

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

Competencias para el programa de Contaduría Pública: una aproximación conceptual

Gloria Milena Valero Zapata

Contadora Pública egresada de la Universidad Nacional de Colombia, con estudios en Maestría en Medio Ambiente y desarrollo de la misma universidad, docente e investigadora de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad Santo Tomás. Miembro del grupo de investigación Contaduría: Información, control e impacto social y del Observatorio Colombiano de Educación Contable OCEC.
Correo electrónico: gloriavalero@usantotomas.edu.co.

Ruth Alejandra Patiño Jacinto

Contadora Pública egresada de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Ciencias Económicas en la Universidad Santo Tomás, Coordinadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad Santo Tomás –CICOP–. Líder del grupo de investigación Contaduría: Información, control e impacto social y Directora del Observatorio Colombiano de Educación Contable OCEC.
Correo electrónico: alejandrapatino@usantotomas.edu.co.

Oscar Yamith Duque Cruz

Administrador de empresas de la Universidad Antonio Nariño, Magíster en educación de la Universidad Santo Tomás, docente e investigador de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad Santo Tomás. Miembro del grupo de investigación Contaduría: Información, control e impacto social y del Observatorio Colombiano de Educación Contable OCEC.
Correo electrónico: oscarduque@usantotomas.edu.co.

Artículo de reflexión derivado de la investigación denominada “Competencias de Egreso de los estudiantes de Contaduría pública”, cofinanciado por la Unidad de Investigación y Posgrados de la Universidad Santo Tomás y Asfacop, 2013.

Competencias para el programa de Contaduría Pública: una aproximación conceptual

Resumen: *El presente trabajo presenta una aproximación conceptual al tema de competencias, y tiene por objetivo mostrar algunos referentes teóricos y normativos, generales y aplicados a programas académicos de Contaduría Pública. En el documento se evidencia que el concepto y la aplicación de las competencias son consecuencia de hechos sociales y económicos presentados en diversos países, y que en Colombia es relativamente reciente, entre los referentes más importantes se encuentran la CEPAL, la UNCTAD, el proyecto Tuning, y en Colombia la normatividad, especialmente sobre los exámenes ECAES y Saber Pro.*

Palabras clave: *Competencias, programas de Contaduría Pública, Tuning, IFAC.*

Competences for Public Accounting Program: a Conceptual Approach

Abstract: *This paper presents a conceptual approach to the issue of competences and aims to show some theoretical and normative references that are both general and applied to academic programs of Public Accounting. The paper shows that the concept and application of the competences are the result of social and economic facts presented in several countries, and that in Colombia it is relatively recent. Among the most important references are the ECLAC, the UNCTAD, the Tuning Project, and in Colombia the regulations, especially on the ECAES and Saber Pro Exams.*

Keywords: *competences, Public Accounting programs, Tuning, IFAC.*

Compétences pour la formation en comptabilité publique : une approche conceptuelle

Résumé: *Cet article présente une approche conceptuelle au sujet de compétences, ainsi que certaines références théoriques et normatives générales mises en place pour les programmes d'études en comptabilité publique. Le texte signale que le concept et l'application des compétences résultent de faits sociaux et économiques produits dans différents pays et qui sont relativement nouveaux en Colombie. On peut mentionner au niveau international la CEPALC, la CNUCED et le projet Tuning Amérique latine ; en Colombie la normativité concernant l'examen de qualité de l'enseignement supérieur Saber Pro (anciennement ECAES).*

Mots-clés: *compétences, programmes d'études en comptabilité publique, Tuning, IFAC.*

Competencias para el programa de Contaduría Pública: una aproximación conceptual

*Gloria Milena Valero Zapata, Ruth Alejandra Patiño Jacinto
y Oscar Yamith Duque Cruz*

Primera versión recibida en julio de 2013 - Versión final aceptada en octubre de 2013

I. Introducción

El concepto de competencias se podría abordar desde diferentes visiones, lo cual implicaría resultados divergentes desde el área del conocimiento desde donde se aborde, principalmente porque es un concepto de interés en Sociología, “Economía, Psicología, Educación, Inteligencia Artificial Informática (...), Recursos Humanos” (Attewell, 2009, p. 22), entre otros tantos saberes; sin embargo, la intencionalidad de este documento es realizar un abordaje genérico sobre el concepto desde sus inicios en la formación para el trabajo y aterrizarlo en sus implicaciones en la formación superior, particularmente en Contaduría Pública. Entendiendo que los desafíos y el papel de la universidad en el mundo actual y en la transformación de la educación superior, en el marco de la excelencia y de la calidad, plantean la necesidad de fortalecer aspectos como: la capacidad de negociación, de autoevaluación, de inserción y de competitividad laboral, que promueva el intercambio y la cooperación universitaria e intersectorial (Salas, 2000); aspectos que sin lugar a dudas denotan la impronta del modelo económico actual, que presiona a la universidad, bajo las dinámicas de mercado.

Por lo anterior, la educación superior se enfrenta a una serie de retos propios del contexto en el cual se desenvuelve y que de, una u otra manera, la coaccionan para propiciar cambios significativos en su interrelación con el entorno; por ende, en el marco del nuevo contexto se introduzcan conceptos como competencias, currículo flexible y sistema de créditos, lo cual genera un impacto en el sistema de educación superior, en especial en América Latina, por la heterogeneidad de su implementación (Restrepo, 2008).

Cuando de Educación Superior se habla, el concepto de competencias se convierte en un factor relevante para entender las diferentes dinámicas y

propuestas teóricas puestas en marcha a partir de diferentes aspectos que van desde lo pedagógico, lo económico, lo político, lo social, entre otros aspectos que pretenden vincular múltiples variables implícitas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en contexto.

El documento se estructuró a partir de una revisión documental, consistente con un artículo de reflexión, la cual se basa en la recolección y revisión de bibliografía pertinente sobre el tema de competencias, las fuentes son primarias, ya que son documentos de construcción, tanto conceptual como normativa. Las principales fuentes utilizadas son bases de datos especializadas como JSTOR, EBSCO, PROQUEST, entre otras, además de libros sobre el tema.

La estructura se lleva a cabo en cuatro grandes apartados, en el primero se realiza una indagación sobre los antecedentes generales de las competencias, lo cual permite realizar un abordaje a conceptos como la formación para el trabajo, la pedagogía del trabajo. En el segundo apartado se realiza una aproximación a las nociones de competencia, con el fin de establecer aspectos en común en las diferentes definiciones y establecer una postura al respecto. Así mismo, en el tercer apartado se incorporan las diferentes visiones institucionales sobre las competencias desde el enfoque de entidades como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), el Proyecto *Tuning, International Federation of Accountants* (IFAC), entre otros; posteriormente, en el cuarto apartado se identifican los aspectos normativos del concepto de competencias en Colombia.

II. Antecedentes de las competencias

El concepto de competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es producto de diferentes factores y hechos sociales, económicos y políticos que motivaron su origen y desarrollo, entre los que se pueden destacar: el Plan Marshall y la instauración de la Nueva Arquitectura Financiera Internacional (NAFI), entre otros; estos eventos desarrollaron aspectos que promovieron la competitividad empresarial y las preocupaciones de los empresarios en torno a la formación del personal contratado, de forma que este fuera capaz de “realizar sus tareas con una calidad cercana al cero defectos y de resolver de la mejor manera posible los problemas que pudieran sobrevenir durante la realización de sus tareas” (Ketele, 2008, p. 6).

