercicio de su profesión, en la realidad social a la que pertenecen.

Llegados a este punto, hay que subrayar lo siguiente: si bien las distintas dimensiones no son mutuamente excluyentes, algunas de ellas guardan mayor cercanía y su relación es más cohesionada, sin que esto implique necesariamente mejores modelos curriculares. Podría proponerse una combinación, por ejemplo, para un currículo que promueva el desarrollo de *competencias académicas*; probablemente, un modelo de este tipo seguiría un enfoque interno, impulsado por el deseo de alcanzar la verdad y ligado a una epistemología centrada en el saber qué.

Así mismo, podría pensarse otra combinación para un programa que premie las *competencias operativas*. De hecho, esta es la tendencia contemporánea de los modelos curriculares como lo advierte Barnett (2000, p. 260), quien rotuló a estos como *performativos*, pero no en el sentido ya expuesto, sino por su relación con el *performance* del estudiante. Lo anterior es observable en algunos de sus elementos, tales como el epistemológico, en el que el conocimiento predominante es el saber cómo o Modo 2 del conocimiento en los términos de Gibbons *et al.* (1994); el corporativo-instrumental, que hace de los problemas del mundo corporativo temas de investigación y dispositivos pedagógicos; y el educacional-empresarial, que requiere cada vez más que los estudiantes asuman capacidades o habilidades generales demandadas por las empresas.

Es claro entonces que, como se configuren (intencionalmente o no) las distintas dimensiones de los modelos curriculares basados en competencias<sup>12</sup> determina el tipo de

---

<sup>11</sup> Lo *vocacional* difiere del *vocacionalismo*. Mientras el primero se refiere a una inclinación honorable de la persona y su compromiso con esta, el *vocacionalismo* representa una relación directa entre el currículo y el mundo del trabajo; ambos términos están cargados de valor, pero son solo aquellos del tipo corporativo y económico los que se configuran en el *vocacionalismo* (Barnett, 2001).

<sup>12</sup> El desarrollo de competencias no es el único referente para el diseño curricular, ejemplo de ello es el programa curricular de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia, cuyo modelo está basado en la solución de problemas. Un mayor detalle de este tipo de modelo lo presentan Salazar *et al.* (2019).

competencia que se pretende desarrollar en el estudiante. No obstante, la tendencia de este tipo de modelo curricular es performativa, sirva de ejemplo el vínculo directo y explícito que atribuye Dextre a la formación por competencias y a la inserción en el mercado de trabajo al afirmar que

la formación por competencias se erige como uno de los modelos que mejor contribuye con el proceso de aprendizaje, pues permite al potencial profesional contable desarrollar las capacidades, habilidades y actitudes necesarias para incursionar en el mercado laboral con éxito. (2013, p. 35)

Pero la formación por competencias, ¿qué entiende por competencia? Hasta el momento, esta categoría ha sido problematizada desde una acepción general; sin embargo, el término tiene la característica de ser polisémico, lo que puede dificultar el (re)diseño curricular al enfrentar a la universidad a una multiplicidad de definiciones que, incluso en algunos casos, reflejan aspiraciones reluctantes.

Para ilustrar esta situación, el Anexo 1 recoge algunas de las definiciones que existen sobre el término. No obstante, a continuación, se enfatizará en algunas definiciones iniciando por aquellas que se inclinan más por ser del tipo operativo y, posteriormente, por aquellas del tipo académico; adicionalmente, se resaltan algunos aspectos claves de estas a partir de los desarrollos de Barnett (2001).

En cuanto al primer tipo de competencia, las definiciones que provienen de posturas institucionales delimitan los elementos constitutivos de la competencia a situaciones del ámbito laboral y profesional. Entre estas definiciones se encuentran las aproximaciones del CINTERFOR, la CEPAL, la OPS, el CONOCER y el CENEVAL.

Barnett (2001) señala que, contrario a la comprensión, la competencia tiene la imperiosa necesidad de ser públicamente demostrada. Este elemento está presente en las dos definiciones del CINTERFOR, al declarar que la competencia es una “capacidad real y demostrada” o el conjunto de “conocimientos, habilidades y destrezas observables y medibles”. Además, el cuarto numeral en la segunda definición del CINTERFOR deja ver que este tipo de competencia está orientada al logro de resultados, elemento que, implícitamente, está en las concepciones del CEPAL y del CONOCER, quienes relacionan la competencia con el desempeño eficaz o efectivo, respectivamente.

Siguiendo al mismo autor, tanto en el concepto de competencia como en el de habilidad, adicional al componente descriptivo que crea una imagen de la acción que realiza la persona, existe

un componente evaluativo que connota que la acción se ejecuta con cierto nivel de destreza. Este último, puntualmente, se evidencia en las definiciones de competencia de la OPS y el CENEVAL, las cuales asocian las competencias con capacidades para llevar a cabo actividades con “éxito”.

Pueden someterse al mismo análisis aproximaciones no institucionales como la de Vargas (2001, citado por Rodríguez, 2007, p. 149), en la que se observan los tres elementos de la competencia abordados hasta aquí: i) la necesidad de ser demostrada públicamente, al decir que son características que “se ponen de manifiesto” al ejecutar un trabajo; ii) su orientación al logro, al establecer que “tienen una relación causal con el rendimiento laboral”; y iii) su carácter evaluativo, al relacionarlas con la “ejecución exitosa de una actividad”.

La existencia de un estándar es otro de los elementos esenciales de la competencia, por no decir que es su columna vertebral. Este elemento puede extraerse de la definición propuesta por Mertens (1996, citado por Rodríguez, 2007, p. 149), quien encadena las aptitudes de un individuo a los “requerimientos de calidad esperados por el sector productivo”. En estos términos, claramente, el estándar es definido por el empleador, un aspecto tan característico de la competencia operativa como su asociación directa con el saber hacer, tal y como lo enuncian Hernández, Rocha y Verano (1998 citados en Tobón, 2006, p. 42) y Araya (2019).

Para continuar, están aquellas aproximaciones más cercanas a una competencia de tipo académica, sobre las cuales podría realizarse el mismo ejercicio de señalar sus elementos distintivos. No obstante, la complejidad aumenta al tiempo que disminuye el número de definiciones que se pueden asociar a una competencia académica; ni siquiera la definición de Vigotsky (1988, citado por Rodríguez, 2007, p. 156) contiene vestigios lo suficientemente contundentes de una epistemología primordialmente centrada en el saber qué, la preocupación por el desarrollo disciplinar o su evaluación basada en criterios de veracidad.

Si bien el Anexo 1 no es un listado exhaustivo de definiciones, al menos de las allí contenidas, la más probable de ser tipificada como académica sería la propuesta por el ya citado profesor Elkin Quirós, la cual será retomada nuevamente más adelante. Muchas de las otras definiciones, institucionales o no, son tan amplias y generales que difícilmente son catalogables en una u otra tipología;<sup>13</sup> aun así, en algunas se alcanza a vislumbrar elementos que han sido planteados hasta el momento. Así, por ejemplo, en las definiciones de Vigotsky y el ICONTEC (2005, citado

---

<sup>13</sup> Rodríguez (2007) sintetizó los aspectos transversales que identificó las definiciones de competencia analizadas, postulando cinco atributos de la competencia: habilidades, conocimientos, aptitudes, actitudes y valores.

por Roncancio et al., 2017, p. 90) se evidencia la necesidad de ser demostrada públicamente, y en la definición del MEN<sup>14</sup> está reflejado el carácter evaluativo al apuntar al desempeño eficaz.

### 2.3.1. *Competencia y educación contable*

Otras aproximaciones a la definición de competencia se han dado en el campo específico de la educación contable, tal como las propuestas de Araya (2019) y Dextre (2013) desde Chile y Perú, respectivamente. En este punto, es necesario subrayar la acepción del profesor colombiano Elkin Quirós, quien considera que “las competencias son el punto de llegada, en el cual cada institución plasma su filosofía educativa, sus principales fortalezas y perspectivas disciplinares; las competencias no son solo aspectos técnicos, son el sumario de la concepción educativa que se tenga” (2006, p. 159).

Aunque la intención en ningún momento es calificarla como una definición mejor o peor que otras, el mérito de la competencia a través de los lentes de Quirós es la determinación de considerar explícitamente los intereses de la disciplina y la filosofía educativa institucional, lo que parece un acto de coraje considerando la simpatía con la dimensión económica y crematística que tienen la mayoría de otras definiciones.

Lo anterior inclina la balanza a favor de un tipo de competencia académica (más disciplinar), en contraposición a la operativa (más instrumental). Ahora bien, el planteamiento sigue atado al terreno de la competencia, por lo que adolece de su principal problemática: ser competente es alcanzar un estándar, o, en palabras de Quirós, un punto de llegada. Prescribir cualquier estándar, académico u operativo, desencadena interrogantes fundamentales como ¿qué sucede cuando se llega a dicho punto?, ¿no hay nada más hacia delante?, ¿termina allí el proceso educativo?, ¿logramos la perfección a la que se referían Immanuel Kant y John Stuart Mill?<sup>15</sup>

Solo desde una visión *bancaria* de la educación se pensaría que la educación y la formación se agotan en el cumplimiento de un estándar. Retomando a Freire (2018), esta visión negaría la raíz misma de la educación: el hombre como ser histórico, consciente de ser inconcluso e inacabado.

---

<sup>14</sup> La definición del MEN configura un caso particular. En la definición que trae el Anexo 1 se entiende que la competencia reúne, entre otros componentes, a la comprensión; sin embargo, en otra definición del MEN (s/f) la comprensión es retirada. Lo anterior se puede tomar como muestra de que ambas connotan situaciones educativas diferentes (ver tabla 1).

<sup>15</sup> En su obra *Educación y sociología*, Émile Durkheim aborda las primeras nociones de educación tomando importantes referentes como Kant, quien concibe el objeto de la educación como el desarrollo de toda perfección susceptible al individuo, y Mill, quien la define como “todo lo que hacemos por voluntad propia y todo cuanto hacen los demás a favor nuestro con el fin de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza” (2013, p. 49).

Al mismo tiempo, desconocería las bases sociales de la educación que, como la entiende Émile Durkheim, es la encargada de realizar el ideal de hombre que tiene la sociedad.

En la construcción y deconstrucción de este ideal participan y se manifiestan rasgos característicos de cada sociedad, los cuales no están perpetuados en el tiempo, sino que son propios de cada época (*epocales*); en consecuencia, no hay cabida para suponer un ideal universal del ser humano. Desde el punto de vista del mismo Durkheim, el ideal puede ser uno o varios para una misma sociedad, pues las aspiraciones pueden depender de grupos particulares más reducidos caracterizados por su clase e, incluso, por su profesión.

Empero, desde la última década del siglo XX, se han erigido modelos estandarizados de educación para la profesión contable con presencia global (López, 2013), los cuales han motivado el interés de conocer sus estructuras, componentes, propuestas y limitaciones (Gómez, 2007b; López, 2013; Valero et al., 2013; Vásquez & Patiño, 2015), así como el grado de cumplimiento de estos modelos en diversos países del mundo, por ejemplo Australia, Japón y Sri Lanka (Watty et al., 2013).

Dentro de estas propuestas, las que más se resaltan son, en primera instancia, el modelo de la IFAC a través de la emisión de los IES por parte del IAESB, del cual se precisarán algunos de sus elementos característicos debido a la acogida y el reconocimiento internacional con el que cuenta actualmente. En segunda instancia, está el modelo de la UNCTAD a través del Grupo de Trabajo Intergubernamental de Expertos en Normas Internacionales de Contabilidad y Presentación de Informes (ISAR, por sus siglas en inglés).

#### **2.3.1.1. El modelo IFAC.**

Para empezar, lo primero será abordar la noción de competencia que ha grabado la IFAC en sus distintos pronunciamientos sobre educación contable, la cual ha sido objeto de alteraciones en las últimas dos décadas. Se identifican principalmente cuatro definiciones en cinco documentos de la IFAC entre 1998 y 2015. Una revisión detalla de estas se presenta a continuación en la tabla 2.

**Tabla 2. Definiciones de competencia utilizadas por la IFAC-IAESB**

Documento	Año	Sección	Definición
Enfoques Basados en Competencias para la Preparación Profesional de Contadores	1998	¿Qué significa un enfoque basado en competencias?	COMPETENCIA es la capacidad para realizar las tareas y funciones que se esperan de un contador profesional, tanto recién calificado como experimentado, según el estándar esperado por los empleadores y el público en general
Manual de Estándares Internacionales de Educación	2009	Marco Conceptual del IAESB para los Estándares Internacionales de Educación	COMPETENCIA. Ser capaz de desempeñar un rol de trabajo con un estándar definido, con referencia a entornos de trabajo reales.  Explicación: La competencia se refiere a la capacidad demostrada para desempeñar roles o tareas relevantes según el estándar requerido. Mientras que la capacidad se refiere a los atributos que poseen los individuos que les dan el potencial para desempeñarse, la competencia se refiere a la demostración real del desempeño. La competencia se puede evaluar por una variedad de medios, incluido el desempeño en el lugar de trabajo, simulaciones en el lugar de trabajo, pruebas escritas y orales de varios tipos y autoevaluación.
Manual de Estándares Internacionales de Educación	2010	Marco Conceptual del IAESB para los Estándares Internacionales de Educación para Contadores Profesionales	12. La competencia se define como la capacidad de desempeñar un rol de trabajo según un estándar definido con referencia a entornos de trabajo. Para demostrar la competencia en un rol, un contador profesional debe poseer (a) conocimientos profesionales, (b) habilidades profesionales y (c) valores, ética y actitudes profesionales.
Manual de Estándares Internacionales de Educación	2010	Glosario de Términos del IAESB	COMPETENCIA. Capacidad para desempeñar un rol de trabajo según un estándar definido con referencia a entornos de trabajo.  Explicación: La competencia enfatiza en la capacidad de los individuos para cumplir con los estándares que se esperan de los contadores profesionales y requiere un nivel apropiado de conocimientos, habilidades, valores, ética y actitudes para lograr esa competencia. El nivel apropiado de competencia variará dependiendo de factores tales como la complejidad del entorno, la complejidad de las tareas, la variedad de tareas, el conocimiento especializado requerido, la influencia en el trabajo de otros, la confianza en el trabajo de otros, el nivel de autonomía y el nivel de juicio requerido. La competencia se puede evaluar por una variedad de medios, incluido el desempeño en el lugar de trabajo, simulaciones en el lugar de trabajo, pruebas escritas y orales de varios tipos y autoevaluación.
Manual de Estándares Internacionales de Educación	2015	Marco Conceptual para los Estándares Internacionales de Educación para Contadores Profesionales y Aspirantes	18. La competencia profesional es la capacidad de desempeñar un rol según un estándar definido. La competencia profesional va más allá del conocimiento de principios, normas, conceptos, hechos y procedimientos; es la integración y aplicación de (a) competencias técnicas, (b) habilidades profesionales y (c) valores, ética y actitudes profesionales.
Manual de Estándares Internacionales de Educación	2015	Glosario de Términos del IAESB	COMPETENCIA PROFESIONAL. La capacidad de desempeñar un rol* según un estándar definido.  ROL. Una función que tiene un conjunto específico de expectativas atadas.

*Nota. Elaboración propia con base en los pronunciamientos de la IFAC (1998) y el IAESB (2009, 2010, 2015). Las definiciones contenidas aquí son traducciones del autor con fines académicos.*

Además de ser la primera, la definición propuesta por el entonces *Education Committee* de la IFAC (1998) es la definición más completa por ser la única que reconoce textualmente las expectativas del *público en general* sobre el comportamiento del profesional contable; de hecho, su reconocimiento encabeza las tres asunciones que soportan la formación profesional basada en competencias, a saber:

1. la credibilidad y utilidad de una cualificación profesional depende de la capacidad de quienes llevan la designación para satisfacer las expectativas tanto de los empleadores como del público en general;
2. la capacidad para desempeñar un papel de contador profesional solo puede demostrarse en un contexto laboral auténtico; y
3. la demostración de competencia debería ser una condición necesaria para la obtención de una cualificación profesional.

Paradójicamente, las aspiraciones del público en general, que son el propósito de la IFAC,<sup>16</sup> se suprimen en las definiciones más recientes, lo cual deja como único referente de esta categoría, implícita o explícitamente, las expectativas de los empleadores. En consecuencia, el estándar al que está supeditado el desempeño del profesional (común denominador de todas las definiciones) se pone al servicio de las necesidades de los empresarios.

La iniciativa del 2009, al menos en la explicación que se daba del término, subrayó lo fundamental que resulta la exhibición del desempeño para que el profesional contable pudiera considerarse como competente; esta condición fue más elusiva en la versión del 2010 y resultó imperceptible en la versión de 2015. Pese a que pueda percibirse que se olvida el requerimiento de ser demostrable, más bien su discusión se trasladó a otra categoría utilizada por la IFAC: capacidad (*capabilities*), la cual hace referencia a un potencial requerido que, una vez demostrado, hace competente al profesional contable.

Un año más tarde, se publicó un nuevo manual de pronunciamientos con una definición de competencia mínimamente ajustada respecto a la de 2009, pero cabe anotar la prominente demarcación que se hizo en términos netamente profesionales de los requerimientos para ser

---

<sup>16</sup> Tal como lo declaran en su portal web, la IFAC (s/f-b) sirve al *interés público* mediante el mejoramiento de la relevancia, la reputación y el valor de la profesión contable global. Para ver la definición de *interés público* adoptada por la IFAC puede consultarse el *Policy Position Paper N° 5* (<https://www.ifac.org/knowledge-gateway/contributing-global-economy/publications/definition-public-interest>).

competente: conocimiento profesional; habilidades profesionales; y valores, ética y actitudes profesionales.

En el manual de pronunciamientos del 2015, la dimensión profesional se consolidó completamente para dar origen a la categoría compuesta *competencia profesional* (*professional competence*). Esto le permitió a la IFAC retirar, de la definición, la remisión directa a los entornos laborales y hablar de expectativas en general en una nueva entrada léxica de su glosario: rol (*role*). La misma definición ha permanecido igual en los últimos dos manuales de pronunciamientos, correspondientes a los años 2017 y 2019.

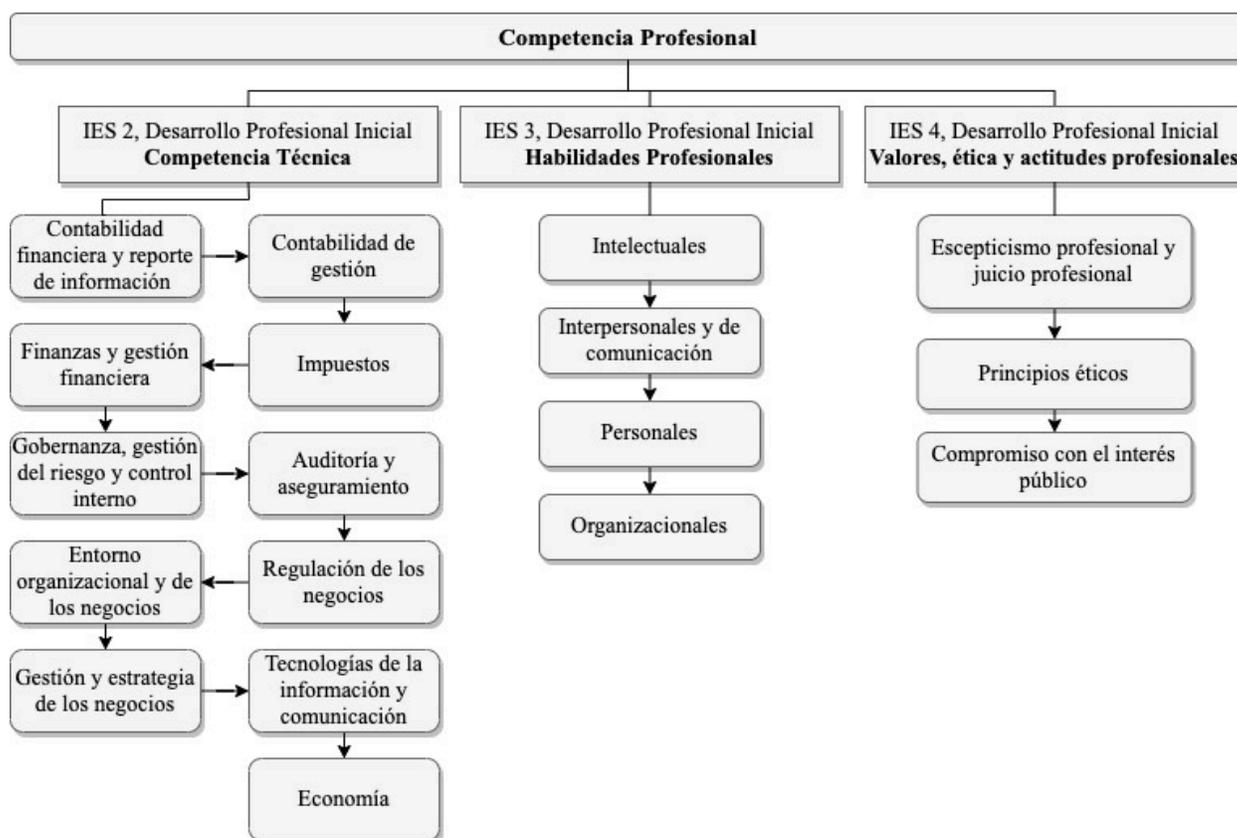
A pesar de los cambios señalados, la noción de la IFAC sobre la competencia no ha abandonado en ningún momento su visión netamente funcional. Y si el objetivo general de la educación contable es desarrollar y mantener este modelo de competencia (IAESB, 2019, p. 10), lógicamente, el fundamento de los IES está en condicionar cada momento del proceso educativo para evitar cualquier tipo de subversividad que pueda resultar en un boicot de los intereses de este y otros organismos internacionales.

La regulación de la IFAC en materia educación contable es menos extensa que, por ejemplo, la regulación en materia de aseguramiento de la información. Actualmente se encuentran vigentes ocho IES<sup>17</sup> que se acompañan de un marco conceptual, un glosario de términos y otros documentos que guían y apoyan la implementación de los IES. La ilustración 2 esquematiza cómo están articulados los estándares que abordan los elementos requeridos para lograr la competencia profesional según este modelo.

---

<sup>17</sup> En el Anexo 2 se presentan los ocho estándares que se encuentran vigentes a diciembre de 2021.

**Ilustración 2. Esquema para alcanzar la competencia profesional de la IFAC-IAESB**



*Nota.* Elaboración propia a partir de los pronunciamientos del IAESB (2019). Los términos empleados aquí son traducciones del autor con fines académicos.

Cada uno de los bloques que constituyen los tres estándares se denomina *área de competencia*. Las diecinueve (19) áreas en total se componen, a su vez, de varios *resultados de aprendizaje* para los cuales el estudiante debe alcanzar un *nivel de competencia* (*level of proficiency*) mínimo definido por el IAESB: básico, intermedio y avanzado. A ningún estándar parece concedérsele mayor o menor jerarquía, o por lo menos no explícitamente, pero, debido a la fuerza que ha logrado la idea de *skills* en la educación superior, el IES 3 ha acaparado gran atención entre los *stakeholders* de la educación contable.

La versión del IES 3 del año 2015 contempla cuatro categorías de habilidades profesionales, las cuales se definen en el párrafo A5 como sigue:

- Intelectuales: se relacionan con la capacidad de un contador profesional para resolver problemas, tomar decisiones y ejercer su juicio profesional.<sup>18</sup>
- Interpersonales y comunicativas: se relacionan con la capacidad de un contador profesional para trabajar e interactuar eficazmente con otros.
- Personales: se refieren a las actitudes y el comportamiento personales de un contador profesional.
- Organizacionales: se refieren a la capacidad de un contador profesional para trabajar eficazmente con o dentro de una organización, para obtener resultados óptimos o resultados con las personas y los recursos disponibles.

En comparación con su versión anterior, del año 2005, se eliminó la categoría *technical and functional skills* que comprendía habilidades, tanto generales como específicas, relacionadas con la construcción de modelos de decisión y análisis de riesgo, y la aplicación numérica (matemática y estadística), entre otras. Adicionalmente, el nivel de detalle en la descripción de cada categoría disminuyó y, en cambio, se agregó el listado de resultados de aprendizaje vinculados a cada tipo de habilidad.

Sin embargo, en el modelo de IFAC, no basta con lograr únicamente los resultados de aprendizaje en las áreas de habilidades profesionales. Retomando las definiciones del Marco Conceptual de los IES (ver tabla 2), la competencia profesional solo se alcanza, primero, a través de la integración de dichas habilidades con la competencia técnica (IES 2) y los valores, la ética y la actitud profesionales (IES 4), y, segundo, con la demostración de esta combinación por parte del estudiante.

Aparece entonces el IES 5, allí el IAESB determina que los organismos miembro de la IFAC deben requerir a los estudiantes, finalizando el desarrollo profesional inicial (es decir, antes de culminar sus estudios de pregrado), una experiencia práctica suficiente para aspirar a ser un contador profesional. Al respecto, la realidad es que no en todos los casos sucede así, por ejemplo, en México son las instituciones educativas las que deciden si requerir o no experiencia práctica y no el Instituto Mexicano de Contadores Públicos (IMCP), organismo profesional miembro de la IFAC (Vásquez & Patiño, 2015).

---

<sup>18</sup> La versión 2021 del IES 3 adiciona la capacidad de adaptarse al cambio.

### 2.3.1.2. El modelo UNCTAD.

Al igual que el modelo IFAC, la propuesta que se esbozará sucintamente a continuación es considerada como uno de los primeros intentos de globalización de la educación contable (López, 2013). Pero, y esta es la primera diferencia con el IAESB, este modelo se condensa prácticamente en solo dos documentos, ambos presentados durante la sesión N° 16 del ISAR en 1999.<sup>19</sup> El primero se denominó *Guideline for a global accounting curriculum and other qualification requirements*, también conocido como ISAR 5, y se elaboró “en interés de la comunidad internacional en su conjunto, con el fin de promover la armonización mundial de los requisitos de cualificación profesional” (ISAR, 1998a, p. 3).

Mientras tanto, el segundo se denominó *Global curriculum for the professional education of professional accountants*, también conocido como ISAR 6, y declaró que “la finalidad del detallado plan de estudios es señalar a la comunidad internacional las esferas de cuestiones técnicas que un estudiante debe dominar para ser un contable profesional” (ISAR, 1998b, p. 4). Posteriormente, en 2011, este documento fue revisado y se publicó el *Model Accounting Curriculum* (MAC), cuyo objetivo continuó siendo el mismo del ISAR 6.

Esencialmente, el MAC es un compendio pormenorizado de contenidos programáticos considerados relevantes para la formación de un contador profesional. Guardan una considerable proximidad al proyecto del IES 2 del IAESB (Vásquez & Patiño, 2015), teniendo en cuenta que su construcción se hizo en colaboración con la misma IFAC (entre otros organismos internacionales de la profesión) y tuvo como referente, al igual que el ISAR 5, la *IEG<sup>20</sup> N° 9 Pre-qualification Education, Assessment of Professional Competence and Experience Requirements of Professional Accountants*, emitida por la IFAC y predecesora de los IES 2, 3 y 4. La estructura general del MAC se puede apreciar en el Anexo 2.

Por último, pueden señalarse dos aspectos adicionales de este modelo. En primera instancia, al igual que el IAESB a través de su IES 5, el MAC promueve la experiencia práctica mediante el *internship*; en segunda instancia, la propuesta de ISAR no contempla requisitos de ingreso a los programas de educación contable como sí lo hace IAESB con su IES 1 (Vásquez & Patiño, 2015).

---

<sup>19</sup> Ambos documentos fueron elaborados en 1998, pero fue hasta la sesión del año 1999 que se presentaron.

<sup>20</sup> La sigla es abreviación de *International Education Guideline*.

### 2.3.1.3. Las competencias en el contexto colombiano

Ahora bien, como ya fue dicho, en Colombia la educación superior y la evaluación de su calidad, también han seguido un modelo basado en competencias. Para el caso puntual de la educación contable, el MEN, mediante la Resolución 3459 (2003b), se pronunció sobre las características específicas de calidad para los programas de Contaduría Pública y, al tratar los aspectos curriculares básicos, definió dos elementos clave. El primero es que la formación del contador debe darse desde una perspectiva integral y, el segundo, que se debe propender por el desarrollo de competencias cognitivas, socio-afectivas y comunicativas, a través de un plan de estudio enfocado en tres áreas de formación (ver tabla 3).

**Tabla 3. Áreas de formación en los programas de Contaduría Pública**

Área de formación	Componentes
<b>Básica</b>	Matemáticas, estadística, economía, ciencias jurídicas y administrativas
<b>Profesional</b>	Ciencias contables y financieras (técnicas, prácticas y teorías)
	Formación organizacional
	Información
	Regulación
<b>Socio-Humanística</b>	Visión holística de la profesión para lograr el diálogo interdisciplinario y el desarrollo de valores éticos y morales

*Nota. Elaboración propia con base en la Resolución 3459 (2003b).*

El texto del acto legislativo ahonda principalmente en la intención de cada componente del área de formación profesional, lo que es entendible. Sin embargo, cuesta pasar por alto que, si los programas de Contaduría Pública deben buscar que el estudiante adquiera competencias, no hay ninguna profundización que aclare a las instituciones de educación superior qué se entiende por competencias cognitivas, socio-afectivas y comunicativas. Igual sucedía en el Decreto 2566 (2003a), que enmarcaba lo reglamentado y desarrollado por dicha resolución.<sup>21</sup>

Con esta observación no se pretende que la regulación termine enumerando exhaustivamente las competencias asociadas a los tres grupos ya definidos. El resultado solo sería restar autonomía a las instituciones educativas en el proceso de pensar al ser humano que quieren

<sup>21</sup> En 2010, el Decreto 2566 fue derogado por el Decreto 1295 del MEN y, en consecuencia, las disposiciones de la Resolución 3459 son nulas. En la actualidad, la normativa en materia de educación superior regula de manera general, es decir, no establece lineamientos para programas de pregrado en específicos. Toda esta regulación se encuentra compilada en el Decreto 1075 del MEN, del año 2015.

entregar a la sociedad. Más bien, el llamado es a trazar las nociones fundamentales necesarias para que las instituciones distingan y determinen las competencias que contribuyen a la calidad de sus programas de Contaduría Pública.

Por su parte, el área de formación socio-humanística, más que un eje fundamental en la propuesta del Ministerio, parecía ser una simple añadidura a las otras dos áreas formativas, un ámbito apenas accesorio, aun cuando se ha destacado la importancia de las humanidades en la formación de los contable (Rojas & Giraldo, 2015). Al respecto, vale la pena plantear algunos cuestionamientos, por ejemplo, ¿cómo y en qué medida hace presencia dicha área en los programas curriculares?, ¿la formación socio-humanística está impactando el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes y en el de una profesión con proyección social (tal como lo establecía el mismo Decreto 2566)?, y –aún preocupante– ¿por qué la proyección social ya no es factor explícito para la acreditación de alta calidad de los programas de pregrado?<sup>22</sup>

### **2.3.2. Competencias y habilidades: entre expansión y sospecha**

Aun sin declarar explícitamente, en algunos casos, la concepción de competencia adoptada, se han desarrollado investigaciones alrededor de esta categoría y de otras similares asociadas al desempeño laboral, que utilizan y proponen inventarios de las competencias más deseadas para los profesionales contables. La producción académica en este campo ha tenido lugar en diversas latitudes.

En Reino Unido, para empezar, está el estudio de Hassall *et al.* (2003) centrado en el desempeño de los contadores de gestión asociados al *Chartered Institute of Management Accountants* (CIMA). Este estudio propone un listado de veintidós (22) *vocational skills* agrupadas en habilidades de comunicación (5), trabajo en grupo (3), solución de problemas (4), administración del tiempo (3), tecnologías de la información (2) y otras habilidades, valores y conocimientos (5). También preocupado por las competencias de los contadores de gestión en Reino Unido, Howcroft (2017) adoptó veintiún habilidades de las veintidós tomadas por Hassall *et al.* (2003), únicamente removiéndole el tener una visión comprensiva y global de la organización (perteneciente al grupo de otras habilidades, valores y conocimientos).

---

<sup>22</sup> Durante su vigencia, el Decreto 2566 establecía que la proyección social de los programas curriculares (estrategias para promover el compromiso social de los estudiantes y favorecer la interacción con su entorno) era una de las condiciones mínimas de calidad. Sin embargo, revisando regulación más reciente sobre el sistema de evaluación de la calidad en la educación superior, la proyección social ya no está como uno de los factores explícitos que soportan la alta calidad de los programas académicos (véase el Acuerdo 02 de 2020, del CESU).

Webb y Chaffer (2016), en el mismo territorio geográfico, formularon un listado de dieciséis (16) *generic skills*, sin ninguna agrupación especial, a partir de la contrastación con propuestas institucionales (como la del CIMA y la *Confederation of British Industry*) y académicas. En un estudio posterior, los autores utilizaron las mismas dieciséis (16) habilidades, pero consideraron otros referentes para su contrastación agregando, por ejemplo, el IES 3 de la IFAC y pronunciamientos más recientes del CIMA (Chaffer & Webb, 2017).

Investigaciones similares se han llevado a cabo en Oceanía. Por un lado, en Australia De Lange *et al.* (2006) se basaron en doce (12) *skills* propuestas por Mathews *et al.* (1990) y, empleando métodos cuantitativos, las agruparon en cuatro clústeres: i) interpersonal y comunicación (4), ii) estadística y computación (4), iii) contabilidad y gobierno (2) y iv) habilidades técnicas (2). Más tarde, Jackling y De Lange (2009) tomaron las mismas doce (12) habilidades, pero esta vez agrupándolas en habilidades técnicas (8) y habilidades genéricas (4).

Un poco más al sureste, en Nueva Zelanda, Wells *et al.* (2009) ajustaron el listado de *skills* empleado en una investigación previa en el mismo país para construir un cuestionario de cincuenta y tres (53) ítems, de los cuales cuarenta (40) hacían alusión a la capacidad profesional agrupados, siguiendo el modelo de Scott *et al.* (2001), en inteligencia emocional-personal, inteligencia emocional-interpersonal, capacidad intelectual, habilidades profesionales específicas y habilidades generales. Por su parte, la investigación de Low *et al.* (2016) incluyó un conjunto más reducido de diecisiete (17) *skills* que fueron puestas en consideración de empleadores para crear una idea del profesional contable deseado por este grupo en particular.

Cabe resaltar que este tipo de investigaciones no es exclusivo de países con sólidas economías, el interés por las competencias que debería poseer un recién egresado se ha extendido a países de menor tamaño, donde la profesión contable busca fortalecerse y se reconoce que el proceso educativo es la piedra angular. Uno de estos países es Botswana, donde Wally-Dima (2011) condujo un estudio para identificar aquellas habilidades que necesitan ser contempladas por los programas curriculares y, con este fin, empleó un listado de catorce (14) *skills*. Estudios similares fueron llevados a cabo en Sri Lanka por Abayadeera y Watty (2014), esta vez con una batería de veinticinco (25) *generic skills*; en Grecia por Asonitou y Hassall (2019), quienes utilizaron las mismas habilidades propuestas por Hassall *et al.* (2003); y en Chile por Araya (2019), quien identificó las competencias más buscadas por las *Big Four* en los estudiantes de auditoría en ese país.

Aun sin entrar a observar los resultados obtenidos en cada estudio, todo este abanico de competencias o habilidades despiertan cierta sospecha. Algunas particularidades que provocan esta sensación serán presentadas a continuación. En primer lugar, se observa una entronización de la idea de generalidad o transferibilidad en las habilidades, combinada con una posición fuertemente profesionalista.<sup>23</sup> Estas tienen como promesa asegurar el éxito laboral de los futuros egresados, sin embargo, hay quienes las consideran un callejón sin salida para la educación superior contemporánea (Barnett, 2012).

En segundo lugar, hay habilidades enunciadas de manera tan amplia que su comprensión se hace compleja, entre ellas se pueden nombrar las siguientes: *professional demaenour*, *team working*, *conflict management*, *decision making*. Cabe subrayar que ninguna habilidad, ni siquiera estas últimas, fueron explicadas o descritas en los estudios abordados. Al respecto, se sugiere que un detalle explicativo contextualizado a cada investigación que se apoye en ellas permitiría aclarar a qué se refieren y, a su vez, facilitar las estrategias a seguir para lograr desarrollarlas en los estudiantes.

El tercer punto deviene de los dos precedentes. A causa de la entronización de la idea de generalidad/transferibilidad y la enunciación tan general de las habilidades que se desean, parece factible que cualquier cosa pueda reducirse al término de competencia o habilidad, por ejemplo: la conciencia social y responsabilidad ética, el pensamiento crítico, el escepticismo profesional, la apariencia profesional, la orientación al cliente, la motivación y hasta el sentido del humor. Al respecto, vale la pena preguntarse si en verdad estas categorías encajan en la definición general de competencia o habilidad, y si su desarrollo es responsabilidad exclusiva de la universidad.

