



REVISIÓN DOCUMENTAL Y ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS ECONÓMICAS, CONTABLES Y ADMINISTRATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA

Área de investigación: Educación en contaduría, administración e informática.

María Alejandra Fonseca Guzmán

Centro de Investigaciones Económicas
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Militar Nueva Granada
Colombia.
maria.fonseca@unimilitar.edu.co

Ruth Marina Meneses Riveros

Centro de Investigaciones Económicas
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Militar Nueva Granada
Colombia.
ruth.meneses@unimilitar.edu.co

David Zuluaga Goyeneche

Centro de Investigaciones Económicas
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Militar Nueva Granada
Colombia.
tmp.david.zuluaga@unimilitar.edu.co

XXII
CONGRESO INTERNACIONAL DE
CONTADURÍA, ADMINISTRACIÓN
E INFORMÁTICA

REVISIÓN DOCUMENTAL Y ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS ECONÓMICAS, CONTABLES Y ADMINISTRATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA



Introducción

Considerando las transformaciones que ha atravesado la Universidad, se ha detectado en el siglo XX un importante cambio de nivel conceptual. Los desafíos que plantea la modernidad en términos de conocimiento, sociedad y mercado, han generado una respuesta particular de esta institución social. Aquello que se denomina Formación Basada en Competencias (FBC), y su implementación a nivel global, hace parte de esta respuesta y será prioritario para comprender los retos educativos a nivel regional.

Inicialmente es necesario reconocer las *competencias* como un concepto que genera numerosas controversias (Correa, 2007) de carácter etimológico, filosófico y político, que como consecuencia, manifiestan repercusiones en el contenido curricular de los programas académicos.

A nivel internacional, uno de los hitos en la implementación del concepto de *competencias* es la *Declaración de Bolonia* que tuvo lugar en 1999. Este tratado, al que se acogieron diferentes países de la Unión Europea, es el resultado de numerosos esfuerzos por homogeneizar el conocimiento y la educación superior entre los respectivos ciudadanos. Gracias a este tratado se adoptó un sistema de titulaciones basado en créditos que internacionalizó el sistema de educación superior de manera comprensible y comparable en Europa. Su propósito fue promover la movilidad estudiantil y laboral (Ramírez y Medina, 2008).

La anterior será precursora del *Proyecto Tuning* (González, Isaacs, Sticchi-Damiani, y Wagenaar, 2009), otro hito en la implementación del modelo de FBC a nivel global. Este proyecto será la carta magna de la educación superior europea, y se propondrá definir una metodología que facilite la comprensión de planes de estudio comparables. Su propósito será fundar una estructura educativa para el proyecto político y económico de la comunidad y a su vez implementar un sistema que mejoraría la incorporación laboral de profesionales.

A partir de entonces, las *competencias* se tornarían medio y fin para la educación superior. El concepto aparecería como una utopía para definir el carácter homologable y evaluable de los currículos universitarios y sus respectivos perfiles de egresado. Aquello que se denominaría *resultados por competencias*, tendrá sus raíces en esta política educativa europea, y será una



nueva directriz pedagógica, que desarrollará un lenguaje común para responder a las demandas económicas y políticas de la modernidad.

Posteriormente, los países latinoamericanos alentados por la política exterior, plantean la necesidad de introducirse en la nueva tendencia educativa europea. Gracias a esto, surge el *Proyecto Tuning Latinoamérica* (Beneitone *et al.*, 2007) donde 19 países replican el proyecto predecesor. Esto permitiría convertir la educación superior en protagonista del progresismo latinoamericano y brindaría la oportunidad de consolidar las relaciones norte-sur en el contexto educativo y laboral.



Al igual que en la versión europea, Tuning Latinoamérica proporcionó una metodología científica para determinar *competencias* relevantes en cada programa académico. Para las carreras administrativas, el análisis definió 20 competencias específicas, resultado de la aplicación de una encuesta desarrollada en 14 países con una muestra de 1968 sujetos (entre graduados, empleadores y académicos).

Los resultados del presente trabajo plantean que las competencias específicas que definió el *Tuning Latinoamérica* y la aplicación de un modelo FBC tiene gran importancia en la internacionalización y homologación de programas económico-administrativos en Latinoamérica. Sin embargo, la práctica deja entrever numerosos interrogantes en el desarrollo y aplicabilidad del currículo económico, contable y administrativo. Principalmente el hecho que las ciencias administrativas quedarían relegadas a las demandas del mercado laboral.

