



# **UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES**

## **TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

**“Formación y evaluación por Competencias del Egresado  
Contador Público de U.C.E.S.”**

**Directores del proyecto:** Dr. Gherzi Eduardo  
Dr. Aguirre Mariano

**Año: 2010**

## ÍNDICE

1. NUESTRO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	3
1.1 Introducción .....	3
1.2 Problema y Justificación.....	3
1.3 Marco conceptual.....	4
1.4 Objetivos.....	5
1.5 Metodología .....	5
2. CONSIDERACIONES GENERALES .....	6
2.1 Contextos y Matices .....	6
2.2 Globalización y Universidad.....	8
2.3 Disciplinariedad y Globalización.....	9
3. COMPETENCIAS .....	12
3.1 ¿Qué es la Competencia?.....	12
3.2 Definiciones .....	14
4. COMPETENCIAS EN NUESTRA REALIDAD.....	16
4.1 Primera búsqueda: en la Educación Secundaria .....	16
4.2 Las Competencias en la Empresa.....	18
4.3 Participación y Demanda Educativa.....	18
4.4 Aplicación de competencias .....	19
4.4.1 Capacitación Docente .....	20
4.4.2 Competencias del Docente.....	20
5. FORMACION Y EVALUACION POR COMPETENCIAS DEL EGRESADO CONTADOR PUBLICO DE U.C.E.S. ....	24
5.1 Competencias en la Carrera de Contador Público UCES.....	24
5.2 La Evaluación .....	25
6. LA ENCUESTA UTILIZADA, CONSIDERACIONES Y RESULTADOS .....	28
6.1 Competencias a considerar .....	28
6.2. Resultados del procesamiento de la encuesta. ....	32
7. CONCLUSIONES .....	36
BIBLIOGRAFIA .....	39
PAGINAS WEB´S.....	42
ANEXOS.....	43
ANEXO I – “Entrevista a Phillipe Perrenoud”.....	43
ANEXO II - Sobre disciplinariedad y globalización .....	47
ANEXO III - Conclusiones encuesta de La facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad del Aconcagua.....	48
ANEXO IV - Encuesta realizada - modalidad on-line.....	50



## **1. NUESTRO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1 Introducción**

Con el presente Trabajo de Investigación, se tratará de determinar si el egresado de la Carrera de Contador Público (CP) posee las "competencias" necesarias para desenvolverse en su ámbito laboral y con ellas resolver las situaciones que se le presentan. Para ello se definirá el concepto de "competencias", muchas veces entendidas como "habilidades" o "conocimientos".

Se definirá "competencias" y se detallarán diversas posiciones sobre este concepto, que en los últimos años ha crecido en lo que a su aplicación se refiere. Se mencionará sucintamente la visión europea y la importancia que el tema tiene o que debería tener. Se indagará si se está en condiciones de brindar a los alumnos la enseñanza por medio de competencias, junto a lo que podría significar para ellos al ejercer su profesión y desenvolverse en la sociedad. Se intentará vincular el concepto bajo estudio con los productos de la universidad tradicional y determinar si resulta razonable su aplicación de la forma en que se lo entiende.

La Universidad forma en lo que a teoría, técnica y práctica se refiere, pero alcanza para aplicar los conocimientos en un ámbito laboral?; se dan las herramientas para desenvolverse adecuadamente?; cuáles son esas herramientas?; el "saber", alcanza para poder ejercer la profesión?; el mundo (empresario, social, gubernamental), reclama o desea una nueva modalidad de preparación de los estudiantes?; se busca un alumno de buen promedio y con conocimientos teóricos-prácticos mínimos, o se busca aquel que sepa desenvolverse en grupos de trabajo, tomar decisiones, usar sus conocimientos y habilidades para resolver una situación?

Estas y otras preguntas se intentarán responder a lo largo del Trabajo, teniendo en cuenta que Competencias (adelantando una definición general y no necesariamente compartida por todos los autores), implica no solo el conocimiento ("saber-saber"), sino también el "saber-ser", la aplicación concreta en el "saber-hacer" y lo que garantiza un aprendizaje continuo con el "saber aprender" durante toda la vida.

### **1.2 Problema y Justificación**

Desde hace algún tiempo en la Universidad se percibe como difícil, hacer coincidir lo que se enseña dentro de ella, con las distintas necesidades y problemas que la Sociedad (Estado, Empresas e Instituciones) tiene y pide a los graduados que solucione. En muchos casos parecería que todo aquello que esos actores requerían hace tiempo, hoy merced al cambio tecnológico y la velocidad de los negocios ha quedado obsoleto, no quizá por los conocimientos, sino por la forma de usarlos en contextos muy dinámicos y exigentes; no porque se desconozca la tecnología, sino porque el abordaje de cuestiones novedosas cotidianas y en distintos terrenos y contextos, parece ser hoy la consigna de un mundo altamente globalizado.

Se exige del Contador Público, que sin perder de vista lo universal, esté atento a lo particular; que además de saber aplicar la tecnología, tenga habilidades de comunicación, que emplee su tiempo en formular soluciones precisas e inmediatas; y entre otros aspectos vinculados a su pensamiento crítico y demás condiciones personales, sea fundamentalmente ético en todas sus acciones.

- ¿El egresado de la carrera de Contador Público de U.C.E.S., tiene las competencias necesarias para desenvolverse con facilidad en su medio?
- ¿Cuales son esas Competencias? ¿Cuales podrían ser? ¿Cuales se aprenden en la carrera y cuáles no, pero deberían ser tenidas en cuenta?
- ¿Es también rol del docente brindar las competencias? ¿Estas competencias están incluidas en los programas de cada materia?

La Carrera de Contador Público debiera formar en conocimientos y herramientas para el eficiente desempeño profesional, y en ese sentido nos referimos al conocimiento técnico o práctico propio de la profesión del contador, abordado desde el enfoque de "las competencias". Desarrollaremos y definiremos el significado de "competencias" en la carrera de Contador Público y su aplicación en el contexto social y laboral. Se mencionará el crecimiento y la importancia que en los últimos años se ha dado a todo lo que a "Competencias" se refiere y las razones de dicho crecimiento.

La presente investigación responde a una inquietud conjunta con investigadores de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad del Aconcagua (UDA), con quienes se compartirán las conclusiones obtenidas, atento la disposición común manifestada y haberse desarrollado los proyectos con similares temas y parámetros en ambas universidades. (Ver Anexo III).

En una etapa posterior, entendemos sería de interés indagar e investigar cual es la posición que al respecto tienen otros actores de la comunidad (empresarios y/o graduados). En esta etapa solo se abordará el universo de docentes vinculados con la Carrera de Contador Público en nuestra Universidad.

### **1.3 Marco conceptual**

Pensar en la formación por competencias supone una actividad centrada principalmente en el aula, pero con una nueva visión y actitud que permite al alumno encontrarse con su docente y el conocimiento, de forma tal que se provean soluciones a problemas concretos y actuales.

La formación y evaluación por competencias, viene a completar un círculo virtuoso según el cual lo que se "sabe" (como concepto de saber) se debe poder "hacer", para poder afirmar que lo que se hace es necesariamente porque se sabe.

Nos vamos a referir a Competencias como tener los conocimientos (el "saber") para enfrentar situaciones problemáticas, y poder resolverlas ("saber hacer"). Como paradigma ineludible para el graduado universitario.

"Una explícita transversalidad es la que moviliza los saberes indispensables, que son aquellos que no siendo funcionalizables son socialmente útiles, pero no son tampoco saberes temáticos, pues operan unas veces sustentando y otras subvirtiendo los saberes temáticos. En su paradójico estatus los saberes indispensables, aunque se hallan ligados a materias históricas, no responden a las condiciones epistémicas ni a los operadores de funcionamiento de las disciplinas académicas."<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Martín-Barbero, J. – 2002. La educación desde la comunicación – Edit. Norma.



La cuestión de las competencias en la Universidad, aparece simultáneamente asociada al requerimiento exigido por la empresa. Esta última con procesos para hacer más eficiente lo cotidiano y maximizar sus ganancias, reinventa la organización permanentemente a partir de reingenierías para "ganar" en relación a terceros y a partir de competencias propias de sus integrantes.

Las competencias para las carreras además, son las herramientas que incorporan habilidades cognitivas asociadas con la innovación y la creatividad, para resolver situaciones de manera eficiente y que sin renegar de las destrezas para obtener ganancias en la empresa, permiten al sujeto hacer un "feedback" con el "aprender - aprender" continuo en el marco de otras muchas cualidades subjetivas y objetivas.

Competencia, en este entendimiento, podrá asociarse sin dificultades al concepto de solidaridad, distribución democrática de los conocimientos y servicio a la Sociedad, dentro del marco ético que exige el poder gozar –pero compartiendo-, de la apropiación y aplicación de conocimientos que de manera privilegiada se construyen en la Universidad.

#### **1.4 Objetivos**

- a) Conocer la percepción de los Docentes en lo que a "competencias" se refiere.
- b) Indagar si los mismos saben su significado e importancia en la formación de los graduados.
- c) Saber si en sus materias las transmiten a los alumnos, o si solo se limitan a enseñar la materia según el programa establecido.
- d) Descubrir la importancia que se le asigna a la formación y evaluación por competencias en la carrera del Contador Público de la UCES.
- e) Revelar las competencias "específicas" de la carrera de contador a la luz de la opinión docente y cuales son las competencias que deberían cultivarse en el marco de las clases ordinarias si se pudieran identificar.

#### **1.5 Metodología**

- Lectura de bibliografía, demás publicaciones, revistas, comentarios.
- Preparación de encuesta realizada especialmente para el universo "docentes", para conocer las opiniones de los mismos.
- Recopilación, estudio, análisis y síntesis del material bibliográfico.
- Formulación de la encuesta al universo establecido y análisis de las devoluciones.
- Parametrización, medición y obtención de datos de las encuestas.
- Preparación de informes parciales sobre lo recopilado y analizado.
- Detección de posibles puntos a clarificar y corregir y someterlos a una revisión para una mejor investigación, incluyendo bibliografía ad hoc de ser necesario.
- Formulación del informe final.

## **2. CONSIDERACIONES GENERALES**

### **2.1 Contextos y Matices**

Refiriéndose a la problemática de la eficiencia en la asignación del gasto (en Universidades Nacionales), el CPCEPBA sugería *“ponernos a trabajar”* ya que *“Si los universitarios no lo hacen, alguien vendrá a hacerlo por ellos. A partir de ese momento, el elemento esencial para seguir construyendo la universidad, su autonomía, ya no existirá.”*<sup>2</sup>

Sin ánimo de menoscabar la actividad de la Universidad, debemos reconocer que las demandas sociales van por delante de las posibilidades de creación, transmisión y transferencia de conocimientos, incluyendo una variedad enorme de actores sociales en la tarea que hasta no hace muchos años era propia y exclusiva de las casas de altos estudios. En esa inteligencia, nuestro trabajo pretende llamar la atención para que, ni pensemos que el tema de competencias es la panacea que solo con enunciarse teóricamente produce frutos, ni que puede omitirse sin más. Queremos también apuntar que, aún sin saberlo, las Instituciones Educativas a lo largo de su historia (aún de manera descoordinada) enseñaron por competencias los distintos contenidos que organizados disciplinariamente, contribuyeron acabadamente a la construcción de sociedades vivibles.

Signado por la globalización (que ya hace años nos ha sorprendido a todos –aquí y en el mundo–), el sistema educativo ha pretendido seleccionar el conocimiento necesario para que un graduado pudiera ser exitoso en su vida (una vida amenazada por el cambio constante). Las Universidades (públicas y privadas), para ser una ayuda eficaz al estudiante, han ofrecido y ofrecen, diversidad de carreras, no obstante lo cual, a cada nueva carrera, le sucede casi inevitablemente, el “paso de moda” y la dificultad del graduado en reinsertarse en el mercado laboral para el que la carrera fue pensada. Posiblemente el estudiante haya elegido mal su orientación, pero lo que sucedió –en nuestra opinión– fue que no pudo reconvertir sus conocimientos para que fueran aplicados eficientemente en nuevas demandas del mercado. *Agregamos “...la innovación suele girar en torno a que se enseña. De este modo se perpetúa otra inercia, menos perceptible que la de las estructuras universitarias de poder: la inercia del pensamiento sobre cómo enseñar a nivel universitario.”*<sup>3</sup>

Ante la dificultad de conseguir trabajos en los que desempeñarse, el graduado termina por aceptar tareas para las que está sobre calificado, y entonces siente la frustración de tanto esfuerzo que no puede aplicar. Asimismo, cuando consigue dedicarse a la profesión para la que estudio, encuentra que en realidad está sub calificado, porque no pudo obtener todas las herramientas necesarias o no sabe aplicarlas y todavía tiene un largo camino para la utilización efectiva y concreta de los conocimientos.

Hablamos de la Sociedad del Conocimiento, de un conocimiento que refiera a la *“Capacidad de recordar hechos específicos y universales, métodos y procesos, o un esquema, estructura o marco de referencia.”* *“...la capacidad de recordar no implica mucho más que hacer presente el material apropiado en el momento preciso.”*<sup>4</sup>, que solo será útil para resolver los problemas concretos de hombres y mujeres, si proviene de una instancia superadora y comprometida que se concrete en una relación Aprendizaje – Enseñanza

<sup>2</sup> Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Provincia de Buenos Aires - 2001. El financiamiento universitario. Informe económico de coyuntura Nro.83 - (CPCECABA).

<sup>3</sup> Lucarelli, E. - 1997 - Didáctica de Nivel Superior. Sus notas distintivas. Pág. 4. Ficha de Cátedra La Didáctica de Nivel Superior UBA FyL

<sup>4</sup> Bloom, Benjamín S. – 1971 - *Taxonomía de los objetivos de la Educación*. Buenos Aires. Pag.163. Edit. El Ateneo.

como proceso que involucra a distintos actores de manera orgánica, desinteresada y dentro de una cultura determinada y que modifique conductas en el itinerario. *"El objetivo de la Universidad consiste en enseñar a identificar problemas y a resolverlos"*<sup>5</sup> no de manera reactiva sino proactiva, formando *"...personas para generar e impulsar el cambio tecnológico con una mentalidad de utilidad social. Mas que enseñar tecnologías concretas siempre cambiantes, debería enseñar a abordar problemas, encontrar y evaluar soluciones"*.<sup>6</sup>

Es necesario entonces cumplir con tres metas:

- "... -Retención del conocimiento.*
- Comprensión del conocimiento.*
- Uso activo del conocimiento."*

*"Si los estudiantes no aprenden a pensar con los conocimientos que están almacenados, dará lo mismo que no los tengan."*<sup>7</sup>

Podríamos presumir sobre la importancia de la actividad de la transmisión de conocimientos que hacemos los docentes aunque seguramente sabemos que *"el aprendizaje sin enseñanza es una actividad usual en nuestras vidas y, lo que es peor, también lo es la enseñanza sin aprendizaje."* *"El aprendizaje explícito requiere habitualmente más esfuerzo que el implícito (Stevenson y Palmer, 1994), pero obtiene resultados que no pueden lograrse sin un aprendizaje deliberado y sin alguien que de forma más o menos directa guíe ese aprendizaje". "el buen aprender, implicaría:*

- A) un cambio duradero;*
- B) y transferible a nuevas situaciones;*
- C) como consecuencia directa de la practica realizada."*<sup>8</sup>

El conocimiento significativo es aquel que puede producir un cambio efectivo en el alumno y en su entorno y en cada currículo debería aparecer de manera explícita como se hará para cambiar el mundo en la parcela que el saber permite. En particular la solución de los problemas que tienen las sociedades y que sin una adecuada concreción permanecerán sin resolverse. El estudiante necesita aprender a leer la realidad en clave de soluciones y no en mera clave de conocimientos de ella. *Debe ser un militante de las soluciones.* Es por ello que la consigna en este sentido debería ser: ver la realidad y sus circunstancias de manera descarnada y real y *"descubrir los problemas que incomodan a la población" y que a la vez "gradualmente, por el conocimiento y el sentimiento, deberán incomodar también al alumno."* *"Esta incomodidad es fundamental, pues hasta que no se ve el problema como insoportable la solución no se hace imprescindible"*<sup>9</sup>

Es en este punto adonde quizá deba conducirse al alumno en su relación con el conocimiento: descubrir la solución que resulta imprescindible para satisfacer la incomodidad que lo aqueja. No necesariamente se tratará de llegar a la solución final, sino a emprender el camino, o continuar el que otros ya han comenzado. Desde la otra punta del proceso, se tendrá a los distintos actores de la Universidad en permanente búsqueda de soluciones pero

<sup>5</sup> Costa Lieste, E. - 2000 - Cómo producimos alumnos inertes. Pág.19. Diario La Nación, Sección primera,

<sup>6</sup> De Alba, Alicia 1997 - (compiladora) El Currículum universitario de cara al nuevo milenio: Esteva, José A. La dimensión tecnológica en la formación universitaria. Pág.1-5. - México: Centro de Estudios sobre la Universidad. Edit. Plaza y Vales. Universidad autónoma de México.