Por último, llama la atención que, de los múltiples conjuntos de habilidades en los que se apoyaron los estudios, pocos incluyeron la investigación (*research*) como habilidad. Dejando de lado por un momento la discusión de si es apropiado catalogar las capacidades investigativas como una competencia, esta situación señala el infortunado y decadente prestigio de la investigación en la formación de profesionales contables. Resulta curioso, además, que no fue en Reino Unido ni en Australia donde se incluyó esta habilidad, sino en Botswana y Sri Lanka; aun así, en el país asiático fue la habilidad menos relevante para el éxito de los graduados.

---

<sup>23</sup> La idea de generalidad también ha ocupado el ámbito académico, por ejemplo, haciendo un llamado a la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, categorías que son bien definidas por Castro-Gómez (2005); no obstante, la tendencia de esta idea es hacia el mundo del trabajo y el profesionalismo.

## 2.4. Un fenómeno de brechas

A diario convivimos entre disonancias cognitivas, situaciones tensionantes que perturban cualquier ideal de armonía, por ejemplo, aquella que ubica a la razón en las antípodas de los sentimientos.<sup>24</sup> Otras se dan en escenarios más especializados con álgidas discusiones sobre las sendas que transitan, y deberían transitar, las teorías y las prácticas de algún campo del conocimiento, que en ciertas circunstancias parecieran ser dos desconocidos.

La disciplina contable no escapa a este tipo de disonancias (Chabrak & Craig, 2013), pero hay una en especial que ha capturado el interés en el campo de la educación contable: el distanciamiento entre lo que se espera de los egresados y lo que se percibe de los mismos. Aunque los *stakeholders* de la educación contable no se limitan a los empleadores y organismos profesionales, estos han sido el principal punto de referencia para fijar dicho distanciamiento.

La preocupación de estos *stakeholders* gira en torno a las competencias y habilidades que deberían ser desarrolladas durante la educación superior. Las pronunciaciones al respecto abundan; entre los años 1986 y 2000, importantes organismos internacionales rectores de la profesión y las más grandes firmas de contabilidad a nivel mundial plasmaron, en al menos nueve documentos, sus perspectivas sobre las fallas en la educación y cómo podrían remediarse (ver tabla 4).

El sentimiento de varios de estos organismos y empresas puede sintetizarse en la siguiente crítica: las universidades presentan deficiencias en la preparación de estudiantes competentes para responder a las necesidades del mercado de trabajo y al continuo cambio del entorno empresarial. Este argumento fue compartido y testeado en varias investigaciones llevadas a cabo en la primera década del presente siglo (De Lange et al., 2006; Hassall et al., 2003; Jackling & De Lange, 2009; Wells et al., 2009).

---

<sup>24</sup> Soluciones muy lucidas se han propuesto para no divorciar el uno del otro. De Sousa Santos (2019, pp. 153–156) retoma el “corazonar”, concepto utilizado por pueblos indígenas de la región andina de América Latina, para referirse al calentamiento de la razón por sensaciones y emociones, sin que esto implique una pérdida del control; es un concepto muy similar al “sentipensar” desarrollado por Orlando Fals Borda.

**Tabla 4. Pronunciamientos sobre la educación contable publicados por organismos profesionales y firmas internacionales (1986-2000)**

Entidad	Año	Documento
American Accounting Association (AAA)	1986	Informe Bedford (Educación Contable del Futuro: Preparación para la Profesión en Expansión)
American Institute of Certified Public Accountants (AICPA)	1987	Documento de Asuntos Futuros
American Institute of Certified Public Accountants (AICPA)	1988	Requisitos de Educación para Ingresar a la Profesión Contable (Revisión del Informe Albers)
Arthur Andersen & Co <i>et al.</i>	1989	Perspectivas sobre Educación: Capacidades para el Éxito en la Profesión Contable
Accounting Education Change Commission (AECC)	1990	Declaración de Posición No. 1. Objetivos de la Educación para Contadores
American Institute of Certified Public Accountants (AICPA)	1992	Preparación Académica para Convertirse en Contador Público Certificado
International Federation of Accountants (IFAC)	1994	2000 y más allá. Un marco estratégico para la educación previa a la cualificación en la profesión contable
International Federation of Accountants (IFAC)	1996	Guía de Educación Internacional N° 9: Educación previa a la cualificación, Evaluación de los requisitos de competencia y experiencia profesional para contadores profesionales
Albrecht and Sack American Accounting Association (AAA) American Institute of Certified Public Accountants (AICPA) Institute of Management Accountants (IMA) Arthur Andersen, Deloitte & Touche, Ernst & Young, KPMG, Price Waterhouse Coopers.	2000	Series de Educación Contable N° 16. Educación Contable: Trazando el Curso a Través de un Futuro Peligroso

*Nota.* Adaptado de Hassall *et al.* (2003, p. 80). Los títulos de los documentos contenidos aquí son traducciones del autor con fines académicos.

Algunos resultados de los estudios que han aceptado esta crítica concluyen que las habilidades (técnicas y generales) desarrolladas por la universidad, identificadas a través de las percepciones provistas por los mismos egresados, no están alineadas con las expectativas de los empleadores (Jackling & De Lange, 2009); además, los egresados todavía perciben deficiencias anunciadas desde finales del siglo pasado en el desarrollo de ciertas habilidades generales consideradas como requeridas para el éxito laboral, tales como las interpersonales y las comunicativas (De Lange *et al.*, 2006).

No obstante, otras investigaciones hallaron cierto nivel de congruencia entre las habilidades requeridas por los empleadores y las alcanzadas durante la educación superior, haciendo la salvedad para algunas áreas que deberían ser priorizadas por las universidades para mejorar el desempeño laboral de los recién egresados, por ejemplo las relacionadas con el trabajo en equipo, el aprendizaje basado en situaciones reales de la práctica profesional (Wells *et al.*, 2009), las habilidades de comunicación verbal y escrita, y la visión global del funcionamiento de la empresa (Hassall *et al.*, 2003).

En vista de lo anterior, en 2010, Bui y Porter publicaron una investigación que tiene por intención el examen holístico de la brecha, sugerida por autores precedentes, entre las competencias esperadas y percibidas de los profesionales contables. A partir de la revisión de literatura, las autoras identificaron que los estudios sobre educación contable se concentraban en tres grandes bloques: i) señalar las fallas que obstaculizan la respuesta de la universidades a las necesidades del mercado (en gran medida son los mismos antecedentes contenidos en la tabla 4); ii) identificar cuáles son las habilidades o competencias “correctas” de los graduados en contabilidad; y iii) establecer el porqué la educación contable no produce graduados con dichas competencias.

La pretensión de un enfoque holístico llevó a las autoras a condensar toda esta literatura en un fenómeno al que denominaron *accounting education's expectation-performance gap*, al mismo tiempo que esquematizaron su estructura hipotética con cada uno de sus tres componentes (ver ilustración 3). El sentido de cada uno de ellos es expresado por Bui y Porter (2010, p. 31) como sigue:

- Brecha de expectativas: diferencias entre las expectativas de los empleadores y educadores respecto a las competencias que los egresados contables deberían adquirir.
- Brecha de restricciones: limitaciones a la efectividad de la educación contable que resultan de factores institucionales y de la capacidad y aptitud de los estudiantes.
- Brecha de desempeño: diferencias entre las competencias que los educadores pueden esperar razonablemente que los estudiantes adquieran (dadas unas limitaciones) y aquellas que perciben los empleadores de ellos al momento de ingresar a la fuerza laboral.

### Ilustración 3. Estructura hipotética de la brecha expectativas-desempeño en educación contable



*Nota.* Esta ilustración es una traducción con fines académicos de la estructura hipotética propuesta por Bui y Porter (2010, p. 31).

Para validar la estructura propuesta, Bui y Porter (2010) realizaron un estudio de caso que tuvo como objeto de la investigación a un programa de contabilidad de una universidad en Nueva Zelanda. Los métodos empleados fueron la revisión documental del programa y la entrevista semi-estructurada con agentes privilegiados, los cuales incluyen: socios y gerentes de reclutamiento de firmas de contabilidad que habían empleado graduados del programa de estudio; recién egresados del programa de estudio; educadores; y estudiantes de último año del programa de estudio que tenían la intención de unirse a firmas de contabilidad después de su graduación.

Los resultados obtenidos por las autoras, que serán detallados en la siguiente sección, soportaron la estructura hipotética propuesta y alentaron el estudio de este fenómeno en otros contextos. Aunque ninguna de las investigaciones posteriores replicó con exactitud el diseño metodológico original o adoptó tal cual la estructura de la *e-p gap*, algunas fueron más fieles al estudio original que otras.

Para empezar, son dos las aproximaciones más cercanas al trabajo de Bui y Porter. La primera es la investigación de Howcroft (2017) en el Reino Unido, la cual concluyó que existía una brecha de expectativas-desempeño entre los educadores y empleadores de contadores de gestión vinculados al CIMA. Sirva de ejemplo la situación de la habilidad (comunicativa) de presentar y defender verbalmente puntos de vista y resultados a colegas, clientes y superiores, la

cual para los empleadores fue considerada como la *vocational skill* más importante pero poco exhibida por los graduados; adicionalmente, para los educadores era una de las cinco habilidades menos importantes (*expectation gap*).

Es necesario precisar que la percepción de los empleadores fue tomada de la investigación de Arquero Montano *et al.* (2001). Con esta base, se contrastaron las percepciones recopiladas de los educadores a través de un cuestionario que utilizó una escala de Likert para abordar las mismas habilidades analizadas años atrás por los empleadores. El rezago temporal de casi dieciséis años se intentó subsanar con la entrevista de seis empleadores y un miembro directivo del CIMA.

Una variación adicional al modelo de Bui y Porter está en la organización de la estructura. Howcroft (2017, p. 467) denominó *education constraints gap* a la diferencia entre las competencias percibidas y deseadas por los educadores. Los resultados generales sugieren que esta brecha es reducida, pues las tres habilidades más valoradas por los educadores también fueron altamente percibidas, estas fueron lectura crítica, resolución de problemas y análisis crítico.

La segunda investigación cercana al trabajo de Bui y Porter fue netamente cuantitativa y tuvo como escenario a Sri Lanka (Abayadeera & Watty, 2014). A partir de cuestionarios específicos para educadores y empleadores, los autores determinaron que para el programa curricular objeto de estudio sí existía una brecha de expectativas-desempeño en cuanto a las siguientes *generic skills: work ethics, attitudes and values; dedication, self-motivation and meeting tight deadlines; intellectual; decision making; leadership; problem solving; oral communication in English; critical thinking; written communication in English; commitment to professional development; listening; negotiation and resource management.*

Concretamente, el origen de este resultado se halla en la brecha de restricciones ya que, por un lado, la brecha de expectativas no es amplia debido a que el programa está diseñado para satisfacer los requerimientos del mercado de trabajo (Abayadeera & Watty, 2014, p. 66), acercando más los deseos de los empleadores a los educadores; y, por otro lado, la brecha de desempeño tampoco es significativa considerando que las habilidades desarrolladas por los educadores están siendo percibidas por los empleadores.

Un bloque de investigaciones también abordó el fenómeno de la *e-p gap* de manera más indirecta como se afirmó arriba. La primera de ellas, aunque llevada a cabo en Nueva Zelanda bajo un enfoque cualitativo, entrevistó únicamente a empleadores (entre los que se cuentan las *Big*

*Four*)<sup>25</sup> y concluyó que, en general, estos perciben que sus expectativas son cumplidas por los graduados contables; en consecuencia, se sugiere que “brecha de expectativas” no están generalizada como lo indica la literatura previa (Low et al., 2016, p. 52). Estos resultados fortalecen las conclusiones establecidas años atrás por Wally-Dima (2011) aplicando cuestionarios a practicantes y educadores contables en Botswana.

El trabajo de Webb y Chaffer (2016), pese a dar una impresión contraria con su título *The expectation performance gap in accounting education: a review of generic skills development in UK accounting degrees*, también es un análisis alejado de la *e-p gap* y se concentra en las apreciaciones de un único *stakeholder* de la educación contable (los egresados) para examinar las oportunidades de desarrollar habilidades generales en los programas de pregrados, y cómo estas son recibidas por sus empleadores. Ante este escenario, los graduados percibieron que durante sus estudios contables solo se explotaron las oportunidades de desarrollo para cinco (5) de las dieciséis (16) *generic skills*, estas fueron: administración del tiempo, comunicación escrita, habilidad para desarrollar métodos de aprendizaje efectivo, resolución de problemas y habilidades de presentación.

En Grecia, Asonitou y Hassall (2019) ampliaron el alcance de sus cuestionarios y recopilaron la percepción de empleadores, educadores y estudiantes. Si bien no emplearon la estructura de Bui y Porter, determinaron que existía una significativa diferencia entre el nivel de importancia y el desempeño exhibido (brecha de expectativas-desempeño) para las siguientes habilidades: visión global del funcionamiento de la empresa, consciencia de la responsabilidad social y ética, y organizar las cargas de trabajo para cumplir con requerimientos inesperados o en conflicto.

Por último, está el particular abordaje de Botes y Sharma en territorio surafricano, quienes utilizaron como instrumento de medida los elementos del *Balanced Scorecard* y determinaron que existe una brecha en las percepciones que los profesionales tienen sobre las habilidades que los contadores de gestión necesitan para enfrentar los desafíos de trabajar en un entorno empresarial cambiante. Esta brecha es significativa en términos de la perspectiva del cliente, pero no lo es en términos de los procesos internos del negocios, el componente financiero y algunas áreas de la perspectivas de aprendizaje y crecimiento (Botes & Sharma, 2017, p. 119).

---

<sup>25</sup> El término Big Four se refiere a las cuatro firmas de contabilidad más grandes y reconocidas a nivel global, estas son: Deloitte & Touche, Price Waterhouse Coopers (PwC), Ernst & Young y KPMG.

### **2.4.1. Los factores de la brecha de expectativas-desempeño en educación contable**

La presencia o no de una brecha entre la educación contable y la práctica profesional solo es el efecto de la concurrencia de distintas circunstancias en las que intervienen *stakeholders* de la educación. Parte del trabajo de Bui y Porter (2010) fue detectar los factores que contribuían a este fenómeno y agruparlos por el componente de la brecha que afectaron, con el propósito de precisar las causas que deberían ser gestionadas para mejorar el proceso formativo. Investigaciones posteriores corroboraron algunos de estos factores y vislumbraron la existencia de factores adicionales.

La complejidad del objeto de esta investigación dificulta determinar todas las causas que podrían estar juego. En consecuencia, los factores detallados a continuación son aquellos a los que se les ha atribuido mayor influencia en la formación de la *e-p gap*. Estos fueron extraídos de los resultados obtenidos por Bui y Porter (2010) y las investigaciones derivadas (abordadas más arriba), sin excluir la literatura que, a pesar de no desarrollar puntalmente el fenómeno de la *e-p gap*, aborda las temáticas de educación superior y educación contable, y sugiere posibles factores. La agrupación propuesta busca asociar cada uno de ellos con una de las cuatro secciones de la *e-p gap*, lo que no impide que un factor pueda contribuir en más de una forma a la formación de la brecha o que varios factores estén relacionados entre sí.

#### **2.4.1.1. Brecha de expectativas.**

A continuación, se presentan los factores asociados a la brecha de expectativas entre educadores y empleadores.

- 1. La noción de competencia.** En esta sección de la brecha el interés se ha posado en cuáles son las competencias deseadas, descuidando por completo qué concepción de competencia tienen educadores y empleadores. La postura adoptada por ambas partes puede inclinarse por una u otra de las versiones rivales de competencia (académica y profesional) y, dependiendo de su tendencia, las expectativas sobre el futuro egresado serán distintas. Empero, está latente la esperanza de que las expectativas apunten más allá de la competencia, que bien pueden ser las cualidades y disposiciones propuestas por Barnett (2009); aun más cuando la sola noción de competencia, como se planteó anteriormente, puede configurarse como un dispositivo de opresión y, además, trae consigo situaciones contradictorias, paradójales y problemáticas, todas ellas limitantes para la educación superior.

- 2. Rol de la educación contable (objetivo de la universidad).** El propósito de la educación superior y, consecuentemente, de la universidad debe ser revisado con rigurosidad, entender el funcionamiento de la universidad en la sociedad es simplemente imperativo (Barnett, 2004). Las posturas sobre este punto también son divergentes pero requieren su consideración, pues las expectativas sobre los futuros egresados estarán formadas acorde a la misión que se le otorgue a la universidad. Al hablar del objetivo de la educación contable como tal, con frecuencia los educadores disienten de los empleadores; a continuación, se exponen dos casos que reflejan esta situación: i) mientras los profesores entienden la educación contable como el desarrollo de capacidades intelectuales, los empleadores la ven como la provisión de sólidos conocimientos contables (Bui & Porter, 2010); y ii) de manera general, los empleadores contables conciben el rol de la educación como una capacitación profesional, con lo que los educadores están en completo desacuerdo y manifiestan que su rol es la promoción del pensamiento crítico (Howcroft, 2017). A veces también los educadores comparten la preferencia por una educación contable profesionalista y tecnicista enfocada a la satisfacción de necesidades empresariales (Abayadeera & Watty, 2014), la cual parece ser propia de los empleadores y es fuertemente criticada por buscar la legitimación del currículo en el mercado (Rojas & Giraldo, 2015) o por tener un interés estratégico que evita la incidencia crítica de los egresados en la sociedad (Loaiza, 2011; Rojas & Giraldo, 2015).
- 3. Carácter de la universidad.** Este factor se refiere a la naturaleza de la financiación de las universidades. Puede ser privada, caso en el cual los fondos provienen principalmente de las matrículas que pagan periódicamente los estudiantes, o puede ser pública, caso en el cual los fondos corresponden primordialmente a las transferencias recibidas por parte del Gobierno. El origen de los ingresos puede trastocar los intereses de las universidades y, en consecuencia, de sus educadores; la siguiente cita describe la situación británica:
- con el apoyo del gobierno, en el Reino Unido se ha producido un aporte de fondos de la industria y del comercio con el objeto de permitir a las instituciones educativas comportarse de nuevas maneras. Esto se puede apreciar claramente en los parques científicos, las iniciativas conjuntas de la industria y la universidad y el

financiamiento (total o parcial) de los cargos docentes de campos directamente relacionados con los intereses de la compañía que hace los aportes. (Barnett, 2001, p. 37)

- 4. Prestigio de la universidad.** Cada vez son más comunes los *rankings* que reúnen y jerarquizan las mejores universidades de todo el mundo. Estos exaltan su trabajo como instituciones de educación superior y emplean criterios relacionados, por ejemplo, con la producción investigativa y la empleabilidad de sus egresados. Estas universidades de gran renombre también son aquellas acreditadas de acuerdo con los sistemas de acreditación propios de cada país (Guzmán-Valenzuela et al. 2020). Pese a que la acreditación puede llevar a atribuir gran importancia a prescripciones externas, por ejemplo de organismos profesionales (Duncan & Schumutte, 2006), la reputación que alcanzan algunas universidades las reviste de cierta autoridad para intervenir en la sociedad, así

en el nivel institucional, una universidad de élite puede resistir [a las influencias del Estado, el mercado y las instituciones económicas de la sociedad moderna] de un modo que no es factible para una institución que tiene menos prestigio social. Los programas de las universidades nuevas pueden sentir una mayor necesidad de responder a los reclamos del mercado estudiantil que los de una universidad antigua que tiene el mercado asegurado. (Barnett, 2001, p. 222)

- 5. Trayectoria de la universidad.** En las posturas que sostengan distintas universidades sobre algún asunto particular puede estar en juego un aspecto temporal. En un estudio de caso realizado en Chile por Guzmán-Valenzuela *et al.* (2020), se entrevistaron educadores de universidades con diferentes trayectorias históricas para recopilar sus percepciones sobre la dimensión pública de la universidad. Los resultados revelaron diferencias entre las apreciaciones de los docentes, mientras que las instituciones más antiguas veían el pasado con nostalgia, las más nuevas mostraban una orientación hacia el futuro debido a que no habían experimentado todo lo vivido por las universidades antiguas (como la era de Augusto Pinochet).
- 6. Proletarización del cuerpo docente.** Los docentes están perdiendo autoridad sobre las prioridades de su trabajo y sobre cómo utilizar su tiempo, “cada vez más frecuentemente, el trabajo académico está especificado de antemano y es aprobado por

una tercera persona, con lo cual el campo en el que el académico puede maniobrar se va estrechando en los contextos cotidianos” (Barnett, 2001, p. 59); en consecuencia, las expectativas de su tarea docente e investigativa son alteradas y prescritas. Barnett (2001) declara que la idea de proletarización es retomada de Albert Halsey (1992), pero cabe resaltar que no es un hecho exclusivo del contexto británico; de hecho, la proletarización de los docentes es reconocida por Rosa María Torres (en el prólogo al libro *Cartas a quien pretende enseñar* de Paulo Freire) como una de las realidades mundiales de la “cuestión docente”, entre otras como la pauperización, el nivel educativo, el abandono de la profesión y la pérdida de identidad y legitimidad social.

7. **Tamaño de la empresa empleadora.** La importancia otorgada a ciertos conocimientos y habilidades varía respecto a qué tan grande o pequeña es la empresa que emplea al egresado (Bui & Porter, 2010), por ejemplo, grandes firmas de contabilidad tienen perfiles muy marcados de los profesionales que desean contratar (Araya, 2019; Low et al., 2016). El momento de ser desarrollados los conocimientos y habilidades deseadas también es influenciado por este factor, en Nueva Zelanda, por ejemplo, pequeñas y medianas empresas indicaron que los conocimientos técnicos relacionados a la teneduría de libros deberían ser abordados durante el paso por la universidad, por otro lado, grandes firmas afirmaron que el mejor momento para su desarrollo era dentro de las empresas, una vez culminado el pregrado (Bui & Porter, 2010).
8. **Regulación contable estandarizada.** Los debates alrededor de la regulación contable son bastante controvertidos y de nunca acabar. El caso particular de la regulación estandarizada, ya sea para el reporte de información financiera (por ejemplo, los *International Financial Reporting Standards* -IFRS- emitidos por el *International Accounting Standards Board* -IASB-) o el aseguramiento de la información (por ejemplo, los *International Standard on Audititng* -ISA- emitidos por la IFAC), ha traído consigo una serie de efectos involuntarios en la educación dentro de los que se cuentan la influencia en los textos guías, el contenido de las asignaturas, los discursos en el aula y los exámenes (Sunder, 2010). Pero los resultados no han sido lo más favorables, este tipo de regulación parece ir en detrimento de la visión general de la sociedad y los negocios (Cardona, 2017), la educación persigue la memorización del estándar suprimiendo cualquier análisis crítico o alternativo (Sunder, 2010) y se concentra en

métodos de enseñanza centrados en el docente (Coetzee & Schmulian, 2012). Aun así, la expansión global de esta regulación ha llevado a que universidades y empleadores se preocupen por que los futuros egresados conozcan y apliquen sus distintos estándares.

**9. Influencia de organismos profesionales.** La persuasión en este punto es doble, hace eco tanto en empleadores como en educadores; no obstante, la necesidad de perpetuar la membresía de practicantes y empresas, y la responsabilidad de satisfacer las necesidades de estas últimas (Hassall et al., 2003), sugiere una mayor cercanía de los organismos profesionales con las expectativas de los empleadores.<sup>26</sup> El caso del CIMA en Reino Unido ilustra la situación descrita. Las empresas miembro, por ejemplo, toman las especificaciones de este organismo internacional sobre las competencias esperadas de los contadores de gestión; por su parte, las universidades orientan sus programas de contabilidad para garantizar la acreditación del CIMA a sus estudiantes, una poderosa herramienta de *marketing* para atraer estudiantes que buscan la cualificación profesional (Howcroft, 2017, p. 466). Aunque se reconoce la presión de organismos profesionales sobre las universidades para el desarrollo de ciertas competencias y habilidades (Low et al., 2016), organismos especializados en el área de la educación contable también ejercen influencia, ejemplo de esto es la *Accounting Education Change Commission* (AECC) en Estados de Unidos, cuyos pronunciamientos han sido determinantes en los procesos de rediseño curricular en ese país (Duncan & Schumutte, 2006).

**10. Avances tecnológicos.** El impacto de la tecnología en la vida del ser humano ha sido no menos que contundente. En el campo de educación superior, argumentan Pincus *et al.* (2017), la tecnología constituye una irrefutable fuerza de cambio. Las implicaciones puntuales de esta en la profesión y educación contable son también notorias, está produciendo efectos disruptivos de gran alcance, incluida una creciente brecha entre las habilidades demostradas y necesarias de la fuerza laboral (Pincus et al., 2017, p. 6), al punto de llegar a ser una “pesadilla” encontrar profesionales con la combinación adecuada de habilidades para afrontar los cambios producidos por la tecnología.

---

<sup>26</sup> Las declaraciones del CIMA en su sitio web son muestra de ello: “We work closer than ever before with employers around the world to make sure our qualifications deliver confident and competent management accounting professionals who can lead your organization to sustainable success” (s/f).

### 2.4.1.2. Brecha de restricciones-institucionales.

A continuación, se presentan los factores institucionales asociados a la brecha de restricciones.

#### 1. Recursos inadecuados.

- a. **Fondos.** Este es uno de los factores que más puede aquejar a las universidades (Pincus et al., 2017), sobre todo en países latinoamericanos como Chile, en donde universidades públicas y privadas compiten por fondos del Estado (Guzmán-Valenzuela et al., 2020). Contar con recursos financieros insuficientes tiene efectos colaterales, por ejemplo, las universidades deben inscribir cada vez más estudiantes nacionales e internacionales (Bui & Porter, 2010), pero con la misma capacidad instalada y de personal docente. Además, “debido a falta de incentivos, salarios competitivos y recursos para la docencia, la universidad no puede contar con verdaderos maestros. La enseñanza contable, tiene que utilizar profesores ocupados en múltiples quehaceres, sin dedicación a las actividades intelectuales y de investigación” (Cardona & Zapata, 2006, pp. 40–41).
- b. **Personal docente.** Está determinado en buena medida por fondos insuficientes, por lo que las universidades no pueden contratar personal docente acorde con el número de estudiantes (Bui & Porter, 2010). La baja proporción docente-estudiante es tan preocupante que los mismos profesores comparan la enseñanza en estas condiciones con un proceso masivo de cría de gallinas (Howcroft, 2017, p. 469). Ahora bien, la conformación de los departamentos de educadores contables también debe ser revisada en lo que se refiere al tipo de contratación (Hopper, 2013), que se traduce en el tiempo de dedicación a la universidad. Finalmente, también se ha señalado que es necesaria la renovación profesional, sin embargo, poco se promueven las escuelas docentes que lo permitan (Cardona & Zapata, 2006, p. 41).
- c. **Instalaciones.** Por último, la capacidad espacial y de recursos de las instalaciones también es un limitante en los procesos educativos. En algunas instituciones puede existir una escasez de grandes salas de conferencias, lo que resulta en una limitación del número de estudiantes matriculados en cursos para los que hay una gran demanda (Bui & Porter, 2010, p. 40), lo cual obstaculiza

las estrategias de reclutamiento de estudiantes que las universidades emplean para solventar la escasez de recursos económicos.

- 2. Tensión docencia-investigación.** Sobre el educador recaen fuertes exigencias, en especial en los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en la universidad. Entre las tareas más demandantes están la enseñanza y la investigación, siendo inexorable una relación de mutua retroalimentación para mejorar la formación de los estudiantes. Pero difícilmente la armonía entre ambas se consigue, la investigación demanda tiempo y apoyo económico (Hopper, 2013), recursos que en muchas universidades suelen ser inadecuados y desencadenan un aumento en la carga docente que compromete la calidad de la enseñanza (Bui & Porter, 2010). Irónicamente, en las universidades los sistemas de permanencia y promoción docente están basados en la producción y resultados investigativos. En consecuencia, la excelencia docente atrae poco reconocimiento y las actividades de enseñanza pueden concebirse como una carga por los profesores (Bui & Porter, 2010, p. 41); adicionalmente, aquellos educadores menos activos en la investigación se desmoralizan afectando negativamente la calidad de la enseñanza percibida (Abayadeera & Watty, 2014).
- 3. Tamaño de las clases.** Hay quienes consideran el programa de Contaduría Pública como la “vaca lechera” de las universidades, por el número de estudiantes que atrae y los fondos económicos que esto representa (Bui & Porter, 2010); la necesidad de recursos financieros conduce a la tendencia de grandes clases, hasta de cien estudiantes en los primeros cursos (Asonitou & Hassall, 2019), lo cual dificulta la calidad de la enseñanza (Bui & Porter, 2010), por ejemplo, al limitar la actividad docente para desarrollar pensadores críticos y favorecer la producción de técnicos especializados (Howcroft, 2017).
- 4. Sistema de acumulación y transferencia de créditos.** El diseño de programas curriculares de educación superior bajo el sistema de créditos está ampliamente extendido; sin embargo, este sistema obstruye cualquier deseo de formación interdisciplinar en los estudiantes. La interdisciplinariedad pretende la integración de disciplinas y exposición deliberada a una amplia gama de discursos intelectuales y elementos epistemológicos (Barnett, 2001). Pero la búsqueda de unificar la experiencia del estudiante se ve socavada por dos fuerzas de fragmentación que se alimentan de la

modularización y transferencia de créditos. La primera afecta la percepción del estudiante, quien ve que los contenidos de los programas se viven de manera separada y aislada; y, la segunda, está presente en la estructura del currículo que percibe (Barnett, 2001, pp. 182–183). Adicionalmente, como se puntualizó más arriba, este sistema profundiza la visión bancaria de la educación al promover la postura del estudiante como “cliente”.

5. **Estructura del programa curricular.** La duración adecuada del programa ha sido también una preocupación alrededor de la educación contable (De Lange et al., 2006, retomando a Mathews et al. 1990). El beneficio económico de reducir costos al disminuir el tiempo de estudio a dos o tres años significa sacrificar espacios valiosos para la formación y la reflexión (Hopper, 2013). Existe el pensamiento de que los egresados contables deben completar casi por completo su capacitación laboral inicial al terminar sus estudios de pregrado (Brennan, 1985). Evidencia de esto es la regulación profesional que obliga a las universidades a asegurar el cumplimiento de un número específico de horas prácticas por parte de los estudiantes, lo cual implica estructurar el currículo de la mejor manera posible para no afectar el proceso educativo (Duncan & Schumutte, 2006). A manera de ejemplo, en Sri Lanka fue estructurado un programa de cuatro años en el que los estudiantes deben realizar prácticas profesionales durante el tercer y cuarto año, en este periodo las jornadas y el tiempo de las clases se ajustan de tal forma que no interfieran con el tiempo de las prácticas (Abayadeera & Watty, 2014).

#### 2.4.1.3. Brecha de restricciones-estudiantiles.

A continuación, se presentan los factores estudiantiles asociados a la brecha de restricciones.

1. **Motivación de los estudiantes.** Una genuina motivación por el proceso formativo en la disciplina contable resulta contundente, incluso algunos se atreven a afirmar que “la actitud del estudiante es determinante en el proceso de aprendizaje, independientemente de la metodología” (Cardona & Zapata, 2006, p. 43). La verdad es que es un factor que no puede ser comprendido de manera aislada, ya que está vinculado con otros como la motivación de los docentes, los métodos de enseñanza y el conflicto estudio-trabajo-familia. Además, algunas de las situaciones probablemente relacionadas con la motivación de los estudiantes han sido percibidas por los educadores, tales como la falta

de curiosidad sobre el mundo que los rodea y su conformismo frente a este (Bui & Porter, 2010), y las distintas expectativas instrumentales respecto al programa curricular de los estudiantes, quienes esperan una orientación práctica para obtener un tiquete de ingreso seguro al mercado laboral (Bui & Porter, 2010; Hopper, 2013; Howcroft, 2017).

2. **Conflicto estudio-trabajo-familia.** Si bien los roles que se configuran en un mismo sujeto no se limitan a tres, este factor se refiere al tiempo que asigna cada persona a estos tres ámbitos de la vida. La tarea se torna conflictiva ante la distribución de un limitado tiempo entre necesidades y deseos, que pueden ser contrarios entre sí. Hoy en día, y cada vez con mayor frecuencia, los estudiantes deben trabajar para financiar su título universitario disminuyendo el número de horas promedio dedicadas a estudiar (Hopper, 2013) y, no menos importante, a estar en familia. Esta necesidad de conseguir un empleo disminuye el entusiasmo e interés de los estudiantes (Bui & Porter, 2010). Las universidades ofrecen entonces programas curriculares en jornadas nocturnas para permitir que sus matriculados logren responder a las demandas académicas y profesionales; no obstante, quienes acuden a esta modalidad son más propensos a percibir insuficiencias en el desarrollo de ciertas habilidades (De Lange et al., 2006). Todo lo anterior implica una manera distinta de educar (Patiño, 2017), desde los métodos de enseñanza hasta las estrategias de evaluación.
3. **Criterios de entrada al programa curricular.** La selectividad de las universidades al momento de aceptar o rechazar el ingreso de nuevos estudiantes a sus programas curriculares condiciona todo el proceso educativo, o al menos la mayor parte. Los educadores han mostrado gran preocupación al respecto, exponiendo que las presiones financieras que afrontan las universidades son capaces de doblegar a estas instituciones, al punto de disminuir los requisitos de ingreso para reclutar tantos estudiantes como sea posible (Howcroft, 2017, p. 469). Sin contar el probable impacto en el tamaño de las clases ante tales circunstancias, estos requisitos pueden enmascarar rendimientos académicos deficientes de los aspirantes (Bui & Porter, 2010).

#### 2.4.1.4. Brecha de desempeño.

A continuación, se presentan los factores asociados a la brecha de desempeño docente.

1. **Motivación de los docentes.** Es un factor recíproco con la motivación de los estudiantes. En el trabajo de Bui y Porter, por ejemplo, se percibió que los profesores

del programa de estudio de caso no parecían estar apasionados ni entusiasmados con el material que estaban enseñando (2010, p. 42). La desmotivación de profesores dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje y es resultado de la presencia de otros factores, por ejemplo los recursos inadecuados que llevan a bajos salarios (Abayadeera & Watty, 2014) y la proletarización del trabajo docente.

2. **Métodos de enseñanza.** A este punto subyace cómo está concebida la relación educador-educando en el proceso enseñanza-aprendizaje. Aquellos métodos tradicionales o centrados en el docente, como las clases magistrales o conferencias dedicadas solo a la exposición de información, limitan la comprensión de ciertos contenidos (Asonitou & Hassall, 2019; Dextre, 2013); al contrario, métodos no tradicionales o centrados en el estudiante, tales como la salida de campo o la *gamificación*, promueven el pensamiento crítico y la curiosidad (Chabrak & Craig, 2013); aumentan el interés de los estudiantes por las asignaturas y la importancia de la profesión contable (Gribbin, 2005); y contribuyen a la inmersión de los estudiantes en la investigación (Liu et al., 2018). Por su cercanía, la discusión de este factor incluye también las herramientas de enseñanza empleadas por los docentes, las cuales también influyen en la experiencia educativa, por ejemplo los estudiantes observan que herramientas como presentaciones en PowerPoint facilitan tomar notas, pero reducen la interacción con el docente (Bui & Porter, 2010).
3. **Perfil del docente.** Por su protagonismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la formación y experiencia del educador (académica, profesional y pedagógica) no puede descuidarse en ningún momento. A los ojos de sus estudiantes, algunos profesores tienen dificultad para explicar con claridad los contenidos de los cursos y para alentar el interés y estudio de estos (Bui & Porter, 2010). En la literatura se manifiesta que “existe una preocupación porque la docencia ha sido abarcada por profesionales exitosos en la práctica pero con limitaciones para la docencia, con muchas ocupaciones y que, en sus clases, comentan experiencias vividas pero con carencias pedagógicas y ausencia de calidad” (Loaiza, 2011, p. 187). A la anterior limitación, se suma el ausentismo y las debilidades de los docentes en el campo de la investigación (Cardona & Zapata, 2006).

## 2.5. Insuficiencias del proyecto hegemónico

Antes de continuar es menester presentar las siguientes dos aclaraciones sobre el propósito y terreno que transita el estudio. En primer lugar, la intención de esta investigación en ningún momento es sostener que la educación contable tiene como obligación responder exclusivamente a las demandas del mercado laboral. De ser así, estaría contrariando los planteamientos esbozados en la primera parte de este documento. Las empresas, sin desconocer su participación en la educación contable, no son las únicas partes interesadas con las que la universidad tiene responsabilidades ya que los compromisos de la educación superior, además de ser económicos, son sociales, culturales y éticos.