A manera de conclusión se observó que el enfoque de FBC ha logrado generar cambios significativos en el campo educativo y laboral de las ciencias administrativas. Pero la ambigüedad en la conceptualización de las *competencias* ha generado confusión en estas áreas del conocimiento. Su estrecha cercanía con la economía moderna, junto con la aplicación del modelo de FBC, ha resultado principalmente en facultades dedicadas a formar mano de obra calificada para la empresa moderna. Adicionalmente ha dejado de lado las distinciones entre cada ciencia (economía, contaduría, y Administración) para dedicarse principalmente a cumplir con los requerimientos de la demanda laboral.

1. Referentes teóricos

Debido al ambiente de confusión e incertidumbre que rodea la conceptualización de las *competencias*, es necesario esclarecer el origen del término en su acepción educativa. Este concepto, al igual que cualquier otro, no contiene definiciones en sí mismo. Por el contrario, desde una perspectiva foucaultiana, es un constructo social cargado de suposiciones, valores e ideologías prevalecientes (Foucault, 1972).



La génesis del concepto tiene sus raíces en Chomsky (1980). Quien acuña la *competencia lingüística* como cualidad universal del individuo, para distinguir la capacidad de usar y entender el lenguaje.

A pesar que el concepto puede ligarse a experiencias en centros escolares estadounidenses que implementaron un modelo pedagógico enfocado en competencias (Boon y Van der Klink, 2002); serán los aportes de Chomsky que sentarán las bases teóricas para este concepto. Chomsky (1965) plantearía la simultaneidad del acto y el proceso cognitivo en la lingüística, elemento fundamental para la conceptualización de las competencias.

En su opinión la *competencia* combina la habilidad cognitiva con la conducta, para alcanzar la resolución exitosa del problema lingüístico. La comunicación humana a través del lenguaje verbal, es una combinación de conocimiento y acto simultáneo para resolver el desafío de la comunicación exitosamente. En el *performance* lingüístico, la habilidad cognitiva interactúa con la conducta y viceversa.

Con base en esto, y en el contexto de la ciencia lingüística, Chomsky plantea el desarrollo de la *competencia* como cualidad presente en los individuos, que incorporan su papel como hablantes oyentes. La *competencia lingüística* será fundamental para que la abstracción que permite al interlocutor otorgar un significado a los sonidos, sea automática e inconsciente, alcanzando la comunicación exitosa (Chomsky, 2006).

Esto se conoce como *gramática generativa* y expone la estructura genérica del lenguaje que permite comprender el idioma de forma natural y automática. Es decir, la posibilidad de predecir acertadamente cierto número de expresiones estructuradas que serán incorporadas en la *competencia lingüística* (Chomsky, 1988).

Para fundamentar la lingüística, la *competencia* se hace concepto. En la opinión del autor el término *lenguaje* puede ser reemplazado por *competencia*, en tanto resulta acertado para describir la cualidad de entender y construir la infinidad del lenguaje desde palabras aprendidas a priori. La competencia lingüística es entonces aquello que permite dinamizar una lengua para que se convierta en lenguaje y posteriormente en un acto comunicativo con un sinnúmero de posibilidades (Iriarte, 1994).

No obstante, la teoría de la *competencia* de Chomsky resta importancia a un elemento fundamental en la FBC, el “saber hacer en contexto” (Bustamante, 2010). El autor se aparta del protagonismo del contexto en el acto lingüístico, desconociendo la relevancia del mismo en la efectividad de la lengua y el lenguaje. Los modelos pedagógicos de resultados por competencia, por el contrario reconocen que las *competencias* pueden ser únicamente entendidas en el acto contextualizado.



Siendo que FBC se vale de los principios chomskianos de la *teoría de competencias*, éstas nociones son indispensables para comprender la génesis del concepto. Porque en cierta medida, la maraña conceptual que rodea el modelo educativo basado en *competencias*, está estrechamente relacionada con los vacíos que tienen los promotores de dicho discurso sobre la *gramática generativa*. La discusión se orientó principalmente al asunto etimológico interpelado por la lingüística, las necesidades del mercado laboral y las necesidades del mercado educativo (Díaz, 2006).



Como lo explica Díaz (2006) en el desarrollo del concepto de *competencia*, la lingüística es una piedra angular por su intención de asignar identidad al conjunto de saberes y conductas que desembocan en el lenguaje. Por esta razón, la *competencia* será el concepto sobre el cual se desarrollarán las líneas de estudio de Chomsky posteriormente. Gracias a este, surgen conceptos como *competencia* ideológica, comunicativa, enciclopédica, discursiva, entre otras. Y en el ámbito educativo, algunos más elaborados como *competencia* didáctica, epistémica, metodológica e investigativa (Bustamante, 2003).

