



COMISIÓN TÉCNICA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN

TRABAJOS INTERAMERICANOS
TRABAJOS NACIONALES
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES





Detalle
TRABAJO INTERAMERICANO: COMPETENCIAS TÉCNICAS, HABILIDADES PROFESIONALES, ACTITUDES Y VALORES QUE DEBEN INCORPORARSE EN LA FORMACIÓN DEL CONTADOR PÚBLICO INTERAMERICANO, EN LA NUEVA NORMALIDAD. Liliana Bejarano - Carmen Rosa Pereira - Carlos Castro - Ricardo Dencker
TRABAJO NACIONAL: DESEMPENHO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E A ADOÇÃO DE AÇÕES INCLUSIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. Andria Fabricia De Lima Cunha - Aridelmo Teixeira
TRABAJO NACIONAL: PROGRAMA UNIVERSITARIO DE FORMACIÓN FINANCIERA EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA. Enrique Benzant
TRABAJO NACIONAL: Aplicación del Método del Caso en la enseñanza de Impuestos y Derecho Tributario en la formación del Contador Público. José Miguel Argandoña Pérez
TRABAJO NACIONAL: Diseñando propuestas pedagógicas que contemplen la integración de disciplinas, la formación en habilidades y en valores. Leila Di Russo
TRABAJO NACIONAL: La ética prerequisite indispensable y transversal, la enseñanza de la deontología (teoría y práctica) y la formación de formadores en esta materia (Código de Ética Profesional de IESBA y Código de Ética profesional Dominicano). Nury Mercedes Matías Antonio
TRABAJO INTERAMERICANO: La docencia en tiempos de COVID-19. Mario E. Díaz - María Antonieta Olivares - Nury Mercedes Matías - Andrea Josefina Tapia
PREMIO NACIONAL "OLIVIO KOLIVER" AL MEJOR TRABAJO PRESENTADO POR AUTORES BRASILEÑOS
TRABAJO NACIONAL: Recursos Didáticos-Tecnológicos como Estrategia de Ensino no Curso de Ciências Contábeis em meio à Pandemia COVID-19. Cristiano Carvalho Lopes - Alexandre Costa Quintana - Cristiane Gularte Quintana
TRABAJO NACIONAL: Incorporación de herramientas tecnológicas de uso profesional en la formación del Contador Público de República Dominicana. Glendy Jiménez - Nury Matías - Yasmin Adalid Horta Osorio
TRABAJO NACIONAL: Estrategias evaluativas con Moodle. Nadia Ugalde Binda - Anabelle León Chinchilla
TRABAJO NACIONAL: La pandemia y las clases virtuales forzadas. Rosa Alejandra Liz Reynoso
TRABAJO NACIONAL: Desafíos para la educación y la profesión: una nueva era está naciendo. Mariela Svetlichich
TRABAJO NACIONAL: EXAME DE SUFICIÊNCIA DO CFC E O ENADE COMPONENTE ESPECÍFICO. Rita De Cassia Medeiros Melo Cavalcanti - Silvania Neris Nossa - Aridelmo Teixeira
TRABAJO INTERAMERICANO: CREACIÓN DEL ESPACIO AMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: un desafío impostergable. Gabriel Gustavo Trucco - Digna Rocío Azúa Álvarez - Angela Maryed Flórez Ríos - Mario Danilo Espinoza Aquino
TRABAJO NACIONAL: INTERACCIÓN UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD: MARCO PARA EL DESARROLLO. Santa De León
INFORME TECNICO DE LOS GRUPOS DE TRABAJO DE DISCUSION DE LA COMISION

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad Porto Alegre RS – Brasil

TRABAJO INTERAMERICANO

Área 4: Educación

Área Temática 4.1:

Formación y desarrollo profesional inicial y continuo del contador público: que enseñar y como enseñar

COMPETENCIAS TÉCNICAS, HABILIDADES PROFESIONALES, ACTITUDES Y VALORES QUE DEBEN INCORPORARSE EN LA FORMACIÓN DEL CONTADOR PÚBLICO INTERAMERICANO, EN LA NUEVA NORMALIDAD

EdD. Liliana Bejarano Martínez

EdD. Carmen Rosa Pereira Rodríguez

MBA. Carlos Castro Umaña

Lic. Ricardo Daniel Dencker Sittyc

Presidente Comisión Educación: MSc. Mario Ernesto Díaz Durán

Octubre, 2021

Tabla de contenido

RESUMEN EJECUTIVO	4
PALABRAS CLAVE:	4
INTRODUCCIÓN	5
SITUACIÓN PROBLÉMICA	7
PROBLEMA:	9
JUSTIFICACIÓN	9
OBJETIVO GENERAL	10
DESARROLLO DEL TEMA	11
MARCO TEÓRICO	11
COMPETENCIAS TÉCNICAS	11
HABILIDADES PROFESIONALES	13
ACTITUDES	16
VALORES	17
RECONSIDERACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TÉCNICAS, HABILIDADES PROFESIONALES Y ACTITUDES Y VALORES EN CONTADURÍA PÚBLICA COMO EFECTO DE LA PANDEMIA COVID-19	20
RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS	25
A. CARACTERÍSTICAS DE LOS ENCUESTADOS:	25
1. DE LOS DESPACHOS, FIRMAS DE AUDITORÍA O CONSULTORAS	25
2. DE LOS GREMIOS Y/O COLEGIOS DE PROFESIONALES EN CONTADURÍA PÚBLICA.....	28
3. DE LAS DIRECCIONES O COORDINACIONES DE LA CARRERA DE CONTADURÍA PÚBLICA DE LA UNIVERSIDADES	30
B. VALORACIÓN DE LAS POBLACIONES ENCUESTADAS SOBRE LAS COMPETENCIAS, HABILIDADES Y ACTITUDES Y VALORES PROPUESTAS POR LA IFAC:	33
1. OPINIÓN DE LOS DESPACHOS O FIRMAS DE AUDITORÍA DE CONTADORES PÚBLICOS.....	34
2. OPINIÓN DE LOS GREMIOS Y/O COLEGIOS DE PROFESIONALES EN CONTADURÍA PÚBLICA	39
3. OPINIÓN DE LAS COORDINACIONES DE LAS CARRERAS DE CONTADURÍA PÚBLICA EN LAS UNIVERSIDADES	44
4. CONSOLIDACIÓN DE LA VALORACIÓN SOBRE COMPETENCIAS, HABILIDADES Y ACTITUDES Y VALORES DE LOS SEGMENTOS CONSULTADOS.....	49
5. CONSOLIDACIÓN DE LA VALORACIÓN SOBRE TEMAS EMERGENTES Y HERRAMIENTAS DE LOS SEGMENTOS CONSULTADOS	53
C. EFECTOS DE LOS IMPACTOS PROVOCADOS POR LA PANDEMIA COVID-19	55
1. EN LOS DESPACHOS, FIRMAS DE AUDITORÍA O CONSULTORAS.....	55
2. EN LOS COLEGIOS O INSTITUCIONES GREMIALES	57
3. EN LAS CARRERAS DE CONTADURÍA PÚBLICA DE LAS UNIVERSIDADES	59

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y GUÍA DE DISCUSIÓN CON ASPECTOS BÁSICOS A DELIBERAR..... 61

1. VINCULACIÓN ENTRE SEGMENTOS:.....	61
2. EL USO DE LAS IES EN LOS PERFILES PROFESIONALES.....	62
3. VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TÉCNICAS.....	62
4. VALORACIÓN DE LAS HABILIDADES PROFESIONALES (BLANDAS)	63
5. VALORACIÓN DE LAS ACTITUDES Y VALORES	63
6. VALORACIÓN CONSOLIDADA Y PRIORIZADA DE COMPETENCIAS TÉCNICAS, HABILIDADES PROFESIONALES, ACTITUDES Y VALORES.....	64
7. EFECTOS DE LOS IMPACTOS PROVOCADOS POR LA PANDEMIA COVID-19	64

CONCLUSIÓN DERIVADA DEL DESARROLLO DEL TEMA 64

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 69

CURRICULUM VITÁE AUTORES 72

MBA. CARLOS CASTRO UMAÑA	72
PHD. LILIANA BEJARANO MARTÍNEZ.....	72
PHD. CARMEN ROSA PEREIRA RODRÍGUEZ.....	73
LIC. RICARDO DANIEL DENCKER SITTYC.....	74

RESUMEN EJECUTIVO

Las actividades en educación superior han recibido los impactos causados por la pandemia COVID-19, ello significó un enorme reto para la gestión de sus programas de formación profesional.

La demanda laboral exige programas educativos innovadores para formar profesionales que respondan a estas exigencias emergentes del mundo de los negocios. Allí la formación profesional del contador público, enfrenta el desafío de atender a este nuevo escenario, que será impulsado por las políticas de desarrollo y transformación productiva que acompañarán las nuevas demandas laborales.

En el presente trabajo se sistematizó la información, recogida de los despachos contables o firmas de auditoría, colegios o gremios profesionales y las direcciones o coordinaciones de carrera de Contaduría Pública de las universidades, quienes priorizaron las competencias técnicas, habilidades, actitudes y valores, describieron cambios en la formación y práctica profesional suscitados por la pandemia, sugiriendo atributos a ser incorporados en la formación del contador público interamericano para la nueva normalidad.

Como resultado de este estudio se destacan 7 competencias técnicas, 4 habilidades profesionales y 2 actitudes y valores que deben ser incorporados o reforzados, en la formación del Contador Público Interamericano. En las que se prioriza la formación en tributación, habilidades blandas y herramientas digitales (7).

Palabras clave:

Pandemia Covid 19, Formación profesional, competencias técnicas, habilidades, actitudes y valores

INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior, por efectos de la pandemia COVID 19, se encuentran permanentemente presionadas a replantear los proyectos de formación profesional para responder a las exigencias y nuevos retos que deberán enfrentar los profesionales, así lo explica (Rosales, 2021), los contadores públicos no están al margen de estas exigencias, teniendo en cuenta la era digital con cambios en la estructura económica mundial.

Frente a las exigencias mencionadas, las universidades han tenido que implementar herramientas tecnológicas llegando a capacitar a docentes y estudiantes en plataformas digitales según (Roman, redalyc.org, 2020), así también, este autor habla de las dificultades de los estudiantes para la interacción de manera sincrónica (en tiempo real) o asincrónica (en tiempo diferido) a través de clases virtuales de manera cómoda y segura, siendo necesario manejar herramientas digitales con el resguardo de la seguridad y confiabilidad de las actividades que se realizan a través de estas plataformas, dichos cambios también impactan en los programas de formación profesional del contador público, exigiendo la actualización urgente de programas y proyectos curriculares.

Los cambios económicos en el campo empresarial están transcurriendo de manera muy vertiginosa y ágil, exigiendo adaptarse a las nuevas prácticas de las compañías para generar valor, esto implica que los profesionales aporten a la economía de su empresa de manera innovadora y estratégica, esta exigencia provoca una ruptura inevitable entre los requerimientos del entorno empresarial según (Informe CEPAL, 2020) con los actuales programas de formación en contaduría pública.

El cambio ya está ocurriendo y mientras más rápido se responda, mejores oportunidades tendrá el profesional para desenvolverse en la práctica y brindar el soporte que los clientes demandan en tiempo real, así dice (Rodríguez Valerio, 2021). Frente a estos cambios urge discutir propuestas para incorporar en la formación del contador público, las competencias, habilidades, actitudes y valores para la nueva normalidad.

Es preocupación de la Asociación Interamericana de Contabilidad ofrecer a las instituciones de educación superior indicadores suficientes para actualizar sus programas de formación profesional, por ello ha venido motivando en las últimas conferencias, se propicie comunicación permanente con las instituciones de educación superior, despachos contables o firmas de auditoría y colegios o gremios profesionales que provean información que sirva de retroalimentación para atender sus necesidades.

Un perfil profesional innovador y un plan de estudios a la par de las necesidades del mercado laboral cambiante según (Devaca Pavón, 2020) , sería lo ideal, por ello es necesario replantear constantemente dichos planes para que preparen al futuro profesional de acuerdo con las exigencias de la economía mundial y de los avances tecnológicos, a su vez esto les permitirá a los estudiantes de Contaduría Pública formarse integral y pertinentemente.

El Contador público del futuro en una universidad del futuro (Díaz Duran, 2020) debe tener un profundo entendimiento de la Contaduría, de los sistemas de información digital, de los procedimientos de auditoría con herramientas digitales y con este conocimiento integrar la tecnología con el pensamiento crítico y la solución de problemas, en beneficio de los usuarios de la información económica financiera.

El factor diferenciador del profesional contador público se da por su formación disruptiva e innovadora así dice (Ibañez & Hernandez, 2020) bajo el modelo por competencias; enfocado en desarrollar, además, de ellas, habilidades, actitudes y valores acordes con los cambios tecnológicos que existen fruto de la modernización de los sistemas contables y procedimientos de auditoría.

Ante las exigencias presentes, se hace necesario revisar las competencias y habilidades actuales del contador, que han quedado descontextualizadas y deben ser adecuadas a los requerimientos de las empresas y del medio.

Situación Problemática

Los cambios en que se encuentra la economía del mundo y la necesidad de la información financiera digitalizada, propician actualizar los modelos de información contable tradicionales ante el requerimiento de los usuarios de la información. Entonces, hay la necesidad acceder a la economía de los mercados y al mundo empresarial que está experimentando cambios drásticos en la forma de hacer negocios, motivo por el cual el profesional en contaduría pública debe tener una formación integral y pertinente para esta nueva normalidad.

Los estudiantes de Contaduría Pública en las instituciones de educación superior formadora de recursos humanos están atravesando por riesgos desafortunados como consecuencia de la crisis sanitaria del COVID-19, habiéndose cambiado la modalidad de las clases presenciales a las clases a distancia, experimentándose falencias en el manejo de herramientas digitales, presentado en muchos casos deserción estudiantil significativa, aspecto desventajoso para hacer frente a los nuevos desafíos y exigencias del mundo económico empresarial.

Surgen críticas a las instituciones de educación superior por mantener programas de formación que están ajenos a los cambios que han llegado con la digitalización del mundo económico, en el que se reconocen deficiencias en la formación del contador público, debido a que los programas no están contribuyendo a la formación del profesional requerido por la sociedad actual durante y después de la crisis sanitaria.

La ausencia de tecnología pertinente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, la falta de estudio del comercio digital con herramientas y plataformas digitales, el uso del registro contable manual sin acceder a plataformas digitales u oficinas virtuales, el poco contacto con el mundo laboral, así como la resistencia al cambio en las instituciones de educación superior, han impactado negativamente a la formación profesional.

Las Universidades en la formación de Contadores Públicos, deben cambiar la estructura académica de sus programas, incluyendo y aplicando metodologías innovadoras para el desempeño eficiente en la nueva normalidad económica del mundo empresarial; es importante y urgente que los proyectos de formación profesional de estas instituciones de formación estén enfocadas para graduar profesionales competentes en el manejo de la información tecnológica y que sean capaces de atender las nuevas formas de hacer negocios en el mundo económico empresarial con los estándares Internacionales de Formación, así lo proponen las organizaciones encuestadas, en el presente estudio

Considerando lo señalado, es de urgente necesidad introducir modificaciones en la estructura académica de formación de contadores públicos, ya que depende de los administradores académicos de las instituciones de educación superior que los futuros Contadores Públicos sean profesionales innovadores, capaces y competentes para responder a las exigencias emergentes

de hacer contabilidad y auditoría con herramientas tecnológicas. En este entendido, surge entonces el siguiente problema.

Problema:

*¿Cuáles son las **competencias técnicas, habilidades profesionales, actitudes y valores** requeridos en la formación del Contador Público Interamericano para incorporarse en **la nueva normalidad**?*

Justificación

La intención de este trabajo es analizar el perfil que debe tener un contador público para esta nueva etapa, considerando los cambios que emergieron en el ámbito laboral, relativos a la contabilidad y auditoría, perfilando a un profesional con nuevas competencias técnicas, habilidades profesionales, actitudes y valores.

Como se señaló anteriormente, la AIC está muy interesada en contribuir a las instituciones de educación superior para que innoven los proyectos curriculares de formación del contador público, de esta manera se renueve el pensamiento crítico del profesional en contaduría pública, para que sea ágil, emprendedor e innovador y que posibilite un servicio eficiente a las empresas; así mismo los estudiantes desde las aulas universitarias modifiquen sus actitudes en función a que el mundo empresarial está experimentando cambios drásticos en la forma de hacer negocios, motivo por el cual se debe propender a que el futuro profesional tenga una formación global y actualizada para la nueva normalidad.

Es un hecho para todos, de que los tiempos cambian y que los métodos implementados en la enseñanza de contaduría pública antes de la pandemia, han quedado obsoletos, forzando a las instituciones de educación superior a implementar nuevas estrategias educativas y actualizar sus proyectos curriculares con el uso masivo de las T.I.C. (Tecnologías de la información y la comunicación).

Frente al uso de las tecnologías en este entorno educativo aparece el concepto de las TAC (tecnologías del aprendizaje y del conocimiento) y las TEP (tecnologías para el empoderamiento y la participación) con el objetivo de orientarlas hacia el uso de manera formativa, tanto para el estudiante como para el docente.

La constante preocupación de conocer cuáles son las competencias técnicas, habilidades, actitudes y valores, para la nueva normalidad justifica el desarrollo de este trabajo interamericano.

Objetivo General

En correspondencia con lo descrito anteriormente, el objetivo general de este trabajo es:

- Recopilar y sistematizar la información de los despachos de contabilidad o firmas de auditoría, colegios o gremios de profesionales, direcciones o coordinaciones de carrera de Contaduría Pública de las universidades, acerca de las competencias técnicas, habilidades profesionales, actitudes y valores que deben incorporarse en la formación del Contador Público Interamericano, en la nueva normalidad.

Para cumplir con el objetivo de esta investigación interamericana se realizaron encuestas a las siguientes instancias:

- Mercado laboral, despachos o consultoras de Contabilidad y Firmas de Auditoría.
- Colegios o gremios de profesionales en Contaduría Pública.
- Instituciones de Educación Superior en las carreras de Contaduría Pública.

La información proporcionada por estas instancias fue sistematizada, analizada y sirvió de base para los resultados y conclusiones del presente trabajo.

DESARROLLO DEL TEMA

El contenido de este estudio comprende las **competencias técnicas, habilidades profesionales, actitudes y valores** necesarias para la formación de Contadores Públicos de nueva generación y adaptados a las condiciones concebidas por la pandemia COVID-19.

Marco teórico

Competencias Técnicas

El concepto de competencia debe transmitir claramente la idea que los procesos educativos de formación profesional tienen que estar dirigidos a ciudadanos que reúnan las condiciones que la sociedad actual está demandando, es decir, sean sujetos con capacidad plena para el análisis, la argumentación y preparados para asumir los desempeños laborales que las distintas profesiones y oficios requieren.

Las competencias son una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo. Entonces, una competencia es un elemento imprescindible para demostrar la capacidad, conocimientos y habilidades en el ejercicio profesional. Además, la flexibilidad y

capacidad de adaptación resultan clave para el entorno laboral, como desarrollo general para que las personas hagan lo que saben. (Terán & Pereira, 2017)

Algunas competencias genéricas o de educación general son imprescindibles en la formación de profesionales de disciplinas específicas. Ejemplo de ello la competencia ética que aunque de educación general, es valorada por organismos específicos en el caso particular de Contaduría Pública, la Federación Internacional de Contadores IFAC y su Consejo de Normas de Normas Internacionales de Formación en Contaduría, quienes en el propósito de regular el ejercicio profesional emitieron en el año 2008 un Manual de los Pronunciamientos Internacionales de Formación (IES, 2008). Este esfuerzo tuvo como objetivo establecer estándares de referencia mínimos de aprendizaje para los profesionales en Contaduría Pública, entre sus ocho estándares internacionales la IFAC prescribe el conjunto de destrezas, habilidades y conocimientos, genéricos y técnicos, así como los valores, la ética y las actitudes profesionales que deben observarse en la formación de estudiantes de la profesión contable.

En la Conferencia Interamericana de Contabilidad XXXIII realizada en Cartagena de Indias – Colombia, en uno de los trabajos interamericanos de la Comisión de Educación, se indicó que las Competencias en Tecnologías de Información Comunicacional, incursionaron con métodos didácticos innovadores, sin embargo no todos fueron implementados para mejorar la enseñanza de los estudiantes de Contaduría Pública en proceso de formación universitaria. (Bejarano M., Dencker S., Pereira R., & Paniagua B., 2019)

Ya desde la Conferencia Interamericana XXXII, (Castro Umaña, Pererira Rodriguez, & Paniagua Banegas, El Post Grado para el contador público interamericano, 2015) se presentó la propuesta de un posgrado en Contabilidad, patrocinado por la Asociación Interamericana de Contabilidad AIC, que pretende abordar el estudio de las competencias relacionadas con el manejo de las

normativas internacionales en grado y lograr su especialización en programas de post grado como ser:

- a) Maestría en Contabilidad con énfasis en Normas Internacionales de Información Financiera.
- b) Maestría en Contabilidad con énfasis en Normas Internacionales de Contabilidad para el Sector Público.
- c) Maestría en Auditoría con énfasis en Normas Internacionales de Auditoría
- d) Maestría en Auditoría con énfasis en Práctica de Auditoría Interna y Gubernamental.

Esta oferta académica complementa, como opción adicional un proceso de evaluación hacia la certificación internacional en estas competencias técnicas, requeridas particularmente por la IFAC dentro de los compromisos con los organismos adherentes nacionales a través de las Obligaciones de los Miembros (DOM)

Habilidades Profesionales

La habilidad es la aptitud innata, talento, destreza o capacidad que ostenta una persona para llevar a cabo y por supuesto con éxito, determinada actividad, trabajo u oficio.

Casi todos los seres humanos, incluso aquellos que observan algún problema motriz o discapacidad intelectual, entre otros, se distinguen por algún tipo de aptitud.

En tanto y de acuerdo con que no todos los individuos son iguales, vienen del mismo lado o les gusta lo mismo, no todos los seres humanos observan la misma destreza para las mismas cosas y por suerte, gracias a esto es que existe la diversificación de tareas y trabajos. (Contador MX, 2016)

En general las 10 habilidades del Contador Público, en el ejercicio de su profesión son las siguientes:

1. Creativo. - Para poder adaptarnos a los cambios de nuestro entorno, así como dar soluciones para el desarrollo profesional y socio-económico del país.
2. Visionario.- Para crear soluciones a los cambios venideros
3. Disciplinado.- Para cumplir con las metas u objetivos establecidos.
4. Liderazgo.- Para tener la capacidad de dirección y coordinación del equipo de trabajo.
5. Capacidad de síntesis.- Para analizar la información de manera oportuna.
6. Razonamiento Lógico.- Para tener un correcto análisis de las estrategias a seguir.
7. Habilidad Numérica.- Para desarrollar estrategias útiles, cuando se cuenta, se mide o se estima.
8. Trabajo en Equipo.- Para generar mayor número de ideas.
9. Toma de decisiones.- Para que con base en la información se obtengan los resultados esperados.
10. Relaciones Públicas.- Para establecer alianzas, y una comunicación asertiva.

El Consejo de Normas Internacionales de Formación en Contaduría, clasifica a las habilidades en cuatro grupos principales: habilidades intelectuales, habilidades interpersonales y de comunicación, habilidades personales, habilidades organizacionales; el Consejo indica que una buena base de formación general ayuda a los aspirantes a abrir su mente, pensar y comunicarse efectivamente. (IFAC, Federación Internacional de Contadores, 2019)

Se requiere que los contadores públicos posean nuevas habilidades y una mentalidad diferente a lo convencional. A medida que las entidades sortean la urgente transformación digital, las empresas recurren al contador público que está en la tarea del resguardo y presentación adecuada de la información financiera.

En relación con lo anteriormente descrito, se puede inferir que hay una diferencia entre competencia y habilidad, por lo que se menciona que la habilidad es propia del ser humano y se manifiesta en un simple proceso productivo, mientras que la competencia es mucho más amplia y abarca muchos más aspectos como: Saber, es decir poseer conocimientos alcanzados por diferentes vías de enseñanza; Saber hacer: que se refiere a dominar habilidades sociales, intelectuales, interpersonales y prácticas; Saber ser: Demostrar ética y valores en lo que se hace. (Cuadra-Martínez, 2018)

Por consiguiente, se asume que a pesar de que las competencias y habilidades tienen definiciones diferentes, es inevitable que se complementen la una con la otra, especialmente en el ámbito laboral, ya que esto marcará la diferencia en el rendimiento del capital humano, al demostrar lo que es capaz de hacer con los conocimientos que posee en la ejecución de sus actividades diarias.

Uno de los aspectos a ser considerados con mayor profundidad, por tratarse de habilidades que deben poseer los profesionales en Contaduría Pública, son las habilidades blandas, las cuales son el resultado de una combinación de habilidades sociales, de comunicación, de forma de ser, de acercamiento a los demás, entre otras, que forjan a una persona capaz de relacionarse y comunicarse de manera efectiva con otros. Este componente es muy apreciado en la actualidad por las empresas (Management & Empleo, 2020).

Es probable que el futuro del trabajo anuncie una amplia gama de nuevos empleos, muchos de los cuales apenas podemos concebir hoy. Además, se está prestando una atención comprensible al tipo de habilidades que estos trabajos pueden requerir, por ejemplo, a finales del 2018 la

Universidad de Memphis propuso que la resolución de problemas en colaboración sería la habilidad más importante en las próximas décadas. (Management & Empleo, 2020)

"La resolución colaborativa de problemas es una habilidad esencial en la fuerza laboral y en la comunidad porque muchos de los problemas que se enfrentan en el mundo moderno requieren que los equipos integren los logros del grupo con el conocimiento idiosincrásico de los miembros del equipo", explican los investigadores de dicha casa de estudios (Management & Empleo, 2020).

Actitudes

El significado de actitud se relaciona con los sentimientos y supuestos que definen el compromiso del individuo con las tareas laborales y comportamiento para asumir sus funciones como trabajador.

La actitud predispone a un profesional a reaccionar de una u otra manera ante un evento específico, por lo tanto el conocimiento de sus actitudes puede ayudar a predecir un comportamiento en el ámbito laboral y extrapolarlo a diversos ámbitos de la vida.

En este sentido, la actitud adecuada ante un empleo puede propiciar ver la vida de otra manera, básicamente tener una actitud favorable conlleva a sentirse más motivado para afrontar los retos laborales de una mejor manera.

Por lo tanto, tener una actitud positiva en el trabajo puede garantizar la consecución de objetivos y metas. Una actitud positiva en el trabajo llevará a una satisfacción laboral y la motivación requerida para un incremento de la productividad.

Podemos sugerir que las actitudes son esenciales para desarrollar con éxito la actividad profesional, convirtiéndose en un activo muy valioso para la empresa, a continuación repasamos las actitudes profesionales de un contador público que están siendo demandadas por las empresas que buscan nuevas incorporaciones: respeto, servicio, aprendizaje permanente, análisis y reflexión, responsabilidad y propositiva en su desempeño.

Valores

Nuestro punto de partida es que todos los valores deberían de partir de la educación, se considera conveniente para una educación acertada de los valores, tomar en cuenta los siguientes criterios: valorar la responsabilidad, cambio, social, valorar la creatividad, la autonomía, la cooperación, la comunidad contra el individualismo (Dra. Luzcarin Molina, 2007)

Los valores, la ética y las actitudes profesionales que identifican al Contador Público como miembro de una profesión incluyen el compromiso para servir a los intereses de la comunidad, y la IFAC enfatiza que un elemento característico de la profesión es la aceptación de su responsabilidad hacia el interés público. (Vasconcelos, 2020)

Por su responsabilidad social, a la profesión contable le es necesaria una formación mucho más amplia que la simplemente técnica; hoy más que nunca, es inaplazable el ejercicio profesional del Contador Público guiado por normas éticas.

En el campo de la ética profesional, la IFAC no tiene facultades punitivas directas, pero ha desarrollado, por medio de su Comité de Ética, un conjunto de pronunciamientos que despliegan determinados principios deontológicos de la profesión contable. (Vasconcelos, 2020)

El Consejo denominado IESBA, (IESBA, Consejo de Normas Internacionales de Ética para Contadores, 2018) se encarga de desarrollar normas éticas y guías de acción para los Contadores profesionales, teniendo como una de sus principales publicaciones del Código Internacional de Ética para Profesionales de la Contabilidad. De este código se desprende una serie de principios y valores que deben formar parte fundamental de la preparación profesional de un Contador Público y, por lo tanto, son considerados por el IAESB (International Accounting Education Standards Board) que traducido al castellano es el Consejo de Normas Internacionales de Educación Contable, como pilares en la educación. (IAESB, Consejo de Normas Internacionales de Educación Contable, 2019)

Al respecto, el IAESB emite la IES 4, Valores, ética y actitud profesional, que tiene como propósito primordial señalar los valores, la ética y la actitud que los Contadores Públicos deben adquirir durante su programa de educación para lograr su reconocimiento como Contador profesional.

También el IESBA (IESBA, Consejo de Normas Internacionales de Ética para Contadores, 2018) emite los lineamientos para desarrollar y mantener valores, ética y actitud profesional como una guía para cumplir con la IES 4, que establece que los valores deben conducir al Contador hacia un compromiso con:

- El interés público y la responsabilidad social.
- La mejora continua.
- La responsabilidad y el respeto.
- Las leyes y las regulaciones.

Estos valores están alineados con los principios señalados en el Código de Ética del IFAC, el cual señala que el Contador Público deberá tener:

1. **Integridad.** Debe comportarse con rectitud y honestidad en todas sus relaciones profesionales.
2. **Objetividad.** No debe permitir conflicto de intereses, debe ser imparcial en su juicio profesional.
3. **Compromiso con la competencia y cuidado profesional.** Tiene el deber continuo de mantener conocimientos y habilidades profesionales del nivel requerido para con sus clientes.
4. **Confidencialidad.** Debe respetar la confidencialidad de la información obtenida como resultado de su trabajo profesional.
5. **Comportamiento profesional.** Deberá cumplir con las leyes vigentes y evitar cualquier práctica que desacredite a la profesión. (IESBA, Consejo de Normas Internacionales de Ética para Contadores, 2018)

Para lograr lo anterior, el IESBA recomienda un marco flexible basado en cuatro objetivos de enseñanza, los cuales tienen una progresión lineal; por ello, son considerados como etapas, pero también como áreas. Estos objetivos son:

- Aumentar el conocimiento ético.
- Desarrollar sensibilidad ética.
- Mejorar el juicio ético.
- Mantener un compromiso de comportamiento ético.

El documento recomienda que las tres primeras etapas sean estudiadas durante el programa de Contaduría y que en la práctica profesional se retomen la tercera y la cuarta. Se proponen dos maneras de conseguirlo, aunque existe también una tercera: la combinación de ambas, sugiriendo que quizás sea esta última el mejor camino.

En la Conferencia Interamericana de Contabilidad XXXIII realizada en Cartagena de Indias – Colombia, en uno de los trabajos interamericanos de la Comisión de Educación, ya se concluyó que las competencias de carácter deontológico (Actitudes y Valores), siguen siendo mejor valoradas que las otras dos clasificaciones (Competencias Técnicas y Habilidades Profesionales), probablemente, por los esfuerzos realizados por los organismos reguladores internacionales sobre el tema y los efectos de la presión del público ante los escándalos acaecidos en la profesión en los últimos años. A pesar de ser un tema novedoso en la profesión, y que en las afirmaciones preliminares (de este trabajo) se consideran como las habilidades de mayor relevancia, las habilidades profesionales (habilidades blandas y gerenciales), estas no son consideradas por los organismos formadores y reguladores, dentro de sus ofertas académicas y de actualización. (Castro Umaña, 2019)

En conclusión, el comportamiento ético empieza por uno mismo, ya que a diario se desarrollan actividades y acciones que afectan la cultura del grupo y las organizaciones en las que el contador público participa.

Reconsideración de las competencias técnicas, habilidades profesionales y actitudes y valores en Contaduría Pública como efecto de la pandemia COVID-19

La pandemia de COVID-19 ha hecho que las organizaciones reconsideren las competencias técnicas profesionales, las estrategias y políticas antes de la pandemia se ven afectadas. Algunas empresas globales cambiaron radicalmente las políticas del trabajo desde casa (Cortes, 2020)

La pandemia empujó a las organizaciones a buscar solucionadores de problemas críticos, que sean ágiles y logren pensar de manera innovadora. Por ello realizaron cambios en la búsqueda de las competencias laborales, entre ellas se encuentran:

a) La agilidad

Las organizaciones ahora buscan contadores públicos ágiles. Ser ágil significa trabajar de manera altamente receptiva, de esta forma, la empresa entregará el producto o servicio de la manera que el cliente quiere y en el momento que lo necesita.

De igual forma el ser receptivo y adaptarse a los cambios se convierte en el aspecto clave, ya que las empresas necesitarán trabajadores ágiles para afrontar sus requerimientos.

b) Pensamiento crítico y habilidades de resolución de problemas complejos

Las organizaciones requieren profesionales que tengan la capacidad de pensar críticamente y que puedan resolver problemas complejos con facilidad.

Los pensadores críticos tienen la capacidad de utilizar la lógica y el razonamiento para investigar un tema o resolver un problema, también pueden sopesar claramente los pros y contras de cada solución. Esto puede parecer simple, pero encontrar profesionales con esa habilidad no es fácil, pues esta habilidad se construye sobre una base sólida de pensamiento crítico.

c) Manejo de personas y manejo del estrés

Las habilidades de gestión de personas incluyen habilidades de comunicación efectiva, liderazgo, habilidad para delegar, motivar y dar retroalimentación efectiva, también implica la gestión del lugar de trabajo.

El estrés es la forma en que uno reacciona, ya sea física o emocionalmente, ante un evento o situación, el estrés tiene efectos físicos y emocionales en un trabajador, estos pueden ser

positivos (buenos) o negativos (malos). De tal manera que la capacidad para manejar personas y el estrés representa un conjunto de habilidades laborales que buscará la empresa.

d) Inteligencia emocional

La inteligencia emocional ha sido definida, por Peter Salovey y John Mayer, como “la capacidad de monitorear las emociones propias y ajenas. Discriminar entre diferentes emociones y etiquetarlas apropiadamente, utilizando información emocional para guiar el pensamiento y el comportamiento”.

Las organizaciones prefieren contadores públicos con Inteligencia emocional, definida como la capacidad de una persona para cuidar su propia salud y bienestar físico/mental, además de inspirar y liderar a otros profesionales.

e) Tener alta flexibilidad cognitiva

La flexibilidad cognitiva se refiere a la capacidad de pensar en dos conceptos diferentes y también pensar en varios conceptos simultáneamente.

Un contador público con alta flexibilidad cognitiva podrá cambiar su pensamiento de una situación a otra. Si tiene esta competencia laboral, se enfocará menos en los factores estresantes de las situaciones. Ser cognitivamente flexible aumenta la probabilidad de éxito.

f) Capacidad para inspirar y motivar a las personas basada en la confianza

Como cualquier otra de las competencias laborales, es la capacidad de generar confianza. Podría decirse que es la habilidad más importante que se requiere ahora y en el futuro, algunos incluso podrían llamar a esto como un ‘rasgo de personalidad.

La capacidad de confiar es clave; confiar en el empleador, confiar en el equipo, confiar en los subordinados hará que la persona tenga una orientación positiva.

Con muchas organizaciones adoptando el teletrabajo, la capacidad de confiar y las personas dignas de confianza son activos claves. Actualmente, la organización da mucho énfasis a las personas. Sobre todo, en aquellas que tienen la capacidad de inspirar y motivar a las personas basándose en la confianza.

Después de la pandemia, las aptitudes y habilidades digitales se han convertido en requisitos mínimos, ya que el trabajo a distancia se convirtió en rutina y los servicios a clientes por Internet mejoraron rápidamente, un contador dijo, sobre la transformación digital, “el futuro se convirtió en el ayer”. (IFAC, Federación Internacional de Contadores, 2020)

La profesión ahora está centrada en las habilidades que facilitan relaciones más sólidas con los clientes, un mejor trabajo conjunto interdisciplinario y cada vez más capacidad de resiliencia y flexibilidad.

De hecho, cuando se preguntó qué habilidades han surgido durante la pandemia, la respuesta a partir de tales conversaciones fue unánime: la gestión del cambio —la capacidad de prever, dar respuesta y adaptarse a los cambios— es esencial. En conjunto, las firmas están cambiando el enfoque al pasar de datos de entrada anticuados, tales como horas registradas en la oficina, a datos de salida de alto valor. Los contadores de hoy tienen que aparecer en calidad de verdaderos aliados estratégicos, personas con capacidad de solución de problemas y agentes de cambio. Para mantenerse vigente, los contadores no solamente pueden mostrar números; se les está haciendo un llamado a explicar el panorama más general que hay detrás de los números y a ayudar a resolver necesidades sociales en medio del proceso. Los contadores de hoy tienen que aparecer en calidad de verdaderos aliados estratégicos, personas con capacidad de solución de problemas y agentes de cambio. (IFAC, Federación Internacional de Contadores, 2020).

Es imposible hablar de habilidades sin dar una mirada a generaciones futuras. El sistema educativo está en crisis y, como muchos académicos han recordado, los planes curriculares de estudios muestran lentitud en su evolución. Aun así, darles a los estudiantes las habilidades indicadas es primordial para el futuro de la profesión. Para muchas instituciones, la educación presencial sigue siendo la principal prioridad aun cuando el aprendizaje por Internet está evolucionando. Independientemente del formato, las universidades están en medio de la tarea de redefinir sus propuestas de valor. La contaduría está compitiendo con otras disciplinas comerciales y está claro que las profesiones que invierten ahora van a salir de la pandemia con una ventaja competitiva. En lo que respecta a los programas contables, específicamente, es posible que eso signifique dirigir la atención hacia los aspectos más integrados y de más impacto de la profesión y hacia las habilidades específicas que empoderarán a los contadores para cambiar el futuro de las actividades. Eso podría tomar muchas formas. Un ejemplo es el proceso de obtención de pequeñas credenciales. Otro es el de hacer hincapié en la capacitación en habilidades sociales. Este es un momento crucial. Como lo dijo un estudiante, “los contadores son aliados clave en cualquier momento de la vida útil de una organización y ahora tenemos la oportunidad de demostrarlo”. Educar y orientar a la próxima generación garantizará que no solamente se mantenga el legado de la contaduría, sino que se vuelva todavía más esencial. (IFAC, Federación Internacional de Contadores, 2020)

Motivados por la necesidad de profundizar en el manejo de las competencias técnicas en el ámbito tecnológico, organismos como el Instituto Mexicano Contadores Públicos ha propuesto el denominado: Programa de Competencias Digitales y Big Data, (IMCP, Instituto Mexicano de Contadores Públicos, 2021) en apego a las Normas Internacionales de Educación emitidas por la Federación Internacional de Contadores (IFAC). El programa completo tiene una duración de 14 semanas ofertado tanto desde Mayo 2021, abordando los siguientes temas:

Competencia Digital 1. Sistemas de Información en un Contexto Digital

Competencia Digital 2. Estrategia , Planeación y Control de los Datos

Competencia Digital 3. Manejo de Bases de Datos

Competencia Digital 4. Gobernanza de Datos

Competencia Digital 5. Analítica de Datos

Competencia Digital 6. Visualización de los Datos

Competencia Digital 7. Resolución de Problemas con Big Data

Cabe señalar que este programa tiene como objetivo, brindar a los participantes las competencias digitales necesarias para aprovechar, desarrollar y actualizar la practica contable con herramientas tecnológicas de vanguardia que hoy son requeridas para ofrecer servicios de valor agregado.

La contaduría está compitiendo con otras disciplinas comerciales y está claro que las profesiones que invierten ahora van a salir de la pandemia con una ventaja competitiva.

RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS.

A. Características de los encuestados:

1. De los Despachos, Firmas de Auditoría o Consultoras

Se obtuvieron respuestas de 85 Despachos, Firmas de Auditoria o Consultoras de Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Paraguay, Panamá y Perú, de los cuales el 74% son pequeñas (menos de 10 colaboradores), 20% medianas (hasta 30 colaboradores) y el 6% grandes con más de 31 colaboradores.

Al consultarles sobre los servicios que ofertan indicaron las siguientes principales líneas de negocio:



Fuente: Elaboración Propia

En el proceso de reclutamiento y selección, al consultarse sobre la aplicación de perfiles de ingreso, el 61% de los despachos encuestados afirmó contar con un perfil establecido para el proceso de reclutamiento y selección, mientras que sólo el 22% indica tener conocimiento de un perfil para el profesional en Contaduría Pública propuesto por el Colegio o Instituto profesional que regula la profesión en su jurisdicción.

Por otro lado, sobre los temas que los despachos evalúan en los candidatos durante el proceso de ingreso, indicaron como prioridad aspectos de carácter actitudinal y ético en un 84% por encima de los conocimientos técnicos en un 81% y las habilidades conocidas como blandas con un 70%. Esto se refleja en la siguiente gráfica:



Fuente: Elaboración Propia

Sobre los tipos de pruebas de ingreso y selección que realizan estos despachos o firmas de auditoría, se encuentran los siguientes tipos:

Tipo de prueba	%
Entrevistas	85%
Pasantías o práctica profesional	66%
Exámenes escritos	43%
Estudios de casos o simulaciones	24%
Otro	6%

Fuente: Elaboración Propia

Con respecto al Manual de Pronunciamientos Internacionales de Educación (IES por su sigla en inglés) (IAESB, Consejo de Normas Internacionales de Educación Contable, 2019), emitidos por la Federación Internacional de Contadores (IFAC) el 79% de los despachos encuestados indicó que no utilizan estas normas de educación para contadores, en sus procesos de evaluación de los candidatos a incorporar.

2. De los Gremios y/o Colegios de Profesionales en Contaduría Pública

Se obtuvo respuesta de 57 Colegios profesionales de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana y Uruguay, de los cuales el 42% son de ámbito nacional, el 40% departamental y el 18% ámbito regional.

Con respecto a la obligatoriedad de la afiliación como requisito para obtener la licencia para ejercer en su jurisdicción, sólo el 18% de estas organizaciones gremiales cuentan con este requisito, en contraste con el esfuerzo que realizan las organizaciones internacionales para generar mayor control del proceso de regulación de la profesión.

Sobre la cantidad de miembros inscritos en estas organizaciones gremiales el número varía dependiendo del país y la obligación de pertenecer a ella para ejercer la profesión. Sólo un 35% de los colegios profesionales asegura mantener más del 70% de afiliación de profesionales titulados en su ámbito de acción, mientras que el 41% indica no agrupar al 50% de los profesionales titulados. El detalle de miembros adscritos se muestra a continuación:

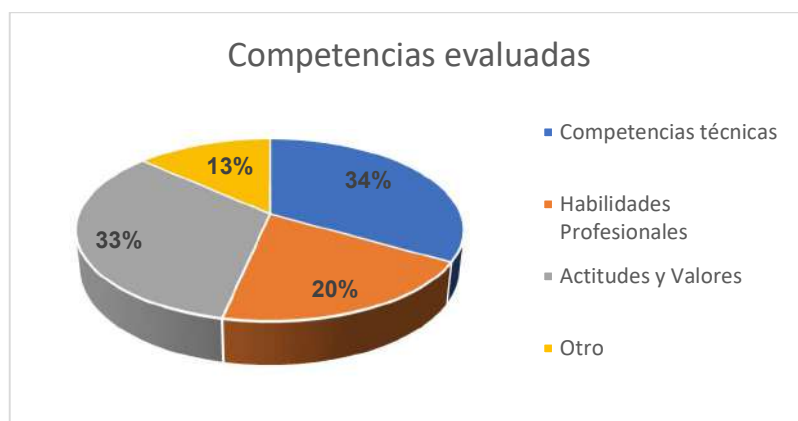


Fuente: Elaboración Propia

Dentro del proceso de afiliación, el 53% de los colegios consultados indicaron que cuentan con un perfil profesional mínimo entre los requisitos para afiliarse. El 29% en su proceso de afiliación toma de referencia las competencias del Manual de Pronunciamientos Internacionales de Educación o Normas Internacionales de Educación (IES por su sigla en inglés), emitidos por la Federación Internacional de Contadores (IFAC) y el 39% la currícula homogénea sugerida por la Asociación Interamericana de Contabilidad (AIC), en algunos casos los colegios realizan un mix de los diferentes perfiles profesionales.

Del total de organizaciones profesionales el 54% de ellas interactúa activamente con las Universidades en la revisión e innovación del perfil profesional del futuro contador público y el 93% tiene en su estructura orgánica una unidad o secretaría relacionada con el proceso de actualización del Contador Público afiliado.

Por otro lado, solamente el 15% cuenta con algún tipo de evaluación de competencias, de este porcentaje el 71% representan entrevistas previas y el 29% realizan pruebas de ingreso. Respecto al tipo de competencias evaluadas los colegios profesionales indicaron valorar las siguientes:

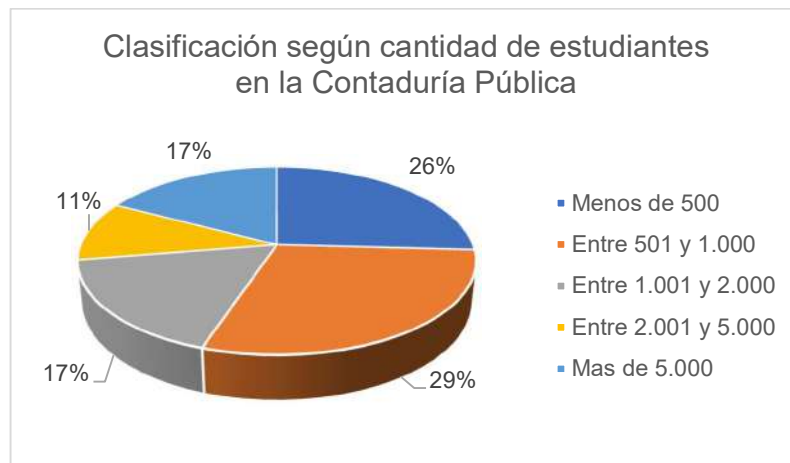


Fuente: Elaboración Propia

3. De las Direcciones o Coordinaciones de la Carrera de Contaduría Pública de la Universidades

Se obtuvieron respuestas de 59 Universidades de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay de los cuales el 58% tienen financiamiento público y el 42% son de origen privado.

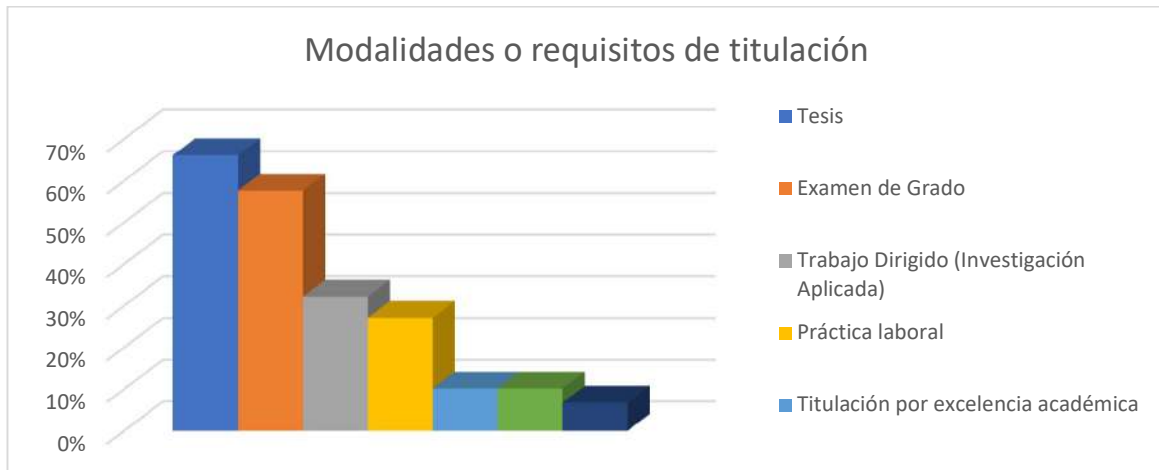
Según la cantidad de estudiantes matriculados en la Carrera de Contaduría Pública, estas universidades se clasifican como sigue:



Fuente: Elaboración Propia

Con respecto a la obligatoriedad de la acreditación de la carrera de Contaduría Pública, bajo el concepto que esta acreditación representa el proceso de validación de la calidad de la formación del profesional, el 58% indicaron obligatoria la acreditación, lo que explica que el 68% de las universidades que participaron del estudio se encuentran actualmente acreditadas, siendo que el 92% de estas acreditaciones han sido gestionadas ante organismos de carácter nacional.

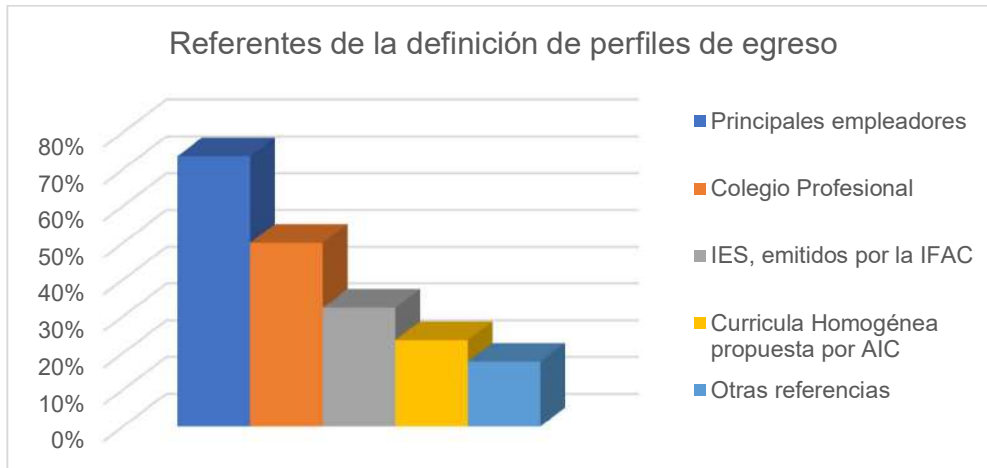
Sobre la consulta de los requisitos o modalidades para optar la titulación, las universidades siguen utilizando como sus principales opciones la tesis y el examen de grado y en menor medida el trabajo dirigido y la práctica laboral, como se indica en el siguiente cuadro:



Fuente: Elaboración Propia

De las universidades consultadas sobre la evaluación de las competencias básicas previas del futuro estudiante en contaduría pública, necesarias para ingresar a la carrera, solo 19 (32%) de ellas afirmaron realizar procesos previos de evaluación.

A la hora de definir los perfiles de egreso, las universidades consultadas han indicado que en su mayoría (74%) toman en consideración los requerimientos de los principales empleadores en un y del Colegio Profesional (50%), en menor medida (32%) utilizan como referencia el Manual de Pronunciamientos Internacionales de Educación (IES, por sus siglas en inglés), emitidos por la Federación Internacional de Contadores (IFAC) y solo el 24% la Curricula Homogénea propuesta por la Asociación Interamericana de Contabilidad (AIC). Como se muestra en el siguiente cuadro:

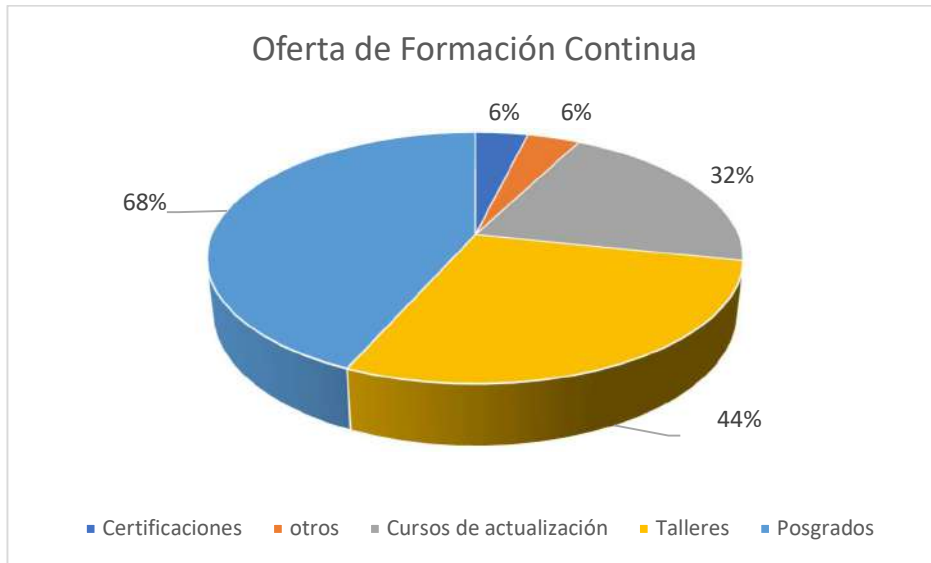


Fuente: Elaboración Propia

Con respecto a la consulta sobre si las carreras en su currícula ofertan cursos específicos sobre Actitudes y Valores, se encontró que el 41% de las carreras tienen al menos un curso sobre ética profesional. En el caso de las Habilidades profesionales conocidas como habilidades blandas, el número de carreras con cursos específicos para promover la formación de estos aspectos personales alcanza el 76%, promoviendo cursos de liderazgo, comunicación, trabajo en equipo, análisis e investigación.

Al analizar las respuestas a estas dos preguntas, se logró determinar que existe confusión entre los términos de Actitudes y Valores con los relacionados a las Habilidades blandas, e incluso en las respuestas se encontraron también aspectos de los contenidos de cursos con Competencias técnicas no relacionadas con la clasificación establecida en las IES.

En complemento con la formación de grado de Bachillerato y Licenciatura en Contaduría Pública, las universidades mantienen ofertas de formación continua en los siguientes formatos:



Fuente: Elaboración Propia

B. Valoración de las poblaciones encuestadas sobre las Competencias, Habilidades y Actitudes y Valores propuestas por la IFAC:

Para este apartado se tomó como base la propuesta del Manual de Pronunciamentos Internacionales de Educación o Normas Internacionales de Educación (IES por su sigla en inglés), emitidos por la Federación Internacional de Contadores (IFAC), la cual fundamenta la formación de los futuros profesionales en Contaduría Pública en tres grandes grupos.

Por un lado, define las Competencias Técnicas, la cuales están relacionadas con contabilidad financiera y presentación de informes, contabilidad administrativa y de gestión, finanzas y gestión financiera, tributación y/o impuestos, auditoría y aseguramiento, gobernanza, gestión de riesgos y control interno, leyes y regulaciones comerciales, tecnologías de la información y la comunicación, entorno de Negocios y lo organizacional, economía y estrategia y gestión empresarial.

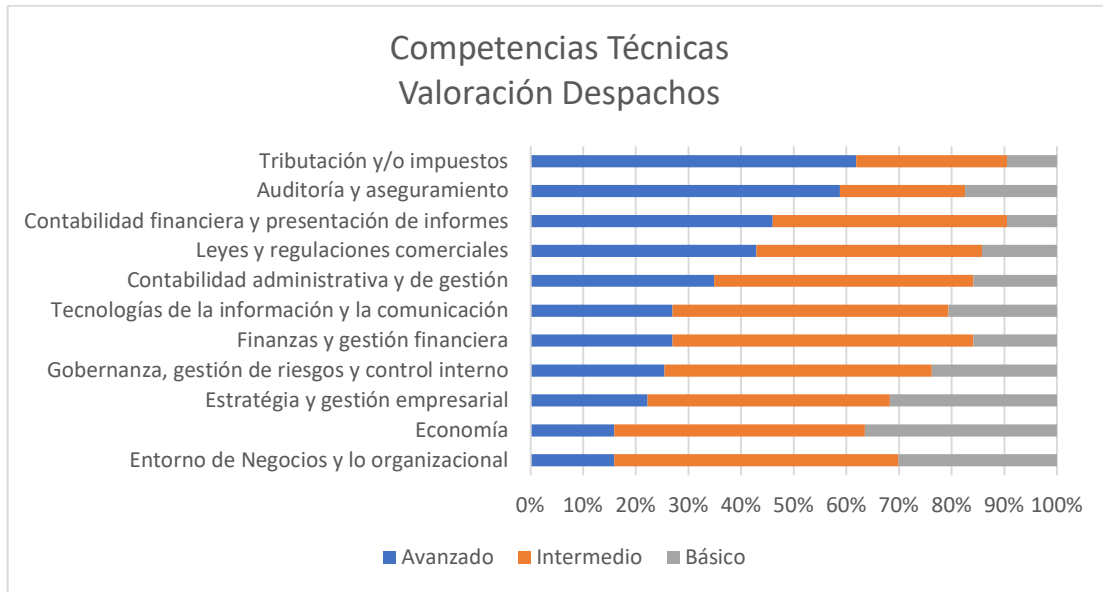
El segundo grupo está definido como Habilidades profesionales, las que en su esencia representan las denominadas Habilidades Blandas o Soft Skills. El IFAC las clasifica en Intelectuales (Ej. evalúa y analiza datos, pensamiento crítico), Interpersonal y de comunicación (Ej. cooperación, trabajo en equipo, negociación, presentación de ideas claras), Personal (Ej. Compromiso con aprendizaje, gestión del tiempo y recursos, compromiso con la calidad) y las de carácter Organizacional (Ej. cumplir plazos, liderazgo y delegación, gestión del cumplimiento, motivador en la calidad).

El tercer grupo, basado aspectos deontológicos, son clasificadas en los siguientes aspectos: Escepticismo y juicio profesional (Ej. curiosidad e investigación, técnicas para eliminar el sesgo, aplica pensamiento crítico), Principios éticos (Ej. identifica amenazas éticas, aplica principios de integridad, objetividad, confidencialidad y debido cuidado) y Compromiso con el interés público (Ej. explica la ética profesional y el compromiso en la aplicación de principios y valores éticos). (IAESB, Consejo de Normas Internacionales de Educación Contable, 2019)

El proceso de evaluación se realizó sobre estos principales grupos de competencias y se requirió a estas tres poblaciones su valoración con respecto al grado de importancia y profundidad con las que debe ser abordada la formación. Para ello se solicitó su valoración en tres niveles requeridos de destreza: Avanzado, Intermedio y Básico y se tomó como parámetro para la presentación de resultados el nivel avanzado, de acuerdo a los siguientes cuadros y su interpretación.

1. Opinión de los Despachos o firmas de auditoría de contadores públicos.

En su papel como empleadores de los futuros profesionales del campo de la contaduría, los despachos, firmas de auditoría o consultoras valoraron la formación de Competencias Técnicas de la siguiente forma:

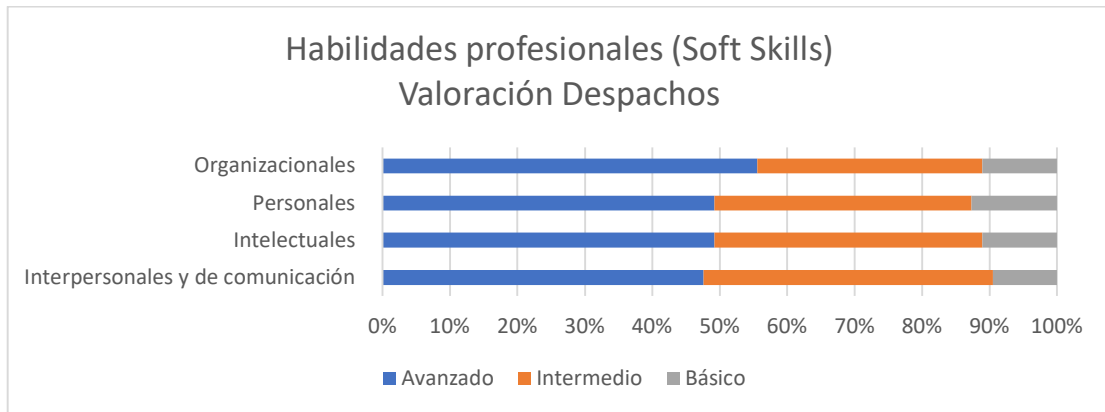


Fuente: Elaboración Propia

Con respecto a las tres principales clasificaciones o temas de importancia para los despachos o firmas de auditoría de contadores públicos, los contenidos relacionados con el tema impositivo toman el primer lugar de atención con un 62% de las opiniones sobre un nivel requerido de formación avanzado, seguido de los dos estándares profesionales del ejercicio profesional, como son las Normas Internacionales de Auditoría y Aseguramiento con un 59% de las valoraciones, así como la regulación sobre la contabilidad financiera en las Normas Internacionales de Información Financiera, tanto completas, Pymes y Sector Público, que el 46% de los empleadores consideran de importancia significativa en el perfil del profesional.

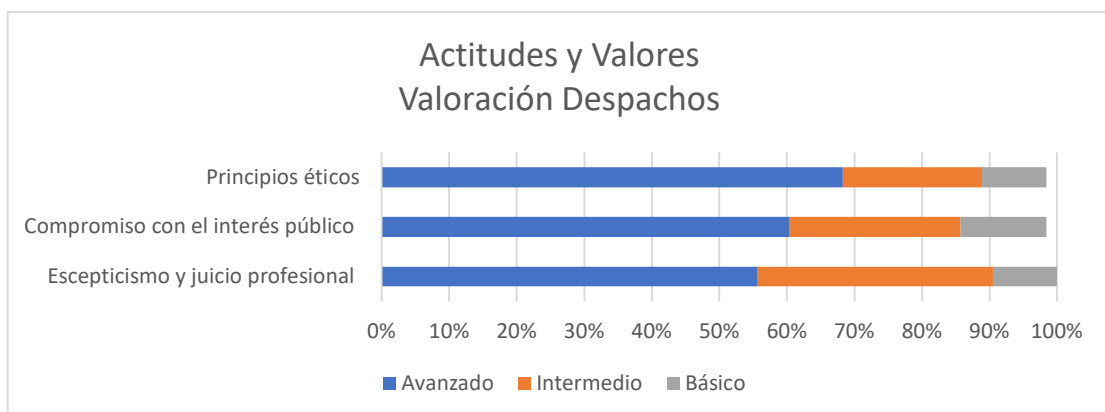
Sobre el segundo grupo relacionado con las Habilidades profesionales o Soft Skills, los despachos o firmas de auditoría de contadores públicos indicaron que las principales habilidades requeridas en el profesional son aquellas relacionadas con los aspectos Organizacionales (la importancia de cumplir plazos, las habilidades de liderazgo y delegación, la gestión del cumplimiento de procesos y la auto motivación hacia la calidad) con una valoración del 56% de

los consultados y los tres grupos restantes de habilidades: Interpersonales y de comunicación, Intelectuales y Personales, en cada caso con una valoración cercana al 50%. Esta evaluación se detalla como sigue:



Fuente: Elaboración Propia

En la tercera de las clasificaciones propuestas de Actitudes y Valores por el IAESB del IFAC, los despachos o firmas de auditoría consideran que las relacionadas con la aplicación de los Principios éticos es la que tiene una mayor valoración como fundamento requerido del ejercicio profesional, con un 68%, el grupo de Actitudes y Valores sobre el Compromiso con el interés público el 60% de los consultados, el grupo de Actitudes y Valores sobre Escepticismo y juicio profesional cercano al 56% de las opiniones vertidas, así se detalla en el siguiente gráfico:

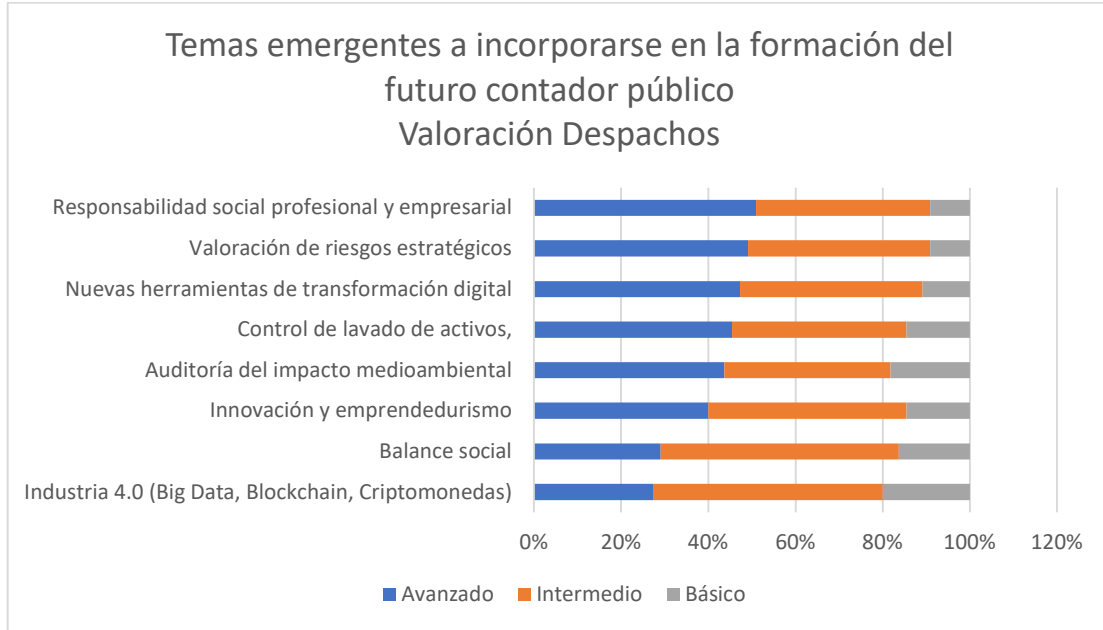


Fuente: Elaboración Propia

Sobre la pregunta a los despachos o firmas de auditoría sobre cuáles son las nuevas habilidades requeridas por el profesional contable del futuro, se refirieron a los siguientes temas, que están en orden de importancia:

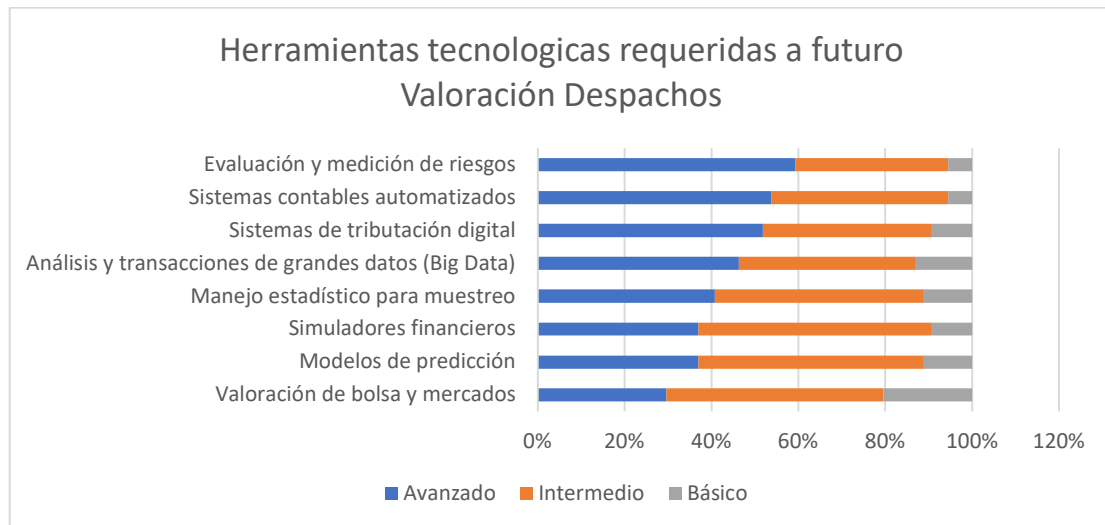
1. Habilidades profesionales blandas
2. Manejo de herramientas digitales
3. Normativa internacional
4. Actitudes y valores
5. Manejo de conocimientos tributarios
6. Idiomas
7. Mayor énfasis en la práctica
8. Predicción y proyección financiera

Al consultar a los despachos o firmas de auditoría sobre aquellos temas emergentes que deben ser considerados en los procesos de formación del futuro profesional en Contaduría Pública, entre los mas valorados, indicaron que son necesarios incorporar elementos como la responsabilidad social empresarial, la valoración de riesgos y nuevas herramientas relacionadas a la transformación digital. Llama la atención que los elementos de menor consideración sean aquellos relacionados con la Industria 4.0, siendo estos temas los que ocupan la atención de los analistas y entidades profesionales y empresariales. Por lo que se percibe, estos temas emergentes aún no han llegado a afectar en la práctica actual a los despachos, principalmente en los profesionales de despachos y firmas de auditoría pequeñas, como se muestra en la siguiente gráfica.