<sup>7</sup> Perkins, D. - 1995 - La escuela Inteligente, del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Pág.10 - Barcelona. Edit. Gedisa.

<sup>8</sup> Pozo Municio, J - 1999 - Aprendices y maestros. Pág.76 - Madrid:. Edit. Alianza Editorial.

<sup>9</sup> Candau, V. - 1987 - (Compiladora) La didáctica en cuestión: .Bartott, M. Enseñanza por medio de solución de problemas. Pág.59. Madrid. Edit. Narcea,

preguntándose por todo lo que se estudia, produce o aplica: ¿adonde nos lleva y porque lo hacemos?

Por último para este punto diremos, que una de las principales funciones docentes consiste en madurar lo que naturalmente trae el estudiante, adicionando en el proceso de aprendizaje las herramientas adecuadas, para que llegue a su objetivo sin intromisiones intolerables y fundamentalmente sin contaminar sus actitudes previas con nuestras propias miradas. *"No podemos introducir visión en el ojo del otro. Ya la tiene. Todo lo que debemos hacer es ayudarlo a mirar en dirección de la luz y él la vera por sí mismo".*<sup>10</sup>

## **2.2 Globalización y Universidad**

Desde que el fenómeno de la globalización desembarco en el mundo de la mano de la tecnología, nada que estuviera oculto y lejano ha dejado de hacerse accesible a muchos. Es más, desde la perspectiva del acceso a la información, amplias regiones sumergidas en brutales totalitarismos han dejado de ser tales y afortunadamente para muchos pueblos, el descubrimiento de un mundo satisfecho y holgado en recursos materiales, ha hecho cambiar convicciones y modificar culturas. También se ha producido en otros tantos casos, la llegada de cuestionables fenómenos que, encontrados con la moral y las costumbres sociales existentes y junto con la transmisión de fenómenos desestabilizantes (financieros, económicos y de todo tipo), han afectado fuertemente el estándar de vida de poblaciones que hasta ese momento desconocían la pobreza, la pauperización social creciente y la mutación de las convicciones sobre las que asentaban sus relaciones más íntimas.

No se podrán evitar de ninguna forma (nos guste o no) los efectos positivos y negativos de este fenómeno que vino para quedarse y que responde de forma mucho más acelerada a las mismas cuestiones de todos los hombres y de todos los tiempos. *"Cuando aparecen verdaderos saltos cualitativos en la historia podemos cometer dos tipos de errores. El primero es de tipo reactivo, negativo: El deseo de frenar lo que está sucediendo. Postula intentar volver hacia atrás. El otro posible error es la visión del ultra progresismo: si es nuevo es bueno, y cualquier aplicación de lo nuevo será automáticamente positiva para la humanidad."*<sup>11</sup> En materia de renovación educativa parecería que hemos cambiado papel por computadora solamente, que nos hemos acercado al mundo o que se ha acercado irremediable y definitivamente el mundo a nosotros. Pero no hemos modificado la forma de acceder al conocimiento, ni de acercar el mismo a la población, ni de transformarlo en mejor elemento para nuestros alumnos. Criticamos lo viejo, pero no nos animamos con lo nuevo o bien, aceptamos lo nuevo pero sin una meditada valoración. Nuestros alumnos a menudo, tienen más y mejor información que sus docentes y nos cuesta adaptar con ventaja y masivamente la forma de pensar, la forma de producir, la forma de transferir, la forma de aprender continuamente y alimentarnos mutuamente con los avances.

Como parte de la condición humana se observa que muchos de los que acusan a la globalización de todos los males actuales, son los que durante muchos años se vieron beneficiados por las restricciones que tenían las grandes mayorías para acceder al conocimiento. Parece muchas veces, una discusión casi de clases.

La globalización está instalada. Entonces será enfrentándola y no huyendo de ella, que se obtendrán beneficios. El desafío provendrá no de desconocerla, sino de

<sup>10</sup> Barylko, J. - 2000 - La filosofía, una invitación a pensar. Pág.40. Buenos Aires. Edit. Planeta.

<sup>11</sup> Bordón, J - 1999- Globalización y reforma universitaria. Pág.78. Revista Archivos del Presente Nro.17 Edit. Fundación Foro del Sur





aprovecharla. Las transformaciones se dan, independientemente de que las veamos, admitamos o no, y se harán con o sin el concurso de las universidades.

En la universidad tenemos como desafío entre otros, ayudar a los alumnos a leer este mundo como es y no como quisiéramos que sea, o como convenga que sea, para que ellos puedan encarnar un nuevo liderazgo. Un liderazgo que prevenga el cambio sin llegar a la crisis, pero un liderazgo con pensamiento crítico propio y excelencia en la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Sin embargo y mas allá de las buenas intenciones debemos advertir que (mas profundamente en el siglo XXI) *"Las tendencias al aumento de la desigualdad y de la exclusión social indican que una sociedad y una economía basadas en el uso intensivo del conocimiento pueden ser mucho más inequitativas que una sociedad y una economía basadas en el uso de otros factores"*.<sup>12</sup>

En ese sentido no solo bastará saber que se aprende hoy, sino que se debe aprender de cara al futuro. Hacia donde se orientarán las necesidades del hombre del futuro. También parece probable que con la globalización a pleno, deba revalidarse el conocimiento para actuar ya no solo en un lugar de un país, sino en distintos lugares y hasta en distintos países. No es impensable que los actuales estudiantes deban desplazarse con mucha frecuencia, para conseguir sus trabajos. Y sus trabajos estarán donde esos empleados puedan resolver los problemas que se plantean.

La Universidad debe aceptar el desafío de ser competitiva en el plano internacional, y quizá de esa forma se avance decisivamente en la gestión del conocimiento, proporcionando un beneficio tangible a la sociedad y a las organizaciones insertas en ella, con la consecuente revalorización de la Universidad y su influencia.

### **2.3 Disciplinariedad y Globalización**

El estudiante que aspira a una formación universitaria, y que finalmente ingresa en el sistema, se encuentra con carreras y planes de estudio muy rígidos desde lo formal, muy ordenados, y que solo son fragmentos del saber que se estima debe alcanzar. También dentro del Curriculum, hay fraccionamientos tanto en materias, como en sus contenidos que van impulsando a estudiar dentro de compartimentos estancos en los que las relaciones de unos conocimientos con otros depende del descubrimiento que el alumno haga de esas relaciones, casi en soledad y de manera incidental.

Generalmente los Curriculum se ordenan verticalmente, según la jerarquía y correlación que cada diseñador entiende tiene cada conocimiento dentro del conjunto en un esquema llamado *"tubular"*. *"La enseñanza universitaria es enajenante, porque por medio de ella se reproducen formas de pensar fragmentadas, con un marcado acento en la especialización cada vez más estrecha..."*<sup>13</sup>

El mismo autor, enuncia que la enseñanza tubular en la Universidad se agrava *"porque estos tubos además de no tener otras salidas, casi tampoco tienen ventanas"* y *la relación con la vida exterior la producen los profesores que preocupados por la situación*

<sup>12</sup> Tedesco, J. - 1998 - Universidad y sociedad del conocimiento. Pág.604. N°.2228 - Revista Criterio

<sup>13</sup> Ornelas Navarro, C. - 1982 - La reforma universitaria y la enseñanza tubular. - En Foro universitario Nro.19. México. UNAM.

*"logran romper estos tubos y abrir agujeros grandes y pequeños por donde se asoman a otras disciplinas, pero es por iniciativa propia, por interés personal o de grupo y no porque la institución lo demande o siquiera lo permita." Agrega, "la masificación de la universidad no solo se manifiesta en el creciente número de estudiantes, sino en la multiplicación de tubos estrechamente disciplinarios, inflexibles e incommunicados unos de otros."*

En nuestras casas de altos estudios planteamos todo desde el enciclopedismo (no es peyorativa la referencia, ni indica juicio de valor). Cada profesor enfrascado en su materia agrega material de manera continua y suplementaria y lo cierto es que *"La pretensión de saberlo todo conduce a que nada pueda saberse bien. Pero, la solución al problema debe ser rotunda y quienes condenan este tipo de planes de estudio deben decidirse luego, con valentía a eliminar una multitud de temas y no unos pocos"*.<sup>14</sup> La experiencia propia indica que los docentes, cuando queremos reducir planes, programas o materias, terminamos agregando más y más, y entonces, no hemos cumplido con el objeto de mejorar lo que deseábamos y hemos hecho más infranqueable el "tubo" que referenciaríamos mas arriba.

Es más, al menos en los ámbitos de las Ciencias Económicas, en particular en la carrera de Contador Público (en universidades públicas y privadas), muchos conocimientos que debieran tenerse no se tienen, y otros se transmiten prematuramente, lo que evidentemente además de provocar desconcierto en el alumno, genera mayor carga al docente. Es normal tener que encarar tareas previas para lograr superar lagunas insalvables en la formación, antes de avanzar sobre los temas propios del programa de la asignatura.

El desconocimiento de los docentes del plan de estudios y su articulación, produce en muchos casos la superposición de temas en más de un programa y la ausencia de otros, troncales para la carrera.

Los alumnos, por su parte, responden "adecuadamente" a esta forma de ser tratados (desde niños) y estudian lo que se les pide, como si aprender fuera una acumulación de información que sólo hay que recordar para aprobar los parciales, y que se olvida una vez que se logró ese objetivo.

Los actuales métodos de enseñanza, sujetos casi exclusivamente a la Disciplinarietà, deberán, sin dejar los contenidos específicos, lograr relaciones vitales y flexibles entre materias. Las disciplinas no se unirán simplemente, más bien deberían relacionarse de manera orgánica, sistemática, flexible y fluida.

*"Disciplinarietà deriva de la organización académica de los contenidos, ya sea presentados por áreas o por asignaturas o por módulos; ya sean procesamientos para formar conceptos o para determinar procedimientos". "Globalización implica una referencia explícita a objetos reales, en el sentido de su descripción o de su construcción, y a hechos sociales, también en el sentido de su descripción o de su realización."*<sup>15</sup>

La realidad de la Globalización nos lleva a orientarnos a enseñar por competencias, aún cuando mucho nos falte para definir las claramente y para consensuar acabadamente a cuales nos deberíamos referir.

<sup>14</sup> Zanotti, L. - 1967 - Precisiones pedagógicas. Pág.11. Buenos Aires. Edit. Guadalupe

<sup>15</sup> Lopez, A - Salvatierra, D. - s/a - Los proyectos didácticos. Pág.4 - Inédito



Desde los planes oficiales de estudio para los niveles primarios y secundarios y con frecuencia en la Universidad también, se ha tratado de responder a la Globalización unificando lo disciplinar como sumatoria de materias y de informaciones a partir de un "súper profesor", o por medio de la interdisciplinariedad a partir del interés de los distintos profesores (sin perder cada uno su parte), sumando en un trabajo conjunto que muestre como se complementan las partes.

Un tercer planteo o propuesta y que podría ser superador, es el de la enseñanza por competencias. Podría describirse (sin pretender aún una definición) como un planteamiento constructivista del aprendizaje. Haría que se comprenda la relación de las distintas fuentes de información, descubriendo el proceso y su camino crítico; produciría un conocimiento no solo significativo como corpus teórico, sino válido, suficiente y eficiente en la decodificación de las cuestiones a resolver, y apto para la búsqueda de soluciones inteligentes y concretas. Su enunciación -casi ideal por lo enorme del desafío-, intenta superar la simple articulación de disciplinas o asignaturas en una yuxtaposición que normalmente será un acercamiento a la realidad, pero nunca una respuesta a un objeto real de estudio.

Bajo esta perspectiva los proyectos y las acciones para lograrlos, significan algo tan importante, tan complejo, tan incisivo, que necesitan ser tratados como una unidad y regularmente este proceso se sale de los límites de una asignatura singular. Se puede tratar asimismo de un problema particular o un conjunto de preguntas interrelacionadas que requieren para su solución el concurso de distintas disciplinas. Ya no importa la sumatoria de conocimientos, sino la relación entre las distintas formas de conocimiento. Se trata de superar el sentido de acumulación de saberes en torno a un tema, para plantear la necesidad de crear nuevos objetos de conocimiento.

El desafío con el que se enfrenta el sistema de organización curricular en un mundo fuertemente globalizado, es que el alumno se encuentre con los problemas concretos y propios de la realidad a la que espera enfrentar, y desde su propia lectura de la misma, junto a los textos recomendados y con el acompañamiento de la universidad, provea de soluciones a un mundo que a veces dice no necesitarlas, y que excluye cada vez a más personas (sobre todo a las más vulnerables). Los alumnos seguramente responderán mejor si les hablamos de las cosas reales con las que se enfrentarán, y no con un discurso estrecho, fragmentado y atado solo a lo disciplinar.

Para ir finalizando este punto y dejar algún ejemplo (a riesgo que no sea el más adecuado), diremos que se podría enseñar contabilidad, al mismo tiempo que derecho y matemática según fueran surgiendo los distintos problemas. Lo bueno sería plantear como objeto de conocimiento "el problema concreto" en la empresa y abordarlo con todas las herramientas disponibles en cada disciplina. La situación hoy es en un esquema fuertemente disciplinar, que necesitamos una herramienta matemática en contabilidad y no se recuerda, o no se sabe y si se sabe y recuerda, no se sabe aplicar. Lo mismo vale para cada asignatura. Nos preguntamos: ¿Necesitamos plantear problemas reales para consolidar la teoría matemática o, frente a un problema concreto acudimos con la teoría matemática apropiada? En el primer caso estamos en un esquema disciplinar y en el segundo en un esquema globalizado de apropiación de conocimientos, aún cuando luego haga falta asentar el conocimiento adquirido con métodos tradicionales.



### **3. COMPETENCIAS**

#### **3.1 ¿Qué es la Competencia?**

El presente trabajo de Investigación espera responder, siempre en el marco propuesto, si el egresado de la Facultad posee las habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad con los conocimientos teóricos, técnicos y prácticos que fue adquiriendo en el transcurso de la carrera, junto a las demás condiciones que se irán definiendo como competencias en sí mismas.

Se analizarán diferentes definiciones de "competencias" para comprender mejor a que nos referimos con este término y distinguirlo de las habilidades técnicas usuales y los conocimientos curriculares.

Para comprender el porqué del surgimiento del concepto de Competencias, será preciso adherir a una de las siguientes cuestiones.

¿La Universidad enseña por competencias para mostrar una propuesta innovadora y efectiva en el proceso de aprendizaje?

¿Y al enseñar por competencias, intenta cambiar la forma de pensar, de actuar y de resolver problemas de los profesionales en el desarrollo de sus actividades y de esta manera acompañar de mejor manera los requerimientos de sociedad?

¿O será que la sociedad evoluciona en sus demandas y la Universidad tiene que adaptarse a esta nueva modalidad de enseñanza (por competencias), dando satisfacción a aquellas demandas?

Pensamos que esta última es la respuesta correcta y adonde se dirige la tarea de la Universidad aquí y en el resto del mundo. Sujeto a esta hipótesis y teniendo en claro que la sociedad es la que evoluciona y la Universidad es la que debe adaptarse, vamos definiendo el contexto para tratar de responder como se aborda esta necesidad de los profesionales.

Si es la sociedad la que está requiriendo un nuevo perfil de egresados para desarrollarse en el ámbito laboral, debemos pensar entonces que las organizaciones son las que demandan ese perfil de profesionales.

Por lo dicho es que nos pareció indicado buscar en el campo de la selección de Recursos Humanos, algunas definiciones que sobre perfil profesional y competencias se requieren más frecuentemente para un puesto de trabajo.