Estas necesidades y preocupaciones de las empresas, son trasladadas al sistema educativo que en el contexto europeo potenció el Proyecto UNICAMP (Unidades Capitalizables), el cual “consistía en definir para cada categoría de oficios, un referencial de competencias y repartir la formación en unidades capitalizables progresivas (...) definidas por sus entradas y por sus salidas”

(Ketele, 2008, p. 7); a este proyecto se le da continuidad por medio del desarrollo de “oportunidades de empleo de mujeres y hombres y la calidad y la productividad en el trabajo, en el marco del objetivo de ‘competitividad regional y empleo’”(Parlamento Europeo, 2006, p.1).

Lo anterior evidencia que para los europeos existe claramente una relación entre la educación, la pedagogía y la didáctica del trabajo, aspecto que se ve aterrizado en propuestas teóricas y prácticas en países como Alemania, Francia, Holanda e Inglaterra; en este último se desarrolla un movimiento que tiene como objetivo la educación técnica, el entrenamiento y la formación profesional basada en el desarrollo de competencias requeridas en el mundo del trabajo denominado *Competence Based Education And Training* –CBET– (Hyland, 2001), el cual a su vez se basó en el movimiento americano de pedagogía centrado en el desempeño Performance – *Based Teacher Education* –PBTE– (Tobón, 2006).

En Latinoamérica, la formación laboral en competencias se desarrolla primero en México, país que de acuerdo con Tobón (2006):

Implementa en el año de 1995 el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, a partir del diagnóstico del sector, donde se encuentra el requerimiento por parte de las empresas de tener personal capacitado para responder a las demandas del mercado, con alto grado de flexibilidad, movilidad, resolución de problemas y capacidad para trabajar en equipo (p. 31).

Mientras que en Colombia apenas hace más de medio siglo, se viene desarrollando la tendencia entorno a la formación para el trabajo, puntualmente “en instituciones de educación técnica y tecnológica”, como es el caso particular del Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA¹– (Maldonado, 2006).

La relación entre la enseñanza y la formación para el trabajo es clave para comprender el modelo aplicado en la Educación Superior (ver Tabla 1), en cuanto “si el trabajo se toma como objeto de la educación, éste conducirá a un proceso de enseñanza-aprendizaje particular. Si se asume al trabajo como medio de la educación entonces se le asigna un carácter coercitivo y punible” (Maldonado, 2006, p. 23).

1 Institución creada a partir del Decreto Ley 118 del 21 de junio de 1957 y cuya principal función de acuerdo al Decreto 164 del 6 de agosto de 1957, era “brindar formación profesional a trabajadores, jóvenes y adultos de la industria, el comercio, la agricultura, la minería y la ganadería; así mismo proporcionar instrucción técnica al empleado, [...] y ayudarle a los empleados y trabajadores a establecer un sistema nacional de aprendizaje” (Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA], S.F.).

Tabla 1. Objetivos de la pedagogía del trabajo

Objetivo	Características
1. Desarrollar la personalidad	Teniendo como premisa que quien aprende a trabajar, amplía sus posibilidades y expectativas. Se hace independiente y autónomo.
2. Formar de modo integral el comportamiento	El comportamiento integral compromete las siguiente dimensiones: - El área del intelecto (área cognitiva): Particularmente el saber o conocimientos / habilidades. - El área del movimiento (área motriz): Principalmente las habilidades / aptitudes. - El área de la responsabilidad (área afectiva): Coloca en evidencia puntos de vista, convicciones, actitudes de la conciencia y su responsabilidad.
3. Cualificación en cuanto a flexibilidad, humanidad y participación	- Cualificación en el sentido de habilidades especiales y responsabilidad para el trabajo concreto. - Flexibilidad en cuanto a capacidades metódicas para el desempeño en varios campos con versatilidad profesional; o capacidad de adaptación en corto plazo a nuevas tareas; y, por último, capacidad de cambio en cuanto a movilidad profesional y física. - Humanidad en el comportamiento ético-social y, - Participación en la capacidad para la cooperación o el compromiso.

Fuente: Construcción propia a partir de Maldonado (2006, pág. 24).

II.1. Aproximación teórica al concepto

El concepto de competencias se ha caracterizado principalmente por las múltiples definiciones, enfoques y propuestas teóricas, las cuales pueden ir desde extremos conceptuales irreconciliables; una de esas visiones define las competencias como el vínculo de un sin número de factores, que en teoría deberían intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que adicionalmente fusionan las características del proceso educativo “al interior de toda institución (...) con los sistemas externos a ella” (Tobón, 2006, p. 13); mientras que para Zabala (2008, p. 31 citado en Guzmán & Marín, 2011, p. 152), “la noción de competencias se presenta como una alternativa a modelos formativos que han sido insuficientes para dar respuesta a las necesidades laborales y a los problemas que depara la vida”.

No obstante, siempre que se quiera desarrollar un proyecto orientado por competencias debe enfocarse como mínimo:

A los estudiantes (con sus competencias de entrada y competencias de egreso), gestionando el talento humano necesario para llevar a cabo la formación de las competencias esperadas (con un proceso sistemático de selección, evaluación, promoción y capacitación de docentes y directivos), acorde con los requerimientos de la vida cotidiana, de la sociedad, de las disciplinas, de la investigación y del mundo productivo (laboral), todo esto enmarcado en el Proyecto Educativo Institucional acordado con todos los colectivos que conforman la institución. A partir de esto la formación se concreta en cuatro procesos básicos interdependientes: docencia, aprendizaje, investigación y extensión, siendo necesarios todos para formar competencias (Tobón, 2006, p.13).

A lo anterior, es necesario conectar la “administración de las instituciones educativas”, en cuanto la formación en competencias requiere de aporte importante de recursos financieros, como el vínculo con los procesos sociales “para que posea pertinencia y pertenencia” (Tobón, 2006, p. 13), y la respectiva validación de la calidad desde el Estado.

De acuerdo con Ruíz (2005):

En la llamada Sociedad del Conocimiento, en la que, de acuerdo con Peter Drucker, el principal motor del desarrollo económico de organizaciones y naciones es la capacidad de producir y gestionar el saber, la universidad asume un papel protagónico que le exige replantear sus relaciones con la sociedad (p. 66).

Frente a la multiplicidad de nociones de competencias, el ejercicio más allá de establecer una definición particular, es el de identificar los aspectos comunes presentes en las diferentes propuestas, que se evidencian en la Tabla 1.

Tabla 2. *Síntesis conceptualización competencias*

Definición competencias	Aspectos centrales	Autor
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.	El modo en que un individuo actúa frente a situaciones particulares del contexto y como interrelaciona actitudes y habilidades.	Zabala y Arnau (2007 citados en Guzmán & Marín, 2011, p. 154).
Representa una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.	Establece genéricamente múltiples “recursos cognitivos” para desarrollar en contexto.	Perrenoud (2007 citado en Guzmán & Marín, 2011, p. 154).
Constituyen un saber hacer en contexto.	Enfatiza en lo procedimental, en un contexto particular.	Hernández, Rocha y Verano (1998 citados en Tobón, 2006, p. 42).
Son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.	Comportamientos frente a situaciones determinadas.	Levy-Leboyer (2000, p.10 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.	Reconoce la diferencia de lo visto en clase y el ejercicio profesional.	Vasco (2003, p.37 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.	Reconocimiento de una compleja estructura de atributos necesarios para desarrollar actividades específicas.	Gonczy y Athanasou (1996 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.	Resolución de problemas.	Ouellet (2000, p.37 citados en Tobón, 2006, p. 47).