2. Resultados

Antes de adentrarnos en el objetivo del documento, será necesario revisar el proceso evolutivo de la FBC para permear el discurso pedagógico en la educación superior. De antemano, debe advertirse que el concepto de *competencia* tiene diferentes significados en el ámbito filosófico, psicológico, económico, lingüístico y social (Véliz, Jorna y Berra, 2016). Sin embargo, se contemplarán únicamente las acepciones pedagógicas en educación superior.

Inicialmente, es necesario aclarar lo que no es este concepto, para evitar confusiones. Constantemente, el término ha sido involucrado con la definición de conceptos como *vocación*, *habilidad* y/o *capacidad*, que a pesar de formar parte sustancial de la dialéctica discursiva de la universidad, refieren momentos e intereses sociales diferentes (Barnett, 2001). Autores como (2007) también advierten la ambigüedad que implica relacionar el concepto con términos como desempeño, aptitud y destreza.

El concepto de *competencia* reposa en constructos sociales particulares que refuerzan una suposición o ideología prevalente en la sociedad (Moreno, 2009). Según el primer autor, el discurso de las *competencias* encarna dos aspectos sociales. El primero, la impotencia del Estado para resolver crisis económicas del capitalismo tardío descritas por Habermas (1976), la cual llevará a esta institución a interesarse en el *mundo vital* de los individuos desde promesas como la educación superior para el mejoramiento económico. El segundo, muy relacionado con el primero, es lo que se denomina *la sociedad del conocimiento* (Castells, 1997). Un concepto que responde a la transformación de las formas de aprender y conocer, que describe la manera en que la infinitud de conocimientos y medios de información disponibles ha llevado la sociedad



moderna a perseguir con avidez nuevos saberes, con el fin de utilizarlos en el mejoramiento de la calidad de vida y en la productividad del mercado.

Pero, aunque los constructos sobre los que reposa la popularidad del concepto en la educación y en el mundo laboral es relativamente clara, no hay una definición consensuada (Weinert, 2001). Por eso a continuación, se explicarán algunos de sus elementos relevantes, buscando adentrarnos en la maraña conceptual que encierra.



Desde el punto de vista etimológico, el término “competencia” se deriva del verbo *competere* en latín; que significa ir al encuentro de algo (Camperos, 2008). Así, en castellano, el término es sustantivo del verbo “competir”, por tanto desde el siglo XV la definición guarda relación con rivalidad. Adicionalmente está asociado con la raíz griega *agon*, cuyo significado es un proyecto de vida que busca la excelencia en todos sus aspectos (Correa, 2007).

De cara a los desafíos de la educación superior, Bustamante *et al.* (2002), explican que las competencias son un aspecto fundamental para convivir. Estas permiten al individuo aprovechar el conocimiento para definir un rol en la sociedad, mejorando habilidades y desarrollando estrategias que incrementan el aprendizaje colectivo.



Como consecuencia, a la definición etimológica se le ha añadido el protagonismo del contexto. Para Correa (2007), las competencias no solo dependen del sujeto, sino también del medio y de los recursos que tenga a su disposición. De esta manera, surgen dos ámbitos en el que se concebirá el concepto: los elementos constitutivos (acción y conocimiento aplicado para resolver un problema) y la aplicabilidad en el contexto (resultados).



Esto será fundamental para que el término adquiriera una connotación operativa y evaluativa. De lo contrario, estaría limitado al instante práctico en el que se es competente o se tienen las competencias¹ (Norris, 1991). Elemento que será de gran utilidad para compensar la brecha que existe entre el saber educativo y laboral. Un inconveniente que refiere la inutilidad práctica de la teoría científica en varias áreas del desempeño profesional (Boon y Van der Klink, 2002).

Entonces, las *competencias* reducen esta brecha entre alumnos y profesionales, a partir de un aprendizaje adecuado a las necesidades de la empresa moderna. Además, permite evaluar *resultados por competencias* en alumnos y *desempeño por competencias* en profesionales.



¹ Para Reino Unido, las competencias, o *competences*, son condiciones del individuo para cierto trabajo. Hace referencia a competencias gerenciales que son indivisibles en términos cognitivos y no cognitivos. Por otra parte, en USA, las competencias, o *competencies*, son características del individuo en la ejecución del trabajo. Hace referencia a competencias visibles, rasgos y motivaciones divisibles en términos cognitivos y no cognitivos (Moreno, 2009).