Fuente: Elaboración Propia

En concordancia con lo anterior, en un nivel avanzado las herramientas tecnológicas para la evaluación y medición de riesgos, así como el manejo de plataformas para los procesos contables y de cumplimiento fiscal, ocuparon las tres principales necesidades que los futuros contadores deben dominar para su ejercicio profesional, con opiniones de más del 50%, relegando los temas relacionados a las finanzas a rangos de menos del 40% de las opiniones. De acuerdo al siguiente cuadro:



Fuente: Elaboración Propia

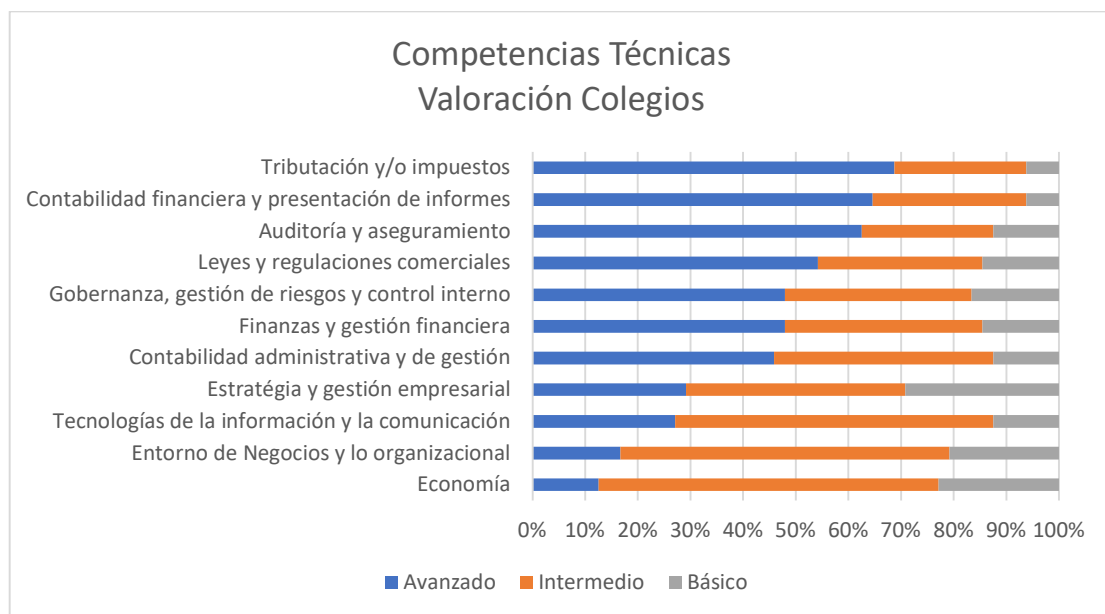
Al consultar a los despachos, firmas de auditoría o consultoras sobre cuáles otras herramientas tecnológicas consideran como importantes para incorporar en la formación del futuro profesional en contaduría, comentaron como los principales, en su orden, los siguientes:

3. MS Office (avanzado)
4. Sistemas de tributación digital
5. Sistemas contables
6. Sistemas de análisis de datos
7. Sistemas de costeo y presupuesto
8. Software para auditoria
9. Software Valoración riesgos

2. Opinión de los Gremios y/o Colegios de Profesionales en Contaduría Pública

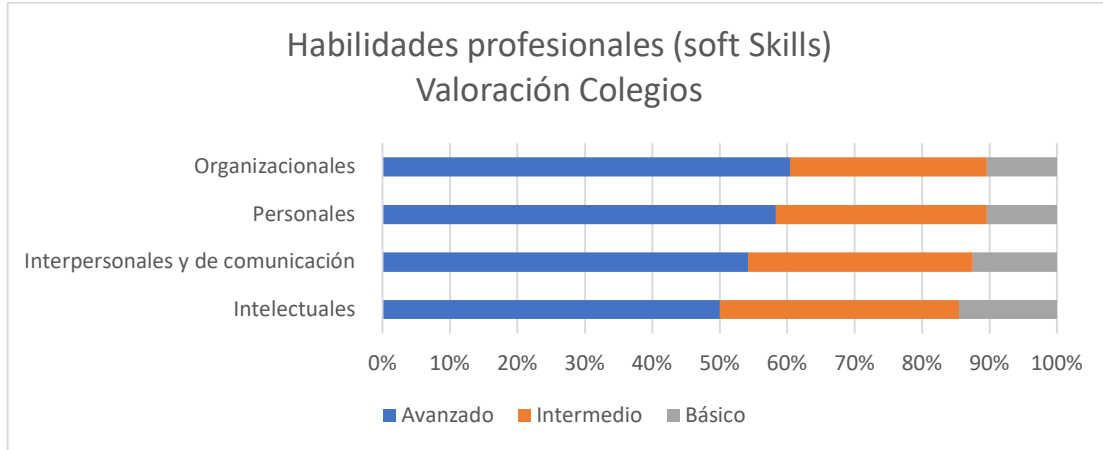
Los Gremios o Colegios Profesionales que agrupan a los profesionales en Contaduría Pública, que tienen la obligación de regular el ejercicio profesional ante el público, así como defender y promover la calidad del trabajo de sus afiliados, consideran que deben ser abordados con un

alcance avanzado en el proceso de formación de los futuros profesionales, el manejo de conocimientos en el ámbito fiscal con una mayor ponderación de casi un 70%, con un 65% el uso de conocimientos en materia de Normativa contable en sus diversas versiones y un 63% de aplicación de las Normas Internacionales de Auditoría y Trabajos de Aseguramiento, dejando en un nivel de valoración menor a los temas relacionados a economía y gestión empresarial, es decir con valores de opinión del 13% y 17% respectivamente, tal y como se muestra en la siguiente gráfica.



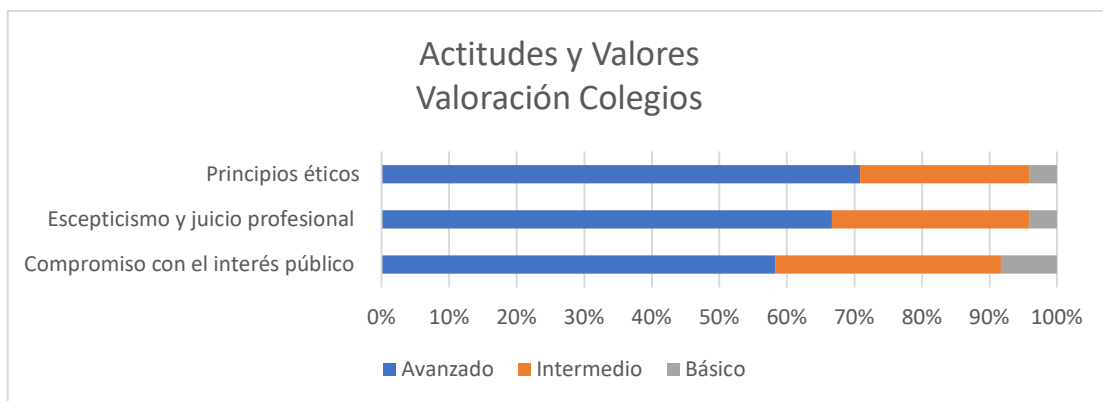
Fuente: Elaboración Propia

Con respecto a la opinión de los Colegios sobre la necesidad de incorporar a un nivel avanzado en la formación profesional los aspectos relacionados con habilidades profesionales o conocidas como blandas, en promedio superiores al 50%, siendo las habilidades de carácter organizacional las que alcanzaron un 60% como el nivel más alto, las cuales contienen aspectos como el liderazgo y delegación, el compromiso con la gestión de cumplimiento de plazos y compromisos, entre otros. La representación gráfica de los señalado se muestra en el siguiente cuadro:



Fuente: Elaboración Propia

En el área de las Actitudes y Valores, el 71% de los colegios profesionales consideran que se deben incorporar en la formación del profesional a un nivel avanzado los Principios éticos, dentro de los cuales se enmarcan la identificación de amenazas éticas, la aplicación de principios de integridad, objetividad, confidencialidad y debido cuidado. Luego se puede observar que en un segundo y tercer orden de importancia están las actitudes y valores de Escepticismo profesional y Compromiso con el interés público respectivamente, tal y como se muestra a continuación:

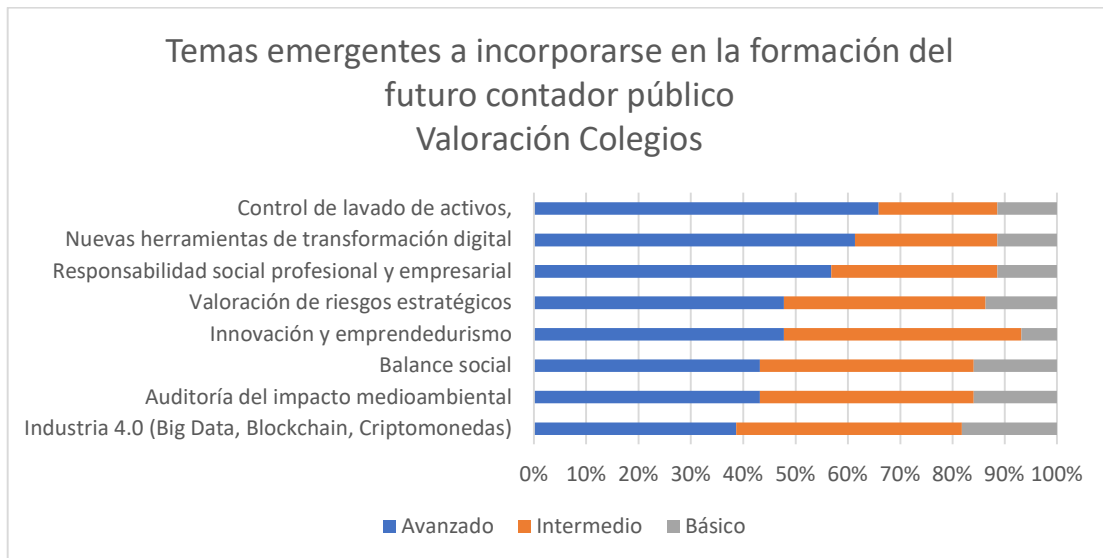


Fuente: Elaboración Propia

Al consultar a las organizaciones gremiales de contadores sobre las tendencias emergentes que deben ser considerados dentro de los procesos de formación de los futuros profesionales en

contaduría, el tema del control y lavado de activos tuvo el nivel de opinión más relevante con un 66%, de cerca le sigue el conocimiento en nuevas herramientas de transformación digital, con el 61%, y con el 57% la responsabilidad social profesional y empresarial.

Llama la atención que el concepto de Industria 4.0, la auditoría del impacto medioambiental y los temas relacionados al Balance social empresarial no alcanzaran niveles de relevancia mayores al 43%, lo que genera la incertidumbre sobre el grado de aplicación profesional entre los temas complementarios que ocupan los primeros grados de interés. Se muestra el conjunto de las opiniones de estas tendencias en la siguiente gráfica.



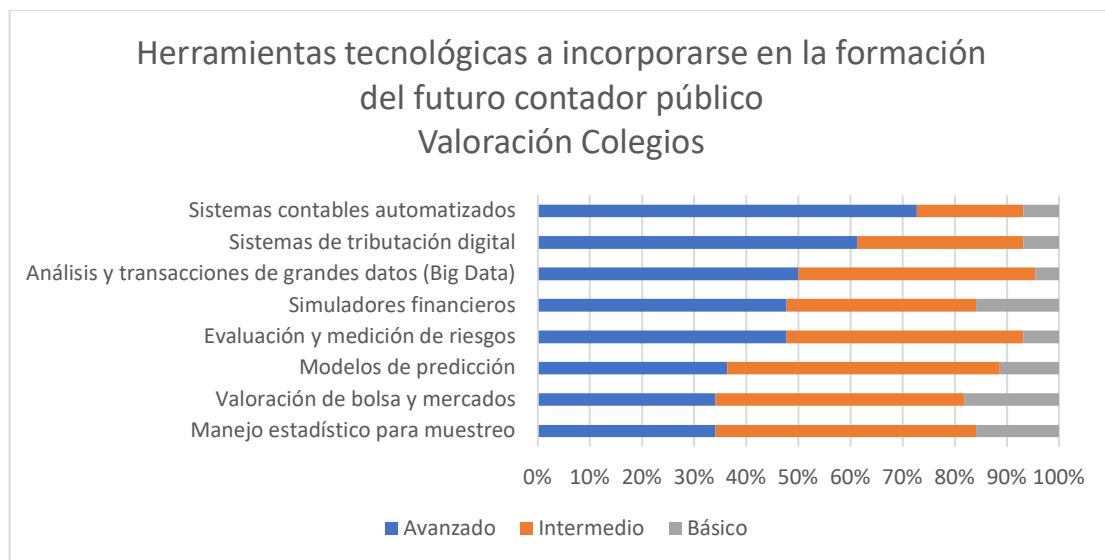
Fuente: Elaboración Propia

Adicionalmente a estos temas, los colegios consideran necesario incluir en la formación de los futuros afiliados los siguientes temas emergentes en el siguiente orden de importancia:

1. Competencias digitales
2. Idiomas
3. Ética
4. Liderazgo y relaciones personales

5. Análisis de riesgo y prevención de fraudes y lavado de activos
6. Normativa internacional (contable y auditoría)
7. Negocios y globalización
8. Mercadeo profesional
9. Informes integrales
10. Legislación tributaria y empresarial

Al consultar a los colegios que agrupan a los profesionales en contaduría, sobre la importancia de incorporar en los procesos de formación el conocimiento sobre herramientas tecnológicas, el 73% indicaron la necesidad de un manejo avanzado de sistemas contables automatizados en complemento con el uso de los sistemas de tributación digital con un 61% de las opiniones. En contraste el manejo estadístico para muestreo, los conocimientos en temas financieros, como la valoración de bolsa y mercados y el uso de modelos de predicción no superan el 36% de relevancia tal y como se muestra a continuación.



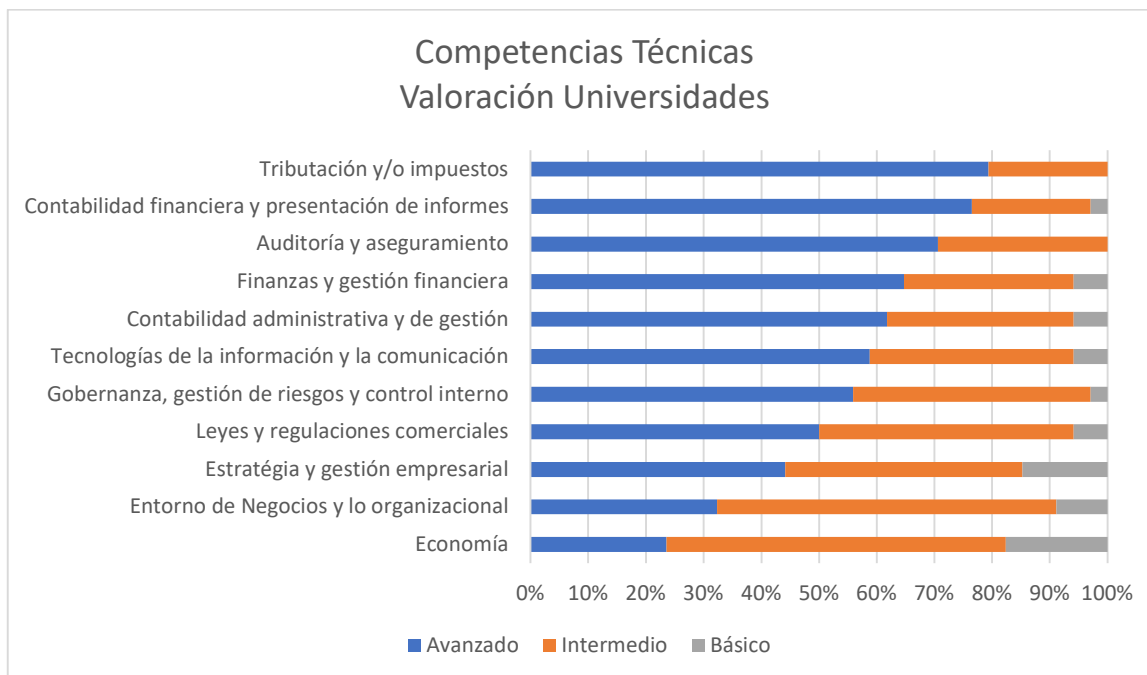
Fuente: Elaboración Propia

Adicionalmente se consultó que otras herramientas tecnológicas consideran importantes incorporar en la formación del contador público, detallando las siguientes, en orden de importancia:

1. Análisis avanzado de datos
2. Herramientas de análisis financiero
3. Robótica y sistemas de gestión automatizada
4. Software de auditoría
5. Sistemas de información contable
6. Sistemas de valoración de riesgo
7. Herramientas de precios de transferencia

3. Opinión de las coordinaciones de las carreras de Contaduría Pública en las Universidades

Sobre el mismo mecanismo de valoración, las Universidades enfocan sus esfuerzos a los procesos de formación del futuro profesional en contaduría pública. Con respecto a la primera clasificación de Competencias Técnicas las universidades determinaron el grado de profundidad de la siguiente manera:



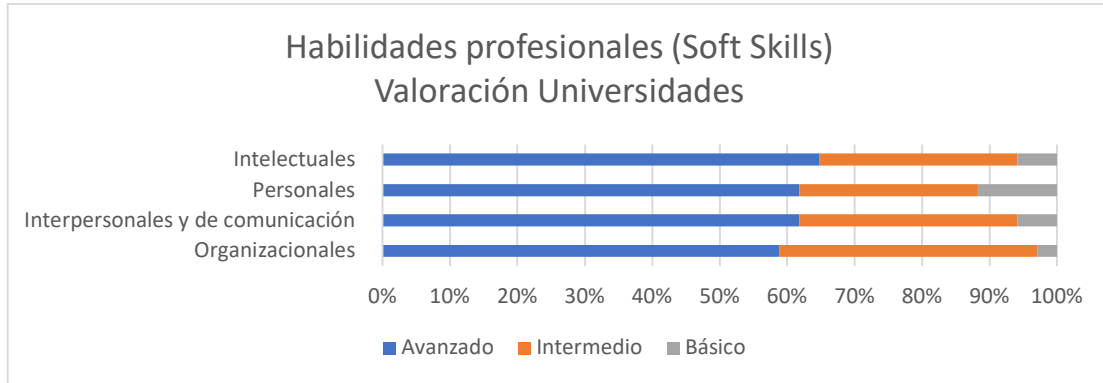
Fuente: Elaboración Propia

En concordancia con los empleadores, las universidades concluyen que el manejo de los conocimientos en el área tributaria, la normativa contable y la normativa de auditoría, representan las tres principales competencias técnicas a profundizar en nivel avanzado en los procesos de formación del futuro profesional en contaduría pública, con consideraciones de entre el 70% y el 80%.

En el caso de las competencias técnicas relacionadas con estrategia, entorno y economía de los negocios, las universidades las consideran como temas complementarios en un nivel avanzado con solo el 33% de las opiniones en promedio.

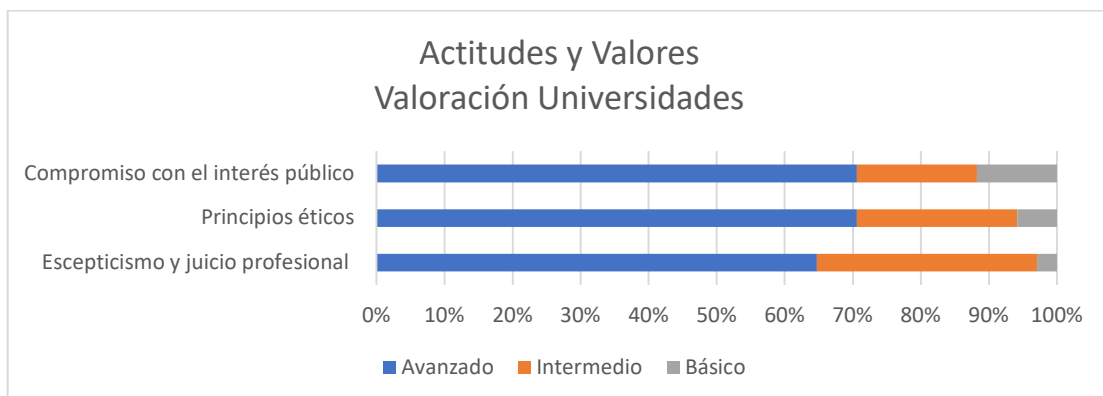
Por su parte, las universidades consideran que las habilidades blandas relacionadas a aspectos de carácter intelectual como la capacidad para evaluar y analizar datos, así como el pensamiento

crítico, son los aspectos de mayor relevancia en la formación, a un nivel avanzado, del futuro profesional con 63% de las opiniones, como se muestra en la siguiente gráfica.



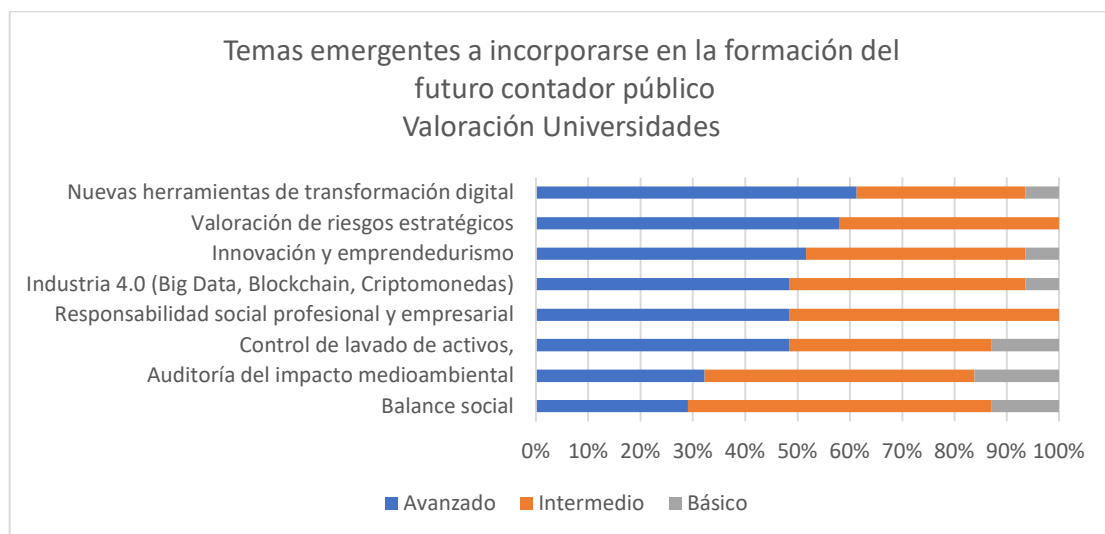
Fuente: Elaboración Propia

En los temas relacionados con las Actitudes y Valores, las coordinaciones de las carreras de Contaduría Pública de las universidades consultadas indicaron que si bien, los aspectos actitudinales y de valores éticos son relevantes, aquellos que tienen relación con la responsabilidad y compromiso con el público y los principios éticos tienen un mismo grado de relevancia en el proceso de formación del futuro contador público con un 71% de las opiniones. Es así como la importancia por identificar amenazas y aplicar principios de integridad, objetividad, confidencialidad y debido cuidado, deben formar parte de los contenidos de los cursos de la carrera.



Fuente: Elaboración Propia

A criterio de las Universidades en un nivel avanzado, entre de los principales temas que marcan la tendencia en el futuro desarrollo profesional del contador, están las nuevas herramientas de transformación digital con un 61% de las opiniones, así como la valoración de riesgos estratégicos con una opinión del 58% y la necesidad de profundizar en aspectos de innovación y emprendedurismo con un 52%, relegando los temas ambientales y de atención del impacto social a menos del 30% del estudio avanzado.



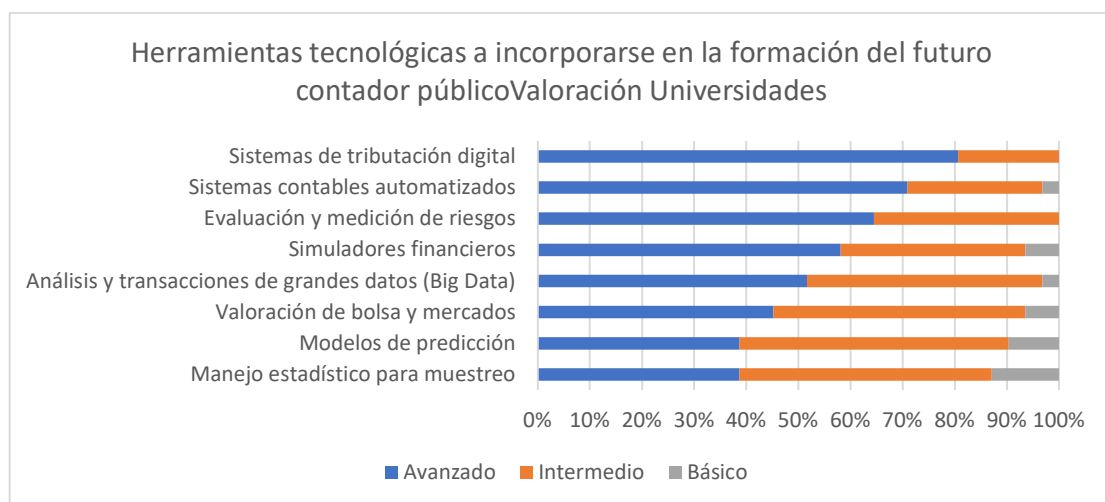
Fuente: Elaboración Propia

Al consultar sobre otros temas emergentes que consideran deben ser incorporados en la formación el futuro profesional, los coordinadores de carrera indicaron los siguientes en orden de importancia:

1. Herramientas digitales
2. Administración y liderazgo
3. Economía y finanzas
4. Ética profesional y empresarial
5. Normativa internacional (contabilidad, auditoría)

6. Idiomas
7. Riesgos y fraudes empresariales
8. Auditoría integral y forense
9. Contabilidad y gestión ambiental
10. Habilidades blandas
11. Legislación
12. Técnicas y métodos de estudio e investigación
13. Tributación
14. Ciberseguridad
15. Oratoria

Por su parte, al consultar a las coordinaciones de la carrera sobre cuáles son las herramientas tecnológicas que requieren incorporarse en el estudio avanzado dentro de la formación del futuro profesional en contaduría, un 81% coincidieron con los sistemas de tributación digital, un 71% los sistemas contables automatizados y las herramientas de evaluación y medición de riesgos con un 65%, mientras que en menor grado de relevancia el 39% de las opiniones indicaban que es necesario un estudio avanzado de las herramientas para el manejo estadístico para muestreo y los modelos de predicción. A continuación el detalle en la siguiente gráfica:



Fuente: Elaboración Propia

Adicionales a las herramientas tecnológicas indicadas anteriormente, los coordinadores de carrera consideran que deben incluirse esta otras en este orden de importancia:

1. Sistema de gestión
2. Sistemas contables
3. Manejo de Big Data
4. Inteligencia artificial / robótica
5. Simuladores de negocios y riesgos
6. Ciberseguridad
7. Software auditoría (financiera e informática)

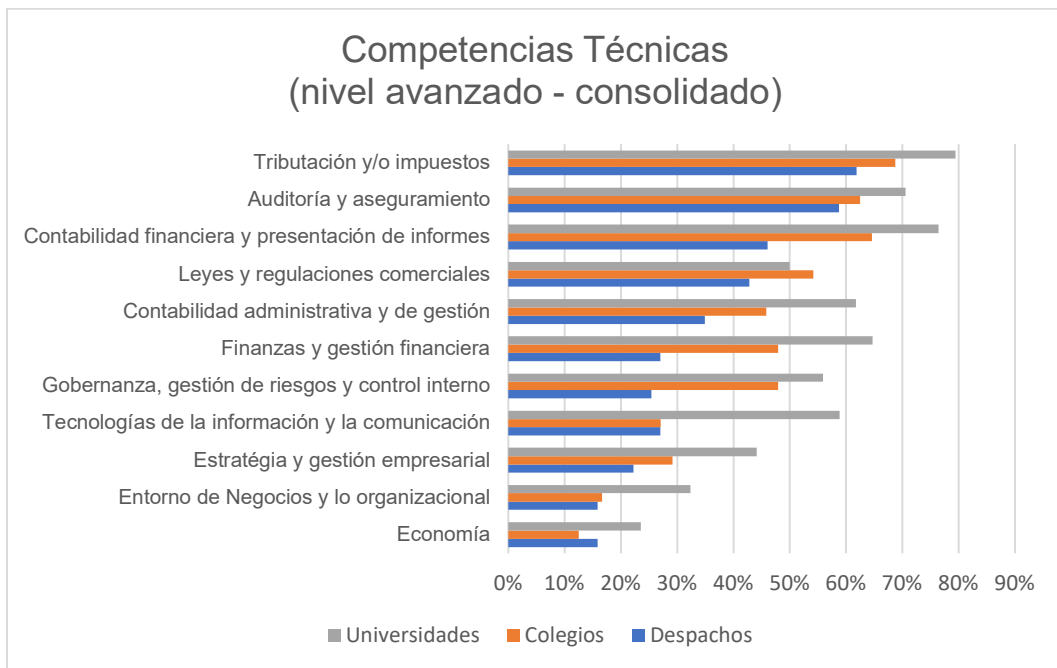
4. Consolidación de la valoración sobre Competencias, Habilidades y Actitudes y

Valores de los segmentos consultados

Como resumen de esta sección de valoración de las Competencias, Habilidades y Actitudes y valores, basadas en el modelo del Manual de Pronunciamentos Internacionales de Educación o Normas Internacionales de Educación (IES por su sigla en inglés), emitidos por la Federación Internacional de Contadores (IFAC), se presentan a continuación el consolidado de las opiniones de los tres segmentos del quehacer profesional del contador: Despachos, Colegios y Universidades.

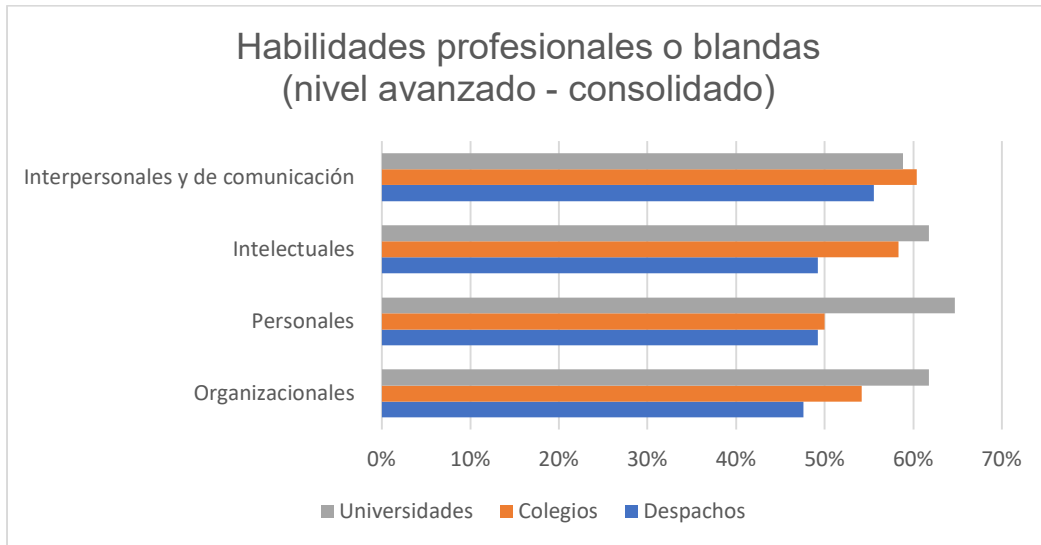
Se podrá observar que, con respecto a las Competencias Técnicas, las universidades otorgan una mayor valoración en promedio, en relación a los Despachos y Colegios, la cual se explica por la necesidad de formar en todos los aspectos del quehacer profesional.

Por otra parte la tendencia en la valoración se mantiene consistente en cada uno de los segmentos consultados, ocupando el primer nivel de importancia el conocimiento avanzado de los temas tributarios con un promedio de un 70% de las opiniones. Los temas relacionados con el proceso de auditoría y aseguramiento, obtuvo en promedio un 64% de las opiniones de los consultados, seguido por el manejo de la normativa contable y la presentación de informes relacionados con promedio del 62%. Los detalles se muestran en la gráfica siguiente:



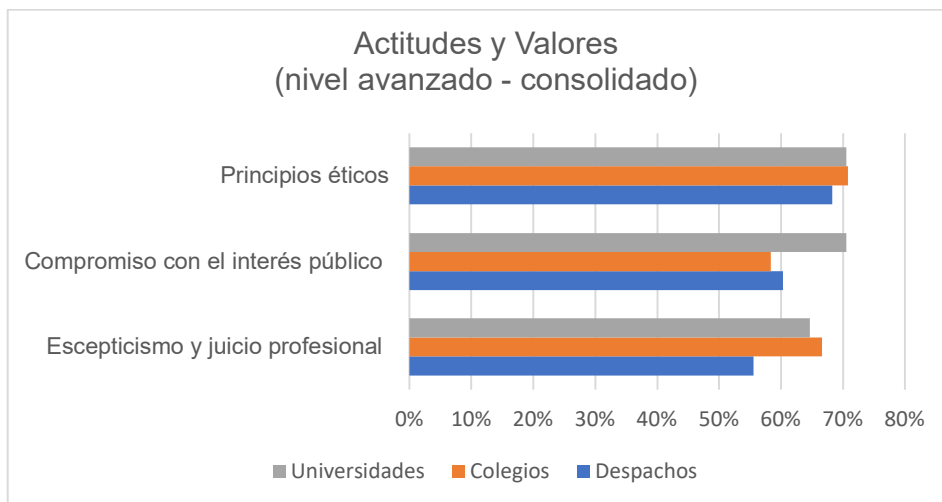
Fuente: Elaboración Propia

Sobre habilidades profesionales, conocidas como blandas, en un nivel avanzado los temas relacionados con la comunicación y las relaciones interpersonales obtienen la mayor valoración con un promedio cercano al 60%, muy similar a los siguientes elementos que en ninguno de los casos fue inferior al 50% del promedio de las valoraciones, como se muestra a continuación:



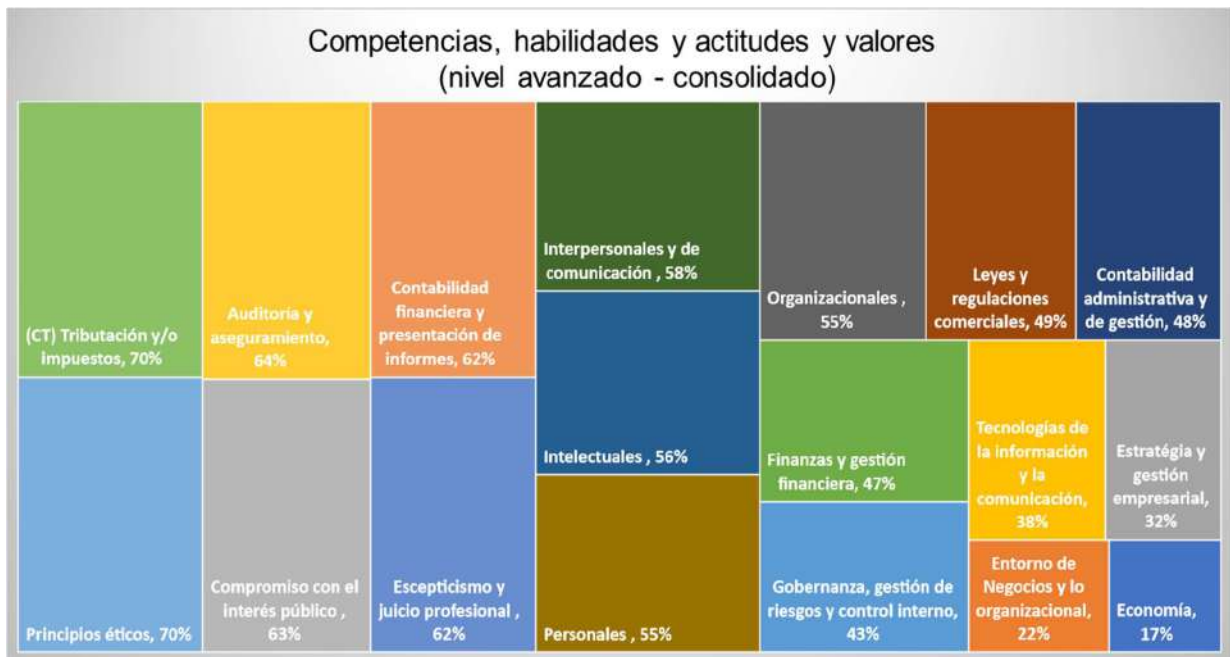
Fuente: Elaboración Propia

El tercer grupo, relacionado con aspectos actitudinales y deontológicos, en un nivel avanzado todos alcanzaron valoraciones en promedio superiores al 60%, lo que deja entender que estos temas tienen un nivel de importancia sustancial en el ejercicio profesional, siendo los principios éticos, los que en promedio recibieron la mayor valoración dentro de la formación del futuro profesional en contaduría.



Fuente: Elaboración Propia

Al llevar a un plano consolidado las valoraciones recibidas de los tres grupos de competencias, habilidades y actitudes y valores, según la clasificación de las IES 2, 3 y 4 (IAESB, Consejo de Normas Internacionales de Educación Contable, 2019), se muestra la relevancia de los temas, en un nivel avanzado, que los tres segmentos consultados consideran en la formación del profesional contable. Dicho consolidado muestra a continuación estas valoraciones:



Fuente: Elaboración Propia

Tal y como se muestra, los temas relacionados con la tributación y los principios éticos alcanzaron la valoración promedio más alta entre todos los temas evaluados con un 70% de las opiniones. Por su parte, la normativa contable, normativa de auditoría, el compromiso con el interés público y el escepticismo profesional, corresponde al segundo grupo de mejores valoraciones con promedios superiores al 60%. Opuestamente en los resultados de la consulta se encuentran con valoraciones mas bajas los temas de economía, entorno de los negocios y estrategia empresarial, es decir, valorados más como temas complementarios dentro de la formación del contador público.

5. Consolidación de la Valoración sobre Temas Emergentes y Herramientas de los segmentos consultados

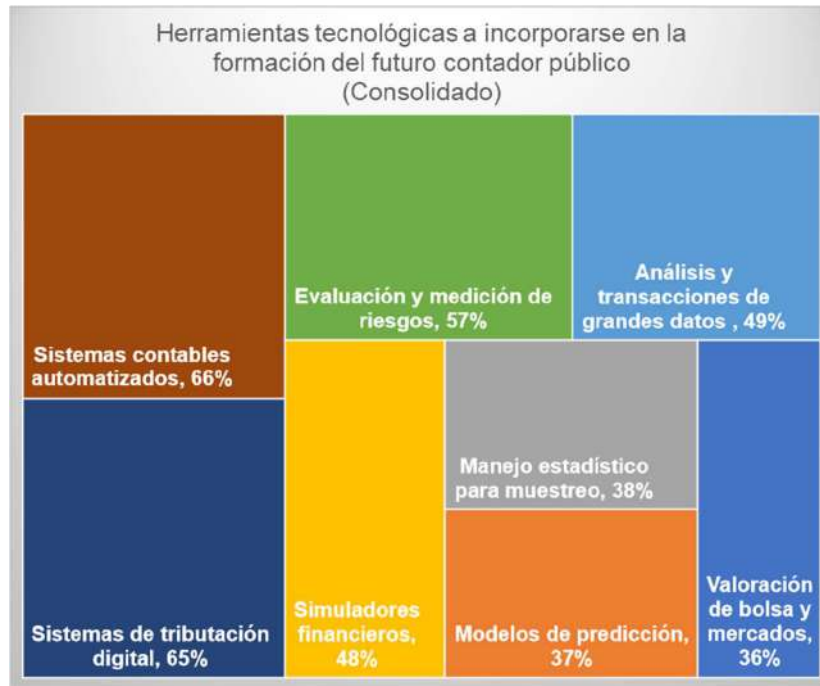
Una vez recogida la información de los tres segmentos consultados sobre temas emergentes que, a su criterio, deben considerarse dentro de la formación del futuro profesional en contaduría, el 57% en promedio, coincidieron en la necesidad de incluir las nuevas herramientas digitales en el cual se desarrolla la práctica profesional actual y futura. Con un 53% de las opiniones el tema de control de lavado de activos ocupa la segunda preocupación de los consultados y un 52% de los mismos mencionaron la importancia de incorporar los temas de responsabilidad social profesional y empresarial; también este último porcentaje le otorgaron al tema de valoración de riesgos estratégicos, tal y como se muestra en la siguiente gráfica:



Fuente: Elaboración Propia

En complemento la respuesta de los segmentos consultados, sobre cuales son las herramientas de transformación digital que se deben incorporar en la formación del contador público, la más

recurrente con un 66% de las menciones es el manejo de sistemas de registro contable automatizado y con un 65% el manejo de entornos digitales de tributación, muy propios del quehacer actual de los profesionales en contabilidad.



Fuente: Elaboración Propia

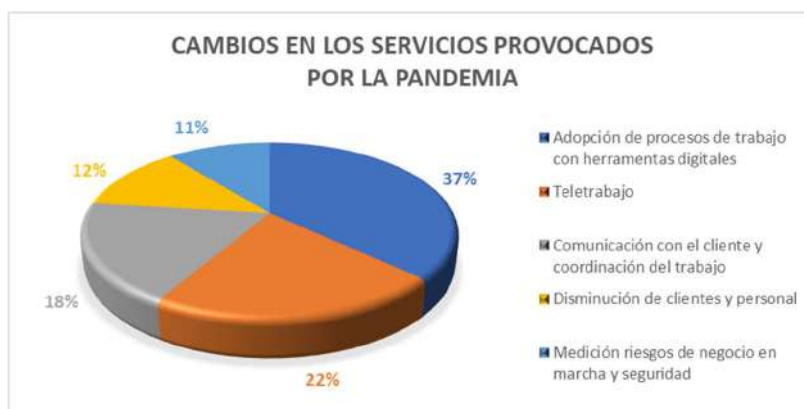
De igual forma se puede apreciar que las herramientas de apoyo a la evaluación y medición de riesgos ocupan la tercera opción de preferencia entre los tres segmentos consultados, similar valoración tienen el manejo de análisis y transacciones de grandes datos y los software de simulación financiera, como parte de las habilidades requeridas para brindar un valor agregado a los usuarios de los servicios del profesional en contaduría. Finalmente cabe señalar que el uso de herramientas estadísticas para muestreo, predicción y valoración de operaciones, como apoyo a la labor de asesoría del contador público alcanzaron más del tercio de las opiniones favorables para su incorporación.

En términos generales se nota un balance entre las diferentes valoraciones de los tres segmentos consultados, toda vez que sus respuestas son consistentes con las transformaciones del mercado laboral del profesional en contaduría pública y la necesidad de contar con mejores herramientas para dar respuesta a las necesidades cambiantes y cada vez más exigentes de los usuarios de los servicios de estos profesionales.

C. EFECTOS DE LOS IMPACTOS PROVOCADOS POR LA PANDEMIA COVID-19:

1. En los despachos, firmas de auditoría o consultoras

Ante la consulta a los despachos o firmas de auditoría, sobre si fueron afectados sus servicios en virtud del inicio de la pandemia por COVID 19, el 67% indicó que tuvo afectaciones importantes en la forma de desarrollar su ejercicio profesional. Sobre esta situación generada por la pandemia en la forma de brindar los servicios profesionales a las empresas y público en general, los despachos requirieron incrementar el uso de herramientas digitales en un 37%, así como la implementación del trabajo remoto en un 22%, así demostramos en el siguiente gráfico:



Fuente: Elaboración Propia

Para enfrentar estos nuevos retos en pandemia, los despachos o firmas de auditoría implementaron las siguientes medidas que les permitieron continuar con la oferta de los servicios

que al momento del inicio de la pandemia mantenían con sus clientes, de acuerdo al siguiente detalle:

Medidas para enfrentar los cambios provocados por la pandemia	
Capacitación y uso de herramientas digitales	50%
Comunicación a distancia	17%
Teletrabajo	17%
Manejo de la información digital	15%
Total	100%

Fuente: Elaboración Propia

Por otra parte, al consultar a los despachos respecto a los cambios provocados por la pandemia, a la pregunta sobre ¿cuáles considera que son las deficiencias más significativas que presentan los profesionales en contaduría pública que afectaron su ejercicio profesional?, respondieron que entre los aspectos más relevantes los problemas de adaptación a los cambios y la falta de capacitación representan los desafíos más significativos, tal y como se muestra a continuación:



Fuente: Elaboración Propia

Al consultar a los despachos, firmas o consultoras sobre las acciones que el Colegio Profesional debe realizar para asegurar que los contadores y auditores logren desarrollar y mantener

actualizadas sus competencias, habilidades, actitudes y valores, éstos indicaron como las más relevantes las siguientes:

Sugerencias de los Despachos para implementar en los Colegios profesionales	
Generar opciones de actualización continua	44%
Promocionar la labor profesional entre el público y gobierno	17%
Ejercer mayor fiscalización	9%
Modernizar los servicios y herramientas tecnológicas	9%
Brindar apoyo a la labor profesional del asociado	8%
Ofrecer espacios de atención personal y salud mental	5%
Generar opciones de apoyo a empresas	5%
Promover la investigación y publicación	3%
Total	100%

Fuente: Elaboración Propia

2. En los Colegios o Instituciones gremiales

Ante la consulta a los colegios que promueven y regulan el ejercicio profesional, sobre si han mantenido los servicios de actualización profesional que se brindaban antes de la pandemia COVID 19, el 86% de ellos indicaron que continúan brindando servicios de actualización profesional. Adicionalmente, al preguntar si se han cambiado los servicios de actualización profesional a sus afiliados como consecuencia de la pandemia COVID 19, el 74% indicó que se tuvieron que realizar mejoras y cambios en la forma de brindar estos servicios de capacitación continua, implementándose una oferta virtual y la atención de servicios de su personal de forma remota, así como se detalla a continuación:



Fuente: Elaboración Propia

De acuerdo con los cambios ocasionados por la pandemia, los colegios profesionales consideran las deficiencias que se presentan en el gráfico como las más significativas que presentan los profesionales en contaduría pública, afectando su ejercicio profesional, casi el 50% indica la falta de habilidades en el manejo de herramientas tecnológicas, que, aunado a la falta de actualización continua, dificultan la eficiencia en los servicios prestados por los contadores públicos. A continuación, se muestran las principales falencias de los actuales profesionales en contaduría pública:



Fuente: Elaboración Propia

Finalmente, los colegios profesionales fueron consultados sobre qué recomendaciones brindarían a las universidades para asegurar que los contadores y auditores logren desarrollar sus competencias, habilidades, actitudes y valores. Dentro de las recomendaciones más significativas fueron: la necesidad de actualizar los programas de estudio y la metodología de enseñanza aprendizaje hacia la virtualidad, ambos alcanzaron al 43% de las respuestas, así como el 17% considera importante generar mayor vinculación con el colegio profesional y el entorno. Se muestra en la siguiente gráfica las diferentes recomendaciones externadas:



Fuente: Elaboración Propia

3. En las carreras de Contaduría Pública de las Universidades

Con respecto a la consulta sobre la consideración de realizar cambios en la currícula o bien en la metodología de enseñanza aprendizaje, el 47% de las coordinaciones de las carreras de contaduría pública indicaron que se prevén realizar mejoras relacionadas con la adaptación de la metodología a un ambiente de virtualidad, un 28% valora la importancia de incluir en la formación habilidades en el manejo de herramientas digitales para el trabajo, así como se muestra a continuación:



Fuente: Elaboración Propia

Por otra parte, al consultar a las universidades cuáles considera que son las deficiencias más significativas que presentan los profesionales en contaduría pública para enfrentar los retos de la nueva normalidad, indicaron que entre los aspectos más relevantes los problemas de actualización continua y la falta de habilidades en el uso de las herramientas tecnológicas, son las mayores deficiencias percibidas, tal y como se muestra a continuación:



Fuente: Elaboración Propia

Finalmente, al consultar sobre cuáles considera que son las nuevas competencias, habilidades, actitudes y valores que se deben incorporar en el proceso de formación del futuro profesional en contaduría pública, el 28% de las opiniones versaron sobre la incorporación del manejo de nuevas herramientas tecnológicas, el 21% resaltó la importancia de desarrollar habilidades para el trabajo autónomo. Otras competencias, habilidades, actitudes y valores se mencionan también en la siguiente gráfica:



Fuente: Elaboración Propia

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y GUÍA DE DISCUSIÓN CON ASPECTOS BÁSICOS A DELIBERAR

1. Vinculación entre segmentos:

El análisis realizado sobre los vínculos de comunicación entre los diferentes grupos de segmentos del desarrollo profesional: Despachos o Firmas de Auditoría, Colegios profesionales y Universidades, deja ver la necesidad de generar espacios de diálogo, concertación y seguimiento conjunto, que faciliten una formación inicial adecuada y un proceso de actualización profesional continuado y eficiente, acorde con las necesidades del mercado.

2. El uso de las IES en los perfiles profesionales

En ninguno de los tres segmentos consultados, el uso de las IES o de la curricula homogénea propuesta por AIC, como referencia para la definición del perfil profesional supera la tercera parte (Despachos 21%, Colegios 29% y Universidades 32%), por lo que se evidencia una falta de vinculación con los organismos de representación o referentes de la profesión.

Los colegios profesionales como socios adherentes al IFAC no cuentan con la capacidad coercitiva para incluir el uso de las IES en la definición de los perfiles de salida de las universidades y por consecuencia en el proceso de formación del contador público. En nuestra perspectiva, esta situación se explica por la falta de obligatoriedad en la afiliación de los contadores en un 82% de los colegios consultados y a razón de la autonomía constitucional que ampara la autorregulación de las universidades.

3. Valoración de las Competencias Técnicas

Se ha encontrado coincidencia en la percepción de los segmentos consultados respecto a las Competencias Técnicas en las que destacan las siguientes:

Competencias técnicas a nivel avanzado	Despachos	Colegios	Universidades
Tributación y/o impuestos	62%	69%	79%
Auditoría y aseguramiento	59%	63%	71%
Contabilidad financiera y presentación de informes	46%	65%	76%

Fuente: Elaboración Propia

Como se aprecia en la opinión de los segmentos consultados, los temas de Contabilidad y Auditoría son las competencias que tradicionalmente forman parte del núcleo central del proceso de formación del contador, en este estudio se adhiere a estas competencias, en un nivel de relevancia el conocimiento avanzado en tributación e impuestos, entendiéndose que esto se debe a que las regulaciones impositivas de las jurisdicciones en los países adherentes de la

Asociación Interamericana de Contabilidad (AIC) generan un incremento en la presión tributaria sobre los contribuyentes.

En este entendido, se debe incorporar competencias del contador relativas a la práctica en el manejo de los aspectos de cumplimiento fiscal, justificando la incorporación de asignaturas o materias que aborden las formalidades de atención de las obligaciones tributarias de los contribuyentes. Esto explica también el surgimiento de ofertas de las universidades hacia especialidades o posgrados en el tema tributario.

4. Valoración de las Habilidades Profesionales (Blandas)

En este apartado se muestra la falta de consistencia en las apreciaciones de los tres segmentos consultados, toda vez que los despachos y colegios priorizan las habilidades Interpersonales y de comunicación, en contraste a las Universidades que consideran más importantes la formación en las habilidades Personales. Sin embargo, existe coincidencia en los tres segmentos respecto a la valoración de las habilidades Intelectuales como segundas en importancia.

Habilidades profesionales (Soft Skills)	Despachos	Colegios	Universidades
Interpersonales y de comunicación	56%	60%	59%
Intelectuales	49%	58%	62%
Organizacionales	48%	54%	62%
Personales	49%	50%	65%

Fuente: Elaboración Propia

5. Valoración de las Actitudes y Valores

Al igual que en las Competencias Técnicas, se ha encontrado coincidencia en la percepción de los segmentos consultados respecto a las Actitudes y valores siendo los Principios éticos los de mayor valoración, con un promedio del 70% de las opiniones favorables.

Actitudes y Valores	Despachos	Colegios	Universidades
Principios éticos	68%	71%	71%
Compromiso con el interés público	60%	58%	71%
Escepticismo y juicio profesional	56%	67%	65%

Fuente: Elaboración Propia

6. Valoración consolidada y priorizada de Competencias técnicas, Habilidades profesionales, Actitudes y Valores

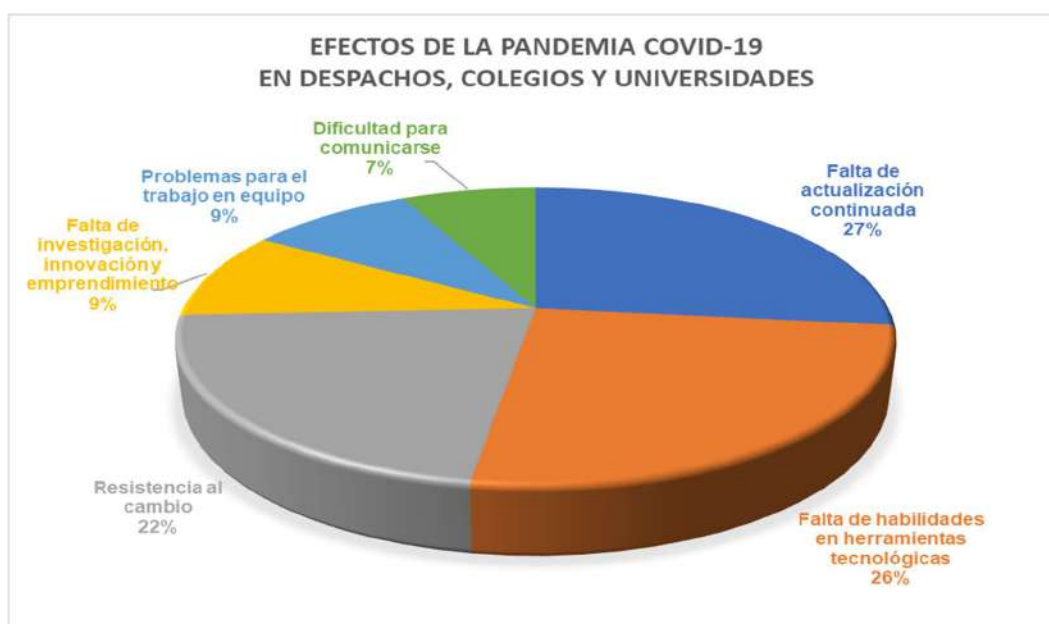
En consecuencia del punto anterior, en la valoración global de las IES se obtiene que las Actitudes y Valores son los atributos mejor apreciados en la formación profesional del futuro profesional en contaduría pública.

	Despachos	Colegios	Universidades
Actitudes y Valores	61%	65%	69%
Habilidades profesionales (Soft Skill)	50%	56%	62%
Competencias técnicas	34%	43%	56%

Fuente: Elaboración Propia

7. Efectos de los impactos provocados por la pandemia COVID-19

En la consulta formulada respecto al impacto causado por la pandemia COVID-19 sobre los servicios ofrecidos a sus usuarios, los tres segmentos afirmaron que fueron considerablemente afectados (Despachos 67%, Colegios y Universidades 86%), los resultados se aprecian en la siguiente gráfica.



Fuente: Elaboración Propia

Las medidas que se implementaron para enfrentar los cambios en los servicios de los Despachos o Firmas de auditoría, principalmente fueron:

Medidas implementadas	Porcentaje
Capacitación y uso de herramientas digitales para el trabajo	50%
Manejo de la información digital	15%
Comunicación a distancia	17%
Teletrabajo	17%

Fuente: Elaboración Propia

A su vez, las medidas que se implementaron para enfrentar los cambios en la actualización continua de los Colegios Profesionales, principalmente fueron:

Medidas implementadas	Porcentaje
Oferta de capacitación virtual	49%
Atención desde el trabajo remoto	23%
Adaptación de los servicios	21%
Mayor contacto con asociados	7%

Fuente: Elaboración Propia

Finalmente, las medidas que se implementaron para enfrentar los cambios la currícula de la Carrera de Contaduría Pública de las Universidades, principalmente fueron:

Modificaciones más relevantes a la currícula	Porcentaje
Adaptación a la virtualidad	47%
Incorporación de herramientas digitales	28%
Incorporación de nuevos contenidos	19%
Actualización bibliográfica	3%
Capacitación a los docentes	3%

Fuente: Elaboración Propia

Guía de Discusión

1. ¿Cuáles considera usted que deben ser las nuevas competencias técnicas, habilidades profesionales, actitudes y valores a ser incorporadas en la formación profesional del Contador Público?
2. ¿Cuáles considera usted que deben ser las herramientas tecnológicas que deben ser priorizadas en la formación profesional del Contador Público de las presentadas en este trabajo?
3. ¿Cuál cree Ud. que debería ser la ruta crítica para que las Universidades implementen en el perfil profesional de la curricula de estudios la aplicación de lo sugerido en IES (Pronunciamientos Internacionales de Formación) del IAESB?

CONCLUSIONES DERIVADAS DEL DESARROLLO DEL TEMA

Congruentes con los resultados obtenidos de los segmentos consultados y en respuesta al problema planteado en el presente estudio se concluye:

1. Las competencias técnicas, habilidades profesionales, actitudes y valores a ser incorporados en la formación del contador público, según su orden de relevancia son:

- a. Manejo de herramientas tecnológicas
- b. Habilidades profesionales blandas
- c. Capacidad de análisis e investigación
- d. Ética y escepticismo profesional
- e. Auditoría de riesgos, fraudes y seguridad
- f. Responsabilidad social y medioambiente
- g. Conocimientos en áreas administrativas y empresariales
- h. Normativa internacional
- i. Asesoría y apoyo al cliente
- j. Comunicación en otros idiomas
- k. Manejo de conocimientos tributarios
- l. Mayor énfasis en la práctica
- m. Proyección financiera



Fuente: Elaboración Propia

- 2.** El conocimiento y aplicación de las herramientas tecnológicas a ser incorporadas en la formación del contador público, son propuestas en el siguiente orden:
- a. Software de análisis financiero, costos y riesgos
 - b. Análisis avanzado de datos - Big Data
 - c. Sistemas Contables de Información
 - d. Inteligencia artificial / Robótica
 - e. Software de auditoría
 - f. MS Office (avanzado)
 - g. Sistemas de tributación digital



Fuente: Elaboración Propia

3. El resultado del trabajo permite inferir que el mayor requerimiento en la formación profesional de los estudiantes de contaduría pública, en relación a las IES (Pronunciamientos Internacionales de Formación) del IAESB, por los segmentos encuestados son las referidas a Valores, Ética y Actitudes Profesionales

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

(s.f.). <https://www.geovictoria.com/pe/competencias-laborales/>.

(s.f.). <https://www.geovictoria.com/pe/competencias-laborales/>.

(s.f.). <http://habilidadecompetenciasuaslp.blogspot.com/2017/11/habilidades-personales-y-profesionales.html>.

- Bejarano M., L., Dencker S., R. D., Pereira R., C. R., & Paniagua B., E. (2019). Métodos Innovadores de Enseñanza-Aprendizaje en la Formación del Contador Público Interamericano. 5-6.
- Castro Umaña, C. (2019). La incorporación de las Habilidades, Competencias y Valores profesionales propuestas en las Normas Internacionales de Formación del IFAC desde la perspectiva de las entidades formadoras, empleadoras y reguladoras de la profesión de la Contaduría Pública e. *AIC, Asociación Interamericana de Contabilidad*, 23.
- Castro Umaña, C., Pererira Rodriguez, C. R., & Paniagua Banegas, E. (2015). El Post Grado para el contador público interamericano. *AIC, Asociación Interamericana de Contabilidad*, 22.
- Contador MX. (25 de Agosto de 2016). *Contador MX*. Obtenido de contadormx.com: <https://contadormx.com/2016/08/25/10-habilidades-del-contador-publico-5-sectores-donde-puede-desempenarse/>
- Cortes, N. (2020). 6 competencias laborales que los empleadores querrán después de la Covid-. *Geo Victoria*, <https://www.geovictoria.com/pe/competencias-laborales/>.
- Cuadra-Martínez, D. J. (1 de Octubre de 2018). *Scielo Chile*. Obtenido de Tres Saberes en la Formación Profesional por Competencias: Integración de Teorías Subjetivas, Profesionales y Científicas: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500019>
- Devaca Pavón, A. (8 de abril de 2020). *contadores-aic*. Obtenido de contadores-aic.org: <http://contadores-aic.org/impacto-en-la-profesion-contable-del-covid-19-2/>
- Díaz Duran, M. E. (20 de Noviembre de 2020). *contadores-aic*. Obtenido de contadores-aic.org: <http://contadores-aic.org/la-universidad-del-futuro-en-latinoamerica/>
- Dra. Luzcarin Molina, D. S. (7 de Mayo de 2007). *Acta Odontologica*. Obtenido de <https://www.actaodontologica.com/ediciones/2008/1/art-9/>
- <http://habilidadecompetenciasuaslp.blogspot.com/2017/11/habilidades-personales-y-profesionales.html>. (s.f.).
- IAESB, Consejo de Normas Internacionales de Educación Contable. (2019). *Manual Internacional de Pronunciamientos de Educación*. New York: IFAC, Federación Internacional de Contadores.
- Ibañez, J. H., & Hernandez, J. D. (1 de Septiembre de 2020). *incp.org.co*. Obtenido de [incp.org.co](https://incp.org.co/revista-el-contador-publico/wp-content/uploads/2020/09/innovacion-207.pdf): <https://incp.org.co/revista-el-contador-publico/wp-content/uploads/2020/09/innovacion-207.pdf>
- IES, M. d. (1 de Agosto de 2008). *IFAC, Organización*. Obtenido de IFAC, Federación Internacional de Contadores: https://www.ifac.org/system/files/downloads/Spanish_Translation_Normas_Internacionales_de_Formacion_2008.pdf
- IESBA, Consejo de Normas Internacionales de Ética para Contadores. (2018). *Código Internacional de Ética para Profesionales de la Contabilidad*. New York: IFAC, Federación Internacional de Contadores.