Fuente: Construcción propia a partir de Guzmán y Marín (2011) y Tobón (2006).

Los principales aspectos en común están relacionados con las capacidades, habilidades y actitudes, y como estas son utilizadas para responder “competentemente” en situaciones y contextos particulares; sin embargo, es importante resaltar los inconvenientes de percibir las competencias netamente como “un saber hacer”, entre los que se puede resaltar el énfasis netamente procedimental y los aspectos relacionados con la disminución en los otros saberes: el saber conocer y el saber ser (Montenegro, 2003 citado en Tobón, 2006).

Por consiguiente y retomando a Tobón (2006):

Las competencias deben ser abordadas desde un diálogo en tres ejes centrales: (1) las demandas del mercado laboral-empresarial-profesional, (2) los requerimientos de la sociedad, y (3) la gestión de la autorrealización humana desde la construcción y el afianzamiento del proyecto ético de vida (p.49).

Lo anterior, principalmente por la diversidad de definiciones en relación al tema de competencias y la necesidad de reconocer unos puntos en común en esa multiplicidad de visiones, como una forma de comprometer socialmente a los principales actores.

II.2. Aproximación institucional al concepto

El Centro Interamericano para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional (CINTERFOR), organismo adscrito a la Organización Internacional del Trabajo (OIT), define las competencias como “una 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” (Ruíz, 2005, p. 78). Así mismo, la OIT desarrolla una conceptualización rigurosa sobre el tema, planteando tres modelos de análisis basado en competencias:

(a) Conductista: (EE.UU.) estudia los factores y características individuales que permiten a un trabajador un desempeño superior. (b) Funcionalista: (UK) busca detectar los elementos y funciones esenciales en las que el trabajador debe comprobar su capacidad de desempeño que contribuyen significativamente al logro del resultado deseado. (c) Constructivista: (Australia y Francia) procura resolver las disfuncionalidades y problemas de la organización por medio de la capacitación y la organización de la producción para lograr sus objetivos (Vargas, 2001 citado en Comisión Económica para América Latina –CEPAL–, 2005, p.11).

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, desde una perspectiva laboral, existen competencias generales y específicas, las primeras responden a cualquier tipo de trabajo y de sector económico, y las segundas que ya tienen un enfoque y conocimiento específico de algún tema. Estos dos tipos de competencias juegan un papel importante en la política de Articulación de la Educación con el Mundo Productivo (Velez & Díaz, s.f.).

En el contexto nacional, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES– (2012) define competencia como:

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.

A través del reconocimiento de que las competencias son producto de interacciones que extralimitan las fronteras de los países, por lo cual se realiza un abordaje a partir de las principales instituciones no gubernamentales que han venido trabajando y desarrollando específicamente el concepto en cuestión, en algunos casos en el marco de contextos específicos.

II.2.1. Comisión Económica para América Latina

La Comisión Económica para América Latina –CEPAL– ha venido desarrollando una serie de estrategias y procedimientos encaminados a desarrollar un sistema de certificación de competencias para América Latina, de forma que se incentive las dinámicas relacionadas con la adquisición de trabajo y la productividad de los trabajadores; teniendo en cuenta la necesidad de garantizar trabajadores que se adapten con facilidad a diferentes situaciones, que sean polivalentes y que tengan aptitudes para aprender haciendo, a partir de replicar experiencias de formación profesional de países desarrollados, en las que se puede resaltar un consenso entre los trabajadores, empresarios y el estado (Comisión Económica para América Latina –CEPAL–, 2005); por lo anterior, se parte de definir competencias como:

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. Existen competencias básicas, transversales o genéricas y específicas o técnicas, siendo una combinación de ellas, las requeridas en los perfiles ocupacionales del mercado de trabajo. La forma y grado de intensidad de dicha combinación dependerá del tipo de ocupaciones que se trate (Schkolnik, 2002, p.13 citado en (Comisión Económica para América Latina –CEPAL–, 2005, p. 10).

Así mismo, el concepto de competencia ha venido evolucionando de tal forma, a partir de los requerimientos de las empresas y las dinámicas laborales, que la tendencia gira a exigir competencias asociadas a “la comunicación, capacidad de diálogo, capacidad de negociación, pensamiento asertivo y facilidad para plantear y resolver problemas” (Comisión Económica para América Latina –CEPAL–, 2005, p. 16).

II.2.2. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

Con respecto a las competencias, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OECD–, desde 1997, comenzó a desarrollar el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos –PISA–, con la finalidad de hacerle seguimiento a los conocimientos y competencias que los estudiantes han

adquirido al finalizar la educación obligatoria, a través de la comparación de los estudiantes de países miembros en áreas de lectura, matemáticas, ciencia y en resolución de problemas; sin embargo, es válido mencionar que este programa se desarrolló a partir de comprender que las competencias que requiere un estudiante para desarrollarse plenamente en la vida, están sujetas a muchas variables (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OECD–, 2007).

Para la OECD, 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 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OECD–, 2007).

II.2.3. Proyecto Tuning

El Proyecto Tuning está principalmente asociado a la generación del Espacio Europeo de Educación Superior, así como con la Declaración de Bolonia (1999), donde se analiza en especial el objetivo de incrementar la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior, mediante la atracción que ejerza su cultura sobre otros países; así como la Declaración de la Sorbona (1998), como un llamado a la construcción de un sistema de educación europeo en el que los ejes centrales sean la movilidad, la cooperación y el desarrollo de un marco de enseñanza-aprendizaje, que permita a los estudiantes acceso a una gran variedad de programas, a oportunidades para llevar a cabo estudios multidisciplinarios, perfeccionar un idioma, adquirir habilidades en nuevas tecnologías informativas y la potencialidad que implica estudiar, aunque sea un semestre en otro contexto al del país de origen; subrayando el papel central de las universidades en el desarrollo de la dimensión cultural europea.

Uno de los principales objetivos del Proyecto Tuning es el de garantizar cierto nivel de equivalencia y comprensión respecto a las competencias adquiridas en contextos distintos en educación superior formal, no formal o informal, las cuales deben ser evaluadas a través de los créditos asignados, para garantizar la concesión de un título. En el marco de *European Communities –ECTS– Users' Guide* (2009), las competencias son percibidas desde diferentes matices, sin embargo, esas percepciones se pueden resumir con lo que el alumno va a conocer, entender y ser capaz de hacer al final de una experiencia de aprendizaje, colocando al estudiante en el centro de la experiencia de educación superior.

Con respecto al sistema créditos en Europa, es conocido con las siglas de ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos), el cual está basado en el aprendizaje del alumno, dándoles la posibilidad de elección en el contenido, el modo, el ritmo y lugar de su aprendizaje; en el marco de la carga de trabajo necesaria para alcanzar los objetivos de un programa de estudios, en términos de logros académicos y competencias que debe adquirir el estudiante; facilitando el reconocimiento de los períodos de estudios y de los criterios de evaluación de los conocimientos; propendiendo así, por la amplitud y la calidad de la movilidad de los estudiantes en Europa (ECTS Users` Guide, 2009).