Esto se puede observar más claramente, en la definición que aporta en 2005 el informe *Development and Selection of Key Competencies*² (DeSeCo, 2005) para *competencia*. “La habilidad con la que se satisface exitosamente las exigencias específicas que puede ofrecer determinado contexto, por medio de prerequisites psicosociales de aspecto tanto cognitivo como no cognitivo, en donde el foco de atención está en los resultados que pueda obtener el ser humano dentro de un proceso o acción con respecto a las exigencias que se tengan frente a un aspecto concreto” (p. 4).



A partir de aquí, y según Moreno, se puede comenzar a problematizar la definición del concepto. Inicialmente existe un elemento epistémico que hace que el conocimiento aplicado cambie. La modernidad plantea una multiplicidad de verdades fundamentadas en conocimientos dinámicos que se encuentran y desencuentran sin necesidad de ser anulados o aprobados de manera consensuada.

¿Cómo es posible, en un campo profesional en el cual el conocimiento cambia, especificar de antemano el conocimiento que se requiere para lograr la competencia profesional? ¿Quién determinará los contenidos de ese conocimiento? O bien el conocimiento que es útil hoy también será útil mañana, y en este caso nos encontramos frente a un criterio estrecho de profesionalismo, caracterizado por un control estricto, probablemente por parte de un cuerpo profesional, que determina cuáles son las respuestas cognitivas estándar y legítimas para las situaciones; o bien estamos ante una profesión abierta, capaz de responder a los cambios, y en este caso el conocimiento que es válido hoy puede no serlo mañana (Moreno, 2009:76).

Posteriormente existe un elemento ontológico que, como consecuencia del anterior, hace difícil determinar quién es competente o quien tiene las competencias. El componente conductual y práctico de las competencias plantea un problema para la medición de resultados por competencias en educación. La evaluación por competencias debe ajustarse al criterio de una acción en situaciones hipotéticas con exigencias específicas para obtener un “resultado exitoso”. Sin embargo, condicionar la competencia a una acción que conlleve a esto, desconoce el proceso mental que implica alcanzarlo.

El desafío ontológico que se puede plantear al enfoque de competencias en educación es que no ofrece una explicación seria para la relación entre el pensamiento y la acción. Al estar tan interesado en la acción y el comportamiento como tales, deja de lado por completo, al menos en la vida profesional, el modo como la acción se carga de pensamiento, de acción y comprensión (Moreno, 2009:76).

Adicionalmente a los aportes del autor citado, existe la problemática de definir competencias genéricas; una trampa en la que caen la mayoría de los proyectos educativos. Esta disposición contradice el protagonismo del contexto en la respectiva definición de *competencia*. Trasladar competencias de un contexto a

² A través del proyecto DeSeCo, la OECD junto con el aporte de académicos, expertos e instituciones ha identificado un pequeño grupo de competencias claves, enraizadas en un entendimiento teórico de cómo se definen estas competencias.

otro, desconoce las exigencias específicas del segundo y las maneras de resolverlas exitosamente.

Todo lo anterior puede resumirse en lo que Westera explica como una relación mesiánica entre *competencia* y éxito. El concepto asume una posición predictiva, sin una base fundamentada, donde muchas veces son factores azarosos los que permiten alcanzar el éxito. En la lógica aristotélica, sería mucho más acertado determinar la incompetencia desde la negación de las consecuencias esperadas y no desde la afirmación de las mismas.



Las competencias están asociadas con comportamientos exitosos en situaciones no estandarizadas; y como tal esta definición choca con el uso del concepto en los estándares educativos. En otras palabras, la evaluación de las competencias y el valor predictivo del mismo en un performance futuro es altamente cuestionable (Westera, 2001:86).

Idealmente, la evaluación de las competencias en la universidad debería estar fundamentada únicamente en el performance en situaciones reales. Sin embargo, actualmente la FBC pretende generar experiencias que aporten al desempeño laboral, sin esforzarse en más que el aprendizaje del quehacer laboral. La educación ha desplazado ambientes de aprendizaje que estimulan la construcción del mismo, para pasar a servir a las demandas laborales más que a la construcción de conocimiento científico (Camperos, 2008).