- IFAC, Federación Internacional de Contadores. (2019). *Pronunciamentos Internacionales de Formación IAESB*. New York: Federación Internacional de Contadores (IFAC).
- IFAC, Federación Internacional de Contadores. (26 de Agosto de 2020). *IFAC, Federación Internacional de Contadores*. Obtenido de Preparing Future-Ready Professionals: <https://www.ifac.org/knowledge-gateway/preparing-future-ready-professionals/discussion/what-define-al-contador-del-ma-ana>
- Imanol, O. (27 de Noviembre de 2020). *scielo.org*. Obtenido de [scielo.org.mx/scielo.php](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200001): http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200001
- IMCP, Instituto Mexicano de Contadores Públicos. (2 de junio de 2021). *imcp.org.mx*. Obtenido de Programa de Competencias Digitales y Big Data.: <https://imcp.org.mx/wp-content/uploads/2021/06/Folio-75.-IMCP-Programa-de-Competencias-Digitales-y-Big-Data.pdf>
- Informe CEPAL. (5 de agosto de 2020). *repositorio.cepal.org*. Obtenido de [repositorio.cepal.org](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf): https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Management & Empleo. (26 de junio de 2020). *Gestión*. Obtenido de <https://gestion.pe/economia/management-empleo/>: <https://gestion.pe/economia/management-empleo/10-habilidades-blandas-demandara-mercado-laboral-futuro-nnda-nnlt-261487-noticia/?ref=gesr>
- Picón, G. A., Caballero, G. K., & Sánchez, J. N. (1 de agosto de 2020). *preprints.scielo.org*. Obtenido de preprints.scielo.org/index.php: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/778/1075/1115>
- Rodríguez Valerio, D. (19 de Mayo de 2021). *redalyc.org*. Obtenido de [redalyc.org/journal](https://www.redalyc.org/journal/2630/263066699008/html/): <https://www.redalyc.org/journal/2630/263066699008/html/>
- Roman, J. A. (24 de Julio de 2020). *redalyc.org*. Obtenido de [redalyc.org/jatsRepo](https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html): <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- Roman, J. A. (20 de Julio de 2020). *redalyc.org*. Obtenido de [redalyc.org/jatsRepo](https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html): <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- Rosales, I. (18 de Marzo de 2021). *d2l.com*. Obtenido de [d2l.com/es/blog](https://www.d2l.com/es/blog/): <https://www.d2l.com/es/blog/author/israel-rosales/>
- Terán, J. A., & Pereira, C. R. (2017). La pertinencia social e investigativa del postgrado para el Contador Público. *XXXII Conferencia Interamericana de Contabilidad*, 22.
- Vasconcelos, E. (6 de julio de 2020). *Jornal Contabil*. Obtenido de <https://www.jornalcontabil.com.br/valores-etica-y-actitud-profesional/>

CURRICULUM VITÁE AUTORES



MBA. Carlos Castro Umaña

Email: carlos.castroumana@ucr.ac.cr

- Costarricense
- Licenciado en Administración de Negocios con énfasis en Contabilidad
- Contador Público
- Docente Universitario
- Miembro del Arista Global Group por Costa Rica.
- Contador Público y Licenciado en Administración de Negocios con énfasis en Contabilidad de la Universidad de Costa Rica. Máster Summa Cum Laude en Administración de Empresas de la Universidad de las Ciencias y las Artes. Doctorante en Educación por la Universidad Católica de Costa Rica.
- Especialista en procesos de implementación en Normas Internacionales de Información Financiera y Normas Internacionales de Contabilidad para el Sector Público.
- Certificado en Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF), Normas Internacionales de Auditoría (NIAS) y Control de Calidad. Formación en Normas Internacionales de Contabilidad para el Sector Público
- Certificado Internacional ICAEW en Normas Internacionales de Contabilidad para Pymes
- Miembro adherente individual de la Asociación Interamericana de Contabilidad y representante de la Universidad de Costa Rica en la Comisión de Investigación Contable y Comisión de Educación en esta Asociación profesional.
- Ex vicepresidente del Colegio de Contadores Públicos de Costa Rica, teniendo bajo su coordinación los procesos de actualización profesional.
- Miembro de la Comisión de Educación del Colegio de Contadores Privados de Costa Rica.
- Coordinador de la Carrera. Subdirector de la Escuela de Administración de Negocios de la Universidad de Costa Rica.



PhD. Liliana Bejarano Martínez

E-Mail: bejaranoliliana@hotmail.com

- Contador Público - Auditor Financiero graduado de la U.A.G.R.M.
- Diplomado: Auditoria Informática, Título otorgado UAGRM

- Diplomado: Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Título otorgado UAGRM
- Especialidad en Diseño Curricular, Título otorgado UAGRM
- Maestría: Gestión Municipal y Administración Pública, Título otorgado UAGRM
- Maestría: Docencia e Investigación aplicada a las Ciencias Económicas, UAGRM.
- Doctorado: Ciencias de la Educación UAGRM
- Docente Titular B de la Facultad de Contaduría Pública y Facultad de Ciencias Económicas Administrativas y Financiera de la UAGRM., desde abril 1994
- Docente de Seminarios de Grado y Programa de Graduación de Antiguos Egresados. "P.G.A.E.", de la Carrera de Contaduría Pública, UAGRM
- Auditor Interno - Universidad Autónoma Gabriel Rene Moreno.
- Jefe de Unidad de Empresas - Universidad Autónoma Gabriel Rene Moreno
- Contadora Proyecto Implementación de Laboratorio de cereales CIDTA-UAGRM.
- Jefe de Auditoría Interna - Universidad Autónoma Gabriel Rene Moreno
- Técnico de Evaluación de Desempeño Docente del Dpto. de Escalafón Docente Universidad Autónoma Gabriel Rene Moreno.
- Coordinadora Académica y Seguimiento Curricular - Escuela de Postgrado Universidad Autónoma Gabriel Rene Moreno.
- Participación en seminarios y cursos CENCAP



PhD. Carmen Rosa Pereira Rodríguez

E-mail: carmenrosate@yahoo.com

- Auditor Financiero graduado de la Universidad Autónoma Tomás Frías U.A.T.F.
- Potosí - Bolivia.
- Diplomado: Auditoría y Control de Gestión. U.A.T.F.
- Especialidad en Proyectos de Inversión Pública–Ministerio de Economía y Finanzas Públicas.
- Maestría en Educación Superior, U.A.T.F. Universidad Enrique José Varona Habana-Cuba
- Doctora en Ciencias de la Educación U.A.T.F. Universidad Enrique José Varona Habana Cuba.
- Directora ai. Carrera de Auditoría – Contaduría Pública Universidad Autónoma Tomas Frías
- Docente Titular de la Carrera de Contaduría Pública Facultad de Ciencias Económicas Administrativas y Financieras de la U.A.T.F., desde mayo de 1986.
- Docente de Seminarios de Grado y Programa de Graduación de Antiguos Egresados. "P.G.A.E.", de la Carrera de Contaduría Pública, U.A.T.F.
- Docente de posgrado de la U.A.T.F. y de la Universidad Juan Misael Saracho Tarija – Bolivia.
- Gerente Departamental de Auditoria de Potosí de la Contraloría General de la República.
- Administradora del Programa Quinua Potosí, proyecto entre la Unión Europea y Bolivia.
- Directora Administrativa y Financiera del Gobierno Departamental de Potosí.

- Secretaria de la Comisión Técnica Interamericana de Educación de la Asociación Interamericana de Contabilidad.
- Presidente del Colegio de Auditores y/o Contadores Públicos de Potosí.
- Consejera titular del Consejo Técnico Nacional de Auditoría y Contabilidad del Colegio de Auditores y Contadores Públicos de Bolivia.
- Past presidenta del Colegio de Auditores de Bolivia.



Lic. Ricardo Daniel Dencker Sittyc

E-MAIL: ricardodencker@hotmail.com

- Auditor Financiero graduado de la U.A.G.R.M.
- Programa de Magister en Educación Superior Tecnológica U.A.G.R.M.
- Diplomado en Desarrollo Educativo, graduado de la U.A.G.R.M.
- Post Titulo Actualización Tributaria, graduado UPSA.
- Auditor Certificado en NIA y en NIIF – NIC, Colegio de Auditores y Contadores Públicos de Bolivia
- Docente Universitario en la Carrera de Contaduría Pública UAGRM.
- Socio Principal y Director Ejecutivo, Consultores y Auditores “Dencker - Méndez & Asociados Ltda.”
- Vicepresidente de la Comisión Técnica Interamericana de Educación de la Asociación Interamericana de Contabilidad.
- Vicepresidente del Directorio del Colegio de Auditores o Contadores Públicos de Santa Cruz.
- Presidente del Consejo Técnico Departamental de Auditoría y Contabilidad del Colegio de Auditores o Contadores Públicos de Santa Cruz - Bolivia
- Consejero titular del Consejo Técnico Nacional de Auditoría y Contabilidad del Colegio de Auditores y Contadores Públicos de Bolivia.
- Ha participado como organizador, autoridad, delegado, panelista, expositor y autor en numerosos seminarios, congresos y jornadas técnicas organizadas por la AIC y otros más en Bolivia.

**DESEMPENHO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
E A ADOÇÃO DE AÇÕES INCLUSIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**

TRABALHOS NACIONAIS

AREA 4: EDUCAÇÃO

TEMA 4.1: FORMACION Y DESARROLLO PROFESIONAL INICIAL Y CONTINUO

DELCONTADORPUBLICO: QUE ENSEÑAR Y COMO ENSEÑAR

Tema Específico: El aprendizaje inclusivo presencial y a distancia para personas con
necesidades educativas especiales

ANDRIA FABRÍCIA DE LIMA CUNHA

Brasil

ARIDELMO TEIXEIRA

Brasil

JOAQUIM DE ALENCAR BEZERRA

Diretor Nacional do Brasil - AIC

RESUMO

O presente estudo objetivou avaliar se a implementação de uma reserva anual do orçamento repercutiu positivamente no desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. A amostra da pesquisa foi baseada nos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino médio, no período de 2015 a 2019. Nos testes de hipóteses, os alunos foram separados em grupos (dummies) por tipo de necessidades educacionais especiais, utilizando como variáveis de controle (gênero, idade e renda familiar), e a evidência que se pode mostrar é que o desempenho escolar desses alunos melhora com o recurso reservado. Os resultados obtidos foram que o desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio integrado do IFAL, em média, apresentou significância após a implementação desse orçamento, aumentando as expectativas de os alunos com necessidades educacionais especiais serem aprovados, ao final do ano letivo. Os resultados encontrados trazem evidência que podem ajudar no desenvolvimento de um plano de ação para melhorar a qualidade do gasto por tipo de necessidade educacional especial.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Desempenho Escolar; Recursos Educacionais; Necessidades Educacionais Especiais; IFAL.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos relacionados ao tema desempenho escolar tem aguçado os pesquisadores, em especial no Brasil, onde não são encontradas muitas pesquisas desse assunto (Brandt, Tejedo-Romero & Araujo, 2020). No entanto, quando se trata de estudos sobre alunos com necessidades especiais, o número de estudos é mais reduzido.

A educação é um direito social assegurado na Constituição Federal da República Federativa do Brasil, desde 1988 e também na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

Segundo Ferreira (2020), entende-se por ensino regular aquele em que a criança se

matricula na série correspondente a sua idade; e educação especial é aquela que presta um atendimento individualizado, com o intuito de desenvolver as habilidades dos estudantes com deficiência (auditiva, física, intelectual, múltipla ou visual) ou com transtornos de aprendizagem ou com altas habilidades.

Conforme Fraga, Varela, Wuo e Rausch (2017), o papel da educação especial consiste na oferta de ferramentas que possibilitem base e apoio para os alunos com necessidades educacionais especiais, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mediante o atendimento educacional especializado (AEE), apoiando a efetiva inclusão. Assim sendo, a viabilidade de conceder a ajuda de um profissional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais pode ser considerada como um dos principais pilares da educação especial.

A educação inclusiva recomendada é de que os alunos com transtornos de aprendizagem ou com altas habilidades ou com necessidades educacionais especiais estudem em classes regulares, junto com os demais colegas sem necessidades educacionais especiais, compartilhando de todos os momentos de aprendizagem (Ribeiro & Silva, 2019; Brasil, 1994).

Após uma visão geral sobre educação, educação especial e inclusiva, as quais remetem a ofertar ensino adequado, tempestivo e para todo e qualquer aluno, insere-se nesse cenário, o ambiente estudado - o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Alagoas, uma autarquia federal com independência administrativa, didático-pedagógica, disciplinar, financeira e patrimonial assemelhada às universidades federais, sendo centro de ensino técnico e superior, atualmente ligada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia do Ministério da Educação (SETEC), subordinada ao Ministério da Educação (MEC) (IFAL, 2020).

Os temas correlacionados com desempenho escolar, gastos educacionais e fatores determinantes para o desempenho escolar já foram abordados por vários estudiosos: Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld e York (1966), Araújo (2002), Menezes Filho (2007), Soares (2007), Alves e Soares (2013), Oluremi e Olubukola (2013), Lepchak, Fragalli e

Scarpin (2016), Karino e Laros (2017), Galvão (2019), entre outros. Todavia, não foram encontradas pesquisas referentes ao desempenho escolar de alunos com necessidades educacionais especiais e gastos educacionais.

Importante destacar que o marco inicial, na direção de analisar quais elementos influenciam o desempenho escolar de alunos, foi um estudo, realizado na década de 1960, chamado de Relatório Coleman (Galvão, 2019). Esse relatório foi lançado no ano de 1966, que naquela época provocou polêmica, uma vez que declinou da ideia de que até então era quase regra: que existia correlação significativa entre o desempenho escolar e os recursos educacionais aplicados (Nascimento, 2007).

A pesquisa se justificou em virtude de alguns pontos observados, como: uma norma interna do IFAL, de se constituir uma reserva no orçamento anual em cada uma das suas unidades para as ações de inclusão do IFAL; o aumento no número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados entre 2015 e 2019; a obrigatoriedade de reservar vagas para pessoas com deficiência no processo de seleção de alunos para o IFAL, em cumprimento da Lei nº 13.409/2016. E ainda que vários estudos abordem a relação entre desempenho escolar dos alunos e aplicação de recursos educacionais, poucos são os que focam nos alunos com necessidades educacionais especiais.

No ano de 2014, o IFAL aprovou o regulamento que dispõe sobre a estrutura, funcionamento e as competências do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), setor de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, com a função de mediar a inclusão educacional de pessoas com necessidades específicas na instituição (IFAL, 2014). Ressalte-se que nesse normativo ficou estabelecido que os *campi* do IFAL devem efetuar uma reserva mínima de 1% (um) por cento do seu orçamento anual, para ações de inclusão, conforme art. 21, §2º, da Resolução nº 45/CS/IFAL, de 22 de dezembro de 2014.

Com a implementação desse normativo, destacando a determinação de que fosse adotada uma reserva do orçamento para as ações de inclusão, gera-se um questionamento, no sentido

de verificar se a efetivação da reserva do orçamento por unidade de ensino impactou, de forma positiva, no desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio do IFAL.

Levando em conta a necessidade de resolver a questão mencionada, a pesquisa teve como objetivo analisar a repercussão da reserva no orçamento, destinado à inclusão, no desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para se atingir o objetivo desta pesquisa, foram analisados dados dos alunos do IFAL matriculados em vários cursos do ensino médio no período de 2015 a 2019.

O foco desta pesquisa abrangeu os alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio integrado do IFAL, visto que o conceito de aprovação e reprovação para o ano letivo não se aplica aos alunos de ensino subsequente, superior e demais, pois nessas modalidades eles podem ser matriculados em períodos diversos, podendo assim destoar do objetivo do estudo realizado.

A metodologia do estudo se classificou, quanto à natureza, como aplicada, por meio de uma abordagem quantitativa; quanto ao procedimento, é do tipo empírico-descritiva por meio de análise de regressão logística, e os dados são do tipo secundários, uma vez que utilizou banco de dados, por meio de um sistema institucional - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA.IFAL).

Esses resultados contribuíram de forma teórica com a literatura relacionada para o segmento da educação inclusiva, na parte que se refere ao desempenho escolar, em especial, dos alunos com necessidades educacionais especiais, relatando os elementos relevantes que influenciam no desenvolvimento acadêmico. De forma prática, a instituição, ciente das características principais da conexão entre recursos educacionais e desempenho escolar, possibilita a elaboração de um plano de ação para otimizar os recursos e direcionar as energias para as áreas mais precárias e que necessitam de melhoria. E, ainda, fomentar políticas públicas da inclusão escolar, particularmente sobre a relação entre desempenho escolar e os recursos

educacionais direcionados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Instituto Federal de Alagoas

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei nº 11.892/2008, a qual determinou a implantação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (IFAL, 2020). Em particularidade, o Instituto Federal de Alagoas – IFAL surgiu da integração da antiga Escola Agrotécnica Federal de Satuba (EAFS) e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET/AL). E hoje dispõe de 16 campi, sediados nas cidades de Arapiraca, Batalha, Benedito Bentes, Coruripe, Maceió, Maragogi, Marechal Deodoro, Murici, Palmeira do Índios, Penedo, Piranhas, Rio Largo, Santana do Ipanema, São Miguel dos Campos, Satuba e Viçosa e mais a Reitoria (IFAL, 2020).

Nessa conjuntura, o IFAL abrange pesquisa, extensão e ensino, ofertando à comunidade cursos técnicos integrado, subsequente (curso técnico para quem já terminou o ensino médio), graduação e especialização, pós-graduação lato e stricto sensu (IFAL, 2020).

Sobre a organização administrativa, o funcionamento e as atribuições do NAPNE do IFAL, pode-se destacar a resolução de nº 45 de 2014 (IFAL, 2014), a qual traz a definição das pessoas com necessidades específicas, no alcance desse regulamento, e traz a finalidade do NAPNE, enfatizando a de contribuir com o ensino, pesquisa e extensão no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

No ano de 2019, o IFAL normatizou, por meio da resolução nº 17 (IFAL, 2019), a regulamentação das formas de identificação dos alunos com necessidades educacionais especiais, instituindo o Plano Educacional Individualizado que deve ser elaborado para cada aluno identificado, que trata das adaptações curriculares, da metodologia para avaliações e conselho de classe, das atividades do setor de pedagogia, psicologia e do corpo docente para com esse público-alvo.

2.2. Fatores que interferem no desempenho escolar

Para realizar uma análise se o valor reservado pelo campus exerce influência benéfica no desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, fez-se necessário estudar os fatores que afetam o rendimento escolar.

Considerou-se para este estudo desempenho escolar como a aprovação ou reprovação dos alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio integrado do IFAL, ao final de cada ano letivo, no período de 2015 a 2019. Uma vez que o Plano Educacional Individualizado (PEI) citado no item 2.1 somente teve sua normatização em meados de junho de 2019.

O marco do assunto eficácia escolar foi com o relatório feito e divulgado por Coleman et al. (1966), no qual os estudiosos dizem que a condição socioeconômica dos alunos e de suas famílias representa 90% da variabilidade do desempenho escolar, de acordo com Karino e Laros (2017). Dessa forma, percebe-se que todo o entorno onde o aluno está envolvido exerce uma influência em seu desenvolvimento escolar.

De acordo com Araújo (2002), a performance na escola pode variar com base em outros fatores: qualidades da escola (físicas, pedagógicas, capacitação do educador), do ambiente familiar (grau de instrução dos pais, participação e convívio dos pais na relação casa-escola) e a individualidade do próprio aluno. Assim, pode-se dizer que o rendimento acadêmico do aluno não se avalia somente pela dedicação aos estudos, assimilação da matéria, mas por todo o contexto no qual o aluno encontra-se inserido.

Na concepção de Soares (2007), ele afirma que para o desempenho escolar do estudante ser compreendido de forma plena, faz-se necessária uma abordagem de diversos segmentos como da ciência política, da economia, da educação, da psicologia e da sociologia, e sejam embasados pelo levantamento e estudos de dados, por meio de métodos estatísticos. Compreende-se que por trás da nota média de um aluno, existe um conjunto de fatores que contribuíram para que se culminasse naquela aprovação ou reprovação.

Ainda nessa temática, estudos como o de Menezes Filho (2007) entenderam que as características dos alunos são umas das que mais influenciam e esclarecem o desempenho escolar, e exemplo disso é o gênero: os meninos apresentam melhor rendimento do que as meninas, em todas as séries, na disciplina de matemática. Já na matéria de português, as meninas são melhores, e isso se repete em todas as organizações das quais se têm dados.

No estudo feito por Andrade e Laros (2007), o achado foi que na disciplina de matemática os discentes do gênero masculino perfazem, em média, 5,92 pontos a mais do que meninas, baseado no teste do Saeb, o qual apresenta uma média de 250 e o desvio-padrão é de 50 pontos.

Oluremi e Olubukola (2013) fizeram um estudo sobre o impacto das instalações das escolas públicas no desempenho acadêmico de estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas públicas tradicionais do sudoeste da Nigéria e obtiveram como resultado que a falta de insumos e de estrutura apropriada, nas escolas públicas regulares, podem levar a um ruim rendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Outro elemento considerado como fator influenciador do desempenho escolar é a idade. Apesar de a pesquisa ter como foco o ensino médio, não foi encontrada literatura correlata nesse nível escolar. Sendo assim, ressaltamos no trabalho realizado por Brandt, Tejado-Romero e Araújo (2020) feito com estudantes dos cursos de administração pública no Brasil, baseado nos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), verificou-se que o rendimento dos alunos com idade inferior à média (32 anos) foi melhor que daqueles com idade superior ao da média.

2.3. Atendimento educacional especializado

Estudo realizado na Florida State University apresentou como resultado que os alunos com necessidades educacionais especiais que tiveram um atendimento educacional especializado demonstraram maiores possibilidades de terem um melhor desempenho acadêmico (Dong & Lucas, 2016).

Com a publicação da Constituição Federal do Brasil em 1988, em seu art. 58, inciso III,

garantiu-se que haverá o atendimento educacional especializado (AEE) à pessoa com deficiência, e que seja, de forma preferencial, na rede regular de ensino.

A Lei nº 9.394 ratificou que garante o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, que posteriormente, em 2013, foi ampliado para “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Lei n. 9.394/1996).

O atendimento educacional especializado é considerado como uma das ações de inclusão escolar, mas de difícil implantação. Como afirma Sant’Ana (2005) em sua pesquisa, a falta de capacitação dos professores e a de apoio especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, nas classes regulares, foram as principais dificuldades que os docentes e diretores de escola apresentam para conseguir efetivar a inclusão escolar.

Os autores como Capellin e Rodrigues (2009) também realizaram uma pesquisa para identificar as dificuldades, dessa vez, somente com professores e encontraram como primeira dificuldade a ausência de apoio de equipe técnica, corroborando o estudo de Sant’Ana (2005), e a segunda dificuldade mais apontada foi o número elevado de alunos por sala.

Os autores Menino-Mencia, Belancieri, Santos e Capellini (2019) aplicaram um questionário para a equipe de uma escola, e diferentemente do achado nos estudos anteriores citados, a maioria dos professores respondeu que a estrutura física era o fator que mais dificultava a efetivação da inclusão escolar.

Apesar de a previsão de um atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais existir desde a década de 90, com a publicação da LDBEN, nota-se que a comunidade escolar formada pelos professores, gestores e a equipe escolar em geral ainda enfrenta inúmeras adversidades para efetivar a educação inclusiva, desde os critérios mínimos, que seria a adequação das condições físicas da escola.

No que diz respeito à contratação de profissionais técnicos especializados em linguagem de sinais, de nível superior para suprir a necessidade dos Institutos Federais, esta ocorre mediante autorização do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPDG) em conjunto com o Ministério da Educação, conforme Portaria Interministerial MPDG/MEC nº 102, de 20 de abril de 2017. Então, o IFAL procedeu à publicação de três editais de processos seletivos simplificado de profissionais técnicos especializados em linguagem de sinais, ao longo de 2017 e 2018, os quais tiveram um quantitativo de aprovados muito abaixo do esperado, sem atender por completo à demanda da instituição.

Entretanto, somente em 2018, foi publicada a primeira autorização para o IFAL efetivar a contratação de 11 (onze) profissionais, conforme Portaria Interministerial MPDG/MEC de nº 74, de 9 de abril de 2018, que resultou na contratação de 6 (seis) profissionais em 2018 e 1 (um) em 2019, conforme Tabela 1.

TABELA 1: QUANTIDADE DE PROFISSIONAIS TÉCNICOS ESPECIALIZADOS EM LINGUAGEM DE SINAIS, DE NÍVEL SUPERIOR CONTRATADOS PARA O IFAL

Campi	2018	2019
Arapiraca	1	
Batalha		
Benedito Bentes		
Coruripe	1	
Maceió	1	
Maragogi		
Marechal Deodoro	1	1
Murici	1	
Palmeira dos Índios		
Penedo		
Piranhas		
Rio Largo		
Santana do Ipanema	1	
São Miguel dos campos		
Satuba		
Viçosa		

Fonte: Adaptado do relatório gerencial do IFAL.

2.4. Reserva de vagas para alunos com necessidades educacionais especiais

A reserva de vagas é um tipo de política de ação afirmativa, que também pode ser chamada por política de cotas ou ação compensatória, assim afirma a autora Moehlecke (2002). Ainda de

acordo com a autora, o termo surgiu nos Estados Unidos, que até aquela data era o país considerado modelo no tema.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) por meio de um grupo de trabalho em 2008, produziu um documento chamado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o qual tinha como objetivo que os alunos com necessidades educacionais especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação conseguissem se matricular nas escolas regulares, com êxito na convivência e no aprendizado, estimulando as entidades educacionais a fomentar soluções às necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008).

Com o advento da Lei nº 13.409/2016, determinou-se que as organizações federais de ensino técnico de nível médio instituísem cota para pessoas com deficiência nas vagas ofertadas para ingresso na instituição no mínimo em proporção idêntica correspondente de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população do ente federativo da sede do estabelecimento, conforme o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2016).

Sendo assim, o IFAL publicou seu primeiro edital com a reserva de vagas para pessoas com deficiência para o ano-letivo 2018, sendo reservadas 309 vagas para pessoas com deficiência para os cursos técnico integrado ao ensino médio.

Demonstra-se, na Tabela 2, um levantamento feito, no período de 2018 e 2019, do quantitativo das vagas ofertadas para pessoas com deficiência nos exames de seleção de ingresso dos cursos técnico integrado ao ensino médio.

TABELA 2: Nº DE VAGAS RESERVADAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO EXAME DE SELEÇÃO PARA CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO

Campi	Ano 2018	Ano 2019
Arapiraca	20	08
Batalha	10	04
Benedito Bentes	-	-
Coruripe	10	08
Maceió	98	39
Maragogi	20	8

Marechal Deodoro	08	12
Murici	16	12
Palmeira Dos Índios	30	12
Penedo	20	08
Piranhas	20	8
Rio Largo	-	-
Santana Do Ipanema	20	08
São Miguel Dos Campos	-	-
Satuba	27	12
Viçosa	10	04

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se que o IFAL oferta vagas para PcD em todas as suas unidades, tendo destaque para o campus Maceió – unidade com mais vagas ofertadas para PcD, nos dois anos seguidos, provavelmente por ser o maior e mais antigo campus da Instituição, cumprindo assim o que preconiza a Lei nº 13.409/2016.

Ressalte-se que os *campi* Benedito Bentes, Rio Largo e São Miguel dos Campos não ofertaram reserva de vagas para pessoas com deficiência, no período apresentado, devido à não oferta de vagas na modalidade de cursos técnico integrado ao ensino médio.

Vale salientar que o percentual das vagas reservadas vem estabelecido em cada edital de seleção de alunos. No ano de 2018, o edital nº 16/2017/DSI/PROEN-IFAL estabeleceu que 27,55% das vagas seriam asseguradas à Ação Afirmativa III, a qual contemplou candidatos que se autodeclararam pessoas com deficiência (IFAL, 2017). Já em 2019, o edital nº 20/2018/DSI/PROEN-IFAL previu que 11,88% das vagas estariam reservadas para à Ação Afirmativa III, a qual abrangeu os candidatos que se autodeclararam pessoas com deficiência (IFAL, 2018).

2.5. Recursos educacionais x Desempenho escolar

Com base no conceito de que a educação inclusiva defende o ingresso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, com transtornos de aprendizagem e com altas habilidades em escolas comuns e que a continuidade dos estudos depende de diversos fatores — entre eles a oferta de um suporte e um apoio especializado —, o IFAL criou, em 2014, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Ele apresenta,

dentre as principais finalidades, a de fomentar a implementação das políticas nacionais de educação inclusiva e, ainda, estabeleceu que os seus 16 (dezesesseis) *campi* reservassem pelo menos 1% (um) do seu orçamento para as ações de inclusão, conforme tabela, no apêndice A.

Na visão de Dourado e Oliveira (2009), existem mais elementos, além do custo público, que funcionam como fatores influenciadores para o progresso do desempenho escolar, e são eles: o quantitativo de estudantes por turma, a proporção de docentes e colaboradores por alunos, condições estruturais e gerenciais da escola, processo de designação do diretor, a participação da sociedade na escola etc.

Nascimento (2007) afirma na sua pesquisa que existem duas correntes referentes ao nexo entre os recursos reservados à educação e ao desempenho escolar. A corrente majoritária iniciada com o Relatório Coleman, e seguida por Eric Hanushek, de que gastos volumosos com a educação não apresentam uma significância positiva para o desempenho dos alunos. E a minoritária, liderada por Hedges, Laine e Greenwald, de que existe relação sistemática e considerável, sob a ótica pedagógica, entre a desenvoltura escolar e os insumos escolares, sem desprezar mérito da influência de elementos sociais e familiares na vida dos alunos.

Em um estudo realizado por Menezes-Filho e Amaral (2009) com alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, utilizando-se de dados da Prova Brasil com as notas médias de cada escola, nos testes de matemática e português, no ano de 2005, o achado foi de que inexistia ligação entre o rendimento escolar do aluno e os desembolsos relativos à educação. E os autores ainda complementam que isso não ocorre só no Brasil, pois é uma conclusão encontrada na literatura de outros países.

Rocha e Funchal (2019), ao analisarem uma amostra de 32 (trinta e duas) unidades estaduais de ensino médio do Espírito Santo, no período de 2012 a 2015, e ao se utilizarem da nota do ENEM como unidade de medida para o desempenho escolar, com o propósito de efetuar uma análise entre o desempenho de escolas públicas no ENEM e os gastos escolares diretos, obtiveram como resultado que nem sempre “mais recursos” levam a “melhores resultados”.

Tendo essa conjuntura como referência, a hipótese adotada nesta pesquisa é:

- H1: a probabilidade de o desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio integrado do IFAL ter sido influenciado positivamente com a implementação da reserva feita nos orçamentos dos *campi* do IFAL.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. Tipologia da pesquisa

Este estudo é uma pesquisa do tipo aplicada, quanto à natureza. Gil (2018) afirma que são aquelas pesquisas que têm como propósito solucionar questões no ambiente habitual dos pesquisadores, visando atender a exigências de casos práticos.

Com relação à abordagem, ela é do tipo quantitativa, aquela pesquisa que utiliza a estatística, mensurando os dados, como define Malhotra (2001). Quanto ao procedimento, será empírica, do tipo descritiva, que, para Gil (2018), a principal finalidade é descrever o perfil ou atributos de um fato ou evento de um grupo, ou apresentar como se comportam as variáveis.

3.2. Coleta e dados da amostra

Lakatos e Marconi (2017) conceitua que amostra é a parte que mais representa o universo que está sendo explorado. Pode-se dizer que é um recorte representativo da população. Para esta pesquisa, utilizaram-se como amostra do estudo os alunos com necessidades educacionais especiais do nível médio integrado matriculados nas unidades descentralizadas do Instituto Federal de Alagoas. Tais informações foram obtidas por meio da extração de dados do sistema “SIGAA.IFAL - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas”, por cada ano-calendário e por cada unidade de ensino. Embora os dados utilizados por esta pesquisa sejam de acesso restrito, ressalte-se que o SIGAA.IFAL é um sistema de acesso público/privado.

Os dados relativos aos valores reservados no orçamento de cada unidade de ensino da instituição para as ações de inclusão, por meio dos NAPNES, foram obtidos mediante relatórios fornecidos pela Diretoria de Orçamento e Planejamento da Reitoria/IFAL.

Em relação às informações relativas aos quantitativos de vagas reservadas para pessoas com deficiência estudarem na organização, elas foram coletadas no website da própria instituição, com base nos editais do exame de seleção para ingressar no IFAL.

O período analisado na pesquisa foi de 2015 a 2019, uma vez que a data de publicação do normativo que instituiu a reserva no orçamento ocorreu no final de 2014, e o ano letivo de 2020 ainda está em andamento devido à pandemia vivenciada no Brasil e no mundo.

Os dados sobre os profissionais contratados especializados em tradução e interpretação de linguagem de sinais por cada unidade do IFAL, apresentados na seção 2.4, foram fornecidos pela Coordenação de Contrato e Admissão de Pessoal da Reitoria/IFAL. Vale salientar que a admissão dos profissionais de tradução e interpretação de linguagem de sinais somente ocorreu em 2018 e 2019. Quanto às demais demandas de contratação de profissionais especializados, não houve registro de admissão no IFAL, no período analisado nesta pesquisa.

3.3. Estimação da relação entre desempenho do aluno e reserva orçamentária

Trata-se de pesquisa com corte longitudinal, e Richardson (1999) afirma que esse tipo consiste na coleta de dados de uma mesma amostra ao longo do tempo, uma vez que o estudo se delimitou entre 2015 e 2019, na qual foram utilizados dados secundários.

O modelo foi estimado por meio de uma regressão logística utilizando o *logit*, técnica utilizada quando a variável dependente é binária, isto é, varia num intervalo finito de 0 ou 1, seguindo uma distribuição de Bernoulli. E teve como finalidade avaliar a probabilidade de a variável explicada ser igual a 1 (um), ou seja, obter o conceito de aprovado tendo como variável explicativa a reserva total, que representa o valor reservado no orçamento de cada *campi* do IFAL.

O modelo *logit* é estimado por máxima verossimilhança, e por isso esse método se limita a trazer informações sobre o sinal do beta, logo é necessário estimar o efeito marginal para se obterem informações sobre a dimensão do beta (Wooldridge, 2018).

Na análise de regressão, recomenda-se cautela nas inclusões das variáveis, para não

escolher aquelas sem relevância ou de significado marginal e acarretar a multicolinearidade, a qual ocorre quando o efeito de uma variável pode ser explicado por outra variável (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009). Desta forma, foi realizado o teste de multicolinearidade VIF (*Variance Inflation Factor*), que mede a correlação de uma variável com todas as outras do modelo Hair et al. (2009).

Foi estimado o seguinte modelo de regressão logística, para testar a hipótese da pesquisa.

$$RESULTADO\ FINAL_{it} = \beta_0 + \delta_1 CDAC_{it} + \beta_1 Reservatotal_{it} + \beta_k \sum_{k=2}^9 Controles_{it} + \varepsilon_{it} \quad (1)$$

Na Tabela 3, foram descritas as informações necessárias e as proposições anunciadas para a criação das variáveis.

TABELA 3: RESUMO DAS VARIÁVEIS

Tipo	Variável	Descrição	Fonte	Literatura	Sinal esperado
Explicada	Resultado final	Variável binária (<i>dummy</i>) de valor 1 (um) quando o aluno for aprovado, e valor 0(zero) nos demais casos.	Sistema SIGAA	Araújo (2002), Menezes Filho (2007), Oluremi e Olubukola (2013)	
Explicativa	reserva_total	Logaritmo do valor natural do orçamento reservado.	Relatório IFAL	Menezes-Filho e Amaral (2009) Nascimento (2007)	+
Controle	D_campus	Variável <i>dummy</i> demonstra os campi que possuem alunos com necessidades educacionais especiais matriculados.	Sistema SIGAA	Criada pela autora	?
Controle	contratacao	Variável binária (<i>dummy</i>) de valor 1 (um) quando a contratação de profissionais ocorreu nos anos de 2018 e 2019, e valor 0 (zero) nos demais casos.	Relatório IFAL	Criada pela autora	?

Controle	D_reserva_ cont	<i>Dummy</i> de interação, que representa o produto da multiplicação da variável contínua reserva_ total pela <i>dummy</i> contratação.	Relatório IFAL	Criada pela autora	?
Controle	CDAC (Dcampuscontratacaoaudit)	<i>Dummy</i> de interação, que representa o produto da multiplicação da variável campus pela <i>dummy</i> contratação pela deficiência auditiva.	Relatório IFAL	Criada pela autora	?
Controle	D_gênero	Variável binária (<i>dummy</i>) de valor 1 (um) quando o aluno for sexo masculino, e valor 0 (zero) nos demais casos.	Sistema SIGAA	Menezes Filho, 2007); Andrade (2007)	+
Controle	idade	Idade do aluno em anos	Sistema SIGAA	Brandt, Tejedo-Romero e Araújo, (2020)	-
Controle	renda familiar	Valor da renda familiar do aluno declarado na matrícula	Sistema SIGAA	Brandt, Tejedo-Romero e Araújo, (2020)	+
Controle	D_def_auditiva	Variável binária (<i>dummy</i>) de valor 1 (um) quando a NEE do aluno for Deficiência auditiva, e valor 0 (zero) nos demais casos.	Sistema SIGAA	Criada pela autora	?
Controle	D_def_intelec	Variável binária (<i>dummy</i>) de valor 1 (um) quando a NEE do aluno for deficiência Intelectual, e valor 0 (zero) nos demais casos.	Sistema SIGAA	Criada pela autora	?

Controle	D_def_mult	Variável binária (<i>dummy</i>) de valor 1 (um) quando a NEE do aluno for deficiência Múltipla, e valor 0 (zero) nos demais casos	Sistema SIGAA	Criada pela autora	?
Controle	D_baixa visão	Variável binária (<i>dummy</i>) de valor 1 (um) quando a NEE do aluno for Baixa Visão, e valor 0 (zero) nos demais casos.	Sistema SIGAA	Criada pela autora	?

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pela autora.

A variável explicada é uma *dummy*, denominada de RESULTADO FINAL, à qual foi atribuído o valor 1 (um) para quando o aluno fosse aprovado, e valor 0 (zero) nos demais casos.

A variável independente, que é a variável explicativa, denominada de RESERVA TOTAL, demonstra o logaritmo do valor natural da reserva do orçamento instituída pelo normativo interno do IFAL.

Para esta pesquisa, foram criadas 10 (dez) variáveis de controle: campus, contratação, *dummy* de interação entre a reserva total e contratação, gênero, idade, renda familiar, deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência múltipla e baixa visão.

A variável de controle, denominada de CAMPUS, é uma *dummy* a qual demonstra as unidades descentralizadas de ensino do IFAL, que possuem alunos com necessidades educacionais especiais matriculados.

A variável de controle, denominada de CONTRATAÇÃO, é uma *dummy*, à qual foi atribuído o valor 1 (um) para quando ocorreu contratação de profissionais nos anos de 2018 e 2019, e valor 0 (zero) para os demais casos.

A variável de controle, denominada de RESERVA CONTRATAÇÃO, é uma *dummy* de interação, que representa o produto da multiplicação da variável contínua reserva_ total pela *dummy* contratação.

A variável denominada de CDAC, é uma *dummy* de interação, que representa o produto da multiplicação da variável campus pela *dummy* deficiência auditiva pela contratação.

A variável de controle, denominada de GÊNERO, é uma *dummy*, à qual foi atribuído o valor 1 (um) para quando o aluno se declarou do sexo masculino, e valor 0 (zero) para os demais casos. Numa pesquisa realizada por Brandt, Tejedo-Romero e Araújo (2020) com alunos do curso de administração pública, no qual analisaram os fatores que influenciaram o desempenho no Enade, do ano de 2015, obtiveram que os alunos do sexo masculino tiveram melhor desempenho que os do sexo feminino.

A variável de controle, denominada de IDADE, é uma variável quantitativa discreta e assumiu o valor efetivo da idade do aluno com necessidades educacionais especiais, declarada em anos. Albernaz, Ferreira e Franco (2002) consideram aspectos familiares, etnia, idade, gênero, renda e grau de instrução dos pais, características dos colegas de escola, como fatores determinantes do desempenho escolar.

A variável de controle, denominada de RENDA FAMILIAR, é uma variável quantitativa contínua e assumiu o valor da renda familiar declarado pelo aluno no ato da matrícula. Num estudo realizado por De Oliveira, Barwaldt e Lucca (2020), no qual foi analisado o desempenho final no ENEM de alunos com deficiências físicas e psicológicas, o resultado encontrado foi que quanto maior a renda do aluno, melhor foi seu desempenho final.

As variáveis de controle relativas ao tipo de necessidades educacionais especiais foram incluídas na estimação, com a finalidade de verificar se alguma necessidade educacional especial se comporta diferentemente com relação ao desempenho escolar.

A variável de controle, denominada de DEFICIÊNCIA AUDITIVA, é uma *dummy*, à qual foi atribuído o valor 1 (um) para quando o aluno declarou a necessidade educacional especial como Deficiência Auditiva, e valor 0 (zero) para os demais casos.

A variável de controle, denominada de DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, é uma *dummy*, à qual foi atribuído o valor 1 (um) para quando o aluno declarou a necessidade educacional especial

como Deficiência Intelectual, e valor 0 (zero) para os demais casos.

A variável de controle, denominada de DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA, é uma *dummy*, à qual foi atribuído o valor 1 (um) para quando o aluno declarou a necessidade educacional especial como Deficiência Múltipla, e valor 0 (zero) para os demais casos.

A variável de controle, denominada de BAIXA VISÃO, é uma *dummy*, à qual foi atribuído o valor 1 (um) para quando o aluno declarou a necessidade educacional especial como Baixa Visão, e valor 0 (zero) para os demais casos.

4 ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo do presente trabalho foi verificar se a efetivação da reserva do orçamento por unidade de ensino repercutiu, de forma positiva, no desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio do IFAL, no período de 2015 a 2019, partindo da hipótese de que o desempenho escolar deles tenha sido favorecido com a criação da reserva do orçamento dos *campi*.

Vale salientar que este trabalho tinha a intenção de estudar o desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio integrado do IFAL em seus 16 (dezesesseis) *campi*. Todavia, após os dados serem compilados, constatou-se que 6 (seis) unidades não tiveram registro, no período analisado, reduzindo assim a abrangência para 10 (dez) *campi*.

Neste capítulo, são apresentadas as estatísticas descritivas das variáveis observadas em relação à amostra examinada, teste de média, análise de correlação entre as variáveis, teste de hipótese e os resultados das análises de regressão estimadas pelo modelo *logit*, pois a variável explicada do tipo dicotômica assume o valor de 0 ou 1, Gujarati e Porter (2011).

4.1. Estatística descritiva

A base de dados, extraída do sistema interno SIGAA.IFAL, compreendia um arquivo com o registro de 302 (trezentos e dois) alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio integrado matriculados no IFAL. Entretanto, foi feita uma verificação detalhada nos

cadastros e percebeu-se que havia algumas inconsistências, tais como: cadastro de alunos duplicados, alunos evadidos, alunos com matrículas canceladas etc. Dessa forma, após a realização de um ajuste manual, a amostra ficou reduzida para 283 (duzentos e oitenta e três) registros de alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio integrado matriculados no IFAL.

Vale salientar que, entre os anos de 2015 e 2019, a amostra computou 283 (duzentos e oitenta e três) alunos. Sendo que, desse total, 32 (trinta e dois) foram desconsiderados por não apresentarem informações relativas à renda familiar, reduzindo assim para um total de 251 (duzentos e cinquenta e uma) observações.

Examinando a tabela de estatísticas descritivas (Tabela 4), nota-se que aproximadamente 51% da amostra é do sexo masculino, e que a faixa etária dos alunos com necessidades educacionais especiais componentes da amostra varia de 15 a 33 anos, apresentando uma média de idade de 19 (dezenove) anos. A deficiência do tipo de baixa visão foi a que mais se repetiu, representando, em média, 80% da amostra, sendo as demais distribuídas em outros tipos de necessidades educacionais especiais. Ademais, conforme demonstrado ainda na Tabela 4, aproximadamente 68% dos alunos da amostra obtiveram o conceito de aprovado na variável do resultado final, dentro do período estudado.

TABELA 4: ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS

variáveis	N	Média	Mín.	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máx.
D_resultado_final	251	0,6812749	0	0	1	1	1
reserva_total	251	11,18202	9,599015	11,5082	11,5082	11,5082	11,79972
idade	251	18,60159	15	17	18	19	33
D_genero	251	0,5139442	0	0	1	1	1
renda_familiar	251	7,281439	3,73767	6,907755	7,090077	7,600902	8,853665
D_def_auditiva	251	0,0438247	0	0	0	0	1
D_baixa_visao	251	0,8007968	0	1	1	1	1
D_def_intelectual	251	0,0517928	0	0	0	0	1
D_def_mult	251	0,0199203	0	0	0	0	1
D_reserva_contratacao	251	8,075805	0	0	11,5082	11,5082	11,5082
D_campus	251	3,486056	1	3	3	3	9
Dcampuscontratacaoauditiva	251	0,956175	0	0	0	0	5

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pela autora

A ideia inicial do estudo era de que fossem avaliados os valores efetivamente gastos com

as ações inclusivas, de acordo com os valores previamente reservados no orçamento. Todavia, não foi possível, pois a instituição estudada explica que, até o ano de 2019, as despesas dos valores reservados para as ações inclusivas foram registradas de forma geral, não sendo detalhadas, devido à impossibilidade operacional para registro em código próprio, mas tal situação foi ajustada em 2020. Compreendendo assim como uma limitação desta pesquisa.

E, ainda, afirma que essas despesas realizadas com ações inclusivas, foram: aquisição de sinalização em *braille* para os ambientes dos campi, pagamento de diárias e passagens, pagamento de ajuda de custos para participação em eventos, contratação de profissionais especializados, capacitação de servidores em LIBRAS, entre outras.

4.2. Teste de média e análise de correlação

A fim de verificar se a média anual dos alunos se diferencia entre o período antes e após a contratação dos profissionais especializados, executou-se o teste de diferença de médias - teste t para igualdade de médias pareadas, que compara médias após uma decisão, segundo Magalhães e De Lima (2002). Utilizando como parâmetro o resultado do teste de variância, a qual ocorre de forma igual antes e depois da contratação. Sendo, a hipótese nula a de que a contratação dos professores não produziu efeito.

Também foi realizado o teste de normalidade Jarque-bera nos grupos e que a hipótese nula de normalidade foi rejeitada. Assumindo, assim, a hipótese de normalidade assintótica, pois a amostra nos dois grupos foi maior que 30.

No teste de diferença de médias da nota média anual dos alunos com necessidades educacionais especiais e da variável contratação, verificou-se que, com 95% de confiança e 5% de significância, a nota média anual é 7.26, sendo diferente e maior para o grupo dos alunos antes da contratação dos profissionais especializados em linguagem de sinais. Destaque-se que a variável contratação somente ocorreu com a especialidade tradutor e intérprete em linguagem de sinais e nos anos 2018 e 2019.

Aplicou-se, também, o teste de correlação com o propósito de identificar as correlações

relevantes entre as variáveis trabalhadas nos modelos utilizados neste estudo. E pode-se afirmar que existe correlação positiva entre as variáveis resultado final e reserva total, como era esperado.

4.3. Teste de hipótese – análise de regressão por meio do modelo logit

Nesta etapa, o modelo logit estima a probabilidade de a reserva orçamentária instituída pelo IFAL exercer influência positiva no aumento da probabilidade esperada de aprovação dos alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio integrado do IFAL, no sentido de que o rendimento acadêmico deles tivesse sido otimizado com a implementação do valor reservado nos orçamentos dos *campi*.

A Tabela 7 demonstra as estimativas do modelo de regressão *logit*, com seu respectivo efeito marginal, que demonstrou a magnitude da significância entre as variáveis, e foi utilizada a correção robusta de White, que visa corrigir possíveis problemas de dispersão não aleatória nas probabilidades preditas.

TABELA 5: REGRESSÃO LOGÍSTICA

D_resultado final	Logit	Efeito Marginal
reserva_total	0,627655*	0,1203382*
idade	-0,198944**	-0,0381429**
D_genero	0,092650	0,0177636
renda_familiar	0,151206	0,0289903
D_def_auditiva	-0,151882	-0,0291199
D_baixa_visao	0,786866	0,1508633
D_def_intelec	0,055391	0,0106201
D_def_mult	2,40042*	0,4602258*
D_reserva_contratacao	-0,063891**	-0,0122496*
d_campus	0,120714	0,0231442
Dcampuscontratacaoudit	0,853456*	0,1636305*
Observações	251	251
Wald chi2 (11)	19,59**	
Média VIF	2,14	
Pseudo R2	0,0915	

Fonte: Elaborada pela autora.

Notas: Os símbolos ***, ** e * indicam que a correlação é significativa aos níveis de 1%, 5% e 10%, respectivamente.

Então, nota-se o impacto da variável explicativa na variável explicada resultado final, a qual representa o desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais do

ensino médio integrado da instituição, com conceito de aprovado ou reprovado ao final do ano letivo correspondente, no período analisado.

O resultado encontrado indica que à medida que se aumenta os investimentos em alunos com necessidades educacionais especiais, mesmo considerando os controles socioeconômicos e os tipos de deficiências, percebe-se que isso eleva em média 12% o valor esperado de um aluno com necessidades educacionais especiais ser aprovado. Tal resultado está alinhado ao estudo de Nascimento (2007), no qual ele afirma que a teoria defendida por Hedges, Laine e Greenwald argumenta a existência de correlação entre o desempenho escolar dos alunos e recursos educacionais.

Depreende-se do resultado que, das três variáveis relacionadas às condições socioeconômicas dos alunos com necessidades educacionais especiais, quais sejam: idade, gênero e renda familiar, somente a variável idade foi significativa. Contudo, note-se que é o coeficiente negativo, isto é, a probabilidade esperada de os alunos com necessidades educacionais especiais mais velhos serem aprovados fica reduzida em 3,8%.

Para os alunos com deficiência múltipla, a implantação da reserva orçamentária representada pela variável reserva total também foi significativa, pois a probabilidade da aprovação aumentou em 46%.

Observa-se que a variável de interação entre a reserva total e a *dummy* de contratação, apresentou coeficiente negativo em 1,2%. Vale salientar que dos profissionais especializados somente foram contratados os de tradução e interpretação de linguagem de sinais. Além de que, a maior parte dos alunos com necessidades educacionais especiais são os de deficiência de baixa visão. Tais fatores, provavelmente ocasionaram esse resultado negativo.

Já para a variável *Dcampuscontratacaoaudit*, a qual teve o intuito de avaliar o impacto da contratação dos tradutores e intérpretes de linguagem de sinais com a deficiência auditiva e campus, o coeficiente foi significativo, com uma margem de 16% de probabilidade de aprovação dos alunos com deficiência auditiva.

Em relação à hipótese desta pesquisa, na qual se defendia que o desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio integrado do IFAL tivesse progredido após a implementação da reserva obrigatória do orçamento de cada campi, pode-se confirmar que a probabilidade de os alunos com necessidades educacionais especiais serem aprovados é maior com execução da reserva orçamentária.

Com esses resultados, nos quais se constatou que existe significância na relação entre o desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio integrado do IFAL e os recursos educacionais. Corroborado pelo estudo de Dewey, Husted e Kenny (2000), no qual afirmam que se fossem indagados sobre a importância dos insumos escolares para a desenvoltura educacional das crianças, responderiam um sim, com ênfase.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou verificar os impactos do normativo interno do IFAL, que estabeleceu a obrigatoriedade de uma reserva no orçamento de seus campi para as ações de inclusão, no rendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio integrado. E dentro dessa temática, possibilitou observar sinais de que os recursos educacionais oriundos da reserva no orçamento das unidades descentralizadas de ensino do IFAL tiveram uma significância positiva no desempenho escolar deles. Esse resultado corrobora o ponto de vista de Hedges, Laine e Greenwald (1994).

O estudo pode servir de base para auxiliar na gerência das ações inclusivas dentro da instituição, pois ficou demonstrado quais as necessidades educacionais especiais predominam nos alunos, quais são os elementos que influenciam o rendimento acadêmico. E com base nisso, desenvolver ações de inclusão direcionadas a cada necessidade especial. Também, pode-se sugerir uma otimização do sistema SIGAA.IFAL, que forneceu a base de dados, em virtude dos ajustes manuais feitos na fase de coleta de dados.

De acordo com a pesquisa, o número de alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio integrado do IFAL que apresentou deficiência de baixa visão foi o mais elevado,

um total de 201. Os resultados sobre alunos com baixa visão foram significativos, mas observou-se que no IFAL não se contatou nenhuma intervenção nesse sentido. Diante disso, sugere-se desenvolver um plano de ação para atender à demanda específica de cada tipo de necessidade especial.

Pesquisas relacionadas com alunos com necessidades educacionais especiais em instituições federais de ensino são bem reduzidas e com essa abordagem focada no desempenho escolar, há ainda mais escassez. Portanto, esta pesquisa visa contribuir como um estudo de caso na rede federal, seja no apoio à tomada de decisões, seja na elaboração de planos de ação, entre outros.

Percebeu-se que entre os dados coletados não havia nenhuma referência à escolaridade da mãe. Então, como forma de aprofundar essa análise, seria interessante exigir a escolaridade da mãe do aluno, no ato de matrícula, pois existem alguns autores defensores desse quesito como fator influenciador no desempenho escolar dos alunos, como admite Macedo (2016).

Uma limitação desta pesquisa se deu por não se ter acesso ao gasto por tipo de deficiência, pois a forma de contabilizar os valores reservados nos orçamentos das unidades de ensino não é específica, dificultando uma análise mais profunda. E isso ajudaria à gestão nas ações específicas por deficiências e seus impactos.

Recomenda-se que em futuras pesquisas sejam observados os investimentos especificamente nas necessidades educacionais especiais, de forma mais detalhada, mas para isso os dados do Instituto Federal de Alagoas precisam estar mais discriminados.

Outra sugestão, seria efetuar o controle do valor gasto por campi, para analisar a qualidade e a realidade de cada unidade de ensino de forma individual, podendo agregar se os valores foram suficientes ou não para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados. Assim como avaliar a eficiência nos gastos utilizando os gastos como input e outras variáveis (número de aprovações, evasões, etc.) como outputs. E, ainda, efetuar uma avaliação na entidade, no intuito de verificar se o corpo da equipe pedagógica está capacitado para lidar

com as demandas dos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

- Albernaz, Â., Ferreira, F. H., & Franco, C. (2002). Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 32(3).
- Alves, M.T. G., & Soares, J. F. (2013). Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 177-194.
- Andrade, J. M. D., & Laros, J. A. (2007). Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 23(1), 33-41.
- Araújo, A. P. D. Q. C. (2002). Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. *Jornal de Pediatria*, 78, S104-S110.
- Brandt, J. Z., Tejedo-Romero, F., & Araujo, J. F. F. E. (2020). Fatores influenciadores do desempenho acadêmico na graduação em administração pública. *Educação e Pesquisa*, 46, e202500. Doi: 10.1590/s1678-4634202046202500.
- Brasil. (1994). *Declaração de Salamanca*. Recuperado em 29 abril, 2020, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Brasil. (2008). *Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP. Recuperado em 13 novembro, 2019, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Capellin, V. L. M. F., & Rodrigues, O. M. P. R. (2009). Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, 32(3), 355-364.
- Coleman, J. S.; Campbell, E. Q.; Hobson, C.J.; McPartland, J.; Mood, A.M.; Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare.
- De Oliveira, C. G., Barwaldt, R., & Lucca, G. (2020). Análise do desempenho de pessoas com deficiência que prestaram o exame nacional do ensino médio-ENEM. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 9(1). Doi: 10.35819/tear.v9.n1.a4038.
- Dewey, J., Husted, T. A., & Kenny, L. W. (2000). The ineffectiveness of school inputs: a product of misspecification? *Economics of Education Review*, 19, 27-45.
- Dong, S., & Lucas, M. S. (2016). An analysis of disability, academic performance, and seeking support in one university setting. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(1), 47-56. Doi: 10.1177/2165143413475658.
- Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. D. (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, 29(78), 201-215.
- Ferreira, F. (2020). *Educação inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer?*. Recuperado em 8 abril, 2020, de <http://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>.
- Fraga, J. M., Varela, A. M., Wu, A. S., & Rausch, R. B. (2017). Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. *Revista Educação Especial*, 30(57), 41-54. Doi: 10.5902/1984686X22012.
- Galvão, F. V. (2019). Gastos educacionais e desempenho escolar: limites e possibilidades de uma abordagem. *Cadernos de Pesquisa*, 49(171), 10-33. Doi: 10.1590/198053145332.
- Gil, A. C. (2018). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6. ed.). São Paulo: Atlas.
- Gujarati, D. N., & Porter, D. C. (2011). *Econometria básica-5*. São Paulo: Amgh Editora.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. São Paulo: Bookman Editora.
- Hedges, L. V., Laine, R. D., & Greenwald, R. (1994). Does Money Matter? A Meta-Analysis of Studies of the Effects of Differential School Inputs on Student Outcomes. *Educational Researcher*, 23(3), 5-14. Doi: 10.3102/0013189X023003005.

- Instituto Federal de Alagoas [IFAL] (2014). *Resolução nº. 45/CS dispõe sobre a organização, o funcionamento e as atribuições do NAPNE do IFAL*. Recuperado em 6 dezembro, 2019, de <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/institucional/orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/2014>
- Instituto Federal de Alagoas [IFAL] (2017). *Edital nº 16/2017/DSI/PROEN-IFAL: exame de seleção 2018.1*. Recuperado em 21 novembro, 2019, de https://www2.ifal.edu.br/noticias/ifal-abre-inscricoes-de-selecao-para-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio/edital_exame_selecao_20181.pdf
- Instituto Federal de Alagoas [IFAL] (2018). *Edital nº 20/2018/DSI/PROEN-IFAL: exame de seleção 2019.1*. Recuperado em 21 novembro, 2019, de https://www2.ifal.edu.br/noticias/ifal-oferta-mais-de-3-mil-vagas-gratuitas-para-nivel-medio-integrado-e-subsequente-em-exame-de-selecao/edital_exame_selecao_20191.pdf
- Instituto Federal de Alagoas [IFAL] (2019). *Resolução nº. 17/CS aprova regulamentação de procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliação de discentes com necessidades específicas do IFAL*. Recuperado em 28 maio, 2019, de <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/institucional/orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/2019>
- Instituto Federal de Alagoas [IFAL] (2020). *História do Instituto Federal de Alagoas*. Recuperado em 6 abril, 2020, de <https://www2.ifal.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/historia>
- Karino, C. A., & Laros, J. A. (2017). Estudos Brasileiros Sobre Eficácia Escolar. *Examen: Política, Gestão e Avaliação da Educação*, 1(1), 32-32.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. D. A. (2017). *Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso* (8. ed.). São Paulo: Atlas.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 6 abril, 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm.
- Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Recuperado em 6 abril, 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm.
- Lepchak, A., de Oliveira, A. J., Fragalli, A., & Scarpin, J. E. (2016). A avaliação da educação superior: um estudo sobre os determinantes de desempenho. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(3), 1111-1131. Doi: 10.21723/riaee.v11.n.3.6288.
- Macedo, G. A. (2016). Fatores Associados ao Rendimento Escolar de Alunos da 5ª série (2000) - uma abordagem do valor adicionado. *Anais do Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, ABEP, Caxambú, MG, Brasil, 14.
- Magalhães, M. N., & De Lima, A. C. P. (2002). *Noções de probabilidade e estatística* (vol. 5). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Malhotra, N. K. (2001). *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. Bookman Editora.
- Menezes Filho, N. A. (2007). *Os determinantes do desempenho escolar do Brasil*. São Paulo: Instituto Futuro Brasil, Ibmec-SP, FEA-USP.
- Menezes-Filho, N. A., & Amaral, L. F. L. E. (2009). A relação entre gastos educacionais e desempenho escolar. *Anais do Encontro Nacional de Economia*, Salvador, BA, Brasil, 9.
- Menino-Mencia, G. F., Belancieri, M. D. F., Santos, M. P. D., & Capellini, V. L. M. F. (2019). Escola Inclusiva: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 18-30. Doi: 10.1590/2175-35392019011819.
- Moehleck, S. (2002). Ação afirmativa: História e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 6(117), 197-217. Doi: 10.1590/S0100-15742002000300011.
- Nascimento, P. A. M. M. (2007). Recursos destinados à educação e desempenho escolar: uma revisão na literatura internacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, 18(36), 115-138.

- Oluremi, F. D., & Olubukola, O. O. (2013). Impact of facilities on academic performance of students with special needs in mainstreamed public schools in Southwestern Nigeria. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(2), 159-167. Doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01228.x.
- Ribeiro, L., & da Silva, R. (2019). Special education in Brazilian educational policies: A historical approach. *Education policy analysis archives*, 27, 21-33. Doi: 10.14507/epaa.27.3073.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e técnicas* (3. ed.) São Paulo: Editora Atlas.
- Rocha, A. B., & Funchal, B. (2019). Mais recursos, melhores resultados? As relações entre custos escolares diretos e desempenho no Ensino Médio. *Revista de Administração Pública*, 53(2), 291-309. Doi: 10.1590/0034-761220170175.
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 227-234.
- Soares, J. F. (2007). Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de pesquisa*, 37(130), 135-160.
- Wooldridge, J. M. (2018). *Introdução à econometria: uma abordagem moderna* (3 ed.). São Paulo: Cengage Learning Edições Ltda.

CURRICULUM VITAE DO AUTOR



Andria Fabricia de Lima Cunha

Possui graduação em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário CESMAC (2001). Especialista em Contabilidade Pública pela Universidade Gama Filho (2011) Mestre em Ciências Contábeis e Administração pela FUCAPE (2021). Atualmente é servidora pública, ocupante do cargo de assistente em administração do Instituto Federal de Alagoas.

Pseudônimo: Crystal



Aridélmo Teixeira

Aridélmo Teixeira concluiu o Doutorado em Controladoria e Contabilidade pela USP (2002). Fundador da FUCAPE Business School (2000). Atualmente é professor da FUCAPE Business School. Presidente Institucional da ONG - Espírito Santo em Ação. Coordenador do Comitê de Desenvolvimento do Capital Humano da ONG - Espírito Santo em Ação. Publicou vários artigos em periódicos Qualis/Capes. Participou do desenvolvimento de 60 produtos tecnológicos. Orientou 58 dissertações de mestrado e diversas monografias na área de Administração e Contabilidade. Atualmente, coordena 6 projetos de pesquisa e participa de outros 4 projetos nas áreas de Contabilidade e Gestão de entidades públicas e privadas. É membro da Delegação Brasileira do ISAR /UNCTAD (Intergovernmental Working Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting / United Nations Conference for Trade and Development). Coordenador Adjunto da Área de Administração, Contabilidade e Turismo da CAPES. Atuou como Membro da Comissão de Assessoramento na área de Ciências Sociais Aplicadas na Fundação de Amparo à Pesquisa no Espírito Santo (FAPES). Membro do Comitê Estadual Integrado de Educação Profissional (Cointec). Coordenou Projeto de Pesquisa financiado pelo Edital Universal 2011 da Fundação de Amparo à Pesquisa no Espírito Santo (FAPES). Atua como Avaliador Ad hoc de artigos científicos de várias Revistas e Congressos no Brasil. Os principais temas de pesquisa são contabilidade gerencial estratégica, avaliação de ativos, qualidade dos lucros, accruals, IFRSs, CPC's e IPSAS.

Pseudônimo: Manga

**ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CONTABILIDAD XXIV CONFERENCIA
INTERNACIONAL DE CONTABILIDAD, BRASIL, 19 AL 21 DE OCTUBRE DEL 2021**

TRABAJO NACIONAL

ÁREA 4. EDUCACIÓN

TEMA: PROGRAMA UNIVERSITARIO DE FORMACIÓN FINANCIERA EN LA EDUCACIÓN
MEDIA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA.

AUTOR:

Enrique Benzant Zapata

PAÍS:

República Dominicana

DIRECTOR NACIONAL:

Lic. Andrés Billini

Índice

Resumen ejecutivo.....	3
Palabras Claves.....	4
Aspectos introductorios a la investigación del problema.....	4
Introducción.....	5
Objetivos.....	6
Justificación.....	7
Marco teórico.....	8
Antecedentes.....	11
Programas de Formación Financiera en Rep. Dom.	14
Necesidad de reforzar la educación financiera en Rep. Dom.	15
Conclusión.....	17
Propuesta de mejora.....	19
Guía de discusión.....	20
Bibliografía.....	21
Currículum vitae.....	23

RESUMEN EJECUTIVO

En los últimos años, diversas organizaciones internacionales, entre las que cabe destacar la Comisión Europea y la OCDE, han alertado sobre la necesidad de mejorar la cultura financiera de la población. Las carencias en este ámbito pueden conducir a las personas a adoptar decisiones erróneas sobre su economía personal, con el consiguiente riesgo de pérdidas patrimoniales, endeudamiento excesivo y, en los casos más extremos, exclusión financiera¹.

¿Por qué se le concede hoy tanta importancia a la educación financiera en todo el mundo? En primer lugar, por la existencia de un diagnóstico, basado en estudios internacionales, que revela el insuficiente grado de conocimiento de la población de las cuestiones económicas y financieras básicas. El déficit de educación financiera se considera uno de los factores que ha agravado los efectos de la crisis financiera internacional, aunque no puede decirse que haya sido un monopolio del ciudadano de a pie. A lo anterior han de añadirse la creciente ampliación y la complejidad de la oferta de productos financieros, que colocan a veces al usuario en una posición de vulnerabilidad. La notoriedad y la trascendencia de algunos casos sufridos en España ahorran comentarios al respecto².

¹ Fuente: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/50236319.pdf>

² Fuente: http://www3.uah.es/iaes/publicaciones/DT_05_13.pdf

PALABRAS CLAVES

Programa - Formación – Financiera – Cultura- Economía - Enseñanza –Aprendizaje

ASPECTOS INTRODUCTORIOS A LA INVESTIGACIÓN DEL PROBLEMA

Formulación del problema

¿Por qué se debe introducir un Programa Universitario de Formación Financiera en la educación media de República Dominicana?

Sistematización del problema

¿Cuáles son aportes que hace el Programa de Formación Financiera en la sociedad dominicana?

¿Cómo contribuye la Formación Financiera en la carrera de Contabilidad?

¿Qué competencia se fortalece en los estudiantes del nivel medio?

¿Qué impacto tiene el Programa de Formación Financiera en sistema Financiero Dominicano?

INTRODUCCIÓN

Este proyecto está enfocado en una investigación sobre la viabilidad de la implementación de un programa Universitario de Formación Financiera en Escuelas, Liceos y Politécnicos de la República Dominicana, para reforzar la educación financiera y el nivel de cultural en área de contabilidad en los jóvenes.