Por esta razón, se invita a contemplar una noción de competencia que pretenda traspasar las constricciones de la competencia operativa. Para ello, la apuesta está en considerar la competencia como el despliegue de una serie de conocimientos y comportamientos que responden a situaciones particulares, cuyos confines estarán en el diálogo entre tres dimensiones o, en palabras de Tobón (2006, p. 49, citado por Valero et al., 2013), tres ejes centrales:

1. Las demandas del mercado laboral-empresarial-profesional.
2. Los requerimientos de la sociedad.
3. La gestión de la autorrealización humana desde la construcción y el afianzamiento del proyecto ético de vida.

Como ya se ha expuesto, la tendencia moderna predominante en educación superior es la noción de competencia operativa, es decir, aquella que atiende esencialmente al primero de los ejes, impulsando el aprender a hacer mientras se descuida el aprender a conocer, a ser o a vivir juntos.<sup>27</sup> Este espíritu funcionalista es el mismo que encarnan los modelos internacionales de educación contable que, esclavos de la eficiencia económica, buscan la estandarización de la formación de los contables.

Lo anterior solo profundiza otras corrientes homogeneizantes que circulan en la disciplina contable desde hace algunas décadas, y que han a la globalización económica tenido como catalizador de sus procesos de expansión. Muy pronto esta situación y sus efectos comenzaron a ser enunciados y denunciados por la comunidad contable, como lo hizo Olver Quijano al manifestar que

---

<sup>27</sup> Estos cuatro aprendizajes corresponden a los pilares de la educación, de acuerdo con el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* publicado en 1996 (Quijano, 2002).

es entonces la globalización -de los negocios- una especie de pretexto para concretar un sinnúmero de intervenciones a favor de la gestión del mundo como mercado, las que a su vez, debilitan el papel de los Estados y de las instituciones y aparatos nacionales, a favor de las potencias industriales y financieras y de sus nuevos centros de producción normativa, espacios desde donde se tejen las redes de la dominación hegemónica que paulatinamente postula el tránsito del modo de producción económica a la producción cultural o producción de la subjetividad. (2002, pp. 103–104)

Dentro de la normativa que han dejado estas intervenciones se incluyen, entre otros, los paquetes de estándares internacionales que versan sobre directrices para la preparación de información financiera (por ejemplo, los IFRS) y el aseguramiento de la información. La serie de estándares internacionales sobre educación tal vez no cuenta con el mismo reconocimiento, pero está inmerso en la disciplina contable y soporta la expansión de los paquetes normativos mencionados más arriba (Patiño, 2017), asegurando la ejecución de sus distintas prescripciones homogeneizantes (Gómez, 2007b), aun cuando se ha advertido el peligro de la sumisión y el desencanto que encarnan (Cardona & Zapata, 2006).

No obstante, el desconocimiento relativo de estos estándares no implica que sean sujeto de menores cuestionamientos en comparación con el resto de la matriz regulatoria internacional. Como ya se destacó, son dos los principales referentes globales en materia de educación contable y, por ende, son estos los que han estado bajo la lupa de académicos y educadores. A continuación, se recogen algunos argumentos que ponen en cuestión la conveniencia de estos modelos estandarizados para la educación contable.

Para comenzar, vale la pena retomar brevemente una de las inquietudes del profesor Quijano (2002) con respecto al modelo de la UNCTAD. De manera análoga al ISAR, la UNCTAD funciona como un órgano adscrito a una institución de mayor jerarquía, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), dentro de la cual hace parte de los órganos de la Asamblea General. Por otro lado, dentro de los organismos especializados del Consejo Económico y Social, está la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés). Aunque ambos órganos estén bajo el mismo techo persiguen objetivos alejados.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Por un lado, el objetivo de la UNCTAD (s/f) es el apoyo a los países en desarrollo para que accedan a los beneficios de una economía globalizada de manera más justa y eficaz, y la ayuda en la preparación para hacer frente a los posibles

Al existir un organismo centrado específicamente en temas de educación, se esperaría que fuera este el principal encargado de alentar un modelo de educación internacional, que bien haría en servirse de sinergias con organismos que tuvieran conocimiento de la disciplina y la profesión contable, tales como la UNCTAD y el ISAR. Sin embargo, es curioso –y preocupante a la vez– que el modelo curricular haya estado únicamente<sup>29</sup> en cabeza de este último órgano; “cabe preguntarse entonces, ¿hacia donde va en definitiva la Onu [*sic*] en materia educativa?, ¿se superpone la UNCTAD a la Unesco [*sic*] en materia de educación y cultura?” (Quijano, 2002, p. 111).

Las preguntas parecen responderse por sí solas, el modelo de educación contable de la ONU en manos de la UNCTAD, y no de la UNESCO, refleja una postura bastante diciente de la proyección que existe a nivel internacional (no solo de la ONU) sobre la profesión y disciplina contable, así como de la dirección para sus procesos formativos que, diseñados por organismos como el ISAR, difícilmente perseguirán objetivos más allá del entrenamiento para la preparación y reporte de información financiera.

En cuanto al modelo de la IFAC, Gómez (2007b) pone en tensión su conveniencia en la formación de profesionales en contextos como el colombiano pues, debido a sus pretensiones de estandarización y su visión reduccionista de la contabilidad, resulta insuficiente para conseguir un desarrollo del profesional como sujeto social. Puntualmente, el autor expone cuatro insuficiencias de los IES que serán repasados y complementadas a continuación.

La primera insuficiencia es que los IES son referentes incompletos para la educación universitaria, pues desconocen la formación de sujetos sociales e integrales, olvidan (si es que en verdad se trata de ello) la función social de la educación y su importancia en la formación de seres humanos con aspiraciones y objetivos, tanto personales como colectivos. A pesar de esto, los IES siguen influenciando a escala internacional los currículos contables, en parte, porque la adherencia a estos se realiza de manera acrítica, favorece la ley del menor esfuerzo (Gómez, 2007b) y se hace en ausencia de un profundo entendimiento de la complejidad del fenómeno estandarizante y de la riqueza del saber contable (Quijano, 2002). Sin duda es más fácil seguir y cumplir un estándar impuesto que construir un modelo educativo fundado en la filosofía propia de cada universidad y contextualizado a las condiciones y necesidades de cada sociedad.

---

inconvenientes de una mayor integración económica; por otro lado, el objetivo de la UNESCO (s/f) es establecer la paz mediante la cooperación internacional en materia de educación, ciencia y cultura.

<sup>29</sup> En el texto del MAC no se menciona colaboración alguna con la UNESCO.

Pero rara vez las rutas fáciles se acompañan de resultados acertados, más cuando se habla de formación. Los IES se caracterizan por un espíritu funcionalista que conduce a una educación profesionalizante, la cual profundiza la preparación de seres humanos productivos (Quijano, 2002) e impide que el futuro egresado cuestione el contexto socioeconómico en el que se mueve la contabilidad (Rojas, 2002). Deben definirse las ambiciones educativas y cuestionarse si los IES conducen, en palabras de Freire, a una educación *reaccionaria* o *revolucionaria*, ¿en verdad la educación superior está para preparar profesionales obsecuentes a reaccionar a los problemas corporativos, depauperando el *ethos* universitario?,<sup>30</sup> ¿o su piedra angular debe ser una educación revolucionaria capaz de pensar el cambio de las condiciones actuales e incidir en la realidad social para lograrlo?

Como segunda insuficiencia, está el desconocimiento de las necesidades en contextos específicos que se evidencia en los contenidos y, especialmente, en las competencias propuestas por los IES (Gómez, 2007b). Las competencias y habilidades no tienen un contenido sustantivo, por lo que requieren circunstancias específicas para tomar forma (Barnett, 2001), condición entorpecida por las pretensiones estandarizantes de la IFAC. Como lo subrayan Cardona y Zapata, “los países en desarrollo tienen el grave problema de mirar siempre el espejo de países desarrollados” (2006, p. 38) y, lamentablemente, este modelo ha sido un faro en países con agudas diferencias respecto a las economías, empresas e instituciones educativas para las que están diseñados los IES.

Es evidente que cada país tiene un sistema educativo (contable) al que subyacen elementos culturales distintivos,<sup>31</sup> por lo tanto hay que reconocer el pensamiento propio de nuestra cultura y no renunciar a él (Loaiza, 2011), los modelos educativos no pueden ser vistos como una mercancía de exportación, “la educación universitaria no puede quedarse centrada en un proceso de asimilación de información de culturas eurocéntricas y estadounidenses que impiden desconocer las rupturas y desarrollo existente en las tradiciones locales” (Rojas & Giraldo, 2015, p. 268).

---

<sup>30</sup> Rojas y Giraldo consideran que el *ethos* universitario clásico “exhorta a la construcción de un bienestar para todos y a edificar un futuro promisorio y de progreso para la sociedad” (2015, p. 272).

<sup>31</sup> El sistema de educación contable es solo una de las cinco variables internas que, junto a variables externas como el régimen legal y los aspectos culturales y políticos, constituyen lo que se ha definido como un sistema contable. Una síntesis de cada variable puede encontrarse en Gómez (2007a).

Su tercera insuficiencia es restar centralidad a la realidad productiva mundial, algo que tiene en común con la regulación contable que promueve,<sup>32</sup> “el modelo se aleja sustancialmente de la formación para enfrentar las necesidades de las pequeñas y medianas empresas, que representan, según la UNCTAD, el 98% del tejido productivo mundial” (Gómez, 2007b, p. 37). Ante esta situación, es necesario comprender que “un currículo no se legitima solo ante el mercado empresarial globalizado y ante los organismos que rigen el ultraliberalismo económico de nuestros tiempos” (Rojas & Giraldo, 2015, pp. 268–269), más en un país como Colombia donde el entramado organizacional representa muy bien el panorama descrito por la UNCTAD. Es por esta razón que, tal como lo afirma Loaiza, “la educación contable debe propender por la configuración de un sujeto con identidad social hacia el contexto social organizacional colombiano” (2011, p. 183).

La cuarta insuficiencia de los IES es su perspectiva funcional e instrumental de la disciplina contable, preparando para usar la contabilidad y no para conocerla (Gómez, 2007b). El terreno de la teoría contable es completamente árido y estéril en la educación promovida por la IFAC, por un lado, no está determinando un marco teórico-conceptual y pedagógico que fundamente su modelo, falencia que comparten algunos programas curriculares colombianos (Rojas, 2002); por otro lado, coarta la enseñanza de las teorías contables y su investigación, ejemplo de anterior es la ausencia de un área de competencia orientada al estudio de las contribuciones teóricas que enriquecen la disciplina contable.

La impactante falta de consideración de la investigación y la teoría contable en los currículos los encamina a una educación meramente instrumental (Hopper, 2013), una notable y reiterada preocupación que comparten varios investigadores colombianos al respecto de los programas de Contaduría Pública del país, los cuales otorgan prelación a una formación profesionalizante que favorece los conocimientos técnicos en los estudiantes (Cardona, 2017; Gómez, 2007b, 2015; Loaiza, 2011; Patiño et al., 2016; Quirós, 2006; Rojas & Giraldo, 2015), apartando elementos fundamentales en cualquier proceso formativo, como los son el *saber ser* y el *saber conocer*. Esta situación se ha profundizado con la enseñanza de estándares internacionales, que se concentra en la memorización de un estándar por parte del estudiante para aprobar un

---

<sup>32</sup> Dentro del IES 2, por ejemplo, los resultados de aprendizaje en el área de competencia de contabilidad y reporte financiero incluyen explícitamente la aplicación y preparación de estados financieros bajo IFRS. Esta regulación, aun en versiones para empresas de menor tamaño, impone serias problemáticas para las micro, pequeñas y medianas empresas (Gómez, 2016).

examen y relegando su análisis crítico y los méritos de alternativas para el tratamiento contable de las transacciones (Coetzee & Schmulian, 2012; Sunder, 2010).

Todas estas insuficiencias, y otras tantas que podrían hallarse, encienden las alarmas por la amenaza que significan para la responsabilidad social de la universidad, estupendamente sintetizada por Jesse Dillard como sigue:<sup>33</sup>

The university's responsibility in the new world dominated by global organizations is to articulate the contemporary socio-economic challenges brought about by the globalization of capital and capitalistic enterprises, enlighten society to the implications, and to formulate and disseminate means for responding in an enlightened and just manner to the challenges. (2002, p. 622)

El mismo autor plantea que la responsabilidad de actuar por el interés público está siendo frustrada por la colonización del mundo de la vida universitaria. Por supuesto que ya no se trata del colonialismo histórico, como lo denomina Boaventura de Sousa (2019), caracterizado por la ocupación geográfica de fuerzas económicas y militares extranjeras, sino de un colonialismo primordialmente cognitivo. Esta forma de dominación moderna, en el campo de la educación, busca prescribir el comportamiento y la actuación de la comunidad universitaria con el propósito de favorecer los intereses particulares de quienes imponen su voluntad.

Dillard analizó cuatro documentos que ponen en evidencia la colonización que afrontan las escuelas de contabilidad, siendo uno de ellos el *Accounting Education Series (AES) N° 16* titulado *Accounting Education: Charting the Course Through a Perilous Future* (ver tabla 4). Infortunadamente, el documento se convirtió en uno de los referentes más acogidos por investigaciones en ciertas áreas en el campo de la educación contable, compartiendo uno de sus argumentos centrales: la educación contable debe responder adecuadamente a las demandas del mercado de trabajo.

Bajo la visión de Dillard, este manifiesto configura una clara herramienta de colonización. Retomando la teoría de la acción antidialógica, propuesta por Paulo Freire (2018), el sujeto conquistador se esfuerza por mantener su posición de poder a través de la mitificación del mundo. Entonces, ¿cuál es el mito que construye el documento mencionado? No hay nada intrínsecamente incorrecto en el sistema empresarial, son las universidades y los educadores quienes están fallando

---

<sup>33</sup> Para evitar distorsionar la intención del autor, el extracto se presenta en su idioma original.

en preparar profesionales competentes para hacer frente al incesante cambio del mundo organizacional.

La respuesta a la pregunta de cuáles son los intereses protegidos por este mito puede ser obvia, pero de ser necesario, basta leer el listado de patrocinadores<sup>34</sup> del AES N° 16 (ver tabla 4). Sin embargo, hay otros interrogantes sobre los que se debe reflexionar para ser conscientes de la mitificación y, así, superarla: ¿qué sucedería si se cumplen los reclamos de las grandes agremiaciones económicas y los organismos profesionales internacionales?, ¿cuáles serían los efectos de una educación diseñada exclusivamente para equipar a los profesionales con las competencias exactas que desean los empleadores?, ¿mejorarían las condiciones socioeconómicas de un país que adopte fielmente los IES?, ¿la aplicación de estos estándares reduciría los funestos casos que han perjudicado la reputación de la profesión?

No es aceptable contentarse con la libertad hegemónica<sup>35</sup> que vende la IFAC y el IAESB como flexibilidad para aplicar sus estándares.<sup>36</sup> Por ello, se retoma la advertencia, que parece cada vez más oportuna, de Loaiza sobre la pedagogía contable:

su estructuración no puede ser descuidada, pues si nos mantenemos al margen, la intención de ciertas agencias y agentes de control simbólico harán de éste un dispositivo con pretensiones homogeneizantes y de la pedagogía una forma de construir nuevos signos y significantes sociales y culturales para ubicar al sujeto frente o a favor del nuevo orden mundial. (2011, p. 178)

Para finalizar, como segunda aclaración, esta investigación no pierde de vista las limitaciones intrínsecas de la competencia en general y reconoce la necesidad de ampliar los horizontes de la educación contable. El fin último de la educación superior no puede ser solo el desarrollo de competencias, ni de vocablos como habilidades, entrenamiento o capacitación (Barnett, 2001). Ya quedó esbozada la existencia de algo más allá de la competencia, caminos contrahegemónicos entre los que se alzan los siguientes: la educación para el mundo de la vida

---

<sup>34</sup> Ante la abundancia de esta figura de patrocinio habría que preguntarse antes “¿en qué medida la organización de la investigación y de la enseñanza debe ser sustentada, es decir, directa o indirectamente controlada, digamos con un eufemismo «patrocinada», con vistas comerciales o industriales?” (Derrida, 2010, p. 17). Una posible respuesta la ofrecen Rojas y Ospina (2011, p. 47) cuando afirman que “la educación no debería verse como un proyecto empresarial cuya única finalidad sea arrojar una rentabilidad económica”.

<sup>35</sup> De Sousa (2019, p. 108) describe la libertad hegemónica como aquella “libertad heterónoma, una libertad autorizada por alguien que posee el poder de definir sus límites. Se ejerce en la medida en que se acepta la necesidad de actuar dentro de sus límites establecidos”.

<sup>36</sup> Véase (con precaución) el párrafo 45 del *Framework for International Education Standards for Professional Accountants and Aspiring Professional Accountants* (IAESB, 2019).

(Barnett, 2001); el vocabulario perdido de la educación superior (Barnett, 2001); las disposiciones y cualidades (Barnett, 2009, 2012); otras exigencias, tales como la formación para la ciudadanía y para la vida, la cultura de lo público y el conocimiento del mundo (Rojas & Giraldo, 2015, con base en Martha Nussbaum, 2012).

### 3. Marco metodológico

#### 3.1. Posicionamiento de la investigación

El enfoque o paradigma de esta investigación es de corte cualitativo. A grandes rasgos, la investigación cualitativa observa la práctica cotidiana de la interacción humana con el fin de entenderla. Para esto, cuenta con una fisionomía holística, al abordar las cuestiones humanas desde varios puntos de vista; experiencial, al apoyarse en los sentidos para su desarrollo; y situacional, al reconocer la singularidad del momento, el lugar y las palabras dichas (Stake, 2011, p. 8).

Bajo este enfoque, la existencia o ausencia de la *e-p gap* no se entiende *per se* como una realidad externa al investigador, sino como un conjunto de condiciones coexistentes susceptibles de otorgárseles sentido por el investigador, que, como lo señala Stake (2011), es el principal instrumento de “medición” en la investigación cualitativa. Con lo anterior claro, el proceso de conocer el fenómeno objeto de estudio consiste en el acercamiento empírico al ambiente natural y cotidiano de la educación contable en la ciudad, interpretando las observaciones de acuerdo con los referentes y las proposiciones teórico-conceptuales ya planteadas.

Ante esta convicción de comprender, más que de explicar, el fenómeno de la brecha de expectativas-desempeño en educación contable en el contexto capitalino de Colombia, la investigación adopta un abordaje interpretativo. De allí la preocupación por recoger y contrastar múltiples puntos de vista sobre la educación contable, prestando enfática atención a sus relatos y experiencias, que desembocan en la construcción de un significado del fenómeno atado a las circunstancias propias del terreno de esta investigación.

#### 3.2. Estrategia de la investigación

En concordancia con el posicionamiento, se plantea el estudio de caso múltiple como estrategia de investigación. Desde una acepción general,<sup>37</sup> Helen Simons (2009, p. 9, citado por Simons, 2014) reúne sus elementos esenciales y define el estudio de caso como

una exploración en profundidad desde múltiples perspectivas de la complejidad y singularidad de un proyecto, política, institución o sistema en particular en un contexto de

---

<sup>37</sup> Para la investigación en el campo particular de la contabilidad, Cooper y Morgan lo conciben de la siguiente manera: “an in-depth and contextually informed examination of specific organizations or events that explicitly address theory” (2008, p. 160).

la “vida real”. Se basa en la investigación, incluye diferentes métodos y está basado en la evidencia.<sup>38</sup>

Además de la orientación característica de esta estrategia, su pertinencia obedece a las ventajas que configura para abordar ciertas fenomenologías. En cuanto a la brecha de expectativas-desempeño en educación contable y las motivaciones propias de esta investigación, primero, el fenómeno fue propuesto originalmente en un sistema educativo diferente al colombiano; segundo, han sido pocas las investigaciones posteriores que lo estudian en otros contextos (ninguno de ellos latinoamericano); y tercero, el fenómeno aloja las complejidades de la educación superior como práctica social.

Algunas de las ventajas que se le atribuyen al estudio de caso incluyen su utilidad cuando el interés principal de la investigación es la comprensión, ya que es una forma satisfactoria de agregar experiencia y mejorar el entendimiento de las cuestiones humanas (Stake, 1978). Estas últimas se materializan en fenómenos complejos y dinámicos, que involucran variables y constructos, en donde el contexto es crucial, ya que afecta a los fenómenos y viceversa (Cooper & Morgan, 2008; Yin, 2003).

En relación con la presente investigación, su pretensión es explorar el contexto de la educación contable en Bogotá y, así, identificar la existencia o ausencia de una brecha de expectativas-desempeño con base en la caracterización de los programas curriculares de Contaduría Pública de la Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana, los cuales constituyen las unidades de análisis del estudio de caso.

La selección de las instituciones se compuso de múltiples aspectos, comenzando por la ciudad. La decisión de tomar programas curriculares de universidades en Bogotá tuvo en cuenta, en principio, significativa participación de la ciudad en la economía del país que, según cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), supera el 25 % del PIB nacional en los últimos años (DANE, 2021b). En cuanto al mercado laboral, según el DANE (2021a), en la capital se concentra gran parte de la Población Económicamente Activa y de las Personas Ocupadas. Adicionalmente, en cuanto a la profesión contable, según cifras de la Junta Central de Contadores (JCC), entre 2012 y 2017 el mayor número de contadores activos se registró en esta ciudad.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> La definición presentada es una traducción libre del autor con fines académicos.

<sup>39</sup> Las cifras a las que se hace mención, a pesar de ser reportadas por la JCC, se encuentran en Datos Abiertos (2018).

Una vez definida la ciudad, con base en los resultados agregados que publica el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, se identificaron las universidades con mejor desempeño<sup>40</sup> en las pruebas Saber Pro<sup>41</sup> – 2019, 2018, 2017 y 2016, en el grupo de referencia Contaduría y afines. De las quince (15) instituciones con mejor desempeño en cada año, se tomaron únicamente aquellas que estuvieran en todos los cuatro (4) años observados (ver tabla 5), para después elegir las dos primeras universidades que contaran con acreditación de alta calidad tanto para la universidad como para el programa de Contaduría Pública.<sup>42</sup>

**Tabla 5. Universidades con mejor desempeño en las pruebas Saber Pro para el grupo Contaduría y afines (2016-2019)**

N°	Institución	2016	2017	2018	2019	Promedio
1	Universidad Nacional de Colombia	187,25	185,71	187,71	187,71	<b>187,10</b>
2	Pontificia Universidad Javeriana	177,29	165,71	171,29	173,43	<b>171,93</b>
3	Universidad Externado de Colombia	171,57	166,29	169,57	166,86	<b>168,57</b>
4	Universidad Sergio Arboleda	178,00	169,00	167,57	157,71	<b>168,07</b>
5	Universidad EAN	186,29	169,00	156,14	157,14	<b>167,14</b>
6	Fundación Universidad de Bogotá - Jorge Tadeo Lozano	162,00	154,43	159,29	160,71	<b>159,11</b>
7	Universidad Central	156,13	155,86	160,71	160,00	<b>158,17</b>
8	Universidad Militar-Nueva Granada	155,25	155,71	153,86	153,79	<b>154,65</b>
9	Universidad De La Salle	153,71	153,57	151,57	158,14	<b>154,25</b>
10	Universidad Santo Tomas	156,43	154,43	152,71	149,29	<b>153,21</b>

*Nota. Elaboración propia a partir de la información publicada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (s/f).*

Seguir dicho proceso aplicando los criterios expuestos tuvo como resultado el programa curricular de la Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana. La particularidad de abordar una institución pública y una privada permite extender la investigación al punto de reconocer una gama más amplia de circunstancias y condiciones, las cuales pueden contribuir a un conocimiento y entendimiento más profundo del fenómeno (Cooper & Morgan, 2008; Ryan et al., 2004).

Cabe aclarar que, esto último no significa una intencionalidad de generalizar los resultados y las discusiones a las demás universidades de la ciudad, pues se entiende que la mayor bondad del estudio de caso está en el aprendizaje a través de la particularización (Simons, 2014, p. 466). Más

<sup>40</sup> Para determinar el desempeño de las universidades en el examen Saber Pro, se promediaron los puntajes de todas las pruebas, tanto genéricas como específicas.

<sup>41</sup> La razón de contemplar los resultados de este examen es que su objetivo es la evaluación de dos grupos de competencias (genéricas y específicas), categoría que también se encuentra en el centro del estudio de la *e-p gap*.

<sup>42</sup> La acreditación de la institución y el programa se verificó en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES).

bien, la investigación persigue, mediante su diseño metodológico, una generalización naturalista<sup>43</sup> de la cual otros programas de Contaduría Pública puedan discernir sus similitudes y diferencias, y apropiarse los hallazgos que consideren congruentes con sus particularidades.

### 3.3. Fases de la investigación y métodos aplicados

Para el despliegue de la investigación, esta se realizó en cuatro grandes fases. En primera instancia, se llevó a cabo una revisión de literatura con el propósito de identificar los factores que han sido señalados como determinantes en la existencia o ausencia de una brecha de expectativas-desempeño en la educación contable. Para esta tarea se establecieron una serie de tesauros y, con ellos, fueron construidas ecuaciones de búsqueda, tales como *accounting education AND expectation-performance gap; (accounting education) AND (gap OR expectation gap);* y *"accounting education" AND expectation gap AND competence.*

La aplicación de las ecuaciones se hizo principalmente en bases de datos, entre ellas EBSCO (Business Search Complete y Academic Search Complete), EMERALD y ScinceDirect. Una segunda ruta fue la consulta directa en revistas especializadas en asuntos de educación contable, por ejemplo *Accounting Education* (Reino Unido) y *Accounting Education: An International Journal* (Estados Unidos de Norteamérica). La selección de documentos se concentró en aquellos que hicieran remisión directa al estudio original de Bui y Porter o alusión a una brecha entre las competencias (o habilidades) deseadas y percibidas por alguno *stakeholders* de la educación; adicionalmente, se privilegiaron los documentos publicados con posterioridad al 2010, año en el que aparece la investigación de Bui y Porter.

La determinación de los factores se complementó con la lectura de investigaciones y estudios en el campo de la educación contable y la educación (superior) en general, hallados en artículos de revistas académicas y libros. Al mismo tiempo, estos contribuyeron a la construcción de un marco teórico y conceptual más sólido y contextualizado a las condiciones propias del terreno de esta investigación.

En segunda instancia, se llevó a cabo un análisis documental de textos institucionales para identificar sus posturas frente a la disciplina y profesión contable; los factores y recursos clave que se integran en el diseño del programa; y, especialmente, las competencias (capacidades y habilidades también) que esperan desarrollar en el proceso educativo. En esta tarea fue clave

---

<sup>43</sup> De acuerdo con Stake (1978), la generalización naturalista en los casos de estudio se alcanza a medida que los lectores reconocen similitudes y diferencias esenciales con los casos que están familiarizados.

recurrir al Proyecto Educativo del Programa (PEP) de Contaduría Pública,<sup>44</sup> ya que “un Proyecto Educativo debe presentar la filosofía que soporta el proceso formativo que se ha propuesto desarrollar una unidad académica” (Rojas & Ospina, 2011, p. 48).

Simultáneamente, se recolectó información secundaria de otras fuentes, tales como los portales web de las universidades y sus respectivos programas; informes financieros y estadísticos; estatutos y normativa interna; y regulación en materia contable y en educación superior. Todo lo anterior con el propósito de, primero, formar una mejor idea de las circunstancias que rodean a la educación contable en la capital y a los programas curriculares objeto de estudio y, segundo, contrastar con información recolectada de fuentes primarias.

En tercera instancia, se realizaron entrevistas semi-estructuradas individuales con agentes privilegiados para ahondar en el conocimiento del fenómeno. Este método de investigación se apoya en el potencial de los diálogos para producir conocimiento detallado del fenómeno a estudiar (Brinkmann, 2014). Su utilización, complementada en algunos casos con métodos cuantitativos, ha sido clave para explorar las expectativas y percepciones de diversos *stakeholders* de la educación contable (Araya, 2019; Chaffer & Webb, 2017; Howcroft, 2017; Jackling & De Lange, 2009; Low et al., 2016). De hecho, las entrevistas semi-estructuradas fueron el principal instrumento aplicado por Bui y Porter (2010) para explorar la validez de su hipótesis de brecha (ver ilustración 3), acercándose a las expectativas y percepciones de gerentes de reclutamiento, recién egresados, profesores y estudiantes de último año.

Para el diseño de las entrevistas aplicadas en la presente investigación se solicitó a las profesoras Binh Bui y Brenda Porter el instrumento aplicado en su estudio del año 2010. El instrumento fue proporcionado a través de correo electrónico y comprende las guías de entrevistas para cada uno de los cuatro grupos implicados. Todas las guías fueron sometidas a una revisión para determinar la pertinencia de su contenido en el contexto de la presente investigación, lo cual implicó que ciertas preguntas fueran descartadas o modificadas, y otras más fueran adicionadas. La validación de las guías revisadas se hizo a través de la aplicación de tres pruebas piloto que hicieron visible la necesidad de ajustes adicionales que, una vez incorporados, dieron lugar al instrumento definitivo de recolección de información (ver Anexo 3): cuatro guías de entrevistas

---

<sup>44</sup> Sobre este documento, se aclara que la PUJ no cuenta con PEP para ninguno de sus programas curriculares de pregrado, todos ellos se plantean y desarrollan a partir de los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la universidad.

con preguntas tanto transversales como específicas, una para cada grupo de agente privilegiado a entrevistar.

Las entrevistas tuvieron como objetivo indagar sobre las expectativas y percepciones, en torno a la formación de contadores públicos en la ciudad de Bogotá, de los siguientes cuatro *stakeholders* de la educación contable: educadores, estudiantes de último año, recién egresados y empleadores.

De manera puntal, el perfil definido para los docentes incluyó, sin importar el programa curricular del estudio de caso, i) vinculación activa al momento de realizar la entrevista, ii) experiencia docente superior a cinco años, y iii) de manera preferente, experiencia como director de programa. Por parte de los estudiantes, además de estar vinculados activamente a uno de los programas curriculares, se requirió un avance superior al 80 por ciento en el plan de estudios al momento de realizar la entrevista. En cuanto a los egresados, fueron considerados aquellos graduados entre 2017 y 2019 de cada uno de los programas objeto de estudio; la definición de este horizonte temporal atendió a dos elementos: el primero, los cambios en el sistema contable nacional –incluyendo los planes de estudio– derivados de la Ley 1314 de 2009, la cual se acogió un nuevo marco técnico en materia de normas de información financiera y de aseguramiento de la información; y el segundo, la mayor facilidad para contrastar el resultado de su proceso formativo con las exigencias de sus empleadores y la sociedad. Por último, en representación del cuarto grupo de *stakeholders*, se buscaron jefes de contabilidad en empresas de distintos sectores económicos en Bogotá, con conocimiento inmediato sobre el desempeño profesional de los egresados.

En total se aplicaron dieciséis (16) entrevistas distribuidas entre los agentes privilegiados como se muestra en la tabla 6. Cada participante fue informado por correo electrónico sobre el objetivo de la entrevista y la metodología a seguir (en el Anexo 4 se adjunta el consentimiento de participación remito a cada participante). Todas las entrevistas fueron realizadas por la plataforma Zoom y grabadas con el consentimiento de los entrevistados, quienes conocieron el objetivo del trabajo y autorizaron la utilización de la información obtenida.

El número de entrevistas permitió recolectar información suficiente para el análisis de los factores identificados y, de tal manera, responder a la pregunta de investigación. Las razones de lo anterior están atadas a las circunstancias inmanentes del presente estudio.<sup>45</sup> Por una parte, vinculado

---

<sup>45</sup> De acuerdo con Dai *et al.* (2019) (2019, p. 33) la saturación es una noción difusa en las investigaciones basadas en entrevistas y alcanzarla depende de diversos factores no estandarizados; en otras palabras, el logro de la saturación

a las bondades de las entrevistas, la efectividad en la recolección de datos estribó en el acceso a las guías (y su correspondiente revisión de pertinencia) del trabajo original de Bui y Porter (2010); y, también, gracias a que las preguntas giraron en torno a experiencias cotidianas de los participantes. Por otra parte, las dieciséis entrevistas se ciñeron al alcance exploratorio del estudio y al cumplimiento del cronograma previsto por el autor dados sus recursos disponibles.

**Tabla 6. Distribución de entrevistas por agente privilegiado y duración promedio**

Agente privilegiado	Participante masculino	Participante femenino	Total entrevistas	Duración promedio (minutos)
Educador	3	1	4	82,5
Estudiante	1	1	2	50,5
Egresado	1	3	4	33,3
Empleador	3	3	6	27,7
<b>Total general</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	-

*Nota. Elaboración propia.*

De cada programa curricular se entrevistaron dos profesores (uno de planta y uno de cátedra), un estudiante y dos egresados. En cuanto a los empleadores, participaron una (1) entidad de Gobierno del orden territorial y cinco (5) empresas del sector privado (cuatro de ellas catalogadas como grandes empresas) con más de veinte años de presencia en el país operando tanto el sector real como en el financiero. Dentro de las principales actividades que realizan las empresas del sector privado se encuentran las siguientes: administración de recursos públicos, actividades de financiamiento, servicios de asesoría y consultoría contable, y servicios de apoyo para otras actividades de explotación de minas y canteras.

En cuanto al procesamiento de las entrevistas, todas fueron transcritas con ayuda de la aplicación web Amberscript. Seguidamente, cada entrevista fue escuchada completamente por el investigador al menos dos veces; la primera para corregir los textos arrojados por la aplicación web y lograr mayor fidelidad entre las grabaciones y sus transcripciones, y la segunda para una mayor familiarización con la información recolectada que facilitara las fases ulteriores del procesamiento de las entrevistas.

---

depende de múltiples criterios propios de cada investigación, por ejemplo el alcance del estudio y la cantidad de información obtenida de cada participante.

Posteriormente, siguiendo el método de análisis temático, se realizó la codificación de cada una de las entrevistas y su respectiva interpretación mediante de los códigos definidos. De acuerdo con Boyatzis (1998, citado por Braun & Clarke, 2006), el análisis temático es un método para identificar, analizar e informar patrones (temas) dentro de los datos. Este organiza y describe mínimamente su conjunto de datos con (rico) detalle. Sin embargo, con frecuencia va más allá e interpreta varios aspectos del tema de investigación.

Enmarcada en este método, la codificación es una fase crucial en la formación de lo temas. Su desarrollo consiste en la creación de una serie de códigos, los cuales identifican una característica de los datos (contenido semántico o latente) que se muestra interesante al investigador (Braun & Clarke, 2006, p. 88). Para el caso particular de esta investigación, se empleó el *software* N-Vivo 12 Pro para asignar los códigos y generar una lista inicial de los códigos creados a lo largo de las dieciséis (16) entrevistas. Sin descuidar el marco teórico definido, la creación de códigos se realizó principalmente a través un enfoque inductivo, dado el alcance exploratorio del estudio. La intención de esta decisión fue permitir posibles nuevas interpretaciones sobre los factores ya detectados y la consideración de circunstancias inesperadas y su posible relación con la existencia o ausencia de la *e-p gap*. Al mismo tiempo, la codificación se concentró tanto en el contenido latente como semántico de las entrevistas (Braun & Clarke, 2006), dependiendo de su pertinencia para interpretar ciertas respuestas.

A continuación, se exportó una matriz en formato .xlsx (Excel) que registró el número de apariciones de cada código en cada conjunto de entrevistas.<sup>46</sup> En ella se crearon dos columnas adicionales para asociar cada código con dos factores de la *e-p gap* (uno principal y uno secundario), lo que requirió volver a leer los extractos vinculados a los códigos y, así, establecer qué códigos ofrecían una mejor interpretación de los factores en el contexto de ambas universidades. Aquellos códigos que no fueron asignados, pues representaban potenciales nuevos factores, fueron marcados para ser considerados en un análisis particular.

Completada la asociación, los códigos fueron ordenados por su factor principal con el fin de realizar una depuración de los códigos. Braun y Clarke (2006) sugieren fijar la pregunta de investigación como criterio fundamental de este proceso, razón por la cual la depuración se hizo factor por factor procurando que los códigos agrupados allí contribuyeran de manera relevante a

---

<sup>46</sup> Con ayuda de las funcionalidades de N-Vivo se definieron cuatro conjuntos, uno para cada tipo agente privilegiado.

dar respuesta a la pregunta de investigación. Como consecuencia, algunos códigos fueron eliminados, creados o reasignados.

La siguiente etapa consistió en reunir los códigos en agrupaciones (temas) internamente consistentes y coherentes, que al mismo tiempo fueran heterogéneas y distintivas entre sí (Braun & Clarke, 2006). En cuanto a los códigos que no fueron asignados directamente a un factor, las fases de agrupación y depuración siguieron las mismas pautas, esta vez considerando la posible sección de la brecha sobre la que podría estar su impacto.