Marta Alles<sup>16</sup> dice sobre competencias:

*"La competencia no está muy difundida en América Latina, y llega de la mano de las grandes multinacionales, pero no por eso debe asociarse a las multinacionales, sino a la gestión de RRHH por competencias."*

*"En las organizaciones usualmente se contrata a una persona por sus conocimientos y se la despide por su comportamiento, la gestión por competencia, hace referencia a eso: al comportamiento. Cuál es el comportamiento que una persona debe tener para ser exitosa en su puesto de trabajo."*

---

<sup>16</sup> Alles, M. - 2004. Desempeño por competencias: evaluación de 360º: – Edit. Granica



*"Las competencias siempre se refieren al comportamiento de las personas en el trabajo o en situación de trabajo."*

*"Los conocimientos son más fáciles de detectar o evaluar que las competencias"*

En esa línea de pensamiento ejemplos de competencias son:

*Liderazgo.*

*Orientación al cliente.*

*Trabajo en equipo.*

*Adaptabilidad-flexibilidad.*

*Nivel de compromiso.*

Los conocimientos que se enuncian a continuación a modo de ejemplo, para algunos autores no serían "competencias":

*Informática;*

*Conocimientos financieros;*

*Impuestos;*

*Leyes laborales;*

*Idiomas;*

*Cálculo matemático;*

Todos ellos, si bien son "competencias técnicas o de conocimientos" y se mencionan como tales en este trabajo tienen según lo dicho diferencias con las "Competencias propiamente dichas", aún cuando podamos coincidir en que son complementarias y no excluyentes unas con otras.

Esta nueva visión sobre competencias contrapone y evalúa "conductas o habilidades", "capacidades o gestión."

*Competencias conductas o habilidades / capacidades o gestión:*

*-iniciativa-autonomía*

*-orientación al cliente*

*-relaciones públicas*

*-comunicación*

*-trabajo en equipo*

*-liderazgo*

*-capacidad de síntesis*

Si estamos bajo una estructura piramidal, en la base estaríamos ubicando los conocimientos y el vértice las competencias.

### **3.2 Definiciones**

A continuación mencionaremos breves definiciones de diferentes autores sobre "competencias", que nos ayudaran a comprender mejor el concepto y la referencia que hacemos de él.

**a) Elliott Jacques:**<sup>16</sup>

*"...plantea la capacidad potencial y la capacidad aplicada de los individuos. La capacidad para el trabajo o para resolver problemas es la capacidad de usar un razonamiento discrecional en la toma de decisiones que hace posible alcanzar los resultados (realizar tarea)"*

**b) David C.Mc.Clelland (propulsor de este concepto):**<sup>16</sup>

*"Analiza la motivación humana, que constituye la base sobre la que se desarrolla la gestión por competencia. Comprender la motivación humana, de un motivo como interés recurrente para el logro de un objetivo, basado en un incentivo natural, un interés que energiza, orienta y selecciona comportamientos"*

**c) Spencer y Spencer:**<sup>16</sup>

*"Competencia es una característica subyacente en el individuo que esta causalmente relacionada con un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación."*

Esta es una definición muy usada en la bibliografía consultada por el contenido implícito en ella. Nos dice en definitiva que se trata de características propias del hombre, e indican formas de comportamiento o de pensar, que generalizan diferentes situaciones y duran por un largo periodo de tiempo. "Competencia" hace referencia a las características de personalidad devenidas en comportamiento, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo.

Este autor clasifica los cinco tipos principales de competencias.

**Clasificación de Spencer y Spencer:**

- *motivación*
- *características*
- *concepto propio (actitudes , valores o imagen de una persona)*
- *conocimiento*
- *habilidad*

**d) Claude Levy-Leboyer:**<sup>16</sup>

*"Las competencias son una serie de comportamientos que ciertas personas poseen más que otras, que las transforman en más eficaces para una situación dada. Ellos aplican de manera integral sus aptitudes, rasgos de personalidad y sus conocimientos adquiridos. Presentan un rasgo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para conducir muy bien las misiones profesionales prefijadas"*

---

<sup>16</sup> Alles, M. - 2004. Desempeño por competencias: evaluación de 360º: – Edit. Granica



**e) Nadine Jolis:<sup>17</sup>**

*"Las competencias son diferentes y se correlacionan entre sí, se dividen en:"*

- competencias teóricas
- competencias prácticas
- competencias sociales
- competencia del conocimiento

y agrega "Las tres primeras convergen en la última"

**f) Perrenoud Phillipe:<sup>18</sup> (una de las definiciones con mayor aceptación)**

*"Una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones"*

**g) Decreto "Missions de l' école"<sup>19</sup>**

*"Una competencia es una aptitud a poner en práctica un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y de actitudes que permiten cumplir un cierto número de tareas"*

Por lo que hemos podido relevar de las definiciones expuestas más arriba, hay una clara diferencia entre conocimientos y competencias. Se entiende de manera más o menos uniforme que, el conocimiento junto con las habilidades y actitudes, es lo que el graduado debe necesariamente amalgamar de manera adecuada, para transferir al contexto social en el que se desempeña, para contribuir de manera efectiva a la solución de problemas.

Teniendo más claro lo que se entiende por competencias y volviendo al tema del Trabajo de Investigación, las preguntas que nos hacemos son si el egresado de la carrera de Contador Público de UCES posee esta formación particular o la posee parcialmente; si aquellos que deberían "enseñarla", -"el cuerpo docente"-, tienen en claro el concepto; si se encuentran capacitados para llevarlo a la práctica; si poseen las "competencias" necesarias para ello; si es posible su implementación y por último analizar si es posible y necesaria la educación por competencia en la carrera de Contador Público, tanto en UCES, como en las demás Universidades que en nuestro país dictan la carrera que nos ocupa.

Hemos recorrido numerosas definiciones de Competencias entre los diversos autores. Todas ellas nos llevan al concepto de la aplicación: del "saber ser, del saber saber y del saber hacer".

El conocimiento y la técnica se pueden aprender en mayor o menor medida pero tienen un fuerte componente estático.

La de competencias es una definición "dinámica", porque cada situación particular a resolver, no solo depende del conocimiento y la técnica sino que está influenciada por el contexto jugando un rol especialísimo la decisión subjetiva de cada individuo, sus características propias y la personalidad singular.

Cada situación podría tener múltiples soluciones según quien tenga a cargo la tarea y en esa inteligencia competencias (en relación con un objeto particular de conocimiento -la realidad que se presenta-) incluirá el ser, el saber y el hacer, unidos íntimamente ni complementarios, ni yuxtapuestos.

<sup>17</sup> Alles, M. - 2004. Desempeño por competencias: evaluación de 360º: – Edit. Granica

<sup>18</sup> Perrenoud, P. - 2000 - "El Arte de Construir Competencias ". Pág. 19-31 -Original en portugués - Nova Escola (Brasil).

<sup>19</sup> Decreto de la Comunidad Francesa de Bélgica – (Decreto Onkelinx 1997, art.5)



## **4. COMPETENCIAS EN NUESTRA REALIDAD**

A partir de los conceptos desarrollados anteriormente, enunciaremos seguidamente algunos antecedentes sobre formación por competencias en nuestro país.

### **4.1 Primera búsqueda: en la Educación Secundaria**

El concepto de Competencias (aún sin llamarse de esa forma y sin incluir todos los aspectos que hoy incluye) estuvo ligado a la educación y aparece formalmente primero en los requisitos de planificaciones docentes y luego con la Ley de Federal de Educación<sup>20</sup> en 1993. En la educación polimodal quiso significar un cambio importante para el sistema educativo argentino, ya que insertó la enseñanza por modalidad en diferentes áreas, complementándose con los llamados trayectos técnicos profesionales, orientados a la formación de técnicos en áreas ocupacionales determinadas y bajo ciertas características.

El objetivo era que la educación formal se articulara con la formación profesional, para una futura ocupación laboral del estudiante junto a una dinámica similar esperada para el ciclo superior. Recientemente el experimento quedó trunco y se volvió a una escuela media más larga y genérica y con diferente estructura (más parecida a la tradicional que a la de formación por competencias).

No decimos esto como juicio negativo sobre la modificación ni sobre su antecedente. Puede haber sucedido que frente a una posible buena idea (copiada o autóctona), la inercia del propio sistema y la negativa de sus integrantes a abandonar viejos paradigmas, haya obligado a dejarla de lado. Es posible también que los integrantes del sistema no hayan comprendido que era necesario comenzar de nuevo y no adaptar lo viejo a lo nuevo. También puede haber sucedido que la reforma esperada no produjera frutos por ser impracticable (por diversos motivos), y sus impulsores, de todas maneras, la impusieran con el resultado conocido. Ciertamente la reforma comentada fue un esfuerzo de formar por competencias.

La modalidad buscaba, que el alumno aprendiera mediante la "experiencia", con un docente proponiendo una actividad y un alumno aplicando y descubriendo en la práctica que podía desarrollar los aprendizajes de forma concreta.

No es objeto de este trabajo analizar si a niños o adolescentes se los puede educar en competencias a través de la experiencia, pero lo que impregnaba la reforma era ese espíritu.

Es dable recordar que en la formulación de los recorridos curriculares y en particular en las planificaciones docentes de la escuela media (desde siempre), se exige proponer no solamente los "contenidos propios de las asignaturas" sino también los "contenidos actitudinales" los que juntos, se parecen mucho a los enunciados que la enseñanza por competencias propugna.

En un trabajo de investigación de Bélgica sobre competencias en las escuelas, se detallan las similitudes entre las escuelas de ese país y una escuela de Argentina y se muestra la dificultad en la aplicación. Si bien existen estas dificultades, no por eso deja de ser importante el concepto ante las mismas necesidades<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Ley 24915 – Ley Federal de Educación, sancionada 14 de Abril de 1993 y promulgada el 29 de Abril de 1993

<sup>21</sup> Mónica Graffe, realiza la introducción de este trabajo en las escuelas de Bélgica / Gerard Fourez realizó el trabajo juntos con otros autores .



Veamos algunas conclusiones y párrafos del trabajo en cuestión. El autor<sup>22</sup> en su introducción dice que *"ciertas competencias son demasiado complejas para ser enseñadas en la escuela y que es necesario dejarlas al cuidado de la Familia, lo que provoca una gran desigualdad social (ciertas familias privilegiadas podrán tener las herramientas para encargarse, otras no) y que otras competencias son bien abordadas en ciertas disciplinas pero raramente transferidas a otras, de ahí el objetivo de formar a los docentes en la enseñanza de esas competencias dejadas de lado por la escuela"*.

Veamos algunas conclusiones extraídas de este trabajo:

- El método propuesto es claro, preciso, lógico y evolutivo. Pero tal como está propuesto no me parece aplicable, en un solo curso*
- Los alumnos estaban entusiasmados al principio. La necesidad de encontrar la definición por sí mismos (de competencia) atemperó muy rápido su dinamismo. Para ellos reflexionar está asociado con el propósito de infligirles una tortura inútil, mientras que ellos saben de que tienen necesidad.*
- El docente tendrá en su mente la necesidad de adquirir un mínimo de conocimiento de un tema para poder demostrar que se domina la competencia enfocada.*
- Los profesores de más edad (con numerosos años de oficios) practican espontáneamente el uso de las competencias.*
- El trabajo en equipo parece indispensable para enseñar competencias transversales.*

Estas conclusiones y otras se dedujeron de aquel trabajo y parece cierto que es necesaria la educación por competencias para achicar esa brecha de desigualdad ante el alumno que puede y el que no, ya que como dice la conclusión del trabajo *"...son familiares en la vida cotidiana y en la escuela esas competencias requeridas en las actividades practicadas y quien tiene dificultades en estos temas es ubicado en situación de inferioridad...esas competencias piden al alumno (mediante los programas escolares) dar prueba de espíritu crítico, de observar, de escuchar para repetir, de consultar con buen criterio...alumnos y docentes están de acuerdo en decir "esto se aprende" en el correr de los cursos, pero se encuentran en dificultades cuando se trata de decir: donde, cuando y como..."*<sup>22</sup>

La educación polimodal en Argentina quiso acercarse a las competencias de manera explícita, sin lograr los objetivos esperados. Parece sin embargo el camino acertado a seguir en educación, lo que significará un cambio en programas, currículos y estructuras. También hay que decir como cita Perrenoud, que atento que mucho de lo que circula puede incluir algo de "moda" habrá que tener cuidados muy importantes a la hora de elegir que, como, cuando y cuanto. También la situación de abordar contenidos actitudinales, debe ser tratada cuidadosamente ya que mucho de lo que se propugna podría significar algún grado de avasallamiento ideológico y/o cultural, toda vez que podrían invadirse esferas propias e íntimas del individuo y su familia.

Para la Universidad podemos decir que más allá de los enunciados explícitos en muchos programas de carreras universitarias, no hay constancias que indiquen que en las Facultades de Ciencias Económicas el concepto se haya desarrollado y aplicado de manera efectiva.

---

<sup>22</sup> Fourez, G - 2008 - Competencias descuidadas por la Escuela. Contarlas para recuperarlas – traducción y edición de Fundación TEA

## **4.2 Las Competencias en la Empresa**

Al comienzo de este capítulo, se menciona que en gran medida el criterio de formación por competencias ha sido a causa de la demanda de las empresas en el reclutamiento de personal, según los diseños que para la selección de personal realizan los especialistas respectivos.

Gana terreno la selección por competencias, donde se deben evaluar además de los conocimientos, las habilidades y técnicas, el desenvolvimiento del individuo ante diferentes situaciones y su participación en grupos de trabajo.

Atento que los profesionales requeridos por las empresas provienen de las universidades, el "graduado" deberá estar capacitado y con las herramientas necesarias para desenvolverse en su puesto de trabajo de manera eficiente.

Antes la preocupación del dador de trabajo era hacerse de empleados con conocimientos y eventualmente formarlos. Ahora los requiere ya formados y las áreas de RRHH hacen selecciones altamente exigentes y entre una demanda creciente.

*Diferentes cámaras empresariales y asociaciones sindicales se han manifestado con "...respecto de la necesidad de conocer profundamente las características que adopta, en la actualidad, el trabajo en las principales ocupaciones críticas de cada sector de actividad. La forma que adopta el trabajo en cada ocupación se vio particularmente desestabilizada en las últimas dos décadas por diversos factores, entre los cuales tuvieron especial preponderancia el cambio tecnológico y organizacional, las nuevas condiciones de la competitividad a nivel internacional, y las sucesivas crisis económicas que afectaron profundamente la estructura productiva, las calificaciones y el empleo en nuestro país. Tanto empresarios como trabajadores advirtieron que la competitividad de cada sector productivo dependía no sólo de innovaciones en tecnología sino de la capacidad de los trabajadores de actuar con competencia en cada proceso productivo, realizando aportes sustantivos en términos de calidad, eficiencia y seguridad. Con esta convicción, presentaron proyectos de inversión - destinados a formar o actualizar las formaciones de los trabajadores y/o a evaluarlos y certificarlos en sus competencias laborales en diferentes sectores."<sup>23</sup>*

Ya existen "programas de formación y certificación de Competencias" laborales en el país bajo la órbita del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

La palabra "competencias" representa un componente imprescindible a nivel empresarial y una preocupación en educación ya que es un requisito que debe poseer el empleado a contratar para cualquier nivel y especialidad.

Todavía no sabemos si el profesional se siente poseedor de las competencias que le requiere el medio, si la Universidad posee convicciones y medios para enseñar por competencias y si el docente está capacitado para ello.

## **4.3 Participación y Demanda Educativa**

El avance científico y la evolución en todos los aspectos, hace que la sociedad deba adaptarse a los cambios, aquí y en todos los países, impulsada por la globalización. Las

---

<sup>23</sup> Programa de Formación y Certificación de Competencias laborales - <http://www.trabajo.gov.ar/competencialaboral/>

comunicaciones han acortado las distancias y mediante los medios de difusión los individuos se comunican rápidamente. Esto afecta sensiblemente al sistema educativo lo que provoca una permanente actualización de los programas de carreras y materias.

Ya hace diez años se decía *“cada vez más se tiende a pensar en currículos en términos de competencias y capacidades que los alumnos deben desarrollar, una de las cuales es justamente la capacidad para buscar y procesar información”* y continuaba en referencia a nuestro tema que *“Del mismo modo se ve afectada la formación para el ejercicio de la docencia. La vida útil de los conocimientos adquiridos por los docentes, tanto los disciplinares como pedagógicos, es limitada. Por tanto, se corre doble riesgo de estar enseñando conocimientos obsoletos y de hacerlo en una forma que también ha sido superada por la investigación didáctica”*. Por lo que podemos ver no solo se necesita la participación de los alumnos en este proceso de transformación educativa. También los docentes como responsables de esta gestión educativa deben poseer –entre otras- una fuerte inclinación para trabajar en equipo ya que *“...deben emplear mucho tiempo en comunicar objetivos, conceptos, análisis, alternativas, estrategias, acciones e indicadores de evaluación”*.<sup>24</sup>

Existe una fuerte articulación entre sistema educativo y sociedad, hoy en día más compleja que décadas atrás, *“...se amplía la diversidad de visiones del mundo y temáticas que reclaman un espacio en los currículos, cambian las tecnologías y con ellas, las formas de comunicación y los empleos, aparecen nuevos requerimientos para la formación de un ciudadano...”*, lo que hace necesaria la participación de todos los actores, desde el lugar que ocupen. *“La participación es necesaria en 1er termino por que la educación es cuestión de todos, en 2do termino por que el gestor educativo, aun desde su posición privilegiada para una visión de conjunto del sistema, también tiene una visión parcial, muchas veces alejada de los problemas y situaciones cotidianas, necesita “ver” desde otros lugares y actores, y en 3er termino la participación es necesaria porque el sistema educativo debe ser escuela de democracia y participación ciudadana”*.<sup>25</sup>

El cambio en la sociedad demanda, un cambio en la educación. Este cambio necesariamente debe hacerse con la participación de los diferentes actores entre los que son privilegiados los docentes, pero incluye a la familia, empresa y a los organismos estatales, para garantizar el éxito del salto cualitativo necesario y que este cambio alcance a todos de manera equitativa.