En Latinoamérica proyectos como *Tuning América Latina* (2007), propenden por generar un marco reflexivo-crítico, producto de una multi-referencialidad, tanto pedagógica como disciplinar, para compatibilizar sus líneas de acción; no como una receta sino como una metodología que procede de una perspectiva, cuya finalidad es la de incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en él intervienen e interactúan.

Este proyecto surge en Latinoamérica, por un lado como el reflejo de un proceso exitoso en Europa, desde las universidades para las universidades, y por otra parte, teniendo en cuenta las necesidades de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la región; “cuya meta es identificar e intercambiar información entre las instituciones de educación superior, para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia, la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrados en las competencias” (*Tuning América Latina*, 2007, p. 15); siguiendo esta metodología, se plantea que América Latina tiene cuatro grandes líneas de trabajo que son: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; créditos académicos y calidad de los programas.

En cuanto a la línea de créditos académicos, se plantea como un sistema que implica diferentes aristas que se centra en el tiempo en horas, que el estudiante requiere en el proceso de formación académica superior (sin restringirse a los tiempos académicos presenciales), para alcanzar el aprendizaje; así como en la relación de una serie de elementos entre los que cabe destacar: el perfil del título; el nivel y los requisitos de ingreso; los resultados del aprendizaje específicos; las actividades educativas que garanticen el alcance de los resultados; los tipos de evaluación, la duración del año académico, entre otros; con el fin de “promover la comparabilidad y compatibilidad de los sistemas de educación superior” (*Tuning América Latina*, 2007, p.294).

A partir de la necesidad de adaptar el Sistema de Educación Superior en Latinoamérica, manteniendo el diálogo con el Sistema de Educación Superior europeo, las Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe, dan origen al Proyecto

6x4 UEALC (2008); el cual se fundamenta en una agenda alrededor de seis campos profesionales (Medicina, Ingeniería Electrónica, Eléctrica y afines, Administración, Matemáticas, Historia y Química), y de cuatro ejes principales (créditos académicos, evaluación y acreditación, competencias profesionales y formación para la innovación y la investigación); el proyecto se desarrolló mediante la estructuración y la aplicación de encuestas de percepción y de opinión a empleadores, mediante el reconocimiento de los diferentes aspectos que la globalización, los avances en el conocimiento y el uso extensivo de tecnologías ha propiciado en el mundo laboral, entre los que cabe destacar la aparición de actividades y de profesiones que antes no existían; aspectos que han impactado la educación superior de manera que se le exige que:

- Los programas de estudios sean flexibles, combinados con procesos de formación en especializaciones.
- La educación continua permee los desarrollos profesionales.
- Los trabajos académicos estén enmarcados en la inter y multidisciplinariedad.
- La academia genere sinergia con las empresas y las industrias.
- Implemente las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en los procesos de enseñanza-aprendizaje; como herramientas que promuevan las dinámicas de aprendizaje en la “sociedad de la tecnología”.

Por lo cual el Proyecto 6X4 UEALC, plantea el uso de los créditos académicos como una unidad de medida, que permita la comparación entre competencias y calidad en los procesos de formación profesional en contextos diferentes; mediante la implementación de un sistema común para la acumulación y transferencia de créditos para las instituciones de educación superior de América Latina, denominado con la sigla SICA y “basado en el volumen total de trabajo que requiere un estudiante medio para lograr las competencias profesionales” (6x4 UEALC, 2008).

II.3. Aspectos normativos del concepto de competencias en Colombia

La aproximación general del concepto de competencias en la normatividad relacionada con los programas de pregrado se encuentra en el Decreto 2566 (2003) que establece las condiciones mínimas de calidad y requisitos para el ofrecimiento y el desarrollo de programas académicos de educación superior en Colombia y enuncia, que de acuerdo con el artículo 3 de la Ley 30 de 1992, el Estado debe velar por la calidad de dichos programas, por el cumplimiento de los fines propuestos, ejerciendo inspección y vigilancia, y manteniendo la regulación y el control mediante un proceso de evaluación.

El artículo 3 de este Decreto enuncia, con relación a los aspectos curriculares, que el programa académico deberá garantizar, entre otras, la

formación integral que asegure al egresado ejercer su profesión en distintos escenarios. Por lo tanto, cada programa debe tener en cuenta el desarrollo de *competencias* y las *habilidades* de cada área. El proceso de selección y evaluación de estudiantes, descrito en el artículo 8, propone la coherencia que debe existir entre los mecanismos utilizados y los propósitos de formación, las estrategias de pedagogía, y las competencias que se esperan en este proceso.

En el Decreto 1781 de 2003 fueron reglamentados y definidos por vez primera los exámenes de Estado de calidad de la educación superior – ECAES– (actualmente SABER PRO), como “pruebas académicas de carácter oficial y obligatorio que forman parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo”. El ICFES, o quien haga sus veces, será el encargado de dirigir y coordinar el diseño, la aplicación y el análisis de los resultados de los mencionados Exámenes de Calidad de la Educación Superior en Colombia.

Este Decreto señala fundamentalmente los siguientes objetivos, enfocándose principalmente en el desarrollo de las *competencias* de los estudiantes, así:

- a) Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior.
- b) Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales la formulación de políticas y faciliten el proceso de toma de decisiones en todas las órdenes y componentes del sistema educativo.

III. Concepto de competencias aplicado a la Contaduría Pública

III.1. Aspectos institucionales

III.1.1. International Federation of accountants

En Contaduría Pública un referente relevante a nivel internacional es la IFAC (International Federation of Accountants IFAC), quien tiene como objetivo: “Servir al interés público mediante el fortalecimiento de la profesión y contribuyendo al desarrollo de economías internacionales”. Entre otros aspectos, la IFAC se encarga de Estándares Internacionales de Auditoría, de Ética, de Contabilidad Pública y de Educación, lo cual aporta significativamente en el tema de competencias desarrollado en este documento.

En el Marco Conceptual de los Pronunciamientos Internacionales de Formación, aparece el término de competencia en las IES (Estándares Internacionales de Educación), así: “Evaluación de las capacidades y competencia profesional; Desarrollo profesional continuo: Un programa de

aprendizaje permanente y desarrollo continuo de la competencia profesional; Requisitos de competencia que deben reunir los auditores profesionales". Las IES: "establecen elementos esenciales (por ejemplo, temas, métodos y técnicas) que los programas de formación y desarrollo se espera que incluyan y tengan el potencial para obtener el reconocimiento, aceptación y aplicación internacional" (International Federation of Accountants IFAC, s.f.).

Posteriormente, en el apartado Conceptos de desarrollo utilizados por el *International Accounting Education Standards Board* (IAESB), en los numerales 29 y 30 se explica el significado de desarrollo: "Como proceso, **desarrollo** es el término más ampliamente utilizado por el IAESB que abarca cada proceso por el cual un individuo crece. Se refiere a la adquisición o aumento de las capacidades que contribuyen a la competencia, independientemente de cómo hayan sido alcanzadas. Gran parte (aunque no el total) del desarrollo, en un sentido profesional, llega a través del aprendizaje" (International Federation of Accountants IFAC, s.f.). El aprendizaje es el conjunto de los principales procesos por medio de los cuales el individuo adquiere capacidades (es decir, los conocimientos profesionales, habilidades profesionales, y valores, ética y actitud profesionales); el numeral 33 indica que: "A lo largo de esta publicación, se hace referencia a la función del IAESB en términos de 'formación y desarrollo' de contadores profesionales. Así pues, 'formación' se refiere al proceso principal y 'desarrollo' al resultado" (p. 16).