Sin importar la ambigüedad y problematización que suscita la FBC, el diseño curricular de las instituciones educativas debe encaminarse a cumplir los requerimientos de la sociedad actual. En este sentido, las competencias para el desempeño laboral son una fuente de financiación para la empresa universitaria. Descartarlas, sería una forma de autoflagelo. Por eso, hay que analizarlas y comprender su papel en cada facultad, para que las instituciones pongan en práctica su capacidad de auto-examinarse y mejorar.

Con base en lo anterior, nos remitimos a la implementación de la FBC en Latinoamérica. Fue la *Declaración de Río* en junio de 1999, que juntó por primera vez, y de manera oficial, a los jefes de Estado de Latinoamérica y el Caribe con los de Europa. En medio de varios puntos de la agenda que procuraban fortalecer los vínculos, se realizó un compromiso para consolidar dicha relación en el contexto educativo. Se enfatizó que la formación educativa sería un factor de igualdad social, progreso científico y tecnológico. Además, se reconoció la formación superior como un imperativo para el desarrollo de oportunidades de empleo (Rojas, 2013).

Este evento sería precursor del *Proyecto Tuning Latinoamérica* implementado en 19 países del subcontinente. El proyecto logró abarcar una población superior a los 500 millones de habitantes y más de 15 millones de estudiantes matriculados al sistema educativo (Wagennar *et. al.*, 2007).



El informe final de este proyecto regional recogió 27 competencias genéricas para la región³, que presentan dos particularidades discutidas anteriormente. Primero, estas competencias utilizan términos como capacidad y habilidad, que por su definición se distancian del concepto abordado. Segundo, estas competencias modelan un continente homogéneo en términos sociales y educativos.



La Universidad latinoamericana, buscando acogerse a la nueva tendencia universal, acaba inmersa en el paradigma de la *Formación superior basada en competencias*. Las Instituciones de Educación Superior (IES) en Latinoamérica no son la excepción en la búsqueda del desarrollo socio-económico mediante la formación para el trabajo. Sin embargo, debe reconocerse que este modelo les permitió mantenerse a la vanguardia educativa con procesos de internacionalización que acreditan y refuerzan los diferentes programas académicos (Wagennar *et al.*, 2007).

Entre los aspectos a destacar del *Proyecto Tuning Latinoamérica*, está el impulso a la cobertura de la formación profesional. Pues en el interés por la formación profesional de alta calidad para la cooperación interinstitucional de las universidades, conllevó a un refuerzo imperativo en calidad y cobertura de la educación básica (Ramírez y Medina, 2008).

En línea con el objetivo del presente trabajo, es importante tener en cuenta que la implementación de estos modelos tiene un efecto notable en la creación de programas académicos y la eliminación de otros. La constante presión del mercado por perfiles mejores y más productivos, ha generado modificaciones sustanciales en los perfiles de egresados universitarios. Idealmente estos cambios deberían favorecer la formación de profesionales con pensamiento crítico, resiliencia y compromisos éticos con la sociedad (Wagennar *et al.*, 2007).

Además de las competencias genéricas, el *Proyecto Tuning Latinoamérica* definiría unas competencias específicas según el área temática, que estarían vinculadas con la identidad de cada disciplina. Surgen así paradigmas en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las competencias específicas, como fundamento de cada programa académico (Rojas, 2013).

³Capacidad abstracción/análisis/síntesis; capacidad de aplicar conocimientos en práctica; capacidad para organizar/planificar tiempo; conocimientos sobre área de estudio y profesión; responsabilidad social y compromiso ciudadano; capacidad de comunicación oral/escrita; capacidad de comunicación en segundo idioma; habilidades en uso de TICs; capacidad de investigación; capacidad de aprender/actualizarse permanentemente; habilidades para buscar/procesar/analizar información de fuentes diversas; capacidad crítica y autocrítica; capacidad para actuar en nuevas situaciones; capacidad creativa; capacidad para identificar/plantear/resolver problemas; capacidad para tomar decisiones; capacidad de trabajo en equipo; habilidades interpersonales; capacidad de motivar/conducir hacia metas comunes; compromiso con la preservación del medio ambiente; compromiso con su medio sociocultural; valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; habilidad para trabajar en contextos internacionales; habilidad para trabajar en forma autónoma; capacidad para formular/gestionar proyectos; compromiso ético; compromiso con calidad (Beneitone *et al.*, 2007).