#### **4.4 Aplicación de competencias**

El concepto de “competencias”, en los currículos de carreras del Espacio Europeo de Educación Superior pareciera estar aplicándose ya por casi una década, con distintos niveles de alcance y de satisfacción en la evaluación de los resultados de los aprendizajes.

No parece que haya posibilidad de retorno. Las carreras reconocen “Competencias Genéricas” (comunes a todas) tales como aprender, tomar decisiones y otras, donde se adaptan a cambios propios de la Sociedad a la que responden.

---

<sup>24</sup>IIPE - Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (Buenos Aires). 2000 - Competencias para las profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de la transformación educativa - Edit. UNESCO – IIPE Buenos Aires. Modulo 1 – Desafíos de la educación.

<sup>25</sup> IIPE - Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (Buenos Aires). 2000 - Competencias para las profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de la transformación educativa - Edit. UNESCO – IIPE Buenos Aires .Modulo 10 – Desafíos de la educación.

Se centran sin embargo en "Competencias Específicas", mas vinculadas al ámbito de las destrezas que se espera tenga el graduado en una determinada área de su actuación concreta como profesional.

Por lo dicho no nos llama la atención, es más (por ser tan comprensible, tan racional, tan reclamado por la mayoría de nuestros educadores aún sin saber nombrarlo como competencias) nos impulsa a reflexionar alrededor de un tema que ya se ha tomado muy seriamente en otras dimensiones geográficas.

#### **4.4.1 Capacitación Docente**

La implementación de "competencias" en los currículos de carreras, requerirá del acompañamiento y la capacitación de los docentes.

Más allá de la buena predisposición en la aplicación, seguramente será necesario asignar un tiempo especial para ajustar la sintonía que sobre "las competencias" tenga cada uno, desarrollando talleres específicos sobre el particular con práctica intensiva en su aplicación.

*No se puede ignorar que el enfoque de competencias propuesto como marco para "el cambio en la reelaboración de la titulaciones genera confusión entre el profesorado y cuando no rechazo"<sup>26</sup>*

Rue menciona que cada carrera tiene un campo de profesionalidad muy diversificado, lo que significara que en algunas su implementación sea más viable que en otras, pero eso no aleja la realidad de que cualquier cambio pretendido despierte rechazo o crítica inicial.

#### **Distintas razones críticas podrían ser:**

- \*De orden ideológico
- \*De cultura Académica
- \*Sentido de pérdida de territorio académico
- \*Sentido de pérdida de la autonomía docente

La eventual situación de rechazo del docente ante una nueva modalidad de educación, debe tenerse como un presupuesto que será necesario abordar como natural y deseable.

No se practica en lo cotidiano y aún de hacerse, no tiene la intencionalidad pedagógica ni cultural que implica su aplicación constante, recurrente y manifiesta.

Lo dicho encuentra "razones que tienen que ver con la velocidad de los cambios en el contexto tecnológico, productivo, organizativo, etc, que se vincula con la imposibilidad de los sistemas educativos de atender a estas demandas, tan concretas y novedosas"<sup>27</sup>

#### **4.4.2 Competencias del Docente**

Ahora bien, si esperamos formar en competencias a nuestros alumnos, para que sean egresados con el potencial que reclama la Sociedad a través de empresas, organismos e instituciones, también es preciso a esta altura, abordar el problema de cuales serán

<sup>26</sup> Rue, J - año 2007 - "Enseñar en la Universidad: el EEES como reto para la educación superior" - Madrid - Edit. Narcea

<sup>27</sup> Navío Gámez, A - año 2005 - "Las competencias profesionales del formador" - Edit. OCTAEDRO -EUB - España

entonces las competencias que un Docente debe incorporar para sí, para abordar tamaño desafío.

Zabalza comenta la necesidad e importancia de una "formación continua" (permanente), una formación en la perspectiva pedagógica que es la que teoriza y posibilita la práctica educativa y por consiguiente la formativa y advierte que la formación como referente educativo ha estado vinculada a procesos de formación profesional o de formación para el empleo. El mismo autor menciona las competencias profesionales del docente universitario:<sup>28</sup>

- \*Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje*
- \*Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares*
- \*Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa)*
- \*Manejo de las nuevas tecnologías*
- \*Diseñar la metodología y organizar actividades*
- \*Comunicarse-relacionarse con los alumnos*
- \*Tutorizar*
- \*Evaluar*
- \*Reflexionar e investigar sobre la enseñanza*
- \*Identificarse con la institución y trabajar en equipo*

Navío Gámez<sup>29</sup> a su vez menciona las "competencias" que a su juicio debe asumir un formador:

- \*competencias de diagnóstico*
- \*competencia de realización*
- \*competencia de integración*
- \*competencias vinculadas a la personalidad*
- \*competencias en el dominio didáctico-metodológico*
- \*competencias en dirección de grupos*
- \*competencias en asesoramiento*
- \*competencias en materia de trabajo cooperativo*
- \*competencias en el dominio de las condiciones organizativas y políticas*

El Docente, el Docente profesional, debe capacitarse también (al igual que su alumno y el graduado después) de manera continua y permanente, desarrollando sus competencias como formador desde diferentes posicionamientos:

- \*a partir de las funciones del perfil que se analiza;*
- \*de acuerdo a los roles que los profesionales asumen en su que-hacer;*
- \*a partir de las actividades y de las tareas que desarrolla en el ejercicio del trabajo.*

A su vez nos propone los módulos para la preparación del profesional de la formación, el Docente:

*1-contexto de formación*

*2-bases y fundamentos psicopedagógicos*

*3-diseño curricular de la formación en los contextos de trabajo*

<sup>28</sup> Zabalza M. - año 2003 - "Competencias docentes del profesorado universitario" - Madrid - Edit. Narcea

<sup>29</sup> Navío Gámez, A – Op.cit. Pág. 20

4-desarrollo curricular de la formación

5-evaluación de la formación

6-investigación e innovación en y de la formación

7-organización de la formación en el contexto institucional

<b>MODULOS</b>	<b>CONTENIDOS FUNDAMENTALES</b>	<b>CONTENIDOS OPTATIVOS</b>
1.contexto de formación	*cultura de empresa *organización de trabajo *política de formación *perfiles profesionales *competencias profesionales *modelos de formación	*globalización *tendencias en el mundo de la empresa *agentes sociales y formación *etc.
2.bases y fundamentos Psicopedagógicos	*bases y fundamentos del aprendizaje adulto *modelos de enseñanza *dinámica de grupos	*trabajo en equipo *trabajo colaborativo *atención a la diversidad *etc.
3.Diseño curricular de la formación en los contextos de trabajo	*elaboración de planes y programas (necesidades, objetivos, destinatarios, contenidos, estrategias, evaluación)	*modelos en formación en otros contextos *etc.
4.desarrollo curricular de la formación	*estrategias metodológicas *secuenciación de los contenidos *la intervención en grupos de aprendizaje *habilidades de comunicación didáctica	*modalidades semipresenciales *formación en el puesto de trabajo *etc.
5.evaluación de la formación	*dimensiones de la evaluación *evaluación de aprendizajes *instrumentos de evaluación	*modelos de evaluación *los sistemas de calidad en la empresa y en la formación *procesos y sistemas de certificación
6.investigación e innovación en y de la formación	*investigación cuantitativa y cualitativa *la innovación en la formación *el formador como innovador *investigación en el puesto de trabajo *proyectos de trabajo *evaluación de programas *evaluación de instituciones	*estudios prospectivos *la innovación en la formación y en la empresa *etc.
7.Organización de la formación en el contexto institucional	*política institucional *departamento de formación *relaciones externas *trabajo interdisciplinar *trabajo en equipo *calidad en las instituciones de formación *marketing	*nuevas modalidades de organización de formación *etc.

En todo proceso de cambio convergen distintas líneas de acción y distintos actores. El Estado, las instituciones universitarias, los Docentes, los Graduados y las Empresas e Instituciones, serán actores que se encontrarán en el debate sobre cual es la mejor forma de que los Profesionales egresados de la Universidad sean "Competentes" en la resolución de Problemas de manera confiable y sustentable.

La propuesta es innovadora y la cultura actual docente pareciera no estar totalmente preparada para este proceso de cambio. Parece necesario que exista una profesionalización docente ante la nueva propuesta, que permita centrarse en los alumnos y en los aprendizajes. Todos los actores de este proceso son importantes, pero el cambio que parece acercarse merece una reflexión profunda sobre el concepto actual de la profesionalización del docente en vinculación también constante y productiva con la investigación.



La tarea es ardua y el tema de competencias es difícil de implementar por todo lo que debería tenerse en cuenta. Sin embargo formar y evaluar en competencias es un desafío apasionante y que naturalmente no excluye a uno de sus agentes principales: el Docente.

***“No habrá profesionalización alguna de oficio de enseñante a no ser que esta evolución sea deseada, considerada o fomentada con continuidad por parte de varios agentes colectivos y durante decena de años, mas allá de coyunturas y alternancias políticas”.***<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Perrenoud, P - Mayo/2006 “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar” - Barcelona - Edit.GRAO

## **5. FORMACION Y EVALUACION POR COMPETENCIAS DEL EGRESADO CONTADOR PUBLICO DE U.C.E.S.**

### **5.1 Competencias en la Carrera de Contador Público UCES**

En la presentación que se hace sobre la carrera, se menciona que *"...se caracteriza por poseer una formación amplia y completa sobre materias básicas (administración, economía, matemáticas, humanidades), que le permiten desarrollar razonamientos coherentes, flexibles y universales. Sobre ellos se cimientan los conocimientos técnicos específicos que exige la profesión contable, que lo habilitan para comprender el funcionamiento de las entidades, actuar con eficacia e inteligencia dentro de ellas y plantear soluciones oportunas, en función del contexto económico-social en el que actúan. Los profesores de la Universidad con decidida vocación académica, provienen del sector público y privado, tienen un merecido y reconocido prestigio junto a un profundo conocimiento de la realidad empresarial y profesional."*<sup>31</sup>

Se agrega: *"...Se logra así que el graduado de la Universidad posea el conjunto de competencias necesarias para manejar asuntos complejos y múltiples, sin dejar de tener la mayor objetividad sobre los aspectos centrales de las eventualidades que se le presenten, con el valor agregado que significa lograrlo con una sólida concentración en el objetivo fijado."*

Se concluye: *"...La inserción profesional del contador es variada y múltiple, tiene un sostenido crecimiento en orden a su empleabilidad, y asegura para aquellos que sientan una fuerte vocación por la carrera, no solo el éxito profesional, sino una tarea gratificante que exige un excluyente compromiso con la comunidad."*

Evidentemente en la Carrera, existe la convicción sobre la formación por competencias (aún cuando pueda entreverse difusamente). No solo se promociona y anuncia, sino que el tema forma parte de las reuniones con las diversas cátedras. Ciertamente no se encuentra articulada, no forma parte de los diversos currículos y no esta como tal –mas allá de las buenas intenciones- explicitadas, a pesar de las convicciones profundas de la mayoría del cuerpo docente.

Entendemos, luego de leer las páginas Web de las muchas Universidades en las que se dicta la carrera, que se tiene la misma sensación y que aquello que en muchas palabras quiere traducirse es nada más y nada menos que "las competencias" como eje formativo en la Universidad.

Es más, en una Universidad de nuestro medio se dicta una carrera de post grado denominada formalmente "*Competencias...*" aludiendo a la necesidad de fortalecer la vida concreta del Contador Público con elementos que virtualmente no se estarían obteniendo en la respectiva carrera de grado, reconociendo implícitamente falencias en ese sentido. De todas maneras, no se desprende de los prospectos de referencia, que dicho post grado genere los rudimentos reconocidos como Competencias, sino mas bien pareciera que sigue en torno a contenidos ya vistos pero con una mirada un poco más especializada.

Cabe señalar que en UCES, el invalorable esfuerzo que ha significado para la Facultad de Ciencias de la Salud, transitar el camino que concluyo con la "Guía para la

<sup>31</sup> [http://www.uces.edu.ar/grado/ciencias\\_economicas/contador\\_publico/contador\\_publico.php](http://www.uces.edu.ar/grado/ciencias_economicas/contador_publico/contador_publico.php)



elaboración de los Programas de Asignaturas", bajo la consigna "Hacia la enseñanza de la Medicina basada en Competencias Profesionales"<sup>32</sup>. En dicha guía no solo se abordan cuestiones de índole teórica y basamental, sino que se clasifican las competencias que se esperan y se ejemplifica claramente la forma de encarar desde la perspectiva de las competencias en la Ciencias de la Salud, los desarrollos de programas, prácticas, investigación y extensión. No podemos ni nos corresponde formular un juicio de valor respecto de la Guía, pero si queremos reconocer en ella una manifiesta voluntad para transitar un camino concreto en el que muchos discurren teóricamente y pocos se atreven en la tarea cotidiana de construirlo.

## **5.2 La Evaluación**

La evaluación responde a una tarea individual y de conjunto, y requiere del seguimiento por la adquisición y aplicación de conocimientos.

Así como la tarea es gradual y progresiva, las evaluaciones acompañan cada etapa. Se atiende necesariamente al punto de partida de cada uno y se acompaña el esfuerzo de los más rezagados para alcanzar el objetivo planeado en todos.

Las tres formas de evaluación tradicionales son:

- 1- La evaluación inicial: Diagnostico de la situación a partir de la información sustantiva que permite determinar el grado de desarrollo cognitivo de los alumnos, y el conjunto de saberes propios y previos disponibles.
- 2- La evaluación formativa: Centrada en el seguimiento del proceso, con posibilidad de adaptar las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de los avances y necesidades. No acredita, ni califica.
- 3- La evaluación sumativa: Su objeto es comprobar si se han alcanzado los aprendizajes y conduce a certificar la acreditación de la materia.

La instancia superadora sería la interacción más profunda entre Universidad-Sociedad-Empresa como inmejorable recurso de capacitación para un alumno que cursa la carrera de Contador Público y validador cualificado de sus competencias. Esta instancia debería lograrse en el desarrollo de la currícula (de cada materia) y requiere del encuentro con la realidad y de operar sobre ella. En nuestro medio se podría sugerir (aunque es virtualmente imposible) la tarea del alumno en la empresa (ni siempre en la misma, ni siempre en el mismo puesto), impulsada por la Universidad y con rotaciones causales por la operatoria normal. La virtual imposibilidad manifestada se podría superar (aceptando recortes importantes), con el seguimiento formal de los estudiantes (un alto porcentaje de nuestros alumnos trabaja en actividades vinculadas fuertemente con la carrera). La desventaja es que no siempre están en relación con los conocimientos que van adquiriendo y mucho menos con la posibilidad de la rotación necesaria para acceder a los distintos sectores involucrados con sus nuevos saberes. Lo dicho supone aceptar que la evaluación de nuestro alumno (en lo que a competencias se refiere), de todas maneras es posible, aunque sea parcialmente.

Cuando en el título del presente trabajo de investigación nos propusimos la "Formación y evaluación por Competencias del Egresado Contador Público de U.C.E.S.", nos preguntamos si bastaba con mencionar "Formación" o además era necesario explicitar algo sobre la "Evaluación" en el campo de las competencias. Desde el principio pensamos que Formar y Evaluar por competencias, respondía casi a una inescindible realidad que

---

<sup>32</sup>U.C.E.S. - Hacia la enseñanza de la Medicina basada en Competencias Profesionales – Guía para la elaboración de los programas de Asignaturas – Facultad de Ciencias de la Salud – U.C.E.S.

vinculaba a conceptos asociados y que -según nuestro criterio- en este tema, la propia naturaleza de ambos conceptos esta sujeta al de "Competencias". Es decir que hablar de uno, implica necesariamente hablar del otro.