En los últimos años, diversas organizaciones internacionales, entre las que cabe destacar la Comisión Europea y la OCDE, han alertado sobre la necesidad de mejorar la cultura financiera de la población. Las carencias en este ámbito pueden conducir a las personas a adoptar decisiones erróneas sobre su economía personal, con el consiguiente riesgo de pérdidas patrimoniales, endeudamiento excesivo y, en los casos más extremos, exclusión financiera³.

La investigación está estructurada en tres capítulos:

- 1) Antecedentes de la educación financiera en República Dominicana, este capítulo nos brinda una panorámica histórica de formación financiera en el sistema educativo dominicano.
- 2) Proyectos que se han implementado en sistema educativo dominicano para fomentar la educación financiera en los jóvenes.
- 3) Necesidad de fomentar una cultura de educación financiera en la sociedad dominicana.

³ Fuente: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/50236319.pdf>

OBJETIVO GENERAL

Determinar la factibilidad de que las universidades implementen un programa de Formación Ciudadana Contable en la educación media a través de una investigación cualitativa en República Dominicana, 2021.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Investigar los antecedentes de la educación financiera en República Dominicana por medio de fuentes secundarias.
- 2) Identificar los proyectos que se han implementado en sistema educativo dominicano para fomentar la educación financiera por una investigación.
- 3) Identificar la necesidad de fomentar una cultura de educación financiera en la sociedad dominicana.

JUSTIFICACIÓN

La economía de la República Dominicana mantuvo un crecimiento económico sostenible años previos a la crisis sanitaria generada por la pandemia del COVID-19, este crecimiento no se refleja en población por los altos niveles de desigualdad en la distribución de la Renta, la pobreza y la ausencia de formación financiera en los ciudadanos. Se requiere de políticas públicas-privadas que permitan la implementación de acciones que fortalezcan la formación financiera en la ciudadanía.

La Formación Financiera busca que las universidades y centros educativos de la modalidad media, conjuntamente con sus comunidades implementen programas de acciones que ayuden crear una conciencia cívica, por medio de conocimientos, valores y el desarrollo de habilidades y destrezas que permitan cultivar una cultura financiera para que los jóvenes logren un proyecto de vida y aporte al desarrollo económico de la sociedad dominicana, para esto se requiere de una comunidad universitaria comprometida con el bien común.

MARCO TEÓRICO

Definición de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): “La educación financiera es el proceso mediante el cual los individuos adquieren una mejor comprensión de los conceptos y productos financieros y desarrollan las habilidades necesarias para tomar decisiones informadas, evaluar riesgos y oportunidades financieras, y mejorar su bienestar”.⁴

Definición de la Comisión de Educación Financiera de Estados Unidos La educación financiera consiste en “proveer la información y los conocimientos, así como ayudar a desarrollar las habilidades necesarias para evaluar las opciones y tomar las mejores decisiones financieras”⁵.

Definición de la Autoridad de Servicios Financieros del Reino Unido La educación financiera consiste en el desarrollo de “la capacidad para administrar tu dinero, dar seguimiento a tus finanzas, planear para el futuro, elegir productos financieros y mantenerte informado sobre asuntos financieros”⁶.

La educación financiera en la adolescencia debe:

1. Fomentar la formación en valores cuando se maneja dinero: valores relacionados con el “saber ser o saber valorar o saber comportarse”: ser honesto (por ejemplo en el uso correcto de nuestro dinero y el de otras personas, o ganar dinero legalmente), responsable (pagar lo que se desea comprar), cumplidor (devolver el dinero prestado en el plazo establecido) y solidario (dar ayudas a países en desarrollo, aportar cuando surjan catástrofes como terremotos, hambrunas, etc.).

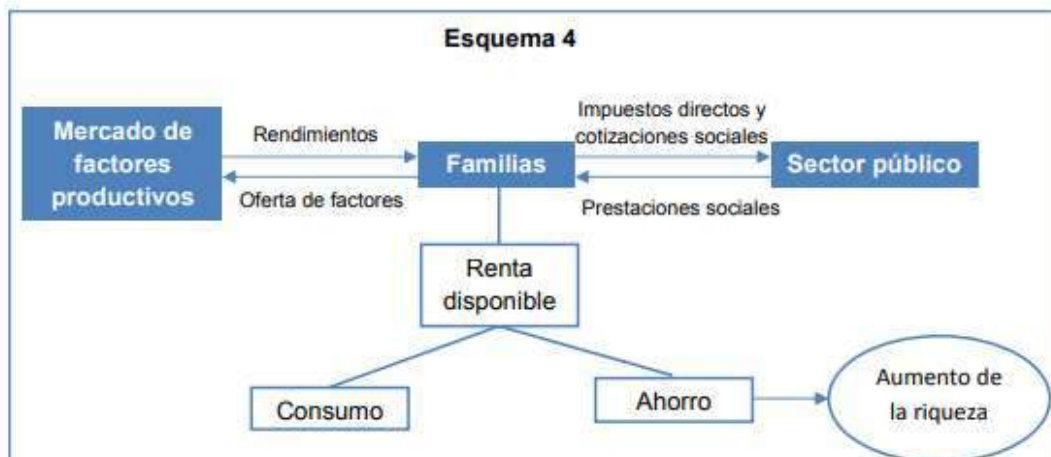
⁴ Fuente: OECD, *Improving Financial Literacy*, OECD, Paris, 2005, p. 13.

⁵ Fuente: *The National Strategy for Financial Literacy*, Financial Literacy and Education Commission, Washington D.C., 2006, p. v.

⁶ Fuente: Financial Services Authority http://www.fsa.gov.uk/financial_capability/index.shtml

2. Desarrollar actitudes positivas hacia el dinero: fomentar el espíritu emprendedor (generar ideas para montar negocios), tratar de incrementar el bienestar, aprender de los errores, tener curiosidad por aprender cosas nuevas, etc.

3. Adquirir conocimientos para desenvolverse en el mundo de las finanzas: conocimientos de carácter procedimental, relacionados con el “saber hacer”, etc.) y conocimientos (saber abrir una cuenta bancaria, saber rellenar un cheque conceptuales, que corresponden al “saber” (qué es una tarjeta de débito, qué es una tarjeta de crédito, etc.)⁷



Fuente:

<https://www.edufinet.com/images/documentos/cursoseducacionfinanciera.pdf>

La renta disponible refleja las entradas (netas) de dinero que una familia tiene a lo largo de un período, normalmente un año, y puede ser utilizada en adquirir bienes de consumo y servicios o en ahorrar, tal y como se recoge en el esquema 4. Es un indicador fundamental para las familias: si no conocen su renta disponible, no conocen los recursos con los que cuentan para afrontar los múltiples gastos corrientes que aparecen en la vida cotidiana y podrían incurrir en

⁷ Fuente: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/50236319.pdf>

más gastos de los que pueden asumir. En definitiva, no podrán ser capaces de elaborar y seguir el presupuesto familiar, que se abordará más adelante⁸.

¿Por qué se le concede hoy tanta importancia a la educación financiera en todo el mundo? En primer lugar, por la existencia de un diagnóstico, basado en estudios internacionales, que revela el insuficiente grado de conocimiento de la población de las cuestiones económicas y financieras básicas. El déficit de educación financiera se considera uno de los factores que ha agravado los efectos de la crisis financiera internacional, aunque no puede decirse que haya sido un monopolio del ciudadano de a pie. A lo anterior han de añadirse la creciente ampliación y la complejidad de la oferta de productos financieros, que colocan a veces al usuario en una posición de vulnerabilidad. La notoriedad y la trascendencia de algunos casos sufridos en España ahorrán comentarios al respecto. En tercer lugar, por la constatación de los beneficios de la educación financiera para los individuos y para el conjunto de la economía y de la sociedad⁹

⁸ Fuente: <https://www.edufinet.com/images/documentos/cursoseducacionfinanciera.pdf>

⁹ Fuente: http://www3.uah.es/iaes/publicaciones/DT_05_13.pdf

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN REPÚBLICA DOMINICA.

Actualmente, la República Dominicana no cuenta con una instancia de coordinación de alto nivel para la inclusión financiera o una Estrategia Nacional de Inclusión Financiera, sin embargo, desde la Administración Monetaria y Financiera, se han impulsado diversas iniciativas para elevar el carácter inclusivo del sistema financiero dominicano¹⁰

El año 2013, el Banco Central de la República Dominicana, con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo y del Departamento del Tesoro de los Estados Unidos de América, convocó a entidades públicas y privadas y creó la Mesa de Trabajo para la Estrategia Nacional de Educación Económica y Financiera (“mesa de trabajo ENEEF”).

Su misión de trabajo, en consonancia con la Estrategia Nacional de Desarrollo, consiste en elevar la capacidad de la población para tomar decisiones económicas y financieras responsables e informadas, a fin de mejorar sus condiciones de vida y contribuir con el desarrollo socioeconómico de la República Dominicana.

En marzo de 2017, se dio a conocer el Plan Estratégico de Educación Económica y Financiera (ENE EF) de la República Dominicana, con la finalidad de mejorar las capacidades y habilidades financieras de la población e incorporar la Educación Económica y Financiera (EEF) al sistema educativo nacional¹¹.

Cabe resaltar que distintas instituciones financieras públicas dominicanas ya ofrecen educación financiera de forma presencial y virtual. Incluso, el gobernador del Banco Central de República

¹⁰ https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/inclusion_financiera_bcrd.pdf

¹¹ <https://www.elcaribe.com.do/destacado/banco-central-y-minerd-firman-acuerdo-por-la-educacion-economica-y-financiera>

Dominicana, Lic. Valdez Albizu, y ex ministro de Educación, Andrés Navarro García, firmaron en 2018 un acuerdo interinstitucional con el fin de desarrollar una alianza estratégica destinada a la enseñanza escolar y familiar en materias de economía y finanzas.

Es difícil contar con un diagnóstico completo de las necesidades y carencias de la educación económica y financiera en República Dominicana, debido a la falta de disponibilidad de información y al origen reciente de estas actividades en el país. Entre los países de la región que cuentan con estrategias de educación económica y financiera se encuentran: México, Chile, El Salvador, Perú, Colombia, Uruguay, Paraguay, Brasil y Honduras¹².

(Grifoni y Messy, 2012; OECD, 2012). La educación económica y financiera se ha constituido en una prioridad para los países, organizaciones internacionales, organismos multilaterales y foros internacionales como la OCDE (Organization for Economic Co-operation and Development), el Banco Mundial (BM), el G-20, el Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC, por sus siglas en inglés) y la Asociación oportunidades financieras, tomar decisiones informadas, saber a dónde ir para obtener ayuda y ejercer cualquier acción eficaz para mejorar su bienestar económico (OECD, 2005a).

Eventos históricos destacados en el reconocimiento de la educación financiera como un asunto de importancia mundial:

1995	EE.UU.	Se crea la "Jumpstart Coalition" una coalición sin fines de lucro que busca enseñar los temas de educación financiera en colegios y universidades.
2004	Australia	Se establece la agencia para el consumidor y la educación financiera. Un año después se establece como obligatoria la cátedra sobre

¹² https://subportal.bancentral.gov.do/sefbcrd/archivos/Informe_Plan_Estrategico_sefBCRD.pdf

Programa Universitario de Formación Financiera en la Educación Media

		educación financiera en los colegios de forma transversal.
2004	EE.UU.	El Citigroup destina un fondo de 200 Millones de dólares para financiar programas de educación financiera en cerca de 100 países.
2005	OCDE	Se publican las recomendaciones sobre principios y buenas prácticas en educación financiera. (Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness)
2008	OCDE	Se crea la International Network on Financial Education (INFE), una entidad que promueve y facilita la cooperación internacional entre responsables políticos y otros grupos de interés sobre problemas de educación financiera mundiales.
2008	Rusia	El Banco Mundial y la OCDE, apoyados por el gobierno ruso, inician una investigación mundial sobre los programas de educación financiera existentes, con el fin de desarrollar y probar métodos de medición y evaluación.
2008	Escocia	Se incluye de forma obligatoria en el currículo las temáticas de educación financiera
2010	Brasil	Se establece una política de educación financiera nacional en Brasil, pionera en Suramérica.
2011	Canadá	Se crea el “Financial Literacy Action Group (FLAG)” con el objetivo de mejorar la educación financiera de los canadienses
2011	Inglaterra	Se crea “The Money Advice Service” una organización que busca incrementar el conocimiento y entendimiento sobre asuntos financieros

Fuente de la tabla: Cartilla-Educacion-Financiera-Asobancaria:
<https://www.sabermassermas.com/wp-content/uploads/2016/08/Cartilla-Educacion-Financiera-Asobancaria-Mayo-Sin-lineas-de-Impresion.pdf>

PROYECTOS QUE SE HAN IMPLEMENTADO EN SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO PARA FOMENTAR LA EDUCACIÓN FINANCIERA.

El programa Preserva promueve una cultura de ahorro para el bienestar económico sostenible. Este brinda la oportunidad de inserción y/o reinserción financiera, a través de sus talleres de educación y del acceso a productos bancarios de bajo costo, que fomentan el ahorro y el buen crédito.

¿Qué ofrece Preserva?

- Taller “cultura financiera para el bienestar sostenible” impartido a nivel nacional de manera gratuita
- Conocer, mantener y recuperar tu historial de crédito.
- Recomendaciones financieras a través de nuestro buzón preservatusfinanzas@banreservas.com
- Acceso a productos financieros de bajo costo que fomentan el ahorro y el buen crédito
- Talleres gratuitos a nivel nacional, para adultos, jóvenes y MiPymes. Modalidad presencial y virtual, donde conocerás sobre el manejo efectivo de tus finanzas, mantener y recuperar tu historial crediticio
- Posibilidad de recibir invitación para asistir a Talleres en temas especializados en Manejo de Tarjeta de Crédito, Planificación financiera y Como enfrentar las deudas.
- Acceso a productos financieros de bajo costo que fomentan el ahorro y buen crédito¹³.

Las autoridades del Banco Central de la República Dominicana, con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo y del Departamento del Tesoro de los Estados Unidos de

¹³ <https://www.banreservas.com/programs/programa-preserva>

América, convocaron a finales del año 2013 a otras entidades públicas y privadas para conformar la Mesa de Trabajo para la Elaboración de una Estrategia Nacional de Cultura Económica y Financiera (ENCEF)¹⁴.

NECESIDAD DE FOMENTAR UNA CULTURA DE EDUCACIÓN FINANCIERA EN LA SOCIEDAD DOMINICANA.

Durante la última década, la mayoría de las economías de América Latina y el Caribe han mostrado un crecimiento sostenido que ha tenido como resultado un incremento de su clase media. A pesar de estos avances, los niveles de pobreza y desigualdad siguen siendo altos y la exclusión financiera continúa afectando a sectores, tanto de la población urbana como rural, lo que puede dificultar el futuro desarrollo económico y social de la región. Por otra parte, el crecimiento económico trae consigo la necesidad de que las personas sepan cómo manejar sus finanzas personales y beneficiarse de los mercados financieros más desarrollados. En este sentido, las iniciativas de educación financiera pueden convertirse en un complemento importante de los procesos de inclusión financiera y las medidas de reducción de la pobreza¹⁵.

En España la ciudadanía es más conocedora de los productos de endeudamiento que de los de ahorro. Así, mientras que países como Bélgica, Alemania o Países Bajos presentan tasas de ahorro de alrededor del 15% o superiores, España, Grecia o Portugal suelen mostrar tasas del 5% o el 7%, según los datos de Eurostat¹⁶.

¹⁴ <https://revistamidinero.com.do/educacion-financiera-1era-parte/>

¹⁵ OECD: La educación financiera en América Latina y el Caribe. Situación actual y perspectivas (2013). Disponible en internet: https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD_CAF_Financial_Education_Latin_AmericaES.pdf

¹⁶ Portal Digital: leconomistaamerica.com/economia-eAm-mexico/noticias/10815756/10/20/Los-paises-con-buena-educacion-financiera-salen-antes-de-las-crisis-.html

Los países como Noruega, Dinamarca y Suecia son quienes tienen las tasas de educación financiera más altas a nivel mundial con 71%, mientras que Afganistán tiene la más baja con 14%. El sondeo fue realizado a más de 150,000 adultos en 148 países durante 2014. Los entrevistados tenían que responder preguntas acerca de la inflación, la diversión de riesgos, la aritmética y el interés compuesto. En esta encuesta participaron el Banco Mundial, la firma Gallup, y el Centro de Excelencia Global de Educación Financiera en la Universidad George Washington¹⁷.

Según el Banco Central de la República Dominicana: En los últimos 25 años, la República Dominicana (RD) experimentó un notable período de fuerte crecimiento económico. La economía mantuvo su rápida expansión en los años previos a la pandemia de COVID-19; entre 2015 y 2019, la tasa de crecimiento anual del PIB dominicano promedió un 6,1 por ciento. El turismo, las remesas, la inversión extranjera directa, los ingresos por minería, las zonas francas y las telecomunicaciones ayudaron a convertir a la RD en una de las economías de mayor expansión en la región de América Latina y el Caribe (ALC).

El índice Gini para el año 2016 se estableció en 0.4683 para República Dominicana, lo que representa un incremento del índice en 0.012 puntos respecto al 2015, cuando registró 0.4564. Es decir que en el 2016 la desigualdad aumentó llevando a un retroceso en materia de la distribución de la riqueza, según se observa en el Boletín de Estadísticas oficiales de Pobreza Monetaria presentado por el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPyD)¹⁸.

.Durante el año 2020 se observa un aumento de las tasas de pobreza monetaria. La tasa de pobreza monetaria general pasó de 21.0% en 2019 a 23.4% en 2020. Esto implicó, en términos

¹⁷ Portal Digital: <https://www.forbes.com.mx/los-5-paises-con-mayor-educacion-financiera-en-el-mundo/>

¹⁸ Periódico Digital El Hoy: <https://hoy.com.do/desigualdad-de-ingresos-aumenta-en-el-2016/>

absolutos, que 268,515 dominicanos y dominicanas cayeron en la pobreza general. El porcentaje de personas en condiciones de pobreza extrema presentó un incremento de 0.8 p.p., de 2.7% en 2019, a 3.5% en 2020¹⁹.

Los altos niveles de desigualdad en la Renta en República Dominicana demuestran la carencia de educación financiera y esto se refleja en la pobreza, endeudamiento y en el aumento de la inseguridad ciudadana. Se requiere de políticas públicas-privadas que permitan la implementación de acciones que fortalezcan la formación financiera de los ciudadanos.

¹⁹ Portal del Ministerio de Economía Planificación y Desarrollo: <https://mepyd.gob.do/publicaciones/boletin-pobreza-monetaria-a6-no8>

CONCLUSIONES

El hallazgo encontrado sobre los proyectos de educación financiera implementados en República Dominicana: (Estrategia Nacional de Cultura Económica y Financiera que inició a trabajarse en el 2013 y el programa Preserva), evidencia que estamos en pañales en materia de educación financiera. Esta realidad induce al uso inadecuado de las finanzas y al consumismo, es decir, a las compras de productos que no necesitan; este fenómeno destruye la economía de las personas. Este flagelo debe ser contrarrestado con un Programa Universitario de Formación Financiera continuo.

El déficit económico en que están sumergidos billones de personas la principal causa es la ausencia de una educación financiera, esto induce a la inseguridad ciudadana (delincuencia), enfermedades, suicidios, narcotráfico, corrupción, explotación sexual... Todos estos males que forman las redes del círculo vicio social tienen nombre (EL DINERO), queda evidenciado que se carece de una formación financiera sólida y sostenible, que les permita a la ciudadanía tener una vida saludable y plena.

Según Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD): “Desde diferentes perspectivas se ha considerado la formación como un proceso que crea la base de oportunidades, para alcanzar niveles de desarrollo del capital humano y social. Desde una perspectiva de derechos, dignifica al individuo, construye ciudadanía y fortalece la democracia. En condiciones de eficiencia sistémica, constituye un eje que reduce las desigualdades entre las personas”.

Tenemos ejemplos de países que han desarrollado programas de Educación Financieras en nivel medio:

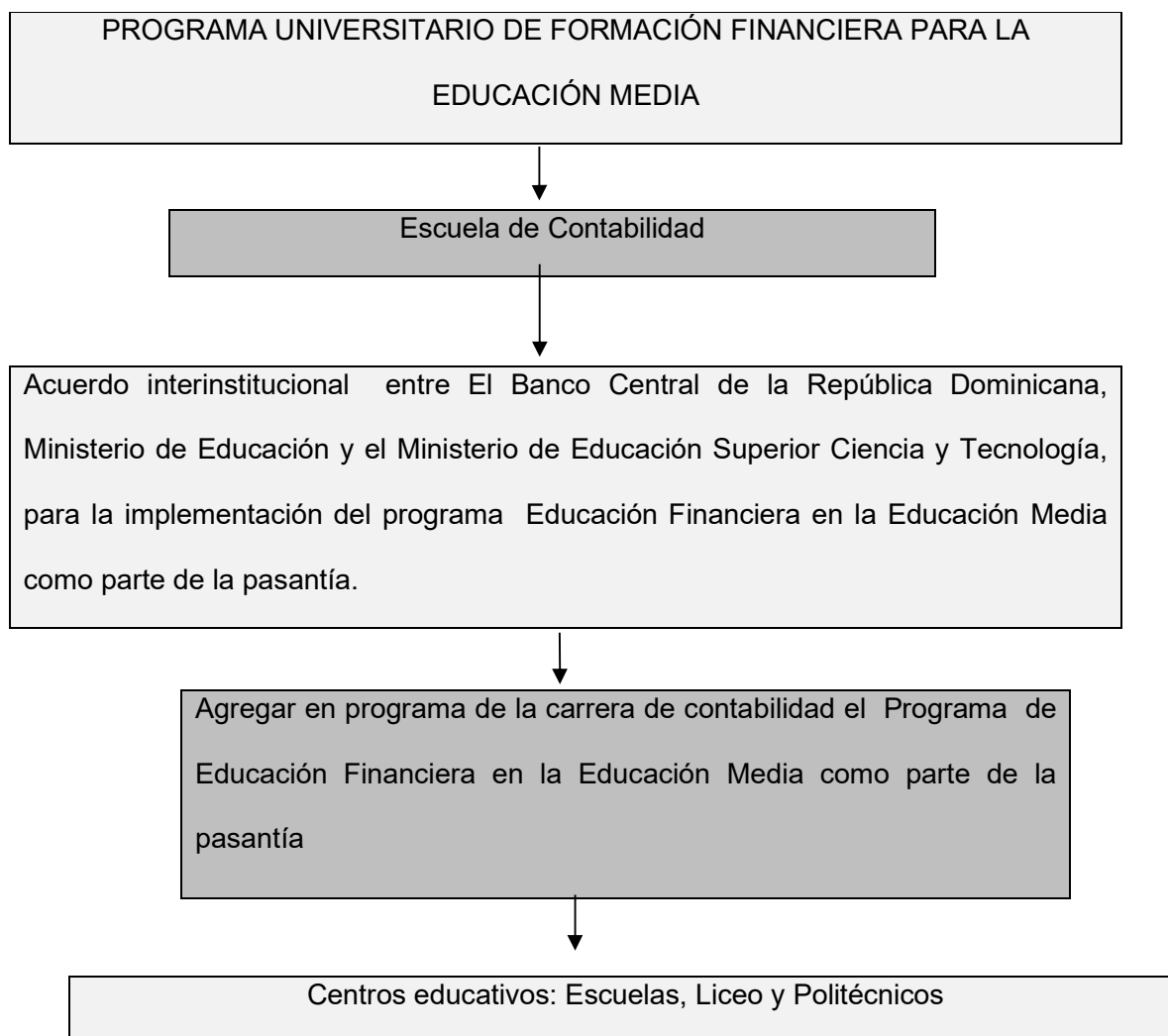
España: Esta iniciativa en la Educación Secundaria Obligatoria se lleva a cabo en el marco del Convenio de Colaboración suscrito el 14 de septiembre de 2009 por el Ministerio de Educación, el Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores, para el desarrollo y puesta en marcha de un Plan de Educación Financiera en la escuela. El objetivo principal de esta actuación, que comienza como proyecto piloto en 30 centros educativos, es la mejora de la cultura financiera del alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Se trata de potenciar conocimientos, destrezas y habilidades de corte económico que permitan al alumnado comprender la importancia de conceptos clave como el ahorro, el presupuesto, los gastos, los ingresos, el coste de las cosas, la calidad de vida, el consumo responsable, etc²⁰.

Las Escuelas de Contabilidad de las universidades pueden hacer grandes aporte a crecimiento económico dominicano por medio del programa de Formación Financiera. Cabe destacar que, la economía de un ciudadano está forma por su nivel de conocimiento financiero, los cuales juegan un papel fundamental en el crecimiento o decrecimiento de la misma. Es el manejo de las finanzas personales lo que conducen a pobreza extrema o riqueza.

Según Nelson Mandela: **“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”**. Es por esto que recomendamos la implementación de un Programa Universitario de Formación Financiera para la Educación Media, esto inducirá a los jóvenes a cumplan con el rol que les corresponde para desarrollarse y esto traduce en libertades reales, al bienestar psicológico, paz espiritual, crea la igualdad de oportunidades y coadyuvan con el crecimiento y el desarrollo de las naciones.

²⁰ Fuente: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/50236319.pdf>

PROPUESTA DE MEJORA



La Formación Ciudadana Contable busca que las universidades y centros educativos de la modalidad media, conjuntamente con sus comunidades implementen programas de acciones que ayuden crear una conciencia cívica, por medio de conocimientos, valores y el desarrollo de habilidades y destrezas que permitan cultivar una cultura financiera para que los jóvenes

logren un proyecto de vida y aporte al desarrollo económico de la sociedad dominicana, para esto se requiere de una comunidad universitaria comprometida con el bien común.

GUÍA DE DISCUSIÓN

¿Cuáles son aportes que hace el Programa de Formación Financiera en la sociedad dominicana?

Desarrollar actitudes positivas hacia el dinero: fomentar el espíritu emprendedor (generar ideas para montar negocios), tratar de incrementar el bienestar, aprender de los errores, tener curiosidad por aprender cosas nuevas, etc.

¿Cómo contribuye la Formación financiera en la carrera de Contabilidad? Fortalece las habilidades y destrezas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de contabilidad. También, fomenta el espíritu solidario y altruista.

¿Qué competencia se fortalece en los estudiantes del nivel medio?

Fortalece las habilidades para el buen manejo de las finanzas y los valores que lo inducirán actuar a tomar sabias daciones al momento de adquirir responsabilidades financieras; esto reduce la pobreza, genera más oportunidades y dinamiza el crecimiento económico.

¿Qué impacto tiene el Programa de Formación Financiera en sistema Financiero Dominicano? El Programa Universitario de Formación Financiera contribuye a fomentar los valores y consciencia cívica en los ciudadanos, esto reduce el nivel de morosidad en las entidades financieras.

BIBLIOGRAFÍA

OECD, Improving Financial Literacy, OECD, Paris, 2005, p. 13.

The National Strategy for Financial Literacy, Financial Literacy and Education Commission, Washington D.C., 2006, p. v.

Financial Services Authority http://www.fsa.gov.uk/financial_capability/index.shtm.l.

OECD: Guía para el profesorado, Educación Financiera en Enseñanza Secundaria Obligatoria: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/50236319.pdf>.

Curso Introductorio de Educación Financiera – Edufinet:

<https://www.edufinet.com/images/documentos/cursoseducacionfinanciera.pdf>.

Domínguez, J. Educación Financiera para Jóvenes: Una visión introductoria (2013): http://www3.uah.es/iaes/publicaciones/DT_05_13.pdf.

Banco Central de la República Dominicana: Inclusión Financiera en República Dominicana: https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/inclusion_financiera_bcrd.pdf.

Periódico Digital El Caribe: <https://www.elcaribe.com.do/destacado/banco-central-y-minerd-firman-acuerdo-por-la-educacion-economica-y-financiera.ASOCANCARIA>:

Experiencias y Aprendizajes de la Educación Financiera:

<https://www.sabermassermas.com/wp-content/uploads/2016/08/Cartilla-Educacion-Financiera-Asobancaria-Mayo-Sin-lineas-de-Impresion.pdf>.

Banreservas: Programa Preserva: <https://www.banreservas.com/programs/programa-preserva>.

OECD: La educación financiera en América Latina y el Caribe. Situación actual y perspectivas (2013). Disponible en internet: https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD_CAF_Financial_Education_Latin_AmericaES.pdf

Portal Digital: leconomistaamerica.com/economia-eAm-mexico/noticias/10815756/10/20/Los-paises-con-buena-educacion-financiera-salen-antes-de-las-crisis-.html.

Portal Digital: <https://www.forbes.com.mx/los-5-paises-con-mayor-educacion-financiera-en-el-mundo/>

Periódico Digital El Hoy: <https://hoy.com.do/desigualdad-de-ingresos-aumenta-en-el-2016/>

Portal del Ministerio de Economía Planificación y Desarrollo:

<https://mepyd.gob.do/publicaciones/boletin-pobreza-monetaria-a6-no8>



CURRICULUM VITAE

I. DATOS PERSONALES

Nombres : Enrique
Apellidos : Benzant Zapata
Estado Civil : Unión Libre
No. De Cedula : 002-0082056-1
Dirección : C/ General Leger #7 Apto 2-1
San Cristóbal, R.D. Teléfono Celular : 809-223-3379
Teléfono Oficina : 809-527-4032

II. PREPARACIÓN ACADÉMICA

- Estudios Primario: Escuela Carretera Sánchez, San Cristóbal, R.D., 1er. A 3
- -Escuela Las Gallardas, Doña Ana S. C., R.D. 4to. A 5to. Curso
- -Escuela José Ma. Alejandro Pichardo, S.C., R.D., 6to Curso.

- Estudios Intermedios: Escuela Fray Bartolomé de las Casas, 7mo. A 8vo. Curso.

- Estudios Secundarios: Liceo Manuel María Valencia, S.C., R.D. 1ero / 4to En Ciencia Matemáticas.

- Estudios Universitarios: Universidad Dominicana O & M, Santo Domingo, D.N. Licenciatura en Contabilidad. Exequátur Decreto N0. 365-91 Registro ICPARD No. 3510.

III. OTROS ESTUDIOS REALIZADOS

- Varios Cursos Taller de Impuestos Sobre la Renta por ICPARD
- Participación en la XXXI y XXXIII Conferencia de Contabilidad, Santo Domingo y Cartagena de India ITBIS
- Comprobantes Fiscales – NCF
- IR-1, IR-2, IR-3, IR-17 y otros, San Cristóbal
- Seguridad Social
- Participación en 1er, 2do y 3er Congreso de:
 - Contabilidad, Auditoria y Tributación en San Cristóbal.
 - Participación en varios Seminarios Interamericanos de Contabilidad año 2005, 2008 y 2009 auspiciado por AIC e ICPARD. Curso Taller de Mejores Prácticas de Auditoría Interna.
- Curso NICSP Para Auditores, Cámara de Cuenta
- Diplomado en Auditoria
- Diplomado en Tributación ICPARD.

IV. EXPERIENCIA DE TRABAJO

1. CHD, Empresas Constructora, C. por A. Contador General. 1985-1988
2. PANTER, C. por A. Contador General, 1988-1993 Tel.: 809-542-2650.
3. INTERMODA, C. por A. Contador, 1990-1993 Tel.: 809-542-2935.
4. S&S Empresas Constructora, C. por A. Contador General, 1994-1997.
5. INDUSTRIAS INDUMAS, C. por A. Contador, 1994-2001.
6. DANNY PÈREZ & ASOCIADOS, S.A. Iguala, 1999.
7. CALZADOS MENDOZA, C. por A. Santiago, R.D., Iguala Contable, 1994-2000.
8. CESAR RAMOS & Co., C. por A. Contador (Iguala) 1997-2000. Te.: 809-595-0051.
9. ESTACIÓN DE SERVICIOS GENESIS, S.A. Iguala, 1997.

V. OTRAS EXPERIENCIAS LABORALES

1. Encargado de Autoría y: Ayuntamiento Municipal de San Presupuesto Cristóbal, Año 1996 -1997.
2. Administrador General: Transporte Turístico del RIO, C. por A. Higuey, Punta Cana. Año 2000 hasta Abril/2004.
2. Administrador General: Transporte Turístico del RIO, C. por A. Higuey, Punta Cana. Año 2000 hasta Abril/2004.

3. Socio Ejecutivo: Firma Benzant & Asociados. San Cristóbal.
4. Director Ejecutivo: Firma de Contadores Ciprian Benzant & Asociados SRL, San Cristóbal.
5. Administrador Secuestrario: XOLUSAT (2016-2017) Sto. Dgo.
6. Auditor Externo: Hielo y Agua Buena, SRL, Azua de Compostela

VI. AUDITOR EXTERNO

- Transporte La Unión, C por A. San Cristóbal Comercial Exportadora e Importación 3MP, C por A. San Cristóbal
- Repuestos Carisa y Repuestos Carlitos, SRL.
- Empresa Rodríguez, C por A. San Cristóbal
- Materiales y Agregados de Edificaciones, C por A.

VII. EXPERIENCIA DOCENTE

- 1- PROFESOR de la Universidad Eugenio Maria de Hostos (UNIREMOS), Extensión San Cristóbal, 1995-2000.
- 2- PROFESOR en Curso de Contabilidad para Profesionales y Estudiantes de Termino, sin experiencia. Impartido en la Asociación de Contadores Públicos Autorizados de San Cristóbal.
- 3- PROFESOR en Cursos de Entrenamiento de Impuestos sobre la Renta. Impartido en la Asociación de Contadores Públicos Autorizados de San Cristóbal.

VIII. ACTIVIDADES CULTURALES Y DEPORTIVAS

1. Presidente: Asociación de Baseball de San Cristóbal 1991-1993.
2. Tesorero: Unión Deportiva de San Cristóbal, (UDESANCRIS). 1992-1994.
3. 1er Vocal: Federación Dominicana de Baseball de la Rep. Dom. FEDOBA. 1991-1993.
4. Presidente: Club Cultural y Deportivo "El Progreso" Inc., Doña Ana, San Cristóbal, 1986-1990.
5. Secretario de Deportes: Asociación de Contadores Públicos de San Cristóbal, 1987-1993.
6. Fundador: Equipo de Softball Los Contadores de S.C., Actualmente.
7. Presidente: Instituto de Contadores Públicos Autorizados de la República Dominicana (ICPARD) Filial San Cristóbal (Periodo 2008-2010/ 2010-2012)

8. Presidente: Instituto de Contadores Públicos Autorizados de la República Dominicana (ICPARD) Regional Sur, y Vocal Directiva Nacional (Periodo 2010-2012)
9. Vocal: Comité de Ética y Calificaciones del ICPARD- NACIONAL (Actual)
10. Juez: Juez-Presidente del Tribunal Disciplinario del ICPARD (2014-2016)
11. Secretario: Del Tribunal Disciplinario del ICPARD Directiva Nacional (2018-2020)
12. Presidente: Presidente de (ICPARD) a partir del 7 de a partir del 7 Agosto Filiar San Cristóbal (2020-2022)

IX. REFERENCIAS PERSONALES

- Lic. Marcos José Maceo
Tel.: 809-543-3111 Lic.
- Elviro Marte Lorenzo
Tel.: 829-368-9064
- Lic. José Ruiz Lara
Tel.: 809-707-1097

**APLICACIÓN DEL MÉTODO DEL CASO EN LA ENSEÑANZA DE IMPUESTOS Y
DERECHO TRIBUTARIO EN LA FORMACIÓN DEL CONTADOR PUBLICO**

Tipo de Trabajo: Nacional

Área temática: Área 4

Tema específico 4.1.: FORMACION Y DESARROLLO PROFESIONAL INICIAL Y CONTINUO DEL CONTADOR PUBLICO: QUE ENSEÑAR Y COMO ENSEÑAR

Subtema: Incorporación de herramientas tecnológicas de uso profesional en la formación del futuro Contador Público, como sistemas contables, manejo estadístico para muestreo, modelos de predicción, análisis y transacciones de grandes datos, bolsa y mercados, evaluación y medición de riesgos, simuladores financieros, entre otros.

Nombre del autor: Jose Miguel Argandoña Pérez

País: Bolivia

Director Nacional: Remy Ángel Terceros Fernandez

APLICACIÓN DEL MÉTODO DEL CASO EN LA ENSEÑANZA DE IMPUESTOS Y DERECHO TRIBUTARIO EN LA FORMACIÓN DEL CONTADOR PUBLICO

INDICE:

I	Resumen ejecutivo
II	Palabras clave
III	Introducción
IV	Desarrollo del tema
V	Resultados
VI	Discusión de resultados y guía de discusión con aspectos básicos a deliberar
VII	Conclusión derivada del desarrollo del tema
VIII	Referencias
IX	Currículum Vitae con fotografía 2" x 2"
X	Seudónimo

APLICACIÓN DEL MÉTODO DEL CASO EN LA ENSEÑANZA DE IMPUESTOS Y DERECHO TRIBUTARIO EN LA FORMACIÓN DEL CONTADOR PUBLICO

I RESUMEN EJECUTIVO

El presente trabajo de investigación, consiste en proponer un modelo para la aplicación del Método del Caso, en las asignaturas de Impuestos y Derecho Tributario en la formación del Contador Público.

El trabajo primeramente describe los fundamentos teóricos de la investigación, los conceptos relevantes a utilizarse, el marco contextual, así como se presenta la propuesta diseñada para la aplicación del Método del Caso, siendo el resultado final la sugerencia de aplicación de la propuesta en todas las Universidades de Bolivia que oferten la Licenciatura en Contaduría Pública (o Auditoría Financiera).

Asimismo, se incluyen ejemplos de casos que se dan en la realidad laboral para el Contador Público en temas de Impuestos y Derecho Tributario y al final se incluyen conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Finalmente, es importante aclarar que, si bien en el presente trabajo se sugiere la aplicación del Método del Caso en las asignaturas de Impuestos y Derecho Tributario en la formación del Contador Público, esta sugerencia es efectuada para que en una primera instancia se aplique el Método del Caso de manera experimental para que, en base a los resultados obtenidos se aplique en otras asignaturas que cada Universidad decida.

II PALABRAS CLAVE

Las palabras clave del presente trabajo de investigación son:

- Formación del Contador Público
- Método del Caso
- Asignaturas de Impuestos y Derecho Tributario en la formación del Contador Publico

III INTRODUCCIÓN

En el presente Trabajo, se presenta un modelo de aplicación en base al Método del Caso para todas las asignaturas de Impuestos y Derecho Tributario en la formación del Contador Público, la presente se trata de una investigación descriptiva – propositiva, validada a través del Método del Caso.

¿Por qué se eligió este método?, El Método del Caso, según algunos autores está como estrategia didáctica, y otros como técnica, pero en este trabajo será tomado en cuenta como técnica, para todas las asignaturas de Impuestos y Derecho Tributario en la formación del Contador Público, retomando, a la pregunta, se elige el Método del Caso, porque permite de manera práctica y dinámica el descubrimiento de los participantes a soluciones, que pueden ser una, dos o más, de ejemplos o experiencias que suceden en la vida laboral de un profesional, fomentando la curiosidad, la reflexión y el análisis, haciendo a un lado la tradicional explicación del docente a los participantes.

También es preciso aclarar en este párrafo que, el Método del Caso, también es denominado Método Harvard, por haber sido establecido en esta universidad, en los años veinte del siglo pasado, el Método del Caso también es conocido como el Método de la Experiencia.

El método del Caso se abre paso en este trabajo, para demostrar que los profesionales pueden participar de clases presenciales y virtuales y aprender a través del descubrimiento, de manera participativa – activa.

IV DESARROLLO DEL TEMA

4.1 Fundamentos teóricos de la investigación

4.1.1 Fundamento filosófico

La propuesta se basa en el Pragmatismo, siendo una corriente que permite la práctica dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, para este caso la aplicación del Método del Caso.

Gracias al Pragmatismo, se puede aplicar y desarrollar el Método del Caso, donde los estudiantes, a través de casos reales van a comprender mejor los contenidos, para permitir, habilidades y destrezas de los participantes que mejorará su desempeño profesional.

4.1.2 Fundamento psicológico

El constructivismo, va a permitir que el alumno vaya haciendo su propio aprendizaje, y el docente queda como facilitador, y guía en la resolución de casos.

También va a permitir que el participante reflexione, piense, cuál podría ser la solución, incluso el participante ya va a poder redactar sus propios casos, según lo que va a observar, en su entorno laboral, o en noticias, etc., él podrá crear y construir soluciones prontas a problemas reales, en Impuestos y Derecho tributario.

4.1.3 Fundamento pedagógico

El aprender haciendo, en la actualidad es muy importante, para el logro de objetivos y metas, en el proceso de enseñanza aprendizaje, este fundamento permite a los participantes ser actores de su propio aprendizaje, y mejorar de manera activa y práctica los casos reales que se dan en la labor del Contador Público.

En la malla curricular se debe privilegiar la enseñanza a través de la resolución de ejercicios prácticos con problemas reales que se enfrentan las empresas al momento de liquidar sus impuestos y/o al momento de recibir fiscalizaciones de parte de la Administración Tributaria; Al respecto, se planteará la resolución de ejercicios prácticos en clases tanto en forma individual como en grupos, así como la discusión con todo el curso mediante plenarias.

En las actividades reales de la vida, serán tantos y tan variados como la vida misma. Al estudiante debe dársele la oportunidad de realizar observaciones e investigaciones directas y debe tener a su disposición materiales de consulta. Se le debe estimular a aprender actuando.

El "Aprender Haciendo" en el siglo XXI.

Enseñar a pensar sobre lo que se aprende, aprendiendo así a aprender durante toda la vida es el juego de palabras con que resume Coro Molinos, profesora de la Universidad de Navarra, una de las metas de la pedagogía de John Dewey, en su libro publicado el 2002 en España, bajo el título 'Concepto y Práctica del Currículo en J. Dewey' Autor de la máxima 'Aprender Haciendo', reporta que J. Dewey abordó cuestiones plenamente vigentes, afirmando que ideas como la naturaleza científica de la educación, la relación entre la teoría y la práctica en este campo y el valor educativo del pluralismo democrático para el desarrollo de hábitos inteligentes y morales, hunden sus raíces en la obra de Dewey. (Schmidt, 2006).

J. Dewey publicó en 1910 el libro 'How we think', traducido al español en 1917 y revisado en 1933, el cual es considerado una aplicación de su teoría del conocimiento, a la educación. Aunque posteriormente siguió trabajando y publicando numerosos libros y artículos sobre su teoría de la educación, en más de una ocasión, este autor ha sido objeto de críticas e interpretaciones erróneas. "Su famosa máxima 'aprender haciendo' se ha leído de forma muy superficial, como un puro hacer por hacer, cuando lo que Dewey en realidad propugna es un aprendizaje activo, entendido como formulación y experimentación de hipótesis de significado por parte del alumno", afirma Coro Molinos en su publicación.

Por su parte, Javier Martínez Aldanondo, especialista en formación de personas a través de la División Gestión del Conocimiento de Catenaria, publicó el año 2005 un artículo titulado 'Los 7 pecados capitales del e-learning' describiendo como el primer y más grande de estos pecados, el creer que las personas aprenden escuchando o leyendo. Esto fue largamente detallado por Martínez, en el Seminario Edunet 2005, realizado en Santiago de Chile, afirmando que ya desde los griegos se sabía que "Lo que tenemos que aprender, lo aprendemos haciendo" (Aristóteles) y describe cómo las personas aprenden:

- Haciendo (learn by doing):
- Persiguiendo objetivos que les importan a ellos (motivación).
- Equivocándose y reflexionando sobre cómo resolver los problemas, por lo general con la ayuda de alguien más experimentado.
- En un entorno seguro, libre de riesgos y simulando el trabajo real que alienta la experimentación, el razonamiento, la toma de decisiones y vivir las consecuencias de esas decisiones.
- Que la educación no es un asunto de narrar y escuchar, sino un proceso activo de construcción también lo afirmaba J. Dewey hace más de 100 años atrás, "y este es un principio tan aceptado en la teoría como violado en la práctica" afirma J. Martínez en cada una de sus conferencias y seminarios en los que expone. (Schmidt, 2006)

4.2 Métodos de enseñanza y aprendizaje

Un método de aprendizaje puede considerarse como un plan estructurado que facilita y orienta el proceso de aprendizaje. Podemos decir, que es un conjunto de disponibilidades personales e instrumentales que, en la práctica formativa, deben organizarse para promover el aprendizaje.

El problema de la metodología es, sin duda, de carácter instrumental pero no por ello secundario. Hay que tener en cuenta que, prescindiendo ahora del contenido de la actividad, un método siempre existe. Se trata de que sea el mejor posible, porque sólo así los contenidos, sean cuales sean, serán transmitidos en un nivel de eficacia y, desde el punto de vista económico, de rentabilidad de la inversión formativa.

No es fácil definir la superioridad de unos métodos sobre otros, pues todos ellos presentan aspectos positivos. La decisión dependerá del objetivo de la actividad o programa.

4.2.1 Técnica didáctica

La utilización de distintas técnicas didácticas que ayudan al profesorado y al alumnado a dinamizar el proceso de aprendizaje, se definen como formas, medios o procedimientos sistematizados y suficientemente probados, que ayudan a desarrollar y organizar una actividad, según las finalidades y objetivos pretendidos.

Al igual que los métodos de aprendizaje, estas técnicas han de utilizarse en función de las circunstancias y las características del grupo que aprende, es decir, teniendo en cuenta las necesidades, las expectativas y perfil del colectivo destinatario de la formación, así como de los objetivos que la formación pretende alcanzar.

4.3 Método del Caso:

4.3.1 Concepto

El Método del Caso (MdC), denominado también análisis o estudio de casos, como técnica de aprendizaje tuvo su origen en la Universidad de Harvard (aproximadamente en 1914), con el fin de que los estudiantes de Derecho, en el aprendizaje de las leyes, se enfrentaran a situaciones reales y tuvieran que tomar decisiones, valorar actuaciones, emitir juicios fundamentados.

El método del caso, es una de las técnicas que favorece el aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje que anima al alumno a hacer preguntas y formular sus propias respuestas, así como a deducir principios de ejemplos prácticos o experiencias.

La técnica de estudio de casos, consiste precisamente en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. De esta manera, se pretende entrenar a los alumnos en la generación de soluciones.

Evidentemente, al tratarse de un método pedagógico activo, se exigen algunas condiciones mínimas. Por ejemplo, algunos supuestos previos en el profesor: creatividad, metodología activa, preocupación por una formación integral, habilidades para el manejo de grupos, buena comunicación con el alumnado y una definida vocación docente.

El Método del Caso, generalmente plantea problemas divergentes (no tiene una única solución).

El Método del Caso es un modo de enseñanza en el que los alumnos aprenden sobre la base de experiencias y situaciones de la vida real, permitiéndoles así, construir su propio aprendizaje en un contexto que los aproxima a su entorno. Este método se basa en la

participación activa y en procesos colaborativos y democráticos de discusión de la situación reflejada en el Caso.

Entre las principales ventajas se puede mencionar las siguientes: (Facilita y refuerza):

- La comprensión de los problemas divergentes y la adopción de soluciones mediante la reflexión y el consenso
- La retención de la información y el conocimiento adquirido al discutir y practicar acerca de los conceptos utilizados
- El aprendizaje significativo, ya que el alumno usa conocimientos previos para el análisis del problema y la propuesta de soluciones facilitando la generación de los conceptos usados
- El desarrollo de diversos estilos de aprendizaje
- El aprendizaje en grupo y el trabajo en equipo
- La resolución de problemas genera conocimientos y promueve la creatividad
- Desarrollar habilidades comunicativas: capacidad de explicar, interrogar y de responder; uso de un lenguaje especializado, socializarse, atender y comprender a los otros, interacción con otros estudiantes son una buena preparación para los aspectos humanos de la gestión
- Desarrollar habilidades específicas: comprensión lectora, valoración de la información, uso de informaciones y de conocimientos de expertos, roles, toma y argumentación de decisiones, previsión de consecuencias, expresión escrita y oral.
- Mejorar la autoestima y la seguridad en sí mismo, autoconocimiento y el conocimiento de los otros, la autonomía para el aprendizaje.
- Aumenta la motivación del alumnado por el tema de estudio al confrontarle con situaciones relativas al ejercicio de la profesión.
- Las situaciones de aula son más motivadoras y dinámicas ya que faciliten una mejor asimilación de los conocimientos (ambiente de intercambio, diálogo, más responsabilidades)
- Incrementa la flexibilidad del alumnado, que se hace consciente de que, respecto de la mayoría de situaciones, puede haber más de una solución que tenga probabilidades de éxito.

Este trabajo ha sido concebido por la necesidad de establecer una nueva forma de enseñanza, que, si bien no es nueva, sin embargo, es muy poco aplicada en nuestro medio y su aplicación es nula en materias aparentemente teóricas; y se dice “aparentemente” porque en los Casos propuestos para módulos “teóricos” se proponen Casos reales para una mejor enseñanza en materias de Impuestos y Derecho Tributario para los profesionales Contadores Públicos.

Casos de resolución de problemas: el objetivo específico de este tipo de casos se centra en la toma de decisiones que requiere la solución de problemas planteados en la situación que se somete a revisión.

Las situaciones problemáticas han de ser identificadas previamente, seleccionadas y jerarquizadas en razón de su importancia o de su urgencia en el contexto en el que tienen lugar.

Dentro de este tipo de casos, se pueden considerar, en función de la finalidad específica pretendida, dos subgrupos:

- a) Casos centrados en el análisis crítico de toma de decisiones: esta propuesta metodológica pretende específicamente que los participantes emitan un juicio crítico sobre las decisiones tomadas por otro individuo o grupo para la solución de determinados problemas. En este supuesto, la narración debe presentar de manera minuciosa el proceso seguido en la situación descrita explicitando la secuencia de actividades y estrategias empleadas en la solución del problema que se intenta analizar.

El proceso operativo a seguir se estructura básicamente en torno a tres fases:

1. En la primera, cada uno de los participantes estudia individualmente la toma de decisiones descrita en la narración presentada, toman notas y emiten su opinión sobre el proceso seguido atendiendo a las consecuencias que, desde su punto de vista, implica la decisión tomada al respecto. Es de interés también considerar y valorar las actuaciones que se atribuyen a los distintos personajes que intervienen en el escenario objeto de estudio.
 2. La segunda fase del trabajo en equipo tiene como finalidad que los miembros del grupo participen en una sesión en la que tengan la posibilidad de expresar sus aportaciones críticas respecto al proceso presentado, de analizar en común todos los elementos y pasos del proceso de toma de decisiones que se somete al estudio y expresar la valoración del equipo acerca de las acciones emprendidas y las consecuencias que, desde la opinión del grupo, se derivan de la solución planteada al problema.
 3. En la fase final se contrastan y debaten las aportaciones de los distintos equipos y personas y se lleva a cabo la propuesta de los temas teóricos que se derivan del análisis de los procesos considerados. A partir de la identificación de los núcleos temáticos se abre un proceso de documentación y estudio de los temas seleccionados.
- b) Casos centrados en el análisis de una situación, donde habitualmente existe una sola probable respuesta, porque el caso es específico; esta propuesta metodológica pretende específicamente que los participantes emitan un juicio y contrastar la respuesta de otros alumnos o grupo para que cada uno fundamente su respuesta y así llegar a una sola respuesta en base a la mejor fundamentación y en lo posible documentación de la respuesta. En este supuesto, la narración debe presentar de manera minuciosa el proceso seguido en la situación descrita explicitando la respuesta y en lo posible las bases y si fuera el caso las normas relacionadas con la misma.

4.3.2 Componentes del Método de Caso:

EL ALUMNO O PARTICIPANTE:

Tiene un baúl único de sentimientos, experiencias, percepciones, tradiciones y valores que lo llevan a interpretar las cosas de una manera única, a dar valor a una cosa a desestimar otra.

Cada individuo es único y es posible que en unas situaciones represente la uniformidad y en otras el contraste, esta diversidad es la que hace que este método se enriquezca y se convierta en un proceso activo.

EL CASO:

El fin primordial de este es servir como base de la discusión. Este no se trata de un mecanismo para difundir reglas o principios.

EL PROFESOR:

El cual tiene su propio sistema de referencia, basado en su propia formación, su experiencia particular y es afectado por el entorno económico, social, cultural. Suponer que el profesor sabe más y mejor que nadie sobre todo lo relacionado con un caso determinado equivaldría a optar por el principio de subordinación que da al traste con la interdependencia que es la tendencia actual.

Este debe jugar un papel dinamizador y brindar los siguientes aspectos:

- Proporcionar instrumentos y servicios requeridos para la discusión.
- Mantener el orden del procedimiento.
- Orientar la discusión para evitar posiciones simplistas.
- Motivar la participación y estimular planteamiento de tesis novedosas.
- Correlacionar los aportes individuales.
- Mantener el ritmo de la discusión de tal modo que permita el adecuado uso del tiempo y la comprensión de los asistentes.
- Actuar como preceptor y consejero para mantener la discusión dentro de un ambiente ideal.
- Mantener el interés de los participantes en el tema en el curso aportando autoridad, dirección, humor para procurar un ambiente cálido dinámico y agradable.

LA ASIGNATURA:

Proporciona los conceptos, temas, métodos, herramientas cuya validez y vigencia serán sometidos a prueba en la discusión del caso.

ELABORAR PREGUNTAS:

La elaboración de preguntas es un aspecto clave, ¿qué está pasando?, ¿cuál es el problema?,
¿Por qué se plantea?

¿Intereses de protagonistas? ¿acciones a emprender? Es decir, preparar preguntas que, por su formulación, obligan a los alumnos a una reflexión inteligente sobre los problemas que plantea el Caso, aplicando los conocimientos que poseen y nunca solicitando una respuesta específica basada en recordar información.

4.3.3 Aplicación del Método del Caso:

En el proceso de aplicación de la enseñanza basada en el Método del Caso, se deben seguir los siguientes pasos de manera secuencial:

➤ *Preparación*

En la preparación para la aplicación del Método del Caso se debe tomar en cuenta lo siguiente:

- Lectura individual del Caso, análisis, búsqueda de información suplementaria, redacción de unas notas de apoyo para la discusión en subgrupo, etc.
- Elaborar individualmente un diagnóstico y plan de acción en condiciones de defenderlo ante una audiencia crítica.
- Organizar grupos de 3 a 5 alumnos y cada grupo:
- Discutir el Caso. Contrastar impresiones y refuerzan o redefinen sus posturas personales
- Examinar las cuestiones planteadas
- Debatir sobre las posibles respuestas

➤ *Como redactar un Caso*

Estos consejos pueden ser útiles para empezar a redactar un Caso:

- Definir los objetivos esperados.
- Seleccionar el tipo de Caso que mejor se ajuste a la temática que se desea abordar.
- Escoger la problemática concreta y recopilar la información (en artículos de prensa, Internet, describir a los personajes implicados) sobre el hecho real que los estudiantes van a analizar y que sea coherente con los objetivos pretendidos.
- Una vez se han definido estos aspectos clave, podemos empezar a redactar el Caso.
- Debe tener una estructura clara y fácilmente comprensible para el alumno teniendo en cuenta sus conocimientos previos.
- Es necesario que se presenten los hechos claves y centrales, los personajes implicados y el contexto en el que transcurre la acción. Se pueden presentar informaciones secundarias para promover que el alumno sea capaz de distinguirlas a la hora de analizar o resolver el Caso.

- Los comentarios y las opiniones personales deben evitarse para no confundir al estudiante.
- Los términos científicos o los tratados en la materia se pueden mantener para familiarizar al aprendiz con dicha terminología.
- Se recomienda que la redacción sea fluida y clara, con estilo narrativo.
- El material que se entrega al alumno puede ser más o menos extenso según los objetivos perseguidos y la modalidad del Caso escogida. Y se puede presentar de diversas formas: en texto, en vídeo, con gráficas, etc. Es conveniente intentar que el material sea motivador y que genere interés en los estudiantes para asegurar la participación activa de todos ellos.
- Orientar con preguntas el análisis que deberán realizar. Por ejemplo, ¿qué está pasando? ¿Por qué? ¿Cuál es el problema de fondo? ¿Cómo ha surgido?
- ¿Qué intereses están en juego? ¿En qué modelos teóricos puedes apoyar estas ideas? ¿Qué acciones emprenderías?

4.3.4. Tipos de casos

4.3.4.1 Caso de valores

En ocasiones, a un grupo que se siente muy unido es conveniente hacerle comprender las posibles fuentes de divergencias. Estas divergencias normalmente surgen por la diferente valoración que cada uno tiene de personas o acontecimientos. Cada individuo tiene una escala de valores.

Dos personas pueden encontrarse afectivamente en un "aquí y ahora", pero apenas aborden un tema desde sus respectivos núcleos de valores se encontrarán en posiciones antagónicas.

Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño

Si se aclara esta situación haciendo explicitar los valores que tiene cada cual, sin duda se facilitará en buena medida la comunicación posterior.

La selección o redacción del caso debe cumplir las normas generales. La novedad consiste en que se solicita un juicio de responsabilidades sobre las personas o actitudes descritas en el caso.

Inconscientemente, cada participante realiza un proceso de "identificación" con algún personaje, con aquél que encarne mejor la propia jerarquía de valores. Al identificarse con el protagonista, condena al antagonista. Y todo ello, aun cuando se intente justificar racionalmente, tiene muy poco de justo: se basa exclusivamente en posturas subjetivas ante la vida.

4.3.4.2 Caso incidente

La descripción dramática del incidente al grupo es un punto de partida. La finalidad última es lanzar a los participantes a una búsqueda activa de informaciones complementarias, que permitan esclarecer los procesos individuales de la decisión.

El incidente redactado supone necesariamente un contexto, un pasado, unas condiciones correlativas y termina implicando al que lo estudia en una pregunta: "si tuvieras que resolver este conflicto, ¿qué harías?".

Los objetivos de esta técnica concreta son los siguientes:

- Estimular a las personas hacia una búsqueda de datos complementarios, que les parezcan necesarios para asentar sus juicios.
- Implicar a los sujetos en la decisión.
- Tomar conciencia de los propios prejuicios, las ideas estereotipadas, la tendencia a deformar la realidad (por utilización parcial o tendenciosa de la información), las actitudes afectivas implícitas en decisiones aparentemente racionales.

Normalmente, el caso incidente se refiere a conflictos de relación humana. La redacción del caso debe dejar intencionalmente lagunas en la información, para poder controlar de qué modo los participantes buscan información o qué selección hacen de los datos.

Las informaciones complementarias se reparten por escrito conforme las vayan solicitando o simplemente se proporcionan de modo verbal. El profesor, por lo tanto, dispone de una carpeta con toda la información relativa al caso, información que hace pública conforme se le solicita.

Si se cuenta con varios subgrupos, puede resultar interesante que cada uno inicialmente elabore su propia solución en el ámbito individual, a continuación, se elabore en el grupo pequeño y, en una tercera fase, se diseñe una solución global con las intervenciones de todo el grupo. Esta es una excelente oportunidad de que los alumnos trabajen de manera colaborativa.

4.3.4.3 Caso de solución razonada

Lo que se pretende es entrenar al grupo para encontrar soluciones razonables. Se diferencia del caso incidente en que aquí no existe información complementaria: el grupo ha de contentarse con los datos del caso y concentrar su esfuerzo en conciliar las soluciones diversas para encontrar la solución más razonable.

En este modelo, la figura del profesor es importante como:

- Conciliador o integrador de soluciones diversas.
- Cuestionador crítico de soluciones falsas o simplistas.
- Animador de la prudencia inventiva en la búsqueda de nuevos caminos.

4.3.4.4 Caso donde se aplica la imaginación

A partir de la imaginación promover en el grupo una representación del caso con base en situaciones reales. Entonces, lo que predomina es el examen de realidades más amplias, a partir de una bien concreta, y la toma de conciencia de las causas y consecuencias de tales hechos.

El caso entonces ha de terminar en definiciones personales ante la situación. Estas definiciones normalmente son ideológicas, aunque no se descarta la posibilidad de llegar a tomas de postura vitales o comprometidas ante situaciones reales.

Los pasos, en este tipo de casos, pueden ser los siguientes:

- Expuesto el caso, las personas del grupo expresan sus opiniones espontáneas.
- El profesor, a base de un diálogo de preguntas y respuestas, procura realizar una síntesis de la mentalidad que subyace en estas opiniones.
- En los subgrupos más pequeños, los participantes responden a tres preguntas concretas:
- Emocionalidad que provoca la existencia de casos como el analizado.
- Causas ocasionales que intervinieron en el caso y su relación o no con dichas emociones.
- Consecuencias que se derivan de casos como el analizado.

4.3.4.5 Caso de búsqueda real

Este método sólo puede utilizarse cuando previamente se ha desarrollado ya una discusión ideológica o un proceso de concienciación respecto a un problema concreto.

El núcleo del método consiste en solicitar al grupo que presente un caso real que incluya la problemática analizada con anterioridad. Cuando se dice caso real se entiende un caso en que hayan sucedido globalmente las circunstancias analizadas, aunque no todas a las mismas personas y en las mismas situaciones. Se trata, por lo tanto, de entrenar al grupo en la búsqueda de casos reales y, a partir de ellos, discutir las soluciones concretas.

Si se cuenta con varios subgrupos, una dinámica adecuada podría ser la siguiente:

- Cada subgrupo elabora un caso que tenga que ver con la problemática en cuestión y piensa cuál sería la solución adecuada. Cuanto más concreto sea el caso, mejor.

4.3.4.6 Caso temático

Cuando se plantea un caso temático, no interesa tanto que el grupo busque soluciones concretas a la situación planteada como simplemente dialogar sobre un contenido específico. La elección del contenido depende, evidentemente, de la situación real del propio grupo. Lo que interesa, por tanto, no es el caso en sí sino el tema de fondo sobre el que gira ese caso: divorcio, drogas, eutanasia, relaciones premaritales, racismo, aborto, homosexualidad, tensión generacional, ingeniería genética, etc.

Se trata de la fórmula más libre y, por lo tanto, más tangencial al concepto estricto de caso. Se plantea una historia, pero lo que interesa no es tanto la historia sino el tema sobre el que versa esa historia.

El profesor deberá cuidar que el fondo de la discusión sea libre, pero que la forma de discusión sea la correcta. Siempre que se dialoga correctamente sobre un tema cualquiera se produce un efecto inmediato: en el grupo se genera automáticamente un proceso de convergencia. Se reducen las posiciones extremistas o viscerales y todos los integrantes se ven envueltos en un movimiento centrípeto, de acercamiento a posturas centristas o

equilibradas. Este, de hecho, es el principal beneficio de la puesta en práctica de esta variante de caso temático.

4.3.5 Diferencias entre el Método del Caso Vs. el Método Basado en Problemas

4.3.5.1 ¿Qué diferencias existen entre el Aprendizaje Basado en Problemas y el Método del Caso?

Ambas técnicas persiguen el desarrollo de diversas capacidades y las dos se centran en problemas reales (aunque en el Aprendizaje Basado en Problemas pueden tratarse también problemas ficticios). Sin embargo, encontramos diferencias fundamentales entre una y otra.

Se puede ver que las técnicas, aunque parten de un problema, se diferencian en la forma de llevarlas a la práctica y en los procesos de aprendizaje que siguen los estudiantes para la consecución de los objetivos previstos.

4.3.5.2 En cuanto al Campo de Acción:

Proceso de formación de profesionales Contadores Públicos y ramas afines (como administradores de empresas, economistas y en general para profesionales formados en ciencias económico-financieras y legales interesados en el tema), de diferentes instituciones importantes (como ser Personal: del Servicio de Impuestos Nacionales, Aduana Nacional de Bolivia, Alcaldías, Colegio de Contadores Públicos, Tribunal Departamental de Justicia, Tribunal Supremo de Justicia, Tribunal Constitucional) incluido Directores de Universidades de la carrera de Contaduría Pública y Directores de Post Grado.

Proceso de Formación: Es una transformación sistemática de los fenómenos sometidos a una serie de cambios graduales, cuyas etapas se suceden en un orden que como tal puede entenderse en su desarrollo dinámico, su transformación y constante movimiento, en busca de aumentar y adecuar el conocimiento y habilidades.

4.3.6 Objetivos de la propuesta

En el proceso de enseñanza para el profesional en Contaduría Pública se privilegiará la aplicación del Método del Caso a través de la resolución de ejercicios prácticos con problemas reales que se enfrentan las empresas al momento de liquidar sus impuestos y/o al momento de recibir fiscalizaciones de parte de la Administración Tributaria.

Al respecto se plantea la resolución de ejercicios prácticos en clases tanto en forma individual como en grupos, así como la discusión con todo el curso mediante plenarios.

4.3.7 Proceso para la aplicación del Método del Caso

➤ Proceso del docente:

El docente cumple la función de facilitador y de orientador en el proceso de aplicación del Método del Caso.

El docente previamente en su planificación de asignatura, prevé los métodos y técnicas a aplicarse. Ya de manera detallada, prepara su clase presencial según los contenidos y objetivos a alcanzar.

Define las preguntas críticas, que los participantes tienen que examinar en el aula. Tomando en cuenta el tiempo de trabajo de grupo o individual, de no más de 25 minutos, con apoyo de data display, imágenes o videos, fotocopias de los casos, etc.

Su objetivo es promover la comprensión. Más que requerir el recuerdo de nombres, fechas, descripciones o lemas, requieren que los estudiantes apliquen lo que saben cuándo analizan datos y cuando proponen soluciones.

El docente es el responsable del seguimiento de aprendizaje de cada participante, tanto en su participación como en la adquisición de conocimientos y habilidades en los casos a discutir.

➤ **Proceso del participante**

El participante desarrolla su propio aprendizaje, y análisis de casos, reflexionando posibles soluciones de acuerdo a disposiciones legales posibles en tributación boliviana.

La enseñanza basada en el Método de Casos es la oportunidad que tienen los participantes de discutir, reunidos en pequeños grupos demostrando respuestas ya sean una o dos. Los grupos de estudio pueden sesionar durante la clase o fuera del horario académico.

Los participantes que integran los grupos discuten los Casos y las preguntas entre ellos antes de que se realice la discusión en que participa toda la clase. La participación de cada participante es de vital importancia para el aporte a la solución de casos.