Adentrándonos finalmente en el foco de este trabajo, anotamos que fueron 20 competencias específicas definidas para el contexto administrativo a partir de *Tuning Latinoamérica*. Para esto se tomó una base de 1.968 encuestados, distribuidos entre graduados (707), empleadores (580) y académicos (681) de universidades de 14 países pertenecientes a la investigación. Las respectivas competencias específicas son producto de la percepción de los participantes, sobre el grado de formación universitaria para el ejercicio profesional (Beneitone *et al.*, 2007). A partir del 2007, los avances en competencias han sentado precedente en el proyecto ya mencionado. Sin embargo, cada facultad ha adaptado el modelo a sus intereses particulares. Particularmente en Colombia estudios como los de Aguilar (2015) y Daza, Charris y Vilorio (2015)⁴, han demostrado que hay una separación entre la importancia que el *Tuning* asigna a ciertas competencias (como por ejemplo aquellas referentes al marco jurídico de la gestión empresarial y a la estructura tecnológica de la empresa) y el desarrollo de las mismas a interior de la IES. Sin embargo, aquellas de carácter operativo, estratégico y técnico son un criterio unificado en varias de las facultades nacionales de ciencias administrativas.



Estas competencias específicas, serán un esfuerzo colectivo por el desarrollo de un currículo colectivo e internacional. Al igual que en otros campos, la FBC ha sido un punto de referencia para la elaboración de nuevas facultades administrativas y un modelo para el posicionamiento de sus respectivos procesos de enseñanza y aprendizaje.



Por esta razón, se ha generado un debate en torno al seguimiento, monitoreo y evaluación de las competencias administrativas. Hasta el momento no se ha logrado alcanzar una convergencia respecto a cuál es la metodología más apropiada para el desarrollo conjunto de competencias específicas durante los programas de estudio como administración, economía y contaduría. No existe certeza de cuál sería la etapa de desarrollo en la que se deben poner en práctica estas competencias y qué proceso de verificación y medición objetiva se adecúa más (Beneitone *et al.*, 2007).



Basándonos en nuestra realidad nacional, abordaremos la manera en que la FBC ha permeado la educación superior particularmente en ciencias económico-administrativas. El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) señala la importancia de la FBC, afirmando que debe dirigirse a la formación y desempeño del ciudadano, desde etapa temprana para la decisión autónoma con diversidad de opciones, como un saber hacer dentro del contexto mediante acciones interpretativas, argumentativas y propositivas en un campo específico (Rodas *et al.*, 2010).

⁴ Ambos estudios se fundamentaron en los resultados cuantitativos de una muestra poblacional de 10.278 personas que cubrió los segmentos de estudiantes, egresados, académicos y empleadores.



Para la promoción de competencias entre las diferentes instituciones educativas, se ha constituido el Consejo Nacional de Educación Superior, integrado por representantes del gobierno, trabajadores y empleadores. Ellos promueven la movilidad adecuada entre la formación profesional y el contexto educativo, definiendo áreas de desempeño de diversos campos (Rodas *et al.*, 2010). Como apoyo, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) elaboró una Clasificación Nacional de Ocupaciones (CON) de acuerdo a un concepto numérico acorde a ciertos niveles de competencias. Este sería un marco de referencia para la oferta de formación ofrecida por cada institución educativa en el país.

Por último, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) define las *competencias* como “un conjunto de conocimientos, enfoques, metodologías, actitudes, valores y creencias adquiridas que posibiliten las acciones pertinentes en un contexto de trabajo” y ha venido asegurándose junto con el Consejo Nacional de Acreditación, que las universidades tengan un currículo de FBC antes de obtener la acreditación de los programas y las instituciones.

La posición de estas últimas entidades oficiales, recoge la perspectiva que ha tomado la política educativa frente a la FBC. En ella está plasmada la manera en que la formación del estudiante está fuertemente orientada hacia el ejercicio laboral (Pinilla, 2002).

Cuando nos enfocamos particularmente en las competencias de las carreras administrativas, económicas y contables, la crítica más importante recae en que no existe un marco institucional que coordine el contenido de las iniciativas de educación económica y financiera. Es decir, la FBC económico-administrativa se aventuró en el cómo de la formación económico-administrativa, sin haber definido con claridad el qué. Como consecuencia se han duplicado y malgastado esfuerzos durante la implementación de este modelo.

Abordando los programas de manera independiente, se observa la definición de estándares de calidad requeridos. En el caso del programa de contaduría, la resolución 3459 de 2003 expone en el artículo 2:

El programa buscará que el contador público adquiera competencias cognitivas, socio-afectivas y comunicativas necesarias para localizar, extraer y analizar datos provenientes de múltiples fuentes; para llegar a conclusiones con base en el análisis de información financiera y contable, a través de procesos de comparación, análisis, síntesis, deducción, entre otros; para generar confianza pública con base en un comportamiento ético (MEN, 2003a: 2).