Evaluar no es calificar (solamente), no es medir (solamente) un progreso individual o grupal, ni medir (solamente) al alumno con algún estándar. Tampoco es ver como modificó su conducta (solamente), o como desaprendió y reaprendió. Lo evaluable en el proceso de aprendizaje, junto con los significados anteriores, será la relación de la evaluación con los objetivos que se plantearon. Si los objetivos están claros y son posibles, si tienen relación directa con los intereses del alumno y la sociedad, son motivadores en términos de dar soluciones y son nuevos puntos de partida, recién entonces, en su apropiación, se podrá verificar si se alcanzaron esos delimitados objetivos planteados.

También es cierto que cuánto más importantes y complejos sean los objetivos menos posibilidades hay de encontrar instrumentos válidos y confiables para "medir".

Además en el campo de las competencias, se trata de formar y evaluar muchos aspectos que son de neto corte actitudinal, lo que podría conducir según el evaluador, la situación de medición y el ámbito (contexto histórico, geográfico, político, etc.), a resultados no queridos y facilitadores de posibles presiones ideológicas o de otro tipo. Hay que agregar que algunas actitudes no resultan medibles, al menos con un patrón mínimo de objetividad.

Si se trata solo de evaluar una asignatura y de acreditar los conocimientos adquiridos (evaluación formativa o sumativa o terminal), la actividad es más limitada y parece más fácil y cierta. Si se pretende evaluar una trayectoria o un itinerario, se tendría que poder hacer a lo largo de un tiempo más prolongado que la cursada de una asignatura y con formadores permanentemente vinculados a esa formación y al sujeto. Sería más complicado, aunque daría serias certezas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, si de formar por competencias se trata.

En el proceso de aprendizaje, una nueva información va a integrarse a una estructura existente produciendo un desequilibrio que necesariamente tenderá a buscar un nuevo equilibrio. Esto implicará un desarrollo en el tiempo que no puede estar limitado por los estrictos márgenes de una cursada en un momento dado, ni por un ciclo, sino por los de un sujeto que avanza en un camino. Aprender a evaluar armónicamente en el tiempo ese camino para asegurar que el proceso de enseñanza sigue una línea coherente con lo que se espera del futuro profesional en términos de carrera, será tomar la evaluación como parte de la formación por Competencias.

¿Habrá una forma de medir todo lo que se espera que el alumno adquiera o modifique en una asignatura?, y ¿se podrán medir aspectos propios de un itinerario, y no solo validos para una asignatura? y en tal caso ¿cuales serán los aspectos observables para ser medidos adecuadamente y por quien?

Creemos que es una cuestión controvertida, pero supone que el aprendizaje que un sujeto realiza se puede observar en sus conductas explícitas (en aquello que hace), y por ende se puede medir. Parece difícil encontrar la forma (y subjetivo también), de medir lo que no se puede explicitar hoy (actitudes futuras y prácticas de la persona en la vida por venir), ya que habría que inferirlo y por tanto esa medición fuera del ámbito concreto y variable, podría resultar arbitraria y estéril.

*"Toda situación de instrucción debe incluir algún sistema que permita evaluar el grado en que se han alcanzado los objetivos o demandas fijados. La evaluación, que no solo debería realizar el maestro, sino también el aprendiz, puede ser más formal (por ej. mediante un examen), o informal (a través de la observación cotidiana, de la medición del rendimiento en tareas habituales, etc.), dependiendo del contexto instruccional en que se produzca. Cuanto más formal es el contexto, más formal suele ser la evaluación"*<sup>33</sup>

*"En realidad, esos sistemas de evaluación formal suelen tener poco que ver con la medición del aprendizaje. Hemos visto que el aprendizaje es un cambio que se produce en el tiempo. Sin embargo, muchas veces se examina a los aprendices solo al final del proceso, por lo que difícilmente puede medirse el cambio, sin conocer el punto de partida. Los verdaderos sistemas de evaluación del aprendizaje deberían implicar un control continuo de los cambios que se producen. O al menos alguna medida de las diferencias entre el punto de partida del aprendiz (sus conocimientos anteriores) y el punto de llegada tras la instrucción (los nuevos conocimientos). Los sistemas basados únicamente en la llamada "evaluación terminal", tienen más que ver con la función selectiva de los sistemas educativos que con su función formativa"*<sup>32</sup>

Como se trata de un sujeto (formado en el sistema), y suponiendo que estuviera evaluado en sus competencias adquiridas, subsistirá aún un problema: la evaluación se hace en una institución, en un ambiente, y significa algo solo para ese ambiente. Hace falta adicionar un validador común, un denominador común, y en este aspecto el problema no es numérico sino social. No es lo mismo una calificación en una institución que en otra. Muchas veces tampoco bastaría un validador común según parámetros de competencia laboral, ya que determinados actores sociales en el nivel universitario, ubican a sus egresados en determinadas empresas, funcionando entonces el criterio de que tal o cual Universidad es mejor o peor en función de los empleos que consiguen sus alumnos.

No hemos encontrado solución al problema de escindir formación y evaluación. Pensamos que ambos conceptos forman parte de un continuo y que transitan juntos la vida de los estudiantes. También sostenemos que en la Universidad no se pueden aportar todos los argumentos que en origen vienen con la persona y no nos satisface aún la idea de que la evaluación de las competencias por sí misma, pueda depender de la Universidad exclusivamente y efectuarse en ella únicamente.

Con sus mas y sus menos, sigue pareciendo que el validador de las competencias adquiridas es el trabajo, que junto con las convicciones sociales imperantes y las necesidades de la comunidad, dirá si el graduado esta a la altura que las circunstancias reclaman.

---

<sup>33</sup> Pozo, M. - 1999 - Aprendices y maestros. Pág.79. Madrid. Edit. Alianza

## **6. LA ENCUESTA UTILIZADA, CONSIDERACIONES Y RESULTADOS**

### **6.1 Competencias a considerar**

Aceptamos que toda elección en si misma es arbitraria, ya que deja fuera de consideración un indeterminado lote de opciones tan validas como la elegida.

Para la elaboración de la encuesta que nos permitiera tener la opinión que sobre el tema tienen nuestros colegas, hemos convenido con los investigadores de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad del Aconcagua sobre el mismo tema una encuesta común, a la que hemos agregado algunas cuestiones que nos interesaban particularmente en la UCES y que entendemos enriquecen en mucho la mirada que hacemos sobre las Competencias.

En el Anexo IV exponemos la encuesta propuesta a los profesores con materias curriculares en la carrera de Contador Público y que vía on line se desarrollara en el mes de mayo de 2010.

La misma se circularizó a la totalidad de los docentes vinculados con la carrera tanto en la sede CABA como en San Francisco y Río Grande. Entre los agregados que hemos hecho a la encuesta consensuada con los investigadores la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad del Aconcagua, hemos puesto foco en las competencias tomadas en cuenta en el proyecto "Tuning"<sup>34</sup> que recoge la tarea de mas de 100 Universidades Europeas y que en el marco del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), propone un conjunto de referencias para concretizar una idea común a todo el espacio.

En mérito a la brevedad y la imposibilidad de citar el texto que referimos, invitamos a recorrer la obra atento la importancia de su medular desarrollo, análisis y conclusiones.

En virtud de lo dicho nos pareció apropiado recurrir a las competencias referenciadas como significativas según los encuestados en aquella consulta.

El proyecto que dio vida a los libros comentados esta enmarcado en el proceso de La Sorbona-Bolonia-Praga-Berlin y reconoce una vocación común y urgente de avanzar en el EEES y en sus consecuencias prácticas. En el marco del Proyecto Tuning se diseño una metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable y entre otras definiciones aparece la de resultados del aprendizaje y competencias. Sin querer abundar en los conceptos centrales del "Tuning", sí nos interesa decir que en el E.E.E.S. (Espacio Europeo de Educación Superior) se mezclan necesariamente tal como reconoce como metas y objetivos el proyecto – entre otros -:

- la convergencia en áreas temáticas;
- el desarrollo de los perfiles profesionales;
- los resultados del aprendizaje y las competencias deseables.

---

<sup>34</sup> Tuning Educational Structures in Europe – Informe Final – Fase 1 / Fase 2 – Proyecto Socrates, Universidad de Deusto, 2003

Asimismo se dibuja la relación de conceptos tales como:

- créditos;
- competencias;
- evaluación de la Calidad;
- convergencia.

En ese contexto, en el trabajo se habla de competencias y luego de dividir las en genéricas y específicas se encuesta a un universo suficientemente representativo. En el texto comentado y en su glosario, se definen Competencias (académicas o profesionales) como una combinación dinámica de atributos –con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades-, que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o como los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo.

En particular, el proyecto se centra en las competencias específicas de las áreas (específicas de cada campo de estudio), y competencias genéricas (comunes para cualquier curso).

Como nuevo paradigma educativo, la educación debe proveer a la *"...adquisición por parte del estudiante de capacidades, habilidades, competencias y valores que le permitan una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda su vida."* *"El término Competencia ha sido el elegido por el proyecto Sócrates-Erasmus titulado "Tuning Educational Structures in Europe"*<sup>35</sup> y resume en un término único y con significado que pretende ser universal todas las definiciones generadas y lo transforma en el término que representa los objetivos de la educación europea. Sigue diciendo el trabajo *"...La educación deberá centrarse en la adquisición de competencias por parte del alumno. Se trata de centrar la educación en el estudiante. El papel fundamental del profesor debe ser el de ayudar al estudiante en el proceso de adquisición de competencias."*

---

<sup>35</sup> Bajo T. , Maldonado A., Moreno S. , Moya M., Tudela P. (Coordinador) - s/a - Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa - Universidad de Granada.  
citado en: [http://www.ugr.es/~psicolo/docs\\_espacioeuropeo/analisis\\_de\\_competencias\\_europa.doc](http://www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo/analisis_de_competencias_europa.doc)



El proyecto concentra la labor y el pensamiento de muchos actores de la educación que sobre una lista de 85 competencias propuestas eligieron un conjunto de treinta que se ordenaron en tres grandes grupos:

#### Competencias Instrumentales:

1. Capacidad de análisis y síntesis
2. Capacidad de organizar y planificar
3. Conocimientos generales básicos
4. Conocimientos básicos de la profesión
5. Comunicación oral y escrita en la propia lengua
6. Conocimiento de una segunda lengua
7. Habilidades básicas en el manejo de ordenadores
8. Habilidades de gestión de información
9. Resolución de problemas
10. Toma de decisiones.

#### Competencias Interpersonales:

1. Capacidad crítica y autocrítica
2. Trabajo en equipo
3. Habilidades interpersonales
4. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar
5. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas
6. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
7. Habilidad de trabajar en un contexto internacional
8. Compromiso ético.

#### Competencias Sistémicas:

1. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
2. Habilidades de investigación
3. Capacidad de aprender
4. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
5. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
6. Liderazgo
7. Conocimiento de culturas y costumbres de otros pueblos
8. Habilidad para trabajar de forma autónoma
9. Diseño y gestión de proyectos
10. Iniciativa y espíritu emprendedor
11. Preocupación por la calidad
12. Motivación de logro

Luego, el proyecto determinó la importancia relativa de las 17 competencias mejor valoradas para diferentes colectivos, correlacionándolas entre los mismos según el cuadro que se expone seguidamente.

Agregamos a dicho cuadro (en una cuarta columna), como producto de nuestra investigación y a modo de comparación los resultados de la encuesta que sobre las mismas competencias utilizadas en el trabajo comentado, surgieron de las respuestas de los docentes de UCES a la encuesta formulada.

Descripción de competencias	Espacio Europeo de Educación superior			UCES
	Académicos	Graduados	Empleadores	Docentes
Capacidad para el análisis y síntesis	2	1	3	6
Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica	5	3	2	1
Conocimiento general básico	1	12	12	2
Conocimiento básico de la profesión	8	11	14	4
Comunicación oral y escrita en el lenguaje nativo	9	7	7	3
Conocimiento de una segunda lengua	15	14	15	5
Habilidades elementales de cálculo	16	4	10	7
Habilidades de investigación	11	15	17	10
Capacidad para aprender	3	2	1	9
Capacidad crítica y autocrítica	6	10	9	8
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	7	5	4	14
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	4	9	6	12
Toma de decisiones	12	8	8	17
Habilidades interpersonales	14	6	5	16
Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar	10	13	11	11
Aprecio por la diversidad y por la multiculturalidad	17	17	16	13
Compromiso ético	13	16	13	15

Fuente: Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa - s/a - M<sup>a</sup> Bajo T. , Maldonado A., Moreno S. , Moya M., Tudela P. (Coordinador) - Universidad de Granada.

*Tomando en cuenta los colectivos mencionados para el E.E.E.S., la correlación (Spearman) entre la ordenación de los graduados y la de los empleadores fue 0,899, entre los académicos y los graduados fue 0,456 y entre los académicos y los empleadores fue 0,549.*

Si bien el objetivo de nuestro trabajo no fue medir correlaciones entre los colectivos indicados precedentemente, es valioso considerar que la correlación más cercana en el estudio indicado es entre graduados y empleadores lo cual es consistente con una mirada razonablemente parecida al interior del mundo del trabajo y algo diferente entre el mundo del trabajo y los referentes de la vida Universitaria. De todas maneras todas las correlaciones mostradas son consistentes, positivas y podríamos decir que entre ellas existe un razonable acuerdo entre los colectivos consultados sobre las competencias que un graduado debe tener al finalizar sus estudios.

Nuestro trabajo no abarcó la opinión de graduados y empleadores. No obstante con la opinión de nuestros profesores podemos tener cierta comprensión de la importancia relativa y la correlación con sus pares (académicos) del colectivo mencionado en el cuadro anterior.

Si se vinculan las columnas de Académicos (EEES) y Docentes (UCES), la correlación (Spearman) arroja un coeficiente entre ellos de 0.4240, lo cual es indicativo de una importante correlación entre ambos colectivos respecto de las competencias esperadas del graduado en general. Por cierto que los colectivos comparados responden no solo a diferentes realidades contextuales, sino a diferentes espacios disciplinares, lo que no permite una certeza completa sobre la homogeneidad de sus opiniones.

## **6.2. Resultados del procesamiento de la encuesta.**

Además de los resultados mostrados en la cuarta columna del cuadro del punto precedente, se colectaron y procesaron las respuestas a las preguntas formuladas en la encuesta preparada al efecto, con los resultados que se exponen a continuación.

El 100% de los encuestados son docentes que dictan materias en la carrera de Contador Público de U.C.E.S., de los mismos el 43% son contadores.

El 100% de los encuestados coincidió que es deber de la facultad darle al graduado las herramientas para que tenga la capacidad de enfrentar situaciones problemáticas.

Cuando se consulta al docente sus conocimientos sobre competencia, el 26% mucho, el 45% responde que bastante, el 29% poco, y nada un 0%. Podemos ver que el 71% de los docentes poseen conocimientos sobre Competencias.

El 95% de los docentes reconocen enseñar habilidades y destrezas a los alumnos, además del desarrollo de su programa.

Señalaron los docentes las siguientes herramientas (debían marcar 3, entre 12) que les dan a sus alumnos como futuros profesionales:

1) Desarrollen su habilidad ante situaciones para buscar una solución	17%
2) Darle conocimientos técnicos y teóricos	16%
3) Saber hacer	16%
4) Aprender a aprender	13%
5) Ser Prácticos	11%
6) Experiencia cotidiana	10%
7) Ser eficiente	8%
8) Capacidad de desenvolverse en situaciones conflictivas	7%
9) Ser efectivos	3%



Se les consulta si "conoce cuales son las competencias que necesita un Contador Publico para ejercer su profesión", el 25% responde que mucho, el 38% bastante, el 35% poco, y un 3% nada, por lo que vemos el 63% conoce cuales son esas competencias.

El 95% piensa que es rol del docente dar y brindar las competencias y un 79% incluiría competencias en el programa de su materia.

75% le parece que es importante y de utilidad que las mismas estén en el programa de la materia, se les consulta al 25 % restante que consideran que no es importante que estén en el programa, cual es la causa (sobre opciones ofrecidas -ver encuesta- ) del porque consideran que no es importante.

#### Las 2 causas más elegidas fueron:

- 1) creo que no es importante la mención de las competencias en el programa, ya que el mismo debe explicitar únicamente los temas teóricos / prácticos de la materia.
- 2) la facultad debe darle al graduado las herramientas básicas para desarrollar su profesión (teoría / técnica / practica) y no la forma actuar en cada situación.

Al consultarles "que conocimientos logran las universidades en los egresados de la carrera de contador publico respecto de las competencias" podemos ver que los docentes saben que "no" se están enseñando ni implementando las mismas de manera orgánica, ya que el 0% dice que mucho, el 13% bastante, el 84 % poco, y el 3% nada. A aquellos que opinaron que mucho y bastante se les pide redacten las que consideran las competencias mas importantes, donde mencionan, capacidad crítica, capacidad analítica, saber aplicar, saber hacer, ser eficientes, ser proactivos y visión de negocios entre otras.