En el ítem enunciado como Relación entre capacidad y competencia, se encuentra que las capacidades son: "los conocimientos profesionales, habilidades profesionales y los valores, ética y actitud profesionales requeridos para demostrar competencia. Las capacidades son atributos adquiridos por los individuos que les permiten desempeñar sus papeles" (Consejo de Normas Internacionales de Formación en Contaduría, 2008). Y quien posea esas capacidades se supondrá que puede hacer su trabajo con *competencia*.

Así pues, la competencia es: "poder ejecutar un trabajo cumpliendo con un determinado estandar en entornos profesionales reales" (p.18) . Esto dentro de un conjunto de acciones que la persona debe iniciar para determinar si puede cumplir con sus responsabilidades con un mínimo de calidad, lo cual puede determinar si el individuo es competente. Haciendo un análisis en aquellas IES donde se enuncian aspectos enfocados al concepto de competencia, se encuentra:

Tabla 3. Análisis del concepto de Competencia encontrado en las Normas Internacionales de Formación

Norma	Nombre	Concepto de Competencia
IES 1	Requisitos de ingreso a un programa de formación profesional en Contaduría.	Todos los aspirantes deben alcanzar un nivel de competencia comparable en el momento de su ingreso.
IES 2	Contenido de los programas profesionales de formación en Contaduría.	<p>La ponderación de las tres áreas del conocimiento no están establecidas para indicar una importancia relativa o un orden. Mediante un estudio de competencias se podrá decidir el peso relativo de cada tema.</p> <p>El componente de la tecnología de la información debe incluir los siguientes temas y competencias:</p> <p>(a) conocimiento general de la tecnología de la información;</p> <p>(b) conocimiento del control de la tecnología de la información;</p> <p>(c) competencias del control de la tecnología de la información;</p> <p>(d) competencias del usuario de la tecnología de la información; y</p> <p>(e) una o una mezcla de las competencias correspondientes a las funciones gerenciales, de evaluación y de diseño de los sistemas de información.</p>
IES 3	Habilidades profesionales y formación general.	Los aspirantes a asociarse a un organismo miembro de IFAC deben estar dotados de la adecuada combinación de conocimientos y destrezas (intelectuales, técnicos, personales, interpersonales y organizacionales) para desarrollarse como contadores profesionales. Esto les permite actuar de manera competente como contadores profesionales a lo largo de su carrera en entornos cada vez más complejos y exigentes.
IES 5	Requisitos de experiencias práctica.	La etapa de experiencia práctica en la realización de trabajos de contadores profesionales debe ser parte integrante del programa de calificación. Este período debe ser lo suficientemente largo e intenso para permitir a los candidatos demostrar que han adquirido los conocimientos, habilidades, valores, ética y actitud profesionales necesarios para realizar su trabajo con competencia profesional y seguir desarrollándose a lo largo de sus carreras. El período de experiencia práctica debe ser al menos de tres años.
IES 6	Evaluación de las capacidades y competencias profesionales.	<p>Establece los requisitos para una evaluación final de las capacidades y la competencia de un pasante antes de la calificación como contador profesional. Esta IES se ocupa de la evaluación de las capacidades profesionales (es decir, los conocimientos, habilidades, valores, ética y actitud profesionales) adquiridos mediante programas de formación profesional.</p> <p>Las capacidades y competencia profesionales de los aspirantes deben ser evaluadas formalmente antes de la concesión de la calificación para el ejercicio de la profesión.</p>
IES 7	Desarrollo profesional continuo: Un programa de aprendizaje permanente y desarrollo continuo de la competencia profesional.	Esta IES regula cómo los contadores profesionales cumplen sus obligaciones de competencia permanente. Los organismos miembros deben fomentar la importancia del mejoramiento continuo de las competencias y el compromiso de aprendizaje permanente para todos los contadores profesionales.

Norma	Nombre	Concepto de Competencia
IES 8	Requisitos de competencias que deben reunir los auditores profesionales.	Para adquirir las capacidades y competencias requeridas a los auditores profesionales, los individuos pueden necesitar un nivel de formación y desarrollo que va más allá del que se necesita para la calificación como contadores profesionales. Las capacidades y competencia profesional deben evaluarse antes de que los individuos desempeñen el papel de auditor profesional.

Fuente: Construcción propia a partir del Consejo de Normas Internacionales de Formación en Contaduría (2008).

Figura 1. Comparativo de los conceptos de Capacidad y Competencia expresados en Marco Conceptual de los Pronunciamientos Internacionales de Formación (2007)

CAPACIDAD	COMPETENCIA
<ul style="list-style-type: none"> • Atributos - Potencial - Poseer • Es el resultado final del aprender • Es conocimiento teórico y profesional, técnicas de organización, de habilidades. Enmarcados en valores, en ética y actitud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones - Real - Demostrar. • Es el resultado final de trabajar. • Un número de resultados u objetivos cumplidos en cuanto a normas de calidad, funcionales y gerenciales. Enmarcados en resultados acorde con estándares de comportamiento, Demostración efectiva de su desempeño.

Fuente: elaboración propia a partir del Consejo de Normas Internacionales de Formación en Contaduría (2008).

La *buena práctica* es el conjunto de elementos que se necesitan para alcanzar la formación y el desarrollo y aplicados para alcanzar la competencia de acuerdo con los estándares. El Desarrollo profesional continuo (DPC) es el conjunto de actividades de aprendizaje que permiten mantener las capacidades para desarrollarse con competencia. La experiencia de trabajo permitirá desarrollar la competencia laboral incluyendo su comportamiento profesional. Ya que: “El objetivo de la formación en contaduría y la experiencia práctica es preparar contadores profesionales competentes, capaces de contribuir beneficiosamente a la profesión contable a lo largo de su vida profesional y a la sociedad en la que trabajan” (p. 29).

El concepto de competencia es:

Ser capaz de realizar una tarea con un estándar de calidad definido en entornos reales de trabajo. Explicación: La competencia se refiere a la aptitud demostrada para cumplir con papeles o tareas pertinentes cumpliendo con estándares definidos.

Mientras que las capacidades se refieren a los atributos adquiridos por los individuos que les dan la capacidad de actuar, la competencia se refiere a la demostración efectiva del desempeño. La competencia se puede evaluar a través de una variedad de medios, incluido el desempeño en el lugar de trabajo, o mediante simulaciones del contexto laboral, exámenes escritos y orales, y auto-evaluación (Consejo de Normas Internacionales de Formación en Contaduría, 2008).

En cada una de las IES se menciona *competencia* de una manera significativa, lo cual indica la importancia que desde estas normas se da a dicho término, y su relevancia en los procesos de formación de contadores públicos.

III.1.2. El grupo Intergubernamental de Expertos en Normas Internacionales de Contabilidad y la Organización de Naciones Unidas

La Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD- *United Nations Conference On Trade and Development*) fue fundada en 1964 y se encarga de promover la integración de los países en desarrollo en la economía mundial. Se ha convertido, poco a poco, en una institución competente, con sus bases fundadas en el conocimiento, cuyo objetivo es orientar el debate y la reflexión actual sobre el desarrollo de políticas, con especial atención en garantizar que las medidas nacionales y la acción internacional interactúen y se apoyen para lograr el desarrollo sostenible.