Para Administración de Empresas, la resolución 2767 de 2003 expone

[El profesional debe] hacer énfasis en la capacidad para comprender el cambio como factor inherente a las organizaciones y en la formación de las competencias necesarias para responder de forma oportuna a un contexto cambiante, de manera que se logre su viabilidad, eficiencia y sostenibilidad (MEN, 2003b: 3).



Por último, la resolución 2774 de 2003 establece:

El programa debe asegurar el desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas en lengua materna y en una segunda lengua, así como las competencias socio afectivas necesarias para el ejercicio profesional, que permitan utilizar los conocimientos y habilidades adquiridos en la solución de problemas teóricos y aplicados; utilizar herramientas de análisis para el estudio de temas y problemas de la política económica; desempeñarse profesionalmente en el empleo y en el trabajo independiente; así como para anticipar, imaginar y crear escenarios de futuro para la búsqueda de soluciones a los problemas socioeconómicos (MEN, 2003c: 2).



Finalmente, como se expuso anteriormente, aunque cada facultad y programa está fuertemente orientado por competencias específicas existen complicaciones en sus matices prácticos. Las definiciones de los perfiles de egresados son ambiguas y difícilmente responden a particularidades propias de la ciencia, sino más bien del mercado laboral. Aunque no podríamos desconocer que la FBC en la economía, la administración y la contaduría ha representado la internacionalización y mejoramiento de la calidad, también es cierto que las competencias definidas para cada programa no han logrado captar la esencia del componente científico. Como consecuencia, se ha perdido el interés investigativo e innovador de las ciencias administrativas, para dar lugar a las necesidades empresariales. En otras palabras, los conocimientos científicos de las ciencias administrativas se han visto supeditados a su utilidad en el mercado laboral y en la empresa moderna.



Conclusiones

La educación superior se enfrenta constantemente a cambios acelerados, donde la FBC se torna en un modelo educativo que resulta siendo aplicado por tendencia más que por comprensión profunda de sus fundamentos.

Las demandas del mercado laboral imputan directrices a las IES, que les obligan a apartarse de modelos pedagógicos que no manifiesten valor práctico para la empresa privada. Directrices que de no ser adoptadas, pondrían en riesgo la existencia de la institución y la promesa de una mejor incorporación al mercado laboral.

En detrimento de la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y la pluralidad curricular, el modelo de FBC ha permeado profundamente el discurso de la educación superior. Posiblemente, por su contraparte en materia de internacionalización de la educación superior, movilidad educativa y desempeño laboral, el mundo globalizado ha sido un campo fértil para este modelo educativo.

Sin embargo, la confusión conceptual de las competencias se ha prestado para que el potencial teórico-práctico del concepto se limite a los intereses del mercado laboral. En efecto, la FBC debería proyectarse como un proceso de largo aliento donde se incorporé una mentalidad vitalicia de aprendizaje



constante y resiliencia al cambio socio-cultural y no como un paradigma que limite la capacidad de sobrepasar el ámbito laboral, dejando de lado el proceso cognitivo inherente a los orígenes de la academia.

Aunque las IES no pueden apartarse de dicho modelo educativo, tampoco consideramos que deban limitarse a simplemente formar mano de obra calificada que cumpla con las necesidades del mercado laboral. Por el contrario, la FBC tiene aplicabilidad en la investigación e innovación académica de aquellas áreas del conocimiento donde se permite trascender el conocimiento técnico, para observar el papel de los constructos sociales en la academia.

Tal es el caso de programas económico-administrativos donde la cercanía con el objeto de estudio supone un riesgo latente. Es decir, el interés de estas áreas del conocimiento por el mercado no puede permitirse una relación tan estrecha que le convierta en su razón de ser. Las ciencias económico-administrativas deben guardar una distancia prudente con la empresa, debido a que su razón de ser es estudiarle y no servirle. Por el contrario, los académicos de esta área deben concientizarse que el sistema económico actual, es apenas otro contexto para teorizar y experimentar desde las metodologías científicas propias de este campo.

Es importante también anotar que la formación en ciencias administrativas basada en competencias, ha desembocado en una creciente similitud entre las carreras de economía, contaduría y administración. Dado que, en el mercado, varias de las competencias necesarias para el ejercicio laboral de estas coinciden, las IES han modelado currículos de FBC muy similares, que en repetidas ocasiones desconocen la esencia científica de cada área y sus elementos diferenciadores.