Se pide a los docentes que redacten competencias que se aprenden en la carrera y mencionan entre otras: (se cita las 3 más seleccionadas)

- 1) Trabajo en equipo
- 2) Capacidad para aplicar el conocimiento en la practica
- 3) Habilidades en investigación

Y mencionan las siguientes competencias que no se aprenden en la carrera pero que deberían ser tenidas en cuenta, entre otras:

- 1) saber saber
- 2) saber ser
- 3) ética profesional
- 4) visión estratégica

Se consulta si "identifican las competencias que actualmente son requeridas por las empresas que contratan los servicios de un Contador Publico", el 17% responde que mucho,



el 38% bastante, el 32% poco, y un 13% nada, por lo que vemos el 55% identifica esas competencias, y mencionan las siguientes entre otras:

- 1) Trabajo en equipo
- 2) Responsabilidad
- 3) Liderazgo
- 4) Capacidad para aprender
- 5) Capacidad para resolver situaciones, adaptarse a las mismas.
- 6) Habilidad analítica

Al consultar si el cambio requerido por las empresas a un Contador Público en 1990 y 2009 es, mucho opino un 31%, un 27% bastante, el 34% poco y el 8% nada.

Se pidió mencionar las "Competencias requeridas actualmente" y que antes no eran relevantes para ejercer la profesión, y se mencionaron entre otras las siguientes

- 1) Tolerancia a la presión
- 2) Ser proactivo
- 3) Practicidad
- 4) Adaptabilidad al cambio

Al consultarles si conocer más sobre la formación y evaluación por competencia puede ayudar a mejorar y actualizar el servicio educativo que brinda la facultad en la carrera de Contador Público, el 53% respondió que mucho, el 42% bastante, lo que implica un 95% de los docentes piensan que mejorará el servicio educativo si se conoce más en formación y evaluación por competencia, mientras que el 5% restante opino que poco y un 0% nada.

A los docentes que respondieron que "conocer más sobre formación y evaluación por competencia puede ayudar a mejorar y actualizar el servicio educativo", se les pregunta que "aspectos les parecen más importantes conocer":

- Con un 24% a) Competencias específicas a lograr por un egresado de la carrera de CP
- Con un 14% b) Competencias básicas de un estudiante universitario
- Con un 13% c) Desfasaje entre el requerimiento de las empresas y la formación que brinda la Universidad
- Con un 13% d) Como implementar esta propuesta pedagógica en la carrera de CP
- Con un 12% e) Como implementar esta propuesta pedagógica en las clases
- Con un 10% f) Opinión de empresarios
- Con un 6% g) Como implementar esta propuesta pedagógica en la evaluación
- Con un 4% h) Resultados de otros estudios relacionados con este tema en el Mundo
- Con un 3% i) Resultados de otros estudios relacionados con este tema en Argentina
- Con un 1% j) Resultados de otros estudios relacionados con este tema en América Latina



Agrupando los resultados anteriores en 4 grupos homogéneos por interés, obtuvimos:

- 1) Sumando a) + b), el 38% desea conocer mas sobre el tema de competencias en general.
- 2) Si tomamos las opiniones d) + e) + g) con una suma del 31% de la selección, podemos ver que los docentes tratan de conocer mas sobre la implementación pedagógica del tema. En los puntos 4.4.1 y 4.4.2 trabajamos el particular.
- 3) Tomando c) + f) vemos que el 23% toma en cuenta la importancia del tema en el mercado laboral y empresarial.
- 4) Y por ultimo sumando h) + i) + j) con un 8% se desea saber sobre estudios de este tema en diferentes lugares.

La novedad que ha traído la encuesta, como observación general, es que el tema de competencias se encuentra ahora explícitamente nombrado, pero desde la empresa o desde la Universidad parece haber estado siempre presente.

Los programas se diseñan por objetivos, unidades, contenidos a la manera tradicional. No obstante parecería que la enseñanza por competencias no esta del todo ausente en la mayoría de los casos, aun cuando no se evidencie y sea muy incipiente.

En particular, el trabajo en equipo y la toma de decisiones en distintas situaciones de prueba, parece una de las preocupaciones de la mayoría de los profesores, en coincidencias con uno de los tantos requisitos de las empresas.

Adicionalmente parece confirmarse que las competencias se adquieren o modifican permanentemente en función de los reclamos sociales y no responden a lo pacíficamente sostenido en alguna bibliografía. Mencionamos algunas que nos parecieron interesantes para ser consideradas como competencias del contador público, como: ética profesional, visión estratégica, habilidad analítica, practicidad, proactividad, adaptabilidad al cambio, y habilidades en investigación, entre otras.

## **7. CONCLUSIONES**

Hemos llegado al final del recorrido que nos hemos propuesto en este trabajo de investigación y en este punto de la tarea, nos encontramos con una enorme riqueza de conceptos y respuestas, que trataremos de ordenar de forma tal que resulte de su conjunción un resultado razonablemente comprensible y útil para futuras tareas en este campo.

Debemos reconocer el esfuerzo e interés demostrado por nuestros colegas, quienes dedicando su valioso tiempo, han respondido de manera completa y correcta en una proporción del 58 % del total de los correos electrónicos enviados.

Nos pareció muy útil mencionar, apoyando las conclusiones que proponemos, que en un trabajo de la Universidad <sup>36</sup> sobre trayectorias profesionales de alumnos de UCES se concluye que solo el 4.8% los egresados de UCES no se sienten aptos para resolver problemas concretos. En su mayoría (59.7%) se sienten adaptables a circunstancias cambiantes, aunque el 52.2% dice respecto de las habilidades que adquirieron que son parcialmente suficientes y con deficiencias de tipo práctico. Asimismo se indica que el 52.7% dice que UCES aportó "mucho" a su formación profesional y el 47.3% que UCES "aportó parcialmente". De la encuesta, el 77.5% reporta que entre sus propias capacidades y características personales (43.5%) y la capacitación y los conocimientos adquiridos (34%), estuvieron los factores que favorecieron su inserción profesional. El resto de los encuestados ha referido como significativos, los contactos y la experiencia previa.

Lo dicho nos hace pensar que si bien los egresados no se encuentran con las habilidades de tipo práctico necesarias -pocas competencias en ese sentido-, por cierto reconocen en su formación, valiosos elementos relativos a su flexibilidad profesional y aptitud para la resolución de situaciones concretas. Por otra parte también afirman, que sus propias cualidades en la mayoría de los casos, y en segundo lugar los conocimientos adquiridos han sido preponderantes a la hora de su inserción profesional. Lo dicho, aunque para grupos diferentes, refiere que dichas capacidades personales se nutrieron y acrecentaron en la relación con pares, profesores y conocimientos, de forma tal de lograr un sujeto con competencias adecuadas.

Parecería que, aún sin una intención deliberada y de manera incidental, en la UCES se trabaja en la dirección de las competencias, que de ninguna manera se opone a la Excelencia, -el objetivo de la Universidad-, atento estar incluidas aquellas en ese concepto y en forma concordante con la explicación que logramos de lo que dice la Guía para el diseño y la implantación de un modelo institucional de evaluación docente del profesorado en las universidades Públicas catalanas en el apartado Dimensiones, indicadores y criterios de evaluación<sup>37</sup> se advierte que *"...es necesario distinguir entre competencia y excelencia..."* También indica que *"...la excelencia tiene más dimensiones y elementos que la competencia. La excelencia supone haber alcanzado un alto grado de competencia en el desarrollo del encargo docente y, además, aporta, entre otras, aquellas evidencias que hacen referencia a la innovación, la investigación docente, la organización y el diseño de programas de formación o de liderazgo de los procesos de mejora docente."* Lo dicho está referido a la "profesión docente" y naturalmente como a cualquier profesión, le caben los

<sup>36</sup> Iglesias, G. - Stropparo P. Informe de Investigación: Una descripción de las trayectorias profesionales de los egresados de UCES 1996/2005" - Dic.2005 - UCES.

<sup>37</sup> Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya - 2005 - 1.ª edición: marzo / [www.aqucatalunya.org](http://www.aqucatalunya.org)

extremos de la formación por competencias, lo que pone un punto de atención a la importancia relativa del término respecto de su contenedor.

Queremos resaltar, lo evidenciado en la correlación de prioridades de competencias entre los académicos del EEES y nuestros encuestados. La conclusión por demás obvia que surgió del guarismo obtenido fue, que independientemente de contextos y disciplinas, opinamos de manera particularmente parecida entre profesores, sobre las competencias deseables y su ordenamiento relativo. Vale decir también que de aquel cuadro surge claramente que graduados y empresas están más de acuerdo entre ellos que con los profesores.

Otro aspecto significativo de las respuestas recibidas de nuestros colegas fue, la convicción contundente de los profesores sobre la responsabilidad de la Universidad de enseñar habilidades y destrezas a los alumnos, junto a las herramientas que debe tener el graduado para resolver situaciones problemáticas. Teniendo en cuenta que de los encuestados solo el 43 % son contadores, nos parece que el 40 % haya respondido no conocer acabadamente las competencias propias de un contador, situación que sin embargo nos debe llamar a la reflexión y que atribuimos a la falta de una buena explicitación a todo el cuerpo docente sobre lo que se espera de un profesional al culminar sus estudios. También indica que posiblemente se requiera una mejora sensible en la preocupación de los profesores para hacer eficiente la relación entre contenidos, actitudes y aptitudes, tanto de manera vertical como horizontal entre curriculas.

En solo un 25 % de los casos quedo palmariamente demostrado que los consultados no conocen sobre competencias y un 40 % dice no tener en claro que competencias reclama el mercado laboral actual. Una amplia mayoría opina positivamente sobre la necesidad de que dicho aspecto este incluido explícitamente en la carrera y en las materias. Lo dicho explica también, porqué mencionan que particularmente incluyen un cúmulo de habilidades en sus contenidos, pero reconocen que no se esta enseñando por competencias en la Universidad. En el 60% de los casos se advierte el cambio radical que la empresa le ha exigido al graduado en los últimos 20 años y en particular en el "saber hacer", el "saber ser", la ética profesional, la visión estratégica, el trabajo en equipos, la proactividad, la tolerancia a la presión, la capacidad para aprender y para resolver situaciones problemáticas.

Más del 70 % de los encuestados respondió que tenía buen conocimiento sobre el tema de competencias y pudieron ejemplificar con claridad y corrección los supuestos a los que se referían al hablar del concepto.

En el anexo III, se detallan los aspectos que sobre el particular de los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de U.D.A. y su comparación con los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas de de U.C.E.S. En general podemos afirmar que la relación de ambos estudios no surgen diferencias significativas sobre el fondo del asunto, salvo en algunos pocos temas.

Entendemos que se han alcanzado los objetivos propuestos, al haber indagado la percepción de los Docentes en lo que a "competencias" se refiere; haber verificado que los mismos saben su significado e importancia en la formación de los graduados y que en sus materias se esfuerzan por lograr competencias pero de manera autónoma e incidental.



Los profesores le asignan mucha importancia a la formación y evaluación por competencias y se han podido relevar según lo mencionado en el apartado 6.2, cuales competencias creen son de significación para la carrera.

No hemos encontrado solución al problema de escindir formación y evaluación. Pensamos que ambos conceptos forman parte de un continuo y que transitan juntos la vida de los estudiantes. También entendemos que en la Universidad no se pueden aportar todos los argumentos que en origen vienen con la persona y no nos satisface aún la idea de que la evaluación de las competencias por sí misma, pueda depender de la Universidad y efectuarse en ella. Con sus más y sus menos, sigue pareciendo que el validador de las competencias adquiridas es el trabajo, que junto con las convicciones sociales imperantes y las necesidades de la comunidad, dirá si el graduado está a la altura que las circunstancias reclaman.

No obstante y luego del recorrido efectuado, entendemos que no puede dejarse librada a la buena voluntad y esfuerzo solitario y espontáneo del profesorado la cuestión de las competencias que el graduado necesita porque la sociedad le reclama. Pareciera que definitivamente la Universidad debe comenzar a recorrer el camino de formar por competencias, con el cuidado y los límites necesarios en su elección y evaluación, para no caer ni en excesos rigoristas ni en miradas ideologizadas sobre ellas y los alumnos que deben alcanzarlas. No será menor el esfuerzo, sobre todo y como ya vimos en el cuerpo del trabajo, muchas competencias son propias de un ámbito anterior y fundante, como es la familia y las entidades de educación inicial, primaria y media.

## **BIBLIOGRAFIA**

- 1) Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya – Marzo/2005 - 1.<sup>a</sup> edición – Universidad de Cataluña.
- 2) Alles, M. - 2004. Desempeño por competencias: evaluación de 360º: – Edit. Granica
- 3) Alles, M. - 2006. Dirección estratégica de recursos humanos: gestión por competencia – Edit. Granica
- 4) Bajo T., Maldonado A., Moreno S., Moya M., Tudela P., (Coordinador) - s/a - Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa - Universidad de Granada.
- 5) Barylko, J. - 2000 - La filosofía, una invitación a pensar. Pág.40. Buenos Aires. Edit.Planeta.
- 6) Bloom, Benjamín S. – 1971 - Taxonomía de los objetivos de la Educación. Buenos Aires. Pág.163. Edit. El Ateneo.
- 7) Bordón, J - 1999 - Globalización y reforma universitaria. Pág.78. Revista Archivos del Presente Nro.17 Edit. Fundación Foro del Sur.
- 8) Candau, V. (Compiladora) - 1987 - La didáctica en cuestión: .Bartott, M. Enseñanza por medio de solución de problemas. Pág.59. Madrid. Edit. Narcea,
- 9) Capuano, A. - Noviembre/2004. Evaluación de desempeño: desempeño por competencias – monografía- Revista INVENIO Nro.13, Pág.139/150 – Edit. Universidad del Centro Educativo Latinoamericano (Rosario).
- 10)Costa Lieste, E. - 2000 - Cómo producimos alumnos inertes. Pág.19. Diario La Nación, Sección primera.
- 11)Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Provincia de Buenos Aires - 2001. El financiamiento universitario. Informe económico de coyuntura Nro.83 - (CPCECABA).
- 12)De Alba, A. (compiladora) - 1997 - El Curriculum universitario de cara al nuevo milenio: Esteva, José A. La dimensión tecnológica en la formación universitaria. Pág.1-5. - México: Centro de Estudios sobre la Universidad. Edit. Plaza y Vales. Universidad Autónoma de México.
- 13)Fourez, G - 2008 Competencias descuidadas por la Escuela. Contarlas para recuperarlas – traducción y edición de Fundación TEA
- 14)Giribaldi, J. - Abril/2000. Mercado de trabajo y competencias laborales: posibilidades de institucionalización de un sistema de normalización y certificación ocupacional - impreso - Revista. Nro.30. - Edit. Universidad Católica
- 15)Gonzalez, M. - Mayo-Agosto/2008. Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. – Impreso - revista Iberoamericana de educación, Nro.47, Pág.185/209. - Edit. Organización de estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.



- 16) Gros, B. - Septiembre-Diciembre/2006. La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. – Impreso - revista Iberoamericana de educación Nro.42, Pág.103/126 - Edit. Organización de estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura
- 17) Iglesias, G. - Stropparo P. Informe de Investigación: Una descripción de las trayectorias profesionales de los egresados de UCES 1996/2005” - Dic.2005 - UCES.
- 18) IIPE - Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (Buenos Aires). 2000 - Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de la transformación educativa - Edit. UNESCO – IIPE Buenos Aires.
- 19) Lazzati, S. - Noviembre 2002. Las competencias como factor del desempeño personal. Desarrollo de un marco conceptual. – Impreso – revista Nro.11, Pág.58/68. - Edit. La Ley
- 20) Leboterf, G. - Octubre/2000. La gestión por competencias. – Impreso - revista IDEA Nro.218, Pág.110/113. – Edit. Instituto para el Desarrollo Empresarial de la Argentina.
- 21) Lopez, A - Salvatierra, D. - s/a - Los proyectos didácticos. Pág.4 - Inédito
- 22) Lucarelli, E. - 1997 - Didáctica de Nivel Superior. Sus notas distintivas. en Ficha de Cátedra La Didáctica de Nivel Superior UBA FyL Pág. 4.
- 23) Martínez Agut, M. - 2007. Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias - On line/Impreso - Revista Educatio siglo XXI Nro.25, Pág.187/208 - Edit. Universidad de Murcia.
- 24) Martín-Barbero, J. – 2002. La educación desde la comunicación – Edit. Norma.
- 25) Monclús Estrella A. - Mayo-Agosto/2008. La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento – Impreso- revista Iberoamericana de educación. Nro.47, Pág.159/181 - Edit. Organización de estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- 26) Navío Gámez, A - año 2005 - “Las competencias profesionales del formador” - Edit. OCTAEDRO -EUB - España
- 27) No posee. - Junio-Julio/2003. Las competencias están cambiando: investigación de mercado –Impreso - revista IDEA Nro.228, Pág. 72. - Edit. Instituto para el Desarrollo Empresarial de la Argentina.
- 28) No posee - s/a - Hacia la enseñanza de la Medicina basada en Competencias Profesionales – Guía para la elaboración de los programas de Asignaturas – Facultad de Ciencias de la Salud – U.C.E.S.
- 29) Ornelas Navarro, C. - 1982 - La reforma universitaria y la enseñanza tubular. - En Foro universitario Nro.19. México. Stunam.