Una de las características centrales que la UNCTAD ejerce en cuanto a la transparencia de las organizaciones y la contabilidad se desarrolla en el Grupo de Trabajo Intergubernamental de Expertos en Normas Internacionales de Contabilidad y Presentación de Informes (*International Standards of Accounting and Reporting –ISAR–*), dedicado a la transparencia de las empresas y las cuestiones de contabilidad a nivel corporativo, abordando una gran variedad de temas en contabilidad e información para avanzar en la comparabilidad internacional y la fiabilidad de dichos informes corporativos.

Una de las áreas de trabajo de este Grupo es el llamado: Requisitos de cualificación profesional de los contadores, quien se encargará de fortalecer la profesión contable en el mundo, para crear una profesión globalizada que pueda sobrepasar los límites de los países. Así, este Grupo de trabajo busca complementar las directrices de la IFAC con orientación detallada de un plan de estudios que sirva de modelo. En el marco del periodo 16 de sesiones, (desarrollado en Ginebra en el mes de febrero de 1999) en busca del objetivo mencionado, fue diseñada una directriz para la cualificación de los contadores profesionales.

En 1999, la UNCTAD presentó un modelo de plan de estudios que facilite a la comunidad internacional una descripción de las cuestiones técnicas que un estudiante debe dominar para ser un contador profesional, lo cual se asemeja notablemente con un modelo de competencias que requiere el profesional. Sin embargo, cada país determinará los requerimientos, tiempos y demás características que se necesitarán para este ejercicio.

III.2. Aspectos normativos en Colombia

La Resolución 3459 (2003) que define las características específicas de calidad para los programas de formación profesional en pregrado para Contaduría Pública, en su artículo 2 (aspectos curriculares) manifiesta que la propuesta del programa deberá explicitar los principios y objetivos que orientarán la formación integral,, y tendrá en cuenta las competencias que adquiera y desarrolle el profesional, lo cual permitirá:

Asegurar la transparencia, la utilidad y la confiabilidad de la información, así como la generación de confianza pública, a través de procesos relacionados con la medición del desempeño contable y financiero de las organizaciones, su interpretación y posibles implicaciones; Comprender el contexto social, empresarial, legal, económico, político e institucional en el que se inscribe el ejercicio profesional; Conocer los lenguajes, las técnicas y las prácticas propios del ejercicio profesional de la contaduría; Usar los sistemas de información como soporte para el ejercicio profesional; Comprender, analizar y evaluar las teorías relacionadas con la contaduría (p. 2).

Este documento indica que el programa académico deberá buscar mecanismos para que el contador público adquiera *competencias* cognitivas, socio-afectivas y comunicativas, para identificar, examinar y analizar información que se halle en diferentes fuentes y que le permita concluir, tomando como referencia la información financiera y contable, dentro de un comportamiento ético.

Así mismo, y con el fin de lograr la formación integral en el contador público, esta Resolución señala que cada institución podrá organizar al interior de su currículo las siguientes áreas y sus componentes, alineadas con la misión y el proyecto institucional. Los planes de estudio tendrán como mínimo las siguientes áreas:

Figura 2. Áreas mínimas en los planes de estudio de Contaduría Pública

Área de formación básica
<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas, estadística, economía, ciencias jurídicas y administrativas, que contribuyan al estudiante en el campo profesional de la contaduría pública.
Área de formación profesional
<ul style="list-style-type: none"> • Componente de ciencias contables y financieras. Formación del estudiante en procedimientos y técnicas para el registro y representación de las transacciones económicas: la preparación de los estados financieros, el análisis de las operaciones de negocios; el análisis y las proyecciones financieras. • Componente de formación organizacional. Dirigido a formar en la comprensión de las organizaciones como sistemas dinámicos. Igualmente, busca que el estudiante comprenda la misión, alcances y responsabilidad de los contadores públicos en los diferentes sectores organizacionales (empresas, fundaciones, mercado de capitales, sector público, sector privado). • Componente de información. Permite formar al estudiante en las competencias necesarias para la búsqueda, el análisis y divulgación de la información. • Componente de regulación. Dirigido a formar a los estudiantes en los diferentes modelos de regulación, normalización y armonización que se generan a partir de la definición de políticas económicas y sociales.
Área de formación socio-humanística
<ul style="list-style-type: none"> • Saberes y prácticas que complementan la formación integral del contador público, también relacionados con el desarrollo de los valores éticos y morales, dado que su ejercicio profesional incorpora alta responsabilidad social, por se depositario de la confianza pública.

Fuente: elaboración propia a partir de la Resolución 3459 (2003).

III.2.1. Competencias contempladas en el ECAES - Marco conceptual 2004

De acuerdo con el Marco Conceptual, la competencia se define como: “saber hacer en contexto; es decir, como la articulación y uso de conocimientos, de formas de razonar y proceder para comprender situaciones, para fundamentar decisiones o para solucionar problemas en contextos específicos”. (ICFES, 2004)

Figura 3. Competencias evaluadas en el examen ECAES expuestos en el Marco Conceptual del año 2004

Competencias evaluadas		
Interpretativas: “Implica dar cuenta del sentido de un texto, proposición, problema, gráfica, mapa, esquema o símbolo y reconocer los planteamientos, proposiciones y argumentos propios de un referente teórico de la contaduría”.	Argumentativas: “Se refiere a las acciones que realiza una persona con el propósito de fundamentar o sustentar un planteamiento, una decisión o un evento”.	Propositivas: “Hace referencia a las acciones que realiza una persona, con el propósito de comprender una situación en un contexto específico”

Fuente: elaboración propia a partir de ICFES (2004).

Adicionalmente, se habla de realizar una evaluación que “incluye los conocimientos de matemática y estadística, economía, ciencias jurídicas, administración y organizaciones y los fundamentos conceptuales de la contabilidad, disciplinas que le sirven al estudiante de fundamento para acceder de forma más comprensiva y crítica a los conocimientos y prácticas propias de la profesión de la Contaduría Pública” (ICFES, 2004).

La prueba incluía tres áreas, donde se evaluaba, lo siguiente:

Tabla 4. Áreas y componentes evaluados en el ECAES de acuerdo con el Marco Conceptual del 2004

Área	Componente
Formación Básica	Matemática y estadística
	Economía
	Administración y organizaciones
	Jurídico
Formación profesional	Contabilidad y finanzas
	Control
	Regulación
	Información
Socio-humanística	Comunicación y humanidades

Fuente: elaboración propia a partir de ICFES (2004).

En cada una de las áreas y componentes se menciona que se evalúan los tres tipos de competencia: argumentativa, interpretativa y propositiva, sin embargo, falta claridad de cómo son evaluadas cada una de ellas en los diferentes componentes de la prueba.

III.2.2. Competencias contempladas en el Saber Pro 2009 y 2013

Por medio de la Ley 1324 de 2009, se estableció un marco normativo que fijó los parámetros y criterios que rigen la organización y funcionamiento del sistema de evaluación de calidad de la educación. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), se vale de este instrumento para inspeccionar y vigilar el mejoramiento de la calidad de la educación, y entre sus responsabilidades está (junto al Consejo Nacional de Educación Superior - CESU), determinar lo que se desea evaluar.