Finalmente, la cuarta instancia constituyó el análisis de los resultados obtenidos en las fases precedentes. Para ello, se realizó una triangulación de las distintas fuentes de información acogidas por la investigación. De esta manera, el análisis para cada uno de los factores se concentró en la interrelación de la literatura académica, los documentos institucionales y las entrevistas aplicadas a los agentes privilegiados.

## 4. Resultados y discusiones

En la presente sección se recogen los principales hallazgos alcanzados mediante la aplicación de la metodología previamente descrita. Al mismo tiempo, se presentan las discusiones, entorno a los resultados de la exploración de cada factor identificado, fruto del contraste con el referente teórico adoptado por la tesis y la literatura previa que ha estudiado el fenómeno de la brecha de expectativas-desempeño en educación contable.

### 4.1. Brecha de expectativas

Al preguntar sobre el perfil de egreso deseado, las respuestas de empleadores y educadores se agrupan en dos grandes clasificaciones, a saber: conocimientos y atributos. En la primera se recogen todos aquellos conocimientos específicos o relacionados con la profesión contable. Por su parte, la segunda clasificación recoge tanto habilidades como valores, que difícilmente pueden atribuirse exclusivamente a la profesión contable, pero que son deseados para sus egresados.

Lo primero que mencionaron los empleadores, antes que cualquier conocimiento específico, fueron una serie de habilidades generales o transferibles dentro de las que se encuentran las siguientes:

- Aprendizaje rápido,
- Contacto adecuado con el cliente o la gerencia,
- Eficiencia,
- Liderazgo,
- Metódico y ordenado,
- Pensamiento analítico,
- Proactividad y dinamismo,
- Toma de decisiones, y
- Trabajo bajo presión.

Algunas de estas habilidades coinciden<sup>47</sup> con las más deseadas por empleadores en otros estudios. Es el caso del contacto (verbal y escrito) con el cliente o la gerencia (Hassall et al., 2003; Jackling & De Lange, 2009; Low et al., 2016) y el liderazgo (Araya, 2019; Jackling & De Lange,

---

<sup>47</sup> Cabe aclarar que, la contrastación con otros estudios se realiza a partir de la interpretación y traducción (propia del investigador) de las distintas habilidades utilizadas por estos.

2009). A su vez, los empleadores les dieron prelación a ciertos atributos que, evitando caer en la trampa del reduccionismo, no se clasifican como habilidades en esta investigación.

Para empezar, uno de los empleadores distinguió entre aptitud y actitud para reconocer que lo actitudinal cobra mayor relevancia en los recién egresados, pues es normal que no cuenten con experiencia profesional. En estos casos, los conocimientos (entendidos por el empleador A como el componente aptitudinal) pasan a ser secundarios mientras el profesional adquiere mayor experiencia y alcanza una combinación entre ambos componentes. De ahí que las empresas también valoren aspectos como la motivación y el entusiasmo (Araya, 2019). Por otra parte, tan solo dos empleadores destacaron los valores de la honestidad, la transparencia y el sentido de pertenencia.

Ahora bien, sobre los conocimientos específicos de la profesión, los empleadores fueron más laxos. Sus expectativas se concentraron en conocimientos básicos de contabilidad (registros contables); preparación, análisis y revisión de estados financieros; impuestos; y presupuesto. A lo anterior, sumaron conocimientos en herramientas tecnológicas (principalmente Excel) y en un segundo idioma (inglés).

En contraste con los empleadores, los educadores se concentraron en menor medida en los atributos; sin embargo, coincidieron en el deseo por egresados analíticos y proactivos. Adicionalmente, incluyeron las habilidades de trabajo en equipo y solución de problemas, dos de las más importantes para los profesores encuestados por Howcroft (2017). Contrario a lo que se esperaba, el pensamiento crítico no fue mencionado explícitamente como un requerimiento para el perfil de egreso deseado, solo fue asociada como una actitud o capacidad que se nutre mutuamente de la investigación.

Siguiendo con los atributos, el profesor B señaló que, en principio, el contador público “debe ser una persona que tenga las habilidades y competencias necesarias para desempeñar el rol para el cual se ha contratado y desarrollarlo con éxito, es decir, tener competencia laboral”; en consecuencia, los programas deben propender por el desarrollo de la competencia técnica, las habilidades profesionales y los valores, la ética y las actitudes profesionales. Evidentemente este el modelo de competencia profesional propuesto por la IFAC (ver ilustración 2), pues, como explicó el mismo profesor, la PUJ se fundamenta en él.

Respecto a los conocimientos requeridos para el perfil de egreso, los educadores señalaron áreas generales de conocimientos, estas fueron: contabilidad financiera, impuestos, auditoría, revisoría fiscal, finanzas, y asuntos legales y de administración. Solo uno de los educadores

mencionó como necesarios los campos de la ética profesional, teoría de la contabilidad y metodología de la investigación.

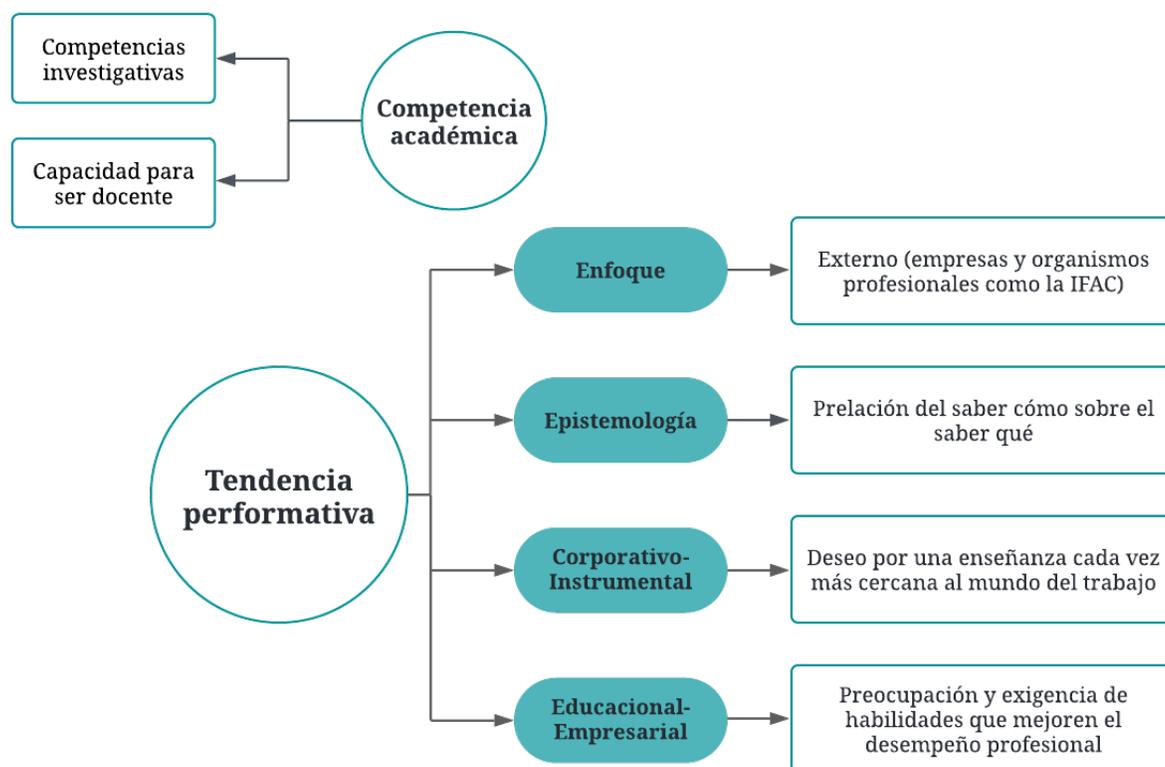
#### **4.1.1. *Noción de competencia***

Con respecto a este primer factor, al contrastar las expectativas de empleadores y educadores con las declaraciones de cada universidad en sus respectivos documentos institucionales, se observó que el perfil de egreso de las universidades (véase Anexo 5), primero, está en línea con las respuestas de sus educadores y, segundo, recogen –pero no se limitan a– los aspectos relevantes deseados por los empleadores, tanto en áreas del conocimiento como en atributos. Por ejemplo, el perfil de egreso de la UN recoge la formación de profesionales éticos y analíticos, capaces de desempeñarse con liderazgo, trabajo en equipo y proactividad; a su vez, el perfil de egreso de la PUJ se compromete a formar profesionales con sólidos valores morales.

La lectura del PEP de la UN y del PEI de la PUJ muestra de igual manera preocupación por la formación académica. Ambos documentos dejan ver que la formación integral incluye la competencia académica, reflejada, por ejemplo, en la creación de competencias investigativas y en la capacidad de desempeñarse como docente. No obstante, lo anterior es insuficiente para concluir que es la noción predominante de competencia en los programas curriculares, sin decir que sea imposible que lo llegue a ser o lo haya sido. Por ejemplo, durante la década de los años noventa, tal como lo recuerda el profesor A, el modelo curricular de la UN se concentró más en la disciplina contable, y no solo en el ejercicio práctico de la profesión como lo hacen hoy los IES.

En su relato, el profesor A contrapone implícitamente las dos nociones de competencia (Barnett, 2001), al mismo tiempo que asocia la división operativa con la regulación internacional que proveen los IES. Localmente, al igual que con la noción académica, sería erróneo afirmar que los dos programas curriculares se guían exclusivamente por el desarrollo de la competencia operativa. No obstante, se recabó información que soporta la idea de una *tendencia performativa* en los modelos curriculares contemporáneos (Barnett, 2000). La ilustración 4 esquematiza dicha situación y sirve de preámbulo al detalle de los elementos evidenciados de la *tendencia performativa*.

**Ilustración 4. Elementos de la noción de competencia en los programas curriculares de la UN y PUJ**



*Nota. Elaboración propia a partir de la información recolectada en las entrevistas.*

En primer lugar, el enfoque de los currículos performativos es externo a la universidad, en otras palabras, dedica más atención a los intereses del mercado de trabajo. Este es un rasgo característico de la propuesta de IFAC y es compartido por la PUJ, lo que se evidencia en la sintonía entre el perfil de egresado esperado por sus educadores y por los IES, ambos centrados en la competencia profesional, en la formación de profesionales que sean valorados por las empresas a causa de realizar adecuadamente las funciones asignadas. De ahí que el profesor D, al hablar sobre los vínculos entre la universidad y las empresas, conciba el funcionamiento de la universidad como una “bolsa de empleo”.

En segundo lugar, a nivel epistemológico, se precia más lo pragmático, el saber cómo (Modo 2) sobre el saber qué (Modo 1). Como lo explica el profesor A,

la idea de competencia también reproduce la cuestión de “usted no necesita tener hoy todo”, porque lo que prima es la información; el competente es aquel que, aunque no sabe, es capaz de buscar para informarse y hacer, ese es el discurso detrás de la competencia.

Dicho discurso deja ver que la competencia actúa mejor bajo la confusión entre conocimiento e información. La reproducción de esta idea se puede evidenciar en lo que valoran los egresados. Por ejemplo, el egresado C manifestó lo siguiente: “[la universidad] me dio muchas de esas herramientas para que yo en la empresa pudiera solucionar rápido, ascender, demostrar que se hace un buen trabajo con lo que uno tiene... si no se las sabe se las inventa, pero arregla”.

En tercer lugar, el componente corporativo-instrumental es el elemento más reclamado por los empleadores, pues consideran que las clases se quedan en lo “teórico” y no trascienden a lo “práctico”. Aun así, dentro de las aulas los docentes hacen uso de casos de estudio y desarrollan talleres con ejemplos de la vida real basados en sus trayectorias profesionales (métodos que son apreciados por los estudiantes). Fuera del aula, la mejor muestra de este componente puede ser el programa de prácticas empresariales (opcional en la UN y obligatorio en la PUJ), pues, de acuerdo con el profesor D, no es sano que el estudiante se quede solo en lo teórico, ya que la combinación con la práctica es lo que genera valor al profesional.

En cuarto y último lugar, para ilustrar el componente educacional-empresarial, basta con recordar el especial interés que han mostrado los empleadores de los profesionales contables – incluyendo los aquí entrevistados– por las habilidades generales o transferibles (también llamadas habilidades blandas) (Abayadeera & Watty, 2014; Araya, 2019; Asonitou & Hassall, 2019; Chaffer & Webb, 2017; De Lange et al., 2006; Hassall et al., 2003; Howcroft, 2017; Jackling & De Lange, 2009; Low et al., 2016; Webb & Chaffer, 2016), y señalar cómo están siendo incorporadas dentro de los currículos. En el caso de la PUJ, lo hace de manera indirecta a través del seguimiento a los IES (el IES 3, en este caso); en cuanto a la UN, están explícitamente acogidas por su perfil de egreso. Lo anterior muestra la fuerza que tiene la idea de generalidad o transferibilidad y la entronización de este tipo de habilidades en la educación superior contemporánea (Barnett, 2001, 2012).

A pesar de la evidente *tendencia performativa*, dos de las intervenciones se aventuraron por modelos educativos de mayor alcance y revelaron que las universidades también tienen interés por ir más allá de la competencia en cualquiera de sus formas. Por parte de la PUJ, el profesor B que manifestó que, en principio, el perfil del egresado debe apuntar a la competencia profesional,

agregó la formación de seres sociales o, apoyándose en Martha Nussbaum, ciudadanos del mundo a las responsabilidades de la universidad.

Estas categorías implican una postura activa y propositiva de los profesionales frente al mundo que los rodea en su dimensión social, económica y política, a nivel nacional e internacional; además, una capacidad de prever el impacto de sus acciones y enfocar estas al bien común, pues, en palabras del profesor, es preocupante la carencia de conciencia social de algunos estudiantes que, posterior a su egreso, consiguen un mejoramiento en sus condiciones económicas pero olvidan la contribución que deben al mejoramiento del bienestar social.

La misma preocupación la comparten los empleadores, estudiantes y profesionales contables, que participaron en la investigación de Asonitou y Hassall (2019), en Grecia. Allí determinaron que la conciencia de la responsabilidad social y ética es una de las habilidades<sup>48</sup> prioritarias a trabajar dentro de la universidad, pues es altamente deseada pero poco percibida por los *stakeholders* en el desempeño de los egresados. En Reino Unido los resultados han sido contrarios, los estudiantes y empleadores conciben dicha habilidad como de poca prioridad (Hassall et al., 2003; Howcroft, 2017), lo que sugiere que las circunstancias propias de los países, por ejemplo la corrupción, condicionan las expectativas de los *stakeholders* y los atributos en los que se debe concentrar la educación superior.

Por su parte, el profesor A expresó que la competencia es una categoría limitada para la formación para el mundo de la vida. Explicó que, si bien es indispensable formar a los estudiantes para ir a trabajar, pues de esta manera el profesional también interviene y puede transformar la realidad, el ejercicio profesional debe estar acompañado de cuestionamientos tales como trabajar para qué y para quién. Como una respuesta a ellos, propone que el contador público debe trabajar para transformar las organizaciones y conseguir perdurabilidad, bienestar y desarrollo, siendo imprescindible el entendimiento de las características propias de las organizaciones colombianas y las condiciones socioeconómicas en las que operan; de esta manera, por ejemplo, el profesional contable es capaz de ajustar y transformar marcos técnicos normativos internacionales de acuerdo con las necesidades particulares del contexto colombiano.

---

<sup>48</sup> Si bien el autor no comparte la categorización de la conciencia social como una habilidad, se utiliza con el fin de respetar los términos y clasificaciones utilizados por las investigaciones a las que se hace referencia.

#### 4.1.2. Rol de la educación contable (objetivo de la universidad)

En primera instancia, se pone en evidencia que valiosas categorías están siendo olvidadas en la educación superior (Barnett, 2001). Basta con fijarse en la ilustración 5 para notar la ausencia de la comprensión, el pensamiento crítico o la interdisciplinariedad entre las respuestas de los educadores y empleadores. El mínimo uso de estos términos, apenas empleados únicamente por los educadores, reafirman por qué Barnett los bautizó como el vocabulario perdido de la educación superior (sobre la sabiduría, este término no fue utilizado por ningún entrevistado).

**Ilustración 5. Nube de palabras más empleadas por educadores y empleadores**



*Nota.* La presente ilustración fue exportada del software N-Vivo 12 Pro, a partir de una consulta de frecuencia aplicada a las diez (10) entrevistas de educadores y empleadores.

En segunda instancia, las entrevistas confirman el distanciamiento que existe entre las posturas de empleadores y educadores sobre el rol que juega la universidad en la formación de contadores públicos. Mientras los empleadores mantienen una visión instrumental en la que la universidad se pone al servicio de los intereses corporativos, los educadores confieren responsabilidades que, sin desconocer su conexión con la universidad, rebasan la atención exclusiva al mercado de trabajo.

En profundidad, los empleadores entrevistados desean que la formación de los profesionales esté más próxima al mundo del trabajo, pues reconocen la importancia de la universidad en la construcción de las bases que posteriormente serán desarrolladas en el ejercicio profesional. En este sentido, consideraron que la universidad está encargada de desarrollar en el estudiante los aspectos y las habilidades blandas (principalmente las comunicativas), y lograr la competencia laboral del mismo. A manera de ejemplo, el empleador A señaló el manejo y análisis de datos como temas de gran importancia actual para la profesión y que pueden aprenderse desde la universidad.

Reclaman que la formación sea más práctica para que el recién egresado, al momento de iniciar su ejercicio profesional, no ralentice los procesos de la empresa. Así lo expresó el empleador B: “las áreas contables prefieren una persona que de pronto ya tenga un poco más de experiencia laboral como contadores para que el proceso de formación de ellos no sea tan largo y la curva de aprendizaje no sea tan larga”. Lo anterior va en consonancia con la idea de que estos agentes entienden la responsabilidad de la universidad como una manera de tercerizar la capacitación inicial de su fuerza de trabajo y, así, alcanzar mayor eficiencia económica para la empresa, eficiencia que se traduce en disminución del tiempo y los costos que implican la capacitación de recién egresados.

Avanzando hacia las proposiciones de los docentes, se observó su convicción en que la educación superior y la misma profesión contable debe superar lo técnico (Cardona, 2017; Gómez, 2007b, 2015; Loaiza, 2011; Patiño et al., 2016; Quirós, 2006; Rojas & Giraldo, 2015). Son ellos quienes, convencidos en el potencial de la universidad, concibieron una idea más amplia de lo que implica la educación contable. En esencia, la formación de contadores públicos debe caracterizarse por su índole normativa y debe cumplir con tres roles en la sociedad.

De acuerdo con el profesor A, el carácter normativo implica que la educación contable le apuesta a proponer y construir las condiciones necesarias para transformar la realidad.<sup>49</sup> Hay que decir que lo normativo se integra muy bien a la *resistencia incondicional*<sup>50</sup> de la universidad, funciona como complemento a la formación instrumental en su transformación de una relación

---

<sup>49</sup> Esta es una proposición muy cercana a la idea de Derrida (2010), en la cual la universidad va más allá de simplemente constatar hechos, incluso más allá de lo performativo, su responsabilidad está en la producción de acontecimientos, es decir, en hacer ocurrir lo imposible.

<sup>50</sup> Empleando las palabras de Derrida (2010, p. 14), “al ser incondicional, semejante resistencia podría oponer a la universidad a un gran número de poderes [...], a todos los poderes que limitan la democracia por venir”, entre los que se encuentran el estatal, económico, mediático, ideológico y religioso.

unidimensional a una bidimensional. Una relación en la que la misión de la universidad no esté coartada por las demandas de empresas que, en contextos como el colombiano, operan en una pobre estructura social y económica.

Con respecto a los objetivos, como se muestra en la ilustración 6, el primero es configurar en el estudiante una triada compuesta por categorías perfectamente distinguibles entre ellas: competencias, conocimientos y capacidades. La razón es que, si bien la universidad forma para que la persona haga ejercicio de su profesión en las organizaciones, la educación superior no puede tener como su único pilar el desarrollo de competencias.

A lo anterior se suma la responsabilidad de formar ciudadanos, es decir, que la persona “comprenda la cultura, el contexto en el que vive, que se sensibilice sobre lo que implica la interacción con otros y que entienda la necesidad de estar juntos en parámetros de ley”.<sup>51</sup> Por último, pero no menos importante si en verdad se busca superar una educación meramente técnica, es contribuir al desarrollo del conocimiento, la ciencia y la cultura, responsabilidad que se logra principalmente a través de la investigación.

### **Ilustración 6. Rol de la educación superior universitaria**



*Nota.* Elaboración propia a partir de la información recolectada en las entrevistas.

<sup>51</sup> Así se corrobora que la educación superior, y las discusión en torno a ella, deben ir más allá de *qué* y *cómo* se enseña, preocupándose también por el *ser* (y el *llegar a ser*) que se entregará a la sociedad (Barnett, 2009).

En síntesis, en esta propuesta la universidad persigue el mejoramiento del bienestar social, la solución de problemáticas que plantea la sociedad en general. Un modelo de educación superior en el que la sociedad promueva y respalde a la universidad para el cumplimiento integral de estas responsabilidades tal vez no sea el modelo más eficiente económicamente, pero puede ser el más robusto para enfrentar los escenarios de *supercomplejidad* en los que interviene el profesional (Barnett, 2000), escenarios que requiere aprender –y enseñar– a vivir y conocer en incertidumbre (Barnett, 2012).

En retrospectiva, las posiciones de cada agente crean una tensión entre dos fuerzas, una exógena y otra endógena a la universidad, en la que hay mucho en juego. La inercia de la primera refuerza la lógica bancaria de la educación (Barnett, 2001; Freire, 2018), en la que la narrativa de producir profesionales competentes para hacer frente a los cambios del entorno empresarial sigue vendando los ojos de la universidad con el fin de encadenarla a preparar *seres de la adaptación*. El impulso de la segunda prepara el terreno para una educación *subversiva* (Barnett, 2001), cuya consciencia de la existencia y posibilidad de alternativas, y de lo impredecibles que son los resultados de la educación, encauza la formación de seres capaces de transformar el mundo que los rodea. Un mundo invadido por situaciones de opresión que necesita con urgencia la lucha de otras brechas más arraigadas e insidiosas para el bienestar social, como lo son la pobreza o desigualdad de género.

#### **4.1.3. *Carácter de la universidad***

Como lo dice su PEI, la UN es un ente universitario del orden nacional; órgano público estatal, autónomo e independiente; y, “centro universitario abierto a todas las creencias, corrientes de pensamiento y a todos los sectores sociales, étnicos, culturales, regionales y locales” (2015, p. 16). En relación con la PUJ, los Estatutos de la universidad (2013a, p. 9) indican que “es una institución de utilidad común, sin ánimo de lucro, de carácter privado, organizada como fundación y regentada por la Compañía de Jesús” (es decir, puede intervenir en la dirección de la universidad); con identidad católica; e, inspirada en los valores que proclama el evangelio.

Una vez demarcada la naturaleza de cada institución, la UN (2020) tiene como principal fuente de financiamiento las transferencias del Gobierno Nacional, las cuales representaron el 57% del total de sus ingresos en 2019. Lo mismo sucede en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), donde las asignaciones presupuestales representaron, en promedio, el 65% del total de sus ingresos

entre 2013 y 2020 (FCE, 2021). A pesar de su importante participación, se observa que este rubro viene en descenso, haciendo que otras fuentes de ingresos cobren cada vez más relevancia, a saber: proyectos de consultoría, educación continua y proyectos de investigación.

Bajo su naturaleza privada, la PUJ (2019a) tiene como principal fuente de financiamiento las matrículas de sus estudiantes de pregrado, rubro que alcanzó el 68% del total de los ingresos de la universidad en 2019. Además de esta fuente de ingresos, la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas (FCEA) también realiza proyectos de investigación, educación continua y proyectos de consultoría. Estos últimos registran una participación inferior al 2% del total de ingresos que recibe toda la PUJ por dicho concepto; sin embargo, destaca que estos ingresos provienen mayoritariamente de la ejecución de proyectos de la universidad con entidades públicas (PUJ, 2020).

Como se sugirió previamente, el origen de los recursos puede condicionar las expectativas de las universidades y sus programas curriculares. Al pensar en la UN, específicamente en la FCE, las asignaciones del presupuesto general de la nación le aseguran cierto margen de acción que reduce la dependencia de otras fuentes (y de los intereses particulares de quienes las proveen) para asegurar la prestación del servicio educativo. Aun así, no está blindada ante dificultades económicas, la desfinanciación de la educación superior pública colombiana es una problemática real y actual que obliga a las universidades y sus facultades a ocupar mayores esfuerzos en compensar la disminución de sus fondos. La estrategia que se ha optado para ello es la apuesta en otras fuentes de recursos (por ejemplo, cursos de extensión), sin embargo, estos pueden ser muy volátiles y dependientes de la situación económica.

En el caso de las instituciones privadas, donde la fuente primordial de recursos es el dinero recibido de las matrículas de los estudiantes, las universidades necesitan apostarle a un mayor acercamiento a las empresas, a capturar rápida y eficazmente las demandas de las organizaciones respecto a sus futuros empleados. La razón es que esta apuesta, que claramente reclama tiempo y esmero, se traduce en nuevos estudiantes, en otros términos, mayores recursos financieros. Sobre la situación de la PUJ, el profesor B manifestó que cumplir con las metas de número de estudiantes llega a ser muy exigente; incluso hay directrices institucionales, aunque con excepciones, que requieren un mínimo de 30 estudiantes por curso.

Las entrevistas también dejaron ver que el programa de la PUJ ha logrado dicha captura de las señales organizacionales, alcanzando reconocimiento dentro del mercado de trabajo y atrayendo

nuevos estudiantes. Por ejemplo, sobre el proceso de implementación de estándares internacionales de información financiera, los dos profesores de la PUJ indicaron que, mientras otras instituciones estaban esperando la ley que exigiera dichos estándares en el país (Ley 1314 de 2009), la PUJ ya tenía implementados cursos en los que se enseñaban normativas internacionales y exámenes preparatorios con preguntas sobre la materia. Esta ventaja que tomó fue decisiva para uno de los egresados entrevistado, quien manifestó que su elección de estudiar Contaduría Pública en la PUJ se derivó de percibirla como “pionera” en la investigación de normas internacionales.

Adicional a lo planteado hasta aquí, la naturaleza de la universidad, pública o privada, parece influir en los procesos de toma de decisiones sobre los cambios a los programas curriculares. Sobre la base de las entrevistas con los educadores que fueron directores de sus respectivos programas, mientras en la PUJ se busca que dichos procesos sean “eficientes”, en la UN prima la participación y consideración de las distintas perspectivas de quienes están inmersos allí (incluso el profesor B, de la PUJ, lo percibe así). De lo anterior se deriva que los procesos de reforma a los programas lleguen a ser más veloces en la PUJ, aunque menos participativos, y más dilatados en la UN, siendo necesaria mayor coordinación.<sup>52</sup>

#### **4.1.4. Prestigio de la universidad**

Gozar de una buena reputación es un propósito de cualquier institución educativa. Para formar una idea general del prestigio que han construido la UN y la PUJ, fueron consultados algunos de los *rankings* más reconocidos, los cuales posicionan a universidades de todo el mundo en listados periódicos acorde con diversos criterios. La exploración se concentró en un (1) *ranking* nacional y cinco (5) internacionales,<sup>53</sup> para los años 2019 y anteriores; sin embargo, de estos últimos se extrajo un listado exclusivo de las instituciones colombianas mejor calificadas. Con base en lo anterior, se observó que reiteradamente ambas universidades disputan las primeras cinco casillas a nivel nacional; otras instituciones que las acompañan son la Universidad de los Andes, Universidad de Antioquia y Universidad del Rosario.

En particular, de acuerdo con el *Times Higher Education* – THE, en su versión para Latinoamérica, la UN destaca en criterios como Enseñanza e Investigación, y la PUJ en Citaciones

---

<sup>52</sup> La coordinación es sin duda un componente indispensable en la consecuencia de los objetivos planteados. Recordando las palabras de Francesco Carnelutti (2020, p. 22), “*Concordia minimae crescunt, discordia maximae dilabuntur* [por la concordia las cosas mínimas crecen, por la discordia hasta las mayores se desbaratan]”.

<sup>53</sup> Debido a que los criterios y ponderaciones varían de un *ranking* al otro, se invita a revisar las metodologías de cada uno de ellos en sus respectivos portales web.

y Perspectiva Internacional. En el *ranking* elaborado por *Quarelli Symonds* – QS, también en su versión para Latinoamérica, ambas universidades cuentan con alta reputación entre académicos y empleadores, percepciones obtenidas a partir de encuestas y con una ponderación del 50% en el puntaje global.

Continuando con el *Academic Ranking of World Universities*, preparado por la organización *ShanghaiRanking Consultancy*, la UN ha hecho parte de los segmentos 701-800 y 801-900 (la PUJ no fue detectada en este listado). Al contrario del anterior, el Ranking Web (o Webometrics) registra semestralmente a ambas universidades dentro de las cinco mejores del país. De igual manera, en la clasificación SCImago, que se concentra puntualmente en el desempeño relacionado a la investigación, la UN y PUJ se ubican en los más altos peldaños entre las universidades colombianas; mientras que, a nivel global, sus mejores registros han sido en las posiciones 550 y 623, respectivamente. Por último, el *ranking* colombiano U-Sapiens, también basado en indicadores de investigación, sitúa a las sedes principales de ambas universidades dentro de las cinco mejores.

Aun con lo expuesto previamente, es necesario aclarar y entender que, a pesar de la proliferación de alternativas que buscan medirla, la idea del prestigio es un constructo difícilmente cuantificable y, por lo tanto, todos estos *rankings* representan solo aproximaciones. Aunque las metodologías empleadas por cada uno de ellos se han ido ajustado, persisten serias limitaciones que deben ser tenidas en cuenta a la hora de su consulta.

Para empezar, si bien es valiosa la incorporación de múltiples perspectivas de *stakeholders*, las fuentes de información siguen siendo limitadas o su enfoque de ponderación cuenta con fallas. Por ejemplo, bajo la metodología de QS, el criterio de reputación entre empleadores otorga mayor peso a las respuestas de empresas que están fuera del propio país de la institución, ¿por qué?, ¿quién conoce mejor del desempeño de los egresados?, ¿empleadores nacionales o extranjeros? Por otra parte, sus mediciones tienden a concentrarse en las actividades de investigación (producción de artículos académicos, citas alcanzadas, entre otras), ya sea porque es la única dimensión que abordan (véase SCImago) o porque es a la que más peso le otorgan (véase THE), relegando la importancia de actividades como la enseñanza. Lo anterior se convierte en un mensaje claro para las instituciones que construyen su idea de prestigio a través de la aparición en este tipo de *rankings*.

Adicionalmente, en su búsqueda de clasificar miles y miles de instituciones de todo el mundo, se pierden las particularidades de los contextos en los que operan y su desempeño en

campos específicos del conocimiento. Algunos avances recientes al respecto son los *rankings* regionales, como los dedicados a Latinoamérica, y aquellos divididos por áreas de conocimiento, por ejemplo, la versión 2021 de SCImago incluyó agrupaciones como *Business, management and accounting*, y *Economics, econometrics and finance*. También han surgido alternativas más comprensivas en sus criterios y clasificaciones, propuestas que trabajan para una mejor comparabilidad entre universidades. Dos de ellas son el *Centre for Higher Education Ranking* (únicamente abarca instituciones de habla alemana e inglesa) y el *U-Multirank*; en este último, por ejemplo, no fueron detectadas la UN ni la PUJ.

Pasando a un ámbito netamente nacional, las universidades tienen otra manera para señalar su prestigio y son las acreditaciones de alta calidad, otorgadas por el MEN a aquellas instituciones o programas curriculares que cumplan voluntariamente una serie de lineamientos dispuestos por los diversos organismos que componen el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. A nivel institucional, la UN se encuentra acreditada desde el año 2010 y la PUJ desde el 2003. En cuanto al programa curricular de Contaduría Pública, la UN obtuvo la acreditación de alta calidad desde el año 2007 y su última reacreditación fue en 2019 por un periodo de ocho años; por su parte, el programa de la PUJ fue acreditado por primera vez en el año 2000 y su última reacreditación fue en 2021 por un periodo de seis años.

Cabe mencionar que, también de carácter voluntario, existen acreditaciones brindadas por organismos internacionales que influyen las expectativas y cursos de acción de las universidades. Al respecto, el profesor B relató que la FCEA está en el proceso de acreditarse como escuela de negocios ante la *Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)*, un proceso exigente que implica, entre otras cosas, invertir en aumentar la cantidad de profesores y mejorar su cualificación.

Todo esto sin duda habla del esfuerzo y compromiso de los programas curriculares con el mejoramiento de sus actividades misionales que, en el caso de la UN y la PUJ, fue explícitamente reconocido por todos los *stakeholders* entrevistados. No obstante, el profesor A advierte que la acreditación no debe interpretarse partiendo de una relación de causalidad con la calidad de la educación, sino desde una relación de correlación. Así, la obtención de acreditaciones de alta calidad no es la causa de una educación universitaria genuina y de calidad, sino un indicador de ello. Lo mismo ocurre con los *rankings*, el objetivo de las universidades no debe ser figurar en ellos, aparecer allí es una cuestión accesorio.

#### 4.1.5. *Trayectoria de la universidad*

Cronológicamente, la PUJ aparece primero en la historia que la UN. El surgimiento de la PUJ (s/f-a) se ubica en 1623 con el origen de la Universidad y Academia de San Francisco Javier, la cual cesó sus actividades en 1767. Tiempo después, la Compañía de Jesús restableció la Universidad Javeriana con la inauguración, en 1930, de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, que se convirtió en la FCEA en 1971, el mismo año en el que crea su programa de Contaduría Pública.

Ahora bien, la creación de la UN (s/f-b) data de 1867 y, desde ese entonces, también se ha visto obligada a suspender sus actividades; en este caso, debido a la Guerra de los Mil Días que se desató en 1899 y finalizó en 1902. Como predecesor de la FCE está el Instituto de Ciencias Económicas que, en principio, apareció en 1945 como dependencia de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Posteriormente, se transformó en Facultad de Economía y, finalmente, esta última tomó el nombre de FCE en 1960. En cuanto a su programa de Contaduría Pública, este nació en 1965.

Como se observa, el lapso entre la aparición de uno y otro programa es relativamente corto, apenas seis años. En contraste, el surgimiento de cada institución universitaria se sitúa en momentos del tiempo significativamente distantes, por lo que han vivenciado acontecimientos históricos diferentes. En concreto, la PUJ proviene del periodo colonial, caracterizado por la dominación de la Corona Española y la religión católica, y desde esa época no ha perdido su atadura a los ordenamientos religiosos de la Compañía de Jesús, lo que quiere decir que su maniobra continúa ceñida a la obediencia a dicha institución religiosa.

Al tornar la vista hacia la UN, en su trayectoria desbordan participaciones en múltiples luchas por la separación y secularización de la universidad respecto a distintas fuerzas, como la milicia, política y religión, según reivindicar, proteger y garantizar la autonomía e independencia de esta institución. Para el periodo entre 1958 y 1962, por ejemplo, tomaron fuerza el Consejo Superior Universitario y Movimiento Estudiantil, “este último se caracterizó por una propuesta, por lo general, antagónico del Gobierno, la búsqueda de la Autonomía Universitaria, la negativa a la injerencia de la Iglesia y una crítica constante a las instituciones del Frente Nacional” (UN, s/f-b). Son este tipo de confrontaciones las que demuestran fehacientemente la *resistencia incondicional* (ver Rol de la educación contable) que resguarda la universidad en la sociedad.

Previamente se sugirió que la trayectoria de cada institución influye en la postura y las expectativas de sus educadores frente a determinadas cuestiones. En el caso de la educación contable en particular, el trasegar histórico de las universidades podría incidir en el posicionamiento y subsecuente respuesta a directrices de terceras partes como lo son organismos profesionales internacionales. Para ilustrar mejor, en las entrevistas se observó que, mientras el profesor B (de la PUJ) aceptó con mayor comodidad la adopción de los IES, el profesor A (de la UN) afirmó explícitamente que un modelo educativo concentrado en la categoría de la competencia es limitado para la formación para el mundo de la vida.

#### ***4.1.6. Proletarización del cuerpo docente***

Como se ha indicado ya, la universidad configura un espacio de resistencia, cuestionamiento y crítica como ninguna otra institución, educativa o no, lo ha hecho.<sup>54</sup> Aquí el trabajo de los educadores no es menos que imprescindible, por lo que los preceptos que guíen su actuación son de capital atención. Uno de ellos es la libertad de cátedra, que fundamenta los estatutos del profesorado en ambas universidades (ver Anexo 5). A partir de las entrevistas con los educadores se identificaron las siguientes situaciones –no excluyentes entre sí– que pueden poner en peligro este precepto que, en palabras de Barnett (2004, p. 63), tiene a la universidad como refugio del pensamiento crítico y de la libertad de investigar, enseñar y hablar.