Los participantes deben presentar las soluciones de manera oral, escrita, o por medio de imágenes videos u otros según su propia iniciativa.

El aporte de los participantes ayuda a llegar conclusiones a diferentes casos presentados en la discusión.

El participante no sólo debe conformarse con un solo tipo de solución en el caso, sino también debe investigar por su parte otras alternativas con ayuda del uso de las TIC.

➤ **De la técnica de casos**

La técnica, tiene que estar debidamente preparada.

Es necesario que la técnica logre el cierre de los casos para la satisfacción tanto de los docentes como de los participantes.

Los casos o las preguntas deben estar referidas a casos reales comunes que se pueden dar o se dieron en las diferentes instancias.

Los casos deben tener claramente las directrices para la evaluación de los participantes.

4.3.8 Protocolo administrativo para la aplicación del modelo

Se propone el siguiente protocolo administrativo para la aplicación del método del Caso.

4.3.8.1 Reunión inicial con todos los docentes de la maestría

Se sugiere realizar una reunión general con todos los docentes designados para las asignaturas de Impuestos y Derecho Tributario, a objeto de coordinar y dar a conocer los siguientes aspectos relacionados con la formación:

- Fecha de inicio y cronograma general
- Plan general de estudios: Organización de Contenidos en materias/ asignaturas o módulos; Estructuración de las asignaturas o módulos en el Plan Curricular.

Sugerencia con el programa por módulos: “privilegiar la enseñanza a través de la resolución de ejercicios prácticos con problemas reales que se enfrentan las empresas al momento de liquidar sus impuestos y/o al momento de recibir fiscalizaciones de parte de la administración Tributaria”

Horarios

Forma de evaluación

Tratamiento de Casos especiales como ser: permisos, licencias y otros relacionados con los Maestranes

Temas varios relativos a la materia

Esta reunión deberá ser dirigida y monitoreada por el Director de la Facultad.

4.3.8.2 Estrategia de evaluación de la propuesta

La presente propuesta una vez aprobada y aplicada por las autoridades respectivas debe ser objeto de evaluación sobre su vigencia cada 2 años, puesto que los cambios en la legislación impositiva y la raíz de ello todo lo referente al tema tributario es muy dinámico.

Se debe evaluar si los resultados obtenidos con el aprendizaje resulto provechosa encaminándolos a poseer un mejor y mayor entendimiento de los temas, esto a través de los resultados de las evaluaciones realizadas durante el transcurso de toda la carrera.

Si se observa que los resultados fueron óptimos de acuerdo a los estándares establecidos por la Universidad, se contaría con la actualización del mismo.

4.3.8.3 Efectuar el seguimiento a las calificaciones de los participantes para llegar a evaluar el éxito o fracaso del Método del Caso

Se debe efectuar el seguimiento correspondiente sobre las calificaciones de los participantes a objeto de evaluar el éxito o fracaso sobre la aplicación del Método del Caso.

A objeto de que esta evaluación sea objetiva, se propone comparar con las calificaciones promedio de otras gestiones de las mismas asignaturas, donde se aplica el Método el Caso en la enseñanza, a objeto de tener elementos tangibles sobre el éxito o fracaso en la aplicación del Método.

4.3.9 Ejemplos de casos prácticos a partir de los cuales se puede aplicar para cada modulo

4.3.9.1 En materias de enseñanzas de Impuestos:

Ejemplo No 1.-

Una Empresa de Servicios radicada en Bolivia suscribe un contrato con un consultor extranjero, este consultor efectuará su trabajo en territorio boliviano, el costo de sus servicios será de US\$ 4.000.

Defina que impuestos se aplican en este Caso.

Ejemplo No. 2.-

Una empresa boliviana presta servicios de asesoramiento a través de su departamento legal a una empresa del exterior, el servicio consiste en asesorar sobre las posibilidades de inversión en Bolivia. La prestación del servicio no requiere el traslado de los abogados al exterior.

Defina que impuestos se aplican en este Caso.

Ejemplo No. 3.-

Una empresa radicada en Bolivia, decide realizar la venta de sus activos fijos, las ventas son efectuadas otorgando un plazo de 360 días para cada factura por lo que se cobra un interés del 1.2 % mensual.

Defina que impuestos se aplican en este Caso.

Ejemplo No. 4

Ventas de departamentos en propiedad horizontal, cuando el vendedor es la misma empresa constructora que construyó el edificio

Problema: Una empresa constructora está comercializando departamentos en propiedad horizontal del edificio que fue construido durante la gestión anterior. La construcción del edificio fue realizada por la misma empresa constructora que está comercializando los departamentos. ¿Cuál el tratamiento tributario respecto del IVA de estas ventas ¿?

4.3.9.2 En materias de enseñanza de Derecho Tributario:

Ejemplo No 1.-

El Servicio de Impuestos Nacionales notifica en la fecha, a la Empresa XX S.A. sobre el inicio de una fiscalización correspondiente al ejercicio terminado el 31 de marzo de 2005.

¿Usted como asesor de la Cía. que le recomendaría?

Ejemplo No. 2.-

Una empresa del medio, interpuso un proceso Contencioso-Tributario contra una Resolución Determinativa (R.D. = pretensión firme de cobro de impuestos), emitida por la Administración Tributaria por entender que la misma (la R.D.) carece de fundamentos; Sin embargo, la Administración Tributaria precintó el local de la empresa (el precintó tiene el rótulo de CLAUSURADO) a objeto de lograr el pago de la supuesta deuda tributaria.

¿Cuál sería su recomendación como asesor de la Empresa?

Ejemplo No. 3

En fecha 15 de enero del presente, la Administración Tributaria emitió una solicitud a la entidad reguladora del Sistema Financiero (en Bolivia – ASFI), solicitando el congelamiento de las cuentas de la empresa donde usted presta sus servicios como contador de la Cía.

Los argumentos de la solicitud a la entidad reguladora del Sistema Financiero, son por no haber pagado una determinación efectuada por la Administración Tributaria, sin embargo, la Cía. estaba dentro del plazo establecido por las normas legales para efectuar la impugnación de la determinación efectuada, plazo en el cual, la Administración Tributaria está impedida de efectuar acción alguna destinada al cobro de los supuestos tributos omitidos.

Ante esta situación, el Gerente General le pide a usted que, como Contador de la Cía., le recomiende la acción a seguir a objeto de resolver este tema

Ejemplo No. 4

El Tribunal Supremo de Justicia (TSJ) emite un Auto Supremo (fallo de última instancia) resolviendo una demanda Contencioso Tributaria efectuada por la empresa donde usted presta servicios.

El Auto Supremo emitido, en la parte considerativa responde únicamente a dos de los 7 argumentos del contribuyente y en la parte resolutive resuelve que el contribuyente no tiene la razón en su demanda en contra de la Administración Tributaria, que pretende el cobro de impuestos en base a una errónea interpretación de la norma tributaria (que fue corroborada por varios consultores que contrato la empresa donde usted presta sus servicios).

Como se trata de un fallo de última instancia y considerando que el Tribunal Supremo de Justicia en la fundamentación del Auto Supremo no valoro todos los argumentos del contribuyente, existe en su opinión alguna instancia de apelación ¿?

Ejemplo No. 5

El Servicio de Impuestos Nacionales respondió a una consulta efectuada por una Empresa Minera, sin embargo, la respuesta contiene (tanto en opinión del asesor legal de la Empresa Minera como de los asesores legales externos) errores de interpretación.

En aplicación del Derecho Tributario, si bien la respuesta a la consulta es vinculante porque su aplicación puede ser impugnada, cuál sería su sugerencia como Contador de la Empresa ¿?

V RESULTADOS

Se espera que los resultados del presente trabajo sean los siguientes:

- Que los participantes tengan el convencimiento sobre la eficacia del Método del Caso en la enseñanza de las materias de Impuestos y Derecho Tributario en la formación de los Contadores Públicos
- Que, en sus países, al menos lleven la propuesta y efectúen el intento, al menos eso, de aplicar el Método del Caso, principalmente los asistentes que ejerzan la docencia

VI DISCUSION DE RESULTADOS Y GUIA DE DISCUSIÓN CON ASPECTOS BASICOS A DELIBERAR

A objeto de brindar una adecuada guía de discusión sobre el tema desarrollado, me permito efectuarla a través de preguntas a partir de las cuales se podría plantear una discusión sobre el tema:

- 1) Cual el motivo para proponer la aplicación del Método del Caso en la formación de los Contadores Públicos en las materias de Impuestos y Derecho Tributario ¿?
- 2) Se podría afirmar que con la aplicación del Método del caso, se mejorará la formación de los Contadores Públicos ¿?
- 3) Cual el fundamento pedagógico para proponer la en la formación de los Contadores Públicos en las materias de Impuestos y Derecho Tributario ¿?
- 4) Si estuviera en un proceso de formación, ya sea de Pre grado o de Posgrado, le interesaría que en su formación se aplique el Método del Caso ¿?
- 5) Cree que es posible que los alumnos en general (sean de Pre o Posgrado) acepten la aplicación del Método del Caso, sobre todo considerando que es muy poco utilizado en la actualidad en la formación de la carrera de Contaduría Pública ¿?
- 6) Conoce casos concretos, en la formación de Contaduria Publica, donde se aplique el método del Caso ¿?
- 7) Si estuviera en la, posición de docente en la carrera de Contaduria Publica, aplicaría el Método del Caso, porque y que ventajas apreciaría en su aplicación ¿?

VII CONCLUSIÓN DERIVADA DEL DESARROLLO DEL TEMA

Al finalizar el presente trabajo, que consiste en la propuesta de la aplicación del Método del Caso en la formación de los Contadores Públicos en las materias de Impuestos y Derecho Tributario, las conclusiones a las cuales se ha llegado son las siguientes:

- Se logró cumplir con el objetivo general, en el que se propone un modelo de aplicación del Método del Caso en la formación de los Contadores Públicos en las materias de Impuestos y Derecho Tributario donde los profesionales comprenderán los problemas divergentes y la resolución mediante la reflexión y el consenso.
- Con la propuesta se demuestra también el logro del objetivo general en el que es posible diseñar a través de los programas de asignatura, el uso del Método del Caso, dirigido para el proceso de enseñanza aprendizaje en en la formación de los Contadores Públicos en las materias de Impuestos y Derecho Tributario.
- El objetivo específico de la investigación se logró, a través de la identificación de los fundamentos teóricos adecuados para la investigación como para la propuesta, que permitió ser base y guía para su diseño.
- Se determinó conceptos y características de manera teórica en la revisión documental para encaminar la investigación.

- Se logró el cumplimiento del objetivo específico en el que se diseña el modelo para la aplicación del método del caso, dando pautas generales y específicas, además de su ejemplificación para una mejor comprensión de la propuesta
- Se diseñaron diferentes casos que pueden ser utilizados en los diferentes módulos de la Maestría en Derecho Tributario.

VIII REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- a. Fernández A. (1991) Las Teorías del Currículo. En Medina A. y Sevillano, M° L. *El Currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. UNED, Madrid.
- b. Gantier, Nataly (2013), "Aspectos teóricos entorno al currículo – Parte I", Centro de Estudios de Posgrado e investigación-Universidad Mayor, Real y Pontifica de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Sucre – Bolivia.
- c. Gantier, Nataly (2013), "Aspectos teóricos entorno al currículo – Parte II", Centro de Estudios de Posgrado e investigación-Universidad Mayor, Real y Pontifica de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Sucre – Bolivia.
- d. Gantier, Nataly (2013), "El Diseño Curricular: Tarea, Componentes y Niveles", Centro de Estudios de Posgrado e investigación-Universidad Mayor, Real y Pontifica de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Sucre – Bolivia.
- e. Gantier, Nataly (2013), "Aspectos teóricos entorno al currículo – Parte III", Centro de Estudios de Posgrado e investigación-Universidad Mayor, Real y Pontifica de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Sucre – Bolivia.
- f. Roberto Aguilar Gómez, Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo –, Ministerio de Educación, Bolivia.
- g. Moreno Z., (2004) Diagnóstico y Perspectiva de los Estudios de Postgrado en Bolivia. Trabajo estadístico. CEUB. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.
- h. Ortega F. (2008) El Método Delphy, prospectiva en Ciencias Sociales a través del análisis de un Caso práctico. Revista – Escuela de Administración de negocios Institución Universitaria. EAN. Colombia
- i. Selma Wassermann. Amorrortu -El estudio de Casos como método de enseñanza. editores. 1994
- j. El Método del Caso y la formación en gestión. Guía práctica. John I. Reynolds. IMPIVA 1990.
- k. Abell, D. (1997) What makes a good case? ECCHO Autumn-Fall, 4-7.
- l. Erskine, J., Leenders, M. & Mauffette-Leenders, L. (1998) Teaching with Cases, London, Ontario: Ivey Publishing.
- m. Farmoohand, A. (1999) Distinctive case development at University of Hong Kong. ECCHO Autumn/Fall, 15-16.
- n. Harrington, H., Quinn-Leering, K. & Hodson, L. (1996) Written case analyses and critical reflection. Teaching and Teacher Education 12, 25-37.
- o. Heath, J. (1997) Teaching and Writing Case Studies, Bedford: ECCH/Cranfield.
- p. Martínez, A. y Musitu, G. (1995): El estudio de Casos para profesionales de la acción social. Madrid. Narcea, S.A. de ediciones

- q. Mauffette-Leenders, L., Erskine, J. & Leenders, M. (1997) Learning with cases, London, Ontario: Ivey Publishing.
- r. Ogliastrri, E. (1998): El método de Casos. Serie cartillas para el docente ICESI. Publicaciones del CREA. Cali, Colombia
- s. ASOPA, B. Y BEYE, G. (2001). Appendix 2: The case method. [Disponible en <http://www.fao.org/docrep/W7500E/w7500e0b.htm>]
- t. BENITO, A. Y CRUZ, A. (2005). Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea.

Webgrafía:

- u. Estado plurinacional de Bolivia. Código Tributario boliviano. Actualizado al 30 de junio de 2015. Disponible en: [Codigo_Tributario_Boliviano_.pdf](#) (consultado en agosto 2018)
- v. VERGARA SANDOVAL Rafael. Fundación Luris Tantum. Revista boliviana de Derecho. Santa Cruz – Bolivia. Enero 2009. Disponible en: [derecho%20tributario%20en%20bolivia.pdf](#) (consultado en: agosto 2018)
- w. CITLALI CASTRO. Método de casos, como estrategia de enseñanza – aprendizaje. 2010, Disponible en [derecho%20tributario%20en%20bolivia.pdf](#) (consultado en septiembre 2018)
- x. Estudio de caso como técnica didáctica. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Disponible en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>
- y. (consultado agosto 2018)
- z. BENÍTEZ A. “DERECHO TRIBUTARIO” Azul Editores. Bolivia). Disponible en: <https://www.rigobertoparedes.com/es/abogados-expertos-derecho-tributario> (consultado en: septiembre 2018)
- aa. QUISBERT, Ermo, ¿Que es el Derecho Tributario?, Sucre, Bolivia: USFX, 2009,jorgemachicado.blogspot.com/2009/10/dertrib.html (consultado en: septiembre de 2018)

Dirección de correo electrónico a la cual se debe comunicar la aceptación o rechazo del trabajo

Correo: jmiquel.argandona@ypfbchaco.com.bo

IX CURRÍCULUM VITAE CON FOTOGRAFÍA 2" X 2"



José Miguel Argandoña P.

Mail: jmiguel.argandona@ypfbchaco.com.bo

ANTECEDENTES PERSONALES:

Boliviano, nacido en La Paz, el 11 de marzo de 1965

Casado, 3 hijos

TÍTULOS:

- Maestría en Derecho Tributario - Universidad Castilla la Mancha – España - Título reconocido por la Unión Europea (U.E.) - 2010
- Maestría en Educación Superior - Universidad San Francisco Xavier - 2016
- Post Grado en Derecho Tributario - Universidad Castilla la Mancha - España, 2008
- Post Grado en Derecho Tributario - Universidad Privada Franz Tamayo - Santa Cruz, 2000
- Licenciatura en Derecho en P.N - Ministerio de Educación y Cultura, 2007
- Licenciatura en Derecho - Universidad Privada Domingo Savio, 2007
- Auditoría Financiera en P. N - Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, 1986
- Lic. en Auditoría Financiera - Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, 1986
- Contador General en P.N. - Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, 1986
- Contador General - Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, 1986
- Bachiller en Humanidades - Colegio Ingavi, 1980

ANTECEDENTES PROFESIONALES:

2013 a la fecha:	Jefe de Contabilidad e Impuestos de YPFB Chaco S.A.
1998 a 2001 y de 2008 a 2012	Supervisor de Impuestos de YPFB Chaco S.A.
2002 a la fecha	Sindico de Flamagas S.A. (por parte de YPFB Chaco S.A.)
2009 a la fecha	Sindico de Cía. Eléctrica Bulu Bulu S.A. (por parte de YPFB Chaco S.A.)
1994 a 1997	Gerente del Departamento de Auditoría de Price Waterhouse Coopers

Docente de programas de Maestrías y Post Grados, UAGRM; UPSA, UPB, UTEPSA, EDAAE-UMSA, UDABOL, UAB-CEMLA, UNIFRANZ, profesor de cursos especializados en tributación UCB, CAINCO, IfiCorp y otros; Asimismo ha dictado seminarios sobre temas tributarios de Bolivia en España y Perú y en la XXXIII CICC en Cartagena Colombia (2019)

Miembro Invitado del Consejo Técnico del Colegio de Auditores de Santa Cruz (CAUCRUZ),
Miembro de la Comisión de Tributación de la AIC en representación de Bolivia

X SEUDÓNIMO:

MIGUELAO

XXXIV CONFERENCIA INTERAMERICANA DE CONTABILIDAD

PORTO ALEGRE RS. BRASIL

Título: “Diseñando propuestas pedagógicas que contemplen la integración de disciplinas, la formación en habilidades y en valores.”

Tipo de trabajo: TRABAJO NACIONAL

Área Temática: Área 4. EDUCACIÓN

Tema: 4.1. Formación y desarrollo profesional inicial y continuo del Contador Público: Qué enseñar y cómo enseñar.

Subtema: Incorporación de habilidades, competencias y valores profesionales en los planes de estudio de la Carrera de Contaduría Pública

Autor: Di Russo de Hauque, Leila Rosana lhauque@yahoo.com.ar

País: Argentina

Director Nacional por Argentina: Heraclio Juan Lanza hlanza@estudiolanza.com.ar

Resumen Ejecutivo

A partir de diseños curriculares universitarios analizados, y habiendo relevado la opinión de graduados, docentes de grado y posgrado; se observa una importante brecha entre los objetivos de la formación y las habilidades requeridas para el ejercicio profesional.

Estudiantes que cuentan con excelentes calificaciones, han demostrado un brillante desempeño al ser evaluados en los contenidos de cada disciplina en particular, pero cuando son interpelados a aplicarlos articuladamente con otros conceptos para la resolución de problemas concretos, naufragan.

Si la currícula universitaria no incluye la formación en habilidades, se generarán disparidades en la calidad de los servicios que ofrecerán los profesionales, aún habiendo obtenido el mismo diploma y en la misma institución. Aquellos que luego de la graduación puedan desarrollar destrezas para integrar los conocimientos y llevarlos a la práctica con valores éticos, serán profesionales de primera calidad, en comparación con aquellos que jamás lo logren.

Este trabajo propone crear espacios integradores a lo largo de toda la carrera de Contaduría Pública, que permitan articular disciplinas, tendientes a lograr graduados formados en contenidos, pero también en habilidades, capaces de responder a problemas concretos de la realidad, de manera integral, científicamente y con valores éticos, acorde con las demandas del siglo XXI.

Palabras Clave: diseño curricular, contador público, espacios integradores, habilidades.

Introducción

Las prácticas educativas universitarias que se observan a menudo tienden a caer en el reduccionismo frente a la necesaria integralidad del conocimiento.

En las trayectorias educativas analizadas, existe una tendencia a enfatizar distintos contenidos aislados de cada una de las disciplinas estudiadas, como nichos, cuya síntesis y vinculación ha quedado en manos de los profesionales luego de la graduación.

Muchas veces, el sistema universitario ha sido caracterizado como altamente especializado y reduccionista:

La segunda propiedad fundamental de las sustancias académicas es su autonomía creciente, un continuo distanciamiento de las especialidades entre sí y respecto del conocimiento general impartido en la escuela primaria y media. Un número cada vez mayor de campos de conocimiento se vuelve esotérico e inherentemente autónomo. Pudiéramos desear que sea de otra manera, pero el hecho crudo es que aquellos que manejan los materiales de la microbiología no necesitan a los que trabajan con la historia medieval para realizar sus actividades...Lo propio ocurre con...los profesores de marketing...Naturalmente cada campo comparte linderos con otros...Pero los vínculos no recorren todos los campos como si fueran encadenamientos continuos; e incluso al interior de campos vinculados entre sí, los especialistas se adentran en túneles separados, estrechando su enfoque para dominar y explotar un único cuerpo de pensamiento y técnica...Las especialidades crecientemente dispares recorren el espectro alfabético desde la arqueología y el arte hasta la urología y la zoología, abarcando decenas de campos intermedios. (Clark, 1983, p. 37)

Muchas veces se ha podido observar, en la interacción con estudiantes que cuentan con excelentes calificaciones y que han demostrado un brillante desempeño al ser evaluados en los

contenidos de cada disciplina en particular, que cuando son interpelados a aplicarlos articuladamente con conceptos de varias disciplinas para la resolución de problemas concretos, naufragan.

Más allá de que en los ámbitos universitarios se busque lograr una formación integral para la ciudadanía, el estudiante debe proponerse no sólo encontrar la validez y utilidad de lo que aprende, sino también la pertinencia en relación con el contexto en el que se desarrollará su futura actuación profesional. El trabajo diario del Contador Público no implica soluciones de cuestiones que apliquen conocimientos de una u otra disciplina de manera aislada.

Si la Universidad no brinda una formación que permita articular disciplinas y desarrollar habilidades para el trabajo, por la inexistencia de espacios curriculares integradores, habrá abandonado a su suerte a los estudiantes en la responsabilidad de la síntesis e integración de esos conocimientos.

Esta situación generará disparidades en las habilidades para resolver problemas que demuestren los profesionales al ofrecer sus servicios al mercado, aun habiendo obtenido el mismo diploma y en la misma institución. Aquellos graduados que por sí solos puedan desarrollar las destrezas necesarias para integrar los conocimientos y llevarlos a la práctica con valores éticos, serán sin dudas profesionales de primera calidad, en comparación con aquellos que jamás lo puedan alcanzar solos.

Es importante remarcar que, en la Argentina, son las instituciones universitarias las que otorgan el título habilitante para ejercer cualquier profesión, sin necesidad de someterse a exámenes acreditadores a cargo de los organismos profesionales como ocurre en otros países. En este trabajo se propone crear espacios curriculares de diálogo sistémico entre disciplinas tendientes a lograr graduados que respondan a los problemas concretos de la realidad, formados de manera integral, científicamente y en valores, para un ejercicio profesional exitoso, acorde con las demandas del siglo XXI.

Marco de referencia

Para encontrar un marco de referencia, que oriente el camino pedagógico a seguir en la construcción de estos espacios innovadores, se propone adherir a la teoría de sistemas.

La alternativa tanto al individualismo como al holismo es el sistemismo, puesto que éste da cuenta tanto del individuo como del sistema y, en particular, del agente individual y de la estructura social. En efecto, el sistemismo postula que todo es un sistema o un componente de un sistema. (Bunge, 1999, p. 368)

Los docentes de Ciencias Económicas han sido formados en la teoría de sistemas. Se habla de sistema económico y sistema de mercado en Economía, de sistemas de información contable en Contabilidad, de subsistemas de la organización en Administración, del sistema normativo y regulatorio en Derecho; pero no se encuentran elementos que permitan articular estas distintas visiones de sistemas.

Existen dos posturas antagónicas que pueden influir en un modelo educativo:

- El reduccionismo de todos los contenidos científicos a una disciplina unificadora.
- La creación de redes entre las distintas ciencias particulares, a partir de la aceptación de las especificidades de sus contenidos, en una búsqueda interdisciplinar que se enmarca en la teoría de sistemas.

Se entiende que no es el reduccionismo, la propuesta acertada a través de la cual debería formarse el profesional en ciencias económicas, dado que el reduccionismo está ligado a una ultra especialización.

El enfoque interdisciplinario generado por una visión sistémica de la realidad "...evitará los peligros de la visión de túnel en los que invariablemente cae el especialista de mente estrecha, por ser incapaz de tomar en consideración rasgos que no se estudien en el campo al que se dedica" (Bunge, 1999, p. 370).

En cuanto a los docentes y graduados consultados, se coincidió en la necesidad de formar un profesional con pensamiento crítico, que sea capaz de actuar con innovación y creatividad inspirando una renovación: "...se quiere preparar para un trabajo que ponga al principiante frente a situaciones de trabajo que, a pesar de la singularidad de cada una, puedan ser dominadas gracias a competencias de cierta generalidad" (Perrenoud, 1999, p. 144).

Adecuaciones de los planes de estudio según las demandas del contexto

Haciendo un breve recorrido histórico, es posible observar que los planes de estudios de Contador Público en los últimos años en la Argentina, se han ido modificando particularmente en los siguientes aspectos:

Respecto a la extensión de la carrera

Teniendo en cuenta la carga horaria mínima exigida y atendiendo al serio problema del aumento de la duración efectiva de la carrera para el alumno promedio, se introdujeron modificaciones en la búsqueda de una mayor flexibilidad en su desarrollo. Entre otras, se pueden mencionar:

- Reducción de la cantidad de asignaturas correlativas.
- Incorporación de asignaturas optativas y electivas, algunas de ellas integradoras.
- Implementación de asignaturas con modalidad semipresencial, con mecanismos de evaluación y promoción acordes con la modalidad.
- Interacción con los posgrados para migrar hacia ellos, excesos de contenidos ultra especializados.

Respecto de la incorporación de tecnologías

Otro importante proceso de cambio se observó en cuanto a la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el trabajo de los profesionales en Ciencias Económicas. La currícula tuvo que adaptarse, porque la profesión los comenzó a utilizar. Muchos profesionales graduados décadas atrás debieron capacitarse por sí solos en el uso de las herramientas informáticas porque la Universidad no los formó en tales destrezas. Esta carencia obligó a que su enseñanza se incorpore primero con el formato de materias específicas y en los últimos años, en forma transversal a la mayoría de las asignaturas de la carrera.

Respecto de la internacionalización de la currícula

Es evidente, que el mundo se ha globalizado, y el anhelo de que nuestros profesionales tengan una formación que les sea útil para desempeñarse en cualquier lugar del mundo ha modelado también la currícula actual. Se han incorporado a los programas de las diferentes asignaturas los contenidos de normas internacionales y referencias al tratamiento comparado de temáticas comunes a diferentes países del mundo. La inclusión de la enseñanza del inglés, y en lo posible algún otro idioma, les permitirá comunicarse con los principales centros económicos, a la vez que acceder a publicaciones de alto impacto que por lo general se ofrecen en otros idiomas. Dada la gran cantidad de convenios celebrados por las Universidades, resulta muy importante la realización de algún intercambio con otras instituciones mundiales, cursando materias en otros países para prepararse intelectual y culturalmente en su experiencia. Sin embargo, los estándares propuestos para la acreditación de la carrera de Contador Público en Argentina no hacen referencia a la enseñanza de inglés u otro idioma entre los contenidos obligatorios y los intercambios solo son realizados por un grupo selecto de estudiantes pues forman parte de propuestas extracurriculares (Resolución 3400 de 2017. [2017, 8 de setiembre]. Ministerio de Educación de la Nación Argentina).

Respecto de la formación en habilidades para la investigación

Quizás una asignatura pendiente del currículo vigente, para la carrera de Contador Público, resulte ser la escasa formación para la investigación. A pesar de los resultados obtenidos por los esfuerzos realizados en la última década, la tradición nos muestra en mayor medida, Facultades con perfil profesional, cuyos docentes son muy reconocidos en el ejercicio de su actividad, pero que no se caracterizan en general por la creación de equipos centrados en la formación de investigadores, como si la investigación y un buen ejercicio de la profesión fueran incompatibles. En realidad, varias de las incumbencias del contador requieren una formación basada en la investigación. Para citar un ejemplo, el contador-auditor debe realizar tareas de relevamientos, argumentar su accionar y fundamentar las decisiones que toma en el ejercicio profesional, utilizando habilidades propias de una investigación.

Respecto de la creación de espacios de integración práctica

Se propone crear espacios curriculares en todas las etapas del trayecto de formación universitaria actual, sobre todo en las iniciales, que articulen con enfoque sistémico las disciplinas que necesita trabajar un contador del siglo XXI, y que a la vez le permitan desarrollar habilidades y destrezas puestas al servicio de la solución de problemas de las organizaciones, con creatividad y sentido ético. Solo algunas facultades recientemente, como respuesta a los estándares fijados para la acreditación de la carrera en la Argentina, han iniciado el camino de construir estos espacios articuladores.

La investigación realizada

Se decidió encarar una investigación de tipo exploratoria, indagando la opinión de graduados, docentes de grado y de posgrado de la Facultad de Ciencias Económicas a la que pertenece la autora de este trabajo.

Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas, en profundidad, en forma individual por zoom, conteniendo un cuestionario base que se utilizó como guía para la indagación.

En su mayoría, los docentes tanto de grado como de posgrado, han expresado que observan un gran entusiasmo en sus estudiantes por participar cuando los casos de aplicación de las teorías los conectan con el ejercicio profesional y les permiten asociarlas con los conocimientos adquiridos. Ejemplo de ello son los juegos de simulación empresariales en los que participan mayormente los estudiantes de Administración de Empresas.

Algunos de los docentes entrevistados reconocieron el valor agregado del enfoque sistémico articulador de disciplinas, pero resaltaron que para crear los casos hay que no solo trabajar mucho, sino además tener un conocimiento amplio de los contenidos vigentes de varias asignaturas del plan de estudios.

Sin embargo, todos coincidieron que por causa de la autoevaluación realizada a la carrera para el proceso de acreditación por parte de la Comisión Nacional para la Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), se vieron obligados a adaptar sus diseños curriculares a los estándares fijados y de ese modo replantear sus propuestas didácticas de antaño.

Quizás el mayor desvelo resaltado por los docentes de grado en las entrevistas, ha sido el tema de poder desarrollar el programa completo en un tiempo escaso. Pareciera que de ese modo se cumple con el trabajo asignado, con la carga horaria formal y desarrollando lo prometido el primer día de clases.

La selección de los temas tiene que ver con el tiempo que llevan estas propuestas y, por lo tanto, con lo que implican desde la cobertura curricular. Relacionar los temas elegidos con problemas sociales del momento permite también instalar una mirada crítica frente a la divulgación que los medios promueven. (Litwin, 2008, p. 121)

Cuando se los consultó respecto de las dificultades que han podido observar en la formación, respecto de ciertas habilidades necesarias para el ejercicio de la profesión, tanto los docentes de grado como los de posgrado de materias iniciales y los graduados que reciben recientes egresados en el mercado laboral, coincidieron en remarcar las siguientes:

- Dificultades para recordar y transferir lo aprendido en asignaturas aprobadas.
- Dificultades para argumentar y defender una postura con fundamentos teóricos aprendidos.
- Escasa motivación para preguntar y para comprender.
- Escasa motivación por estudiar más allá de lo mínimo necesario para aprobar las materias.
- Conflictos vocacionales, típicos de carreras tradicionales.
- Dificultades para debatir y desarrollar pensamiento crítico.
- Desconocimiento de herramientas tecnológicas y redes de acceso a información científica. A pesar de los mitos de que son nativos digitales, solo manejan las redes sociales para comunicarse.
- Dificultades para la expresión oral, escrita y corporal en presentaciones formales de trabajos.

Estas apreciaciones no hacen más que visibilizar que la brecha entre la formación universitaria y las habilidades y capacidades que demanda el mercado laboral, se va ampliando cada vez más.

El desafío será permitir que la brecha se siga ampliando o adaptar el modelo de enseñanza y aprendizaje a las necesidades actuales. La evolución de las prácticas docentes “exige a los alumnos nuevas competencias en el uso de la información y de la comunicación, (y) también exige nuevas funciones a los profesores” (Villar Angulo, 2004, p. 488).

¿Qué se entiende cuando hablamos de integración de la práctica en la enseñanza?

Téngase en cuenta que cuando la Resolución 3400/17 del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina menciona actividades prácticas, no está haciendo referencia a los ejercicios prácticos que estamos acostumbrados a facilitar a los estudiantes como guías por unidades, elaboradas por las cátedras.

La Resolución 3400 del Ministerio de Educación de Argentina (2017) en el Anexo III, en concordancia con lo expuesto en este trabajo, señala:

INTEGRACIÓN DE TEORÍA Y PRÁCTICA: el proceso de formación de competencias profesionales que posibiliten la intervención en la problemática específica de la realidad socioeconómica debe, necesariamente, contemplar ámbitos o modalidades curriculares de articulación teórico-práctica. Éstas deben recuperar el aporte de diversas disciplinas. El diseño de actividades de aprendizaje debería tender a un trabajo de análisis y reelaboración conceptual que permita su transferencia al campo profesional, posibilitando, de esta manera, una comprensión integral del rol del Contador Público.

RESOLUCIÓN DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS: El proceso de apropiación del conocimiento requiere del desarrollo de la capacidad de solución de situaciones problemáticas ya que de esta manera se tiende al logro de dos importantes objetivos: Por un lado, se compromete activamente a los estudiantes como actores involucrados y corresponsables en la solución de las mismas. Por otro, se genera un ambiente de aprendizaje en el que los docentes promueven y privilegian la indagación abierta, más allá de los contenidos desarrollados en cada espacio curricular. La formación práctica de la carrera de Contador Público desde esta perspectiva, permite la resignificación de los contenidos teóricos y su aplicación a la futura actividad profesional. La enseñanza focalizada en las prácticas profesionales debe estimular la integración de los

conocimientos, la reflexión sobre la realidad profesional y la toma de decisiones con fundamentación. Técnicas adecuadas para este tipo de aprendizajes son, entre otras:

- la problematización,
- el estudio de casos,
- el análisis de incidentes críticos,
- los ejercicios de simulación. (pp. 9-10)

Esta nueva demanda curricular implicó instruir a los docentes acerca de qué implicaba formación práctica en el nuevo esquema planteado, situación que desconocían y en algunos casos consideraban como estrategias opcionales, antes de la sanción de la citada resolución.

El enfoque sistémico articulador de disciplinas, implica un cambio en la tarea del docente tradicional, el que no muchos estarán dispuestos a afrontar. Implica un enfoque de la enseñanza orientado hacia la comprensión para la resolución de problemas.

La escuela inteligente brinda a los maestros la oportunidad de pensar, de hablar entre sí, y de conocer mejor sus niveles superiores de comprensión dentro de su asignatura, y los alienta a prestarles seria atención durante la enseñanza. Esta enseñanza no es terriblemente técnica ni agotadora. Solo exige un poco más de lo que hacen muchos maestros de ideas avanzadas. (Perkins, 1995, p. 91)

Teniendo en cuenta la opinión de las Normas Internacionales de Educación (IES), emitidas por el Consejo de Normas Internacionales de Formación en Contaduría de la Federación Internacional de Contadores (IFAC, 2019), respecto de las habilidades requeridas para un buen ejercicio profesional. En la IES 3 se refiere a las Habilidades Profesionales, agrupándolas en:

- Habilidades Intelectuales.
- Habilidades para las relaciones interpersonales y la comunicación

- Habilidades Personales
- Habilidades de organización.

En tanto, la IES 4 se refiere a valores profesionales, ética y actitud. Menciona como requisitos para una formación acorde al ejercicio profesional ideal:

- El escepticismo y juicio profesional.
- Principios éticos
- Compromiso con el interés público.

Y la IES 5 se refiere a la Formación Práctica, basándose en mecanismos que evalúan las producciones profesionales.

Es importante remarcar que la evaluación final de las capacidades y competencias es normalmente adicional a las calificaciones puramente académicas.

Las habilidades y actitudes mencionadas, nos llevan a la reflexión si, estas metas educativas se pueden lograr con el formato actual de la curricula de la Carrera de Contador Público o es necesario realizar ciertos ajustes a la misma. Algunas adecuaciones ya se realizaron en lo formal mediante las reformas implementadas para lograr la acreditación de la carrera en el período 2018-2019. Corresponderá evaluar si se han podido implementar en la práctica educativa o solo quedaron plasmadas en la letra de los programas. Si no se han implementado aún, corresponderá indagar los motivos, entre los que podría darse la resistencia al cambio, por estar aferrados a la enseñanza tradicional a la que algunos docentes están demasiado acostumbrados, por falta de capacitación o por otras razones a subsanar. El mejor plan de estudios en manos de docentes que no lo comprendan y/o no lo compartan, también naufraga.

La propuesta de este trabajo se basa en promover que los futuros profesionales logren formarse en todas las citadas habilidades dentro del ámbito universitario, partiendo de la hipótesis de que no son innatas, sino que es nuestra responsabilidad como docentes, educarlos para poder adquirirlas.

La importancia de integrar la práctica a lo largo de todo el trayecto formativo

La mayoría de las Facultades de Ciencias Económicas de la Argentina ofrecen además de la carrera de Contador Público, otras dos carreras de grado, cuyos contenidos obligaron a especializar y a articular los planes de estudios.

- Contador Público. Carrera que se sometió a un proceso de acreditación por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) durante el período 2018-2019, regulada por la Ley 24.521 de Educación Superior, que incluye “aquellas cuyo ejercicio profesional pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de las personas” (Art 43).
- Licenciatura en Administración. No considerada carrera de riesgo por el momento, por lo tanto no sometida a proceso de acreditación por la CONEAU.
- Licenciatura en Economía. No considerada carrera de riesgo por el momento, por lo tanto tampoco sometida a proceso de acreditación por la CONEAU.

En algunas Universidades las tres carreras comparten un ciclo inicial con asignaturas comunes, mientras que en otras los estudiantes se inscriben desde el comienzo a una u otra, individualmente.

La creación de un ciclo inicial, permite un tiempo de adaptación de los alumnos en su ingreso a la Facultad para poder decidir cuál es la carrera de grado que prefieren de acuerdo a su vocación. Por medio de encuestas realizadas a los ingresantes en sucesivos años se ha podido constatar que se sienten atraídos por la Contabilidad, la Administración o la Economía, pero no tienen demasiado claras las incumbencias profesionales que se desprenden de estas tres carreras. Es así que, durante los primeros años de su recorrido universitario van conociendo los distintos campos disciplinares, para decidir respecto del posterior ciclo de formación especializada al que se inscribirán.

De la documental analizada se pudo observar que, antes del inicio del proceso de acreditación no existían en la mayoría de las currículas universitarias vigentes en Argentina, instancias formales que permitieran integrar disciplinas en los primeros años, ni tampoco promediando las carreras. No se encontraron propuestas de evaluaciones integradoras de contenidos de las diferentes áreas, ni espacios institucionales formales que permitieran la interacción entre los docentes de distintas disciplinas. En otras palabras, la problemática de la articulación de contenidos no estaba considerada como una preocupación en los ciclos iniciales o medios de Ciencias Económicas.

Sin embargo, es importante señalar que existen algunos intentos recientes de integración en los nuevos planes de estudios generados a partir del proceso de autoevaluación para la acreditación, de los que todavía sería prematuro evaluar resultados. A partir de un relevamiento realizado, se pudo constatar que los planes de estudios de las Facultades de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de la Pontificia Universidad Católica Argentina, han creado espacios integradores en tramos iniciales y medios de la carrera de contador público, a parte de los ya tradicionalmente existentes al finalizar el trayecto. (Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional del Litoral [FCE-UNL], 2018; Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Río Cuarto [FCE-UNRC], 2018; Facultad de Ciencias Económicas Pontificia Universidad Católica Argentina [FCE-UCA], 2018)

Lo más común es observar la existencia de propuestas integradoras, como es el caso de gabinetes de práctica, prácticas profesionales supervisadas, seminarios integradores, pasantías, talleres de prácticas, por citar algunos ejemplos, recién en la etapa final de la carrera.

La Resolución 3400 (2017) del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina, que fijó los estándares para la carrera de Contador Público, señala también en el Anexo III:

Los criterios de intensidad de la formación práctica deberán contemplar este aspecto, de manera de evitar interpretaciones fragmentarias o reduccionistas de la práctica. Para lograrlo proponemos algunos criterios que permitan evaluar la intensidad de la formación práctica:

GRADUALIDAD Y COMPLEJIDAD: este criterio responde al supuesto de que el aprendizaje constituye un proceso de reestructuraciones continuas, que posibilita de manera progresiva alcanzar niveles cada vez más complejos de comprensión e interpretación de la realidad. En ese sentido, es importante considerar desde el inicio de la carrera los aportes que las distintas áreas curriculares realizan a la formación integral, relacionando los aspectos teóricos con los prácticos, ya sea que estén vinculados o no con la práctica profesional. (p. 9)

Es decir que los estándares proponen, que los espacios articuladores de disciplinas se encuentren en la currícula desde el inicio de la carrera.

Se entiende que la aplicación práctica mediante la resolución de casos o simulaciones en las que además de articular conocimientos se incorpore el desarrollo de habilidades y el tratamiento de dilemas éticos, no solo enriquecerá desde edad temprana la formación del futuro graduado, sino que además permitirá definir las vocaciones borrosas que se plantearon en párrafos anteriores. Sin embargo, una cuestión a debatir para una futura mejora en los estándares de la Resolución 3400/17 del Ministerio de Educación, es el controvertido lugar asignado al tratamiento de la ética, pues limita su reconocimiento como tema de análisis solo en el área de las humanidades, es decir no de manera transversal y tampoco hace referencia a su incorporación desde los primeros años.

La búsqueda de una mayor integración disciplinar en los trayectos curriculares puede tener interrogantes a definir. En primer lugar, fijar claramente qué objetivos se quieren lograr; en segundo lugar, en qué etapas del trayecto formativo es recomendable insertar los espacios

integradores y finalmente quiénes conducirán el proyecto. Solo definiendo claramente estas cuestiones podrán esperarse los mejores resultados.

¿Cuáles son las habilidades prioritarias a desarrollar en los estudiantes?

El diseño de los espacios de práctica integradores no tendrá como objetivo incorporar nuevos temas desconocidos por los estudiantes, sino que deberá centrarse en la integración de los contenidos ya aprendidos y en la formación en las siguientes habilidades:

Habilidad para encontrar, validar y procesar información en situaciones que demanden aplicar conocimientos y herramientas aprendidas en diferentes asignaturas ya aprobadas

Su formación será la esperada cuando sea capaz de encontrar la información, a partir de los múltiples medios existentes y a su alcance. Todo graduado debería poseer habilidades que le permitan resolver situaciones novedosas, estar preparado desde la Universidad para la formación continua y para encontrar la información necesaria para tomar decisiones.

La Resolución 575/20 de la Junta de Gobierno de la Federación Argentina de Consejos Profesionales en Ciencias Económicas (FACPCE,2020) elaboró un Documento denominado “Funciones y Responsabilidades del Contador Público” que señala, entre otras cuestiones:

El Asesor impositivo o previsional, como su nombre lo indica, asesora fiscal o previsionalmente. Ello implica dar su parecer sobre determinado tema sobre el cual es consultado. Para poder hacerlo, debe tener en cuenta las normas vigentes (leyes, decretos y resoluciones), la doctrina, la jurisprudencia y pronunciamientos del fisco, arribando a una conclusión sobre temas que pueden resultar opinables. En consecuencia y por ser justamente una opinión, es admisible pensar que puede haber opiniones diferentes, y todas ellas ser coherentes. (p. 27)

Formar a nuestros estudiantes en la idea de que no existe una única opinión ni una única forma de interpretar la información, es esencial para desarrollar el pensamiento crítico, ser cautos y responsables a la hora de asesorar a sus clientes.

Habilidad para trabajar en equipo

La propuesta de formarse en un equipo es un prerrequisito para el trabajo interdisciplinario. En la actualidad no se concibe factible el trabajo individual y solitario en ningún ámbito en los que se contextualizan las ciencias económicas. Trabajando de este modo se aprende a escuchar a los otros y a comprender que todas las disciplinas tienen algo para aportar al conjunto, en un enfoque sistémico. Quizás una propuesta que lleve a la práctica esta idea no debería proponer el trabajo en equipo solamente del lado de los estudiantes, sino que sería interesante que exista un equipo de docentes de diferentes áreas que integren el staff de formadores.

Resulta aquí pertinente formular la siguiente pregunta: ¿si enseñamos como equipos de profesores, será más fácil para los estudiantes aprender y practicar en equipos?

Habilidad para abordar transversalmente un problema desde la mirada de varias disciplinas

La organización del dictado sobre la base de asignaturas disciplinares tiende indirectamente a encorsetar conjuntos de conocimientos diferenciados dentro de diversas áreas, alejándose de una realidad que muestra objetos únicos de estudio. La propuesta buscará articular las diversas áreas disciplinares, con los distintos objetos sociales de estudio, con una mirada holística.

Visibilizar dilemas éticos en la resolución de problemas

Se propone interpelar a los estudiantes en el debate de dilemas éticos. No basta con estudiar la ética desde una concepción filosófica en una asignatura en el área de las humanidades como proponen los estándares, o con analizar el Código de Ética profesional en las asignaturas

cercanas a la graduación. Para no caer en lo que llamamos una enseñanza de laboratorio, se deben poner en discusión temas que generalmente son tabúes y no es habitual tratarlos en la Universidad, pero que los alumnos conocen por los medios de comunicación y que involucran directa o indirectamente a los profesionales en ciencias económicas.

Particularmente se propone trabajar con los estudiantes la ética profesional, que debería actuar como una lente bajo la cual se visualice cada decisión a tomar en el futuro ejercicio de la profesión.

A las organizaciones empresariales ya no se las valora y evalúa únicamente por sus resultados económico-financieros. Existen otros factores, como el respeto a la legalidad vigente (fraude y corrupción), la sostenibilidad (medio ambiente) y la existencia de una cultura ética sin acosos laborales, tráfico de influencias, disparidad de género, etc. que son considerados como relevantes por los grupos de interés relacionados con la organización. (Diez, A. 2019, p. 8)

El tratamiento de temas éticos “exige a las partes a ser explícitos sobre los fines y los valores que defienden”, recordando siempre que “(l)a formación de los estudiantes universitarios ha de centrarse prioritariamente en la asimilación y dominio de las metas formativas y en la construcción de valores más representativos...” (Villar Angulo, 2004, p.198).

Por todo lo dicho, la ética profesional debe incorporarse transversalmente a la enseñanza de todas las asignaturas, desde la primera materia, el primer día de clases y debe estar a cargo de docentes que sean profesionales de las ciencias económicas y conozcan los problemas que el ejercicio de la profesión plantea día a día.

Desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes

El objetivo será desarrollar competencias críticas y reflexivas en los estudiantes que se resumen en la visión de Barnett (como se citó en Abate y Orellano, 2005)

La capacitación para el mundo de la vida requiere de un foco concentrado en el diálogo y el análisis como tal. La comunicación no es estratégica, ni enmarcada en normas de la disciplina, el mundo de la vida busca formas dialógicas de comunicación. Si hay una transferibilidad que podamos distinguir en el mundo de la vida, se trata de la metacrítica. Es una capacidad de autosupervisión continua. La transferibilidad en este caso es un estado de la mente: consiste en comparar, contrastar, intercambiar, revisar y experimentar a través de los distintos dominios de nuestros propios proyectos humanos. En esta tarea suele resultar útil la colaboración o al menos el intercambio con otros. El aprendizaje para el mundo de la vida se puede caracterizar como meta-aprendizaje. Se trata de un continuo aprendizaje en acción, en el cual los propios proyectos y prácticas son evaluados por uno mismo y descartados cuando es necesario. Es una disposición crítica para analizar el propio aprendizaje. Es un proceso que no tiene fin. Aprendemos de nuestros propios errores. (pp. 5-6)

La Recomendación C189/01 del Consejo de la Unión Europea (UE,2018) relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, establece que "(l)as capacidades, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la habilidad para cooperar, la creatividad, el pensamiento computacional o la autorregulación, son más esenciales que nunca en nuestra sociedad en rápido cambio" (p. 2).

Habilidades comunicacionales

En las entrevistas los docentes manifestaron haber observado dificultades para la comunicación oral, corporal y escrita en sus alumnos.

Un indicador que demuestra que los estudiantes reconocen tales carencias en la formación universitaria actual recibida, en relación a lo que les demanda el mercado laboral, puede observarse en la temática de los cursos y capacitaciones que ofrecen a sus pares; por medio del Centro de Estudiantes. Cursos de oratoria, teatro, expresión corporal, cómo armar un CV, cómo realizar presentaciones efectivas, cómo encarar la primera entrevista de trabajo entre otros; demuestran que están preocupados por la formación en este tipo de habilidades, pues reconocen que son necesarias para interactuar en el mundo laboral pero no las poseen de manera innata, como ocurría quizás con generaciones anteriores, a las que pertenecen los actuales docentes.

Propuesta de diseño de espacios curriculares integradores de conocimientos y formadores en habilidades

La propuesta se basa en incorporar a la currícula de Contador Público espacios integradores formales que permitan hacer una parada en la vorágine del trayecto recorrido, tanto en tramos iniciales, como intermedios y finales de la carrera. El objetivo debería ser poder mirar hacia atrás, analizar con espíritu crítico, con una mirada ética y reflexiva, y transferir todos aquellos conocimientos adquiridos, bajo el formato tradicional de enseñanza, a la resolución de situaciones similares a las que ocurrirán en el ejercicio profesional.

Estos espacios intentarán en cierta medida llevar a la práctica el desarrollo de planes de estudio bajo la mirada del enfoque sistémico y articulador de distintas áreas del conocimiento.

...el camino correcto descansa en desarrollar programas de estudio que provean en alguna medida a los intereses de los estudiantes, pero que a la vez muestren la permeabilidad necesaria para que los mismos puedan percibir las limitaciones de sus propios campos de estudio. Trayendo nuevas formas de analizar temas dentro de los intereses de los estudiantes, el programa de estudio se mantiene integrado, pero a la

vez se abre. En ese proceso, los estudiantes se colocan en posición de ser más críticos de su aprendizaje, pero en una forma constructiva. (Barnett, 1990, p. 187)

Teniendo en cuenta la opinión relevada de los graduados, docentes de grado y posgrado, para que estos espacios puedan ponerse en práctica, será necesario definir las siguientes pautas:

- Que los estudiantes conozcan previamente cuáles son los contenidos que, habiendo sido aprendidos y evaluados en asignaturas anteriores, deberán repasar para poder aplicarlos en la resolución de los casos. Estos espacios no pueden tener contenidos nuevos o que los estudiantes no hayan aprobado en asignaturas correlativas anteriores del plan de estudios.
- Que sean los docentes responsables del espacio los que formen los equipos de trabajo buscando el aprendizaje colaborativo. Para la puesta en práctica, se sugiere su conformación intentando lograr grupos heterogéneos de estudiantes con diferentes rankings académicos, género, edades, orígenes étnicos, sociales, evitando que queden integrados mayormente por grupos de amigos que se conozcan previamente. Solo de ese modo se aprenderá a trabajar en equipo y a ser inclusivo con todos sus miembros, comprendiendo que en el ejercicio profesional nadie puede elegir siempre a las personas con las que va a trabajar.

En lo referente a la composición de grupos, dependiendo de criterios como el nivel de habilidad de los componentes, sexo, condiciones socio-económicas, etcétera, se formarán grupos homogéneos o heterogéneos. Así, cuando se trabaja sobre una destreza específica...se recomiendan grupos homogéneos. Cuando se trabaja en objetivos relacionados con la solución de problemas y/o aprendizaje de conceptos básicos, los grupos heterogéneos son más adecuados. Cuando el profesor tenga dudas, se recomienda establecer grupos

heterogéneos. La selección al azar puede ser efectiva. (Villar Angulo, 2004, p. 381)

- Que los equipos de docentes o tutores responsables que estén a cargo sean interdisciplinarios, pues se trata de formar a los estudiantes en habilidades que tienen que ver mayormente con el ejercicio profesional, pero también con la comunicación oral y escrita, el uso de herramientas informáticas, imágenes, el lenguaje corporal, entre otros.
- Que los estudiantes sean instados a trabajar la mayor parte del tiempo solos, sin la permanente intervención del equipo docente como regulador de las decisiones que vayan tomando en el grupo de trabajo, permitiéndoles desarrollar una mayor creatividad en la resolución de los problemas planteados y entendiendo que no existe una única solución oficial pretendida por el equipo docente para aprobar el espacio integrador. Se intentará entonces, evitar la forma de evaluación tradicional a la que están acostumbrados.

(L)os alumnos *descubren* la evaluación: observan, descifran e interpretan el estilo evaluativo del profesor y trabajan a lo largo del curso muy dirigidos por esta percepción. Llegan a discriminar los gustos del profesor, sus hábitos y todo aquello que deben o no deben hacer para tener éxito y aprobar. (Villar Angulo, 2004, p. 557)

- Que la redacción de las consignas de las actividades a realizar, respecto de los casos propuestos sea completa y con las adecuadas indicaciones de acuerdo al plan de trabajo diseñado. La libertad en el trabajo de los estudiantes esperada, tiene que venir acompañada de una correcta redacción de los casos propuestos. Cuanto menos claras

son las consignas, el estudiante se ve obligado a estar permanentemente consultando qué se pretende de su trabajo y cuáles son las metas a alcanzar. Se requerirá que busquen solos la fuente y los canales para la obtención de la información necesaria, intentando acercarse a la realidad del trabajo profesional, en donde nadie recibe enunciados escritos y completos de los problemas, ni tampoco la bibliografía o linkografía de donde extraer la información, como ocurre generalmente en las asignaturas que siguen el modelo de la enseñanza tradicional.

- Que los estudiantes puedan consultar en foros de discusión con sus pares de otros equipos a través de aulas virtuales o la creación de grupos en redes que sean de uso habitual por los participantes, con la moderación de algún integrante del equipo docente. De este modo se acercarán a la cotidianidad del trabajo profesional en el que se acostumbra a consultar a colegas acerca de alguna problemática específica.
- Que los estudiantes tengan que cumplir con una determinada cantidad de créditos otorgados por la asistencia a eventos tales como charlas, conferencias, congresos en los que se traten temas relacionados con los casos que tienen que resolver. Se incluirán en el plan de actividades visitas guiadas a organizaciones de todo tipo. De este modo comprenderán la importancia de la capacitación continua y la investigación en temas de la profesión.
- Que los estudiantes tengan plazos fijados para las presentaciones, acordados en el inicio del cursado, para ir socializando avances de sus trabajos en forma oral y escrita. De este modo se desarrollará el sentido de responsabilidad para cumplir con las fechas prefijadas y habilidades para la argumentación en las exposiciones de las soluciones planteadas.
- Que los estudiantes realicen sus presentaciones finales en eventos organizados por la institución que permitan socializar los trabajos realizados, con la participación de

autoridades de la Facultad y público en general. Estos eventos podrán tener diferentes formatos, como podría ser el caso de teatralizaciones de asambleas de accionistas en las que el contador deba exponer el Balance anual u otro tipo de reuniones, donde se muestre el trabajo profesional. Así se podrá ir aprendiendo a elaborar una presentación en público, a respetar los tiempos de exposición, el uso adecuado del lenguaje y las imágenes, responder preguntas fundamentadas, así como otras destrezas necesarias para exponer una propuesta de trabajo ante un público que puede ser especializado o no.

- Que los estudiantes sean evaluados por las habilidades adquiridas en el trayecto formativo integrador. De nada serviría todo el esfuerzo realizado si al momento de evaluar se vuelve a caer en el modelo tradicional de una prueba individual de contenidos. Por lo tanto, será necesario fijar estándares de evaluación que deben ser conocidos por los estudiantes, para que desde el inicio del cursado comprendan qué se pretende de ellos y con qué parámetros se considerarán que las metas de formación se han alcanzado. Un modelo a seguir podrían ser los estándares indicados en las IES 2, 3, 4 y 5 del IFAC (2019).

Selección del equipo interdisciplinario que estará al frente de la propuesta innovadora

La puesta en práctica de estos nuevos espacios y su implementación, requerirá también de recursos humanos con una formación, trayectoria y predisposición especiales.

Se considera central que los equipos responsables a cargo de estos espacios tengan una dedicación parcial a la docencia, manteniendo un equilibrio entre el ejercicio de la enseñanza universitaria y su actuación profesional. No resultan convenientes docentes universitarios con dedicación exclusiva, aislados de la vida profesional y del contexto laboral.

Se sigue, para definir el perfil de las personas deseadas para conducir estos espacios, las capacidades mencionadas por Roth (como se citó en Villar Angulo, 2004), que recuerda un conjunto de criterios para desarrollar una práctica docente reflexiva:

1. Cuestionarse qué, por qué y cómo hace uno las cosas; preguntarse qué, por qué y cómo las hacen otros.
2. Enfatizar la indagación como herramienta de aprendizaje.
3. No emitir juicios. Esperar hasta tener datos suficientes o autovalidación.
4. Buscar alternativas.
5. Mantener una mente abierta.
6. Comparar y contrastar.
7. Buscar el marco, base teórica y fundamentación de conductas, métodos, técnicas, programas.
8. Visión desde varias perspectivas.
9. Identificar y probar asunciones (propias o de otros), buscar evidencias en conflicto.
10. Situarse en contextos variados, diversos.
11. Preguntar “¿Qué si...?”
12. Solicitar ideas y puntos de vista de otros.
13. Adaptarse y ajustarse a la inestabilidad y al cambio.
14. Funcionar dentro de la incertidumbre, complejidad y variedad.
15. Formular hipótesis.
16. Considerar las consecuencias.
17. Validar lo que es dado o creído.
18. Sintetizar y contrastar.

19. Buscar, identificar y resolver problemas, (“situación problemática” “resolución de problemas”).
20. Actuar después de sopesar alternativas, consecuencias o situaciones del contexto.
21. Analizar qué hace que funcione y en qué contexto funcionaría.
22. Evaluar lo que funcionó, lo que no lo hizo y por qué. (p. 253)

En definitiva, se buscan docentes con muy buenos conocimientos de las disciplinas que enseñan, pero a la vez empáticos, con habilidades para la reflexión, intentando generar en sus estudiantes la duda, el espíritu crítico y la transferencia de los contenidos con una mirada ética, de cara al futuro ejercicio profesional.

También se insiste en la importancia de que los equipos responsables de estos espacios sean interdisciplinarios, pues se trata de formar a los estudiantes en habilidades que tienen que ver mayormente con el ejercicio profesional, pero también con la comunicación oral y escrita, con el uso de herramientas informáticas, lenguaje corporal y destrezas de sociabilización a desarrollar.

Conclusión

Las dificultades respecto de las habilidades de los estudiantes para integrar conocimientos y resolver situaciones del quehacer profesional visibilizadas a través de la opinión de graduados, docentes de grado y posgrado de la carrera de Contador Público, sustentan la necesidad de un abordaje sistémico de la enseñanza que favorezca la construcción de un profesional de calidad para el futuro desempeño, pero también la construcción de ciudadanía, ofreciendo una formación integral digna de la Universidad del siglo XXI.

Entre los hallazgos más importantes de esta investigación que reafirman la necesidad de la creación de espacios innovadores en la currícula de la carrera, resulta importante destacar:

- ***Dificultades para desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes.***

Los estudiantes no están acostumbrados a que interese su opinión, a ser escuchados, a debatir temas de la profesión y argumentar con los contenidos teóricos y prácticos aprendidos en las distintas asignaturas aprobadas.

- ***Docentes apegados a las formas tradicionales de enseñanza:***

En general avalan una visión sistémica de la enseñanza del conjunto de las disciplinas para la actuación profesional, pero se observan pocos intentos para innovar en la búsqueda de nuevos instrumentos para lograrlo.

- ***Docentes que desconocen las potencialidades del grupo de estudiantes con el que trabajan***

Por lo general los docentes, suponen que están interactuando con un grupo de estudiantes que tienen la misma culturalidad que ellos. Es importante que se conozca integralmente al destinatario de las prácticas docentes seleccionadas, porque de lo contrario, será muy difícil motivarlos con herramientas y propuestas de trabajo, que eran atractivas en épocas pasadas, pero que fueron superadas por el uso de las tecnologías en la actualidad.

Para iniciar un camino de cambio, se propone insertar espacios integradores de disciplinas y formadores en habilidades en distintos tramos de la carrera, que intentarán subsanar las falencias formativas arriba expuestas. Estos espacios parecen traer una luz de esperanza para lograr la anhelada formación integral de los futuros colegas.

Sin embargo, muchas veces este tipo de propuestas innovadoras que se planifican desde la academia, encuentran obstáculos que impiden que los cambios se produzcan en el momento oportuno y generen el impacto esperado en los estudiantes. Algunos de esos posibles obstáculos serán:

- ***El lento proceso de modificar un plan de estudios:***

El marco normativo y sus posibles modificaciones son elementos básicos para poder avanzar en actualizaciones de los planes de estudios que permitan innovar en enseñanza. En las Universidades públicas en Argentina cualquier modificación en el plan de estudios debe pasar por distintos órganos y lograr acuerdos. Quizás deberían elaborarse programas de asignaturas y planes de estudios flexibles que le permitan al docente innovar año a año, manteniéndolos actualizados, sin necesidad de apelar a excesivos trámites burocráticos, evitando de este modo que las modificaciones lleguen demasiado tarde.

- ***Obtención de recursos para la mejor ejecución de las propuestas***

Muchas veces se cuenta con propuestas de enseñanza innovadoras, que favorecerían la formación en habilidades de los estudiantes, pero se carece de los recursos económicos para acceder a materiales para la enseñanza tecnológicos o bases de datos necesarias para trabajar de manera similar al futuro ejercicio profesional. Contar con recursos económicos que permitan adquirir licencias de software, renovar periódicamente el equipamiento informático, suscripciones a revistas especializadas, apoyar la capacitación del equipo docente, en las universidades públicas en Argentina, no es fácil. En estos casos corresponderá a la institución priorizar la afectación de los escasos recursos a la inversión en tecnologías o procurar la celebración de convenios con empresas que quieran realizar donaciones, como parte de sus políticas de responsabilidad social y permitan que los estudiantes accedan a una educación acorde con las exigencias del mundo laboral.

- ***Alargamiento de la duración de la carrera***

En general los estudiantes se muestran preocupados con este tipo de propuestas porque aumentan la carga horaria de algunas asignaturas en particular y de la carrera en general. Por eso estos espacios innovadores generalmente se terminan llevando a la práctica mediante la creación de materias optativas en las que, solo un grupo reducido

de estudiantes que las elijen, recibirían los beneficios de una formación con otro enfoque. Quizás este sea un tema a replantearse a futuro. Pareciera imposible de alcanzar que un estudiante que realice prácticas profesionales, pasantías, intercambios internacionales, participe en proyectos de investigación y otras oportunidades que hacen a su completa formación, logre graduarse en cinco años que es la duración estimada en lo formal. Hoy los estudiantes de contador en promedio en la Argentina, obtienen su título luego de ocho años de permanencia en las aulas.

Probablemente un rediseño de los planes de estudios con una nueva mirada de las necesidades planteadas que hagan borrón y cuenta nueva, permitan que salgamos de sucesivos emparches de los planes que teníamos antaño. Para ello será necesario instruir tanto a docentes como a las autoridades universitarias acerca de las bondades de estas propuestas y recién cuando se logren los consensos se podrá avanzar para implementarlas.

Para finalizar, entendemos que lograr una mejora en el proceso de enseñanza dependerá de la combinación de acciones comprometidas realizadas por los diferentes actores que participan de la vida universitaria. En primer lugar, los graduados que actúan como la retroalimentación del sistema y aportan sus experiencias desde el contexto. En segundo lugar, los docentes que también son graduados, y tienen sentido de pertenencia a una comunidad profesional, que bregan por su conservación en el tiempo con el compromiso de formar cada vez mejores colegas. También las autoridades universitarias, que deberán afectar los recursos necesarios para que las propuestas educativas se mantengan actualizadas. Finalmente, los estudiantes, quienes deberían trabajar primero por descubrir si tienen una fuerte vocación por las ciencias económicas para luego aprovechar estas propuestas de formación pensando más en su futuro ejercicio profesional que en la inmediatez de aprobar solo para graduarse lo antes posible.

Guía de discusión

Luego del trabajo expuesto se propone debatir respecto a los siguientes interrogantes:

- Las habilidades para el ejercicio profesional ¿son innatas o se adquieren mediante la educación?
- ¿Es responsabilidad de la Universidad formar en habilidades? ¿En todas o solo en algunas?
- ¿Los planes de estudio deben incluir solo contenidos o incorporar actividades que en la actualidad se ofrecen, pero son extracurriculares?
- ¿Las habilidades requeridas para el ejercicio profesional van cambiando con los avances tecnológicos?
- Para discutir estos temas recomendamos la obra de Caraher, L. (2016) *Millennials en la oficina*. Ed. Paidós.

Referencias

- Abate, S. y Orellano, V. (2005). *Diseño del Curriculum Universitario por Competencias*. Editorial Universidad Nacional de La Plata.
- Barnett, R. (1990). *The idea of higher education*. Editorial Open University Press.
- Bunge, M. (1999). *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. Editorial Siglo XXI.
- Caraher, L. (2016). *Millennials en la oficina*. (E. Preciado Martínez Trad.; 1°. ed.), Editorial Paidós. (Original work published 2014).
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Editorial Nueva Imagen
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación C 189/01 relativa a competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://currículo.educacion.es>
- Diez, A. (2019, mayo 16). Los aspectos clave de un programa de ética empresarial. *Diario Responsable*. <https://diarioresponsable.com/noticias/>

Facultad de Ciencias Económicas Pontificia Universidad Católica Argentina. (2018). *Plan de estudios*. <https://uca.edu.ar>

Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional del Litoral. (2018). *Plan de estudios* <https://www.fce.unl.edu.ar>

Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Río Cuarto. (2018). *Plan de estudios*. <https://www.eco.unrc.edu.ar>

International Accounting Education Standards Board. International Federation of Accountants. (2019) Handbook of International Education Pronouncements. <https://www.ifac.org/system/files/publications/files/Handbook-of-International-Education-Standards-2019.pdf>

Junta de Gobierno Federación Argentina de Concejos Profesionales en Ciencias Económicas. (2020). *Resolución 575: Funciones y Responsabilidades del Contador Público* <https://facpce.org.ar/pdf/RESJG57520.pdf>

Ley 24.521 de 1995. (1995, 7 de agosto). Congreso Nacional de la República Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar>

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós.