- 30) Perkins, D. - 1995 - La escuela Inteligente, del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Pág.10 - Barcelona. Edit. Gedisa.
- 31) Perrenoud, P. - 2000 - "El Arte de Construir Competencias ". Pág. 19-31 - Nova Escola (Brasil).
- 32) Perrenoud, P - Mayo/2006 "Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar" - Barcelona - Edit.GRAO
- 33) Pozo Municio, J - 1999 - Aprendices y maestros. Pág.76-79. - Madrid Edit. Alianza Editorial
- 34) Ribas, F. - Diciembre/2004 Renovando nuestras clases: propuesta curricular basada en competencias laborales - Impreso - Revista Costo y Gestión Nro.54, Pág.587/590. - Edit. IAPUCO.
- 35) Rue, J - año 2007 - "Enseñar en la Universidad: el EEES como reto para la educación superior" - Madrid - Edit. Narcea
- 36) Szinrer, D. - Agosto/2000. Lo que su gente sabe, sirve: la gestión por competencias, de la retórica a la práctica cotidiana - Impreso - revista Austral, Nro.8, Pág.44/54. - Edit. Austral.
- 37) Tedesco, J. - 11/1998 - Universidad y sociedad del conocimiento. Pág.604. Nº 2228 - Revista Criterio.
- 38) Taihalde, M. - Febrero/2004. Gestión de los recursos humanos por competencias. - Impreso - revista Nro.2, Pág.101/104. - Edit. La Ley.
- 39) Tuning Educational Structures in Europe - Informe Final - Fase 1 / Fase 2 - Proyecto Socrates, Universidad de Deusto, 2003
- 40) Villalpando, W. - Junio/2009. La formación del jurista: objetivos y competencias en la enseñanza del derecho - Impreso - revista INVENIO Nro.22, Pág.13/28. - Edit. Universidad del Centro Educativo Latinoamericano (Rosario).
- 41) Zabalza M. - año 2003 - "Competencias docentes del profesorado universitario" - Madrid - Edit. Narcea
- 42) Zanotti, L. - 1967 - Precisiones pedagógicas. Pág.11. Buenos Aires. Edit. Guadalupe



## **PAGINAS WEB'S**

- 1) <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>
- 2) [http://www.profes.net/rep\\_documentos/Monograf/LECap3.pdf](http://www.profes.net/rep_documentos/Monograf/LECap3.pdf)
- 3) <http://lascompetenciasbasicas.wordpress.com/propuesta-1/>
- 4) [http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/doc\\_A17/dcmto-pl.html](http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/doc_A17/dcmto-pl.html)
- 5) <http://www.trabajo.gov.ar/competencialaboral/>
- 6) [http://www.ugr.es/~psicolo/docs\\_espacioeuropeo/analisis\\_de\\_competencias\\_europa.doc](http://www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo/analisis_de_competencias_europa.doc)
- 7) [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_30.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html)
- 8) [www.aqucatalunya.org](http://www.aqucatalunya.org)
- 9) [http://www.uces.edu.ar/grado/ciencias\\_economicas/contador\\_publico/contador\\_publico.php](http://www.uces.edu.ar/grado/ciencias_economicas/contador_publico/contador_publico.php)



## **ANEXOS**

### **ANEXO I – “Entrevista a Phillippe Perrenoud”**

#### **Construir competencias**

Entrevista con Philippe Perrenoud, Universidad de Ginebra

Observaciones recogidas por Paola Gentile y Roberta Bencini

Texto original de una entrevista "El Arte de Construir Competencias " original en portugués en Nova Escola (Brasil), Septiembre 2000, pp.19-31.

Traducción: Luis González Martínez

#### **1. ¿Que es una competencia? Quisiera darme algunos ejemplos.**

Una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones. Tres ejemplos más concretos:

- Saber orientarse en una ciudad desconocida; esta competencia moviliza la capacidad de leer un plan, de situar dónde se está, pedir información o consejos, y también distintos conocimientos: concepto de escala, elementos de topografía, conocimiento de una serie de puntos de señales geográficos;
- Saber atender a un niño enfermo; esta competencia moviliza capacidades (saber observar señales fisiológicas, tomar la temperatura, administrar un remedio), y también conocimientos: conocimiento de las patologías y de sus síntomas, medidas urgentes, terapias, de las precauciones que deben tomarse, de los riesgos, de los medicamentos, de los servicios médicos y farmacéuticos.
- Saber votar de acuerdo con sus intereses; esta competencia moviliza capacidades (saber informarse, saber llenar una papeleta de voto), y también conocimientos: conocimiento de las instituciones políticas, de lo que está en juego en la elección, candidatos, partidos, programas, políticas de la mayoría en el poder, etc.

Son ejemplos de una gran trivialidad. Otras competencias están más vinculadas a contextos culturales, a oficios, a condiciones sociales. Los seres humanos no todos se enfrentan a las mismas situaciones. Desarrollan competencias adaptadas a su mundo. La selva de las ciudades pide otras competencias que el bosque virgen, los pobres tienen otros problemas que solucionar que los de los ricos, etc.

Algunas competencias se construyen en gran parte en la escuela, otras en absoluto.

#### **2. ¿De dónde viene la moda de las competencias en la educación escolar?**

¿Cuándo comenzó? La escuela, cuando se preocupa en formar competencias, en general siempre ha dado prioridad a los recursos: capacidades y conocimientos. Hasta cierto punto, se preocupa de los "ingredientes" de algunas competencias, pero mucho menos de la puesta en movimiento de estos recursos en situaciones complejas

Durante la escolaridad básica, se aprende a leer, escribir, contar, y también a razonar, explicar, resumir, observar, comparar, dibujar y decenas de otras capacidades generales. Y se asimilan conocimientos disciplinarios; matemáticas, historia, ciencias, geografía, etc. pero la escuela no ve la necesidad de conectar estos recursos a situaciones precisas de la vida.

Cuando se pregunta por qué se enseñan esto o eso, la justificación en general está basada en las exigencias de desarrollar un curso: es necesario aprender a contar para aprender a solucionar problemas, saber de gramática para aprender a redactar un texto, etc. cuando se hace referencia a la vida, es de manera bastante global: se aprende para convertirse en un buen ciudadano, aclararse en la vida, tener un buen trabajo, tener cuidado de su salud.

La moda actual por las competencias se ancla en dos constataciones:

1. La transferencia y la movilización de las capacidades y conocimientos no son dadas "en la marcha", es necesario trabajarlos, involucrarlos. Eso exige tiempo, gestiones didácticas y situaciones apropiadas.
2. En la escuela, no se trabajan bastante la transferencia y la movilización y no se da bastante importancia a este impulso. Es pues insuficiente. De modo que los alumnos acumulan conocimientos, pasan exámenes, pero no llegan a movilizar estos acervos en las situaciones de la vida, en el trabajo y fuera (en la familia, la ciudad, el ocio, etc.).

Esta situación no es dramática para los que hacen estudios largos. Es más grave para los que solo van algunos años a la escuela. Al formular más explícitamente objetivos de formación en términos de

competencias, se lucha abiertamente contra la tentación de la escuela: prepararse a sí mismo, marginar la referencia a situaciones de la vida; y de no tomarse el tiempo de ayudar a la movilización de los acervos en situaciones complejas. El enfoque por competencias es una manera de tomar seriamente, dicho en otras palabras, una problemática antigua, la de la "transferencia de conocimientos".

### **3. ¿Cuáles son las competencias que los alumnos deben haber adquirido al final de la escuela?**

Es una opción de sociedad, que sería mejor fundamentar en un conocimiento ampliado y actualizado de las prácticas sociales. Para elaborar un "conjunto de competencias", no basta con nombrar a una comisión de redacción. En algunos países, se limitaron a reformular los programas tradicionales poniendo un verbo de acción frente a los conocimientos disciplinarios. Allí en donde se leía "enseñar al teorema de Pitágoras", se lee ahora "servirse del teorema de Pitágoras para solucionar problemas de geometría". Es una mascarada.

La descripción de las competencias debe partir del análisis de las situaciones y de la acción y de ahí derivar de los conocimientos. Se va demasiado deprisa, en todos los países, se lanzan en la redacción de programas sin tomarse el tiempo de observar las prácticas sociales, de definir las situaciones a las cuales se enfrentará a la gente común y ordinaria y realmente. ¿Qué se sabe verdaderamente si las competencias incluidas parten de una necesidad de la vida cotidiana, un desempleado, un emigrante, un minusválido, una madre soltera, un disidente, un joven de los suburbios?

Si el sistema educativo no se toma el tiempo de reconstruir la transposición didáctica, no cuestionará las finalidades de la escuela, se limitará a poner el contenido antiguo en un nuevo envase. En la formación profesional, se establece un referencial del oficio analizando las situaciones de trabajo, luego se elabora un referencial de competencias, que fija los objetivos de la formación. Nada de eso para la formación general. Esta es la razón por la que, al amparo de las competencias, se hace hincapié en capacidades sin contexto. Resultado: se salvaguarda la parte fundamental de los conocimientos necesarios para los estudios largos y los grupos de presión disciplinarios se satisfacen.

### **4. ¿Tienen un ejemplo de lo que convendría hacer?**

He intentado el ejercicio para las competencias que están en los fundamentos de la autonomía de las personas. Esto da ocho grandes categorías de competencias:

1. saber definir, evaluar y hacer valer sus recursos, sus derechos, sus límites y sus necesidades;
2. saber, individualmente o en grupo, diseñar y conducir proyectos, desarrollar estrategias;
3. saber analizar situaciones, relaciones de los campos de fuerza de manera sistemática;
4. saber cooperar, actuar en sinergia, participar en un colectivo, compartir un liderazgo;
5. saber construir y animar organizaciones y sistemas de acción colectiva de tipo democrático;
6. saber administrar y superar conflictos. ;
7. saber jugar con las normas, servirse de ellas, elaborarlas;
8. saber construir ordenamientos negociados más allá de las diferencias culturales.

Dentro de cada una de estas grandes categorías, sería necesario aún especificar más concretamente a familias de situaciones, por ejemplo "saber desarrollar estrategias para preservar los empleos en situaciones de reestructuración de la empresa".

La formulación de las competencias se descarta entonces de las abstracciones ideológicamente neutras. ¡De golpe, la unanimidad se ve amenazada y se encuentra la idea de que los objetivos de la escolaridad dependen de una opción de sociedad.

### **5.- ¿La UNESCO realizó o dio seguimiento a experiencias antes de recomendar tales cambios en los currículos y las prácticas de educación?**

No tengo una respuesta precisa para esta cuestión. El movimiento es internacional. En los países en desarrollo, lo que está en juego no es lo mismo que para los países muy escolarizados. La Unesco observa sin lugar a dudas que, entre los niños que tienen la oportunidad de ir al menos a la escuela algunos años, hay demasiados que salen sin saber servirse de lo que aprendieron. Es necesario dejar de pensar en la escuela básica en primer lugar como una preparación para los estudios largos, es preciso prever lo contrario, como una preparación a la vida para todos, incluida la vida de los niños y los adolescentes, lo que no es sencillo.

### **6. En este contexto, ¿cuáles son los cambios en cuanto al papel del profesor?**

Es inútil pedir esfuerzos sobrehumanos a los profesores si el sistema educativo no hizo otra cosa que adoptar el lenguaje de las competencias, sin cambiar nada de lo fundamental. El índice más seguro de un cambio en profundidad, es la reducción radical del contenido disciplinario y una evaluación formativa y certificativa

orientada claramente hacia las competencias. Como lo dije, las competencias no dan la espalda a los conocimientos, pero no se puede pretender desarrollarlos sin conceder tiempo a las puestas en situación. No basta con añadir una "situación de transferencia" al final de cada capítulo de un curso convencional. Si el sistema cambia, no solamente reformulando sus programas en términos de competencias verdaderos, pero abriendo las disciplinas, introduciendo ciclos de aprendizaje plurianuales a lo largo del curso, llamando a la cooperación profesional, invitando a una pedagogía diferenciada, entonces los profesores deben cambiar sus representaciones y sus prácticas.

### **7. ¿Qué es lo que el profesor debe entonces modificar en su práctica?**

Para desarrollar las competencias, es necesario trabajar sobre todo por problemas y por proyectos, por lo tanto proponer tareas complejas, retos, que inciten a los alumnos a movilizar sus acervos de conocimientos y habilidades y hasta cierto punto a completarlos. Eso supone una pedagogía activa, cooperativa, abierta sobre la ciudad o el pueblo. ¡El profesor debe dejar de pensar que dar cursos está en el corazón del oficio! Enseñar, hoy, debería consistir en concebir, establecer y controlar situaciones de aprendizaje, siguiendo los principios de las pedagogías activas y constructivistas.

Para los profesores que ya poseen una visión constructivista e interaccionista del aprendizaje, trabajar en el desarrollo de competencias no es una ruptura. El obstáculo es aguas arriba: ¿cómo llevar a los profesores acostumbrados a impartir lecciones que son los que deben reconsiderar su oficio? Solo desarrollarán competencias con la condición de que se perciban como organizadores de situaciones didácticas y actividades que tengan sentido para los alumnos, y que los involucre, generando al mismo tiempo aprendizajes fundamentales.

### **8. ¿Cuáles son las cualidades profesionales que el profesor debe tener para ayudar a sus alumnos a desarrollar competencias?**

Antes de adquirir competencias técnicas, debería ser capaz de definir y valorar sus propias competencias, en su oficio y en sus otras prácticas sociales. Lo que exige un trabajo sobre el dar cuenta de su conocimiento. A menudo, el profesor es alguien al que le gusta el saber por el saber, que salió bien de la escuela, que posee una fuerte identidad disciplinaria a partir de la enseñanza secundaria. A veces "se pone en el lugar" de los alumnos que no son y no quieren llegar a ser "como él", y comenzará a buscar formas para interesarlos por los conocimientos no como tales, sino como herramientas para incluir al mundo y actuar sobre la realidad. El principal recurso del profesor, deberá ser su postura reflexiva, su capacidad de observar, controlar, innovar, aprender de otros, de los alumnos, de la experiencia. Pero por supuesto, hay capacidades más precisas:

- saber administrar la clase como una comunidad educativa;
- saber organizar el trabajo en espacios-tiempo más extensos de formación (ciclos, proyectos de escuela);
- saber cooperar con los colegas, los padres y otros adultos;
- saber concebir y hacer vivir dispositivos pedagógicos complejos;
- saber suscitar y animar gestiones de proyecto como método de trabajo regular;
- saber situar y modificar lo que da o retira de sentido a los conocimientos y a las actividades escolares;
- saber crear y administrar situaciones - problema, identificar obstáculos, analizar y reencuadrar las tareas;
- saber observar a los alumnos en el trabajo;
- saber evaluar las competencias en proceso de construcción.

### **9. ¿Que es lo el profesor puede hacer con las disciplinas? ¿Cómo emplearlas en este nuevo contexto?**

No se trata de renunciar a las disciplinas, que son campos de conocimientos estructurados y estructurantes. Hay competencias del dominio disciplinario, hay que trabajar en este marco. En la enseñanza primaria, es necesario sin embargo preservar la polivalencia de los profesores, no "secundarizar" la escuela primaria. En la enseñanza secundaria, se pueden desear compartimentos menos precoces y más ceñidos, profesores menos especializados, menos encerradas en una única disciplina y orgullosos ignorar todo de los demás. Es importante también no distribuir todo el tiempo escolar entre las disciplinas, es necesario proporcionar intersecciones favoreciendo gestiones de proyectos, cruces interdisciplinarios o actividades de integración.