La primera de ellas es la imposición contractual de la investigación, figura que ocupa, en el peor de los casos, la totalidad del tiempo de los educadores en actividades relacionadas con la investigación, por ejemplo la producción de artículos académicos. La contratación mediante esta modalidad no asombra si se pormenoriza detenidamente la lógica contemporánea que subyace a la construcción de prestigio en instituciones de educación superior (ver Prestigio de la universidad). Aunque esta figura no fue detectada en la UN ni PUJ, una de las profesoras entrevistadas corroboró la existencia de estos contratos al referirse a su vinculación con otra institución educativa y las actividades que la obliga a desarrollar.

La segunda situación identificada es la prescripción de las líneas de investigación en las que deben trabajar los educadores. La misma profesora explicó que, debido a las mediciones implementadas en su momento por Colciencias (hoy Ministerio de Ciencia, Tecnología en

---

<sup>54</sup> En ella prevalece el “derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo” (Derrida, p. 14)

Innovación), se comenzó a crear grupos de investigación, definir sus líneas temáticas y asignar educadores, todo de manera arbitraria. Una dinámica completamente contraria a la que se espera de un grupo de investigación que, idealmente, surge del interés y las reflexiones de los propios profesores en torno a discusiones amplias y pertinentes.

Otra situación, mucho más sutil, puede inmovilizar la autonomía del educador. Se trata de la siguiente paradoja:<sup>55</sup> mientras se espera que los maestros forjen mentes críticas, audaces y creativas, sobre sus labores recaen domesticación y limitación; su trabajo debe obedecer las prescripciones de “paquetes” creados por “sabelotodos” desde sus oficinas, paquetes que bien pueden ser los IES en la educación contable. La amenaza de esta paradoja está en la interiorización acrítica de dichas prescripciones por parte de los profesores, minimizando el cuestionamiento de la pertinencia y pertenencia de los “paquetes”.

En la entrevista al profesor B, al preguntar por el perfil de egreso esperado, expresó lo siguiente respecto al ámbito profesional: “no vamos a inventar la rueda, ese conjunto de habilidades técnicas, personales y valores y ética [de los IES], es lo que debe reunir un profesional”. Al mismo tiempo, manifestó que percibe una carencia de conciencia social y pensamiento crítico en los estudiantes. De manera que surgen algunos interrogantes a considerar en futuras investigaciones tales como: ¿no hay cabida para el cuestionamiento de los requerimientos del contador público en la dimensión profesional?, ¿los IES pueden estar relacionados con la carencia de conciencia social y pensamiento crítico percibida?

#### ***4.1.7. Regulación contable estandarizada***

Este es otro de los aspectos en donde se observó divergencia entre los participantes. Los empleadores calificaron como “maravilloso” y “muy positivo” la regulación contable estandarizada, específicamente las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF o IFRS, por sus siglas en inglés), ya que mejoran y fortalecen la profesión; por ejemplo, gracias a dichos estándares el perfil del contador pasó a ser más financiero y su campo de acción se abrió puertas en el extranjero. Al respecto debe aclararse que, si bien pueden existir efectos colaterales sobre la profesión, dichos estándares no tienen como fin su mejoramiento y desarrollo, sino dirigir la actuación del contador público en el campo específico del reporte financiero.

---

<sup>55</sup> Situación que describe Freire en el apartado denominado Paqueteros (2010, pp. 32–35)

Sobre este último, los empleadores también halagaron a las NIIF por mejorar, primero, la presentación y comprensión de los hechos económicos y, segundo, la uniformidad de la información llevando a que los países hablen en el mismo idioma. Vale la pena mencionar que, estos elogios suelen ser la reproducción de discursos que persiguen legitimar la existencia y expandir el uso de paquetes normativos internacionales, discursos que ya se han puesto entredicho (Nobes, 2013; Sunder, 2010).

Al interior de la universidad, el surgimiento de estos y otros estándares también ha tenido múltiples impactos. Sobre cambios en las asignaturas, contenidos y textos guías, por ejemplo, uno de los profesores relató que ha visto cómo, desde su llegada a la universidad (primero como estudiante y luego como docente), se ha incorporado la enseñanza de normas internacionales para el reporte financiero y el aseguramiento de la información. Sobre los exámenes, el profesor D afirmó que los preparatorios en la PUJ requerían de los estudiantes conocimientos al respecto, incluso antes de la Ley 1314 de 2009. Ahora bien, las reformas para incorporar la enseñanza de estándares de carácter internacional no deben confundirse con los procesos de internacionalización del currículo, que son mucho más amplios y se apoyan en diversas estrategias como la construcción de redes de investigación y la movilización entrante y saliente de estudiantes y educadores.

Sobre los discursos que circulan al interior de las clases, únicamente es posible formar una idea de manera indirecta a través de las entrevistas con los estudiantes, las cuales revelaron posiciones contrarias respecto a la relevancia de las NIIF en el perfil del egreso del contador público. Mientras que el estudiante A considera suficiente conocer las bases de la regulación bajo NIIF, el estudiante B expresó que el perfil esperado es aquel que “tenga las NIIF en la frente”, debido a su auge y exigencia por empresas de todo el mundo. Lo anterior sugiere el nivel de énfasis y atención que realiza cada programa en la enseñanza de este tipo de estándares.

Ahora, en contraste con los empleadores, los educadores plantearon serios cuestionamientos a la regulación contable estandarizada, empezando con el problema de la *tetranormalización*.<sup>56</sup> Al respecto, el profesor A sostiene que, por su protagonismo en el capitalismo, la profesión contable se enfrenta a una intensa normalización y estandarización de sus prácticas; así las cosas, está estandarizado su ejercicio en el reporte y aseguramiento de información

---

<sup>56</sup> En la entrevista, el profesor A señala que esta es una categoría que denota una fuerte normalización de los distintos ámbitos de la profesión. También apuntó que es un concepto desarrollado por un profesor francés; aunque no mencionó su nombre, se presume que hace alusión a Henri Savall, autor del libro *The Dynamics and Challenges of Tetranormalization*.

(no)financiera, su ética y valores, y ahora su educación. Ante este escenario, continúa el profesor A, se corre el riesgo de que la educación contable se extravíe en la enseñanza de un volumen exorbitante de estándares, desencadenando un desplazamiento de la preocupación por formar personas para el mundo de la vida.

Y lo anterior, ¿cómo iría en detrimento de la visión general de la sociedad y los negocios?, ¿cómo suprimiría el análisis crítico en los estudiantes? Para empezar, hay que recordar lo expresado por el profesor B: en los egresados hace falta más conciencia social y pensamiento crítico para que sus actuaciones también conduzcan al bienestar social. Sobre la visión de los negocios, el profesor A sugiere que no se gana nada con un profesional que sepa, por ejemplo, calcular una tasa implícita, pero sin entender la lógica organizacional de pequeñas y medianas empresas para construir productividad. Finalmente, el profesor B percibe que la educación contable es una educación sin preguntas; profesores y estudiantes se acostumbraron a cumplir con las disposiciones de las normas sin cuestionar su aplicación.

#### ***4.1.8. Tamaño de la empresa empleadora***

A partir de las entrevistas se observó que aquellos empleadores de empresas de gran tamaño tienen un perfil del egresado más concreto, sobre todo en lo relacionado con las habilidades y atributos. En cuanto a los conocimientos, las observaciones coinciden parcialmente con los resultados de Bui y Porter (2010), ya que se asemejan en la expectativa general de recién egresados que posean, como mínimo, conocimientos básicos (pero claros) sobre la contabilidad y su técnica. Ahora bien, al contrario de dicho estudio, no hay diferencias marcadas en las áreas generales de conocimientos a desarrollar, las excepciones fueron el manejo de herramientas tecnológicas y conocimiento en inglés (muy importante para las grandes empresas), conocimientos obviados por el empleador de la pequeña empresa.

En investigaciones previas, empleadores de grandes empresas consideraron que hay conocimientos que deberían adquirirse al interior de las organizaciones en vez de hacerlo en las universidades, como la teneduría de libros (Bui & Porter, 2010, p. 33), dando cabida y prelación al desarrollo de habilidades genéricas por parte de estas instituciones (Low et al., 2016). Expectativas que pueden explicarse al subrayar lo evidente: son las empresas de gran tamaño las que cuentan con los recursos para ofrecer continuamente capacitaciones y programas de entrenamiento internos (como lo confirmaron los egresados entrevistados); mientras tanto, empresas de menor tamaño

dependen más de los conocimientos, habilidades, competencias, etc., que la universidad equiepe en el estudiante.

No obstante, la intervención del empleador B ofrece un matiz distinto. En su entendido, la universidad se encarga de la parte técnica, pues

si bien es cierto que la academia da una base importante, también la formación que brinda el desempeño laboral son cosas que no enseñan en ninguna academia, en ninguna... en relacionamiento con los demás, la solución de conflictos, la gestión de los estados financieros. Eso no lo enseñan en ninguna parte, y eso son cuestiones que se van aprendiendo ya es con la labor que puede desarrollar la persona en las empresas.

Aun así, los empleadores reclaman de la universidad el desarrollo y mejoramiento de habilidades blandas. La situación eleva cuestionamientos sobre cuáles son las habilidades que deberían darse en la universidad y cuáles en la empresa, cuáles conocimientos debería promoverse durante el paso por la universidad y cuáles al llegar a la empresa. Las líneas que puedan distinguir entre la responsabilidad de la universidad y las empresa en este sentido son difusas, lo que muestra la complejidad a la que se enfrentan las universidades en su tarea de interpretar las señales del mercado de trabajo (Barnett, 2000).

Además del tamaño, la especificidad del negocio de la organización también condiciona las expectativas de los empleadores y sugiere profundizar la difusión de esta división. El empleador del sector financiero reconoció que las curvas de aprendizaje en la empresa llegan a prologarse por meses debido a la especialidad de los servicios que prestan y, por eso, reclama de los recién egresados tan solo conocimientos contables claros y solidos (técnica contable, registros, dinámicas de las cuentas contables), pues el resto será enseñando por la empresa.

#### ***4.1.9. Influencia de organismos profesionales***

Este factor tiene incidencia sobre la educación contable en Bogotá distinta a la que se podría esperar. Las razones se hallan en las condiciones inmanentes del sistema contable colombiano, especialmente en lo relacionado a los requerimientos para ejercer la Contaduría Pública y la organización de sus profesionales. En primer lugar, en Colombia no hay exigencia legal para certificarse y así poder ejercer la profesión, contrario a países vecinos como México (Vásquez & Patiño, 2015). En Colombia solo se requiere un año de experiencia certificada para obtener la Tarjeta Profesional, documento emitido por la JCC que, aunque obligatorio para actividades como

la firma de estados financieros, tiene fines primordialmente de seguimiento al número de contadores públicos, por lo que su no tenencia no restringe el ejercicio en muchos otros campos de acción de la profesión.

En segundo lugar, no existe un organismo consolidado que agremie a los contadores públicos del país e incida directamente en la regulación de la profesión, que volviendo al caso mexicano es el IMCP (Vásquez & Patiño, 2015). Análogamente, los organismos colombianos más cercanos a este son el Instituto Nacional de Contadores Públicos (INCP) y la Federación de Contadores Públicos de Colombia. A lo anterior debe sumarse que el país no cuenta con organismos especializados en educación contable como la AEEC; lo más cercano en este momento es el Consejo Técnico de la Contaduría Pública (CTCP) a través de comités internos dedicados a esta materia.

El INCP posee un sistema de membresías abierto a cualquier persona para acceder a material académico-profesional y beneficios exclusivos en las actividades que promueve. Adicionalmente, actúa como intermediario de organismos profesionales internacionales para ofrecer certificaciones en distintas áreas de la profesión, por ejemplo la certificación en IFRS del *Institute of Chartered Accountants in England and Wales* (ICAEW) o de la *Association of Chartered Certified Accountants* (ACCA); cabe aclarar que esta intermediación no es exclusiva de este organismo, es decir, empresas privadas también ofrecen este servicio. En cuanto al segundo organismo, es una federación de distintas agremiaciones de contadores públicos a nivel regional que trabajan para el mejoramiento de la profesión.

En contraste con el IMCP, ninguno de los dos organismos colombianos tiene facultades normativas, lo que significa que no pueden regular en lo relacionada a la profesión y educación contable. Tampoco llegan a ser representativas en términos del número de contadores que acogen en comparación con el total de contadores inscritos en la JCC. Por ejemplo, de acuerdo con las cifras más recientes de la JCC (s/f), en el país hay más de 270.000 contadores públicos, mientras que los afiliados al INCP (2021) para el 2020 superaban por poco los 14.000.

Bajo estas particulares circunstancias se plantean dos implicaciones para la educación contable. La primera de ellas es que las universidades se ven tentadas en menor medida a formular sus currículos como una preparación (*training*) para a aprobar un examen y alcanzar una certificación profesional que, en esencia, representa la validación de poseer lo que esperan los empleadores. Aun así, en el sitio web del programa, la PUJ declara que ofrece la “posibilidad de

certificarse internacionalmente en diferentes áreas profesionales relacionadas con la Contabilidad” (s/f).<sup>57</sup>

Como segunda implicación, con la débil agremiación y organización se pierde la posibilidad de consolidar y estructurar las dispersas señales del mercado de trabajo. Ya que los organismos profesionales se conforman y son patrocinados por firmas, estos tienen un contacto más cercano con el mundo empresarial de lo que podría tener la universidad. En este sentido, se convertirían en un intermediario estratégico entre la universidad y la empresa, contribuyendo a la claridad y comprensibilidad de las señales de la empresa por parte de la universidad (Barnett, 2000) y mitigando desgastes excesivos de las instituciones educativas en esta tarea.

#### **4.1.10. Avances tecnológicos**

Las entrevistas revelaron que la tecnología incide en las expectativas de los *stakeholders* de la educación contable y la transformación de esta última (Pincus et al., 2017). Entre los empleadores coincidieron en que, en la actualidad, el perfil deseado para el profesional contable debe responder a las demandas inherentes de la era digital en la que están inmersas las organizaciones. De manera concreta, señalaron que esperan del contador público conocimientos en análisis y visualización de data, mediante el uso de *software* como Power BI; sistemas de información empresariales robustos, por ejemplo SAP; y, también, conocimiento en *software* contables como Helisa y Siigo. Además, egresados y estudiantes señalaron el conocimiento en lenguajes de programación como un valor agregado. En el entendido de la mayoría de los entrevistados, equipar a un egresado para cumplir con estos requerimientos resulta en su fácil inserción al mundo laboral y mejora su desempeño al interior de este.

Al mismo tiempo se corroboró, tal como lo plantean Pincus *et al.* (2017), que la tecnología es una fuerza de cambio de la educación superior. En cuanto a las reformas curriculares, por ejemplo, el profesor B habló sobre los planes de la PUJ para modificar el currículo de Contaduría Pública con el propósito de formar profesionales más competentes en las nuevas tendencias tecnológicas del Big Data y el manejo de grandes volúmenes de información. Un cambio que, una

---

<sup>57</sup> Aunque la declaración de la PUJ no es lo suficientemente manifiesta, la injerencia de organismos profesionales internacionales en otros programas de la ciudad ya es una realidad. Es el caso de la Universidad EAN, cuyo programa curricular proclama que permite la certificación del ACCA para trabajar en más de ciento ochenta (180) países (ver <https://universidadean.edu.co/programas/carreras-profesionales/carrera-de-contaduria-publica-con-opcion-de-cualificacion-con-acca>).

vez más, muestra la sincronía entre las expectativas de los empleadores y las respuestas de la universidad.

Hasta aquí pareciera que la tecnología, tal como la califica el empleador F, se ha convertido en un “aliado” del contador público; sin embargo, el tema no deja de suscitar preocupaciones inevitables. En contraste con los otros empleadores, el empleador B manifestó que la tecnología está yendo en contra de la profesión, pues ha observado que los recién egresados esperan que todo lo haga un *software* y ya no saben realizar depreciaciones, manejar inventarios, realizar un papel de trabajo, incluso no saben manejar una cuenta T. Finalmente, apuntó que, si bien no se trata de ir en contra de los progresos tecnológicos, conocimientos como los señalados son esenciales para, al menos, parametrizar adecuadamente los *software*.

De lo anterior se infiere que este tipo de tecnologías podrían estar engendrando un riesgo significativo para la profesión contable: la profundización del Modo 2 del conocimiento, en donde lo que se valora es saber navegar en el *software* y ser competente en su implementación, minimizando la relevancia de los conocimientos necesarios de la disciplina y su técnica. Un riesgo mayúsculo al tratarse de la profesión contable (a la que tanto se ha tildado de no más que operativa e instrumental), pues la IFAC, uno de sus principales organismos reguladores, puede estar promoviéndolo y reproduciéndolo con la última versión de su IES 2, en el cual se incorporó un área de competencia exclusiva en *Information and Communications Technologies*. En conclusión, recae una importante responsabilidad sobre la universidad: discernir hasta qué punto se debe profundizar el desarrollo en esta área dentro de la academia.

## **4.2. Brecha de restricciones-institucionales**

### **4.2.1. Recursos inadecuados**

#### **4.2.1.1. Fondos.**

Recordando cómo se vinculó a la carrera docente, uno de los entrevistados relató la poca acogida que llegan a tener estas convocatorias entre los profesionales debido a las condiciones salariales que ofrecen las universidades, las cuales, en su momento, “no eran las mejores” ni las “más óptimas”; a cambio, se ofrecía flexibilidad en los horarios con el fin de permitir a los profesores buscar otras fuentes de ingresos. No obstante, se corre el riesgo de que el desempeño se vea afectado negativamente por, primero, la presión de compensar la baja remuneración económica

como profesor y, segundo, la interferencia excesiva de otras labores en las actividades docentes y de investigación.

Las presiones financieras que enfrentan las universidades y sus respectivos programas curriculares están atadas al carácter de la institución educativa. En la universidad pública, se esperaría que los recursos girados por el Gobierno Nacional incrementen proporcionalmente al aumento de nuevos estudiantes admitidos. Sin embargo, mientras en la UN, del primer al segundo semestre de 2017, se incrementaron los admitidos a Contaduría Pública en cerca del 70% (ver Criterios de entrada al programa curricular), la asignación presupuestal a la FCE muestra una tendencia descendente.

Aunque los profesores de la UN son conscientes de estas constricciones, no se detuvieron en la cuantía de los fondos. Más allá del monto, la preocupación del profesor A fue la ejecución coordinada de los fondos, pues los recursos son limitados en cualquiera de los casos. También el profesor A y profesor C coincidieron en que la educación la hacen estudiantes y profesores y, en consecuencia, los recursos financieros pasan a un segundo plano.

En el caso de las universidades privadas, puntualmente, impera la necesidad de atraer continuamente nuevos estudiantes y, para ello, dependen de su prestigio y trayectoria (lo que también demanda invertir recursos). En la PUJ, retomando la participación del profesor B, cumplir la meta de estudiantes llega a ser muy exigente; aun así, que los estudiantes reconozcan la trayectoria histórica del programa y su prestigio entre otros programas de Contaduría Pública (como fue observado en entrevistas con estudiantes y egresados) ha permitido cumplir los presupuestos.

Presiones como las descritas hasta aquí han empujado a los programas a buscar diversas fuentes de financiación tales como proyectos de consultoría y de investigación, programas de educación continua, entre otros. Además de estos, de acuerdo con el profesor A, la búsqueda de recursos para el sostenimiento de sus actividades operativas ha llevado a las universidades a crear otros programas, en especial, a nivel de posgrado. Los fondos obtenidos con estrategias como esta conceden, por ejemplo, la capacidad para vincular asistentes docentes mitigando la sobrecarga a los profesores con ciertas actividades y, en últimas, permitiendo que dediquen mayor atención al mejoramiento de la calidad formativa.

#### **4.2.1.2. Personal docente.**

Al igual que los recursos financieros, los recursos humanos también son limitados. Tomando como insumo información provista por la UN (2021) e información publicada por la PUJ (2020), se construyeron dos tablas para presentar la situación del personal docente en cada universidad y su relación con los estudiantes matriculados en los últimos años. Por las características de los datos a los que se tuvo acceso, cabe advertir que la información no es, ni pretenden ser, comparable entre las universidades.

A partir de la tabla 7 se tiene que, los docentes de planta han representado, en promedio, el 30% de la totalidad del personal académico adscrito a la Escuela de Administración y Contaduría Pública (EACP), dependencia de la FCE a la que pertenece el programa curricular de Contaduría Pública. La mejor cobertura se registró en el segundo semestre de 2016 con aproximadamente ocho (8) profesores por cada cien (100) estudiantes de la EACP; sin embargo, desde ese momento no ha dejado de disminuir hasta llegar a, prácticamente, seis (6) profesores por cada cien (100) estudiantes para el mismo semestre de 2019, tendencia que se explica principalmente por el aumento continuo de matriculados y la reducción de los cargos ocasionales.

Claro está que las anteriores cifras son simples aproximaciones prácticas. En la realidad los porcentajes de cobertura pueden ser mayores debido a que los estudiantes de la EACP reciben clases dirigidas por profesores adscritos a la Escuela de Economía de la FCE o a otras facultades de la UN. Aun así, el estudiante A expresó que las opciones (entendidas como grupos disponibles) para cursar ciertas asignaturas son pocas.

**Tabla 7. Personal docente y estudiantes matriculados a la Escuela de Administración y Contaduría Pública de la FCE (2014-2019)**

Periodo académico	Planta	Ocasionales	Otras modalidades	Total Docentes EACP	Estudiantes Matriculados EACP (posgrado y pregrado)	% Docentes / Estudiantes	Estudiantes Matriculados EACP (pregrado)	% Docentes / Estudiantes
2014-1	34	61	15	110	1.506	7,30%	1.255	8,76%
2014-2	35	65	14	114	1.543	7,13%	1.291	8,52%
2015-1	35	77	13	125	1.497	7,35%	1.254	8,77%
2015-2	33	71	10	114	1.503	7,32%	1.275	8,63%
2016-1	33	67	12	112	1.459	7,54%	1.246	8,83%
2016-2	34	74	12	120	1.409	7,81%	1.226	8,97%
2017-1	35	54	9	98	1.429	7,70%	1.233	8,92%
2017-2	33	68	11	112	1.500	7,33%	1.291	8,52%
2018-1	30	68	11	109	1.622	6,78%	1.377	7,99%
2018-2	34	70	11	115	1.665	6,61%	1.445	7,61%
2019-1	35	65	11	111	1.717	6,41%	1.502	7,32%
2019-2	35	63	10	108	1.803	6,10%	1.593	6,91%

*Nota. Elaboración propia a partir de la información provista por la FCE (2021).*

El panorama en la PUJ, a partir de la tabla 8 se tiene que, los docentes de planta han representado, en promedio, el 22% de la totalidad del cuerpo profesoral de la FCEA. En el año 2017 se registra el porcentaje más bajo de cobertura estudiantil del periodo abordado, pero es notable el mejoramiento en sus cifras desde el 2018. En 2020 alcanzó su mejor cobertura con aproximadamente diez (10) profesores por cada cien (100) estudiantes en la FCEA, que se explica principalmente por el fortalecimiento de las vacantes de cátedra acompañado de una significativa disminución en sus matriculados. De igual manera, estas cifras son aproximaciones pues los estudiantes reciben clases dirigidas por profesores adscritos a otras facultades de la PUJ. La percepción del estudiante B fue favorable sobre la proporción de docentes versus estudiantes.

**Tabla 8. Personal docente y estudiantes matriculados a la FCEA (2014-2020)**

Año	Planta	Cátedra	Total Docentes FCEA	Estudiantes Matriculados FCEA (posgrado y pregrado)	% Docentes / Estudiantes	Estudiantes Matriculados FCEA (pregrado)	% Docentes / Estudiantes
2014	68	250	318	3.725	8,54%	2.775	11,46%
2015	74	302	376	3.812	8,34%	2.842	11,19%
2016	94	297	391	3.807	8,35%	2.859	11,12%
2017	91	304	395	3.821	8,32%	2.881	11,04%
2018	72	287	359	3.551	8,96%	2.766	11,50%
2019	72	258	330	3.420	9,30%	2.704	11,76%
2020	73	270	343	3.282	9,69%	2.544	12,50%

*Nota. Elaboración propia a partir de la información publicada por la PUJ (2020).*

Avanzado en la exploración, se detectó una situación específica de la UN respecto a este factor, es el relevo generacional de la planta docente. Definir e implementar un adecuado plan para esta tarea fue una de las recomendaciones del MNE para el mejoramiento de la calidad del programa (MEN, 2007). Aunque la observación no subsistió en las posteriores dos resoluciones de reacreditación del programa curricular, las entrevistas sugieren que todavía es necesario prestar atención al relevo docente.

Lo anterior se acompaña de otra situación que preocupa al estudiante y a los egresados de la UN. Ellos manifestaron su descontento con el mecanismo de evaluación docente que consulta las percepciones de los estudiantes sobre sus profesores señalando que sus observaciones y opiniones no son tenidas en cuenta para ciertos profesores, a pesar de ser recurrentes y compartidas entre los estudiantes. Como resultado, indicaron que la rotación de algunos profesores, incluso entre los cursos, parece imposible.

#### **4.2.1.3. Instalaciones.**

Entre educadores, estudiantes y egresados coincidieron en que las instalaciones y facilidades (libros, *software*, bibliotecas, entre otras) dispuestas por ambas universidades son adecuadas. No obstante, fueron anotadas insuficiencias en torno a las salas de informática en la UN. El egresado C comentó que los cupos para ciertos cursos que requieren las salas de la FCE son muy reducidos; a esto debe sumarse la percepción, del profesor C, de una mayor demanda de dichas salas en comparación a su capacidad máxima.

#### **4.2.2. Tensión docencia-investigación**

La coexistencia de la investigación y la docencia en el rol de profesor universitario asume distintos matices. En principio, la articulación de ambas actividades configura una relación de mutualismo en beneficio de la formación del profesor y el estudiante, la cual favorece la comprensión, interacción y transformación del mundo que los rodea; enriquece los discursos al interior de las aulas; forja “colegaje”; y desarrolla el espíritu crítico junto con capacidades de redacción y escritura. Podría considerarse que ambas hacen parte de una misma espiral virtuosa de construcción y divulgación del conocimiento, claro está, sin desvanecer las dinámicas y complejidades particulares de cada una de ellas.

La docencia reclama, además del tiempo en el aula, la preparación del temario a abordar en cada sesión, la evaluación de los estudiantes y su posterior retroalimentación. Otro rasgo de la docencia, observado a partir de las entrevistas, es que los cursos a cargo no se limitan al pregrado, por lo que es común encontrar educadores con clases simultáneas en programas de maestría y doctorado. En lo concerniente a la investigación, el tiempo que ocupan los proyectos de investigación es también significativo (conciernen todos los profesores), en especial por las exigencias en torno a los productos que deben demostrarse, entre los que se cuentan la participación en eventos académicos, producción de ponencias y publicación de artículos en revistas académicas de alta reputación.

Existe, empero, toda una serie de funciones que recaen sobre el educador compartiendo el tiempo disponible para la docencia e investigación. Sirvan de ejemplo algunas de las anotadas por los profesores entrevistados: consejería y acompañamiento a estudiantes, dirección de trabajos de grado y posgrado, asistencia a capacitaciones y actividades administrativas. Todas ellas congruentes con las listadas en los respectivos estatutos docentes de la UN (2013b) y PUJ (2019c).

Mas no se trata solo de las limitantes en el tiempo para ejecutar cada compromiso adecuadamente. Las tensiones entre ellas nacen en el contexto de la sociedad moderna, la cual otorga predominio a la producción de conocimiento. El profesor A y profesor C señalaron que la investigación (enmarcada en la concepción del conocimiento como un producto) se empieza a configurar como un negocio que genera sus propias rentabilidades, se convierte en una manera de “monetizar el conocimiento”. Razón por la cual los organismos (también inmersos en la lógica de la sociedad moderna) que califican y clasifican universidades de todo el mundo toman indicadores de la actividad investigativa como principal síntoma de prestigio.

Todas estas son señales que reciben las instituciones de educación superior. Algunas de ellas han sido asimiladas sin mayor suspicacia ni resistencia obteniendo como respuesta, por ejemplo, la imposición contractual de la investigación con miras al logro de reconocimiento y merecimiento de acreditaciones. Dicha coacción no ocurre, en palabras del profesor A, en las “verdaderas universidades”, donde la investigación es una iniciativa propia del educador.

En síntesis, cuando el rebaso del tiempo que ocupan múltiples ocupaciones se conjuga con las condiciones sociales descritas, aparecen ciertas tensiones entre la docencia y la investigación. En primera medida, se acentúan las presiones para mejorar el desempeño investigativo de los educadores, entre ellas, el establecimiento de exigentes criterios de promoción docente basados en la producción académica. En el caso de la PUJ, uno de estos criterios especifica que “al menos el 50% de estos artículos y reportes del profesor deben estar publicados en revistas clasificadas en los cuartiles uno y dos de los sistemas de indexación y resumen” (PUJ, 2019b, p. 6). Lo anterior conduce a que la investigación ocupe gran parte del plan de trabajo de los educadores y sientan que, como lo expresa el profesor B, sea la actividad que causa el “mayor nivel de estrés”.

Inevitablemente, dichas presiones terminan desplazando la relevancia de la actividad docente hasta el punto en el que, incluso, algunos profesores con largas trayectorias investigativas pueden considerarla como una carga. Un mecanismo de contrapeso a esta situación es determinar una obligación sobre la docencia y no sobre la investigación. En el caso de la UN, el profesor A relató que el plan de trabajo de los educadores debe disponer de al menos el 50% del tiempo para actividades de docencia, con un curso en el pregrado como mínimo. No obstante, sus criterios de promoción también se enfocan en la producción académica reconocida (UN, 2013b, 2013a) y, si bien las evaluaciones anuales consideran una encuesta estudiantil, hay que recordar las fallas percibidas al respecto por parte de sus estudiantes y egresados (ver Personal docente).

En última instancia, si no se propulsa por un adecuado balance entre la investigación y docencia, en el que cada una esté al servicio de la otra y disponga del tiempo necesario para su desarrollo, el resultado no será otro que la disociación de la espiral virtuosa descrita al comienzo. Surgirá entonces un círculo tortuoso en el que la investigación actúa en detrimento de la docencia (y viceversa) perjudicando directamente la motivación y el estado anímico del educador.

### **4.2.3. *Tamaño de las clases***

Aunque los entrevistados señalaron que el tamaño de los cursos están diseñados de manera coherente con la capacidad de los salones, en línea con los hallazgos de Bui y Porter (2010), los profesores manifestaron que es mejor manejar grupos pequeños, ya que, en palabras del profesor C, “cuando le aumentas la cantidad de estudiantes [...] puede haber un efecto de desmotivación del profesor y tal vez de desgaste [en la voz, por ejemplo]”.

Las clases numerosas implican gran dificultad en la evaluación y retroalimentación a los estudiantes, actividades que deben ser oportunas para que el estudiante pueda construir conocimiento desde la revisión de sus aciertos y errores. Lo anterior difícilmente se logra a plenitud, por ejemplo el profesor B relató que para ciertos cursos se solicitó a la FCEA un límite de veinte (20) cupos, pues requieren que el estudiante perciba un acompañamiento continuo del profesor si en verdad se quiere desarrollar las habilidades de lectura y escritura que se pretenden.

Adicionalmente, se observó que el número de estudiantes por clase guarda una relación directa con la motivación y el desempeño del estudiante (Bui & Porter, 2010, p. 40). Los estudiantes y educadores anotaron que, entre más estudiantes, disminuye la capacidad de respuesta y el nivel de atención; el tiempo no es suficiente para abordar todas las dudas que surgen; y se requieren salones más grandes donde se pierde la voz del profesor. Por el contrario, un menor número de inscritos facilita la exigencia al estudiante; mejora la comprensión de los temas y crea un “ambiente familiar”; y permite personalizar el acompañamiento.

Si bien se suelen señalar únicamente los obstáculos (Asonitou & Hassall, 2019; Howcroft, 2017), las clases numerosas también tienen aspectos positivos. El profesor D rescató que los cursos numerosos se nutren de la diversidad de pensamiento, condición que ayuda al estudiante y profesor a considerar diferentes puntos de vista y perspectivas, lo cual contribuye a construir conocimiento.

### **4.2.4. *Sistema de acumulación y transferencia de créditos***

Las respuestas de los estudiantes llevan a concluir que no se percibe fragmentación en los contenidos ni en la estructura de los programas curriculares. Los estudiantes manifestaron que la disposición interna de los cursos es adecuada y siguen una secuencia apropiada de principio a fin. En cuanto a la coherencia y cohesión entre asignaturas, anotaron que existe conexión entre ellas y las temáticas dependen o se complementan de lo visto en otras clases. La correcta integración de las asignaturas fue atribuida por el estudiante A al establecimiento del esquema de prerrequisitos.

A modo de ejemplo, el estudiante B habló de la aplicación de conceptos abordados en clases de finanzas al tratamiento contable de arrendamientos bajo NIIF; también mencionó vínculos observados entre las clases de contabilidad financiera y contabilidad de costos.

Desde otro punto de vista, los profesores objetaron la validez de los créditos en la educación superior. La primera fisura es su factibilidad, los educadores expresaron que los créditos terminan siendo únicamente un ideal, imposible de cumplir en la realidad. Dentro de las causas, señalan que los estudiantes se preocupan por organizar horarios en los que no se crucen las asignaturas o cursar un número de créditos que les permita acortar el tiempo en el programa, pero no contemplan el trabajo autónomo que conlleva cada asignatura. Como resultado, las horas destinadas al trabajo directo con el profesor se emplean para subsanar el débil estudio independiente obstruyendo el logro de los objetivos de aprendizaje planeados.

La segunda insuficiencia está en la lógica que han asumido algunos programas en la determinación del número de créditos del currículo y sus asignaturas. Al respecto, el profesor C subrayó que este proceso debería obedecer a un análisis muy profundo de las áreas temáticas y las estrategias de enseñanza-aprendizaje más convenientes para la formación del contador público. Sin embargo, a partir de su experiencia en varias instituciones educativas, concluye que no hay “un respaldo de planeación educativa que apoye realmente esos créditos” y los educadores deben ajustar sus cursos de tal manera que se acoplen al número de créditos preestablecido.

Aun con todo esto, el sistema de créditos parece ser sinónimo de flexibilidad y eficiencia. Su popularidad se debe a la facilidad que promete en la homologación de asignaturas, posicionando a los créditos académicos como el eje central de la titulación múltiple y el traslado entre programas curriculares, dos figuras a las que tienen acceso los estudiantes de Contaduría Pública en la UN y PUJ. Sin prescindir de los beneficios que puedan ofrecer, ambas prácticas no escapan de controversias que obligan a mantener un continuo seguimiento sobre ellas; enfáticamente, los directivos de los programas deben monitorear sus implicaciones (contribuciones u obstrucciones) en el logro la interdisciplinariedad.

Las dos prácticas pueden estar reproduciendo la lógica bancaria en la educación superior, en la cual el estudiante se entiende como el cliente. Gracias a la doble titulación, el cliente tiene la opción de llevarse dos títulos por el precio de uno y, gracias al traslado entre programas, el cliente está protegido ante desilusiones con el producto inicialmente elegido. Una y otra dan cierta idea de

“control” al cliente sobre su propio proceso educativo, sin embargo, es menester preguntarse si este tipo de prácticas amenaza el compromiso profundo con la disciplina y la profesión.

Sobre la doble titulación, el profesor A agregó que, debido a ciertas presiones sociales (policompetencias y polifuncionalidades), los estudiantes asumen comportamientos estratégicos con la bolsa de créditos para cursar asignaturas de los planes de estudio; lo anterior, puede dejar por fuera varios elementos de la formación y “reducir la capacidad de comprensión de problemas específicos de la disciplina y de la profesión”. Por lo tanto, reconoció que es necesaria una evaluación estructural del tema.

#### ***4.2.5. Estructura del programa curricular***

Tal como lo advierte Hopper (2013), una estructura reducida del programa, en términos de su duración, debilita la formación del profesional. En su entrevista, el empleador B aseguró que los egresados de algunas instituciones poseen conocimientos contables básicos débiles y asoció esta falla a la menor cantidad de semestres de sus currículos. Al respecto, el profesor C expresó que, si bien puede hablarse de comprimir contenidos o reducir el número de créditos, “componentes como ética, revisoría, [...] a lo mejor son los damnificados, se les asignan menos horas o menos a los cursos de profundización”.