Algunas de las modificaciones allegadas por esta nueva reglamentación en la aplicación de SABER PRO en 2009, son la de la obligatoriedad de su presentación y el ingreso de nuevas competencias evaluadas. Así mismo, se aplicaron al total de los estudiantes, en 2009, dos pruebas adicionales para evaluar competencias comunes y básicas para el ejercicio de la profesión, sea cual fuere: comprensión lectora y comprensión del idioma inglés (alineada esta con el Marco Común Europeo).

En el artículo 3 (Principios Rectores de la Evaluación de la Educación), cuando se refiere a *pertinencia*, señala que dichas evaluaciones deben valorar de manera integral los contenidos académicos, lo requerido por el mercado laboral y la formación humanística, lo cual pone de manifiesto que el desarrollo de las competencias son un eje fundamental en el estudiante y deberán ser el eje conductor de este ejercicio evaluativo.

Por su parte, en el Decreto 3963 de 2009 se estableció el proceso de diseño de los nuevos exámenes SABER PRO. Este proceso se encuentra en etapa de transición mientras se definen los diseños de prueba definitivos que tendrán una vigencia de por lo menos doce (12) años (Ley 1324 de 2009).

Las competencias a evaluar son: las genéricas, necesarias para el adecuado desempeño profesional, independientemente del programa; y las específicas de los distintos programas de pregrado, siempre y cuando puedan ser valoradas por medio de pruebas externas y masivas. Las competencias específicas serán definidas por el MEN, con la participación de la comunidad académica, profesional y del sector productivo. El examen tiene una estructura modular, con la cual cada programa podrá elegir los módulos que va a aplicar y que son fundamentales para la formación de los estudiantes. Se utilizan los módulos de evaluación, que son instrumentos utilizados para valorar competencias genéricas o específicas. En la parte de los módulos de competencias genéricas, se aplica una prueba en la que el estudiante debe redactar un escrito. Las pruebas SABER PRO 2013 contienen los módulos de competencias genéricas y específicas que se evalúan, de acuerdo con la Tabla 5:

Tabla 5. Módulos de Competencias de acuerdo a la Estructura general del examen SABER PRO 2013

Módulos de Competencias Genéricas	Primera sesión	Comunicación escrita Razonamiento cuantitativo Lectura crítica Competencias ciudadanas Inglés
Módulos de Competencias Específicas Comunes	Segunda sesión	Análisis de problemáticas psicológicas Análisis económico Estudio proyectual Atención en salud a la persona, el paciente y la comunidad - Salud Pública Información y control contable Diseño de procesos industriales Diseño de sistemas de control Cuidado de enfermería en los ámbitos clínico y comunitario Ensamblaje, mantenimiento y operación de maquinaria y equipos Fundamentación en diagnóstico y tratamiento médicos Generación de artefactos Gestión de organizaciones Formulación, evaluación y gestión de proyectos Gestión financiera Pensamiento científico - ciencias biológicas Pensamiento científico - química Pensamiento científico - ciencias físicas Pensamiento científico - matemáticas y estadística Pensamiento científico - ciencias de la tierra Intervención en procesos sociales Investigación en ciencias sociales Mantenimiento e instalación de software y hardware Procesos comunicativos Promoción de la salud y prevención de la enfermedad Proyecto de arquitectura Formulación de proyectos de ingeniería Diseño de sistemas mecánicos Enseñar Evaluar Formar Producción agrícola Producción pecuaria Comunicación jurídica Gestión del conflicto Investigación jurídica

Fuente: elaboración propia a partir de ICFES (2013).

Así pues, existen cinco (5) módulos de Competencias Genéricas, y treinta y cinco (35) en el módulo de Competencias Específicas Comunes. El ICFES, junto al MEN, ha definido los lineamientos para el diseño de los nuevos exámenes, de acuerdo con la política de formación por competencias, tanto

en nivel universitario como tecnológico y técnico profesional. Los módulos de competencias específicas son aquellos que corresponden a un saber hacer complejo, y se han definido teniendo en cuenta las competencias fundamentales de un área del conocimiento, las cuales pueden aplicar para distintos programas, indiferentemente del área de formación a la cual pertenezcan.

Cada programa deberá seleccionar los módulos y combinaciones con los cuales se evaluarán a sus estudiantes de acuerdo con su grupo de referencia, o agrupación de programas con características similares, sobre los cuales se hace una combinación de módulos de competencias específicas.

Dentro de los Grupos de Referencia para el periodo 2013-1, se encuentra el Grupo titulado “Contaduría” que cuenta con el programa Contaduría Pública y afines. Las combinatorias de módulos para el periodo señalado según el ICFES (2013), que podrían incorporarse en el programa de Contaduría Pública son las correspondientes a los numerales 22, 23, 24, 25, 26, y 46, que cuenta con los siguientes módulos: Gestión de organizaciones, Formulación, evaluación y gestión de proyectos, Gestión financiera, Análisis económico, Información y control contable. Sin embargo, según las combinatorias propuestas por grupos de referencia, el Grupo Universitario Contaduría y afines, incluye los numerales 25 (Gestión financiera, Información y control contable) y 26 (Gestión financiera, Información y control contable, Formulación, evaluación y gestión de proyectos).

- Gestión Financiera:

Según el ICFES (2013) este módulo evalúa las competencias para planear, evaluar, monitorear y analizar la adquisición y la utilización de los recursos financieros de la organización, fundamentados en los objetivos y políticas establecidos por las instancias respectivas en las organizaciones.

Se aborda lo relacionado a: 1. Comprender el impacto de las decisiones organizacionales en los estados financieros relacionados con el entorno, el sector y los objetivos de las organizaciones; 2. Evaluar el impacto de las decisiones de inversión, comprender la estructura de operación y valorar el impacto de la estructura de financiación; y, 3. Evaluar el impacto en la posición futura de la organización de las modificaciones en los supuestos de inversión, operación y financiación, evaluar las alternativas de inversión y financiación, examinando la sensibilidad del valor de la organización ante dichos cambios.

- Información y control contable:

Este módulo busca evaluar la competencia que permita identificar, solucionar y presentar propuestas de soluciones cognitivas y operativas con base en el conocimiento de la contabilidad, vinculando las teorías, los conceptos y prácticas aplicados en el contexto.

- Formulación, evaluación y gestión de proyectos:

Este módulo evalúa las competencias para formular proyectos, evaluarlos financieramente, ejecutarlos y gestionarlos, utilizando el proceso administrativo en las etapas de la planeación, la organización y el control, asegurando en logro de los objetivos propuestos.

IV. Anotaciones finales

La diversidad de aproximaciones conceptuales sobre las competencias permiten que se perciba, desde una moda resultado de la diversidad de literatura sobre educación, como la panacea a todos los problemas de la educación superior, hasta como producto de las presiones internacionales de carácter económico y político (González, 2006); sin embargo, es necesario señalar que los diversos ejercicios de conceptualización que se han venido desarrollando no están orientados por una sola visión y paradigma teórico, por el contrario son el resultado de las necesidades y enfoques de los diferentes autores y contextos (Guzmán & Marín, 2011).

Para Tobón (2006), uno de los principales aspectos problemáticos en la formación de competencias parte de “asumirse como un asunto de didáctica y de capacitación de docentes, o de organización del plan de estudios” (p. 12); lo cual implícitamente plantea una visión reduccionista de las interrelaciones que se deberían gestar.

La discusión sobre la noción de competencias va desde lo laboral a lo académico, es coherente retomar lo planteado por Guzmán y Marín (2011, p. 153), en relación a que aún cuando las competencias surgen desde lo económico y lo laboral, abren una importante “posibilidad de cambio para la educación”.