Perkins, D. (1995). *La Escuela Inteligente*. Editorial Gedisa.

Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Editorial Dolmen.

Resolución 3400 E de 2017. (2017, 8 de setiembre). Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar>

Villar Angulo L. (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Editorial Prentice Hall.

13. Curriculum Vitae de la Autora:



DI RUSSO de HAUQUE, Leila

TELÉFONO: 54-342-6314815
E-MAIL: lhauque@yahoo.com.ar

Magister en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias -Universidad Nacional del Litoral. Argentina.

Especialista en Sindicatura Concursal. Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional del Litoral. Argentina.

Contadora Pública Nacional. Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional del Litoral. Argentina.

Directora del Área de Educación del Centro de Estudios Científicos y Técnicos (CECyT) de la Federación Argentina de Consejos Profesionales en Ciencias Económicas de Argentina (FACPCE).

Secretaria de Investigación y Formación de Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral. Argentina.

Profesora titular de cátedra por concurso de antecedentes y oposición de carreras de grado y posgrado en la Facultad de Ciencias Económicas y de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral y de la Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

Autora y coautora de doce libros de temas contables y de didáctica de la Contabilidad.

Directora de Proyectos de Investigación con financiamiento CAI+D desde 2006.

Investigadora categoría III del Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias. Argentina.

Autora y coautora de artículos publicados y presentaciones a congresos del área de contabilidad y pedagogía contable universitaria.

Premio “Manuel Belgrano” 2020 y 2015 otorgado por el Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Mención en el **Premio Jerarquía “Hector Bértora” 2014** del Área Pedagógica y de Investigación en las XXXV Jornadas Universitarias de Contabilidad. Universidad Católica de San Juan.

Primer premio al mejor trabajo del Área Contabilidad Social y Ambiental 2012 en las XXII Jornadas Universitarias de Contabilidad en Tucumán.

Única mención especial Premio de Investigación “Dr. Juan Alberto Arévalo” 2004. Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la provincia de Santa Fe (Cámara II). Coautora del trabajo: “La medición del capital intelectual y la llave de negocio: cara y ceca de una misma moneda contable.

Primer Premio FACPCE - "Premio Anual 2001 de la Federación Argentina de Profesionales en Ciencias Económicas". Coautora del Trabajo "El profesional argentino en Ciencias Económicas al inicio del Siglo XXI: En la búsqueda del equilibrio entre especialización e interdisciplina".

Premio “Héctor Bértora” 2000 al mejor trabajo sobre el tema “Llave de Negocio” (Diploma y Plaqueta) otorgado en las XXI Jornadas Nacionales Universitarias de Contabilidad realizadas en la Universidad Argentina de la Empresa – Buenos Aires – Argentina.

Primer premio (I.N.I.D.I.E.C. – CO.DE.CE.) en el concurso anual nacional del Instituto Interuniversitario de Investigaciones Contables del Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Económicas de Universidades Nacionales. Coautora del trabajo: “El acercamiento del

costo contable al costo económico en la Argentina: Un importante avance de la disciplina contable o un sacrificio inútil”. Premio consistente en diploma, medalla y publicación.

Profesional matriculada en el Consejo Profesional de Ciencias Económicas de Santa Fe Cámara I. Argentina. Ejerce la profesión en un estudio contable familiar de la ciudad de Santa Fe desde 1991.

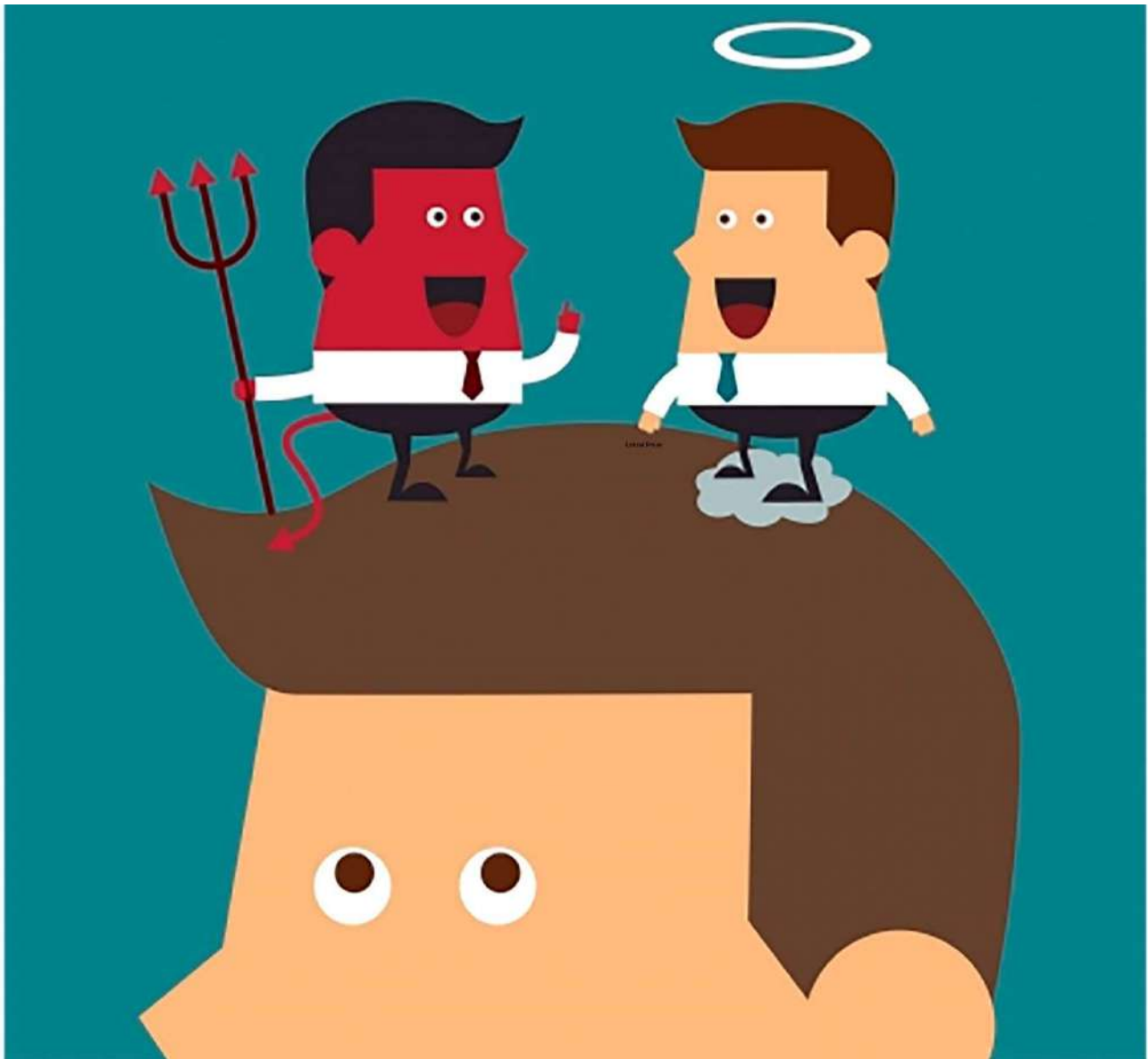
Seudónimo: “Don Realdo”



**Asociación Interamericana de Contabilidad XXXIV
Conferencia Interamericana de Contabilidad, Porto
Alegre, Brasil del 19 al 21 de octubre del 2021**



La ética prerequisite indispensable y transversal, la enseñanza de la deontología (teoría y práctica) y la formación de formadores en esta materia (Código de Ética Profesional de IESBA y Código de Ética profesional Dominicano)



**SUSTENTADO POR:
NURY MERCEDES MATÍAS ANTONIO**

**DIRECTOR NACIONAL ANTE AIC:
LIC. ANDRÉS BILLINI**

**Asociación Interamericana de Contabilidad
XXXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad, Porto Alegre, Brasil del 19 al 21 de
octubre del 2021.**

**FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL INICIAL Y CONTINUO DELCONTADOR
PÚBLICO: QUÉ ENSEÑAR Y CÓMO ENSEÑAR**

Trabajo Nacional

Área Temática
4.-EDUCACION

**Tema: 4.1 FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL INICIAL Y CONTINUO
DELCONTADOR PÚBLICO: QUÉ ENSEÑAR Y CÓMO ENSEÑAR**

Subtema:

La ética prerrequisito indispensable y transversal, la enseñanza de la deontología (teoría y práctica) y la formación de formadores en esta materia (Código de Ética Profesional de IESBA y Código de Ética profesional Dominicano)

Sustentado Por:

Nury Mercedes Matías Antonio
matiasantonio_asoc@hotmail.com

País que representa:

República Dominicana

Director Nacional Ante AIC:

Lic. Andrés Billini

Contenido

Resumen Ejecutivo	4
Objetivos de la investigación	5
Introducción	6
Antecedentes del problema	7
Desarrollo de temas:	9
Ética profesional del contador: Qué enseñar y cómo enseñar	10
Ética como prerrequisito indispensable del contador público	19
Cómo llega el IFAC a los organismos patrocinadores y cómo los patrocinadores dan a conocer el código de ética a las universidades e instituto especializados	22
Encuesta y discusión de resultados	28
Guía de discusión	31
Conclusiones	34
Referencias	37
Acerca de la autora	39

Resumen Ejecutivo

El presente trabajo aborda el tema Formación y desarrollo profesional inicial y continuo del contador público: qué enseñar y como enseñar en el cual analiza cómo la ética se constituye en eje indispensable y transversal en todo el proceso formativo del profesional, propone qué y cómo enseñar desde las aulas y la actualidad del maestro, busca ejemplificar las acciones y ver cómo se enseña y promueven los diferentes códigos.

En su estructura se compone de una sección preliminar que abarca objetivo, introducción y antecedentes; luego, el cuerpo formal que contiene cuatro apartados que explican el contenido. La sección final incluye las conclusiones, referencias y datos de la autora.

Para su concreción, el estudio se hilvana con el método teórico práctico, parte de los fundamentos teóricos de la ética de las profesiones para arribar a la aplicación de casos concretos y la consulta en la aplicación de encuesta.

Palabras Claves:

Ética, deontología, contabilidad, IESBA, valores.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar cómo la ética se articula como eje indispensable y transversal en la formación de profesionales de la contabilidad

Objetivos específicos

- Reflexionar qué y cómo se debe enseñar desde la ética profesional en los centros de enseñanzas.
- Fundamentar los buenos actos como condición antepuesta al ejercicio contabilidad.
- Indagar cómo se están enseñando y promoviendo los diferentes códigos éticos de la profesión contabilidad.

Metodología:

Este trabajo se aborda desde la perspectiva teórica-práctico, busca reflexionar en la ética desde la formación del profesional de contabilidad. Lo teórico aborda los principios éticos, lo práctico está guiado por encuestas realizadas a profesionales de Latinoamérica cuestionando el conocimiento y aplicación que tienen sobre los mismos.

Introducción

El problema ético ha tendido presencia en la humanidad desde tiempos inmemoriales, no por ello ha quedado en el olvido o es un tema pasado de moda. Las sociedades en busca de su perfección y de su avance humanístico necesitan apoyarse en acciones que sean de bien para todos. El comportamiento ético de los individuos ofrece a la humanidad esta posibilidad. Es este pilar el que le ha permitido a la ética ser una discusión vigente.

El buen obrar permea la vida del ser humano en sociedad y, por tanto, la ejecución de su oficio en particular, lo que obliga a que hoy más que nunca se reflexione sobre los fundamentos éticos que norman al contador público.

El presente trabajo no solo aborda la cuestión, sino que enfoca a la figura del formador para dar luz de qué y cómo enseñar y plantear una perspectiva que permita un resarcimiento al derrotero nefasto que lleva, sobre todo, nuestra América Latina.

Para cumplir su intención, después de los asuntos preliminares se desarrollan cuatro puntos medulares referente a la ética profesional del contador y los formadores; se propone la ética como requisito previo al ejercicio contabilidad, en este punto se ven casos concretos; se reflexiona qué se hace desde los organismos patrocinadores para dar a conocer y promover los diferentes códigos de ética. Luego se presentan instrumentos estadísticos que arrojan luz para conocer el proceder en la vida práctica. Finalmente, las conclusiones. Las conclusiones arribadas no dejan de tener oportunidades de mejoras a analizar, por eso se plantean como discusión abierta o perspectiva de reflexión a seguir para alcanzar resultados más promisorios que lo que tenemos en la actualidad. Lo cierto es que este trabajo la visión teleológica que procura es alcanzar una mejor sociedad y que la profesión contabilidad pueda aportar su cuota para lograrlo. Desde esa posición invitamos a la discusión del tema.

Antecedentes del problema

El abordaje en los últimos años de la ética y el profesional de contabilidad ha generado gran interés de escritores e investigadores. Prueba de lo anterior es la gran cantidad de páginas en internet que tienen entrada del tema, sin embargo, para propósito de este trabajo se han tomado algunas investigaciones considerando su rigurosidad, el tiempo y la relevancia de su contenido.

Bajo esos criterios resalto el trabajo de Alexandra Díaz Piñeros, Ana Milena Campos Serrano y Julio Cesar Millán Romero titulado *La Ética del Contador y su papel contra la corrupción en Colombia: Estudio de Casos* realizado en el 2019 donde abordan la ética del contador desde casos concretos que han salido a la luz pública en Colombia. Los signatarios llegan la conclusión de que en su país son numerosos los casos de corrupción en los que están involucrados contadores, la falta de ética es notoria en estos profesionales provocando con su actuar dañar la credibilidad del gremio (Días Piñeros, et al (2019, pág. 41).

Carrasco Mendoza, alumno de la Universidad del Bío-Bío en Chile, realizó un trabajo en el 2016 titulado *Análisis del comportamiento ético de la carrera contador público y auditor de la Universidad del Bío-Bío sede Chillán*, en él pudo determinar que los comportamientos antiéticos previo al ejercicio de la función, es decir, en su etapa de estudiantes muchos ya han faltado a los principios éticos. El autor recomienda que la ética sea eje transversal durante los años de estudios. (Carrasco Mendoza, 2016, pág. 105).

Orozco Chavarría y Zapata Areiza (2020) Realizaron un estudio titulado *La ética profesional en la contaduría pública en el cual analizaron las conductas indebidas en el ejercicio del Contador Público*, enmarcadas dentro de la ética profesional, todo ello con ayuda de los reportes o informes de la Junta Central de Contadores. Constataron que los contadores a diario se ven en

la necesidad de tomar decisiones que están vinculadas directamente a principios éticos, lo que hace necesario una sólida formación para este profesional.

Alcántara Córdova(2017) estudió la responsabilidad ética del contador público en su región de origen. El título de su trabajo fue *El rol del Contador Público y su responsabilidad Ética ante la sociedad de la Región San Martín*. En el mismo pudo establecer la relación que existe y explica que es una relación estrecha. Cito: “Se logró conocer que existe asociación altamente significativa (p .000) entre Rol del contador y responsabilidad ética. Esto significa que cuanto mayor conozca el contador su rol, mejor será su responsabilidad ética ante la sociedad” (Alcántara Córdoba, 2017. Pág. 51). Así como procesos relacionados con la actividad y algunos principios. Por ejemplo, estados financieros e integridad, análisis y registro de hechos y responsabilidad, entre otros.

Bernal Medina, L., Castro Mozo, K. Y Carbono Mendoza, W. (2018). Realizaron una investigación titulada *Factores que vulneran la ética del contador público ante la corrupción en Colombia*, en la cual establecieron que muchas de las conductas anti-ética de los contadores se deben a situaciones y presiones externas con un deliberado interés en mostrar unos logros irreales a la realidad empresarial con tal de alcanzar metas personales.

Otros estudios ventilan el problema y llegan a resultados similares, como es el caso de Pinzón A., R. H., & Serrato G., A. D (2021); Correa, L. M. (2017; Morales-Henao, Y., y

Ocampo-Morales, A. (2021) entre otros. Los antecedentes dejan claro que hay un interés marcado por la comunidad de en la discusión del tema y deja en evidencia que con el paso del tiempo aumentan las acciones anti-éticas en el ejercicio profesional del contabilidad dejando entre ver que unas de las mejoras que se debe hacer está relacionado con la forma en cómo y qué se enseña en cuanto a principios éticos del profesional. En lo adelante paso a reflexionar sobre ello.

Desarrollo de temas:

1. Ética profesional del contador: Qué enseñar y cómo enseñar
2. Ética como prerrequisito indispensable del contador público
3. Cómo llega el IFAC a los organismos patrocinadores y cómo los patrocinadores dan a conocer el código de ética a las universidades e instituto especializados
4. Encuesta y discusión de resultados

Ética profesional del contador: Qué enseñar y cómo enseñar

La ética como reflexión filosófica y comportamiento en sociedad nos ha sido heredada de la antigua Grecia. El concepto es derivado de la palabra ETHOS, entendido para los antiguos como carácter o modo de ser, entendiéndose como los ámbitos y costumbres de la persona en sociedad. Así, Escobar (2000) define la ética como las disposiciones del hombre en la vida, su carácter, sus costumbres y naturalmente, también lo moral.

En su dimensión aplicada, la ética procura normal los diferentes quehaceres del individuo en sociedad, esta se conoce como Ética profesional. Ella se encarga de normal las acciones de los miembros de un determinado conglomerado profesional en procuras del bien común a través del buen obrar. En este sentido, se debe anotar que la Ética profesional es aplicada a todas las profesiones y que hay valores y principios que pueden exigirse más o menos de acuerdo a ciertos oficios. Cada uno demanda responsabilidades y obligaciones que son vitales para el desenvolvimiento del oficio ejercido. Por ejemplo, si un médico faltara a al valor de la puntualidad frente a una emergencia médica pone en peligro la vida del paciente creando el efecto contrario a la finalidad ontológica de su profesión que es salvar vidas. El contador público es una función que por su ejecución se ve compelida a apegarse a los valores y principios que la ética dicta a su profesión.

El ejercicio contabilidad, por igual, demanda del cumplimiento de ciertos estándares éticos y morales para el buen funcionamiento de su labor y éstas se consideran como compromiso asumido por la persona que ejerce la función. En este sentido, el conjunto de normas que forman el corpus ético profesional de contabilidad no debe ser ajeno o desconocido para él. Sin embargo, se puede cuestionar si estas normas son de alcance universal; es decir, que toda

persona del área la conozca, qué se enseña, si se da a conocer de manera efectiva, si se enseña adecuadamente durante los años de estudios, entre otras preguntas.

¿Con qué fundamentos o principios debe formarse el profesional contabilidad? Es claro que en la formación contabilidad que no basta el conocimiento académico es necesario que la sólida formación académica esté acompañada de una consolidada formación ética. Es por ello que se hace necesario desde el currículo y de la misma asignatura Ética profesional debe promocionarse, incentivarse, practicarse e inculcar integridad, objetividad, integridad, respeto, confidencialidad, colaboración, justicia, compromiso, honradez, laboriosidad, entre otros valores que engalanan y potencializan el bien común y el individual.

Si bien están muy justificados los fundamentos teóricos de los valores en sentido general y de cada uno en particular; es decir, por qué se debe ser íntegro, objetivo etc., se debe poner gran interés en enseñar cómo serlo en la práctica. A fin de que el estudiante pueda ver con claridad la aplicación de los mismos.

América latina corre con muchos casos en los que puede incurrir como ejercicio práctico, Martínez Fernández (2018) enumera una lista de cinco casos ocurrido en su país y lo estudia desde el comportamiento ético del contador, analizando las posibles faltas a los principios y valores éticos. En cada país se pueden encontrar casos procesados o en vías de ello que pueden iluminar los centros de enseñanzas en el comportamiento profesional del contador. Son casos que puede convertir el cómo enseñar en un ejercicio práctico desde quien actúa conforme o no a la ética. Si se toman como ejemplos para enseñar se iluminarían las aulas con prácticas objetivas.

Asimismo, la formación ética debe ser un eje transversal de modo que se pueda enfocar desde cualquier punto de la formación. Todas las asignaturas y los contenidos de las mismas deben enfocar la formación ética del formando. Esto porque la forma idónea de cómo enseñar principios éticos es enfocándolo desde una perspectiva integral, de forma que sea transversal a

todo el periodo de formación. Solo cuando estos valores estén enclavados en el ser de la persona podemos hablar de un verdadero aprendizaje. En este sentido, propongo por ejemplo, si un estudiante *x* está cursando *Auditoría I* o *Tributación*, el docente busque casos concretos, reales, de su país en los que puedan ver acciones acordes a los principios éticos del profesional, de manera, que ilustre muy bien cómo proceder; y otros ejemplos, de igual características, en los que esas acciones no estén apegadas a la ética y que ilustren, igual de bien, cómo no proceder. A seguidas se puede reflexionar con el grupo la importancia de apegarse a los principios éticos. La enseñanza de principios éticos jamás puede ser atribución exclusiva de un maestro en una asignatura.

Los trabajos presentados en los antecedentes sirven de ilustración a lo planteado, las conclusiones refuerzan lo que planteo: que desde las aulas se establezca como eje transversal los principios éticos (Carrasco Mendoza, 2016). A salvedad de que los casos presentados se realizan como práctica final del periodo de estudio, propongo que estas reflexiones se realicen durante todo el proceso de estudio, de manera que el formando pueda interiorizar, comprender, aprehender y poner en práctica el buen proceder en la ejecución de su profesión.

Qué enseñar en Ética profesional debe estar respondido desde una perspectiva multidisciplinar que permita al formando fijar criterios claros frente a los distintos desafíos que enfrentará en su carrera. Para ello la ética debe apoyarse conocimiento de filosofía, sociología, derecho, administración. En los cursos propios de Ética profesional se espera que la enseñanza de la misma aborde no solo el marco teórico, sino que sea un laboratorio donde el estudiante pueda practicar y resolver problemas similares a los encontrados en el ejercicio de su profesión.

El qué enseñar implica contenidos, aquí propongo que los mismos integren; en primer lugar, valores transversales que puedan reconocer y practicar en otras asignaturas de manera que la fundamentación ética moldee el carácter del estudiante. Esto implica que la enseñanza de la ética no se limita a las lecciones del profesor titular de Ética profesional, sino que desde las

diferentes asignaturas que cursa el alumno debe haber el espacio propicio para aprender y practicar los fundamentos éticos de su profesión.

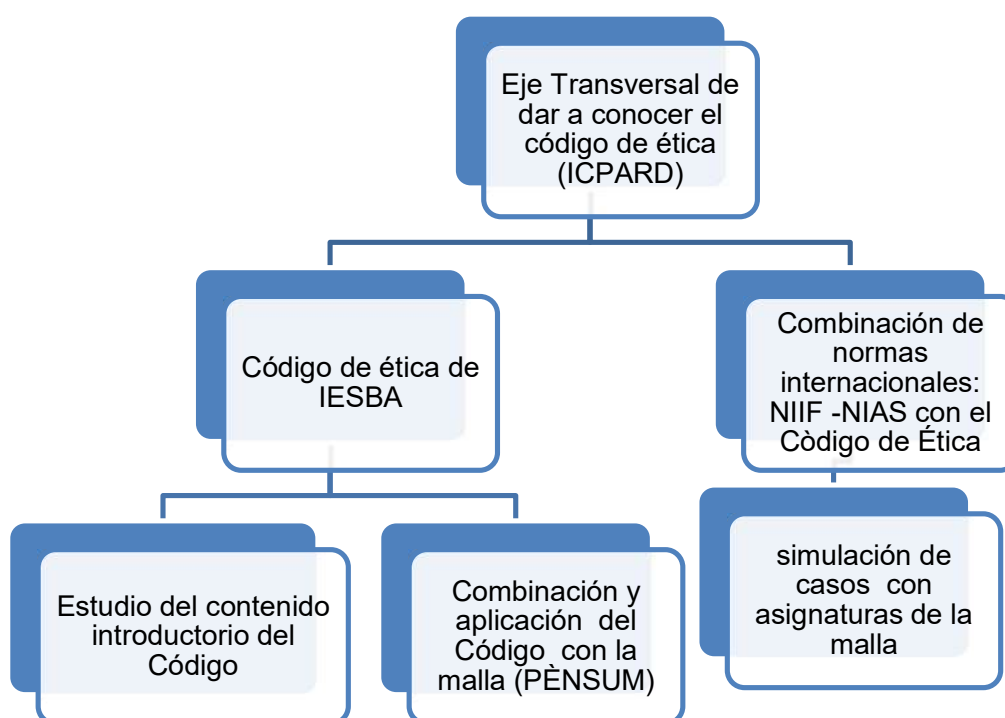
En segundo lugar, es necesario enseñar los principios teóricos que erigen el comportamiento en sociedad y el bien común. En este tenor, la ética dialoga con diferentes ramas del conocimiento o que le permite estructurar lo mejor posible su normativa. Se hace imperante acoplar estos saberes a la enseñanza de la ética. Esto es conocimiento filosófico, jurídico, sociológico, científico, económico, religioso, político, etc. En todos ellos hay un actuar humano y, por tanto, requiere de una norma ética.

En tercer lugar, es necesario enseñar el corpus ético que rige al profesional contabilidad. En este punto hay que verter la mirada hacia el *Código Internacional de Ética para Profesionales de la Contabilidad* promulgado por el Consejo de Normas Internacionales de Ética para Contadores (IESBA), además, estudiar y dar a conocer los códigos éticos locales que emanan del internacional y rigen cada país. En el caso de la República Dominicana cuenta con el Instituto de Contadores Público Autorizados de la República Dominicana (ICPARD) que ha emitido un Código de Ética Profesional con carácter de obligatoriedad para todo contador público.

Estos textos se definen a sí mismos y exponen el alcance de los informes, así el Código Internacional expresa en su finalidad que:

...establece principios fundamentales de ética para profesionales de la contabilidad, lo cual refleja el reconocimiento de la profesión hacia su responsabilidad con el interés público. Estos principios establecen el estándar de comportamiento que se espera de un profesional de la contabilidad. Los principios fundamentales son: integridad, objetividad, competencia y diligencia profesionales, confidencialidad y comportamiento profesional. (IESBA, 2018, pág. 5)

Esquema transversal para la enseñanza del Código de Ética Internacional del Contador



El Código, como ha de llamarse en el texto citado, expresa el fin que procura y expone, detalla y desglosa los principios estandarizados por lo que el contador público ha de regirse. Se convierte así en un texto cabecera, consultivo y normativo para el área en cuestión. Es necesario su estudio sistematizado a fin de que se aprehenda su contenido, se dé a conocer y se promuevan prácticas éticas apegadas a los principios.

En el mismo se describe desde los principios fundamentales en que ha de fundamentarse el ejercicio contabilidad (parte I) pasando por la descripción de cómo debe comportarse un profesional en la empresa y en el ejercicio de su profesión (parte II y III). La parte IV aborda las normas internacionales en lo relativo a las auditorías, revisión y los encargos de aseguramientos. Estos son momentos claves en el proceso de una empresa y que pueden verse doblegado por la corrupción si el profesional no se apega a principios éticos fundamentales.

El Código del IESBA es una normativa a seguir que sirve de marco para otras disposiciones que se generen a nivel local, sin embargo, parece ser y según la encuesta realizada, no hay un conocimiento general de la misma, un porcentaje de trabajadores de la contabilidad desconoce de su existencia. Se necesita por tanto que en el qué enseñar se incluyan en las aulas el Código promulgado por el IESBA.

Descripción general del Código de Ética Internacional

PARTE 1
CUMPLIMIENTO DE LOS PRINCIPIOS FUNDAMENTALES Y DEL MARCO
CONCEPTUAL
 (TODOS LOS PROFESIONALES DE LA CONTABILIDAD - SECCIONES 100 A 199)

PARTE 2
PROFESIONALES DE LA CONTABILIDAD EN LA EMPRESA
 (SECCIONES 200 A 299)
 (LA PARTE 2 ES TAMBIÉN APLICABLE A LAS PERSONAS QUE SON
 PROFESIONALES DE LA CONTABILIDAD EN EJERCICIO CUANDO LLEVAN A
 CABO ACTIVIDADES PROFESIONALES EN VIRTUD DE SU RELACIÓN CON

PARTE 3
PROFESIONAL DE LA CONTABILIDAD EN EJERCICIO
 (SECCIONES 300 A 399)

NORMAS INTERNACIONALES DE INDEPENDENCIA
 (PARTES 4A Y 4B)
PARTE 4A - INDEPENDENCIA EN ENCARGOS DE AUDITORÍA Y DEREVISIÓN
 (SECCIONES 400 A 899)
PARTE 4B - INDEPENDENCIA EN ENCARGOS DE ASEGURAMIENTODISTINTOS
DE LOS ENCARGOS DE AUDITORÍA Y DE REVISIÓN (SECCIONES 900 A 999)

GLOSARIO
 (TODOS LOS PROFESIONALES DE LA CONTABILIDAD)

Fuente: Código Internacional de Ética para Profesionales de la Contabilidad, pág. 9.

El código dominicano por su parte se compone de introducción, donde define los conceptos aplicados y usados en el área. Generalidades, donde define el alcance de la norma. Un cuerpo que define las relaciones con el público general, normando la independencia, la incompatibilidad con algunos negocios y el secreto profesional; con otros contadores y la última parte dedicada a la relación con el cliente.

Como contenido propio de la ética Profesional es necesario incluir los códigos locales emanados del *Código Internacional de Ética para Profesionales de la Contabilidad* que en la mayoría de los casos tienen carácter de obligatoriedad, como es el caso de República Dominicana, a fin de que sus directrices sean conocidas, practicadas y sin apelo a la ignorancia. A la fecha, hay un alto porcentaje de desconocimiento de estas prerrogativas, como veremos más adelante, pudiéndose convertir en una ocasión propicia para práctica anti-ética en una función contabilidad.

Esquema del Código de Ética Profesional de la República Dominicana

<p style="text-align: center;">INTRODUCCIÓN</p> <p style="text-align: center;">Describe objetivos y definiciones</p>	<p style="text-align: center;">1. GENERALIDADES</p> <p style="text-align: center;">Describe el alcance</p>
3. DE LAS RELACIONES CON EL PÚBLICO EN GENERAL	
4. DE LAS RELACIONES ENTRE CONTADORES PÚBLICOS	
2. DE LAS RELACIONES CON LA CLIENTELA	
5. DE LA REALIZACIÓN DEL TRABAJO	
6. DE LAS ASESORIAS A LOS CLIENTES	
7. DEL CONTADOR PÚBLICO AL SERVICIO DEL SECTOR PRIVADO EN FUNCIÓN DE DEPENDENCIA	
8. DE LA PROPAGANDA Y OFERTA DE SERVICIOS	
9. SANCIONES	
10. VIGENCIA Y APROBACIÓN DEL CÓDIGO DE CALIFICACIONES Y ETICA PROFESIONAL	

Ética como prerequisite indispensable del contador público

La ética permea el actuar del hombre en la sociedad. Desde esta concepción el contador público no tiene otro camino que ser un ser ético, pues, siendo su oficio una función social sus acciones están pautadas por la ética. Por lo tanto, antes de ser un individuo contabilidad tiene que ser una persona ética.

Es imperativo que los centros de enseñanzas prioricen el cultivo de los valores éticos pues esto deben constituirse en requisitos indispensable para ejercer la contabilidad tanto pública como privada. Un ejercicio ético permite un sano desarrollo de la función ejercida, evita problemas de corrupción pública, desfalco de instituciones, enriquecimiento ilícito y una sarta de males por las que pasan nuestros países latinoamericanos.

HERNÁNDEZ-ROYETT y compañeros (2020) publican un trabajo titulado *La dimensión ética del contador público en el caso Odebrecht* en el mismo exponen cómo en el caso de esa compañía se ha producido uno de los casos de corrupción más grande de Latinoamérica, y presentan, además, cómo se logra realizar gracias al contubernio de contadores que faltaron a los principios fundamentales de la ética.

Las repercusiones de estos hechos no solo individuales, los autores expresan que “La cuestión ha alcanzado a traspasar tres continentes, ocasionando descalabros en las esferas económica y política de varios países del bloque latino” (ibíd.). Es evidente que acciones como esta hay que evitarla a toda costa y se pueden corregir si creamos el ambiente adecuado donde el formando contabilidad adquiera plena conciencia de su papel en la sociedad y lo desempeñe integridad y apego a la ética. Es necesario para ello que el carácter del nuevo profesional sea sólido y pueda resistir a tentaciones de sobornos, engaños y propuestas indecentes.

Otros casos ilustran lo dicho, Martínez Fernández y Peñaloza (2018) nos presentan cinco casos en lo que la ética fue lacerada y se tradujo en condena para los individuos y pérdidas cuantiosas para la sociedad. Las autoras en sus conclusiones dictaminan:

En los casos revisados anteriormente se evidencia una participación directa de los contadores públicos y revisores fiscales dentro de actos ilícitos que han terminado en investigaciones por corrupción y fraude. Por otro lado, es claro que las sanciones impuestas por el tribunal disciplinario de la Junta Central de Contadores son débiles y no son coherentes con la gravedad de las faltas cometidas por los contadores, revisores fiscales y empresas de auditoría y revisoría fiscal. (Martínez Fernández y Peñaloza, 2018).

La República Dominicana cuenta con varios casos de corrupción presentado por el Ministerio Público ante la Justicia. En todos ellos si se buscara la participación activa de contadores públicos no tardaríamos en encontrarla y si analizamos, como los casos anteriores, su accionar frente a los principios éticos, se sabría que estamos frente a la nulidad. Es claro que este proceder viola la norma ética.

Ejemplo de lo anterior es el caso del ex-contralor de la República Dominicana Rafael Germosén Andújar, hoy con prisión domiciliaria y con acusación de corrupción por parte de la fiscalía en el caso Antipulpo. El desempeño profesional del Germosén se puede remontar al 2004 cuando fue Gerente de auditoría Corporativa del Banco de Reservas, cargo que desempeñó hasta el 2012 y de este pasó a Contralor de la República.

En su declaración ante el Juez de Instrucción dijo “que en los 4 años (2012-2016) en que fungió como contralor general de la República autorizó dispensas, es decir celeridad en los pagos, en 10 procesos en los que de alguna manera se violaba la Ley de Compras y Contrataciones Públicas”. (El Día, 2020).

Es claro que la adhesión a la ética es contraria y evita en todo momento la evasión a la ley. Si se revisa el Código Internacional, con un simple escrutinio se puede notar cómo con este actuar el exprocurador dominicana falta a principios fundamentales con la *integridad*, *objetividad*, *diligencia profesional* y la más directa de todas, *comportamiento profesional*. En esta última se le pide al profesional, en el R115.1, que actúe conforme lo dictan las disposiciones legales y reglamentaria.

La subsección 115 se revierte sobre los demás fundamentales prohibiendo de manera contundente la falta a ellos, explica que “El profesional de la contabilidad no realizará a sabiendas ningún negocio, ocupación o actividad que dañe o pudiera dañar la integridad, la objetividad o la buena reputación de la profesión y que, por tanto, fuera incompatible con los principios fundamentales” (IESBA, 2018, pág. 21).

Lo interesante es que con la dispensa que otorgó el funcionario él mismo reconoce que violó la ley, por tanto, como efecto dominó; quiebra la buena reputación de la profesión, daña la integridad de la persona por ser deshonesto y la objetividad por dejarse influenciar y favorecer a terceros. En este acto, al menos cuatro principios se ven comprometidos. Las repercusiones de estos hechos son trascendentales, en ellos se corroe muchos recursos y que el país no llega a recuperar. La gente lo sufre porque se queda sin bienes y servicios que debieron llegar a sus comunidades y el país tiene que endeudarse para continuar. Los efectos son muchos y podrían ser arista de otro ensayo.

¿Qué hacer? es claro que los organismos competentes, los centros de enseñanzas, y los gremios de contabilidad tienen que incentivar las buenas acciones, apegadas a lo ético, no solo al hecho de tener conocimiento de normas fiscales. No se puede seguir fabricando “sicarios de contabilidad” personas que solo tienen el macabro propósito de saciar sus ambiciones materiales y destruir injustamente oportunidades y el porvenir de una sociedad.

Cómo llega el IFAC a los organismos patrocinadores y cómo los patrocinadores dan a conocer el código de ética a las universidades e instituto especializados

El Código de Ética Internacional es un instrumento que debe ser muy conocido y reconocido por los países y organismos relacionados al área contabilidad, sin embargo, como se verá más adelante en la encuesta, no siempre es un hecho realizado. Son muchas las personas profesionales contabilidad que desconocen de la existencia de un cuerpo normativo con estándares internacionales. A seguidas del desconocimiento viene la duda razonable si los mismos son capaces de actuar apegados a los principios éticos y las normas básicas que rige la carrera contabilidad. La respuesta especulativa es que no.

Dado lo antes expuesto surge la interrogante de cómo se da a conocer el Código, quién es responsable y cómo se actualiza, quién le da seguimiento, cuál es el esquema, qué se puede hacer para un mayor alcance; de manera que con esta promoción pueda eliminarse la falencia expuesta.

Por indagación del caso el Sr. Manuel Arias representante del IFAC en una entrevista exclusiva para esta investigación explicó que el Código de Ética es emitido por el IESBA que como órgano independiente tiene su propio plan de trabajo con sus propias estrategias de comunicaciones, el IFAC por su lado se encarga de dar soporte administrativo. Bajo ese acuerdo el IFAC es el propietario de la propiedad intelectual, es decir, que todo el tema de derecho, uso y demás es manejado por IFAC y no por el IESBA.

El proceso de difusión como tal, explica el representante, tiene dos partes: uno a nivel internacional, en el cual se abren procesos de consulta y actualización en el que todas las personas o entidad que estén interesado y quieran participar pueden hacerlo. La difusión se

extiende a la etapa de publicación de un nuevo Código, en el cual por diferentes mecanismos se publica y anuncia que hay un nuevo código que entra en vigencia en determinada fecha. Desde el IESBA se anuncian, además, periodo de capacitación y entrenamiento enfocado sobre todo en los nuevos cambios.

Una segunda fase se da en el ámbito local, en cada país debe darse, primero, un proceso de adopción del Código ya que la misma no es de carácter coercitivo y por tanto no obliga a los países a su aplicación. Esta adopción genera en cada país un ente natural que se convierte en responsable directo de su promoción, así como la forma de su implementación. En el caso de República Dominicana es el Instituto de Contadores Públicos Autorizados de República Dominicana (ICPARD).

La institución local es responsable de emitir las directrices pertinentes a fin de que subsane cualquier discrepancia entre las leyes del país y el Código, así como la actualización de las propias al Código Internacional vigente. Hay que decir que el Código de Ética Profesional emitido por el ICPARD lleva un atraso considerable debido a que el Código Internacional que tienen como referencia es la edición 2009, quedando desfasado en temas de gran interés social e internacional.

Esto ha planteado la disyuntiva en los profesionales de si prescindir del código local y sólo abrazar el internacional o hacer el esfuerzo necesario para adaptar las normativas nacionales al Código internacional. En este punto hay precisiones importantes: eliminar una normativa local puede crear fricción con el marco jurídico del país y en consecuencia crear brechas que no permitan un cumplimiento ético responsable. En el otro lado, adaptar el Código de Ética nacional al internacional lleva consigo la firme decisión y la responsabilidad de que cada año debe hacerse este ejercicio. Emmanuel expresa que “todos los años, nuevos componentes del Código de Ética tienen que ser analizados y actualizados, ya que el mismo debe ajustarse a los cambios que lleva la sociedad”-En este sentido la República Dominicana en la figura del

ICPARD debe plantearse seriamente la discusión del tema y tomar acción para definir el limbo en que se encuentra el Código de Ética nacional.

Por asignación de funciones se sabe que la promoción del Código de Ética Internacional en el caso de la República Dominicana recae sobre el ICPARD, así se deja saber por palabras del Sr. Arias. Para relación de esta investigación no se pudo establecer con claridad qué esfuerzos está haciendo este organismo con miras a promoverlo, motivarlo y enseñarlo en las universidades y centros de enseñanzas.

El resultado de campo que se puede constatar es que el esfuerzo es nulo o muy mínimo, pues no se verifica que los estudiantes tengan explícitamente el estudio de los códigos de éticas del contador, salvo que algún profesor a título personal quiera enseñarlo. De facto esto se constituye la primera línea de falencias y se envía un metamensaje muy en contra del objetivo ético.

Si la profesión contabilidad se orienta a que se trabaje sobre un estándar en el proceder ético debe de orientarse desde los centros de enseñanzas y esto no pasa con el Código de Ética Internacional, mucho menos el local. De hecho, la Ética Profesional que se enseña está orientada en generalidades y no en la dirección del contador público, de manera, que el estudiante tiene que intuir cómo le toca proceder.

El caso dominicano se extiende a otros países de Latinoamérica donde centros de estudios se ven con pocos estudiantes en la carrera de contabilidad y agrupan alumnos de otras áreas en la asignatura de Ética Profesional y la realidad obliga al docente a impartir teorías generales, el estudiante de contabilidad se queda con la necesidad de degustar los principios que debe poner en práctica cuando ejerza su profesión.

Según el plan de acción objetivo de actualización, promoción y aplicación del Código de Ética del ICPARD de conjunta con el código actual de IESBA ejecutado desde el 2011, este ha realizado:

1. Actualización de su Código de Ética de acuerdo con IESBA de y en base a la IFAC, versión 2009.
2. Distribución de copia impresa del Código a las empresas. Abril 2013
3. Conferencias, cursos y talleres en las filiales.
4. En el marco de la celebración de la semana del Contador 2017 realizamos dos conferencias orientadas a estudiantes de contabilidad, y miembros del ICPARD divulgando el contenido del código de ética.
5. Charla sobre el código de ética a estudiantes de la Universidad INCE.

Plan de acción Asunto: SMO 4 - Código de Ética para IESBA contador profesional
Plan de acción Objetivo: Actualización, promoción y aplicación del Código de Ética del ICPARD de conjunta con el código actual de IESBA HOY

Responsabilidad:

Con base en la Ley 633 y su reglamento de 2032, el ICPARD tiene la autoridad para establecer y poner en práctica las normas éticas para regular y controlar estos aspectos en nombre de los contadores públicos en la práctica de esta profesión. Esta ley contempla las Cualificaciones y de la Comisión de Ética para estos fines. Esta tribuna está autorizado para hacer cumplir las normas de ética en el ejercicio de la profesión en el país, así como para conocer los procesos seguidos en contra de los miembros que violan sus posiciones y normas reguladoras.

Alcance:

Sobre la base de SMO 04, las calificaciones ICPARD' y Comité de Ética adaptan sus normas éticas para la República Dominicana de acuerdo con las directrices emitidas por las normas éticas IESBA, versión 2009 tradujo al español, que ha sido capaz de actualizar sus pautas de trabajo hacia la mejora de la práctica independiente , mediante una guía actualizada que permite a sus miembros en el ejercicio de sus funciones a la aplicación de los valores éticos y morales que rigen la práctica en el mundo.

Implementaciones Estrategias:

Para la promoción y la aplicación de esta nueva norma ética en el cumplimiento de los

requisitos IESBA, el ICPARD ha sido la celebración de reuniones, el envío de los materiales y la promoción a través de conferencias, seminarios y material impreso a todos sus miembros con el objetivo de asegurar una amplia comunicación y aplicación efectiva de su membresía completa.					
#	Fecha de inicio	Acción	Fecha de Terminación	Responsable	recursos
Revisión y Actualización:					
29.	de diciembre 2011	ICPARD revisó y actualizó su Código de Ética de acuerdo con IESBA de y en base a la IFAC, versión 2009	Terminado dec 2012	Junta Directiva, Comité de Ética, Dirección Técnica, y Educación Continua del Instituto	Reuniones y materiales impresos
Remisión de las normas éticas a todas las empresas de CPA					
30.	abril 2013	ICPARD envió una copia impresa del Código de Ética Contador a todas las empresas	Terminado Junio del 2013	Director ejecutivo	RD \$ 50,000.00 costo en material educativo distribuido

#	Fecha de inicio	Acción	Fecha de Terminación	Responsable	recursos
Conferencias y Seminarios educativos de la Norma de Ética en todo el país:					
31.	Dec 2011	Conferencias y cursos en todo el país, en sus 17 filiales, el Norte, Sur y Este Regionales y la capital, para un total de 15.000 miembros	En marcha	Consejo de Administración, y Comité ético	Seminarios, charlas y conferencias
	Mayo 2017	En el marco de la celebración de la semana del Contador 2017 realizamos dos	Terminado	Comité de Calificaciones y Ética Profesional y	Reuniones con el Comité Organizador

#	Fecha de inicio	Acción	Fecha de Terminación	Responsable	recursos
		conferencias orientadas a estudiantes de contabilidad, y miembros del icpard divulgando el contenido del código de ética		el Comité de Ética en el Ejercicio Profesional	de la Semana del Contador 2017
	Septiembre 2017	Charla sobre el código de ética a estudiantes de la Universidad INCE.	Terminado	Comité de Calificaciones y Ética Profesional	Reuniones con Directora Carrera de contabilidad y Director Técnico
Opinión sobre el Informe de Cumplimiento del ICPARD					

Nótese que el 2011 abre con la actualización del código local, sin embargo, el Código internacional de referencia es el 2009, un total atraso. Desde entonces no han tenido actualización, de por sí un periodo de diez años es largo para no haberse actualizado. La recomendación del Sr. Arias, representante del IFAC, es que la actualización de los códigos locales en referencia al internacional se han anualmente.

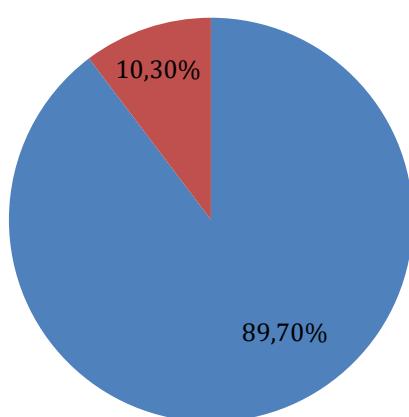
Desde ese año, solo en dos ocasiones se ha orientado a los estudiantes, en una de ellas la universidad ha sido exclusiva. El programa ciertamente debe ser más ambicioso e incluir no solo incursiones esporádicas sino ejecutar un programa sistemático y constante, de manera que acompañe al formador.

El envío de copias a las empresas ha sido en una ocasión en un periodo de 10 años, 2011-2021. ¿Qué pasa con las nuevas empresas? ¿Con los contadores independientes?

Encuesta y discusión de resultados

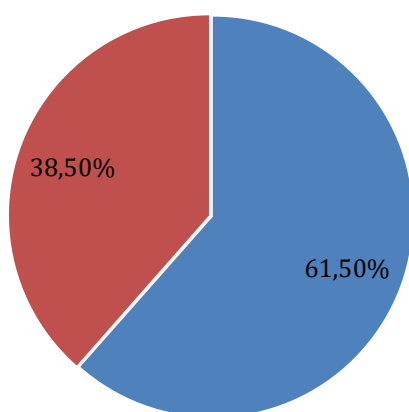
A continuación, se presentan las preguntas más relevantes de una encuesta realizada, en el marco de esta investigación, en Latinoamérica a personas relacionadas con el área contabilidad. El nivel de estudio de los participantes va desde estudiante hasta doctorado. En estadística de sexo el 59% es hombre y el 41% mujer.

¿Tu país es miembro del IFAC a través del AIC?



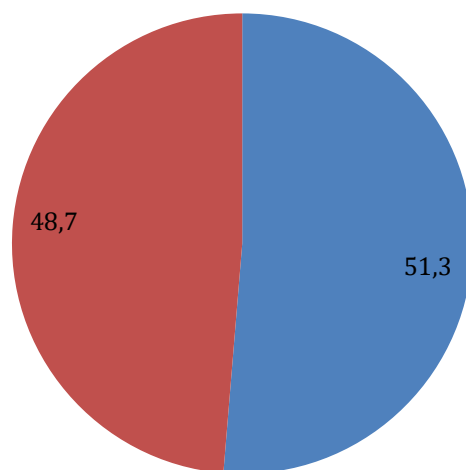
■ Sí ■ No

¿Conoces el código de ética del contador del IFAC?



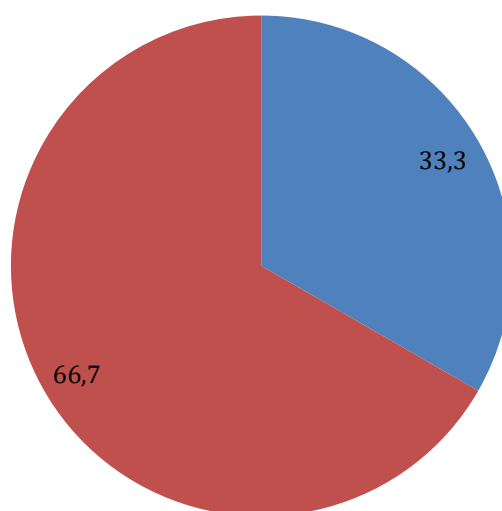
■ Sí ■ No

¿Han adoptado en tu país el Código de Ética del Contador del IFAC



■ Sí ■ No

¿Conoces los requisitos de la IAC para la adopción e implementación del Código de Ética del Contador del IFAC?



■ Sí ■ No

Tema: Entrevista Del representante del IFAC Manuel Arias de la aplicación del Código de Ética de IFAC

Fecha: 27 ago. 2021 11:23 a. m. La Paz

Grabación de la reunión:

<https://us02web.zoom.us/rec/share/j7eAHDkduskLyD48WonjYaAlKWvCrijt6ya1-GeG0yj0Jz4PpcWIQzcnBmwNmO2AE.ar6EQZq6Wpldh76w>

Código de acceso para acceder: N1yWq3&x



Guía de discusión

Los resultados confirman la hipótesis que nos planteamos, reafirma nuestras consideraciones y arroja nuevas aristas que se deben seguir reflexionando.

Hay que decir es que frente a un amplio espectro de desempeño contabilidad que realizan los encuestados; que incluyen diferentes campos de acción, y que los resultados arrojen un 38,5% frente a la pregunta de si conocen el Código de Ética del Contador del IFAC nos deja ver por dónde se debe iniciar todo. Simplemente no se puede poner en práctica lo que no se conoce. Apenas un 61,5% responde afirmativamente y todavía no quiere decir que lo ponga en práctica.

Dos líneas de seguimiento se desprenden de lo anterior: primero, las universidades, institutos y organismos patrocinadores deben concordar en la mesa que revise el currículo de enseñanza para incluir los códigos de ética, tanto el internacional como el local. Segundo, se debe buscar mecanismos para que los esfuerzos promocionales tanto de la IESBA como de los responsables locales se visualicen más. No se concibe que de 100 personas que se desempeñan en el área contabilidad 38 no conozcan el código. El porcentaje es muy alto.

La respuesta a la pregunta de si su país es miembro de la IFAC a través de AIC, la respuesta fue más alentadora: el 89,7% respondió que sí. Solo decir que se deben continuar los esfuerzos para que la región alcance el 100%

La pregunta de si el país ha adoptado el Código de Ética del contador del IFAC trae consigo divisiones más o menos equilibradas. El 51,3% ha respondido que no y el 48,7% ha respondido que su país lo ha adoptado. Es cierto que el Código Internacional no es de carácter obligatorio, así también lo ha expresado nuestro entrevistado, y por tanto los países no tienen necesariamente que acogerse a él. Esta situación no deja líneas de seguimientos interesantes: ver qué aplican fundamentales éticos aplican y cómo lo hacen; segundo ver qué razones tienen para rechazarlo y que la IESBA pueda trabajar en ello.

Cuando se preguntó si se conocen los requisitos de la AIC para la adopción e implementación del código de ética del contador del IFAC, la respuesta no alcanzó el 66,7% indicando que los contadores públicos no saben qué deben de hacer como país para adoptar la normativa. Esta dificultad podría hacerse acompañar de las mejoras en los canales, formas y campañas publicitarias de los agentes responsables para dar conocer lo que se necesita para suscribir el Código.

Una batería de preguntas quiso medir en específico a la República Dominicana y los esfuerzos que se están haciendo para dar a conocer tanto el código internacional como el nacional. Las preguntas asignadas eran las siguientes:

¿Cómo el ICPARD da a conocer el código de ética nacional y el Código de Ética Internacional (IESBA) a la MESCYT?

¿Cómo el ICPARD y sus filiales dan a conocer el código de ética nacional y el Código de Ética Internacional (IESBA) en las universidades mediante el currículo?

¿Cómo el ICPARD y sus filiales dan a conocer el código de ética nacional y el Código de Ética Internacional (IESBA)

Los resultados fueron homogéneos, se tiene un desconocimiento generalizados de estas precisiones lo que nos hace ver dónde están los errores que hace que tantos profesionales desconozcan los códigos éticos. Las respuestas más certeras no pasaron de ser promociones incipientes y superfluas frente a una adquisición que debe tener la importancia y formalidad necesaria como para que en el mañana forme el carácter de una persona y lo haga actuar según este. No es suficiente con que las promociones del ICPARD para dar a conocer los códigos sea mediante correos electrónicos, páginas web o el obsequio gratuito de ejemplares, etc. Esto si bien es una buena práctica debe acompañarse de planes estratégicos interinstitucionales que albergue estudiantes, maestros y profesionales en ejercicio con programas sistemático que garanticen el alcance para todo el universo de miembros. En este sentido el ICPARD tiene una gran responsabilidad frente a la sociedad dominicana: darle solución a esta situación. Y no lo debe postergar más.

Conclusiones

Dado lo expuesto se establece como consideraciones finales que:

Se debe revisar el currículo universitario a fin de adecuarlo a los principios vigentes y agregarle, en cuanto a contenido, el estudio expreso de los códigos tanto internacional como los emanados de entidades locales, a fin de que no se llegue a profesional sin antes estudiar y conocer a detalles las normas éticas que debe la vida del profesional contabilidad.

La enseñanza de la Ética Profesional como asignatura de la carrera de contabilidad le debe estar separada de la general con el interés marcado de que se estudie de forma puntual los principios que rigen la profesión. En este sentido, se propone retitular el nombre de la asignatura Ética Profesional a que se nombre "Ética Profesional de la Carrera de Contabilidad".

La educación ética debe ser transversal a la carrera de contabilidad y debe enseñarse desde casos prácticos que iluminen el proceder de los alumnos. Cada asignatura de la malla debe tocar tácita y explícitamente la normativa ética en conjunto con las normas internacionales de contabilidad y las normas internacionales de auditoría.

Es necesario enfatizar la necesidad de que el profesional de la contabilidad debe ser persona íntegra y éticamente correcta. En este ejercicio siempre es necesario anteponer el buen obrar ante cualquier lucro personal o presión de terceros. Solo con este ordenamiento de valor lograrán los países de Latinoamérica sobreponerse a la avalancha de corrupción en la administración pública que la arropa.

En torno a la necesidad de promoción, que va orientada a los ejercientes de la contabilidad que desconocen los códigos, es necesario elevar los medios de difusión con intensidad de

que sean más efectivos, alentar al IESBA a crear programas que adquieran categoría de masivos de forma que lleguen al universo de miembros.

Se puede sugerir al IFAC y órganos locales ciertos programas educativos y guías de procedimientos orientados a diferentes campos de acción para el estudio, conocimiento y promoción del Código Internacional. Con ello se puede apalejar la situación adversa.

Impera abrir espacio de discusión que permita un mayor discernimiento a fin de conocer lo pertinente o no de la actualización del Código de Ética profesional local, pues se consigna opiniones opuestas y la situación crea limbo ético y jurídico que no permite un ejercicio sano. El caso citado de la República Dominicana presenta una desactualización importante a más de diez años, esto hace que los requerimientos de la profesión sean insuficientes para la ley o estar refiriendo proceder ético que ya fueron cambiados o simplemente no exigir aquellos que fueron incorporados.

Se debe hacer mayor esfuerzo de acercamiento, IFAC y la entidad local hacia el organismo rector de estudios universitarios de cada país para promover tanto mejoras de cambio en el currículo como la inclusión del estudio sistemático de los códigos.

Los programas locales, como los del ICPARD, deben ser más ambiciosos, sistemáticos y velar en cada momento por el conocimiento y cumplimiento de las normas éticas.

Sin dudas, existen muchas oportunidades de mejoras que debemos fortalecer y estos espacios en que nos encontramos son los que nos dan la oportunidad de iniciar la reflexión en busca de mejorar el gremio. No hay dudas de que se hacen esfuerzos, pero se necesita el compromiso de todos para alcanzar la meta y es aquí que cada uno de nosotros necesita colocar su grano de arena.

Queremos concluir con algunos retos:

1. ¿Qué hacemos con el Código de ética del contador dominicano? ¿Eliminación o actualización permanente?
2. Adopción de la actualización vigente del Código de IESBA bajo vista pública consulta con juristas, firmas y contadores en general.
3. Elaboración de una guía de aplicación del código de ética y plan de seguimiento al mismo.
4. Actualización de la malla curricular de manera transversal con las asignaturas y el Código de Ética Internacional.
5. ¿Cuál es la realidad jurídica de los casos de corrupción vigente en los tribunales? ¿Qué papel juega cada país y los centros de enseñanzas universitarios?
6. ¿Se han preguntado los miembros de países de las Américas cuál es tu realidad actual frente a la aplicación del Código de Ética de IESBA y su código nacional?

Referencias

- “Ministerio Público solicita prisión domiciliaria al ex contralor Rafael Germosén Andújar por caso Antipulpo” (6 de diciembre de 2020). El Día. Recuperado el 23 de agosto de 2021 de <https://eldia.com.do/ministerio-publico-solicita-prision-domiciliaria-al-excontralor-rafael-germosen-andujar-por-caso-antipulpo/>
- Alcántara Córdova, Y.(2017). El rol del Contador Público y su responsabilidad Ética ante la sociedad de la Región San Martín. Universidad Peruana Unión. Perú. Tesis de grado.
- Bernal Medina, L., Castro Mozo, K. Y Carbono Mendoza, W. (2018). Factores que vulneran la ética del contador público ante la corrupción en Colombia. Universidad Cooperativa De Colombia. Colombia. Tesis de grado.
- Carrasco Mendoza, P. (2016). Análisis del comportamiento ético de la carrera contador público y auditor de la Universidad del Bío-Bío sede Chillán”. Universidad del Bío-Bío. Chile. Tesis de grado.
- Correa, L. M. (2017). Ética en el ejercicio de la profesión contabilidad: desafío en la formación ética del contador público en Colombia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10654/16792>.
- Díaz Pinero, A., Campos Serrano, M. y Millán Romero, J. (2019). La Ética del Contador y su papel contra la corrupción en Colombia: Estudio de Casos. Universidad Cooperativa De Colombia. Colombia. Tesis de grado.
- Escobar Valenzuela, G. (2000). Ética. Madrid: Mcgraw-HILL.
- Hernández-Royett, J., Franco-Campo, D., Galindo-Cárdenas, S. Y Bernal Payares, O. (2020). La dimensión ética del contador público en el caso Odebrecht. Recuperado el 18/8/2021 de <https://www.revistaespacios.com/a20v41n47/a20v41n47p03.pdf>

- Martínez Fernández, J. A., & Peñaloza Suarez, M. M. (2018). Análisis de cinco casos antiéticos en el actuar profesional del contador público y sus consecuencias disciplinarias. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/contaduria_publica/675
- Orozco Chavarría, A. y Zapata Areiza, Y. (2020). La ética profesional en la contaduría pública. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Medellín. Tesis de grado.
- Pinzón A., R. H., & Serrato G., A. D. (2021). El dilema ético del contador público en Colombia. Una reflexión a su función social de garantizar confianza pública. Cuadernos de Contabilidad, 22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc22.decp>
- SMO 4 - Código de Ética para IESBA contador profesional (2021). Plan de acción Objetivo: Actualización, promoción y aplicación del Código de Ética del ICPARD de conjunta con el código actual de IESBA.

Acerca de la autora



Mag. Nury Mercedes Matías Antonio, es oriunda República Dominicana, del municipio de Guaranás, San Francisco de Macorís, Provincia Duarte en nuestra ciudad se ha desarrollado personal y profesionalmente.

En el año 2004 la Universidad Católica Nordestana le otorga su título de magíster en Alta Gerencia. También en 1998 realizó un Postgrado en Contabilidad Impositiva, en la Universidad Autónoma de

Santo Domingo.

En 1990 obtiene su título de licenciada en Administración, un año más tarde obtiene su título de licenciada en Contabilidad y todo esto en la Universidad Católica Nordestana. Tasadora Activa, Núm. 641, Instituto de Tasadores Dominicanos, Santo Domingo.

Actualmente se desempeña como Asesora Empresarial y Auditoría, Cátedra Universitaria, ha participado Árbitro Internacional en Conferencia Interamericana en la Comisión de Educación, Escritora de Tema y Boletín de la profesión del Contador (ante AIC), Cátedra Proyecto INFOTEP, Tasadora (ITADO) y. Formación: Cursos,talleres,entre otros.

Ha sido escritora y expositora de los temas:

- Rol ético del Educador ante la formación del Contador”, dado en Cartagena de India el 22 de octubre de 2019, Comisión técnica de Ética AIC, Colombia.
- Certificado de Reparto académico Internacional, por la comisión Técnica de Educación de la AIC, por actuó como Árbitro Internacional en la XXXII Conferencia Interamericana

de Contabilidad a Celebrarse en Cartagena de Indias (Colombia) los días 20, al 22 octubre 2019.

- Ética y la calidad en el Ejercicio Profesional del Contador”; dado en Lima Perú a los 22 al 24 día del mes de octubre de 2017, Comisión técnica de Ética AIC, Perú.
- El Contador Interamericano hacia un Currículo Unificado. En el marco de la AIC XXXI Conferencia Interamericana de Contabilidad ‘Por una Profesión Estandarizada con Calidad y Valores Éticos, septiembre 2015.
- Educación Virtual impacto de la tecnología en la ética del profesor y del estudiante, Boletín AIC agosto 2020.

Ha participado en diversas actividades con diversas instituciones como la IAC, INFOTEP, ITADO, ICPARD, La Escuela Internacional de Auditoría y NIIF IAN.

Ha sido reconocida en múltiples ocasiones por diversas instituciones, entre las que destacan el Instituto de Contadores Públicos Autorizados de la República Dominicana, el 17 de mayo 2021, por los aportes a la contaduría, el Instituto de Contadores Públicos Autorizados de la Rep. Dom. Filial San Franco de Macorís , por aporte y entrega a esta filial, mediante la Firma Nm.Matías y Asoc., Universidad Católica Nordestana, como Docente del Año, Por su invaluable compromiso, esfuerzo y dedicación en la Escuela de Contabilidad, durante el Año 2019, dado el 30 de Junio 2020, en el Instituto de Contadores Públicos Autorizados de la Rep. Dom. Santo Domingo, en el marco de la AIC XXXI Conferencia Interamericana de Contabilidad ‘Por una Profesión Estandarizada con Calidad y Valores Éticos, Septiembre 2015. Otorga el premio Juan Pablo Duarte, por el mejor Trabajo Nacional presentado en dicha conferencia con el Tema El contador Interamericano hacia un Currículo Unificado ,Parroquia San Pablo Apóstol, Por el valor de la misericordia en honor a la familia, San Francisco de Macorís, junio 2015. Entre otros.

Email: matiasantonio_asoc@hotmail.com

SEUDONIMO: Honestidad



**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

*CONTABILIDAD Y TECNOLOGÍA: ALIANZA PARA EL DESARROLLO DE LAS
NACIONES*

TITULO

“LA DOCENCIA EN TIEMPOS DE COVID-19”

TRABAJO INTERAMERICANO

COMISIÓN TÉCNICA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN

**ÁREA 1: FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO DEL CONTADOR
PÚBLICO: QUE ENSEÑAR Y COMO ENSEÑAR**

AUTORES

Mario E. Díaz Durán (Uruguay)



María Antonieta Olivares Torre (Perú)



Nury M. Matías Antonio (República Dominicana)



Andrea Josefina Tapia (República Dominicana)



PRESIDENTE DE LA COMISIÓN

Mario E. Díaz Durán (Uruguay)



**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

Índice

Resumen	3
Palabras Clave	3
Introducción	3
Metodología	4
Marco teórico de la educación a distancia	6
Teoría de educación a distancia y proceso industrial	6
Teoría del estudio independiente	7
Teoría de la distancia transaccional y la autonomía del educando	7
Teoría de la reintegración de los actos de enseñanza y aprendizaje.....	8
Teoría de las tres dimensiones.....	9
Teoría de la conversación didáctica guiada o de la interacción y comunicación.....	10
Teoría de la comunicación y control del educando	11
Teoría del diálogo didáctico mediado	12
Los perfiles y la nueva normalidad	13
Resultados de las encuestas realizadas en el año 2020	14
Quienes respondieron.....	14
Conexión a internet y dispositivos	15
Vida familiar y laboral y clases virtuales.....	17
Experiencia previa de los estudiantes.....	18
De cursos presenciales a virtuales.....	19
Transformación.	19
Tecnología previa a la pandemia.....	20
Plataformas utilizadas	21
Su universidad según el estudiante.....	22
Implementación de cursos virtuales.	25
Avance curricular en cursos	27
Experiencias de la educación virtual según los estudiantes.	29
Cómo se han sentido los estudiantes.....	33
Y 18 meses después.....	36
Encuesta a estudiantes.....	36
Encuesta a docentes.....	45
Conclusiones	56
Referencias bibliográficas	57



XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Resumen

El cierre prolongado de las instituciones de educación superior (IES) y las urgencias de lo imprevisto debido al COVID-19, han presionado a un proceso de adaptación a las nuevas circunstancias. El trabajo expuesto “La docencia en tiempos de COVID-19”, presenta los resultados de cómo ha sido la respuesta de las IES en esta coyuntura para permitir el cumplimiento de los objetivos académicos, y también lo que ha significado para los estudiantes el pasar de clases presenciales al desarrollo de cursos a distancia, de manera urgente y sin previo aviso. Respondieron al instrumento 788 docentes de 279 instituciones de educación superior de 17 países de América Latina y el Caribe y 3.742 estudiantes de 19 países de 336 universidades. Lo anterior permitió percibir no sólo los recursos de la virtualidad utilizados, sino también lo que denominamos “flexibilidad y adaptación a las nuevas circunstancias”.