La reducción en el tiempo de los programas puede obedecer a fines económicos. En primer lugar, al tiempo que las instituciones educativas acortan la duración de los pregrados se abren campo en la oferta de programas de posgrado; de esta manera, como lo sugiere el profesor C, las maestrías y especializaciones son la propuesta para que los estudiantes complementen y, en el peor de los casos, subsanen los vacíos en la formación profesional mientras las instituciones reciben mayores recursos económicos. En segundo lugar, la idea de un título profesional en menos tiempo atrae a estudiantes que quieren culminar pronto el pregrado e incorporarse al mercado de trabajo.

En Bogotá, la mayoría de programas en Contaduría Pública oscilan entre ocho y diez semestres (SNIES, s/f). En cuanto a la estructura específica de los currículos objeto de estudio, el programa de la UN tiene una duración estimada de diez semestres (167 créditos) en jornada diurna; por su parte, el programa de la PUJ tiene la misma duración y jornada diurna (160 créditos), además de contar con jornada nocturna. No obstante, la PUJ (s/f-b) sugiere una ruta dentro del plan de estudios en la que el tiempo puede reducirse a ocho semestres, lo que implica cursar veinte (20) créditos por semestres.

Para considerar esta ruta sugerida no pueden olvidarse las dificultades prácticas que significan los créditos en el logro de los objetivos de aprendizaje (ver Sistema de acumulación y transferencia de créditos). Adicionalmente, como lo visibiliza el profesor B, la poca factibilidad percibida por los docentes se agudiza en las condiciones particulares de la jornada nocturna, pues quienes optan por esta jornada generalmente trabajan durante el día y requieren más tiempo de apoyo, lo que hace simplemente “irrealizable” cumplir con veinte (20) créditos en un solo periodo académico.

Por último, respecto a los programas de prácticas empresariales, en la UN son libre elección del estudiante y en la PUJ son obligatorias, contraste que permite entender por qué la PUJ cuenta también con jornada nocturna. Aun así, no se observó que éstas alteren significativamente la manera como se estructura el programa. Caso contrario el programa curricular de la Universidad de los Andes<sup>58</sup> donde, como el caso estudiado por Abayadeera (2014), existe una separación explícita entre los periodos académicos (siete semestres) y los periodos de prácticas empresariales (dos semestres).

### **4.3. Brecha de restricciones-estudiantiles**

#### ***4.3.1. Motivación de los estudiantes***

Tal como lo entienden Cardona y Zapata (2006), los profesores coincidieron en el protagonismo y la responsabilidad que tiene el estudiante en todo su proceso formativo. Entre ellos manifestaron que el gusto, orgullo y convencimiento, de estudiar Contaduría Pública, son decisivos para avanzar en el programa curricular y formar mejores profesionales. La actitud, como ya se expuso previamente (ver Noción de competencia), puede primar sobre la aptitud en la inserción al mercado de trabajo. Lo mismo ocurre al interior de la universidad, el profesor C relató que, desde su experiencia, la constancia y perseverancia conducen a que los estudiantes aprueben (incluso con buenas calificaciones) las asignaturas, aun cuando no posean ciertas fortalezas analíticas o numéricas.

Para tener una idea de su convencimiento en llegar a ejercer esta profesión, se preguntó a estudiantes y egresados si el programa curricular de Contaduría Pública había sido la primera opción. La mayoría de ellos respondieron afirmativamente agregando que el interés se originó,

---

<sup>58</sup> Se toma solo para ilustrar las modificaciones estructurales que pueden conllevar la puesta en marcha de los programas de practicas empresariales. Este programa ya no aparece disponible para inscripciones.

primero, gracias a que el colegio era comercial u ofrecía énfasis en contabilidad (por convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA) y, segundo, por cercanía familiar al mundo empresarial o a la profesión contable. Sobre este último caso, el profesor B advirtió que el proceso educativo se dificulta cuando la influencia familiar se convierte en una imposición.

Aunque en algunos casos pueden ser prácticamente nulas (como en el egresado A), las expectativas sobre la profesión también están en juego en la decisión de qué carrera estudiar. La entrevista con el egresado C confirmó la presencia de expectativas meramente instrumentales (Bui & Porter, 2010; Hopper, 2013; Howcroft, 2017). El egresado expresó que lo que esperaba de la profesión era lograr una estabilidad laboral y sabía que como contador público no se iba a quedar sin trabajo “porque en todos lados tienen un contador”.

Volviendo a la motivación del estudiante ya inmerso en el programa curricular, se observó una fuerte influencia de los profesores en la vida de los estudiantes. El siguiente relato del profesor C retrata claramente el impacto del acercamiento inmediato del educador en estudiantes que afrontan problemas dentro y fuera de lo académico:

me he sentado con el estudiante a escuchar su dificultad, y uno no se imagina que solo con sentarse a escucharlo y a decirle que todo va a mejorar, uno no se imagina cuánto le puede ayudar al estudiante y cuánto puede motivarlo a que continúe y no deserte; porque también he tenido un par de casos en los que sentarme a hablar a tiempo con ellos evitó que desertaran de la materia y hasta de la universidad.

Claramente, el espectro de situaciones no se circunscribe a aquellas en las que el estudiante atraviesa dificultades. El egresado C, por ejemplo, confesó que habría cambiado de programa curricular de no ser por una profesora y su manera de presentar y defender la profesión contable. Por su parte, los estudiantes señalaron que la disposición y motivación de los profesores frente a la clase les facilitaba entender mejor las temáticas, generaba mayor curiosidad por la asignatura y aumentaba su participación en ella. No obstante, el profesor B dejó en claro que la motivación debe ser una cuestión primordialmente intrínseca del estudiante.

Finalmente, el profesor C indicó que percibe una limitante muy particular de los futuros profesionales contables. En comparación con aquellos inscritos en programas de administración de empresas o economía, los estudiantes de Contaduría Pública generalmente se distinguen por una actitud muy conservadora. El profesor C explicó que a los estudiantes se les dificulta asumir una

postura clara frente a, por ejemplo, escenarios económicos futuros debido al anclaje en información histórica, específicamente los estados financieros.

#### **4.3.2. *Conflicto estudio-trabajo-familia***

Acercas de la relación estudio-trabajo, los estudiantes entrevistados manifestaron no tener la presión del trabajo como una obligación, un “alivio” que les ha significado entender sus aproximaciones al mundo laboral del profesional contable como una oportunidad de continuar aprendiendo. De manera similar, sobre la relación estudio-familia, los estudiantes manifestaron que han contado con el apoyo de sus familias exceptuándolos de ciertas responsabilidades en sus hogares que pudieran restar tiempo de sus estudios.

En consecuencia, tales circunstancias favorecen el proceso formativo en la medida que liberan tiempo que los estudiantes pueden emplear para cumplir sus responsabilidades universitarias. Situación que, aunque deseable para cada uno de los educandos, se imposibilita cuando la persona debe trabajar para poder estudiar o responder por una familia. El siguiente relato del profesor C visibiliza estas dificultades y su impacto en las clases:

yo tenía una estudiante que llevaba a su hija a clase, [...] a veces ella me decía: “profe, ¿me puedo ir un poquitico más temprano?” Tenía la niña dormida en las piernas, uno cómo le dice que no. Pero pues ella no tenía la nota más alta del curso, por supuesto.

En situaciones similares, es normal que los estudiantes se vean obligados a cursar sus asignaturas en horarios nocturnos, cuando así lo posibilite el programa curricular. Antes bien, deben señalarse las singularidades de esta jornada para el proceso formativo (ver también Estructura del programa curricular y Métodos de enseñanza). Desde la posición del estudiante B, quien calificó como “horrible” su experiencia, estudiar la jornada nocturna dificulta la concentración en las clases debido a que el nivel de cansancio acumulado es mayor. No obstante, el mismo estudiante reconoce que esta jornada representa una ventaja para aquellos con la obligación de trabajar durante el día. Esta aclaración compromete la consideración de posibles efectos positivos de cursar asignaturas en esta jornada.

En principio, el profesor B, quien también estudió en jornada nocturna, señaló que se ha sorprendido gratamente dictando cursos en este horario al percibir que los estudiantes responden a las exigencias aun cuando, al mismo tiempo, trabajan y están a cargo de sus familias. De acuerdo con el mismo profesor, estas circunstancias propulsan una “tendencia a la eficiencia” y, además,

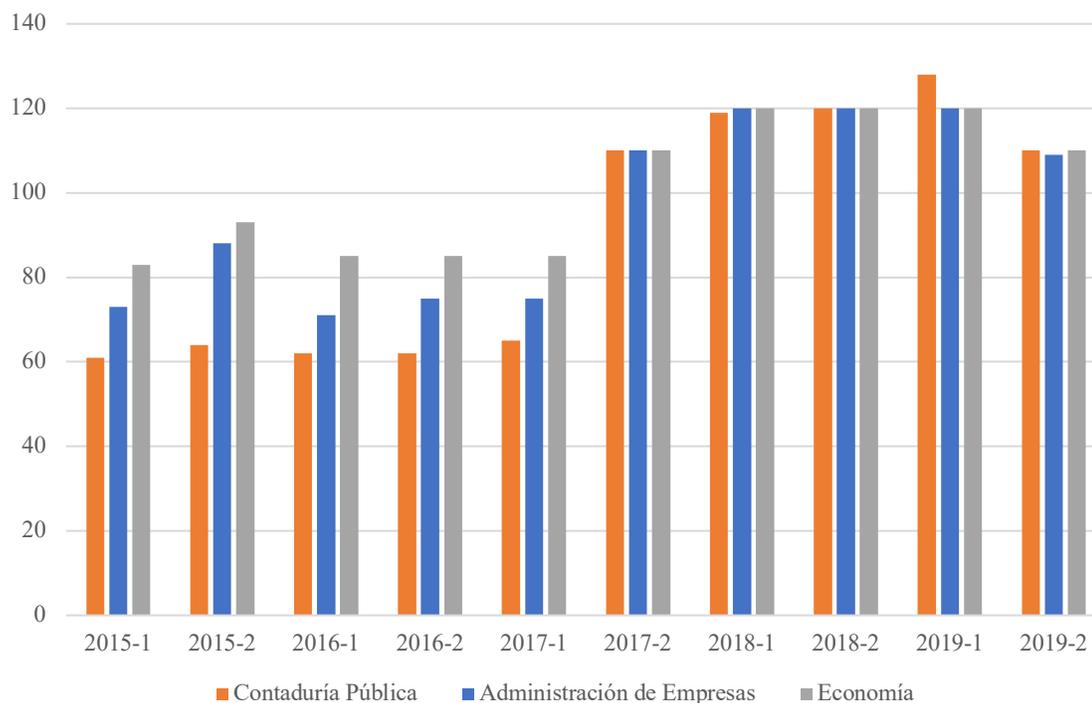
permite al estudiante sumar experiencia laboral a su estudio en el pregrado. Por otra parte, el egresado B manifestó que en esta jornada las personas aportan todas sus experiencias laborales y se discuten en clase (lo que no sucede en las clases en la mañana). En consecuencia, la jornada nocturna podría entenderse como un mecanismo indirecto de relacionamiento entre universidad y empresas, que motiva a estudiantes que todavía no han tenido contacto directo con el mundo empresarial.

#### ***4.3.3. Criterios de entrada al programa curricular***

Los criterios de ingreso varían según cada institución. La UN (2014) dispone de un examen de admisión semestral que tiene como fin evaluar el nivel académico del aspirante. Continuar en el proceso exige un puntaje mínimo de quinientos (500) puntos, pero los cupos disponibles de cada programa curricular solo se adjudican a los mayores puntajes. En cuanto a los admitidos a Contaduría Pública en la UN, destacan dos situaciones en función de lo observado en la ilustración 7.

En primer lugar, entre el primer periodo académico de 2015 y 2017, fue el programa curricular con el menor número de admitidos en la FCE. En segundo lugar, los admitidos al programa pasaron de sesenta y cinco (65) a ciento diez (110) en el segundo periodo de 2017, un aumento cercano al 70% respecto al semestre inmediatamente anterior; desde el mismo periodo, se aceptaron ciento diecisiete (117) estudiantes en promedio y, adicionalmente, los cupos disponibles se equiparon a los programas de Administración de Empresas y Economía. Lo anterior podría explicarse por el uso promedio de la infraestructura física de la FCE que, excluyendo actividades administrativas, fue del 61% para el periodo 2012-2016 (FCE, 2017).

**Ilustración 7. Estudiantes admitidos a los programas curriculares de pregrado de la FCE (2015-2019)**



*Nota. Elaboración propia a partir de la información publicada por la UN (s/f-a).*

Alrededor del examen de admisión como política de ingreso a la educación superior hubo posiciones encontradas. Entre empleadores y profesores de ambas universidades expresaron que esta práctica es una ventaja y contribuye a un mejor proceso educativo, al garantizar que los estudiantes que participan en él se caractericen por sus destacados desempeños intelectuales en distintas áreas del conocimiento. A pesar de ello, el profesor D anotó que dicha práctica tal vez “genera más retraso”, al impedir el acceso a la educación superior a estudiantes con dificultades de aprendizaje o que han atravesado una precaria educación secundaria.

Pasando a la PUJ, su proceso de selección y admisión consta de tres agrupaciones y cuatro criterios, que se evalúan a través de una entrevista al estudiante realizada por la misma universidad y los resultados en la Prueba Saber 11 (ver tabla 9). Al respecto hay que mencionar que tanto los criterios como su ponderación, son determinados por cada programa curricular y es su respectivo director quien fija el puntaje mínimo de admisión. El Acuerdo 663 (PUJ, 2018) dicta que este puntaje debe ser público, sin embargo, no fue observado en el portal web del programa.

**Tabla 9. Criterios de admisión al programa de Contaduría Pública de la PUJ**

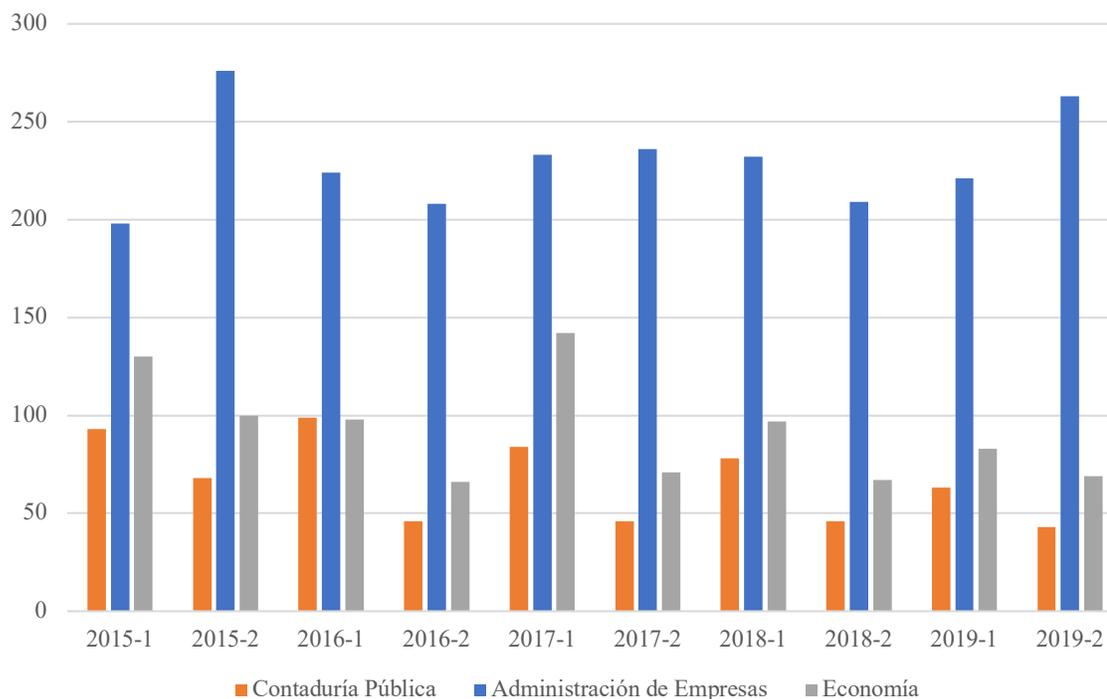
Grupo	Ponderación Grupo	Criterio	Ponderación	Actividad o Prueba
Actitud	40%	Conocimiento de la carrera	50%	Entrevista
		Valores éticos	50%	Entrevista
Conocimiento	40%	Conocimiento general	100%	Pruebas Saber 11 - Puntaje global (o Examen extranjero)
Habilidad	20%	Comunicación y respeto	100%	Entrevista

*Nota. Adaptado de PUJ (s/f-b).*

Al prestar atención a los Neojaverianos de la FCEA para el mismo periodo de tiempo (ver ilustración 8), sobresale una situación similar a la detectada en la UN: el número de admitidos a Contaduría Pública siguen siendo inferior a aquellos que inician los programas de Administración de Empresas y Economía. Aquí la incógnita de por qué ingresan menos estudiantes a Contaduría Pública hace mayor eco considerando que, en comparación con los otros dos programas, su costo de matrícula es sustancialmente más bajo.<sup>59</sup> Una incógnita a la que subyace el interrogante de cómo se conciben la profesión y disciplina contable al interior de las universidades o facultades, y no solo desde fuera de estas.

<sup>59</sup> De acuerdo con los valores para el año académico 2022, la matrícula tiene un costo de 6.806.000, mientras que para Administración de Empresas es 13.228.000 (casi 95% más) y para Economía es 13.917.000 (casi 105% más).

**Ilustración 8. Estudiantes admitidos a los programas curriculares de pregrado de la FCEA (2015-2019)**



*Nota.* Elaboración propia a partir de la información publicada por la PUJ (2020).

Detallando la variable monetaria, el costo de la matrícula es indudablemente otro criterio de admisión (menos explícito) que, en muchos casos, descalifica a los aspirantes incluso antes de iniciar el proceso. Esta restricción al acceso a la educación superior significa, al mismo tiempo, menores recursos para las instituciones (Pincus et al., 2017), presiones financieras que pueden flexibilizar los criterios de selección (Howcroft, 2017) y, de esta manera, disimular falencias académicas de los aspirantes (Bui & Porter, 2010). Así lo corroboró el profesor B, quien reconoció que “en muchos casos no se logra que [el estándar de ingreso] sea tan riguroso como uno quisiera” y ha evidenciado flaquezas en los nuevos estudiantes.

Todavía cabe señalar una barrera de acceso adicional, que bien podría rotularse como “oculta” o “invisible”. Previamente se expusieron las motivaciones y medios que tienen las universidades para construir y comunicar una idea de su prestigio. Estas señales emitidas forman involuntariamente (en el mejor de los casos) imaginarios adversos que trascienden la cuestión de la calidad educativa y, en vez de atraer estudiantes, los aparta. Muestra de ello es el proceso de

selección de la universidad del estudiante B, quien manifestó que antes percibía a la PUJ como una institución “elitista” y estuvo cerca de no inscribirse allí.

Más allá de las especificidades en ambos procesos de admisión, una alarmante percepción generalizada entre los entrevistados salta a la vista: existen profundos problemas en el sistema de educación secundaria del país que se traducen en estudiantes que llegan a la universidad con considerables debilidades numéricas y de lectoescritura. Un indicio de lo anterior es el caso de los admitidos a Contaduría Pública en la UN, a partir del Informe Ejecutivo de Autoevaluación (2012-2016) del programa (FCE, 2017) y los datos publicados por la Dirección Nacional de Admisiones (UN, s/f-a), se evidenció que sus puntajes de admisión son cada vez más bajos y, adicionalmente, son los más bajos de la FCE.

Ante este panorama, las responsabilidades de estas instituciones de educación superior se ven limitadas y obstaculizadas, pues deben preocuparse también por subsanar las falencias que dejan los colegios. Una estrategia adoptada por la UN (2010) ha sido identificar, a través del mismo examen de admisión o pruebas específicas, las vulnerabilidades o necesidades estudiantiles en temas de matemáticas, lectoescritura e idioma extranjero, para brindar a los admitidos asignaturas adicionales que refuercen cada tema y, así, aliviar las fallas que le son trasladadas a la universidad.

Por último, cabe señalar que las debilidades del estudiante no se limitan a su dimensión cognitiva. De acuerdo con el profesor A, “las habilidades blandas tienen mucho que ver con los orígenes sociales y la estructuración social de las personas”, situación que no puede desconocerse en ninguna etapa del proceso de formación. Un trabajo consciente de este vínculo permitiría acoplar i) el *qué* y *cómo* enseñar a ii) las condiciones propias de a *quien* se enseña,<sup>60</sup> para engendrar aquellos cambios que la universidad defina como indispensables para construir el profesional y la persona que necesita la sociedad (Barnett, 2009; Freire, 2010).

Adicionalmente, ayudaría a los *stakeholders* de la educación contable (especialmente empleadores y algunos investigadores) a comprender mejor, primero, por qué persisten las percepciones negativas alrededor del componente de habilidades blandas y, segundo, que la razón va más allá de fallas de la universidad en su misión.

---

<sup>60</sup> A esto se refería Paulo Freire cuando reclamaba que “tratar de conocer la realidad en la que viven nuestros alumnos es un deber que la practica educativa nos impone: sin esto, no tenemos acceso a su modo de pensar y difícilmente podremos, entonces, percibir lo que saben y cómo lo saben” (2010, p. 101).

#### **4.4. Brecha de desempeño**

##### **4.4.1. Motivación de los docentes**

Contrario a los hallazgos de Bui y Porter (2010), la generalidad es que los profesores de ambas universidades exhiben gran motivación en su trabajo; incluso, el estudiante A expresó que más allá de la motivación, los educadores muestran “pasión”. Elemento que, como ya se ha expuesto, influye en la motivación de los estudiantes; por ejemplo, el estudiante B relató lo siguiente: “yo recuerdo mucho a una profesora en especial, porque era una chica que le metía unas ganas increíbles a lo que estaba enseñando. Y esa emoción y esa fascinación por lo que enseñaba me contagiaba”.

La motivación se contagia y parece arraigarse en la persona, aun en etapas posteriores a la estudiantil. El estudiante A señaló que ha observado en egresados de la misma universidad mantener esa motivación en su rol de educadores, lo que se refleja en su disposición a ayudar a los estudiantes y resolver sus inquietudes. Un patrón que confiere al profesor todavía mayor importancia en el proceso de aprendizaje-enseñanza y la formación de futuros educadores.

##### **4.4.2. Métodos de enseñanza**

Antes de puntualizar cualquier método o herramienta, sobre la relación educador-educando, las entrevistas a los profesores evidenciaron su distanciamiento de la lógica bancaria en la que el conocimiento se entiende como una posesión del educador que se deposita en su dócil contraparte. En contraste, el profesor A sostuvo que, en la relación enseñanza-aprendizaje, lo más importante es lograr que el estudiante entre en un proceso “co-constructivo” de aprendizaje con el docente, planteamiento al que subyace una de las ideas capitales de Freire (2018, p. 90): “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”.

Esta clara intencionalidad fue confirmada por el egresado C, quien destacó que durante su paso por la universidad observó como “crecen” simultáneamente estudiantes y profesores. Se forja, entonces, una condición dialógica en la que el conocimiento circula de manera bidireccional y se establece un nivel igual de responsabilidad frente al proceso educativo a ambas partes de este. Ante tales circunstancias se liberan cargas banales sobre el rol del educador, por ejemplo, como lo señaló el profesor B, los imaginarios estudiantiles en los que el profesor es omnisciente y no puede

equivocarse. En últimas, la relación estudiantes-docente aceptada que, “así como el educando, ellos [los educadores] tienen el derecho de tener miedo. El educador no es un ser invulnerable” (Freire, 2010, p. 89).

Dicho lo anterior, al preguntar por los métodos de enseñanza implementados, los profesores respondieron con aquellos más relevantes para distintas asignaturas en las que han participado, ninguno de ellos considerado como no tradicional. Más allá de sus nominaciones, a continuación, se detallan las anotaciones de los educadores sobre esta cuestión:

- Aprendizaje significativo. De acuerdo con el profesor A, es un “proceso de identificar a los estudiantes y ver si la actividad docente está teniendo una movilización de su pensamiento y de su sensibilidad [...]. No es solo conceptual, sino que también es sensitivo, y cuando digo sensitivo es que tiene que ver con el sentir. Entonces de ahí viene la cuestión de ser sentipensante”. Esta práctica, que debe ser deliberada, muestra claramente su intención de “calentar la razón”,<sup>61</sup> un proceso en el que el concepto sentipensante se convierte en una experiencia pedagógica.
- Casos aplicados. De gran utilidad para asignaturas de la línea de contabilidad financiera, según el profesor B, quien señaló que estos deben constar de tres componentes, a saber: teórico, regulativo y técnico; al hablar de activos fijos, por ejemplo, en este último componente se desarrolla lo relacionado a los registros contables, su presentación y revelación. Estos casos pueden abordar situaciones organizacionales reales de las que, en opinión del estudiante A, se aprende bastante.
- Guías de clase y talleres. El profesor B describió que en las guías, dedicadas primordialmente al educador, se define el fundamento teórico de los contenidos; mientras tanto, los talleres persiguen concretar el objetivo de las guías, este es impulsar al estudiante a la formulación de preguntas y cuestionamientos (para lo cual la experiencia del educador en procesos de investigación es crucial), por ejemplo, respecto a la regulación contable financiera. Aquí, si bien el profesor B agregó que alcanza mayor participación de los estudiantes, el profesor D enfatizó

---

<sup>61</sup> Desde la posición de Boaventura de Sousa (2019, p. 151), “el calentamiento de la razón es el proceso a través del cual las ideas y los conceptos siguen despertando emociones motivadoras, emociones creativas y capacitadoras que refuerzan la determinación de luchar y la disposición a correr riesgos”.

que no puede olvidarse que de igual manera existe una regulación que no se puede contravenir. Aun así, ejercicio como este o aquellos que obliguen al estudiante a proponer respuestas hipotéticas que hagan de lado las directrices ya existentes promueven el pensamiento crítico y la creatividad, además de ser relevantes para los futuros profesionales que desempeñen actividades de regulación en materia contable.

- Sinergias interfacultades. De gran utilidad para asignaturas de investigación, según el profesor B, quien expuso el proyecto conjunto entre profesores de Contaduría Pública y el área de lenguas, en el cual se realiza un acompañamiento permanente al estudiante para mejorar sus habilidades de lectura y escritura.

En ambas universidades se implementa, además, una prueba diagnóstica o de entrada al inicio de las asignaturas. El profesor D afirma que el propósito es, más que evaluar o asignar una calificación, detectar falencias en los conocimientos básicos requeridos, subsanarlas oportunamente y evitar que se conviertan en una “bola de nieve”. Ahora bien, en cuanto a las herramientas de enseñanza, profesores y estudiantes señalaron el uso de diapositivas, para la exposición de los contenidos; *software* contables, para el desarrollo de talleres o trabajos finales de las asignaturas; y, Excel, como uno de los *software* indispensables para el profesional contable.

Finalmente, los profesores agregaron algunas aclaraciones sobre la efectividad de estos métodos. En primera instancia, el profesor C enfatizó en que ningún método o metodología de enseñanza, ya sea tradicional o no, puede remediar problemas estructurales de la educación en el país. En segunda instancia, el profesor B argumentó que el desarrollo de las clases se entorpece debido a que los estudiantes no cumplen con sus responsabilidades, por ejemplo realizar las lecturas requeridas antes de llegar al aula. Por último, el profesor D indicó que los métodos de enseñanza deben considerar las condiciones particulares de la jornada académica y ajustarse a estas, especialmente para las clases de la jornada nocturna.

#### **4.4.3. Perfil del docente**

Cuando se preguntó a cada educador por el impacto que ha tenido la experiencia profesional en su labor docente, las respuestas reflejaron un acuerdo en que el vínculo con el contexto organizacional es decisivo. Entre el ejercicio profesional y la docencia configuran una relación complementaria, en la cual ambas partes se nutren entre sí. En la dirección universidad-empresa,

el profesor D destacó que las discusiones conceptuales que producen en la academia ayudan a tomar decisiones ante diversas situaciones que se presentan en el mundo profesional.

En la dirección empresa-universidad, el profesor B anotó lo siguiente recordando su paso por el mundo empresarial: “eso fue importantísimo como experiencia cuando empecé a dictar clases porque tenía unos elementos de referencia para traerlos al aula de clase, para poderlos traer como ejemplos y como situaciones que uno ya dominaba”. Aunque el profesor D reafirmó que este tipo de ejemplos y situaciones permite explicar distintos contenidos en el aula y el egresado B percibió como positivo contar con profesores que trabajen al tiempo en firmas de contabilidad, el profesor C expresó que la experiencia profesional del docente no es indispensable para ciertos cursos donde prima la fundamentación conceptual.

Avanzado en la exploración, y soportando lo identificado por Loaiza (2011), se observó que la interacción entre la labor docente y la formación pedagógica es mucho menor. En términos formales, ninguna de las dos universidades requiere que sus profesores (de planta o no) cuenten con títulos específicos en áreas de la pedagogía. El desarrollo de esta dimensión en el educador proviene entonces de dos canales. El primero de ellos, meramente pragmático, es la experiencia directa con los estudiantes; aquí, como lo admitió el profesor B, los nuevos profesores deben aprender sobre la marcha, aun con los efectos negativos que esto pueda implicar para el proceso del estudiante.

El segundo de ellos es el apoyo que brindan las propias universidades a través de programas de capacitación que, a su vez, se convierten en criterios de promoción al interior de la institución.<sup>62</sup> En la PUJ, el profesor B resaltó los talleres y cursos que lleva a cabo regularmente la institución, por ejemplo en temas de expresión oral, y la existencia del Centro para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación, unidad que apoya tanto a profesores como estudiantes. Por el lado de la UN, el profesor A recordó que durante su año de prueba la institución realizó una jornada corta de capacitación obligatoria; también, el profesor C recordó su participación en un plan de capacitación formulado para aquellos que estaban iniciando su camino docente. No obstante, cabe señalar que estas capacitaciones no son obligatorias y no han sido constantes; de hecho, el Plan de Acciones y Mejoramiento para 2011-2020 (FCE, 2011, sec. 2.2) estipuló como una de sus metas

---

<sup>62</sup> Solo en el Reglamento del profesorado de la PUJ (2019c) se observó que la “formación pedagógica” es un requisito explícito para avanzar en el escalafón, ya sean profesores catedráticos, catedra por hora o de la planta de académicos.

el “resurgimiento del Seminario Permanente de Pedagogía”, pero ninguno de los profesores habló de él.

Como último elemento se tiene la cualificación académica formal en el campo propio de la disciplina contable o relacionado a ella. Al respecto, el profesor B señaló que los requisitos cada vez son más exigentes, lo que se observa en la política de contratar educadores con un nivel de formación mínimo de maestría y un proyecto inmediato de doctorarse; “el que no esté en ese camino no tiene posibilidades de subsistencia en el programa. Eso ya es un hecho”. Lo anterior explica por qué, del total de profesores de la planta de la FCEA en 2020, el 76% posee doctorado y el 21% maestría. Al revisar la composición de la planta docente en la FCE para el mismo año, la distribución en la EACP reflejó que el 49% de sus educadores poseen doctorado y el 41% maestría.

Finalmente, es necesario retomar una importante aclaración para comprender adecuadamente este último punto. Tal como sucede con las acreditaciones institucionales (ver Prestigio de la universidad), las titulaciones de los educadores no causan de manera inmediata un mejor desempeño. Así lo advierte el profesor A señalando que, si bien existe una relación entre ambos aspectos, esta no es de causalidad; por lo tanto, que el profesor cuente con más títulos o sea doctor no implica inequívocamente calidad en la labor docente. Entendimiento que confirmó el estudiante A al afirmar que “la experticia no garantiza de que sean buenos pedagogos”. Es por esto que el perfil del educador debe integrar, al menos, una dimensión profesional, pedagógica y académica.

#### **4.5. Percepciones de los *stakeholders***

Luego de explorar las expectativas de los empleadores y recorrer el interior de la *e-p gap*, solo resta presentar las percepciones entorno al desempeño de los egresados de la UN y PUJ. Acerca de sus fortalezas, señalaron el sólido conocimiento en temas normativos y técnicos (especialmente en materia tributaria), la capacidad analítica y el pensamiento crítico, el entendimiento y la visión general del negocio, la proactividad y el aprendizaje rápido, la preparación anticipada a las actividades asignadas y la entrega de resultados adicionales a los solicitados.

Por otro lado, y corroborado por los egresados, anotaron debilidades en habilidades de comunicación verbal (convencimiento y transmisión de seguridad) y escrita (redacción de informes y correos), conocimiento en segundo idioma (inglés enfocado al campo específico de los negocios), lectura de textos normativos (como leyes y circulares) y compromiso organizacional. En esta

última, como también lo detectaron Bui y Porter (2010, p. 35), está en juego un factor generacional expresado en un menor sentido de pertenencia de las generaciones más recientes, las cuales, según el empleador B, tienen una mentalidad y visión, del vínculo con la organización, en la que prima el interés de la persona sobre el interés de la empresa.

A lo anterior, los empleadores sumaron que las universidades deberían reforzar los conocimientos técnicos y del área de ética profesional, y abordar el desarrollo del profesional como emprendedor, no solo como empleado. Ahora bien, las entrevistas también revelaron que gran parte de las falencias señaladas no son desconocidas para la universidad. Al interior de las instituciones los programas tienen rastreadas las percepciones de los empleadores, en especial las referidas a las habilidades blandas y el segundo idioma, y sus profesores y directivos son conscientes de ellas. También, a juicio del profesor A, “hace falta más coordinación para prospectar qué está pasando, o sea, para diagnosticar qué está pasando [por ejemplo, con la digitalización y la cuarta revolución industrial] y prospectar los caminos del cambio en el perfil del contador, de la profesión del contador”.

Claro está que con reconocer las flaquezas de la universidad no basta para mejorar el proceso de formación. Aunque los esfuerzos que han puesto las instituciones para sondear las necesidades del mundo organizacional deben continuar, es necesario prestar especial atención a los planes que están implementando y a la efectividad de estos, pues, como ya se sugirió, gran parte de las falencias identificadas no aparecieron recientemente. Su persistencia seguramente obedece a un sinnúmero de condiciones, entre ellas los factores aquí descritos, que suscitan la idea de una brecha entre lo que requieren las empresas y entregan las universidades. Una idea latente en los participantes de esta investigación que, por ejemplo, llevó al empleador F a señalar que la universidad “siempre va un paso atrás”.

Lo anterior obliga a revisar los mecanismos que están siendo empleados por las universidades para interactuar con el mundo empresarial e interiorizar sus expectativas. Al respecto se evidenció la permanente existencia relación, directa e indirecta, con las organizaciones a través de las siguientes estrategias:

- Mesas de trabajo con empleadores durante los procesos de autoevaluación. Evidentemente es el mecanismo de interacción con empleadores más directo, sin embargo, su efectividad y oportunidad pueden verse disminuidas al destinarlo

únicamente al momento en el que el programa realice su autoevaluación con fines de reacreditación.

- Prácticas empresariales y pasantías. Aunque menos directo, es un mecanismo de gran valor para la universidad, pues lograr filtrar las expectativas y percepciones de los empleadores a través de la experiencia del estudiante y el contraste que realiza entre el mundo académico y el mundo empresarial. Adicionalmente, beneficia a las organizaciones, pues estos programas requieren que los estudiantes provean un documento donde se sugieran mejoras a procesos internos de la empresa, exigiendo al estudiante a confrontar los contenidos abordados en la academia y las problemáticas organizacionales.
- Ferias empresariales en las que las organizaciones se acercan a las instalaciones de la universidad, exponen a los estudiantes a qué se dedican y presentan oportunidades laborales al interior de estas.
- Eventos académicos en los que participan profesionales expertos en determinados campos de la Contaduría Pública.
- Contratación, como profesores, de profesionales con reconocida trayectoria en firmas de contabilidad u otras grandes empresas.
- La libertad de cátedra. Este principio que rige el ejercicio docente concede a los profesores, como afirma el profesor A, la oportunidad de incorporar dentro las clases sus diagnósticos sobre las dinámicas de la profesión y disciplina contable.
- Contacto y colaboración con organismos profesionales como el INCP y CTCP.

Medir la efectividad de cada una de ellas sería complejo y requeriría de un estudio que se aparta del alcance de la actual investigación. No obstante, con el fin de formar una idea global de la efectividad que tienen los programas curriculares en la satisfacción de las necesidades empresariales, en las entrevistas se preguntó a los egresados si sus respectivos programas contribuyeron a formar un perfil profesional valioso para los cargos que desempeñan. La respuesta en los cuatro casos fue afirmativa.