### **10. ¿Cómo concebir la evaluación en una escuela orientada hacia las competencias?**

Se formarán competencias en la escolaridad básica si se exigen competencias en el momento de la certificación. La evaluación es el verdadero programa, ya que indica "lo que cuenta". Es necesario pues evaluar competencias seriamente. Pero esto no podría hacerse con pruebas papel - lápiz. Se pueden inspirar en los principios de la evaluación auténtica elaborados por Wiggins:

1. La evaluación solo incluye tareas contextualizadas.
2. La evaluación se refiere a problemas complejos.
3. La evaluación debe contribuir para que los estudiantes desarrollen más sus competencias.

4. La evaluación exige la utilización funcional de conocimientos disciplinarios.
5. No hay ninguna dificultad de tiempo fijada arbitrariamente en la evaluación de las competencias.
6. La tarea y sus exigencias se conocen antes de la situación de evaluación.
7. La evaluación exige una determinada forma de colaboración con pares.
8. La corrección tiene en cuenta las estrategias cognoscitivas y metacognitivas utilizadas por los estudiantes.
9. La corrección solo toma en cuenta los errores importantes relacionados con la construcción de las competencias.

### **11. ¿En cuánto tiempo se podrán apreciar los resultados de los cambios?**

Antes de evaluar los cambios, sería mejor procurar que se operen, no solamente en los textos, pero en los espíritus y en las prácticas. Eso tomará años si se hacen las cosas seriamente. Lo peor sería creer que se transformarán las prácticas de enseñanza y aprendizaje por decreto. El cambio requerido pasará por una forma de Revolución cultural, en primer lugar para los profesores, y también para los alumnos y sus padres.

Cuando las prácticas hayan cambiado a gran escala, el cambio exigirá aún años para ver resultados visibles, ya que será necesario esperar que uno o más generaciones de alumnos hayan cruzado todo el proceso. Esperando, es mejor controlar, acompañar y hacer que se dé el cambio en vez de buscar pruebas prematuras de éxito.

### **12. ¿Que es lo que para una reformulación de los programas, como lo señalado, puede hacerse en un país como Brasil?**

Su país se enfrenta al reto de la escolarización de todos los niños y adolescentes y la formación de profesores calificados en todas las regiones. Y también a la desigualdad en la escuela, al fracaso, a los abandonos. El enfoque por competencias no va a solucionar mágicamente estos problemas. Lo más grave sería, que porque se reforman los programas, no se invierta en todas las otras obras. Sólo estrategias sistémicas son justificables.

No descuidar, sin embargo, tres contribuciones del enfoque por competencias si se van a llevar a cabo sus ambiciones:

1. Aumentar el sentido del trabajo escolar y modificar el dar cuenta del conocimiento de los alumnos con dificultad;
2. Favorecer los enfoques constructivistas, la evaluación formativa, la pedagogía diferenciada, lo que puede favorecer la asimilación activa de los conocimientos;
3. Poner a los profesores en movimiento, incitarles a hablar de pedagogía y cooperar en el marco de equipos o proyectos de establecimientos.

Esta es la razón por la que es juicioso integrar desde ahora el enfoque por competencias en la formación - inicial y continua - y a la identidad profesional de los profesores. No olvidar que finalmente, el objetivo principal es el de democratizar el acceso a los conocimientos y a las competencias. ¡Todo lo demás solo es un medio!

### **13. ¿Está usted trabajando en un nuevo proyecto o tema, ahora?**

Sigo trabajando sobre la transposición didáctica a partir de las prácticas, sobre los dispositivos de construcción de competencias, tanto en la escuela como en las formaciones profesionales terciarias. Esto se está realizando al mismo tiempo que una reflexión sobre los ciclos de aprendizaje, la individualización de los cursos, el enfoque modular de los currículos. Trabajo también sobre las estrategias de cambio y sus aberraciones conocidas: demagogia, precipitación, búsqueda de beneficios políticos a corto plazo, peso desproporcionado de los grupos de presión disciplinarios, simplificación, incapacidad para controlar y negociar cambios complejos extendidos sobre diez años al menos, dificultad de definir la justa autonomía de los establecimientos.

#### **Para saber más.**

1. Perrenoud, Ph. (1994) Prácticas pedagógicas, profesión docente y formación: perspectivas sociológicas, Lisboa, D. Quixote.
2. Perrenoud, Ph. (1995) Oficio de alumno y sentido del trabajo escolar, Porto, Porto Editora.
3. Perrenoud, Ph. (1999) Evaluación de la Excelencia y Regulación de los Aprendizajes, Porto Alegre, Artmed Editora.
4. Perrenoud, Ph. (1999) Construir las Competencias desde la Escuela, Porto Alegre, Artmed Editora.
5. Perrenoud, Ph. (1999) Pedagogía Diferenciada, Porto Alegre, Artmed Editora.
6. Perrenoud, Ph. (2000) Diez Nuevas Competencias para Enseñar, Porto Alegre, Artmed Editora.

#### **Fuente original:**

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_30.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html)



## **ANEXO II - Sobre disciplinarietàad y globalización**

Los proyectos didácticos. Lopez, Azucena - Salvatierra, Darío. - Inédito, páginas 4 y 5

"Disciplinarietàad deriva de la organización académica de los contenidos, ya sea presentados por áreas o por asignaturas o por módulos; ya sean procesamientos para formar conceptos o para determinar procedimientos".

"Globalización implica una referencia explícita a objetos reales, en el sentido de su descripción o de su construcción, y a hechos sociales, también en el sentido de su descripción o de su realización. En ningún caso estos objetos de estudio están determinados previamente por las áreas a las asignaturas o los módulos. Esto implica que dichos objetos de estudio no se resuelven desde lo disciplinar sino aplicando nociones, conceptos o procedimientos ya adquiridos o aprendiéndolos para tales efectos, sin tener en cuenta su pertenencia ni ubicación dentro de áreas o asignaturas o módulos. Estos aprendizajes son eminentemente instrumentales respecto de la entidad globalmente presentada para su procesamiento "Es frecuente confundir este tipo de ordenamiento con el concepto de interdisciplina en un afán innecesario de pensar en totalidades desde lo disciplinar.

"La desesperación de los gobiernos por solucionar la crítica pública respecto de la brecha existente, en los planes de estudio y en la realidad escolar, entre la teoría y la práctica conduce a este "invento" de la interdisciplina como representación de totalidades concretas y prácticas

"La globalización es una forma didáctica cuya peculiaridad consiste en tomar cosas y/o hechos de la realidad determinándolos como totalidades o universos de contenidos. El procesamiento de los aprendizajes no obedece a ordenamientos disciplinares. Si los objetivos de dichos aprendizajes son de formación de conceptos, los contenidos surgirán de la descripción del universo antedicho; si son de aprendizajes de procedimiento, de las "fases" en que se divide la tarea.



### **ANEXO III - Conclusiones encuesta de La facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad del Aconagua**

El trabajo de Investigación fue realizada a la par con la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad del Aconagua - (F.C.E.y J. - U.D.A.), a cargo del Director Aldo Bernabeu, la Co-Directora Montenegro Analía y la Becaria Dalmau Emilce, donde en el transcurso del desarrollo del mismo, tuvimos un dialogo permanente para el intercambio de idea y forma de encarar el mismo. Se mantuvo la encuesta original brindada por la F.C.E.y J. - U.D.A. y se agregaron unas preguntas para conocer otros aspectos de los docentes de nuestra institución, pero manteniendo el formato original.

A continuación mencionamos algunas de las conclusiones de F.C.E.y J. - U.D.A., que nos pareció interesante compartir, donde en algunos ítem's, mencionamos las coincidencias con la nuestra.

La encuesta de F.C.E.y J. - U.D.A. se realizo a todos los profesores que son Contadores de la carrera de Contador Público, donde obtuvieron un 30% de participación. La muestra de U.C.E.S., en la Facultad de Ciencias Económicas, para escuchar la opinión de todos los docentes que participan de una manera u otra en la formación profesional del Contador público, se amplio a todos los docentes de la Carrera, sean contadores o no, por eso debemos comprender algunas diferencias en los resultados.

Ante la consulta de cual es el grado de conocimientos sobre competencias el 66% del los docentes de F.C.E.y J. - U.D.A. responden que poseen conocimientos sobre el tema, porcentaje parecido al de los docentes de la carrera de C.P. de UCES con un 71%.

En F.C.E.y J. - U.D.A el 66% dice conocer las competencias que necesita el contador para ejercer su profesión, siendo del 63% en los docentes de C.P. de U.C.E.S., por lo que podemos decir que los docentes conocen en su mayoría las necesidades del Contador.

El 61% de los docentes de F.C.E.y J. - U.D.A. no conoce sobre las competencias logradas en la universidad, un porcentaje alto al igual que el de los docentes de la carrera de C.P. de U.C.E.S. que es de un 87%.

Pero los docentes sí identifican las competencias que actualmente son requeridas en las empresas que contratan los servicios del contador: Un 65% en los docentes de F.C.E.y J. - U.D.A. y un 55% los docentes de la carrera de CP de U.C.E.S. El 58% de los docentes de la carrera de C.P. de U.C.E.S. opinan que el cambio de las competencias en los últimos años es mucha y bastante, mientras que los de F.C.E.y J. - U.D.A. el 78%.

#### Competencias requeridas por las empresas Según docentes F.C.E.y J. - U.D.A.

- 1) conocimientos de normas contables
- 2) conocimientos impositivos
- 3) eficiencia
- 4) apertura al cambio
- 5) compromiso
- 6) manejo de informática

#### Competencias requeridas por las empresas Según Docentes de la Carrera de C.P. - U.C.E.S.

- 1) Trabajo en equipo
- 2) responsabilidad
- 3) liderazgo
- 4) capacidad para aprender
- 5) capacidad para resolver situaciones
- 6) habilidad analítica

Cuando se pide señalar los aspectos que son importantes a conocer, los docentes de F.C.E.y J. - U.D.A., resalta "la opinión de los empresarios y las competencias específicas a lograr por un egresado de la carrera de Contador Público", como la mas señaladas y en 2do lugar, "el defasaje entre el requerimiento de la empresas y la formación que brinda la universidad". Para los docentes de la carrera de C.P. de U.C.E.S. son "conocer mas sobre el tema de competencias en general, en competencias específicas y básicas a considerar para una mejor preparación del estudiante universitario" y "conocer mas sobre la implementación pedagógica sobre el tema".

El 100% de los docentes de F.C.E.y J. - U.D.A., le parece importante la línea de trabajo de "formación y evaluación por competencias" para mejorar la realidad del servicio educativo de la facultad, y el 95% para los docentes de la carrera de C.P. de U.C.E.S., muestra el alto porcentaje en ambas instituciones la importancia de esta línea de trabajo.





La Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad del Aconcagua les realiza a sus docentes 2 preguntas más:

- 1- Si participarían, desde su cátedra, en una propuesta para aplicar el enfoque por competencias, teniendo como repuestas, el 84,50% que si, el 62,50% con asesoramiento y un 15,50% que no.
- 2- Si participarían en un equipo ínter cátedra, para elaborar una propuesta que aplique el enfoque por competencias, teniendo como repuestas, el 75% que si, el 56% con asesoramiento y un 25% que no.

La totalidad de profesores de F.C.E.y J. - U.D.A., manifestaron interés en mantenerse informados respecto de los avances que la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas haga en este tema, incluyendo el grupo de aquellos que no participarían en algún proyecto de aplicación del enfoque. El 75% manifestó "mucho" interés sobre este punto.



## **ANEXO IV - Encuesta realizada - modalidad on-line** **Realizada a profesores que dictan materias de la Carrera de Contador Público**

01) ¿Usted dicta su materia para alumnos de la carrera de Contador Público? O dicto alguna vez?

- Si
- No

02) ¿Es Contador?

- Si
- No

03) ¿Para usted es deber de la Facultad darle al graduado las herramientas para que tenga la capacidad de enfrentar situaciones problemáticas?

- Si
- No

04) ¿Cuál es su grado de conocimiento sobre las competencias?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

05) En caso de haber optado en la pregunta anterior, por "Mucho" o "Bastante", escriba una definición de competencia

06) ¿Además del desarrollo del programa de su materia, usted enseña al alumno "habilidades" y "destrezas"?

- Si
- No

07) En caso de que haya sido afirmativa la pregunta anterior, responda. Que otras herramientas les da a los alumnos como futuros profesionales (marque solo 3).

- Saber hacer.
- Ejercicios prácticos relacionados con la práctica profesional.
- Aprender a aprender.
- Experiencia cotidiana.
- Saber ser.
- Ser prácticos.
- Poseer los conocimientos técnicos y teóricos.
- Ser eficientes.
- Capacidad de desenvolverse ante situaciones conflictiva.
- Desarrollen su habilidad ante situaciones para buscar una solución.
- Ser efectivos.
- Saber saber.

08) ¿Conoce cuáles son las competencias que necesita un CP para ejercer su profesión?

- Mucho.
- Bastante.
- Poco.
- Nada.

09) En caso de haber optado en la pregunta anterior, por "Mucho" o "Bastante", liste las tres competencias que considere más importantes

- 
- 
- 

10) Para usted. ¿Es rol del docente dar y brindar esas "competencias"?

- Si
- No



11) ¿Usted incluiría las "competencias" en el programa de su materia?

- Si
- No

12) Le parece importante y de utilidad que estén las competencias en el programa de la materia?

- Si
- No

13) Si su respuesta anterior es negativa, marque la causa: (marque una)

- Creo que no es importante la mención de las competencias en el programa, ya que el mismo debe explicitar los temas teóricos / prácticos de la materia únicamente.
- Creo que las competencias las desarrolla el profesional en otro ámbito que no es el universitario.
- Creo que las habilidades, el saber hacer, el saber saber y saber ser no es un tema a enseñar por los docentes.
- Creo que el programa se debe limitar a la enseñanza como conocimiento y no como debe incluir temas como, de cómo desenvolverse ante ciertas situaciones.
- La facultad debe darle al graduado las herramientas básicas para desarrollar su profesión (teoría / técnica / práctica) y no la forma de actuar ante cada situación.
- Otro. \_\_\_\_\_

14) ¿Cuál es el nivel de conocimiento respecto de las competencias que efectivamente logran en las Universidades los egresados de la carrera de CP?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

15) En caso de haber optado en la pregunta anterior, por "Mucho" o "Bastante", liste las tres competencias que considera más importantes

- 
- 
- 

16) Mencione dos competencias que se aprenden en la carrera?

- 
- 

17) Mencione dos competencias que no se aprenden en la carrera pero deberían ser tenidas en cuenta:

- 
- 

18) ¿Identifica las competencias que actualmente son requeridas por las empresas que contratan los servicios de un CP?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

19) En caso de haber optado en la pregunta anterior, por "Mucho" o "Bastante", liste las tres competencias que considera más importantes

- 
- 
- 

20) Según su opinión, el cambio en las competencias requeridas por las empresas a un CP en 1990 y en 2009, es:

- Mucho
- Bastante
- Poco



- Nada
- 21) En caso de haber optado en la pregunta anterior, por "Mucho" o "Bastante", mencione al menos una competencia requerida actualmente y que antes no era relevante para ejercer la profesión
- - 
  -
- 22) ¿Conocer más sobre la formación y evaluación por competencia, puede ayudar a mejorar y actualizar el servicio educativo que brinda la Facultad, en la carrera de CP?
- Mucho
  - Bastante
  - Poco
  - Nada
- 23) Si su respuesta en la pregunta anterior, fue "mucho" o "Bastante", señale en el siguiente listado, tres aspectos que le parece más importante conocer.
- Competencias básicas de un estudiante universitario.
  - Competencias específicas a lograr por un egresado de la carrera CP.
  - Resultados de otros estudios relacionados con este tema, en Argentina.
  - Resultados de otros estudios relacionados con este tema, en América Latina.
  - Resultados de otros estudios relacionados con este tema, en el mundo.
  - ¿Cómo implementar esta propuesta pedagógica en la carrera de CP?
  - ¿Cómo implementar esta propuesta pedagógica en las clases?
  - ¿Cómo implementar esta propuesta pedagógica en la evaluación?
  - Desfasaje entre el requerimiento de las empresas y la formación que brinda la Universidad.
  - Opinión de empresarios.
- 24) Ordene según su parecer, por orden de importancia la siguiente competencia:
- Capacidad para el análisis y síntesis
- Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica
- Conocimiento general básico
- Conocimiento básico de la profesión
- Comunicación oral y escrita en el lenguaje nativo
- Conocimiento de una segunda lengua
- Habilidades elementales de cálculo
- Habilidades de investigación
- Capacidad para aprender
- Capacidad crítica y autocrítica
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- Toma de decisiones
- Habilidades interpersonales
- Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar
- Aprecio por la diversidad y por la multiculturalidad
- Compromiso ético