Palabras Clave

Docentes, estudiantes, educación remota, Covid-19, tecnología

Introducción

La educación juega un papel fundamental en el desarrollo de una sociedad, y es debido a ello que los sistemas educativos deben estar vigilantes a las características de los momentos históricos, a las demandas sociales, a los intereses de los ciudadanos y a las metas que la sociedad se propone alcanzar (Leymonié & Porciúncula, 2010).

La educación, es una de las actividades intelectuales humanas, que más se ha visto afectada con los cambios tecnológicos a través de la historia. A partir de la difusión de la escritura, los educadores han ido incorporando permanentemente las distintas herramientas que han surgido, para agregar valor al proceso educativo con el objetivo de diseminar el conocimiento.

La aparición revolucionaria de la imprenta, podemos establecerla como el momento en el cual surge el primer atisbo de la educación virtual: el libro, que permitió la transmisión del conocimiento - aunque mediaran miles de kilómetros o cientos de años - entre el autor y el lector. Pero sin duda, ha sido internet quien lleva la primacía en cuanto a impacto y perturbaciones en los últimos años. La educación – principalmente la universitaria- se ha valido de esta red mundial de comunicación y conocimiento. Innumerables aplicaciones han sido desarrolladas y acogidas por estudiantes y profesores (Díaz Duran & Svetlichich, 2011).

Los desafíos de la educación se enmarcan en ofrecer acceso, igualdad, inclusión y calidad en la formación para todas las personas, esto contribuye a la disminución de las brechas de desigualdad social y económica, haciendo realidad que la educación sea un derecho y que por consiguiente pueda alcanzar geográficamente cualquier nación cuando de impartirla se trata.

Las instituciones de enseñanza atendiendo los cambios sociales, económicos y tecnológicos, han debido adaptar los procesos educativos a las nuevas circunstancias. Estas innovaciones configuran un nuevo contexto donde la presencia de las telecomunicaciones, la necesidad de formar profesionales para tiempos de cambio, así como la continua actualización de los mismos, exigen nuevos procesos de enseñanza – aprendizaje y también nuevos modelos que se adecuen a ellos.



XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación (TICE), definitivamente han modificado el proceso educativo. El mundo de la educación no puede dejar de reconocer la realidad tecnológica de hoy, no solo como objeto de estudio, sino también como instrumento del que valerse (García Aretio, 2002). El conocimiento ya no está limitado a aquellos que tienen posibilidades de acceder a la información que reposa en bibliotecas o facultades. El acceso a todo tipo de conocimientos se ha facilitado enormemente, aunque estas facilidades para enseñar y aprender también comportan riesgos.

El cierre prolongado de los centros educativos ha tenido consecuencias que impiden el normal desarrollo de la docencia, generando en estudiantes y docentes incertidumbre no sólo al carecer de herramientas tecnológicas, pedagógicas y didácticas para el normal desarrollo de las clases sino las vivencias de la situación de salud pública en cada país.

La pandemia del COVID golpea al mundo impactando todas las actividades y sectores económicos. América latina y el sistema educativo no han sido la excepción, los países han cerrado aulas escolares y universitarias, sin términos ciertos de reapertura, obligándose a generar múltiples alternativas en los procesos de enseñanza aprendizaje, donde la virtualidad cumple un rol preponderante. La comunidad educativa en especial los docentes y estudiantes se han visto afectados de manera directa, según la UNESCO:

“el cierre de los centros educativos como parte de las acciones para contener la propagación del virus: tiene a más de 165 millones de estudiantes sin asistir a los centros de enseñanza, desde preescolar hasta la educación terciaria, en 25 países de la región” (Unesco.org, 2020)

De otro lado, según IESALC-UNESCO esta situación afectó en América Latina y el Caribe a 15.000 instituciones de educación superior, a 1,4 millones de docentes y a 23,4 millones de estudiantes universitarios, además de 300.000 funcionarios no docentes. Según nuestra encuesta antes del mes de marzo de 2020, se habían suspendido el 4% de los cursos, en la primera quincena de marzo el 35 % de los cursos presenciales se habían suspendido, en la segunda quincena de marzo se habían suspendido el 56 % y en abril el 5%.

Ante la aparición del COVID-19 y el drástico impacto en todos las actividades de la sociedad, la Comisión Técnica Interamericana de Educación de la Asociación Interamericana de Contabilidad realizó distintas actividades técnicas como conferencias virtuales, ateneos, publicación de artículos, y también con la realización de tres etapas de investigación.

Metodología

Como Objeto formal de la investigación se presenta la virtualidad intraCOVID. Ante la aparición del COVID-19 y el drástico impacto en todos las actividades de la sociedad, la Comisión Técnica Interamericana de Educación de la Asociación Interamericana de Contabilidad comenzó a trabajar en un Proyecto denominado: “La docencia en tiempos de COVID-19” con el desarrollo de 3 etapas de investigación:

Etapas 1- “Respuesta de las instituciones de educación superior en Latino América y el Caribe ante la suspensión de cursos presenciales”: la pandemia del COVID-19, determinó la suspensión obligatoria de los cursos presenciales en la gran mayoría de las instituciones de educación superior (IES) de nuestro continente. No todas estaban preparadas para esta urgencia de lo imprevisto, por lo que han tenido que recurrir a distintas herramientas y metodologías. Dentro de su proyecto “La docencia en tiempos de COVID 19” la Comisión de Educación realizó una investigación indagando cómo ha sido la respuesta de las IES en esta coyuntura, que permitiera el cumplimiento de los calendarios académicos. La investigación, se cerró el 6 de mayo



XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

de 2020, respondieron 539 docentes de 279 instituciones de educación superior (106 públicas y 173 privadas) de 17 países y 216 ciudades de toda la región.

Etapa 2- “Escuchando a nuestros estudiantes”: El Coronavirus COVID-19 obligó a cambiar nuestras rutinas y hábitos para adaptarnos a las medidas preventivas de aislamiento decretadas por muchos de los gobiernos de la región. Para una gran mayoría de los estudiantes, ha significado el pasar de clases presenciales al desarrollo de cursos a distancia, de manera urgente y sin previo aviso. Nos preocupan nuestros estudiantes de las ciencias contables y empresariales, especialmente a los de la carrera de contaduría pública, por eso es intención de la Comisión de Educación de AIC escucharlos, tratando de entender sus inquietudes y recibir sus comentarios. La investigación, se cerró el 27 de julio de 2020, y respondieron 3.292 estudiantes de 19 países y de 140 campus de universidades privados y 196 campus de universidades públicas.

Etapa 3- “La docencia en tiempos de COVID-19”: La pandemia del covid-19 impactó en las actividades de las instituciones de enseñanza superior (IES) y obligó a cambiar nuestras rutinas y hábitos para adaptarnos a las medidas preventivas decretadas por los gobiernos de la región. La intención de la Comisión Técnica Interamericana de Educación es continuar el relevamiento de cómo respondieron las universidades (desde la gestión y la docencia) y los estudiantes ante la suspensión de la presencialidad en los cursos y el desarrollo de cursos a distancia, de manera urgente y sin previo aviso. La investigación se cerró el 6 de septiembre de 2021, y respondieron 449 estudiantes y 248 docentes de 50 universidades de 16 países de América.

La investigación es de tipo exploratoria y descriptiva, es exploratoria por cuanto pretende darnos una visión general y aproximada a la realidad que nos acoge, no sólo con la presencia del COVID como nuevo fenómeno y enfermedad que afecta la comunidad en lo relacionado con la salud pública, sino observar las reacciones de las instituciones educativas, docentes y estudiantes frente a un proceso de adaptación a las nuevas y aceleradas circunstancias, dado el imprevisto del COVID-19, que nos ha obligado a convivir con masificación, diversidad y combinación de estudio-trabajo, para lo cual el apoyo de la virtualidad es elemento fundamental

Es descriptiva pues “busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que esté sometido al análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 1911, p92) para el caso comunidad educativa: docentes- estudiantes. Con base en esto, se describieron las situaciones que se constituyeron como más sobresalientes en la realización del estudio, tomando principal interés en la subjetividad de los estudiantes, que mediante sus argumentos proveen el elemento fundamental para el análisis.

La investigación de tipo exploratoria y descriptiva se apoyó en instrumentos desde el estudio observacional transversal sin intervención, mediante encuestas. No obstante, enseña la numerosidad y la diversidad, con marcadas divergencias y coexistencia de realidades diferentes de las IES en la región, la encuesta proporciona valiosa información para comprender las principales tendencias en la situación previa y durante el COVID-19, principalmente por tres razones:

- Las encuestas cubren 19 países de Latino América y el Caribe, que comprenden la gran mayoría de la población de la región.
- El número de respuestas es representativo al responder de las universidades con mayor número de estudiantes de cada país.
- Las universidades que respondieron están clasificadas entre las mejores de sus respectivos países.



XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Su resultado describe, además, las situaciones que se constituyeron como más sobresalientes en la realización del estudio, tomando principal interés en la subjetividad de los encuestados que mediante sus argumentos proveen el elemento fundamental para el análisis, es así como la unidad de análisis la conforma nuestro objeto de estudio, es decir, opiniones y apreciaciones de los estudiantes y docentes de las diferentes universidades de Iberoamérica.

Marco teórico de la educación a distancia

Desde hace tiempo, un importante grupo de investigadores del área de la educación, especialmente de la educación a distancia, han intentado desarrollar un marco teórico de referencia, que refleje lo que para ellos representa el eslabón más importante dentro del proceso. En medio de tanta diversidad se encuentran puntos de contactos y divergencias que de igual forma contribuyen a enriquecer el debate.

Algunos autores sostienen que la educación a distancia debería ser considerada una disciplina en sí misma, ya que surge un nuevo conjunto de problemas que amerita establecer una disciplina separada (Sparkes 1983, Gough 1984, Holmberg 1986). Otros más bien ven a la educación a distancia como un "campo distinto y coherente de una empresa educativa" (Keegan 1986). Otros, se refieren simplemente al área de la educación a distancia ya que "no hay nada únicamente asociado con la educación a distancia en términos de sus metas, conducción, estudiantes o actividades, que necesite afectar lo que denominamos educación" (Garrison, 1989).

En las tres últimas décadas, se han hecho notables contribuciones por Otto Peters, Michael Moore, Borje Holmberg, Desmond Keegan, D.R. Garrison (y Myra Baynton y Doug Shale), y John Verduin y Thomas Clark.

Una obra destacada al respecto es "Seis teóricos de la educación a distancia" de Desmond Keegan (1983), quien presenta las principales corrientes teóricas existentes hasta ese momento. Estudiadas luego por otros autores como Taboada Delgado, R. (2003); Noa Silveiro, L. (1998); Collazo Delgado, R. (2004); García Aretio, L. (1986, 2001, 2006); Amundsen, C. (1993); Bravo Reyes, C. (1999); Malagón Hernández, M. (2000); Brenes Espinoza, F. (2004); Sangrá Morer, A. (2002).

Teoría de educación a distancia y proceso industrial

Su principal autor, es el profesor alemán Otto Peters (1983). Define el concepto de la educación a distancia, como "un método de impartir conocimientos, habilidades y actitudes, racionalizado mediante la aplicación de la división del trabajo y de principios organizativos, así como por el uso extensivo de medios técnicos, especialmente para el objetivo de reproducir material de enseñanza de alta calidad, lo cual hace posible instruir a un gran número de estudiantes al mismo tiempo y donde quiera que ellos vivan. Es una forma industrial de enseñar y aprender" (citado por García Aretio, L. 1987:5).

Peters sugiere que la educación a distancia es un producto de la sociedad industrial y suministra una comparación entre ellas. Identifica características comunes como la división del trabajo, la mecanización, la producción en masa, la estandarización y la centralización. Argumenta que la



XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

educación a distancia como una opción educativa ha sido exitosa, porque es compatible con la organización, principios y valores de la sociedad industrial actual. La educación a distancia debe acompañar los cambios de la sociedad industrial, encaminada a la era postindustrial o tercera revolución. Este cambio se manifiesta entre otras cosas, en la necesidad de más tecnología individualizada, toma descentralizada de decisiones, y valores personales enfocados a la calidad de vida, autorrealización, autoexpresión, e interdependencia más que independencia.

Teoría del estudio independiente

Desarrollada en la década del 60 por el profesor norteamericano Charles Wedemeyer, enfoca su atención hacia el alumno y su rol dentro del aprendizaje por correspondencia. Las principales ideas que plantea – relevantes para aquella época, pero aún vigentes - son:

- El sistema debe ser capaz de funcionar en cualquier sitio donde se localicen los estudiantes.
- Centra la mayor responsabilidad del aprendizaje en el estudiante.
- La universidad debe dedicar más tiempo a actividades educativas que al monitoreo de los estudiantes.
- Proponer a los estudiantes más opciones de cursos, formatos y metodologías.
- Emplear las herramientas y métodos de enseñanza disponibles, combinándolos con el fin de la optimización de la enseñanza.
- Adaptar el desarrollo de los cursos en función de los medios disponibles.
- Considerar en la programación de los cursos, las diferencias individuales.
- Encontrar el ritmo que mejor facilite el aprendizaje de los alumnos.

Aparecen los actores o componentes del proceso: alumnos, docentes, objetivos, contenidos, metodologías y medios. Pero también otros factores como la operatividad del sistema, la autonomía del aprendizaje, la optimización de la enseñanza, la comunicación y, por último, la diversidad asociada a la correspondencia.

Destaca la interrelación docente-estudiante, dando al alumno libertad, responsabilidad, compromiso, control y dirección de su aprendizaje; sin embargo, no prospera la idea de obviar su seguimiento, puesto que es necesario diagnosticar el avance de los alumnos y que el estudiante sepa como adquirió el nuevo conocimiento.

Teoría de la distancia transaccional y la autonomía del educando

Diez años más tarde, el director del Centro Americano para estudios de Educación a Distancia, Michael Moore, comparte los postulados de Wedemeyer sobre la relación entre educador y educando en la educación a distancia (García Aretio, L. 2006:3).



XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Moore define la educación a distancia como "el tipo de método de instrucción en que las conductas docentes acontecen aparte de las discentes, de tal manera que la comunicación entre el profesor y el alumno puedan realizarse mediante textos impresos, por medios electrónicos, o por técnicas" (citado por García Aretio, L. 1987:5).

Incorpora un nuevo concepto: distancia transaccional, elaborado por John Dewey (Graham Moore, M. 1997:1) y definido por Moore de la siguiente manera:

La transacción que nosotros llamamos educación a distancia ocurre entre individuos que son maestros y aprendices, en un ambiente que tiene la característica especial de la separación entre uno y otro, como un consecuente conjunto especial de conductas de enseñanza y aprendizaje. La separación física es la que conduce a una laguna psicológica y de comunicación, un espacio de mal entendimiento potencial entre las entradas del instructor y del aprendiz, y esto es la distancia transaccional. (Amundsen, C. 1993:2).

Identifica la distancia como un factor pedagógico a considerar dentro del proceso, como un espacio psicológico y de comunicación dependiente del estatus de transacción, destacando un modelo de interacción dialógico que considera las diferencias individuales, se desenvuelve bajo condiciones espaciotemporales no idénticas, transformando los modos de actuación tradicionales de docentes y estudiantes.

Incentiva la autonomía del aprendizaje en la medida en que el estudiante puede interactuar con los programas de estudio, los contenidos y los medios de enseñanza para transformar la interacción alumno-contenido, buscando que se relacione con sus pares, intercambie experiencias, sensaciones, emociones y conocimientos que surgen de la interacción alumno-alumno, asimilando el apoyo y la motivación que suministra el docente, considerando las características individuales de sus discípulos y el ambiente adecuado, mediante la interacción alumno-docente. (Graham Moore, M. 1989:1-6; Barberá, E. 2007:52).

Un curso a distancia puede generar poco dialogo y poseer una estructura poco flexible, lo que aumenta la distancia transaccional; el estudiante cede poco a poco su autonomía, es decir "la medida en la que en la relación de enseñanza y aprendizaje es el estudiante, más que el profesor, quien determina las finalidades, las experiencias de aprendizaje y las decisiones de evaluación" (citado por Barberá, E. 2007:53).

Esta teoría, comienza a definir explícitamente algunas de las características de la educación a distancia: la separación física entre profesores y estudiantes

Teoría de la reintegración de los actos de enseñanza y aprendizaje

Por su parte Desmond Keegan destaca una separación entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, surgiendo la teoría de la reintegración de los actos de enseñanza y aprendizaje, asimilando algunas ideas de Otto Peters.

Keegan define la educación a distancia mediante rasgos que considera fundamental dentro de la misma (García Aretio, L. 1987:3):

- La separación del profesor y el alumno.
- La influencia de una organización educacional que la distingue del estudio privado.



XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

- El uso de elementos técnicos generalmente impresos, para relacionar docente y alumno y ofrecer el contenido educativo del curso.
- Una comunicación bidireccional del que el estudiante pueda beneficiarse e iniciar el diálogo, propio de esta tecnología educacional.
- Estudiantes actuando individualmente y no en grupos, salvo la posibilidad de encuentros ocasionales con fines didácticos y de socialización.
- Una manera más “industrializada” de educación caracterizada por: división de trabajo, organización, automatización, aplicación de principios de organización, control científico, objetividad de la enseñanza, producción masiva, concentración y centralización.

Pueden destacarse otras características de la educación a distancia: la organización educacional y el carácter semipresencial que facilita una mayor orientación y estímulo para estudiantes que comparten el aprendizaje.

Keegan defiende la autonomía e independencia del alumno para lograr un aprendizaje significativo, pero no considera la separación como ventaja. No es reproducir fielmente la clase convencional, sino de ser creativos para lograr la intersubjetividad profesor-alumno y alumno-alumno que favorece la comunicación interpersonal y, por lo tanto, el aprendizaje individual y colectivo en un ambiente de aprendizaje que posee nuevas características (Amundsen, C. 1993:4).

Teoría de las tres dimensiones

Teniendo en cuenta la educación de adultos, los criterios de D. Keegan sobre la comunicación bidireccional y las dimensiones diálogo, estructura y autonomía significadas por Moore, J. Verduin y T. Clark edificaron su teoría de las tres dimensiones (Collazo Delgado, R. 2004:17).

La primera dimensión del marco - diálogo/soporte - refleja el diálogo como soporte para el estudiante, desde dar instrucciones para las tareas, hasta incluir el soporte sustancial motivacional o emocional.

Se habla de estructura-especialización a partir de que:

algunos campos en el estudio a distancia, de adultos, e incluso de educación pre-adulto, en donde la competencia puede ser sólo materia de comprensión básica de principios o problemas, necesitan sólo una estructura mínima. Un alto nivel de estructura se necesita en otros campos, donde muchos años de estudios pueden necesitarse antes que un aprendiz sea lo suficientemente competente para fijar objetivos y métodos de estudio o tomar parte en la evaluación. (Amundsen, C. 1993:5)

Verduin y Clark asocian la idea original de estructura que poseía Moore vinculada a la flexibilidad, asociándola a la experiencia del individuo en su interacción con el conocimiento y está a la competencia. Entiéndase por competencia en un campo o competencia especializada para estos autores, como “un atributo situacional que puede ocurrir entre adultos o niños que estudian a distancia o convencionalmente, con base en la experiencia del aprendiz o su ausencia, lo cual es usualmente una función de la estructura de la materia de estudio”. (Amundsen, C. 1993:5).



XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

La tercera dimensión es la competencia-autodirección general, basada en la autonomía de Moore, pero con

una mejor aproximación para decidir los niveles apropiados de autodirectividad o autonomía puede ser determinar si el estudiante es competente en el campo en ese nivel, para estimar la competencia general del estudiante, y para ver si se han presentado la estructura y diálogo apropiados, dada la formalidad o su ausencia en ese campo (Amundsen, C. 1993:6).

Teoría de la conversación didáctica guiada o de la interacción y comunicación

Börje Holmberg tomó las relaciones interpersonales, la comunicación bidireccional y la interacción entre los participantes del proceso, como base de su teoría de la conversación didáctica guiada o de la interacción y comunicación.

En su definición de educación a distancia Holmberg plantea:

El término de "educación a distancia" cubre las distintas formas de estudio a todos los niveles que no se encuentran bajo la continua, inmediata supervisión de los tutores presentes con sus estudiantes en el aula, pero que, sin embargo, se benefician en la planificación, guía y seguimiento de una organización tutorial" (García Aretio, L. 1987:2).

Para él, la característica más importante de la educación a distancia es la comunicación no directa, lo que trae como consecuencias:

1. La base del estudio a distancia es generalmente un curso pre-producido impreso pero que puede presentarse mediante otros medios como audio o video, programas de radio o televisión o juegos.
2. La comunicación organizada de ida y vuelta entre los estudiantes y una organización de apoyo.
3. La educación a distancia tiene en cuenta el estudio individual.
4. La educación a distancia puede ser –y lo es a menudo- una forma de comunicación masiva.
5. Al prepararse un programa de comunicación masiva, se aplican métodos del trabajo industria, como planeamiento y procesamientos de racionalización.
6. Los enfoques tecnológicos involucrados no impiden que la comunicación personal en forma de diálogo sea medular en el estudio a distancia.

Esta teoría menciona tres elementos fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia: la comunicación bidireccional, las implicaciones de las relaciones interpersonales y emocionales, y el aprendizaje individual. "(...) desde este punto de vista, un proceso de educación a distancia de calidad se debería desarrollar como una conversación didáctica guiada que, a partir de un conjunto de rasgos distintivos, orienta y facilita el aprendizaje". (Barberá, E. 2007:61)



XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Es interesante el tratamiento que hace este autor, sobre las técnicas de comunicación que se dan en la enseñanza-aprendizaje a distancia y en cómo estos son determinantes en la formación autónoma del estudiante mediante las emociones y motivaciones.

Teoría de la comunicación y control del educando

Randy Garrison consideró a la comunicación como núcleo de las actividades de enseñanza-aprendizaje a distancia. Así lo expresa en su definición de educación a distancia formulada junto a D. Shale:

El rasgo más importante para poder caracterizar la educación a distancia no es su morfología, sino el modo en que facilita la comunicación entre el profesor y el alumno. Debido a que estos están físicamente separados, la educación a distancia tiene que depender de la tecnología para que actúe como mediadora en el proceso de comunicación. Y, sin embargo, aunque se ha prestado una gran atención al uso de los medios tecnológicos, se ha hecho mucho menos hincapié en la naturaleza del proceso de comunicación y en el papel de la tecnología que le sirve de apoyo” (Evans, T. y Nation, D. 1999:6)

Parte de la idea de que la complejidad del proceso de interacción que se produce en el contexto educativo a distancia debe ser analizada en profundidad; donde la independencia es un componente importante y objetivo del mismo, pero concomitantemente planteaba que resultaba insuficiente y era necesario ir más allá del mero concepto, considerado con restricciones.

Introduce entonces el concepto de control del educando, definido por Garrison como "la oportunidad y habilidad para influenciar y dirigir un curso de eventos..., control dentro de un ambiente educativo, sin embargo, no puede establecerse por una sola parte cuando la dirección del curso de eventos debe ser inherentemente colaborativa" (Amundsen, C. 1993:4-5). Esto nos lleva a la idea de interdependencia dentro del proceso sin que sea opuesto al de independencia. Por el contrario, se propone una independencia asociada a la competencia y al apoyo, en ceñida vinculación con el docente, el educando y el contenido.

Según Barberá, E. (2007:50):

- independencia se refiere a la capacidad para dirigir su propio proceso de aprendizaje, definir objetivos de aprendizaje propios, sin apoyo externo.
- competencia como dimensión psicológica del control, refiriéndose a las variables de tipo intelectual y de actitud.
- apoyo en referencia a los recursos tanto humanos como materiales que facilitan el proceso de aprendizaje.

Al no poder controlarse los contenidos y métodos de aprendizaje utilizados, Garrison se cuestiona si la separación física entre docente y estudiante realmente favorece la independencia de este último, ya que “El estudiante autónomo no puede ser entendido como un Robinson Crusoe intelectual, náufrago y aislado en la autosuficiencia” (Barberá, E. 2007:49).

En ningún contexto educativo se aprende en forma aislada, todos necesitan un mínimo de orientaciones, motivaciones y sugerencias que le favorezcan acercarse a las fuentes de información necesarias, en segundo lugar, saber afrontar el nuevo contenido y adaptarlo a su



XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

experiencia cognitiva, y, por último, asimilarlo, transformarlo y socializarlo en función de las necesidades personales y colectivas.

Teoría del diálogo didáctico mediado

En las décadas del 80 y el 90, académicos españoles, liderados por García Aretio, desarrollaron una nueva propuesta teórica: la teoría del diálogo didáctico mediado. En la misma se integran los postulados de Peters, Wedemeyer, Holmberg, Garrison y las aportaciones hechas por otros autores¹ sobre el aprendizaje colaborativo a través de la comunicación mediada por computador.

García Aretio define la educación a distancia como:

un sistema tecnológico de comunicación masiva y bidireccional, que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial, que proporcionan el aprendizaje autónomo del estudiante. (García Aretio, L. 1987:8).

En este desarrollo teórico, la comunicación síncrona o asíncrona que pueda establecerse entre la institución educativa y los estudiantes, quienes tendrán la posibilidad de desarrollar un aprendizaje flexible, juega un rol fundamental.

En el centro del proceso se ubica al diálogo didáctico donde la figura del docente se intercambia con la de la institución, responsable de la enseñanza y de la producción de los materiales de aprendizaje. Existe un paralelismo entre el diálogo simulado asíncrono con estructura más o menos rígida y el diálogo real síncrono-asíncrono, en los que intervienen toda una serie de elementos.

Suponer que el dialogo que se da en el proceso pedagógico es sólo didáctico, es observar el fenómeno educativo desde un sentido estrecho.

La educación a distancia rompe los esquemas tradicionales de la enseñanza-aprendizaje, incorpora nuevas formas de organización del proceso que resultan de la utilización de medios de comunicación entre los participantes, quienes comúnmente no comparten la estructura escolarizada, sino que convierten su hogar, la oficina o el puesto de trabajo en ese espacio de constante desarrollo y formación que se subordina a un sistema de objetivos previamente establecidos por la institución competente.

Para que la educación a distancia sea en verdad productivo, más allá de contar con la más moderna tecnología que permita acceder a diversas fuentes de conocimientos y comunicarse sin límites geográficos, debe poseer sentido y significado para los participantes del mismo (Chávez Salas, A. 2001:2). El individuo necesita saber qué hace y por qué lo hace, sentirse identificado antes, durante y después de la tarea a realizar y comprometerse mucho más allá del discurso.

Aunque se insiste que maestros, alumnos e instituciones educativas estén separados físicamente, existe otra triada muy necesaria para la educación: la relación escuela-familia-comunidad. Hay una articulación armónica en función de la enseñanza-aprendizaje, en cierta medida producto de la necesidad sociohistórico-cultural. La responsabilidad es compartida por

¹ “Henri (1992), Slavin (1995), Conrad (2002), Stacey y Rice (2002) y otros muchos autores” (García Aretio, L. 2008:3).

**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

todos, la tecnología no aísla, plantea nuevas vías de interacción, comunica a personas con diversas características, valores y saberes que deben ser socializados.

Los perfiles y la nueva normalidad

El mundo no será el mismo después de esta pandemia, el confinamiento prolongado nos ha dejado aprendizajes y cambios en nuestra forma de vida. Sin embargo, gracias a Internet se pudo seguir funcionando sin contacto físico directo, algo impensable unas décadas atrás. Se desarrollaron nuevas modalidades de comunicación, de trabajo y de convivencia.

La educación se ha visto directamente afectada, ha tenido que salir de su zona de confort, teniendo que modificar el desarrollo de los cursos, tanto en lo que hace a la enseñanza como en la adquisición de aprendizajes y aquellos que más rápido lograron adaptarse a esta nueva situación, son los que lograron salir adelante.

Tomó relevancia quizás hasta en forma desmedida, lo que se llamó “flexibilidad” y adaptación a las nuevas circunstancias, donde las habilidades blandas como ser: adaptación, empatía, motivación, tolerancia, iniciativa, entre otras constituyen valores agregados tanto para docentes como para estudiantes. Clara Posada (2020, como se citó en Levy,2020) dice: “... el paradigma del siglo XXI sería el de la flexibilidad: el más flexible sobre el más rígido”.

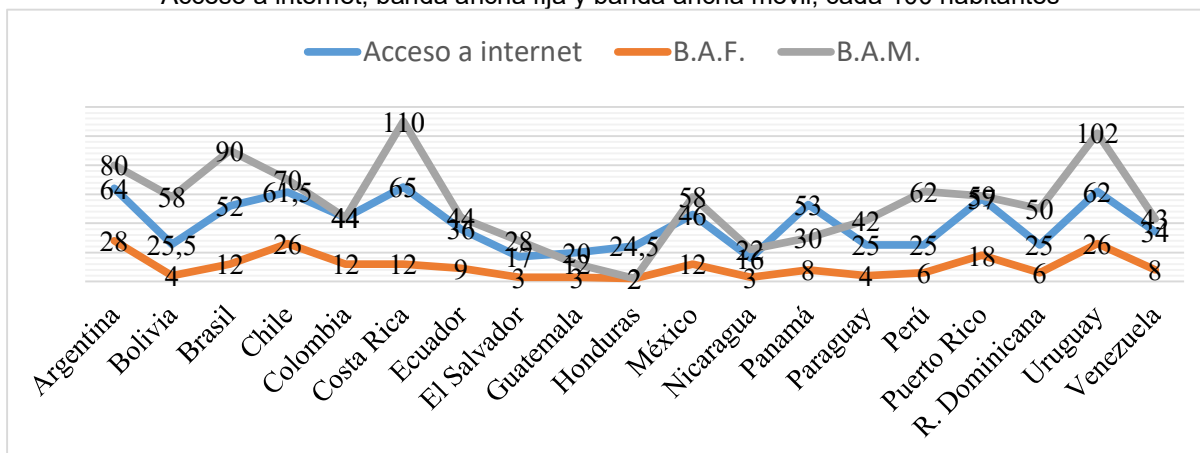
Por lo cual los perfiles analizados tanto para estudiantes como docentes, en cuanto a la incorporación de tecnología, cobran hoy una importancia mucho mayor. Tal como lo expresan Sancho y Borges sin duda alguna “los acontecimientos actuales, en una sociedad cada vez más interconectada y globalizada, están modificando perspectivas y estructuras, así pues, tendrán que cambiar y evolucionar de igual manera los actores involucrados (Sancho & Borges, 2011)

En este contexto, la conexión a internet y la tenencia de dispositivos que permiten la conexión, son dos variables fundamentales.

Como vemos, el acceso a internet, banda ancha fija y banda ancha móvil difiere mucho de un país a otro, lo que genera desigualdades notorias (Figura 1). También son muy diferentes los costos de conexión, la velocidad de bajada y subida de datos y la latencia.

Figura 1:

Acceso a internet, banda ancha fija y banda ancha móvil, cada 100 habitantes



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de “Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe”, Cepal, Observatorio Regional de Banda Ancha (2018)

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Resultados de las encuestas realizadas en el año 2020

Como dijimos, en el año 2020 se realizaron dos encuestas una a docentes y otra a estudiantes. A continuación, presentamos los principales resultados.

Quienes respondieron

En cuanto a los docentes, las respuestas recibidas se distribuyen casi en partes iguales entre IES públicas y privadas. Mientras que la mayoría de los docentes de la universidades privadas (59%) actúan en régimen part-time o tiempo parcial, en las universidades públicas la mayoría (48%) son docentes de tiempo completo (Figura 2).

Figura 2.
IES y categoría docente



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

En cuanto a los estudiantes, un 68% de los que respondieron son alumnos del sexo femenino, un 64% vive fuera de la ciudad capital, casi un 40% tiene entre 20 y 22 años, en un 83% son estudiantes de contabilidad y/o auditoría (Figura 3).

Figura 3.
Datos de los estudiantes

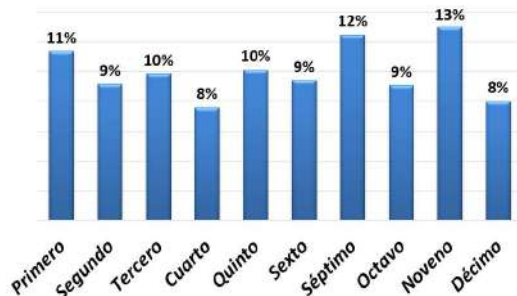


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

En cuanto al nivel que se encontraba cursando, se distribuye de manera bastante uniforme entre los 10 semestres de duración de las carreras (Figura 4).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Figura 4.
 Semestre en curso



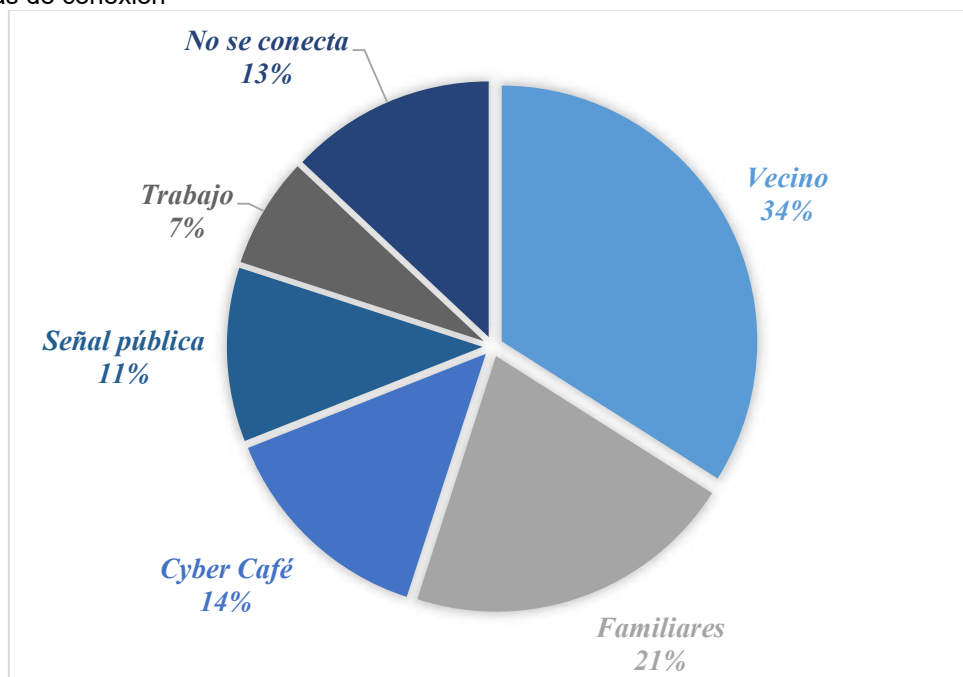
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Conexión a internet y dispositivos

Según la investigación, el 93% de los estudiantes dispone de conexión a internet, siendo la calidad de conexión buena y muy buena en el 55% de los casos, regular en el 39%, mala en el 4% y deficiente en el 1%.

Aquellos que no tienen, recurren a diversas alternativas para conectarse, siendo el apoyo de vecinos y de familiares, los casos más comunes (Figura 5)

Figura 5.
 Alternativas de conexión

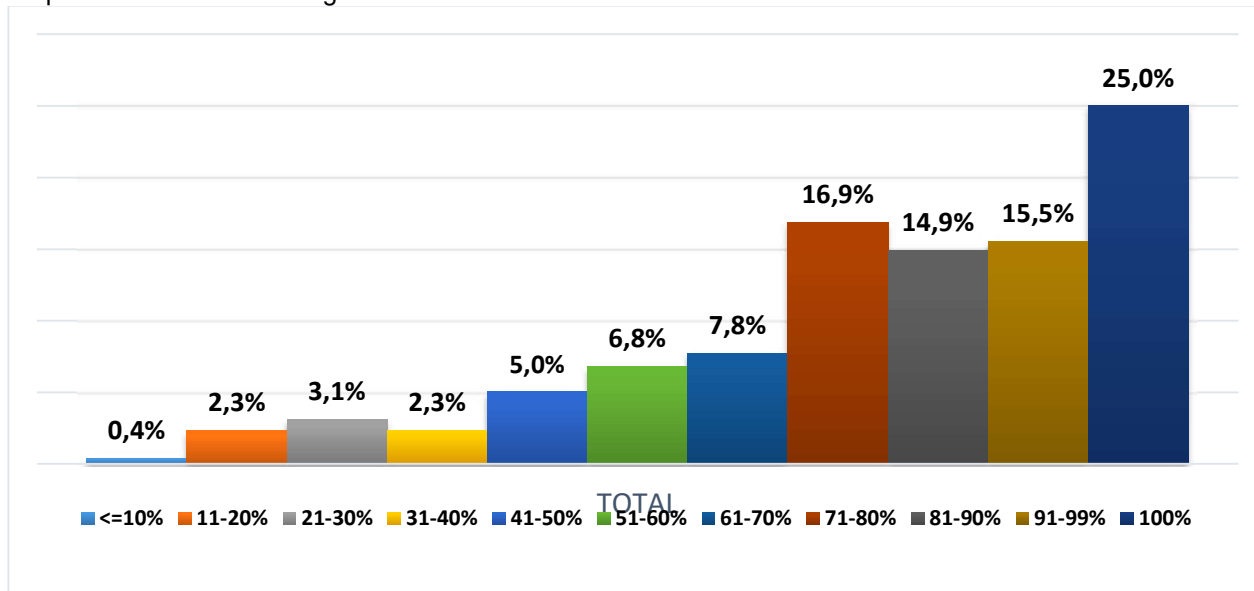


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

En cuanto a los dispositivos disponibles, se consultó a los docentes que porcentaje de sus alumnos disponían de dispositivos portátiles. El 25% de los docentes respondió que estimaba que el 100% de sus alumnos tenían dispositivos móviles (Figura 6).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
 Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

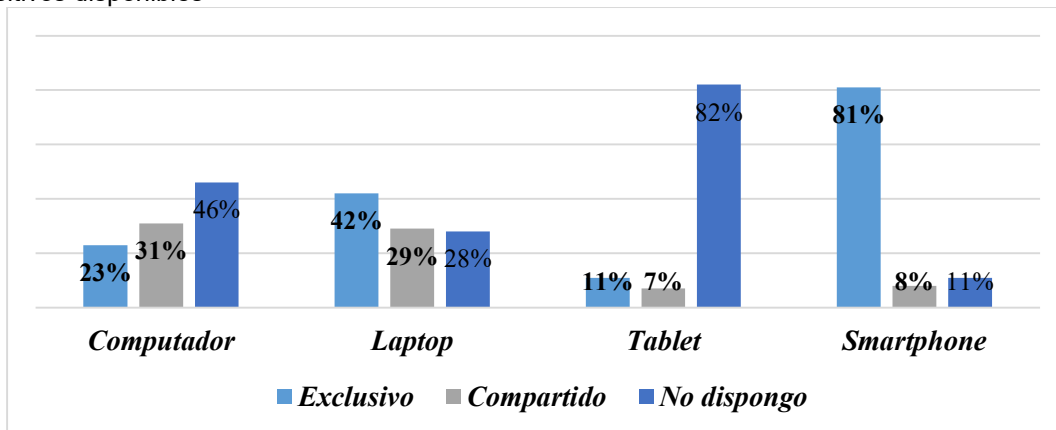
Figura 6.
 Dispositivos de alumnos según docentes



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Pero estos dispositivos ¿son de uso exclusivo o lo deben compartir con otros miembros de la familia? Se destaca smartphone como dispositivo de mayor uso. Un 13% de los estudiantes responde que tienen todos los dispositivos y en uso exclusivo y un 26% declara que posee laptop y smartphone en las mismas condiciones (Figura 7).

Figura 7.
 Dispositivos disponibles

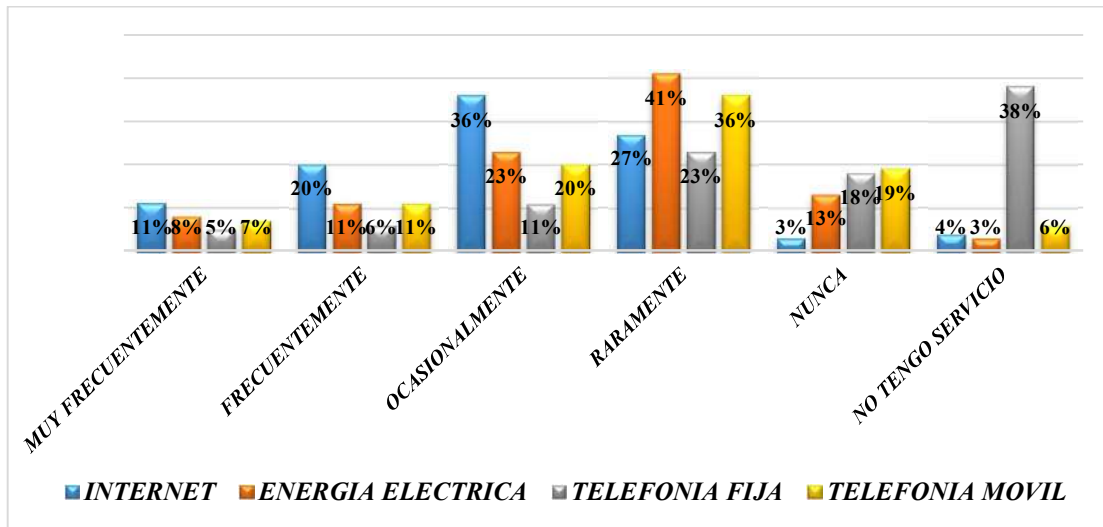


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Otra variable que impacta en este momento es la calidad de los distintos servicios, por eso se les preguntaba si sufrían cortes de suministros de algunos servicios, mostrando algunos problemas al respecto (Figura 8).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
 Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Figura 8.
 Calidad de servicios

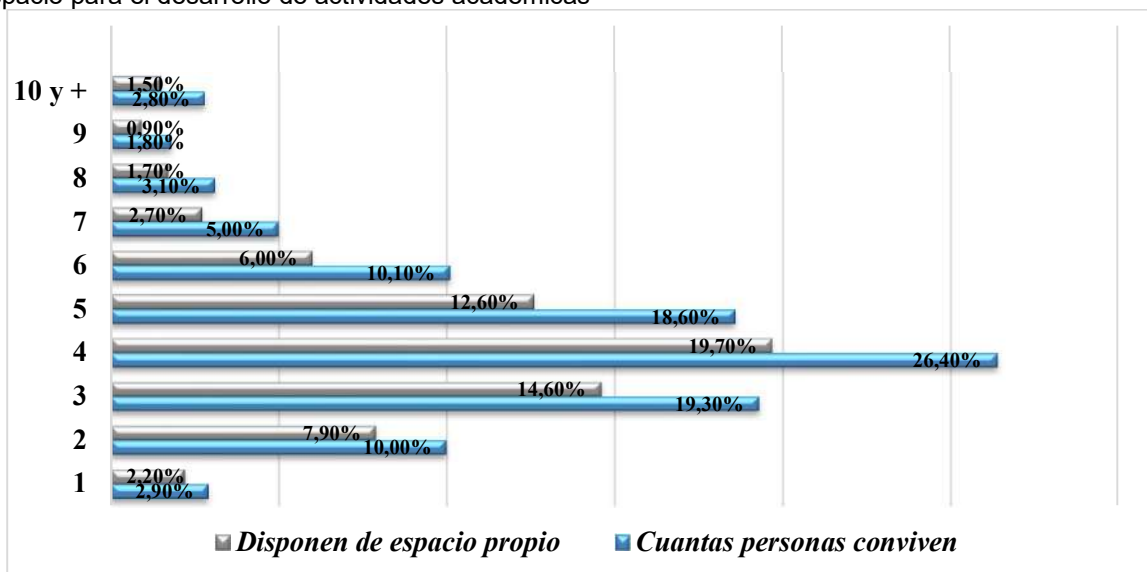


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Vida familiar y laboral y clases virtuales

Se consultaba en estos momentos de pandemia, cuantas personas convivían en el lugar de residencia y si disponían de espacio propio y privado para desarrollar sus actividades (Figura 9). Un 70% de los que respondieron, manifiestan tener un espacio exclusivo para desarrollar sus actividades. Del total de personas que conviven, un 48% realiza cursos virtuales y un 25% desarrolla teletrabajo, siendo el núcleo de 4 personas, el más común (26,4%).

Figura 9.
 Espacio para el desarrollo de actividades académicas



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

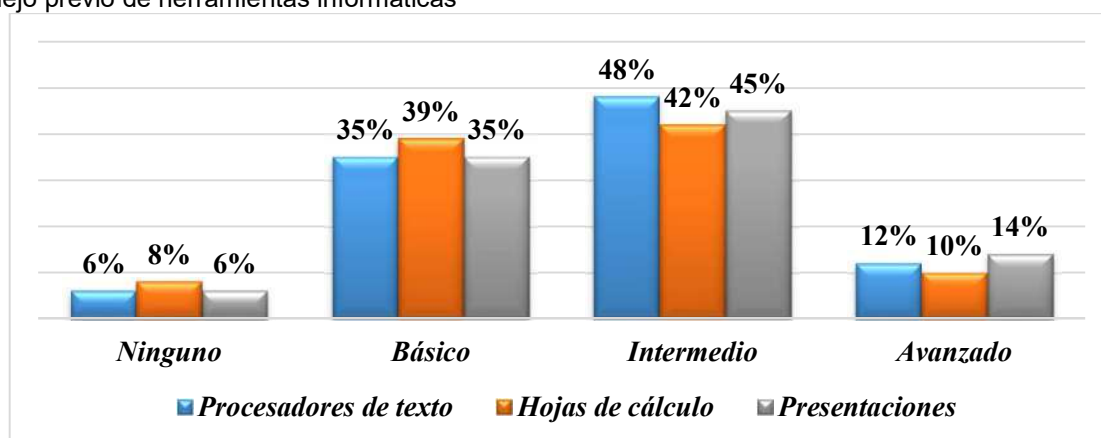
En cuanto a la situación laboral, el 44% de los estudiantes que respondieron, trabaja en horarios que van de menos de 4 horas diarias (8%), entre 4 y 6 horas diarias (12%), entre 6 y 8 horas diarias (23%) y más de 8 horas diarias (1%).

Aproximadamente 2/3 de los estudiantes que trabajan y tienen clases virtuales, tienen dificultades para compatibilizar la vida familiar y laboral, con las clases virtuales.

Experiencia previa de los estudiantes.

Se les consultó sobre el nivel de conocimiento previo en procesadores de texto, hojas de cálculo y programas de presentación (Figura 10).

Figura 10.
Manejo previo de herramientas informáticas

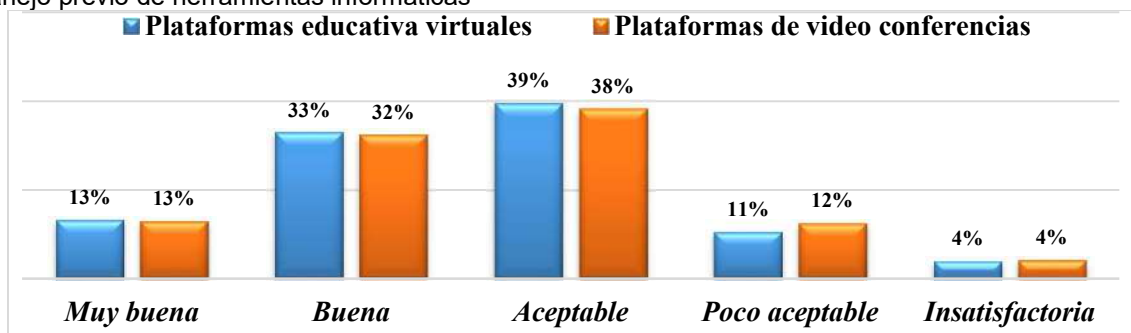


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Por otro lado, un 24% de los estudiantes manifestaron tener experiencia previa en cursos e-learning en asignaturas obligatorias (43%), asignaturas optativas (30%), en cursos de idiomas (22%) y en otros cursos (26%). En cuanto a cursos b-learning un 21 % de los estudiantes dicen tener experiencia previa en este tipo de cursos en asignaturas obligatorias (53%), asignaturas optativas (31%), en cursos de idiomas (23%) y en otros cursos (17%).

También se les consultó como calificaban la experiencia previa en plataformas educativas y plataformas de video conferencias, antes de la pandemia (Figura 11)

Figura 11.
Manejo previo de herramientas informáticas



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

De cursos presenciales a virtuales.

En cuanto a los cursos antes de la pandemia, se consultó a los docentes que porcentaje de estos eran e-learning o b-learning. El 45% tenía algún curso e-learning y el 63% tenía algún curso b-learning. También se les consultó sobre qué porcentaje de sus cursos entendían que podrían dictarse en forma virtual, un 38% no sabía qué porcentaje podría dictarse en forma virtual, un 24% dijo que hasta 4/5 de sus cursos podrían hacerse con esa modalidad, y un 3% dijo que no era posible dictar ningún curso en forma virtual. Algunos de los motivos por los cuales se entiende que no pueden dictarse cursos en forma virtual, fueron que no es política de la universidad, por las fallas en el suministro de energía eléctrica, porque el servicio de internet es inestable o inexistente, no dispone de plataformas y/o herramientas tecnológicas y que los programas no son adecuados para modalidades no presenciales.

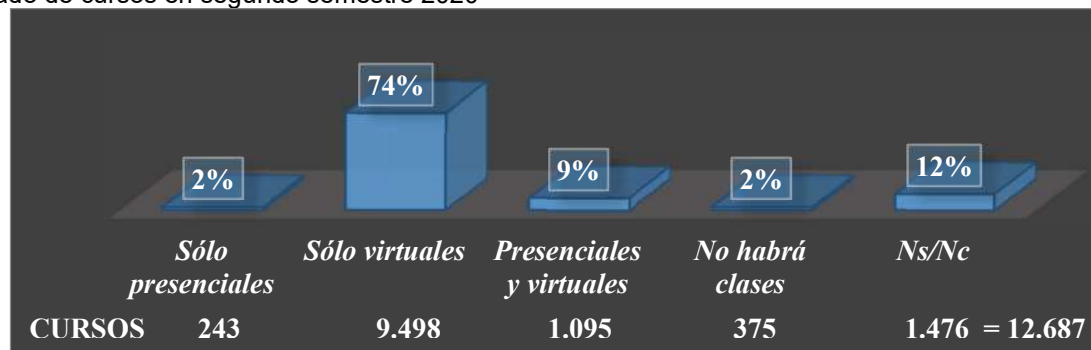
Transformación.

Consultados sobre los tiempos necesarios para convertir cursos presenciales a virtuales, un tercio de los docentes aún no sabía, el tiempo requerido para dicha

En abril, ante la consulta a los docentes de si realizarían cursos virtuales, respondieron en forma afirmativa 62%, un 11% manifestó que no realizarían cursos virtuales y un 27% aún no lo sabía. En julio ante una consulta similar sobre como serían los cursos de aquellas asignaturas a las cuales les correspondía inscribirse en el semestre, las respuestas se muestran en el siguiente cuadro (Figura 12).

Figura 12.

Dictado de cursos en segundo semestre 2020



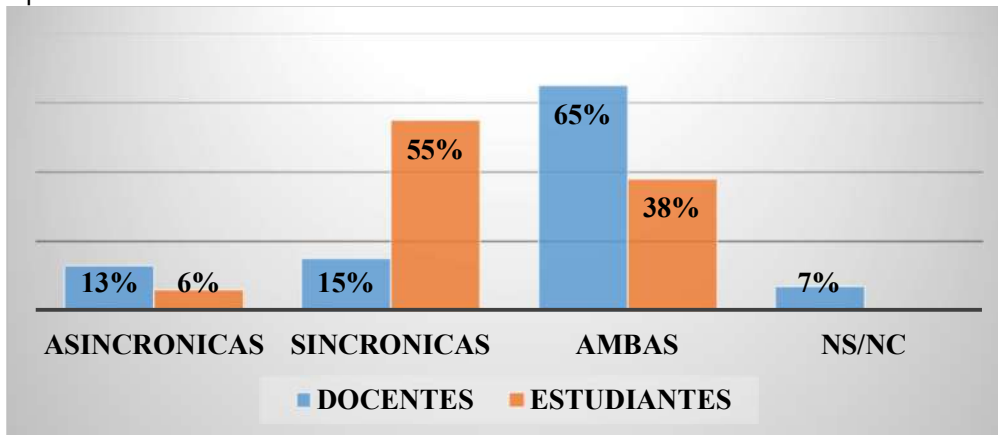
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Se preguntó a los estudiantes si estaban recibiendo clases virtuales, y un 71% decía recibirlos en todas las asignaturas que correspondían al semestre (7.358 cursos), un 14% las estaba recibiendo en alguna de las materias que correspondían al semestre (1.050 de 1.569 cursos), un 4% no estaba recibiendo ninguna clase (367 cursos) y un 11% indicaban que aún no habían comenzado las clases (1.299 cursos).

En abril (recién suspendidos los cursos) ante la consulta a los docentes de cuál sería la modalidad adoptada para las actividades de los cursos, una gran mayoría manifestaba que aplicarían actividades sincrónicas y asincrónicas. La misma consulta a los estudiantes en el mes de julio (ya con la experiencia de casi tres meses) la respuesta mayoritaria indicaba la realización de actividades sincrónicas (Figura 13).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Figura 13.
Modalidad para la actividades de los cursos



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Se consultó a los docentes, que tipos de actividades en el entorno virtual estaban programadas ante la suspensión de las clases presenciales, observándose una variedad de respuestas al respecto. (Figura 14).

Figura 14.
Actividades en el entorno virtual



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

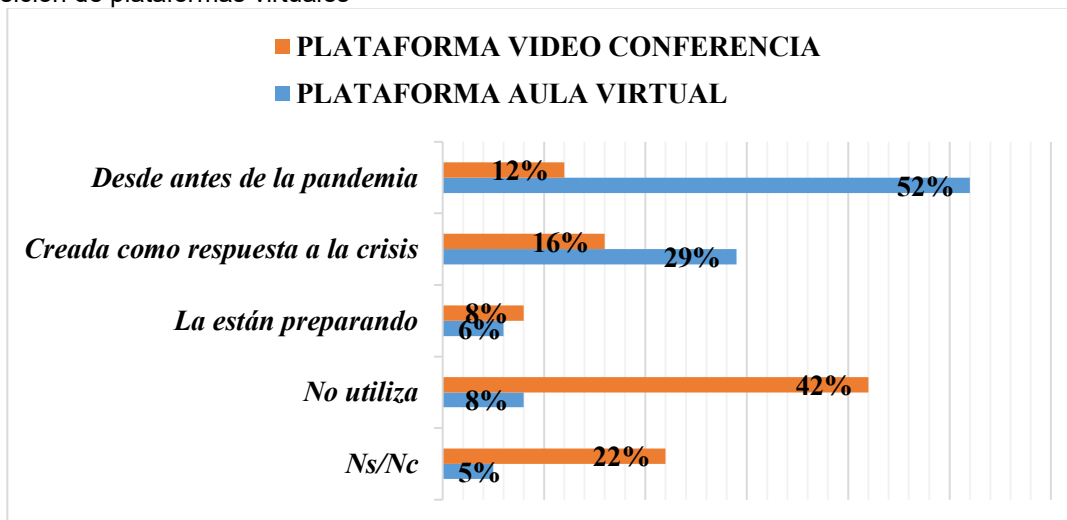
Tecnología previa a la pandemia.

Ante la pregunta sobre cuál era la situación de las IES en cuanto a plataformas de aula virtual y videoconferencia, llama la atención el alto porcentaje que no utiliza plataformas de video conferencia a pesar del peso de las actividades sincrónicas, las que realizan por otras herramientas (Figura 15).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Figura 15.

Disposición de plataformas virtuales



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Previo a la pandemia, las plataformas de aulas educativas eran utilizadas por los docentes para:

- Interacción con estudiantes (foros, pruebas, chats, tareas) - 72%
- Como repositorio de archivos – 39%
- Aulas virtuales – 5%
- Comunicaciones – 1%

En cuanto a las plataformas de videoconferencias, su uso estaba dado por:

- Dictado de cursos en tiempo real – 34%
- Reuniones de coordinación entre docentes – 27%
- Tutorías de alumnos – 20%
- Realización de evaluaciones – 14%
- Defensas orales de informes o tesis – 12%
- Conferencias – 1%
- Actividades varias – 1%

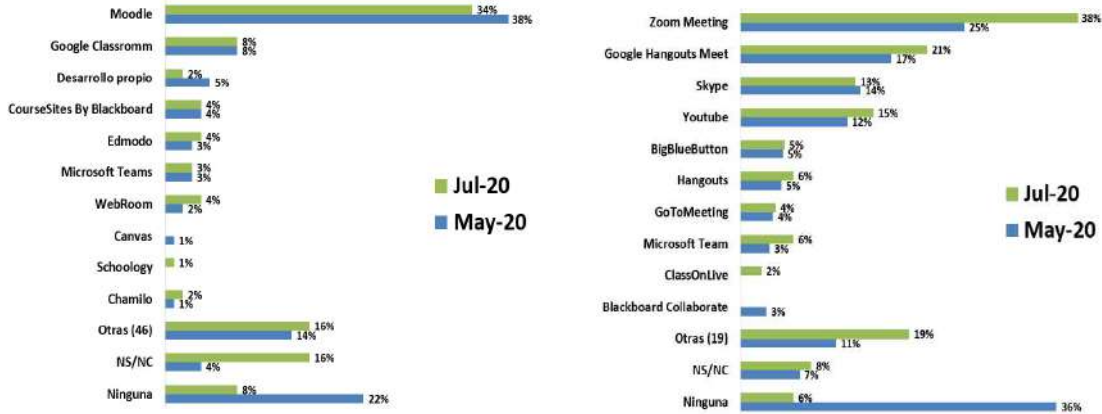
También se mencionaron el uso de otras herramientas tecnológicas como WhatsApp, el correo electrónico, simuladores, Kahoot, Socrative, Telegram, Facebook para aclarar dudas y acompañar al estudiante, para asignar o enviar y recibir tareas y actividades, para la comunicación, y el dictado de cursos en forma parcial o total.

Plataformas utilizadas

Si bien en general coinciden a que plataformas utilizar, se ven algunas diferencias entre lo que se previa en mayo y lo que efectivamente se utilizó en julio de 2020 respectivamente (Figura 16).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

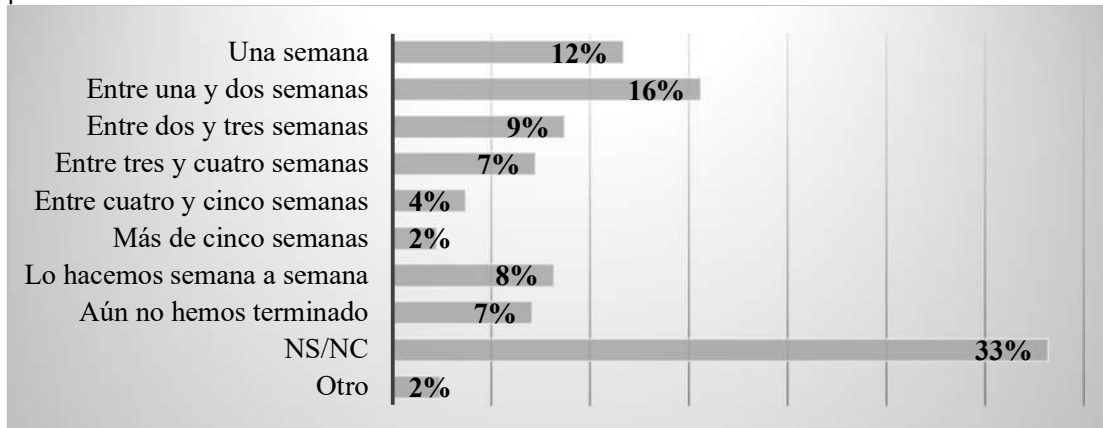
Figura 16.
Plataformas virtuales utilizadas



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Ante esta situación de urgencia, se consultó a los docentes sobre cuánto tiempo les lleva transformar un curso presencial a virtual, siendo entre una y dos semanas el período con más cantidad de respuestas (Figura 17).

Figura 17.
Tiempo de transformación de cursos



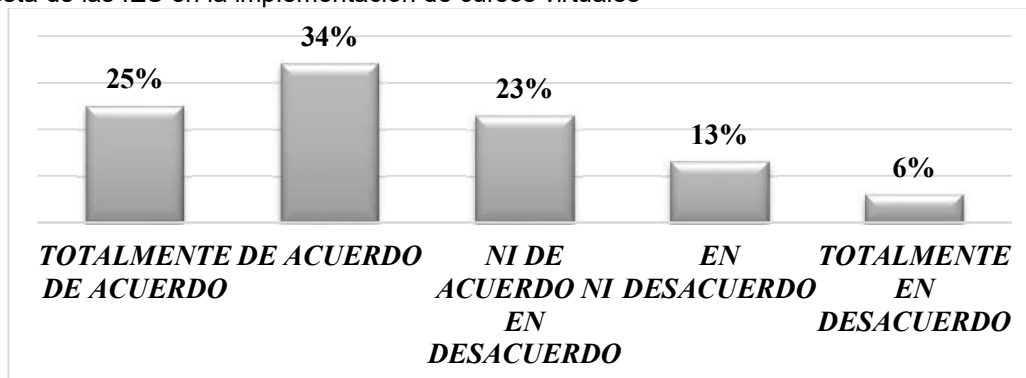
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Su universidad según el estudiante

Se consultó a los estudiantes, si percibían que su universidad había actuado con diligencia y rapidez en cuanto a la implementación de cursos virtuales, lo que era reconocido por casi el 60 % de los estudiantes (Figura 18).

**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
 Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

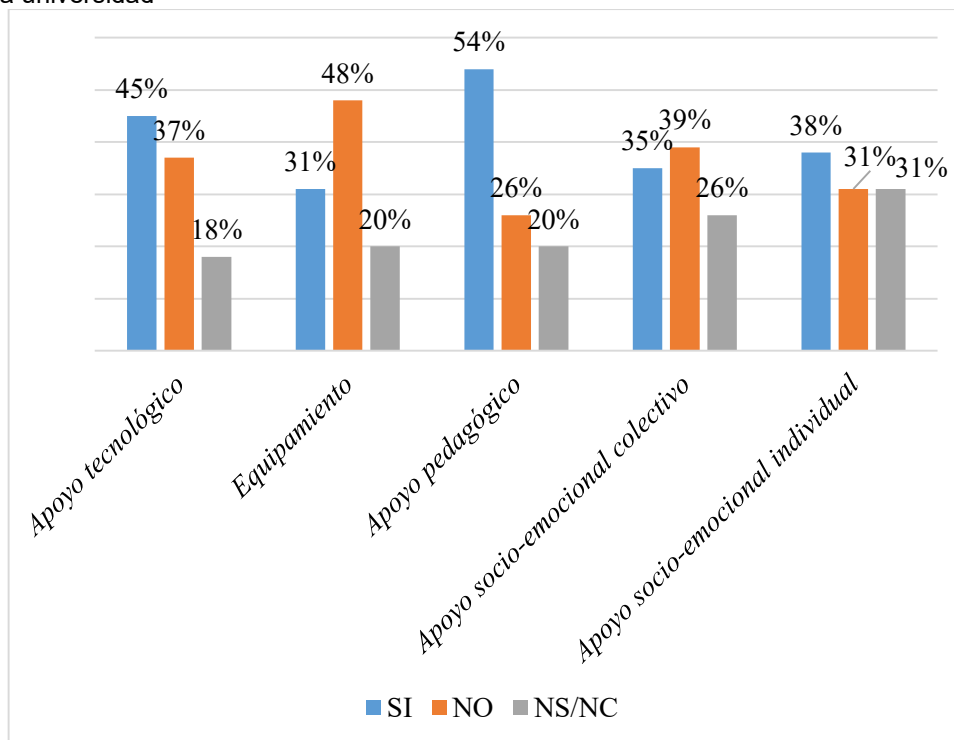
Figura 18.
 Respuesta de las IES en la implementación de cursos virtuales



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

También se le consultó si recibían algún tipo de apoyo de su universidad, siendo estas las respuestas:

Figura 19.
 Apoyo de la universidad



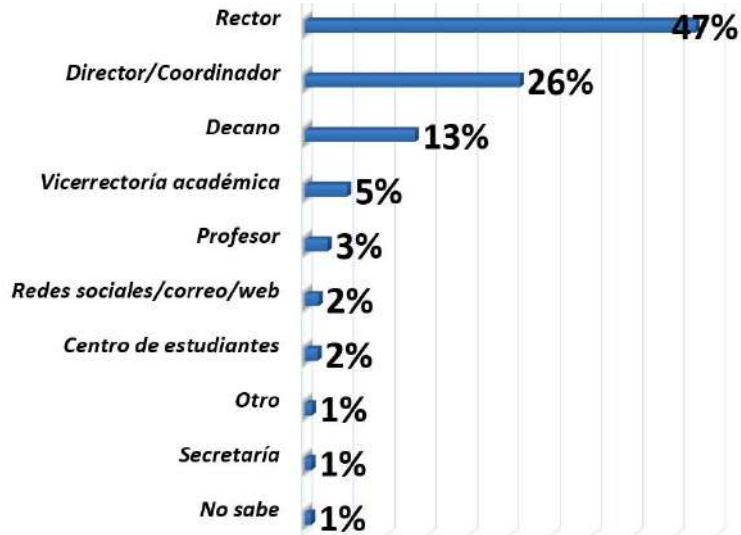
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

El 74% de los estudiantes recibió información de su universidad sobre pautas de cursos bajo la modalidad virtual. Consultado sobre quien les había informado, en la mayoría de los casos fue el Rector, pero también participaron otras personas en el proceso de comunicación (Figura 19).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Figura 20.