A pesar de ello, los egresados y otros agentes entrevistados sugirieron ciertas acciones a considerar por la universidad para superar algunas limitaciones y potencializar el proceso educativo. A continuación, se listan las principales propuestas señaladas:

- Cátedras o seminarios enfocados a la ética profesional en los que se trabaje a partir de dilemas éticos. Para abordarlos, se aconseja que los estudiantes brinden soluciones preliminares y, después de ahondar en el temario, vuelvan a responder los dilemas planteados, con el propósito de que así puedan reflexionar y contrastar sus respuestas. Adicionalmente, se sugirieron actividades relacionadas con la ética profesional transversales a todas las asignaturas.
- Asignaturas sobre metodología de la investigación y la promoción de procesos de investigación entre profesores y estudiantes, con el fin de mejorar el pensamiento crítico y las habilidades de lectura y escritura. Se incluyen aquí mismo, los grupos de estudio y grupos de investigación, los cuales suelen ser multidisciplinarios exponiendo a sus integrantes a perspectivas más amplias y diferentes a las de la disciplina contable.
- Clases impartidas en inglés y centradas en el vocabulario técnico de la profesión contable, con el fin de aumentar la exigencia en el segundo idioma.
- Sinergias entre universidades y plataformas digitales para ofrecer cursos cortos que aborden temáticas de gran interés de la comunidad académica, por ejemplo, el desarrollo de habilidades blandas. De acuerdo con Pincus *et al.* (2017), estas sinergia son cada vez más frecuentes, plataformas como Coursera ofrecen en la actualidad *nanodegrees* y *microcertificates*, que disminuyen costos relacionados con la infraestructura física de las universidades y, consecuentemente, disminuyen los costos de matrícula facilitando el acceso a ellos.

## 5. Conclusiones

En esta investigación se analizó una serie de factores ligados a la existencia o ausencia de una brecha de expectativas-desempeño en la educación contable. Los factores, identificados y propuestos a partir de la revisión de literatura, fueron el eje central en la caracterización de la educación contable alrededor de los programas curriculares de Contaduría Pública, con sede en Bogotá D.C., de la Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana.

El resultado de dicho trabajo contribuye al entendimiento de la brecha de expectativas-desempeño en educación contable, inexplorada en el contexto de Colombia (y Latinoamérica) hasta antes de esta investigación, y da un paso hacia delante para, más allá de establecer su existencia o ausencia, prestar atención a su *por qué*. Los aportes al entendimiento del fenómeno se deben al enfoque comprensivo, holístico y reflexivo que se asumió en la tesis.

El enfoque comprensivo expandió las perspectivas sobre el origen e inserción de la categoría *competencia* en las discusiones sobre la educación superior y educación contable. Además, tomó distancia de las extendidas acusaciones del mercado de trabajo contra la universidad, al tiempo que cuestionó la hegemonía de los modelos de educación contable a nivel internacional indicando sus insuficiencias para la formación de contadores públicos.

El enfoque holístico agregó nuevas situaciones (factores) y sugirió sus posibles implicaciones, individuales y en conjunto, en la formación de los profesionales contables. Lo anterior, recurriendo a bibliografía de disciplinas distintas a la contabilidad, como la pedagogía y la sociología, pero con mucho que ofrecer al posicionamiento de la investigación y a la ampliación de la comprensión del fenómeno.

Finalmente, el enfoque reflexivo condujo a proponer, como se expondrá al cierre de este apartado, la necesidad de otra lectura sobre la brecha de expectativas-desempeño y su papel en el proceso formativo de los contadores públicos.

Dicho lo anterior, se presentan, a continuación, las conclusiones de cada uno de los objetivos específicos de la investigación. En respuesta al primero de ellos, durante la revisión de literatura se observó que la propuesta de Bui y Porter (2010) se edificó sobre voluminosa literatura, mucha de ella patrocinada por organismos profesionales internacionales y grandes firmas de contabilidad, que enuncia vigorosamente falencias de las universidades en la formación de contadores públicos competentes para satisfacer las expectativas de sus empleadores. Lejos de

detenerse aquí, tal argumento ha continuado su propagación y acogida (a veces de manera superficial) por autores en el campo de la educación contable.

Posterior al año 2010, las investigaciones dedicadas a explorar el fenómeno de la brecha se han empeñado en identificar y construir *rankings* de las competencias y habilidades más apetecidas por *stakeholders* de la educación contable (primordialmente empleadores) para, al mismo tiempo, señalar aquellas en las que “fallan” las instituciones. Dichas investigaciones han implementado métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos, en el Reino Unido, Nueva Zelanda, Sri Lanka, Botswana, Suráfrica y Grecia.

En cuanto a los factores involucrados en la existencia o ausencia de la *e-p gap*, los principales recursos consultados para su identificación fueron artículos académicos hallados a través de la exploración de bases de datos y revistas especializadas, con ecuaciones de búsqueda cuidadosamente formuladas. Como ya se anticipó, el interés de algunos de los textos encontrados se limitó a facilitar una calificación de habilidades preestablecidas abandonando el porqué de sus hallazgos y, en consecuencia, restringiendo en gran medida la oportunidad de precisar los orígenes de la brecha. De ahí que varios de los factores estudiados se plantearan desde campos del conocimiento distintos de la educación contable.

En total se definieron veintiún (21) factores, agrupados de la siguiente manera: diez (10) asociados a la brecha de expectativas, cinco (5) asociados a la brecha de restricciones-institucionales, tres (3) asociados a la brecha de restricciones-estudiantiles, y tres (3) asociados a la brecha de desempeño. Aunque algunos de ellos provienen directamente del trabajo original de Bui y Porter (2010), otros se formularon tomando en consideración fuentes diferentes, estos fueron: Noción de competencia, Rol de la educación contable, Carácter de la universidad, Prestigio de la universidad, Trayectoria de la universidad, Proletarización del cuerpo docente, Regulación contable estandarizada, Influencia de organismos profesionales, Sistema de acumulación y transferencia de créditos, y Estructura del programa curricular.

En respuesta al segundo objetivo específico, la caracterización de la educación contable en los programas curriculares de la UN y PUJ, a partir de la exploración de cada uno de los factores, arrojó resultados que soportan algunos de los hallazgos de Bui y Porter (2010) y discrepan con respecto a otros. Para cartografiar las circunstancias particulares alrededor de ambas instituciones, se recolectó e interpretó información primaria y secundaria que permitiera la contrastación de los hallazgos. El insumo principal del estudio fueron las entrevistas aplicadas a agentes privilegiados

en la educación contable, así: seis empleadores, cuatro egresados, cuatro educadores y dos estudiantes.

Tomando como punto de partida los extremos de la estructura hipotética de la *e-p gap*, las expectativas de los empleadores entrevistados reflejan la fuerza que ha tomado la idea de generalidad o transferibilidad menoscabando, al mismo tiempo, la relevancia del conocimiento. Sus respuestas se concentraron en exigir habilidades (aprendizaje rápido, eficiencia, liderazgo, proactividad, etc.) que bien podrían demandarse a profesionales de otras disciplinas. En cambio, frente a los conocimientos específicos de la profesión, escatimaron en sus pretensiones reclamando conocimientos básicos, pero sólidos, de los fundamentos de la contabilidad y su técnica (por ejemplo, la teneduría de libros). Lo anterior, entendiendo que, por la especificidad de algunos negocios, los conocimientos necesarios para desempeñarse al interior de las empresas son provistos por ellas mismas.

Del otro lado, el desempeño exhibido por los egresados de ambos programas ha llevado a que los empleadores perciban que sus demandas y las necesidades de las organizaciones están siendo satisfechas, lo cual resulta coherente con la percepción de los egresados, quienes afirmaron que sus programas han sido efectivos en la formación profesional. Pese a ello, los empleadores subrayaron debilidades de los egresados en habilidades de comunicación verbal y escrita, conocimientos de un segundo idioma y compromiso organizacional.

Al adentrarse en el núcleo de las universidades, lo primero que resulta notable es la *tendencia performativa* (Barnett, 2000) de sus programas curriculares. Los educadores reconocieron el protagonismo de la categoría competencia en la formación de los contables, aunque, unos más que otros, advirtieron inmediatamente lo restrictiva que se muestra para una genuina educación superior, más aún cuando su desarrollo se sitúa en su forma operativa como fin último de la formación. Afortunadamente, las entrevistas a los educadores trazan sendas bastante más amplias para la misión de la universidad, sendas que atraviesan las fronteras de una educación exclusiva para el mundo del trabajo y dan cabida al inmenso potencial de servicio de esta institución para los individuos, las organizaciones y la sociedad en general.

Este amplio rol de la universidad dentro de la sociedad la obliga a confrontar múltiples señales de distintos emisores. Las señales que recibe por parte del mundo del trabajo son asimiladas y contestadas de diferentes maneras y en distintos tiempos, dependiendo del carácter de la institución. Ciertamente, haber tenido como unidades de análisis los currículos de una universidad

pública y una privada, con historias diversas, sugiere que el carácter de la institución educativa y su trayectoria histórica, inciden en los estilos administrativos y procesos de toma de decisiones.

Dos casos que requieren capital atención por las potentes presiones que le impone a la universidad y su influencia en la educación contable son la regulación contable estandarizada y los avances tecnológicos. Aunque ambas fuerzas cuentan con el completo respaldo de los empleadores, encarnan riesgos para la educación que no pueden obviarse. La tetranormalización puede terminar en el confinamiento de la creatividad y el pensamiento crítico de educadores y educandos. Por su parte, los avances en tecnologías de la información parecen agudizar la transmutación del Modo 1 de conocimiento al Modo 2, acentuando la fascinación por operarios que bien pueden carecer del conocimiento y la capacidad para proponer algún tipo de transformación o cambio.

Otra de las presiones que hacen eco al interior de la universidad es la idea contemporánea de prestigio que, basada primordialmente en indicadores de producción académica, profundiza tensiones entre la docencia y la investigación, las cuales recaen en los hombros de los educadores. Pese a que, en ninguna de las instituciones se evidenció la modalidad de imposición contractual de la investigación (“profesores investigadores”), sus sistemas de promoción en el escalafón docente estimulan a los educadores a dedicar parte importante de su tiempo y sus esfuerzos a la actividad y producción investigativa. Las repercusiones negativas las absorbe la otra parte de la relación, la enseñanza, que se empieza a percibir como de menor importancia, más fácil o, en el peor de los escenarios, una carga.

El prestigio institucional y del programa, en especial para la universidad privada, cobra enorme relevancia al favorecer la consecución de recursos financieros. En la universidad pública este tipo de recursos, hasta cierto punto, está asegurado por su carácter mismo de institución pública. Ahora, si bien es cierto que la suficiencia de recursos financieros viabiliza la tarea de las universidades, la cuantía parece no ser lo más importante para los educadores entrevistados. Ellos rescataron dos cuestiones: primero, todos los recursos son siempre limitados y, por ello, lo que es realmente crucial es su ejecución adecuada; segundo, la educación la hacen estudiantes y profesores, de ahí que la necesidad de recursos financieros sea contar con los recursos de personal idóneos, suficientes y con el tiempo necesario para sus actividades de docencia e investigación.

Luego, enraizado en la estructura institucional de la educación superior, el sistema de créditos académicos configura una cuestión que está a la espera de evaluación debido a su evidente

impracticabilidad, la lógica detrás de su determinación, la idea de flexibilidad que representa y sus riesgos para el compromiso profundo con la disciplina.

Como recién se anotó, la educación la hacen educandos y educadores, y la estructura de la *e-p gap* faculta a prestar atención a las particularidades de cada agente. Los estudiantes (y egresados también), que son el primer agente, manifestaron un convencimiento generalizado de estudiar Contaduría Pública, el cual se consideró como condicionante crucial para el proceso educativo y el desempeño académico (profesional) del estudiante (egresado). El estudiante también se beneficia del respaldo familiar, en la medida en que puede sumar tiempo para cumplir con las obligaciones académicas y ver el trabajo como una oportunidad de aprendizaje y no como una imperiosa necesidad.

Por supuesto, el proceso educativo se supedita a otros muchos factores, entre ellos, la rigurosidad en los criterios de admisión. En principio, este factor fue contemplado como un potencializador del éxito del proceso y un seguro de las cualidades (al menos cognoscitivas) de quienes ingresan a los programas curriculares. Paradójicamente, la rigurosidad no siempre se puede asegurar, pues las presiones financieras son capaces de flexibilizar los criterios con tal de cumplir con las metas de los presupuestos financieros.

Al respecto del segundo agente, los educadores exhiben una generalizada motivación y pasión. Los programas tienen a su disposición docentes altamente cualificados; no obstante, la dimensión pedagógica aún no es tan exigente y esto subvierte lo conseguido con una excelente cualificación y experiencia profesional. Mejoras en este ámbito permitirían plantear e implementar estrategias pedagógicas más conscientes y pertinentes, las cuales podrían propulsar la motivación, la curiosidad, el pensamiento analítico y crítico, entre otras habilidades y cualidades; así mismo, podrían compensar los retos que traza, por ejemplo, la jornada nocturna (en la que la concentración disminuye debido al cansancio acumulado).

Por todo lo hasta aquí descrito, al llegar al último objetivo específico, y en respuesta a la pregunta de investigación, ¿existe una brecha (*gap*) de expectativas-desempeño en la educación contable, y qué factores la generan, en la principal universidad pública y privada de Bogotá D.C.?, se concluye que el fenómeno estudiado sí hace presencia entre los programas curriculares de Contaduría Pública de la Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana.

En lo concerniente a los factores, lo primero que debe tenerse claro es que la existencia de la *e-p gap* se debe a la concurrencia de todos los factores y no es adecuado un análisis aislado de

los mismos. Por ello, no puede atribuirse la causalidad solo a un factor, sino a la interacción entre ellos. Hecha esta salvedad, la evidencia recogida, expuesta y discutida en la sección anterior del documento lleva a prestar especial atención a los siguientes factores.

El tramo de la *e-p gap* más dilatado ciertamente es la brecha de expectativas. El consenso es poco entre los educadores, influenciados por el carácter y la trayectoria de sus universidades, y los empleadores, influenciados por el tamaño y especialidad de sus empresas. En concreto, la divergencia más notable es frente al rol de la educación contable y la universidad en la sociedad. Mientras los empleadores siguen confinando la misión de esta institución a la preparación para el mundo del trabajo, los educadores confían en una educación capaz de contribuir al bienestar individual y social, una educación para el mundo de la vida.

Partiendo de la naturaleza normativa de la universidad, le apuestan a superar una educación técnica y profesionalista, centrada en la competencia operativa. Sus ojos están puestos en una educación que promueva i) la transformación de las condiciones en las que interviene el profesional contable, ii) su adecuado comportamiento en sociedad, y iii) su interés por la construcción de la disciplina contable.

En cuanto a la regulación contable estandarizada tampoco hubo acuerdo. Los empleadores se mostraron convencidos de sus aportes a la profesión contable, pero los educadores recalcaron que, desde la universidad, debe cuestionarse su conveniencia y advirtieron el peligro de la excesiva regulación de la profesión para la formación que promueven.

La efectividad de la educación la constriñen, en el ámbito institucional, las tensiones que recaen sobre la figura del educador. La preponderancia de la producción académica, dentro y fuera de las universidades, está ejerciendo presiones nocivas a la interacción entre la investigación y la docencia, al punto de subrogar el valor de las actividades de enseñanza. Estas tensiones se profundizan por insuficiencias de recursos de personal docente, en términos de la cantidad de docentes y personal de apoyo docente que podría esperarse para no sobrecargar a los profesores y que estos cuenten con la disponibilidad de tiempo para avanzar en sus proyectos de investigación sin descuidar sus obligaciones docentes.

El sistema de créditos académicos suscita más dudas que tranquilidades. Su viabilidad no parece ir más allá del papel, pues los estudiantes no cumplen con las horas de estudio autónomo, situación más frecuente en la jornada nocturna de estudio. Así mismo, la plausibilidad de los

beneficios tras la flexibilidad que promociona está en tela de juicio por los amenazas al compromiso profundo del estudiante con la disciplina y la profesión.

Esto nos lleva al ámbito estudiantil, donde el mayor condicionante reposa en la rigurosidad y firmeza de los criterios de admisión definidos por cada universidad, los cuales, en las circunstancias particulares de la universidad privada, podrían ceder para enfrentar las presiones financieras arriesgando las probabilidades de un proceso educativo más exitoso.

Cerrando la *e-p gap* están las debilidades de los profesores en la esfera pedagógica, lo que requiere apoyo de las universidades, en especial a aquellos que están iniciando su trayectoria como docentes. Debe evitarse a toda costa abandonar a su suerte a los profesores y esperar que en el camino adquieran todo lo necesario para ser educadores. No debe abusarse de la empatía de los estudiantes y esperar a que resistan la inexperiencia de sus profesores.

Entonces, ¿qué implica la existencia de la *e-p gap*? Contrario a la mayoría de las investigaciones que han estudiado el fenómeno, incluyendo a Bui y Porter (2010), se considera que la presencia de este fenómeno no es tan siniestra como se ha hecho creer. Todo lo contrario, es deseable su presencia, especialmente, la ruptura de expectativas entre empleadores y educadores. Por tanto, no debe alarmar, hasta cierto punto, la respuesta obtenida sobre la existencia de la *e-p gap* en los programas de la UN y la PUJ.

En primera instancia, la existencia de una *gap* recuerda que quienes intervienen en el proceso educativo son personas en una pluriversidad de circunstancias (con errores, sentimientos, angustias, esperanzas) y no *cosas* (argumento esencial de la lógica antidialógica de los opresores y la educación bancaria). También recuerda que simplemente los procesos de cada estudiante no se pueden predeterminar con certeza para asegurar un producto final que se ajuste a los deseos de los empresarios.

En segunda instancia, ya algunos autores advertían la necesidad de no eclipsar a la universidad por el mundo del trabajo. Hopper (2013, p. 131) propuso que los fines y beneficiarios de la academia y la profesión no deberían superponerse completamente entre sí, pues eso pondría la universidad al servicio de grandes firmas de contabilidad y sus intereses económicos particulares, cuando debería estar sirviendo al interés público. De otro lado, y gracias a las proposiciones de Dillard (2002), Howcroft (2017) sugirió de manera sucinta que la ausencia de este tipo de brechas sería la consecuencia de un total éxito del mundo del trabajo en la colonización de las universidad y sus educadores.

En consecuencia, se plantea que perseguir a ciegas la ausencia de la *gap*, o una muy reducido, engendra un terrible riesgo para la educación superior y la formación de contadores públicos. Interpretando a Dillard (2002), se perpetua la frustración de quebrantar la responsabilidad social que tiene la universidad: actuar en favor del interés público. Así, los esfuerzos de la universidad y sus educadores se consumirían en asimilar e interiorizar acríticamente las creencias del mundo laboral, retóricas que tal vez no busquen más que legitimar sus intereses particulares.

Denunciar esta amenaza no va acompañada de contraponerse en las antípodas de las necesidades del mundo organizacional, a las expectativas del mercado laboral. Cualquier proposición similar sería tan solo un ardid, una falsa oposición, y ya se ha establecido que las soluciones dicotómicas pocas veces resultan. Ahora, tampoco se trata de puntos medios, ya que provoca indecisión y una parálisis que neutraliza cualquier voluntad y capacidad de acción para la transformación y el cambio.

La movilización de la universidad vendrá entonces de tener plena seguridad y claridad de su propósito en la sociedad que, con total seguridad, no será la obediencia absoluta a los llamados de las grandes corporaciones, sino el compromiso con la formación para el mundo de la vida. La relación con el mundo del trabajo y, en consecuencia, la lectura de la *e-p gap*, serán presididas por el entendimiento de que, en palabras del filósofo Byung-Chul Han (2013, p. 33), “la cercanía es *rica en espacio*”, en distancia.

Lo anterior significa reivindicar la relación dialógica entre universidad y empresa, en la que cada una ejerce una influencia moderada sobre la otra. ¡Performatividad! Una relación que, alejada de ser estática, implica que la brecha de expectativas sea, en distintos momentos del tiempo, más o menos dilatada. Pero para ello, debe garantizarse la libertad de cátedra, ya que, como se mostró, tiene la capacidad de servir a la resistencia incondicional de la universidad y, al tiempo, es útil como mecanismo para incorporar las expectativas del mundo empresarial.

Pero puede que esta lectura de la *e-p gap* no sea suficiente para que la educación contable supere lo instrumental y profesionalista. Por lo tanto, esta investigación culmina abriendo la puerta a nuevas comprensiones de este fenómeno para la educación contable. El primer paso es cuidar que la razón de ser de la brecha de expectativas (la performatividad entre universidad y empresa) no sea corrompida por la extracción de beneficios económicos para particulares.

La razón es que este fragmento de la *e-p gap*, y la estructura completa en sí misma, podría ser un dispositivo más de manipulación y mitificación del mundo, para legitimar las acciones y

narrativas de privados que se favorecen de la difusión extendida de este fenómeno, por ejemplo, los organismos profesionales que reciben ingresos por la venta de certificaciones y cursos profesionales.

En sintonía con lo anterior, en la estructura de la *e-p gap* yace una doble amenaza. Por un lado, el ocultamiento de realidades distintas a las netamente empresariales (aquellas que buscan un rendimiento económico-monetario), realidades a las que el profesional también podría estar expuesto y debería tener la capacidad de aportar desde la disciplina contable. Adicionalmente, oculta problemas de la profesión tales como las trasgresiones a la ética y los estereotipos y prejuicios alrededor de la profesión que esto provoca. Por el otro lado, este ocultamiento produce el debilitamiento de la educación contable para contemplar y contribuir esas otras realidades, a otros *stakeholders* y sus expectativas.

Lidiar con una *e-p gap* enmarcada en esta perspectiva reclama adoptar una postura más radical, empezando por repensar su formulación original. Apoyándose en los términos de Paulo Freire, la estructura hipotética tal como la plantearon Bui y Porter es *reaccionaria* (mientras que una educación para el mundo de la vida necesitaría de una propuesta *revolucionaria*), pues las expectativas de los educadores no tienen permitido sobrepasar las de los empleadores.

Bajo esta nueva comprensión del fenómeno, se niega el carácter normativo y performativo de la universidad, el cual es pieza fundamental en la transformación y el mejoramiento de las empresas, la profesión, la persona y la sociedad en general. Y es que si los esfuerzos se concentran simplemente en reducir la *e-p gap*, se estaría condenando a la educación contable a ser un jugador pasivo dedicado a contestar las demandas del mercado de trabajo (así sean paupérrimas). Por tal motivo, los esfuerzos de la universidad no deben concentrarse en ellas más de lo necesario o “justo”. Está en manos de los educadores y las instituciones definir qué tanto es lo “justo”.

## 6. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Las limitaciones de la presente investigación están dadas por la inexistencia o restricción de cierta información que hubiera mejorado la exploración de algunos factores. En concreto, los programas curriculares de la PUJ no cuentan con su respectivo PEP, solo existe el PEI a nivel institucional y los programas se construyen siguiendo los lineamientos de este; por tanto, la exploración de la noción de competencia, desde la postura institucional, tuvo que inferirse del PEI y de información primaria. Por otra parte, no se tuvo acceso a datos detallados de los proyectos de consultoría e investigación suscritos por la FCE y FCEA, información que hubiera permitido un análisis más profundo de posibles injerencias externas en las expectativas de las universidades.

Acercar de los caminos que están por transitarse, dado el alcance exploratorio de la presente investigación, cada uno de los factores planteados son susceptibles de un estudio a mayor profundidad (claro, sin aislarlos totalmente). La invitación es a sumar más circunstancias y escenarios que enriquezcan la comprensión de estos factores y otros que seguramente coexisten en la educación contable. Para ello, las siguientes cuestiones son de gran potencial para futuras investigaciones.

Alrededor de las competencias y habilidades, es necesario dar un paso hacia la formulación de los recursos pedagógicos más efectivos para su desarrollo; lo anterior, articulado a la esfera ontológica del estudiante, es decir, el ser humano que se quiere formar e insertar en la sociedad. De manera inmediata, esto conduce al estudio del origen sociocultural de los estudiantes de Contaduría Pública para comprender cómo condiciona el proceso educativo y el fenómeno de la *e-p gap*.

A partir de las entrevistas, se proyecta que otras cuestiones pueden estar en juego en la existencia de la *gap*. El tema del currículo oculto podría tener gran impacto, en especial los imaginarios existentes alrededor de la profesión y disciplina contable. También vale la pena abordar el fenómeno de la tetranormalización y sus efectos en la educación y profesión contable, y en la construcción de identidad del Contador Público colombiano.

Por último, en el apartado 2.2.2. Más allá de la competencia, se formuló el siguiente interrogante que merece toda la atención: “¿podemos concebir una educación superior para la vida como algo diferente de una educación superior para el trabajo?” (Barnett, 2001, p. 48). En las entrevistas se evidenció que hay una esperanza, hasta ahora incipiente, por una educación para el mundo de la vida. Pero no es un objetivo predominante entre los *stakeholders*, sus promotores son exclusivamente los docentes.

La educación contable requiere de nuevos caminos, alternativas más convenientes para la formación para el mundo de la vida, por ello deben considerarse el desarrollo de *disposiciones* y *cualidades* (Barnett, 2009). ¿O, acaso a estas categorías les espera el mismo destino que al vocabulario perdido de la educación superior (comprensión, sabiduría, interdisciplinariedad) ?, ¿O, incluso peor, será una propuesta que, en la predominancia de la modernidad, nazca muerta?

## 7. Referencias

- Abayadeera, N., & Watty, K. (2014). The expectation-performance gap in generic skills in accounting graduates. Evidence from Sri Lanka. *Asian Review of Accounting*, 22(1), 56–72. <https://doi.org/10.1108/ARA-09-2013-0059>
- Araya, S. (2019). Competencias genéricas de los estudiantes de Auditoría requeridas por las Big Four en Chile. *Cuadernos de Contabilidad*, 20(49). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc20-49.cgea>
- Asonitou, S., & Hassall, T. (2019). Which skills and competences to develop in accountants in a country in crisis? *The International Journal of Management Education*, 17(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100308>
- Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the Curriculum. *Studies in Higher Education*, 25(3), 255–265. <https://doi.org/10.1080/713696156>
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. En A. Ruiz (Trad.), 1994 (1a ed.). Gedisa Editorial.
- Barnett, R. (2004). The Purposes of Higher Education and the Changing Face of Academia. *London Review of Education*, 2(1), 61–73. <https://doi.org/10.1080/1474846042000177483>
- Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34(4), 429–440. <http://10.0.4.56/03075070902771978>
- Barnett, R. (2012). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 65–77. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642841>
- Botes, V., & Sharma, U. (2017). A gap in management accounting education: fact or fiction. *Pacific Accounting Review*, 29(1), 107–126. <https://doi.org/10.1108/PAR-01-2016-0002>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brennan, J. (1985). Preparing students for employment. *Studies in Higher Education*, 10(2), 151–162. <https://doi.org/10.1080/03075078512331378569>
- Brinkmann, S. (2014). Unstructured and Semi-Structured Interviewing. En P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 277–299). Oxford University Press.
- Bui, B., & Porter, B. (2010). The Expectation-Performance Gap in Accounting Education: An Exploratory Study. *Accounting Education: An International Journal*, 19(1–2), 23–50. <https://doi.org/10.1080/09639280902875556>

- Cardona, J. (2017). Una breve historia de la educación contable en Colombia. *Revista Activos*, 15(28), 71–81.
- Cardona, J., & Zapata, M. (2006). *Educación contable: Antecedente, actualidad y prospectiva* (1a ed.). Universidad de Antioquia.
- Carnelutti, F. (2020). Cómo nace el derecho. En S. Sentís & M. Ayerra (Trads.), *1954* (4a ed.). Editorial Temis.
- Castro-Gómez, S. (2005). Transdisciplinariedad y diálogos de saberes. *Revista de estudiantes de sociología Sigma*, 53–59.
- Chabrak, N., & Craig, R. (2013). Student imaginings, cognitive dissonance and critical thinking. *Critical Perspectives on Accounting*, 24(2), 91–104.  
<https://doi.org/10.1016/j.cpa.2011.07.008>
- Chaffer, C., & Webb, J. (2017). An evaluation of competency development in accounting trainees. *Accounting Education*, 26(5/6), 431–458.  
<https://doi.org/10.1080/09639284.2017.1286602>
- Chartered Institute of Management Accountants -CIMA-. (s/f). *The Value CGMAs Bring to Business*. Recuperado el 25 de enero de 2021, de <https://www.cimaglobal.com/Employers/Value-of-a-CGMA/>
- Coetzee, S., & Schmulian, A. (2012). A critical analysis of the pedagogical approach employed in an introductory course to IFRS. *Issues in Accounting Education*, 27(1), 83–100.  
<https://doi.org/10.2308/iace-10220>
- Consejo Superior de Educación Superior -CESU-. (2020). *Acuerdo 02. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399567\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf)
- Cooper, D., & Morgan, W. (2008). Case Study Research in Accounting. *Accounting Horizons*, 22(2), 159–178. <https://doi.org/10.2308/acch.2008.22.2.159>
- Dai, N., Free, C., & Gendron, Y. (2019). Interview-based research in accounting 2000–2014: Informal norms, translation and vibrancy. *Management Accounting Research*, 42, 26–38.  
<https://doi.org/10.1016/j.mar.2018.06.002>
- Datos Abiertos. (2018). *Genero y nacimiento de contadores por ciudad*. <https://www.datos.gov.co/Comercio-Industria-y-Turismo/Genero-y-nacimiento-de-contadores-por-ciudad/kzk3-8dnx>

- De Lange, P., Jackling, B., & Gut, A. (2006). Accounting graduates' perceptions of skills emphasis in undergraduate courses: an investigation from two Victorian universities. *Accounting & Finance*, 46(3), 365–386. <https://doi.org/10.1111/j.1467-629X.2006.00173.x/abstract>
- De Sousa, B. (2019). El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur. En Á. Tarradellas (Trad.), 2018. Editorial Trotta.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE-. (2021a). *Mercado laboral - Empleo y desempleo*. Anexos. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/empleo-y-desempleo>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE-. (2021b). *PIB por departamento*. PIB total por departamentos. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cuentas-nacionales/cuentas-nacionales-departamentales>
- Derrida, J. (2010). Universidad sin condición. En C. De Peretti & P. Vidarte (Trads.), 2001 (2a ed.). Editorial Trotta.
- Dextre, J. (2013). Los retos de la formación por competencias del contador público. *Contabilidad y Negocios*, 8(16), 35–47.
- Dillard, J. (2002). Dialectical possibilities of thwarted responsibilities. *Critical Perspectives on Accounting*, 13, 621–641. <https://doi.org/10.1006/cpac.2001.0555>
- Duncan, J., & Schumutte, J. (2006). Change in accounting programs: the impact of influences and constraints. *The Accounting Educators' Journal*, 16, 52–81.
- Durkheim, É. (2013). *Educación y sociología* (1a ed.). Ediciones Península.
- Eco, U. (2016). De la estupidez a la locura. En H. Lozano & M. Pons (Trads.), 2016 (1a ed.). Lumen.
- Facultad de Ciencias Económicas. (2011). *Plan de Acciones y Mejoramiento 2011-2020*. [http://fce.unal.edu.co/formacion/images/Pregrado/Contaduria/plan\\_de\\_mejoramiento\\_contaduria\\_publica\\_2011total.pdf](http://fce.unal.edu.co/formacion/images/Pregrado/Contaduria/plan_de_mejoramiento_contaduria_publica_2011total.pdf)
- Facultad de Ciencias Económicas. (2017). *Informe Ejecutivo de Autoevaluación 2012-2016*. Programa curricular de Contaduría Pública. [http://fce.unal.edu.co/media/files/Informe\\_Ejecutivo\\_de\\_Autoevaluacion\\_2012-2016\\_16112017.pdf](http://fce.unal.edu.co/media/files/Informe_Ejecutivo_de_Autoevaluacion_2012-2016_16112017.pdf)
- Facultad de Ciencias Económicas. (2021). *Información provista con fines académicos para el*

*desarrollo de Tesis de maestría.*

- Freire, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar. En S. Mastrángelo (Trad.), 1993 (2a ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2018). Pedagogía del oprimido. En J. Mellado (Trad.), 1969 (4a ed.). Siglo XXI.
- Gómez, M. (2007a). Comprendiendo las relaciones entre los sistemas contables, los modelos contables y los sistemas de información contables empresariales. *Revista Internacional Legis de Contabilidad y Auditoría*, 32, 83–114.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=9964>
- Gómez, M. (2007b). Las insuficiencias disciplinarias de los estándares internacionales de educación -IES- para contadores profesionales. *Lúmina*, 8, 24–42.
- Gómez, M. (2015). El énfasis disciplinar en la formación del Contador Público de la Universidad Nacional de Colombia: aportes desde la Teoría Contable. En Z. Melgarejo (Ed.), *Contribuciones al desarrollo disciplinar de la contabilidad* (1a ed., pp. 113–146). Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, M. (2016). NIIF y MIPYMES: retos de la contabilidad para el contexto y la productividad. *Cuadernos de Administración*, 29(53), 49–76.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao29-53.nmrc>
- Gribbin, D. (2005). How to conduct a successful accounting field trip. *Management Accounting Quarterly*, 7(1), 44–50.
- Guzmán-Valenzuela, C., Barnett, R., & Labraña, J. (2020). Consensus and dissensus: changing perceptions of the public dimension of universities in a marketised environment. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(1), 49–66.  
<https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1658850>
- Han, B.-C. (2013). La sociedad de la transparencia. En R. Gabás (Trad.), 2012 (1a ed.). Herder Editorial.
- Hassall, T., Joyce, J., Arquero, J., & Donoso, J. (2003). The Vocational Skills Gap for Management Accountants: The Stakeholders' Perspectives. *Innovations in Education & Teaching International*, 40(1), 78–88. <https://doi.org/10.1080/1355800032000038796>
- Hopper, T. (2013). Making accounting degrees fit for a university. *Critical Perspectives on Accounting*, 24(2), 127–135. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2012.07.001>
- Howcroft, D. (2017). Graduates' vocational skills for the management accountancy profession:

- exploring the accounting education expectation-performance gap. *Accounting Education*, 26(5/6), 459–481. <https://doi.org/10.1080/09639284.2017.1361846>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (s/f). *Resultados Saber Pro*. <https://www.icfes.gov.co/resultados-saber-pro>
- Instituto Nacional de Contadores Públicos. (2021). *Informe de actividades INCP 2020*. <https://issuu.com/incp/docs/informe-gestion-2020>
- Intergovernmental Working Group of Experts on International Standards -ISAR-. (1998a). *Directiva para la elaboración de un programa mundial de estudios de contabilidad y otras normas y requisitos de calificación (ISAR 5)*. <https://unctad.org/es/system/files/official-document/c2isard5.sp.pdf>
- Intergovernmental Working Group of Experts on International Standards -ISAR-. (1998b). *Plan de estudios mundiales para la formación de contables profesionales (ISAR 6)*. <https://unctad.org/es/system/files/official-document/c2isard6.sp.pdf>
- International Accounting Education Standards Board. (2009). *Handbook of International Education Pronouncements*. International Federation of Accountants.
- International Accounting Education Standards Board. (2010). *Handbook of International Education Pronouncements*. International Federation of Accountants.
- International Accounting Education Standards Board. (2015). *Handbook of International Education Pronouncements*. International Federation of Accountants.
- International Accounting Education Standards Board. (2019). *Handbook of International Education Pronouncements*. International Federation of Accountants.
- International Federation of Accountants -IFAC-. (s/f-a). *Advancing Accountancy Education*. IFAC Accountancy education E-tool. Recuperado el 12 de julio de 2021, de <https://education.ifac.org/index.html>
- International Federation of Accountants -IFAC-. (s/f-b). *Our Purpose*. Recuperado el 10 de noviembre de 2021, de <https://www.ifac.org/who-we-are/our-purpose>
- International Federation of Accountants -IFAC-. (1998). *Competence-Based Approaches to the Professional Preparation of Accountants*. <https://www.ifac.org/system/files/publications/files/competence-based-approaches.pdf>
- Jackling, B., & De Lange, P. (2009). Do Accounting Graduates' Skills Meet The Expectations of Employers? A Matter of Convergence or Divergence. *Accounting Education*, 18(4/5), 369–

385. <https://doi.org/10.1080/09639280902719341>
- Junta Central de Contadores. (s/f). *Estadísticas de contadores*. Recuperado el 12 de julio de 2021, de <https://www.jcc.gov.co/es/estadisticas-de-contadores>
- Liu, E., Carta, S., & Sopeoglou, E. (2018). Study trip as means of expanded learning. *Information, Communication & Society*, 21(9), 1293–1304. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1476574>
- Loaiza, F. (2011). Producción académica sobre educación contable en Colombia 2000-2009: incidencia de la pedagogía crítica. *Lúmina*, 12, 172–194. <https://doi.org/10.30554/lumina.12.698.2011>
- López, L. (2013). Estándares internacionales y educación contable. *Apuntes del CENES*, 32(55). <https://doi.org/10.19053/22565779.2075>
- Low, M., Botes, V., Dela Rue, D., & Allen, J. (2016). Accounting Employers' Expectations - The Ideal Accounting Graduates. *E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 10(1), 36–57.
- Mazzucato, M. (2019). El valor de las cosas. Quién produce y quién gana en la economía global. En R. González (Trad.), 2018 (1a ed.). Taurus.
- Ministerio de Educación Nacional. (s/f). *Competencia*. Recuperado el 20 de enero de 2021, de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-79364.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003a). *Decreto 2566. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=9964>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003b). *Resolución 3459. Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de formación profesional de pregrado en Contaduría Pública*. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85909.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Resolución 2412. Por la cual se otorga la acreditación voluntaria al programa de Contaduría Pública de la Universidad Nacional de Colombia*. [http://fce.unal.edu.co/formacion/images/Pregrado/Contaduria/Resolucion\\_de\\_Acreditacion\\_UN\\_Contaduria\\_Publica.pdf](http://fce.unal.edu.co/formacion/images/Pregrado/Contaduria/Resolucion_de_Acreditacion_UN_Contaduria_Publica.pdf)

- Nobes, C. (2013). The continued survival of international differences under IFRS. *Accounting and Business Research*, 43(2), 83–111. <https://doi.org/10.1080/00014788.2013.770644>
- Patiño, R. (2017). Una revisión sobre el concepto de competencia educativa. *Revista Activos*, 15(28), 19–33. <https://doi.org/10.15332/s0124-5805.2017.0028.01>
- Patiño, R., Valero, G., Acosta, M., Parra, J., & Bautista, J. (2016). Revisión de literatura sobre educación contable en Colombia. *Revista Activos*, 14(26), 61–99. <https://doi.org/10.15332/25005278/3972>
- Pincus, K. V., Stout, D. E., Sorensen, J. E., Stocks, K. D., & Lawson, R. A. (2017). Forces for change in higher education and implications for the accounting academy. *Journal of Accounting Education*, 40, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2017.06.001>
- Pontificia Universidad Javeriana. (s/f-a). *Historia*. <https://www.javeriana.edu.co/institucional/historia>
- Pontificia Universidad Javeriana. (s/f-b). *Pregrados - Contaduría Pública*. Recuperado el 12 de julio de 2021, de <https://www.javeriana.edu.co/info-prg/carrera-contaduria-publica#contentProgram>
- Pontificia Universidad Javeriana. (2012). *Reglamento de estudiantes*. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/813229/983103/estudiantes+web.pdf/0627e71fe977-9cd2-86c7-b4ba8271a619?t=1606507176828>
- Pontificia Universidad Javeriana. (2013a). *Estatutos de la universidad*. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/813229/983100/estatutos.pdf/18075dc6-2fa6-0f0e-b9ff-cc047998f4f8?t=1606506928042>
- Pontificia Universidad Javeriana. (2013b). *Misión de la Pontificia Universidad Javeriana*.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2018). *Acuerdo 663. Modificación del Capítulo II. Ingreso a la Universidad del Reglamento de Estudiantes*.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2019a). *Estados Financieros - Año 2019*.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2019b). *Marco para la valoración de la trayectoria académica de la planta de académicos*. <https://www.javeriana.edu.co/documents/16089/11357543/Directriz+MVTA+PUJ/319ffde7-fa21-40bd-90ff-b8d9abd6d3c7>
- Pontificia Universidad Javeriana. (2019c). *Reglamento del profesorado*. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/813229/983103/Reglamento+Profesores.pdf/5f9ad>

ce7-583b-328e-410a-a403c8643b34?t=1606507140703

Pontificia Universidad Javeriana. (2020). *Boletín estadístico 2020*.