La normatividad internacional y nacional, señala claramente que según el desarrollo de competencias: el contador público debe ser un profesional, capaz de trabajar en equipo, con gran capacidad técnica y ética; adaptativo a los cambios, con pensamiento crítico y conciencia social, de tal forma que esto representa una necesidad frente a las exigencias en los currículos de Contaduría Pública.

Por lo anterior, dada la diversidad de los campos de acción y de acuerdo con Quijano (2002) esos:

Nuevos campos del conocimiento y la necesaria interdisciplinariedad; la visión y práctica tradicional de la contabilidad, ha derivado en la consolidación de competencias simples donde el bajo nivel de abstracción, el conocimiento factual y los conceptos primarios, junto a la ausencia de diálogo con otros saberes, han sido determinantes y lamentablemente reproducidos en los procesos de formación superior (p. 30).

Aspectos que teniendo en cuenta la especialización del trabajo y la complejidad del mundo actual, han llevado a lecturas parciales de las

realidades y de los problemas de la disciplina contable. Por su parte, Martínez (2002), frente a las particularidades de la Contaduría Pública, el concepto de competencias debe ser constituido a partir de “recrear las diferentes interacciones y relaciones que existen entre el mundo del conocimiento, el proceso formativo, el desarrollo humano y el contexto de actuación”, el aporte en general es considerar un contexto complejo y construir un concepto a partir de estas consideraciones, el cual es “dispositivo metodológico de construcción de los perfiles profesionales y disciplinarios” (Martínez, 2002), lo cual, de acuerdo con el mismo autor, debe considerarse en el diseño y rediseño de programas, pero considerando la realidad dentro de la cual se encuentra inmersa la educación. De manera final, el profesor Martínez crítica el privilegio que se le da a las competencias laborales, de tal forma que lo profesional prima sobre lo disciplinar, y es allí donde se debe generar cambio.

Referencias bibliográficas

6x4 UEALC. (2008). *6x4 UEALC*. Recuperado el 16 de Junio de 2010, de Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina: Informe Final del Proyecto 6X4 UEALC: http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/6x4_p01c.pdf

Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social* (16), 21-43.

Comisión Económica para América Latina –CEPAL– (Diciembre de 2005). *Certificación por competencias como parte del sistema de protección social: La experiencia de países desarrollados y lineamientos para América Latina*. Recuperado el 28 de Junio de 2013, de Series Política Social - Naciones Unidas - CEPAL: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/23554/Serie113_lcl2438_esp.pdf

Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo. UNCTAD (s.f.). Recuperado el 23 de junio de 2013 de http://unctad.org/es/docs/td269vol1_sp.pdf.

Declaración de Bolonia (19 de Junio de 1999). *Declaración de Bolonia*. Recuperado el 21 de Septiembre de 2009, de <http://www.educacion.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>

Declaración de la Sorbona (Mayo de 1998). *Declaración de la Sorbona*. Recuperado el 21 de Septiembre de 2009, de http://www.uniovi.es/fgh/archivos/Declaraciones_basicas/Soborna.pdf.

Decreto 1781 (26 de Junio de 2003). *Por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado*. Recuperado el 27 de Mayo de 2013, de <http://www.mineduacion.gov>.

Decreto 2566 (10 de Septiembre de 2003). *Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior*. Recuperado el 10 de Junio de 2013, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf

Decreto 3963 (14 de Octubre de 2009). *Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior*. Recuperado el 27 de Mayo de 2013, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-205955_archivo_pdf_decreto3963.pdf

European Communities (6 de Febrero de 2009). *ECTS Users` Guide*. Recuperado el 14 de Septiembre de 2009, de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf

Federación Internacional de Contadores (International Federation of Accountants/IFAC). Consejo de Normas Internacionales de Formación en Contaduría (International Accounting Education Standards Board/IAESB). Traducido por el Banco Mundial (2009) (2008). Normas Internacionales de Formación 1-8.

González, M. (2006). Currículo basado en competencias: Una experiencia en educación universitaria. *Educación y Educadores*, 9 (2), 95-117.

Guzmán, I., & Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14 (1), 151-163.

Hyland, T. (2001). *Review of Competency based education and training: A world perspectiva*. Recuperado el 25 de Junio de 2013, de http://ubir.bolton.ac.uk/index.php?action=fileDownload&resourceId=207&hash=1b01950d9d646a67894068cd91be00ede669f954&fileName=ed_review-1.pdf

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (s.f.). *Antecedentes de los Exámenes Saber-Pro*. Recuperado el 15 de 05 de 2013, de <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informacion-general/antecedentes>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2004). Marco Conceptual de la Fundamentación de la Prueba

International Federation of Accountants IFAC (s.f.). Recuperado el 15 de 06 de 2013, de <http://www.ifac.org/es/about-ifac>

Ketele, J. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-12.

Ley 1324 (13 de Julio de 2009). *Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación*. Recuperado el 20 de Junio de 2013, de <http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/20>

Ley 30 (28 de Diciembre de 1992). *Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Recuperado el 27 de Mayo de 2013, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf

Maldonado, M. (2006). *Competencias Método y Genealogía: Pedagogía y didáctica del trabajo*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.

Martínez Pino, G. L. (2002). El rediseño curricular contable. Entre lo profesional y lo disciplinar. En C. C. C-Cinco, *Del Hacer al Saber Realidades y Perspectivas de la educación contable en Colombia* (pp. 113-160). Popayán: Universidad del Cauca.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OECD– (27 de Mayo de 2007). *The definition and selection of key competencies - Executive Summary*. Recuperado el 28 de Junio de 2013, de <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

Parlamento Europeo. (5 de Julio de 2006). *Reglamento (CE) No. 1081*. Recuperado el 2 de Noviembre de 2012, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:210:0012:0018:es:PDF>

Quijano, O. (2002). Nuevos tiempos, nuevas competencias, de las monocompeticencias a la policompetición. En C. C. C-Cinco, *Del Hacer al Saber Realidades y perspectivas de la educación*

- contable en Colombia* (pp. 25-84). Popayán: Universidad del Cauca.
- Resolución 3459. (30 de Diciembre de 2003). *Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de Contaduría Pública*. Recuperado el 10 de Junio de 2013, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85909_archivo_pdf.pdf
- Restrepo, J. M. (2008). Managerial consequences of credit system introduction: a Colombian case. *Cuadernos de Administración* , 21 (37), 11-36.
- Ruiz, M. (2005). Competencias Laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe* (16), 64-91.
- Salas, R. (2000). La calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos. *Revista Cubana Educación Médica Superior* , 14 (2), 136-147.
- Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA]. (S.F.). *Quiénes somos: Historia del SENA*. Recuperado el 17 de Abril de 2013, de SENA: <http://www.sena.edu.co/SENA/Quiénes%20Somos/Pages/Historia.aspx>
- Tobón, S. (2006). *Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2ª edición ed.). Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.
- Tuning América Latina. (10 de Julio de 2007). *Informe final del proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Recuperado el 19 de Septiembre de 2008, de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&asc=DESC
- Velez, C. M., & Díaz, J. I. (SF de SF de SF). *Articulación de La Educación con el Mundo Productivo*. Recuperado el 27 de 10 de 2012, de Articulación de La Educación con el Mundo Productivo: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-106706_archivo_pdf.pdf