A diferencia de la academia, el campo laboral es flexible frente a las labores de los profesionales, y como consecuencia muchos acaban asumiendo tareas de profesiones ajenas. Por ejemplo, es habitual encontrar contadores haciendo las veces de economistas o administradores, y viceversa. Pero la universidad, en vez de oponerse a situaciones como estas en razón de la tradición teórica y académica que dio origen a cada programa, termina por respaldarlo desde currículos con competencias específicas similares, bajo el pretexto que favorecen la incorporación laboral rápida del egresado.

Bibliografía

- Aguilar, J. (2015). Competencias específicas Tuning en programas de administración: Colombia y su región Suroccidente. *Revista Contexto*. 4, 111-117.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.



Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Bustamante, G. (2003). El concepto de competencia III. Un caso de contextualización. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Bustamante, G. (2010). Competencia lingüística y educación. Folios, (31), 81-90

Bustamante, G., De Zubiría, S., Bacarat, M., Graciano, A., Marín, L. y Serrano, E. (2002). El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar. Bogotá, Colombia: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Boon, J. y Van der Klink, M. (2002). Competencies: The triumph of a fuzzy concept. Proceedings, 1, 327-334.

Camperos, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. Educere, 12(43), 805-814.

Castells, M. (1997). La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza Editorial.

Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge: MA, MIT Press.

Chomsky, N (1980). "Rules and representations". The behavioral brain sciences, 3, 1-61.

Chomsky, N. (1988). El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua. Recuperado de http://linguisticapsicologia.weebly.com/uploads/6/8/5/9/6859893/conferencias_de_managua_i_y_ii_chomsky.pdf

Chomsky, N. (2006). Language and mind. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press

Correa, J. (2007). Orígenes y desarrollo conceptual e la categoría de competencia en el contexto educativo. Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad del Rosario.

Daza, A., Charris, A. y Vilorio, J. (2015). Competencias específicas de los administradores como: factor de desarrollo. Dimensión Empresarial, 13(2), 275-292



DeSeCo (2005). The definition and selection of key competencies. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.

Foucault, M. (1972). *La arqueología del saber*. México D.F.: Siglo veintiuno editores.

González, J., Isaacs, A., Sticchi-Damiani, M. y Wagenaar, R. (2009). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Habermas, J. (1976). *The legitimation of crisis*. Londres: Heinemann.

Iriarte, G. (1994). Lingüística, política y responsabilidad. *Thesaurus*, 2. 359-393.

MEN. (2003a) Resolución número 3459 de 2003. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85909_archivo_pdf.pdf

MEN (2003b) Resolución número 2767 de 2003. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86412_Archivo_pdf.pdf

MEN (2003c) Resolución número 2774 de 2003. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85939_archivo_pdf.pdf

Moreno, T. (2009). Competencias en educación superior: Un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles educativos*, 41(124), 69-92.

Norris, N. (1991). The trouble with competences. *Cambridge Journal of Education*, 21(3) 1-11.

Pinilla, E. (2002). Las competencias en la educación superior. En *Tuning América Latina. Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina*. (pp. 63-85). Recuperado de <http://www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/Tuning.pdf>

Ramírez, L. y Medina, M. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México. *Ide@s CONCYTEG* (39). 97-114.

Rodas, L., Nieto, S., Ceballos, S., Ríos, P., Salazar, A., Valencia, W., López, A. y Escobar, M. (2010) *Aproximación al estado del arte sobre el diseño*



curricular por competencias. Bogotá, Colombia: Universidad Católica del Oriente.

Rojas, L. (2013). Las competencias en educación superior. En II Congreso Internacional en temas y problemas de investigación en educación, sociedad y tecnología, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.



Véliz P., Jorna, A., y Berra, E. (2016). Consideraciones sobre los enfoques, definiciones y tendencias de las competencias profesionales. *Educación Médica Superior*, 30(2).

Wagenaar, R., Siufi, G., Maletá, M. M., González, J., Esquetini, C., & Beneitone, P. (2007). *Tuning América Latina* (castellano): Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina.

Weinert, F. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification, En D. Rychen, y L. Salganik, (Ed.), *Definition and selection key competencies* (45-65). Gottingen, Alemania: Hogrefe & Huber.

Westera, W. (2001), "Competences in education: A confusion of tongues", *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88.