<https://www.javeriana.edu.co/institucional/cifras>

Quijano, O. (2002). Armonización de la educación contable: El proyecto escolar de los gremios económicos. *Cuadernos de Administración*, 18(28), 99–118.

<https://doi.org/10.25100/cdea.v18i28.133>

Quirós, E. (2006). Competencias formativas y mercado profesional contable. *Revista Internacional Legis de Contabilidad y Auditoría*, 143–195.

Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 15(1), 145–165.

Rojas, W. (2002). La educación contable en Colombia: 1960 – 2000: al servicio de la fraternidad económica moderna. *Cuadernos de Administración*, 18(28), 15–48.

<https://doi.org/10.25100/cdea.v18i28.129>

Rojas, W., & Giraldo, G. (2015). Humanidades y formación contable: una relación necesaria para otear una reorientación de la profesión contable. *Cuadernos de Contabilidad*, 16(40), 261–276. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc16-40.hfcr>

Rojas, W., & Ospina, C. (2011). Consideraciones sobre el sentido de un proyecto educativo en Contaduría Pública. *Cuadernos de Administración*, 27(45), 45–60.

Roncancio, Á., Mira, G., & Muñoz, N. (2017). Las competencias en la formación del profesional contable: una revisión de las posturas institucionales y educativas en Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 25(2), 83–103. <https://doi.org/10.18359/rfce.3070>

Ryan, B., Scapens, R., Theobald, M., & Ganzinelli, C. (2004). Métodos de investigación mediante el estudio de casos. En *Metodología de la investigación en finanzas y contabilidad* (pp. 191–217). Deusto.

<http://ezproxy.unal.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cab02704a&AN=unc.000734088&lang=es&site=eds-live>

Salazar, E., Álvarez, L., Cardona, J., & Legarda, L. (2019). Las competencias y el desempeño laboral del contador público de la Universidad de Antioquia. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 75, 85–113. <https://doi.org/10.17533/udea.rc.n75a04>

Simons, H. (2014). Case Study Research: In-Depth Understanding in Context. En P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 455–470). Oxford University Press.

- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (s/f). *Consulta de programas*. Recuperado el 30 de noviembre de 2021, de <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/programas>
- Stake, R. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5–8. <https://doi.org/10.2307/1174340>
- Stake, R. (2011). Qualitative Research and Case Study. *Silpakorn Educational Research Journal*, 3(1), 7–13.
- Sunder, S. (2010). Adverse effects of uniform written reporting standards on accounting practice, education, and research. *Journal of Accounting and Public Policy*, 29(2), 99–114. <https://doi.org/10.1016/j.jaccpubpol.2009.10.011>
- United Nations Conference on Trade and Development -UNCTAD-. (s/f). *About UNCTAD*. Recuperado el 20 de enero de 2021, de <https://unctad.org/about>
- United Nations Conference on Trade and Development -UNCTAD-. (2011). *Model Accounting Curriculum (Revised)*. [https://unctad.org/system/files/official-document/diaemisc2011d1\\_en.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/diaemisc2011d1_en.pdf)
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization -UNESCO-. (s/f). *UNESCO in brief - Mission and Mandate*. Recuperado el 20 de enero de 2021, de <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>
- Universidad Nacional de Colombia. (s/f-a). *Dirección Nacional de Admisiones*. Estadísticas del proceso de admisión. Recuperado el 20 de julio de 2021, de <https://admisiones.unal.edu.co/servicios-en-linea/estadisticas-del-proceso-de-admision/>
- Universidad Nacional de Colombia. (s/f-b). *Historia de la Universidad Nacional de Colombia vista desde los documentos históricos*. <http://www.archivo.bogota.unal.edu.co/pages/historia.php>
- Universidad Nacional de Colombia. (s/f-c). *Programa Curricular de Contaduría Pública*. Recuperado el 12 de julio de 2021, de <http://www.fce.unal.edu.co/formacion/contaduria>
- Universidad Nacional de Colombia. (2010). *Resolución 037. Por la cual se reglamentan la clasificación, inscripción y calificación de los estudiantes con necesidades de nivelación en matemáticas, lecto-escritura y suficiencia en idioma extranjero y se deroga la Resolución 469 de 2009*. [http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d\\_i=36920](http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=36920)
- Universidad Nacional de Colombia. (2013a). *Acuerdo 074. Por el cual se establecen los puntajes*

*por productos académicos para el personal académico de la Universidad Nacional de Colombia, para efectos de promoción.*

[http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d\\_i=60589#0](http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=60589#0)

Universidad Nacional de Colombia. (2013b). *Acuerdo 123. Por el cual se adopta el Estatuto de Personal Académico de la Universidad Nacional de Colombia.*

[http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d\\_i=59607](http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=59607)

Universidad Nacional de Colombia. (2013c). *Proyecto Educativo de Programa - Contaduría Pública.* [http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/pep/pep\\_2\\_6.pdf](http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/pep/pep_2_6.pdf)

Universidad Nacional de Colombia. (2014). *Resolución 002. Por la cual se reglamenta la admisión a los programas curriculares de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia.* [http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d\\_i=61628](http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=61628)

Universidad Nacional de Colombia. (2015). *Proyecto Educativo Institucional.*

[http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/documentos\\_apoyo/PEI.pdf](http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/documentos_apoyo/PEI.pdf)

Universidad Nacional de Colombia. (2020). *Estados financieros - Año 2020.*

Valero, G., Patiño, R., & Duque, O. (2013). Competencias para el programa de Contaduría Pública: una aproximación conceptual. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 62, 11–36.

Vásquez, N., & Patiño, R. (2015). El subsistema de formación contable en Colombia y México. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 23(1), 87–102. <https://doi.org/10.18359/rfce.609>

Wally-Dima, L. (2011). Bridging the Gap Between Accounting Education and Accounting Practice: The Case of the University of Botswana. *IUP Journal of Accounting Research & Audit Practices*, 10(4), 7–27.

Watty, K., Sugahara, S., Abayadeera, N., & Perera, L. (2013). Developing a global model of accounting education and examining IES compliance in Australia, Japan and Sri Lanka. *Accounting Education: an international journal*, 22(5), 502–506.

Webb, J., & Chaffer, C. (2016). The expectation performance gap in accounting education: a review of generic skills development in UK accounting degrees. *Accounting Education*, 25(4), 349–367. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1191274>

Wells, P., Gerbic, P., Kranenburg, I., & Bygrave, J. (2009). Professional Skills and Capabilities of Accounting Graduates: The New Zealand Expectation Gap? *Accounting Education*, 18(4–5), 403–420. <https://doi.org/10.1080/09639280902719390>

Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3a ed.). Sage.

<http://ezproxy.unal.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cab02704a&AN=unc.000362708&lang=es&site=eds-live>

## 8. Anexos

### Anexo 1. Recopilación de definiciones de competencia

N°	Autores	Clasificación	Fuente (Autores/Organismo)	Definición
1	Valero, Patiño y Duque (2013)	Aproximación teórica	Zabala y Arnau (2007 citados en Guzmán & Marín, 2011, p. 154).	La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada.
2	Valero, Patiño y Duque (2013)	Aproximación teórica	Perrenoud (2007 citado en Guzmán & Marín, 2011, p. 154).	Representa una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.
3	Valero, Patiño y Duque (2013)	Aproximación teórica	Hernández, Rocha y Verano (1998 citados en Tobón, 2006, p. 42).	Constituyen un saber hacer en contexto.
4	Valero, Patiño y Duque (2013)	Aproximación teórica	Levy-Leboyer (2000, p.10 citados en Tobón, 2006, p. 47).	Son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.
5	Valero, Patiño y Duque (2013)	Aproximación teórica	Vasco (2003, p.37 citados en Tobón, 2006, p. 47).	Es una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantea en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron.
6	Valero, Patiño y Duque (2013)	Aproximación teórica	Gonczi y Athanasou (1996 citados en Tobón, 2006, p. 47).	Son una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar.
7	Valero, Patiño y Duque (2013)	Aproximación teórica	Ouellet (2000, p.37 citados en Tobón, 2006, p. 47).	Pueden apreciarse en el conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular.
8	Valero, Patiño y Duque (2013)	Aproximación institucional	Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (Cinterfor), adscrito a la Organización Internacional del Trabajo (OIT)	Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada.
9	Valero, Patiño y Duque (2013)	Aproximación institucional	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES– (2012)	La capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos (saber hacer en forma pertinente). Las competencias se construyen, se desarrollan y evolucionan permanentemente.
10	Valero, Patiño y Duque (2013)	Aproximación institucional	Comisión Económica para América Latina –CEPAL– (2005)	El conjunto integrado de conocimientos, saberes, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos que las personas ponen en juego para desempeñarse eficazmente en distintas organizaciones y contextos laborales.

N°	Autores	Clasificación	Fuente (Autores/Organismo)	Definición
11	Valero, Patiño y Duque (2013)	Aproximación institucional	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE– (2007)	Las competencias no pueden ser percibidas netamente como habilidades y conocimientos particulares, por el contrario implican una serie de capacidades para satisfacer necesidades sistémicas; de forma que cada competencia clave debería satisfacer los siguientes criterios: contribuir a resultados valorados por la sociedad y los individuos; ayudar a las personas a satisfacer demandas importantes en una amplia variedad de contextos, y ser importante no sólo para los especialistas sino para todos los individuos.
12	Roncancio, Mira y Muñoz (2017)	Aproximación teórica	Noam Chomsky (1970)	Capacidad y disposición para la actuación y la interpretación del individuo ante los hechos cotidianos.
13	Roncancio, Mira y Muñoz (2017)	Aproximación institucional	Ministerio de Educación Nacional - MEN- (2006)	Conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores.
14	Roncancio, Mira y Muñoz (2017)	Aproximación institucional	Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA- (2002)	Conjunto de capacidades socio afectivas y habilidades cognoscitivas, psicológicas, y motrices, que permiten a la persona llevar a cabo de manera adecuada una actividad, un papel, una función, utilizando los conocimientos, actitudes y valores que posee.
15	Roncancio, Mira y Muñoz (2017)	Aproximación institucional	Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA- (2012)	Capacidad para interactuar idóneamente consigo mismo, con los demás y con la naturaleza en los contextos productivo y social.
16	Roncancio, Mira y Muñoz (2017)	Aproximación institucional	Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación - ICONTEC- (2005)	Habilidad demostrada para aplicar conocimientos y aptitudes.
17	Roncancio, Mira y Muñoz (2017)	Aproximación teórica	Roncancio, Mira y Muñoz (2017)	Habilidades, conocimientos, capacidades o rasgos ligados con la adecuada realización de una labor, como la solución de conflictos, el pensamiento analítico, crítico o el liderazgo.
18	Rodríguez (2007)	Aproximación teórica	McClelland (1973 citado en Spencer et al., 1993, p. 75)	Predictores eficaces del éxito en el trabajo, que no dependen del sexo, raza o factores sociales.
19	Rodríguez (2007)	Aproximación teórica	Mertens (1996)	Aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresadas en el saber, el hacer y el saber-hacer.
20	Rodríguez (2007)	Aproximación teórica	Boyatzis (1982 citado en CLADEA, 2003, p. 97)	Característica subyacente de una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo. La característica subyacente está entendida como conjuntos de conocimientos, habilidades, características y actitudes que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad.

N°	Autores	Clasificación	Fuente (Autores/Organismo)	Definición
21	Rodríguez (2007)	Aproximación teórica	Vargas (2001)	Características permanentes de las personas; se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o trabajo; están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad; tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están asociadas con el éxito sino que se asume que realmente lo causan; pueden ser generalizadas a más de una actividad; combinan lo cognoscitivo, lo afectivo, lo conductual.
22	Rodríguez (2007)	Aproximación institucional	Organización Panamericana de la Salud -OPS- (citado en Irigoien et al., 2002, p.14)	Conjunto de comportamientos que denotan que una persona es capaz de llevar a cabo, en la práctica y con éxito una actividad, integrando sus conocimientos, habilidades y actitudes personales en un contexto corporativo determinado.
23	Rodríguez (2007)	Aproximación institucional	Organización Internacional del Trabajo -OIT- (1975)	Conocimientos, aptitudes profesionales y conocimientos técnicos especializados que se aplican y dominan en un contexto específico.
24	Rodríguez (2007)	Aproximación institucional	Unión Europea -UE-	Conocimientos bien definidos, generales o específicos.
25	Rodríguez (2007)	Aproximación institucional	Instituto Nacional de Empleo - INEM- (1995 citado en Vargas, 2004, p. 14) Servicio Público de Empleo Estatal - SEPE- desde 2003	Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y el saber-hacer. El concepto de competencia engloba no solo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultades de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, ..., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación.
26	Rodríguez (2007)	Aproximación institucional	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES– (citado en Bogoya et al., 2000, p. 11)	Saber hacer en contexto.
27	Rodríguez (2007)	Aproximación institucional	Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral -CONOCER- (citado en Vargas, 2004, p. 14)	Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; estas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo.
28	Rodríguez (2007)	Aproximación institucional	Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior -CENEVAL- (2000)	La competencia laboral es la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Y la competencia profesional es el conjunto de las habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos teórico-prácticos que requiere un profesional de cualquier disciplina.

N°	Autores	Clasificación	Fuente (Autores/Organismo)	Definición
29	Rodríguez (2007)	Aproximación institucional	Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (Cinterfor), adscrito a la Organización Internacional del Trabajo (OIT)	<p>La competencia laboral se define de varias formas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compleja estructura de atributos (conocimientos, actitudes, valores, valores y habilidades) y tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.</li> <li>2. Conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y flexible, colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.</li> <li>3. Comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente una función laboral.</li> <li>4. Conocimientos, habilidades y destrezas observables y medibles, así como características asociadas a un desempeño excelente en el trabajo y en el logro de resultados.</li> </ol>
30	Rodríguez (2007)	Aproximación teórica - psicología cultural	Vigotsky (1988)	Dispositivos o estructuras del pensamiento puestas en contexto, a través de dominios intersubjetivos de unidades semánticas que portan conocimientos demostrados socio-culturalmente.
31	Rodríguez (2007)	Aproximación teórica - psicología laboral	Tobón (2006)	Características que deben tener los empleados para que las empresas puedan alcanzar altos niveles de productividad y competitividad.
32	Araya (2019)	Aproximación teórica	Araya (2019) a partir de los trabajos de Camargo-Escobar y Pardo-Adames (2008) y Rodríguez (2007)	Saber hacer complejo, que se manifiesta en la actuación efectiva sobre una situación problemática, para cuya solución se movilizan integradamente diferentes habilidades, conocimientos y actitudes.
33	López (2013)	Aproximación teórica	Bustos (2000)	Categorías conceptuales integradoras o articuladoras de procesos, contenidos, contextos y desempeños.
34	Quirós (2006)	Aproximación teórica	Quirós (2006)	Punto de llegada, en el cual cada institución plasma su filosofía educativa, sus principales fortalezas y perspectivas disciplinares; las competencias no son solo aspectos técnicos, son el sumario de la concepción educativa que se tenga.
35	Dextre (2013)	Aproximación teórica	Dextre (2013)	Intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se moviliza —al mismo tiempo y de manera interrelacionada— componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

N°	Autores	Clasificación	Fuente (Autores/Organismo)	Definición
36	CESU (2020)	Aproximación institucional	Consejo Nacional de Educación Superior -CESU- (2020)	Son conjuntos articulados de conocimientos, capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes que hacen posible comprender y analizar problemas o situaciones y actuar coherente y eficazmente, individual o colectivamente; en determinados contextos. Son susceptibles de ser evaluadas mediante resultados de aprendizaje y se pueden materializar en la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales, profesionales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. Las competencias le pertenecen al individuo y este las continúa desarrollando por medio de su ejercicio profesional y su aprendizaje a lo largo de la vida.

*Nota. Elaboración propia a partir de los distintos textos consultados por el autor.*

**Anexo 2. Estructura de los modelos de educación contable internacional de la IFAC-IAESB y la UNCTAD-ISAR**

<b>Estándar</b>	<b>Nombre</b>	<b>Fecha de entrada en vigor</b>
<b>IES 1</b>	Entry requirements to professional accounting education programs	01 de Julio de 2014
<b>IES 2</b>	Initial professional development – Technical competence	01 de Enero de 2021
<b>IES 3</b>	Initial professional development – Professional skills	01 de Enero de 2021
<b>IES 4</b>	Initial professional development – Professional values, ethics, and attitudes	01 de Enero de 2021
<b>IES 5</b>	Initial professional development – Practical experience	01 de Julio de 2015
<b>IES 6</b>	Initial professional development – Assessment of professional competence	01 de Julio de 2015
<b>IES 7</b>	Continuing professional development	01 de Enero de 2020
<b>IES 8</b>	Professional competence for engagement partners responsible for audits of financial statements	01 de Enero de 2021

*Nota. Elaboración propia a partir de los pronunciamientos de la IFAC (s/f-a).*

Sección	Contenido
1. Organizational and Business Knowledge	1.1. Module on economics 1.2. Module on quantitative methods and statistics for business 1.3. Module on general business policies, basic organizational structure, and organizational behavior 1.4. Module on management functions and practices and operations management 1.5. Module on marketing 1.6. Module on international business
2. Information Technology	2.1. Module on information technology (IT)
3. Core (Basic) Accounting, Auditing, Taxation, and Accounting-Related Knowledge	3.1. Module on basic accounting 3.2. Module on financial accounting 3.3. Module on advanced financial accounting 3.4. Module on management accounting – basic concepts 3.5. Module on taxation 3.6. Module on accounting information systems (AIS) 3.7. Module on business law 3.8. Module on assurance and auditing fundamentals 3.9. Module on business finance and financial management
4. Elective (advanced) accounting, finance, and related knowledge	4.1. Module on advanced financial accounting and reporting for specialized industries 4.2. Module on advanced management accounting 4.3. Module on advanced taxation 4.4. Module on advanced business law 4.5. Module on advanced auditing 4.6. Module on advanced business finance and financial management 4.7. Module on accounting internship

*Nota. Elaboración propia a partir de los pronunciamientos de la UNCTAD (2011).*

**Anexo 3. Guías de entrevistas semi-estructuradas para agentes privilegiados de la educación contable**

**Entrevista Semi-estructurada a Empleadores**

**Objetivo:** indagar sobre las percepciones y expectativas en torno a la formación de Contadores Públicos en la ciudad de Bogotá.

**Fecha:**

**Plataforma:**

**Nombre:**

**Cargo en la empresa:**

**Tiempo de experiencia:**

**Área del cargo:**

1. ¿A qué se dedica principalmente la empresa y qué actividades desempeña actualmente al interior de esta?
2. ¿En qué áreas comienzan, generalmente, los Contadores Públicos recién egresados al ingresar a la empresa?
3. ¿Cuántas personas tiene a cargo y cuántas de ellas son profesionales en Contaduría Pública?
4. ¿Cuál es el papel/rol de la educación contable universitaria?
5. ¿Cuál debería ser el perfil de egreso de los profesionales en Contaduría Pública?
6. ¿Cuáles son sus percepciones (fortalezas y debilidades) del trabajo de los profesionales en Contaduría Pública que tiene a su cargo?
7. En los últimos años, ¿cómo ha cambiado el perfil de egreso esperado por usted? ¿Por qué cree que se han dado esos cambios?
8. ¿Qué puede mejorarse en la formación de los profesionales en Contaduría Pública? ¿Cómo?
9. Desde su punto de vista, ¿a qué atribuye la cercanía (distancia) entre el perfil esperado por usted y el perfil exhibido por los profesionales contables?

### Entrevista Semi-estructurada a Educadores

**Objetivo:** indagar sobre las percepciones y expectativas en torno a la formación de Contadores Públicos en la ciudad de Bogotá.

**Fecha:**

**Plataforma:**

**Nombre:**

**Cargo en la universidad:**

**Tiempo de experiencia docente:**

**En la institución actual:**

1. ¿Cuánto tiempo de experiencia docente posee en total y en la institución actual? Narre cómo ha sido su paso por la institución actual hasta el momento.
2. ¿Cuál es el papel/rol de la educación contable universitaria?
3. ¿Cuál debería ser el perfil de egreso de los profesionales en Contaduría Pública?
4. ¿Cuáles son las principales dificultades o limitaciones del programa curricular para cumplir a plenitud ese perfil deseado?
5. Desde que se vinculó a la institución, ¿cómo ha cambiado el perfil de egreso esperado por usted? ¿Por qué cree que se han dado esos cambios?
6. Al momento de (re)pensar el currículo de la institución, ¿cuáles son los principales referentes? ¿Quiénes participan y en qué medida?
7. ¿Cuáles son las exigencias del programa curricular en torno a las actividades de investigación de los docentes?
8. ¿Qué métodos de enseñanza ha implementado y por qué? ¿Cuáles considera que han sido los más efectivos?
9. ¿Qué puede mejorarse en la formación de los profesionales en Contaduría Pública? ¿Cómo pueden superarse esas restricciones?

### **Entrevista Semi-estructurada a Estudiantes**

**Objetivo:** *indagar sobre las percepciones y expectativas en torno a la formación de Contadores Públicos en la ciudad de Bogotá.*

**Fecha:**

**Plataforma:**

**Nombre:**

**Universidad:**

1. ¿Por qué decidió ingresar al programa de Contaduría Pública?
2. Cuando decidió obtener el título de Contador Público, ¿cuáles fueron sus expectativas sobre 1) el programa curricular de la universidad, y 2) la profesión contable?
3. ¿Cuál es el papel/rol de la educación contable universitaria?
4. ¿Cuál debería ser el perfil de egreso de los profesionales en Contaduría Pública?
5. ¿En qué medida usted percibe que el programa curricular ha contribuido en alcanzar ese perfil de egreso?
6. ¿Cuáles son sus percepciones sobre el trabajo de enseñanza que llevan a cabo los docentes del programa curricular?
7. ¿Qué restricciones del programa curricular percibe que dificultan el proceso de educación?
8. ¿Qué limitantes personales considera que dificultan el proceso de educación?
9. ¿Qué cambios quiere ver en el programa curricular de la universidad?

### Entrevista Semi-estructurada a Egresados

**Objetivo:** indagar sobre las percepciones y expectativas en torno a la formación de Contadores Públicos en la ciudad de Bogotá.

**Fecha:**

**Plataforma:**

**Nombre:**

**Empresa:**

1. ¿Por qué decidió ingresar al programa de Contaduría Pública?
2. ¿Cuáles eran sus percepciones de la profesión y de convertirse en Contador Público cuando ingresó a la universidad?
3. ¿Cuál es el papel/rol de la educación contable universitaria?
4. ¿Cuál debería ser el perfil de egreso de los profesionales en Contaduría Pública?
5. ¿En qué medida usted percibe que el programa curricular contribuyó para alcanzar ese perfil de egreso?
6. ¿Qué esperaba obtener del trabajo antes de ingresar a la empresa, en cuanto a formación?
7. ¿Cree que se le ha dado la oportunidad de demostrar sus habilidades y talentos en el trabajo?
8. ¿Qué cambios recomendaría implementar en el programa curricular?

#### **Anexo 4. Consentimiento de participación**

Bogotá D.C., [Fecha de envío]

Señor(a)

**[Nombres y Apellidos]**

[Universidad/Empresa]

Actualmente, como estudiante de la Maestría en Contabilidad y Finanzas de la Universidad Nacional de Colombia, adelanto un proyecto de investigación sobre las expectativas y percepciones en torno a la formación de Contadores Públicos en la ciudad de Bogotá D.C. El desarrollo de esta investigación comprende el acercamiento a distintos actores que intervienen en el proceso educativo de dichos profesionales, entre ellos, [estudiantes/egresados/profesores/empleadores] del programa curricular de Contaduría Pública.

Por tal motivo, solicito su colaboración, como **[Estudiante/Egresado/Profesor/Empleador]** de este programa curricular, para participar en una entrevista que busca conocer sus propias expectativas y percepciones. La entrevista será llevada a cabo de forma virtual, será grabada y tendrá una duración aproximada de una cuarenta y cinco minutos.

Cabe aclarar que la participación en este estudio es estrictamente voluntaria y a título gratuito. Adicionalmente, la información provista será confidencial y utilizada únicamente con fines académicos.

Si acepta participar, por favor, remita este consentimiento firmado a la dirección de correo electrónico **sebustoss@unal.edu.co**

**[Firma]**

---

**[Nombres y Apellidos]**

**Anexo 5. Caracterización de los programas curriculares de Contaduría Pública de la UN y la PUJ**

Ámbito	Universidad Nacional de Colombia	Elemento	Pontificia Universidad Javeriana
Institucional	<p>“Como Universidad de la Nación fomenta el acceso con equidad al sistema educativo colombiano, provee la mayor oferta de programas académicos, forma profesionales competentes y socialmente responsables. Contribuye a la elaboración y resignificación del proyecto de nación, estudia y enriquece el patrimonio cultural, natural y ambiental del país. Como tal lo asesora en los órdenes científico, tecnológico, cultural y artístico con autonomía académica e investigativa”.</p> <p><i>PEI de la UN (2015, p. 14)</i></p>	Misión	<p>“La Pontificia Universidad Javeriana es una institución católica de educación superior, fundada y regentada por la Compañía de Jesús, comprometida con los principios educativos y las orientaciones de la entidad fundadora.</p> <p>Ejerce la docencia, la investigación y el servicio con excelencia, como universidad integrada a un país de regiones, con perspectiva global e interdisciplinar, y se propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La formación integral de personas que sobresalgan por su alta calidad humana, ética, académica, profesional y por su responsabilidad social; y,</li> <li>• La creación y el desarrollo de conocimiento y de cultura en una perspectiva crítica e innovadora, para el logro de una sociedad justa, sostenible, incluyente, democrática, solidaria y respetuosa de la dignidad humana”.</li> </ul> <p><i>Acuerdo N° 576 (2013b, Artículo 1°)</i></p>

Ámbito	Universidad Nacional de Colombia	Elemento	Pontificia Universidad Javeriana
	<p>“2. Autonomía y libertad de cátedra. El personal académico gozará de autonomía para el ejercicio de las actividades académicas y, en particular, se le garantizarán la libertad de pensamiento, de cátedra, de investigación, de expresión y de asociación. Gozará de discrecionalidad para exponer los conocimientos, respetando los contenidos programáticos de los cursos y generando los espacios para el diálogo, la controversia y la ampliación de los conocimientos por parte de los estudiantes.”</p> <p><i>Estatuto de Personal Académico UN (2013b, preámbulo)</i></p>	<p><b>Libertad de cátedra</b></p>	<p>“14. La libertad de cátedra, de la que trata el artículo 27.º de la Constitución política de Colombia, debe cumplirse plenamente en la Universidad; lo que significa que los profesores tienen la facultad de definir sus métodos de enseñanza y de controvertir, con base en razones fundadas, las diferentes posturas académicas que puedan existir en las diversas áreas del conocimiento.</p> <p>15. La libertad responsable en la búsqueda y transmisión del saber, el respeto al pensamiento y la armonía con los otros miembros de la comunidad universitaria y las exigencias que implica el desarrollo corporativo del saber constituyen los límites naturales del ejercicio de este derecho dentro de la Universidad. Es deber de todo profesor aceptar como guía de su actuación no solo las regulaciones externas, sino también las líneas fundamentales de pensamiento que dentro de la Universidad hacen posible y fructífera la libre cooperación en torno al saber.</p> <p>16. El ejercicio de la libertad de cátedra deberá hacerse respetando el sílabo de las asignaturas y generando los espacios para el diálogo, la controversia y la ampliación de los conocimientos por parte de los estudiantes, en el marco del respeto por los demás y el reconocimiento a la diversidad.”</p> <p><i>Reglamento del Profesorado (2019c, pp. 8–9)</i></p>
<p><b>Programa curricular de Contaduría Pública</b></p>	<p>“Formar integralmente Contadores Públicos con valores éticos y humanistas, reflexión crítica y responsabilidad social. El Programa tiene la responsabilidad de diseñar un currículo dinámico que permita generar competencias investigativas en temas contables con un enfoque glocal (global y local) e interdisciplinario en ciencias económicas con el fin de contribuir con la elaboración del proyecto de nación a través del aporte y tratamiento de las problemáticas contables del país”.</p> <p><i>PEP de Contaduría Pública (2013c, p. 20)</i></p>	<p><b>Misión</b></p>	<p>No fue detectada.</p>

Ámbito	Universidad Nacional de Colombia	Elemento	Pontificia Universidad Javeriana
	<p>“En el año 2017 el programa de Contaduría Pública de la Universidad Nacional de Colombia constituirá un referente de excelencia y calidad en la formación de contables en el país y será reconocido a nivel latinoamericano por el perfil y logros de sus egresados, la calidad de sus propuestas pedagógicas, sus desarrollos investigativos y los aportes a la sociedad mediante sus programas de extensión. Consolidará un cuerpo de docentes de alta calidad, desarrollará vínculos y líneas de profundización e investigación con la Maestría del área contable y continuará planteado propuestas significativas a los problemas del país asociados con la contabilidad, las finanzas, los sistemas de información y el control en las organizaciones públicas y privadas”.</p> <p><i>PEP de Contaduría Pública (2013c, p. 20)</i></p>	Visión	No fue detectada.
	<p>“El Programa Curricular de Contaduría Pública de la Universidad Nacional, sede Bogotá, está dirigido a bachilleres con interés en el desarrollo de las ciencias sociales a través del ejercicio de la Contaduría Pública en diferentes escenarios, tanto global, regional y local. Dichos aspirantes deben estar interesados en la solución de problemas significativos del país asociados con la contabilidad, las finanzas, los sistemas de información y el control de organizaciones en sectores público y privado”.</p> <p><i>PEP de Contaduría Pública (2013c, p. 21)</i></p>	Perfil del aspirante	<p>“El aspirante a contador debe poseer conocimientos generales y un nivel destacado en las áreas de contabilidad, razonamiento lógico matemático, humanidades y un manejo adecuado de lectura y escritura en español e inglés reflejado en la prueba Saber 11. Motivación e interés hacia la carrera y valores éticos. Capacidad de comunicación y respeto por los demás”.</p> <p><i>Portal web del programa de Contaduría Pública de la PUJ (s/f-b)</i></p>

Ámbito	Universidad Nacional de Colombia	Elemento	Pontificia Universidad Javeriana
	<p>“El Contador Público egresado de la Universidad Nacional de Colombia debe ser un profesional integral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con formación ética, crítica y responsabilidad social.</li> <li>• Capaz de identificar y analizar problemas complejos y avanzar en la formulación de soluciones con un enfoque interdisciplinario en ciencias económicas.</li> <li>• Con una formación integral que genera en él, una motivación y capacidad para el aprendizaje continuo, lo cual le permite desenvolverse con éxito ante nuevas situaciones organizacionales del entorno nacional e internacional.</li> <li>• Capaz de desempeñarse profesionalmente con liderazgo, trabajo en equipo y proactividad en diferentes organizaciones públicas y privadas globales, regionales y locales en las áreas contables, financiera, fiscal y tributaria, control y aseguramiento, social y ambiental, sistemas de información, docencia e investigación.</li> <li>• Analítico, creativo y estratégico competente para diseñar, administrar y evaluar información financiera y no financiera de las organizaciones para la gestión y el control”.</li> </ul> <p><i>PEP de Contaduría Pública (2013c, pp. 21–22)</i></p>	Perfil del egresado	<p>“El egresado de la carrera de Contaduría Pública es un profesional con una formación integral y con capacidad conceptual (teórica y práctica) y sólidos valores morales, comprometido con el cambio social”.</p> <p><i>Portal web del programa de Contaduría Pública de la PUJ (s/f-b)</i></p>
	No fue detectado.	Perfil ocupacional	<p>“El egresado de la carrera de Contaduría Pública estará en capacidad de ejercer su profesión en todas las actividades relacionadas con el área contable y de finanzas, así como aquellas relacionadas con las ciencias contables en el sector público y privado”.</p> <p><i>Portal web del programa de Contaduría Pública de la PUJ (s/f-b)</i></p>
	<p>10 semestres estimados</p> <p><i>Portal web del programa de Contaduría Pública de la UN (s/f-c)</i></p>	Duración	<p>10 semestres estimados</p> <p><i>Portal web del programa de Contaduría Pública de la PUJ (s/f-b)</i></p>
	<p>Corresponden a dos asignaturas de libre elección (3 créditos académicos cada una)</p> <p><i>PEP de Contaduría Pública (2013c, p. 65)</i></p>	Prácticas	<p>Obligatorias</p> <p><i>Reglamento de estudiantes de la PUJ (2012, p. 16)</i></p>

Ámbito	Universidad Nacional de Colombia	Elemento	Pontificia Universidad Javeriana
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asignaturas de posgrado</li> <li>• Pasantías</li> <li>• Monografía</li> <li>• Preparatorios</li> <li>• Emprendimiento</li> </ul> <p><i>PEP de Contaduría Pública (2013c, p. 51)</i></p>	Opciones de grado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparatorios</li> <li>• Trabajo de grado</li> </ul> <p><i>Portal web del programa de Contaduría Pública de la PUJ (s/f-b)</i></p>

*Nota.* Elaboración propia a partir de los documentos institucionales de la UN y PUJ.