Comunicación de la IES



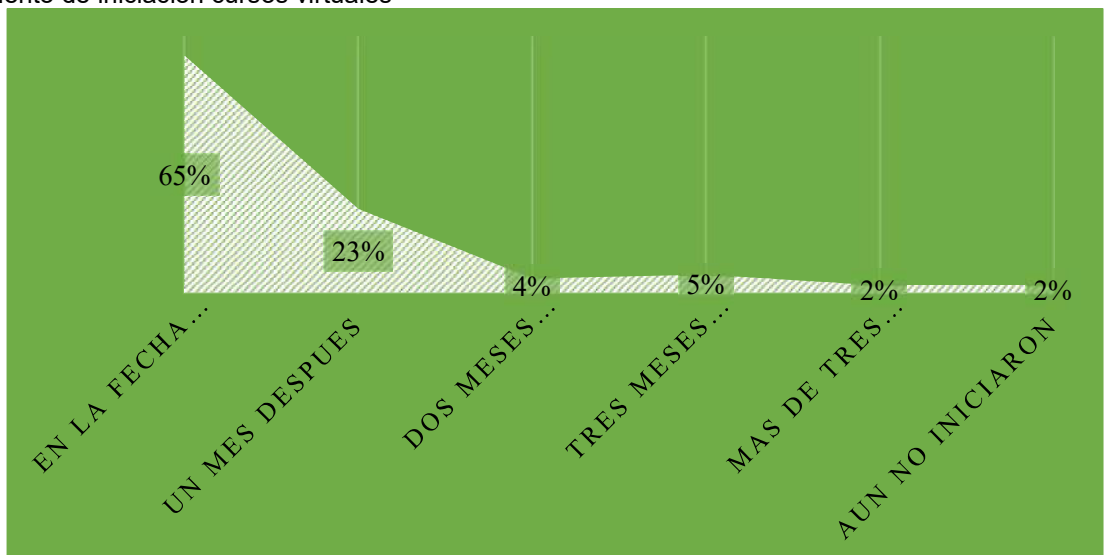
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

La información recibida fue de tipo académica con referencia a modalidad de cursos, materiales, evaluaciones (58%), de tipo administrativo con referencia a inscripciones, registros, servicios, entre otros (41%), y un 1% recibieron información en cuanto a aspectos sanitarios y de prevención ante el COVID-19.

Consultados sobre el momento de la iniciación de los cursos virtuales, un 2% no habían comenzado los cursos, pero en general los cursos comenzaron en la fecha prevista (Figura 21).

Figura 20.

Momento de iniciación cursos virtuales



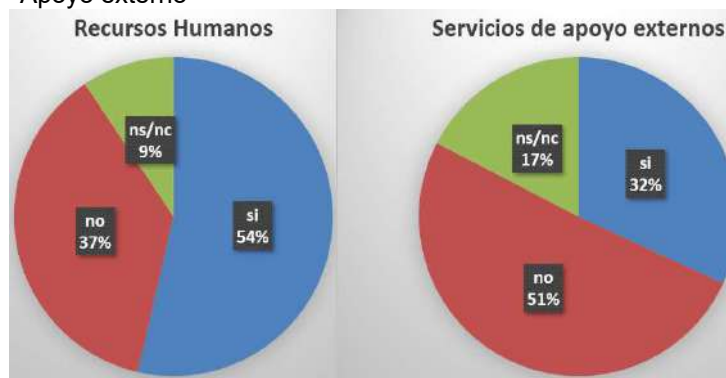
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Implementación de cursos virtuales.

Ante la consulta de si serían necesarios recursos adicionales para la implementación de cursos virtuales, el 54% informa que requerirá recursos humanos adicionales y un 32% de servicios de apoyo externos (Figura 21).

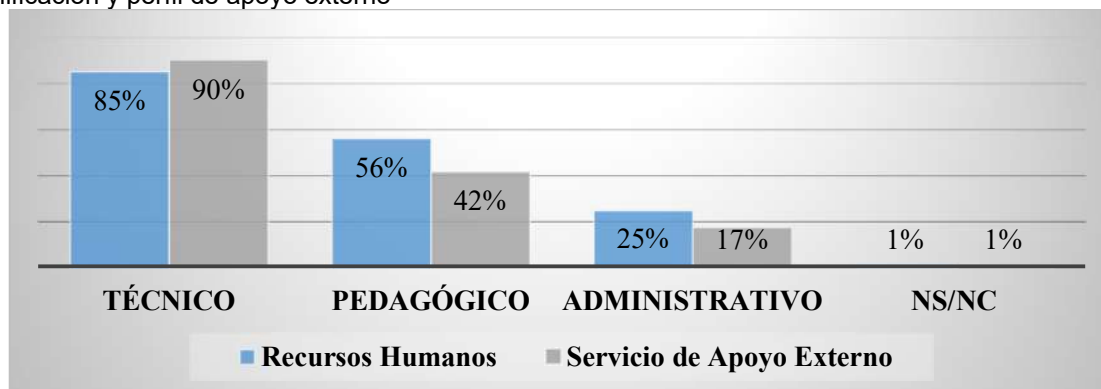
Figura 21.
Recursos Humanos – Apoyo externo



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Consultado sobre el perfil y la cualificación de los recursos adicionales requeridos, en la mayoría de los casos se refieren a recursos técnicos.

Figura 22.
Cualificación y perfil de apoyo externo



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Consultados sobre las dificultades para implementar cursos virtuales, las principales razones manifestadas por los docentes son:

- Calidad insuficiente de la conexión a internet – 75%
- Cuerpo docente poco capacitado para esta modalidad – 54%
- Fallas y caídas ocasionales de los servidores – 47%
- Estudiantes no capacitados para desenvolverse en este sistema educativo – 39%
- Cursos que por sus características no se pueden dictar de forma virtual – 35%
- Insuficiencia de infraestructura (equipamiento tecnológico) – 33%
- Resistencia de los docentes sobre la puesta en marcha de la modalidad- 31%
- Costo de conexión a internet relativamente elevado – 29%

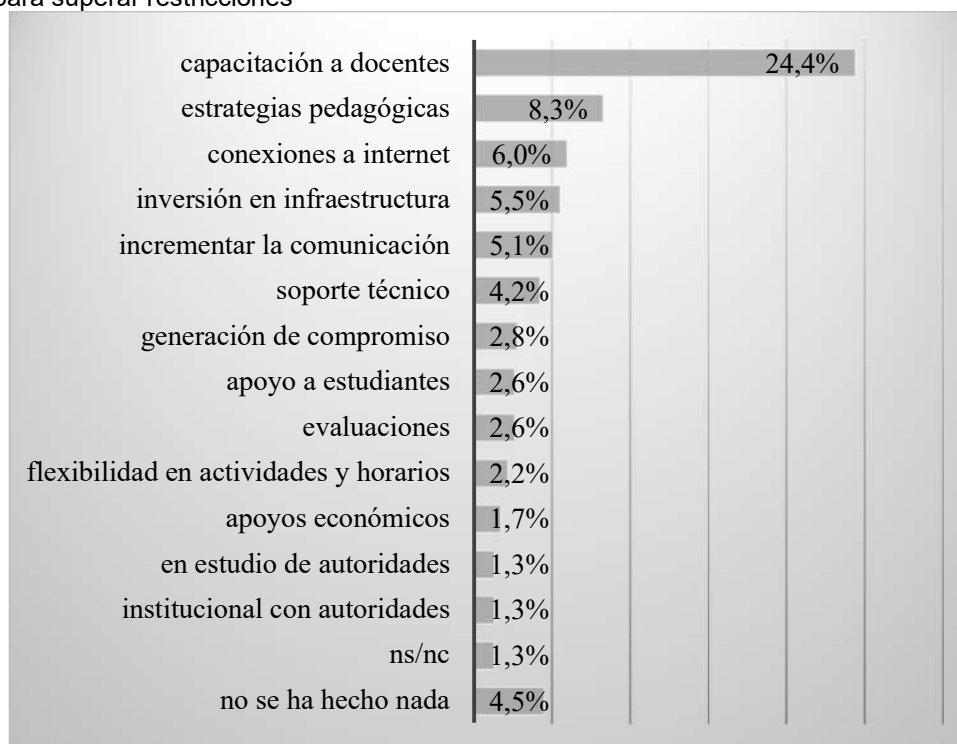
**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

- Resistencia de los alumnos – 28%
- Dificultades para la evaluación – 28%
- Insuficiencia de recursos técnicos – 26%
- Poco tiempo para el diseño y la implementación – 25%
- Falta de competencias en el uso de las TICE - 23%
- Falta de una estructura pedagógica adecuada – 20%
- Extensa dedicación horaria a otras actividades durante la jornada – 17%
- Falta de una dirección u oficina de TIC en el centro educativo – 14%
- Legislación que no reconoce esta metodología educativa – 13%
- Necesidad de compartir recursos con otras actividades – 8%

Ante estas dificultades, las instituciones de educación superior han tomado distintas acciones para superar las restricciones (Figura 23).

Figura 23.

Acciones para superar restricciones



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Uno de los mayores desafíos, es en cuanto a las formas de evaluación a emplear en estas actividades virtuales. En este caso se podía responder más de una, Consultados los docentes en abril, estos indicaban los mecanismos de evaluación que iban a utilizar, mientras los estudiantes al responder en julio indicaban cuales eran los mecanismos de evaluación que estaban utilizando, y encontramos diferencias. Los docentes planteaban menos actividades de evaluación, mientras los estudiantes informan de un mayor espectro de actividades de evaluación (Tabla 1).

**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

Tabla 1.

Actividades de evaluación

MECANISMOS DE EVALUACION	DOCENTES	ESTUDIANTES
Exámenes on-line	21 %	69 %
Ejercicios prácticos	6 %	66 %
Trabajos en equipo	5 %	62 %
Investigaciones	6 %	56 %
Cuestionarios	28 %	49 %
Presentaciones orales	10 %	43 %
Tareas domiciliarias	23 %	35 %
Estudios de caso	7 %	33 %
Foros	8 %	31 %
Talleres	5 %	27 %
No definido aún	17 %	6 %
Esperan la presencialidad	5 %	5 %

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

En el mes de mayo de 2020, se consultó a los docentes como realizarían las evaluaciones y la mayoría indicó que serían asincrónicas (Figura 24).

Figura 24.

Evaluaciones según docentes



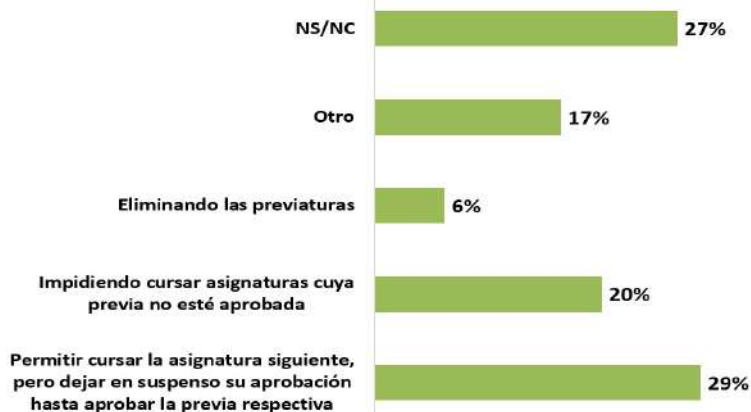
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Avance curricular en cursos

Se consultó a los docentes si el dictado de cursos virtuales afectaba de alguna manera los requisitos de avance curricular, mientras un 33% entendía que los cursos virtuales afectaban el avance curricular, un 25% entendía que no y un 41% no lo sabía. Se consultó también como superarían este inconveniente (Figura 25).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Figura 25.
¿Cómo pretenden solucionarlo?



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

También se recibieron otros comentarios como:

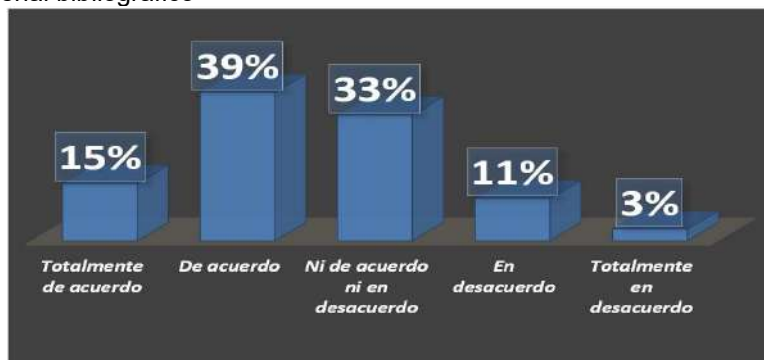
- Cursar luego del retorno a clases presenciales
- Los especialistas en dichas asignaturas pueden elaborar estrategias y didácticas pedagógicas que permitan cursar las asignaturas
- Son decisiones a nivel de autoridades que aún no tomaron posición
- Prohibiendo a los docentes aplazar a los estudiantes que no alcanzan las competencias exigidas pero que hayan participado en evaluación formativa

La suspensión de la actividad presencial también significó la imposibilidad de acceder a bibliotecas físicas, por lo que se consultó como podría acceder el alumno al material de apoyo. Los docentes plantearon las siguientes alternativas:

- Cambiar por material disponible en la web 45%
- Preparar material por parte de la cátedra 39%
- Escanear los capítulos imprescindibles 24%
- Bibliotecas virtuales 6%
- Escanear todo el texto 6%

Consultados los estudiantes sobre si el material bibliográfico disponible les resultó suficiente, más de la mitad respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo (Figura 26).

Figura 26.
Suficiencia del material bibliográfico



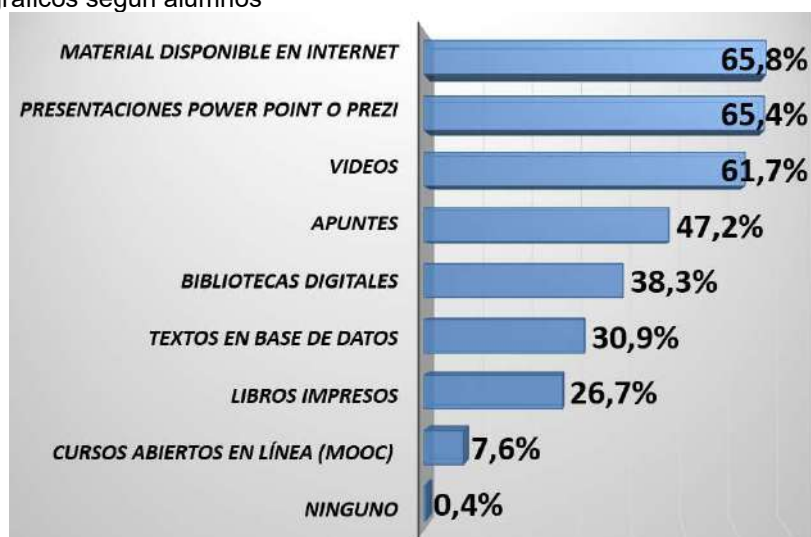
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Al consultar a los estudiantes sobre qué tipo de material bibliográfico recibieron, una vez más se pone de manifiesto diferencias entre lo expresado por docentes y por estudiantes, atribuibles más que nada a las fechas de cada consulta. Mientras la de docentes fue a principios de la pandemia, situación no prevista y que llevó a soluciones de emergencia y de improvisación, la de estudiantes (cuatro meses después) fue un momento donde varias IES habían realizado esfuerzos muy importantes para responder a la situación de emergencia. Los estudiantes manifestaron cuales fueron los materiales bibliográficos disponibles en este período (Figura 27).

Figura 27.

Materiales bibliográficos según alumnos



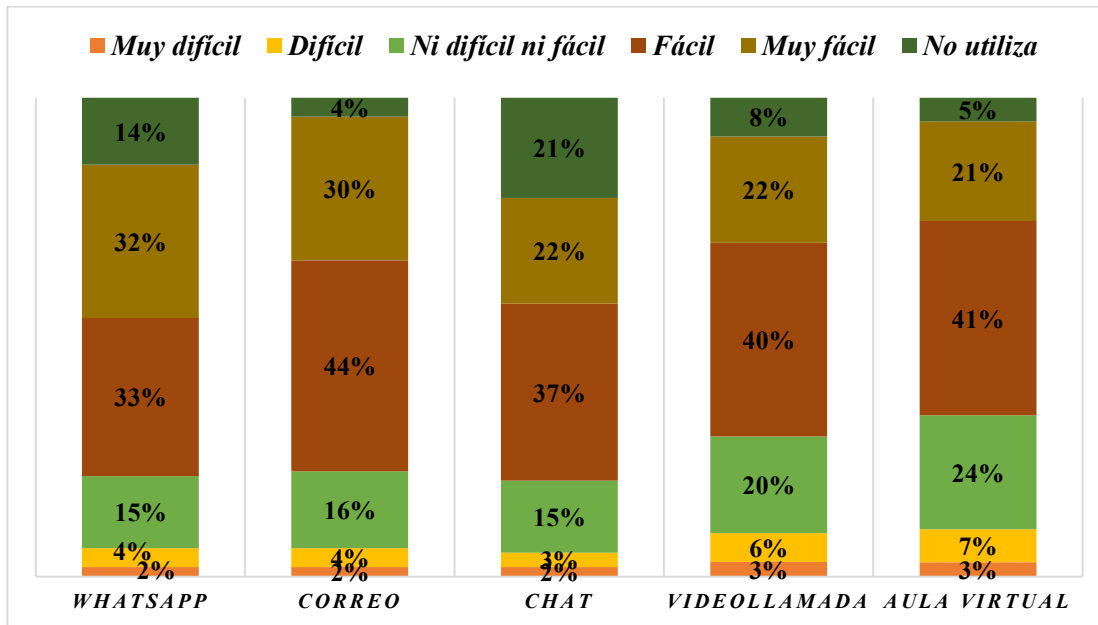
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Experiencias de la educación virtual según los estudiantes.

A continuación, presentaremos las respuestas de los estudiantes en cuanto a niveles de satisfacción en el uso de plataformas y cursos virtuales. Una de las consultas se refería a como le había resultado el uso de plataformas o canales de comunicación empleados por la universidad (Figura 28).

**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

Figura 28.
Uso de los canales de comunicación



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Debido a las dificultades de conexión señaladas, se consultaba sobre la posible relación entre la conexión en forma regular y el abandono de las asignaturas. El 85,7 % de los alumnos se conectaba con regularidad, el 13% se conectaba algunas veces, y el 1,3% no se conectó nunca. En cuanto al abandono de asignaturas, el 84,3 % no había abandonado ninguna, el 14,7% abandonó algunas y solo el 1% abandonó todas las que debía cursar en el período (Figura 29).

Figura 29.
Conexión y abandono



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

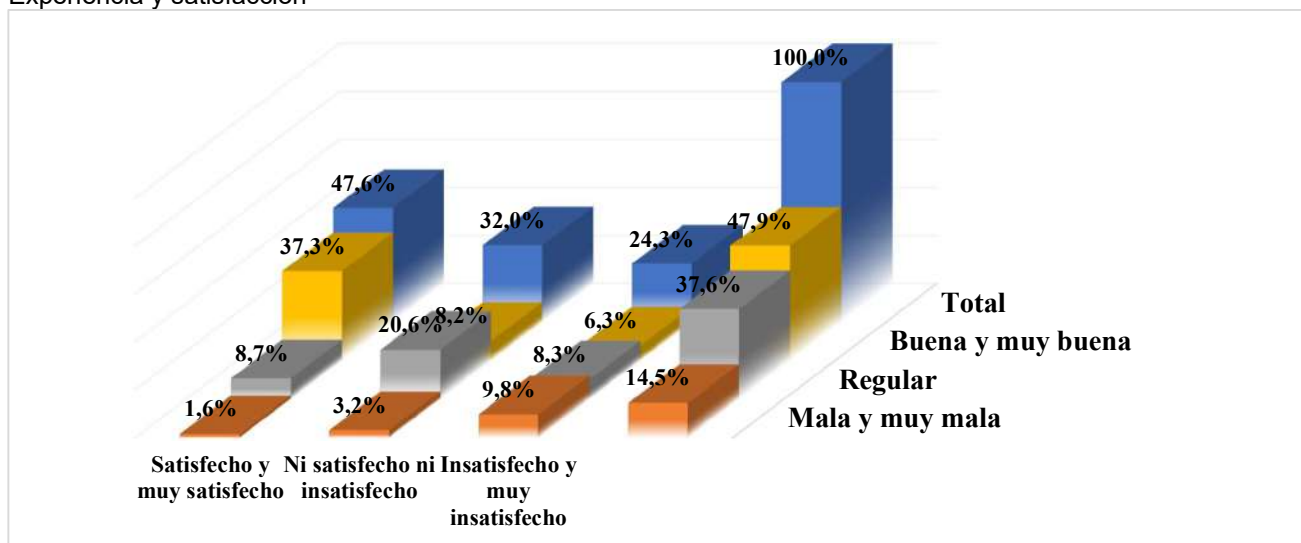
**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

En aquellos casos de abandono, se le consulto cuales eran los motivos, los cuales básicamente se concentran en:

Dificultades en el acceso a la conectividad	36%
Cambios en modo de enseñanza previstos	29%
La modalidad no me resulta motivante	29%
Pago de internet para las clases diarias	29%
Acceso a equipos informáticos	27%
Me cuesta estar atento en las clases online	24%
Falta de experiencia o formación	21%
Interacción con pares y docentes	20%
No me adapto a la modalidad a distancia	20%
Ansiedad no me permite concentrar	19%
Mi espacio de convivencia no me favorece	19%
Cambio en condiciones laborales (personales y/o familiares)	18%
Por pandemia atención a otras prioridades	17%
Mala recepción por pequeña pantalla móvil	15%
Aspectos administrativos me lo impiden	14%
Escasa disposición docente atención cursos	13%
Falta de espacios para plantear dudas	11%
Sin información administrativa clara/precisa	11%
Falta de materiales didácticos inclusivos	10%
Manejo de la plataforma y/o aplicación	9%
Las asignaturas no cuentan con aula virtual	4%

También se consultó sobre cómo había sido la experiencia en los cursos virtuales y cuál es el grado de satisfacción con los cursos virtuales. Casi la mitad (47,9%) de las respuestas indicaban que su experiencia había sido buena o muy buena y un 47,6% manifestaba encontrarse satisfecho y muy satisfecho con los cursos virtuales. Pero un 14,5% calificaba como mala o muy mala la experiencia y un 24,3% se manifestaba insatisfecho o muy insatisfecho (Figura 30).

Figura 30.
Experiencia y satisfacción



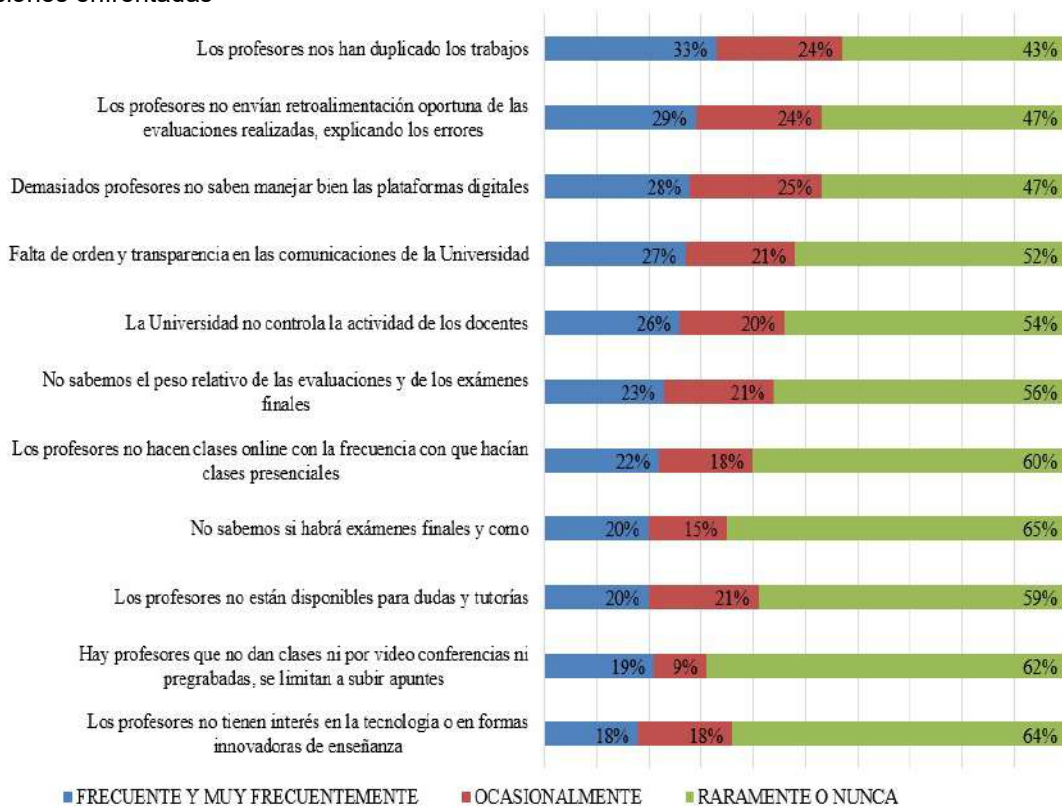
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

Ante la insatisfacción manifestada, se consultó sobre cuáles eran las causas de dicha insatisfacción, las principales fueron: relacionadas con los docentes (31%), relacionadas con el aprendizaje (13%), que aún no estaban en clase (12%), por dificultades en la conexión (8%), prefieren las clases presenciales (7%), por el exceso de trabajos que les fueron asignados (5%), por problemas con la universidad (3%) y por problemas de comunicación (2%).

Se indicaban una serie de situaciones y se les preguntaba a los estudiantes a cuáles se han enfrentado. Alrededor de un tercio opinaba sobre la duplicación de trabajos por parte de los profesores, la falta de retroalimentación de los docentes y el mal manejo de las plataformas por los docentes (Figura 31).

Figura 31.
Situaciones enfrentadas

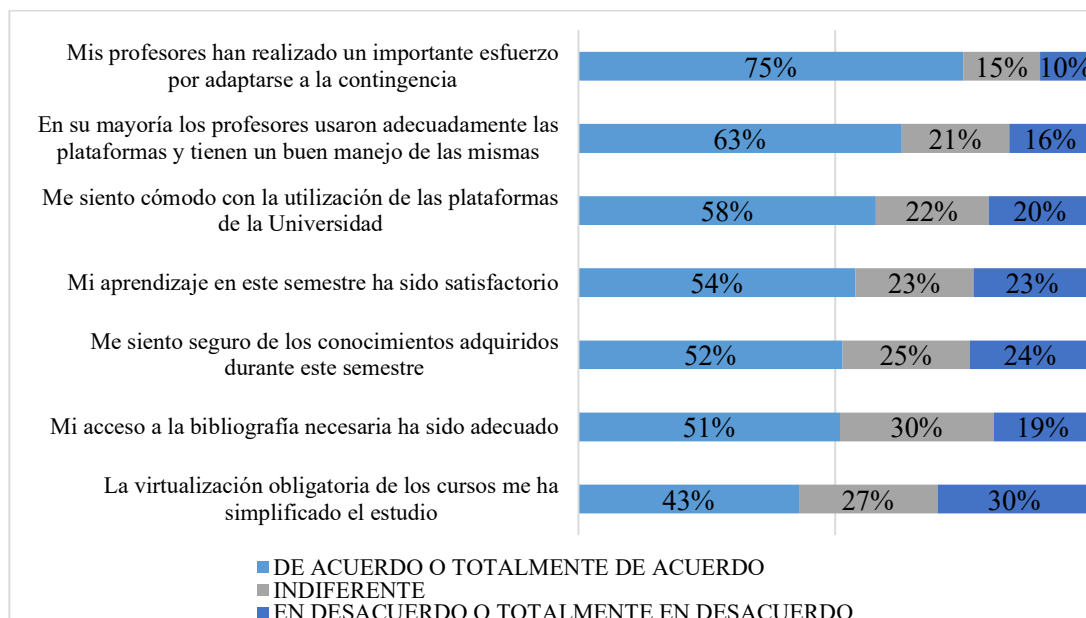


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Por último, se ha consultado a los estudiantes sobre algunas situaciones que les haya tocado vivir. Un 75% coincide que los profesores han realizado un importante esfuerzo por adaptarse a la contingencia y que en su mayoría usaron adecuadamente las plataformas y tiene un buen manejo (Figura 32).

**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

Figura 31.
Situaciones vividas



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Al consultar a los estudiantes que mejoras sugerirían, algunas respuestas fueron:

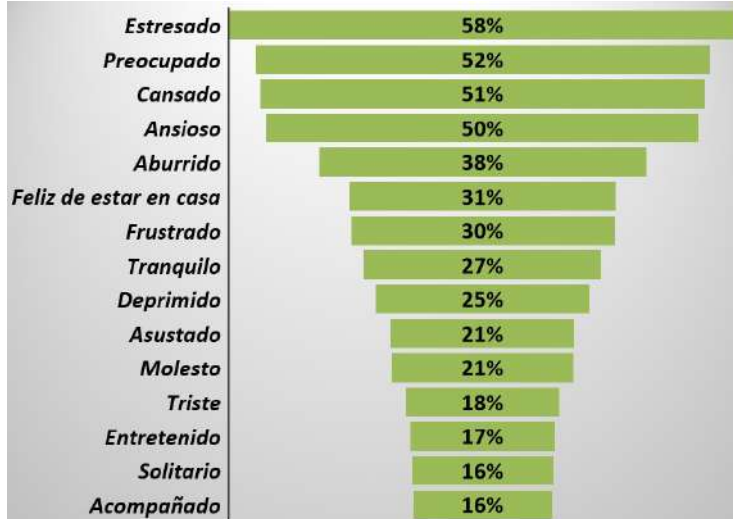
- Capacitación a los docentes en modalidad virtual, aun cuando vuelvan a ser presenciales
- Clases con mejor dinámica para interactuar más con los estudiantes
- Clases interactivas y dinámicas, dejar de lado las practicas anticuadas que presionan a los estudiantes y los desalientan
- Clases pregrabadas y una sesión de consultas en el horario de clases
- Que la facultad establezca protocolos para el dictado de clases.
- No exceder los horarios de clase, porque se interrumpe otros cursos o dar un tiempo de tolerancia
- Que impartan los cursos en sus horarios correspondientes
- Coordinar evaluaciones entre materias
- Extensión de clases excesiva
- Horarios para dudas
- Actualizar y mejorar plataforma, con acceso sin costo de internet
- Mayor control de la facultad
- Realizar encuestas de evaluación y satisfacción
- Que los maestros adecuarán su clase presencial a la virtual, por la pandemia, algunos, han exagerado en los deberes y modifican las horas de las clases
- Mayor y mejor retroalimentación

Cómo se han sentido los estudiantes

Se les preguntaba como habían vivido este período de pandemia, y estresado, preocupado, cansado y ansioso fueron las sensaciones más mencionadas (Figura 32)

**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

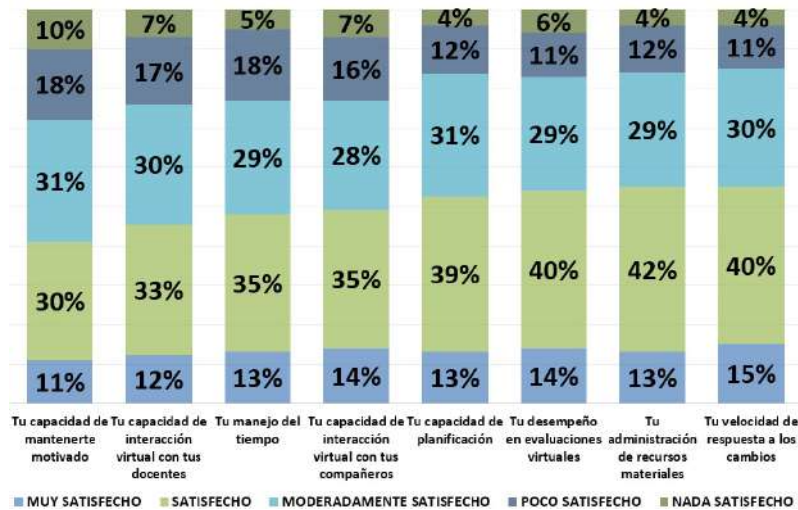
Figura 32.
Situaciones vividas



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Por último, se ha consultado a los estudiantes como percibían algunas situaciones propias (Figura 32).

Figura 32.
Percepción propia



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Para reflexionar

Se propuso una pregunta de respuesta abierta, sobre los comentarios que quisieran agregar. Algunos de los comentarios de los docentes fueron:



**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

- ..., como docentes debemos quitarnos la venda de la cotidianidad presencial y prepararnos para el e-Learning con todas las posibilidades actuales
- En un modelo que debimos iniciar hace mucho tiempo. Y hoy seguimos en pañales,, nos falta mucho para lograr esto
- Es un proyecto ambicioso, pero de poca o nula esperanza de cumplimiento, ya que las dificultades técnicas no podrán solucionarse en el corto ni mediano plazo
- Muy buena opción, pero poca disciplina de los estudiantes para conectarse
- El actual por cuestiones de la contingencia sanitaria que se implanto de manera urgente, está muy debajo de las exigencias
- El modelo de la tecnologías excelente, falta mejorar el modelo mental
- Puede ser un modelo adecuado para cuando existan este tipo de problemas de sanidad mundial y otras situaciones propias del país
-algo improvisado y necesario debido a la contingencia sanitaria
- nuestras autoridades velan por la asistencia obligatoria a clases de forma presencial de los Docentes - restándole importancia a la estrategia de Aulas virtuales
-se requiere de esfuerzos y dedicación de tiempo adicional
- Necesita de la actualización de los profesores aun poco acostumbrados con las TIC
- El modelo virtual es insuficiente en cuanto a la calidad del mensaje recibido por parte del alumnado por las limitaciones físicas de espacio que impiden la participación en debates, interrogatorios o análisis situacional del tema
- En cátedras operativas donde los resultados orientan a inferencias es muy deficiente
- Una opción factible en tiempo de crisis, pero que en áreas prácticas no puede ser la manera de formación académica
- Cuerpo docente sin preparación para dictar cursos virtuales
- Una oportunidad para transformar la forma contemporánea del dictado de clases y la transferencia de conocimientos
- Tiene sus ventajas y desventajas, debe pasar un largo tiempo para prepararnos con esta modalidad
- Se requiere mayor contacto con los estudiantes el correo es sumamente importante

Por su lado, algunas de las respuestas de los estudiantes fueron:

- A maior dificuldade estar na organização do tempo e manter-se motivado.
- Al principio no me importaba si perdía el año, al contrario de eso prefería que lo suspendieran porque no confiaba en la manera de dar las clases; no contaba con equipo para hacer los trabajos de la universidad y mucho menos estaba preparado para una situación como la que estamos pasando. al ser una persona de bajos recursos, la depresión y el miedo son factores que inquietan y hacen pensar mucho en el futuro de mis estudios.



XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

- Creo que el problema no es que las clases sea virtuales, más bien es la manera que tienen algunos maestros para proporcionar esas clases, creo que si se manejaran con una plataforma donde ya vienen todos los temas y las tareas con fechas de entrega de tareas y los maestros nos explicarán cada tema en la clase virtual sería mucho más llevadero y fácil de entender, sobre todo si el maestro nos regresa retroalimentación....
- Creo que sí bien favoreció en estar en casa, las formas de evaluación no fueron las mejores en algunos casos, y en otros nos cargaron de trabajo como para "matar el tiempo ocioso" cuando en realidad fue muy estresante, ya que la adaptación no solo fue en relación al estudio, sino familiar, laboral, emocional, adaptarse a horarios, dónde toda la familia debía cumplir con sus obligaciones desde casa.
- Es difícil tener clases virtuales en casa, y más si convivís con muchas personas. Es difícil encontrar un espacio en el que puedas estar sentada más de 4 horas para hacer un parcial o para las mismas clases virtuales. Es difícil pedirles que hagan silencio y es muy complicado concentrarse.
- Es importante recibir información sobre cómo manejar las emociones
- ¡La modalidad virtual ha sido un éxito! Ojalá habilitaran este tipo de estrategia permanentemente
- Las clases virtuales es un gran paso que ha realizado mi universidad y de la cual me siento orgulloso, espero que esta mecánica haya llegado para quedarse, con un mejor manejo de los horarios el alumno podrá tener la chance de poder realizar diversas labores no solo académicas sino también laborales.
- Muchas veces estamos siendo víctimas de la improvisación la cual está siendo disfrazada como un plan de acción rápida o un vulgar plan b.....
- Que siga la virtualidad en todas las carreras hasta el final. Que todo el que quiera hacer presencial lo pueda hacer, pero que se instale la virtualidad para que muchas más personas puedan acceder, es una forma de descentralizar la universidad y además de que el país crezca a nivel de profesionales. Sería excelente.

Y 18 meses después.....

Entre los meses de agosto y setiembre de 2021, la Comisión Técnica Interamericana de Educación, realizó una nueva encuesta, para indagar sobre algunos aspectos de lo que había sucedido en estos 18 meses transcurridos desde el momento de declararse la pandemia. Dieciocho meses en lo que universidades, docentes y estudiantes fueron realizando un proceso de adecuación a lo que muchos llaman "la nueva normalidad".

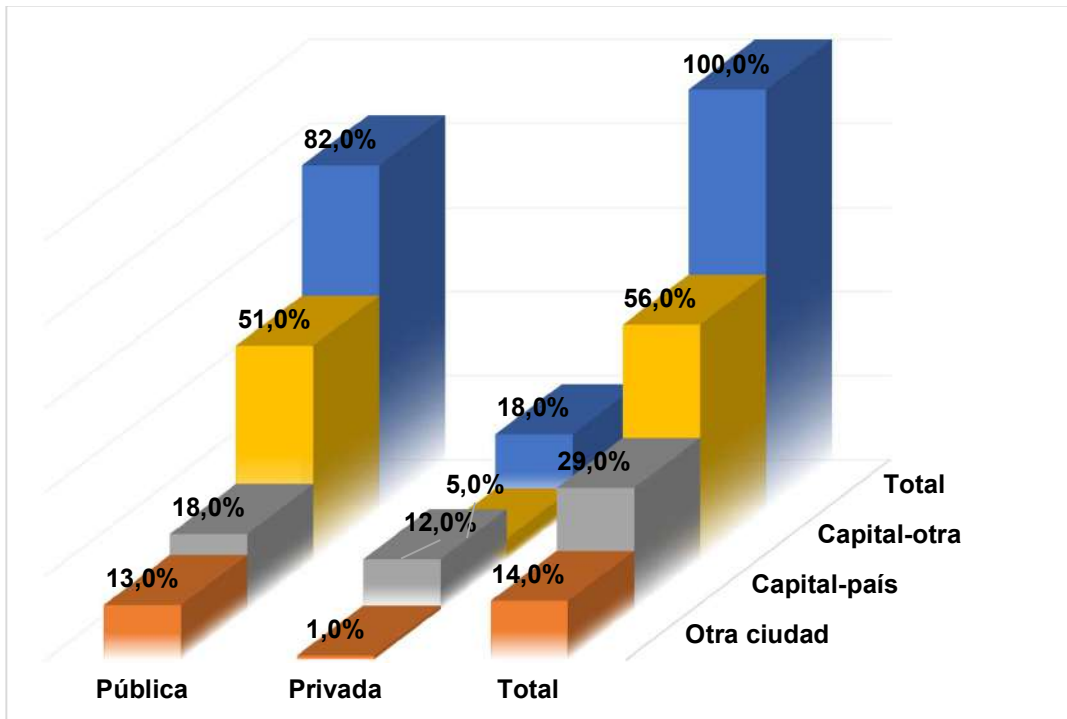
Esta encuesta se realizó simultáneamente a estudiantes y docentes, en un único formulario.

Encuesta a estudiantes.

La encuesta dirigida a estudiantes tuvo 499 respuestas de 50 universidades de 17 países. Estas universidades eran en su mayoría públicas (82%), siendo las privadas el 18%. Las instituciones de enseñanza superior que respondieron se localizan en ciudades capitales de un departamento, estado o provincia representa el 56%; la localización en ciudades capitales del país representa el 29% y la localización en ciudades no capitales de departamento, estado o provincia representa el 14% (Figura 33).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
 Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Figura 33.
 Localización

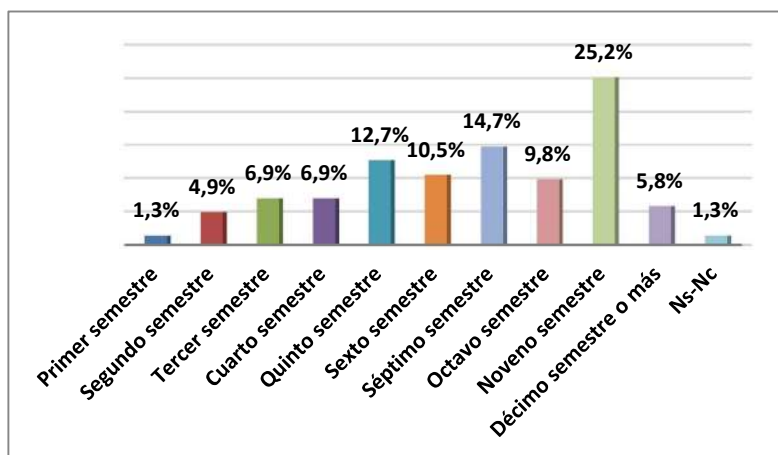


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

En esta encuesta, se aprecia una importante participación en las respuestas de Perú, y dentro de Perú, de la Universidad de Trujillo, pudiendo sesgar las características de la encuesta a la realidad de las instituciones del mencionado país.

En cuanto al semestre que están cursando los estudiantes, la mayoría de las respuestas se concentran en la segunda mitad de la carrera: 25,2% del noveno semestre, 14,7% del séptimo semestre y 12,7% del quinto semestre (Figura 35).

Figura 34.
 Semestre



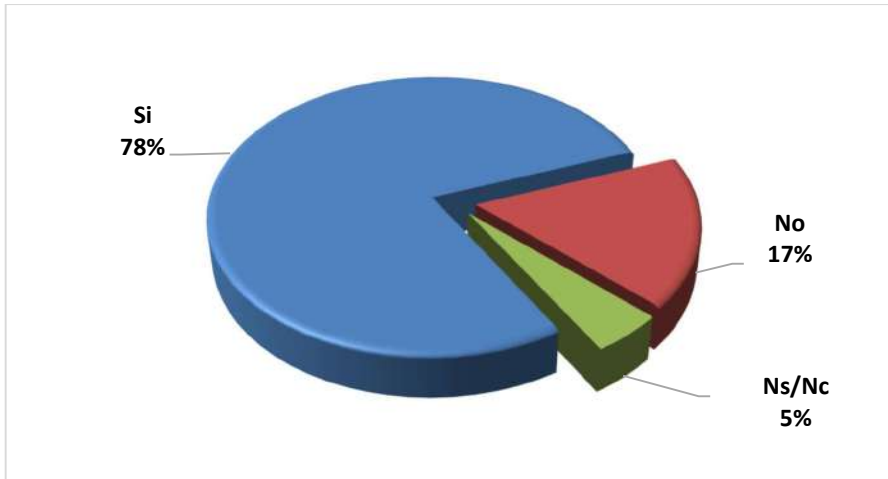
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Existe una percepción por parte de los estudiantes de que la mayoría de las instituciones de educación superior se adaptaron adecuadamente a la docencia virtual, un 78% de los estudiantes así lo afirma (Figura 35).

Figura 35.

Adecuación a la virtualidad

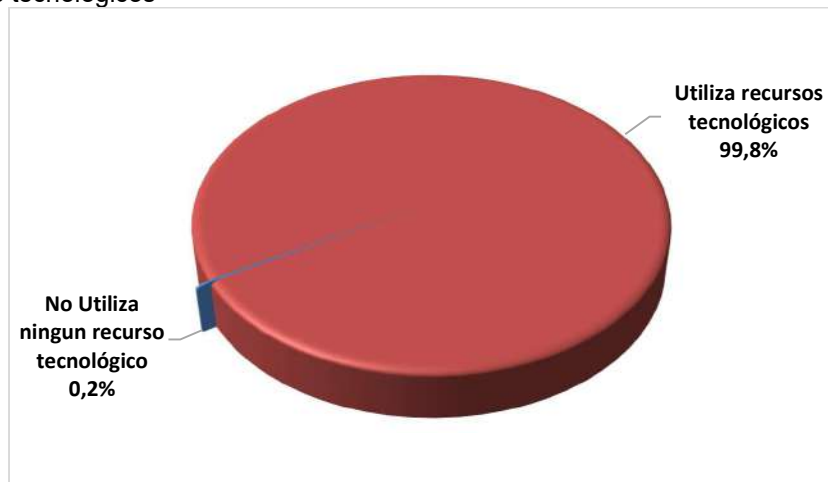


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Respecto al uso de algún tipo de recursos tecnológicos por parte de los docentes para realizar actividades educativas, según los estudiantes prácticamente todos los docentes hicieron uso de esos recursos (Figura 36).

Figura 36.

Uso de recursos tecnológicos



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

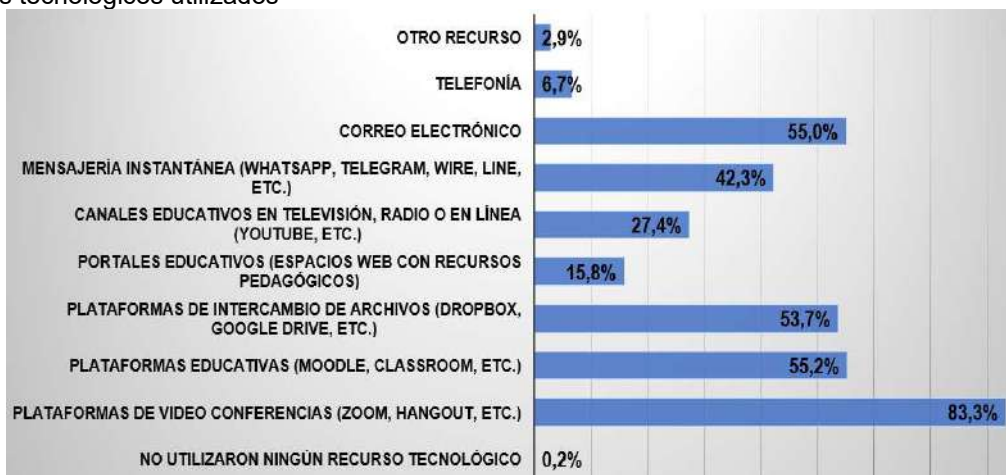
En ese sentido se consultaba ¿Cuáles recursos tecnológicos han utilizado los docentes con mayor frecuencia para realizar actividades educativas en sus clases durante la pandemia? La figura 37 muestra que los recursos tecnológicos más utilizados son las plataformas de video conferencias (Zoom, Hangout, etc.) con el 83.3%, seguido de plataformas educativas (Moodle,

**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

Classroom, etc.) con el 55.2%, seguido de plataformas de intercambio de archivos (Dropbox, Google Drive, etc.) con el 53.7%, entre otros.

Figura 37.

Recursos tecnológicos utilizados



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Vinculado a la pregunta anterior, se consultaba a los estudiantes para qué han utilizado sus docentes los recursos tecnológicos antes descritos para impartir educación a distancia durante la pandemia. En este caso las clases sincrónicas en vivo es en lo que más se han utilizado los recursos (Figura 38).

Figura 38.

En que se usaron los recursos tecnológicos

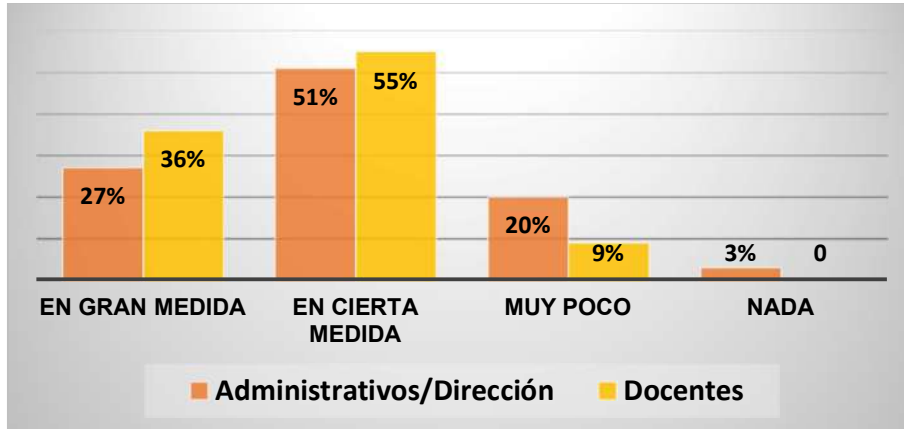


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Se consultaba también sobre el funcionamiento de la comunicación de los estudiantes con el personal administrativo o directivo y con los docentes de la institución educativa durante la pandemia, y que tan eficaz había sido. Los resultados muestran la percepción de una mejor comunicación con docentes que con administrativos o directivos (Figura 39).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

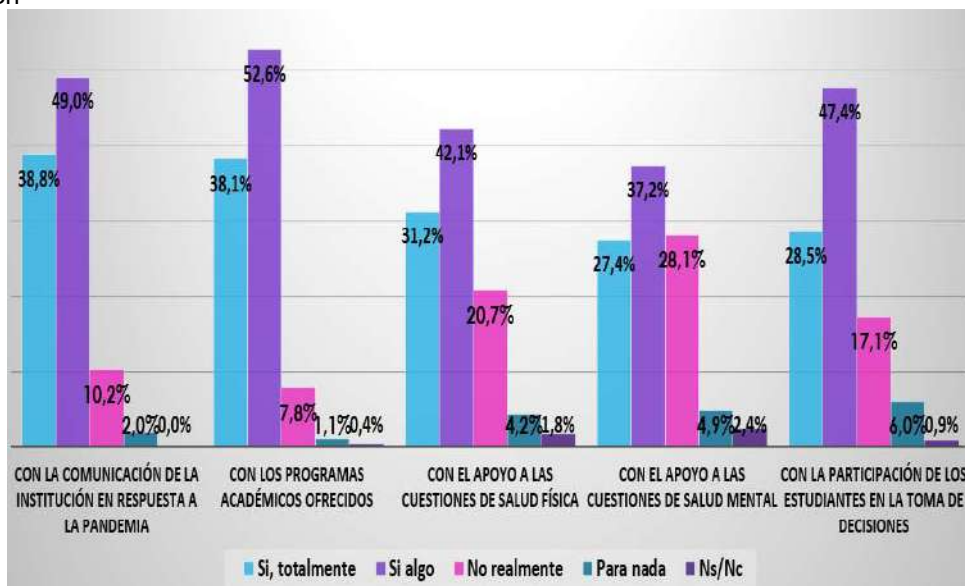
Figura 39.
Comunicación más eficaz



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

A continuación, se planteaban una serie de afirmaciones en relación a las IES durante este período de pandemia, y se les pedía a los estudiantes que valoraran las mismas indicando su nivel de satisfacción. En todos los casos, las mayoría de las respuestas se encuadran dentro del nivel de “algo satisfecho”, seguido de “totalmente satisfecho” (Figura 40)

Figura 40.
Satisfacción

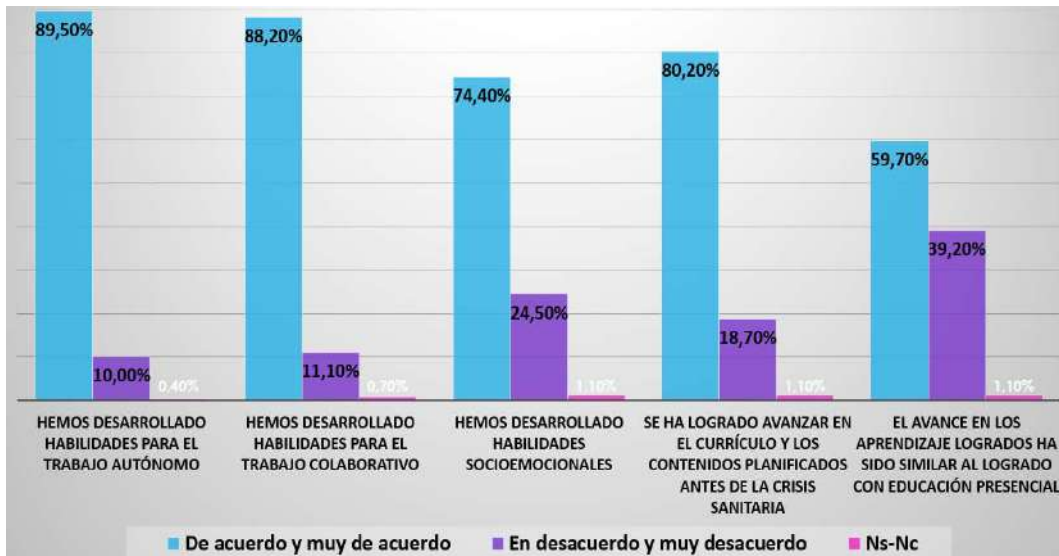


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Otra consulta era señalar cuál era su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre lo ocurrido en el proceso de educación a distancia. Hay un nivel de acuerdo alto en cuanto al desarrollo por parte de los estudiantes de habilidades para el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo (alrededor de 90%). También casi un 40% de los estudiantes entiende que el avance en los aprendizajes logrados no ha sido similar al alcanzado con la educación presencial (Figura 41).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

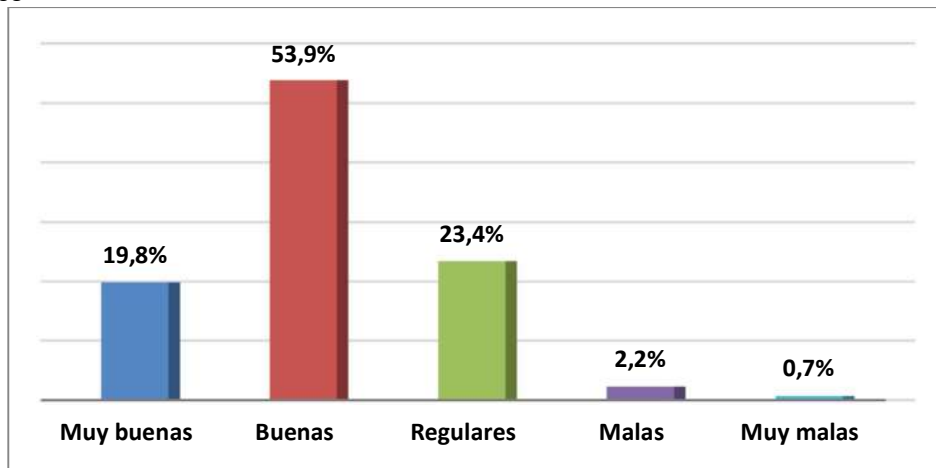
Figura 41.
Algunas situaciones



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Otra pregunta era sobre las evaluaciones y la valoración del estudiante en cuanto a las medidas adoptadas por su IES al respecto. Casi 3/4 de los que respondieron las consideran como buenas o muy buenas (Figura 42).

Figura 42.
Evaluaciones

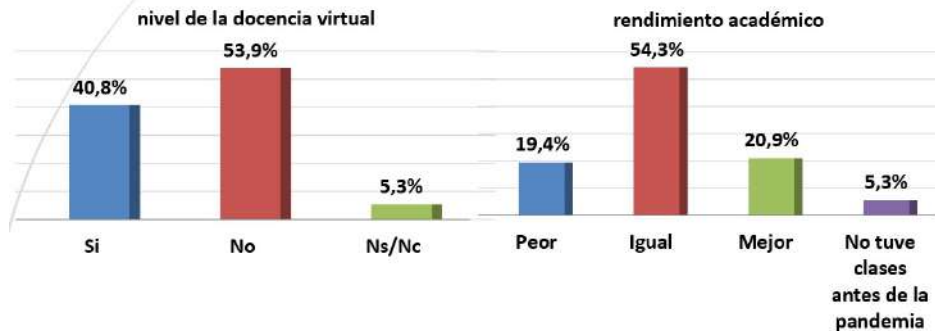


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Interesaba saber la percepción del estudiante en cuanto a si las clases virtuales mantienen el nivel de la docencia presencial y como consideran que está siendo su rendimiento académico respecto a antes de la pandemia. Vemos que más de la mitad, entiende que el nivel de la educación virtual no se mantiene en relación a la educación presencial y el mismo porcentaje entiende que su rendimiento es igual a antes de la pandemia. Un dato interesante es que el 5,3% de los estudiantes no tuvo cursos antes de la pandemia (Figura 43).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

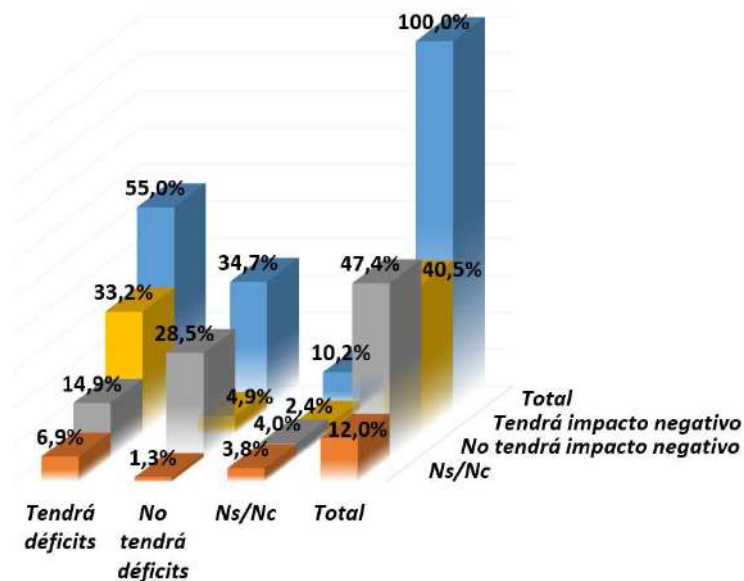
Figura 43.
Nivel de docencia y rendimiento académico



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Respecto a su formación y aprendizaje, se les consultaba a los estudiantes si creían que este periodo de intrapandemia los afectaría produciendo déficits en su formación con referencia a generaciones anteriores de estudiantes. Mas de la mitad entendía que si los afectase y un 10% no tenía posición al respecto. En forma complementaria, se les preguntaba si creían que la formación durante la pandemia iba a tener impacto negativo en su futura empleabilidad. Un 55% de los estudiantes percibe que no tendrá déficits con respecto a generaciones anteriores, pero para este grupo un 33,2% entiende que tendrá efectos negativos en su empleabilidad (Figura 44).

Figura 44.
Formación y empleabilidad

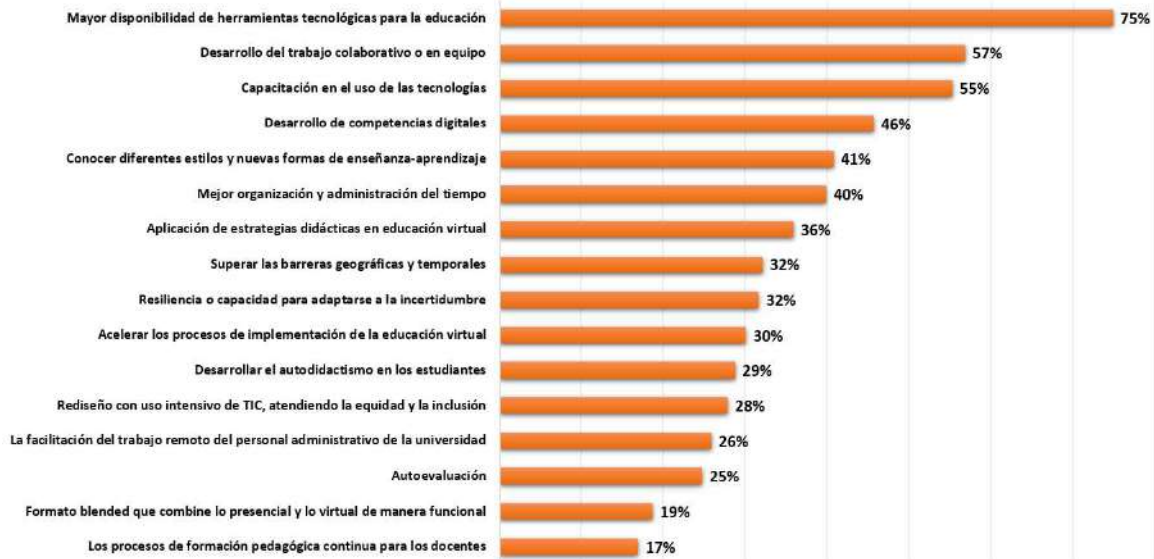


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Se preguntaba a los estudiantes cuales son los aspectos más significativos que ha motivado la pandemia y que según su opinión son para mejor y llegaron para quedarse en la educación superior. El 75% afirma que se motivó una mayor disponibilidad de herramientas tecnológicas para la educación, 57% afirma que se motivó el desarrollo del trabajo colaborativo o en equipo, el 55% afirma que se motivó la capacitación en el uso de las tecnologías, entre otros (Figura 45).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Figura 45.
Efectos significativos positivos



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Respecto a los aspectos más significativos que la pandemia ha puesto de manifiesto y que están afectando y afectarán negativamente a la enseñanza superior más allá de este momento de crisis sanitaria. El 60% afirma que la pandemia ha puesto de manifiesto la brecha digital (equipamiento, conectividad) y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes que generan exclusión, el 51% afirma que la pandemia ha puesto de manifiesto la falta de dominio de plataformas y herramientas educativas, el 39% afirma que la pandemia ha puesto de manifiesto la resistencia al cambio, entre otros (Figura 46).

Figura 46.
Efectos significativos negativos



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación



**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

Por último, se planteaba una pregunta abierta para quienes quisieran agregar algún comentario, una selección de esas respuestas es la siguiente:

- En mi opinión la educación de forma virtual ha ayudado a estudiantes como mi persona que trabajamos al mismo tiempo y nos reducimos tiempos de viajes, que podemos invertir en estudio, repaso de la materia o bien de realizar tareas
- En los exámenes dan poco tiempo para concluirlos
- Que no todas las veces se imparten las clases de igual manera y no se han tenido capacitaciones para subir trabajos a las plataformas
- El mayor problema en la universidad es tener docentes que no desean capacitarse, no dominan las herramientas y muchos de ellos solo prefieren subir un material, sin explicarlo. Hubiese Sido bueno el rendimiento de muchos estudiantes, si los docentes se hubieran capacitado o simplemente hubiesen tenido interés de aprender algo nuevo. ¿Cómo un educador puede enseñar, si el mismo se rehúsa aprender lo nuevo?
- Buenos profesores, enseñanza de excelencia
- La educación virtual, ha permitido el desarrollo de capacidades en el uso de la tecnología, sin embargo, muchas veces no se da la conexión estudiante - maestro que se desarrollaba en la presencialidad; además esta situación ha generado inestabilidad emocional y psicológica en muchos estudiantes, y no se ha recibido la orientación reforzada por parte de la IES.
- Considero que hay cursos que se aprovechan más, dictando se virtualmente, sin embargo, hay otro en los que es necesario que sea presencial para un mejor rendimiento.
- Espero que las clases presenciales retornen pronto ya que las clases virtuales nunca igualaran a la calidad de enseñanza presencial.
- Hoy en día el mundo de la virtualidad se ha convertido en un apoyo didáctico para el aprendizaje, ya que nos brinda varios accesos a la educación, para que no dejemos de estudiar debido a la coyuntura.
- La pandemia nos ha permitido tener más conocimiento sobre el manejo de la tecnología y trabajar a remoto.
- Se debe de promover mejorar la metodología de enseñanza en la modalidad virtual, es decir, que debe de ser más didáctica para captar en mayor medida la atención de los estudiantes.
- A pesar de que al inicio la adaptación al cambio se fue dando poco a poco, las universidades se han ido adaptando a las circunstancias. Espero que en lo presencial se siga teniendo en cuenta la importancia de la tecnología en la vida universitaria, puesto que tanto profesores como alumnos, no estábamos acostumbrados a los recursos tecnológicos.
- Llevar la universidad de manera virtual perjudica a los alumnos y muestra la poca empatía de muchos docentes.
- La tecnología es primordial y esta crisis sanitaria ha acelerado la implementación de la educación virtual usando distintas herramientas, esto es positivo debido a que tanto docentes como estudiantes están más capacitados y tienen una gama de posibilidades de poder brindar y adquirir conocimiento.
- La educación virtual ha todo un reto tanto para todas las personas que laboran y realizan sus actividades en las instituciones y un aspecto positivo de esta es que la tecnología ha facilitado las labores por la gama de plataformas y herramientas digitales que hay, pero sin duda se extraña la educación presencial por el contacto e interacción que surgía en las aulas.
- Deseo plenamente volver a las clases presenciales. Con las clases virtuales no estoy aprendiendo bien.
- La mayoría de los profesores no tienen la capacidad para dar la clase virtual.
- Es ideal implementar de manera permanente, la educación superior en ambas modalidades (presencial y virtual) para que todas las personas puedan acceder de acuerdo a sus posibilidades. También es bueno que cada institución haga revisiones periódicas a sus docentes, ya que algunos no tienen la disposición o no se adaptan a la modalidad virtual, afectando el desempeño del estudiante.

**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

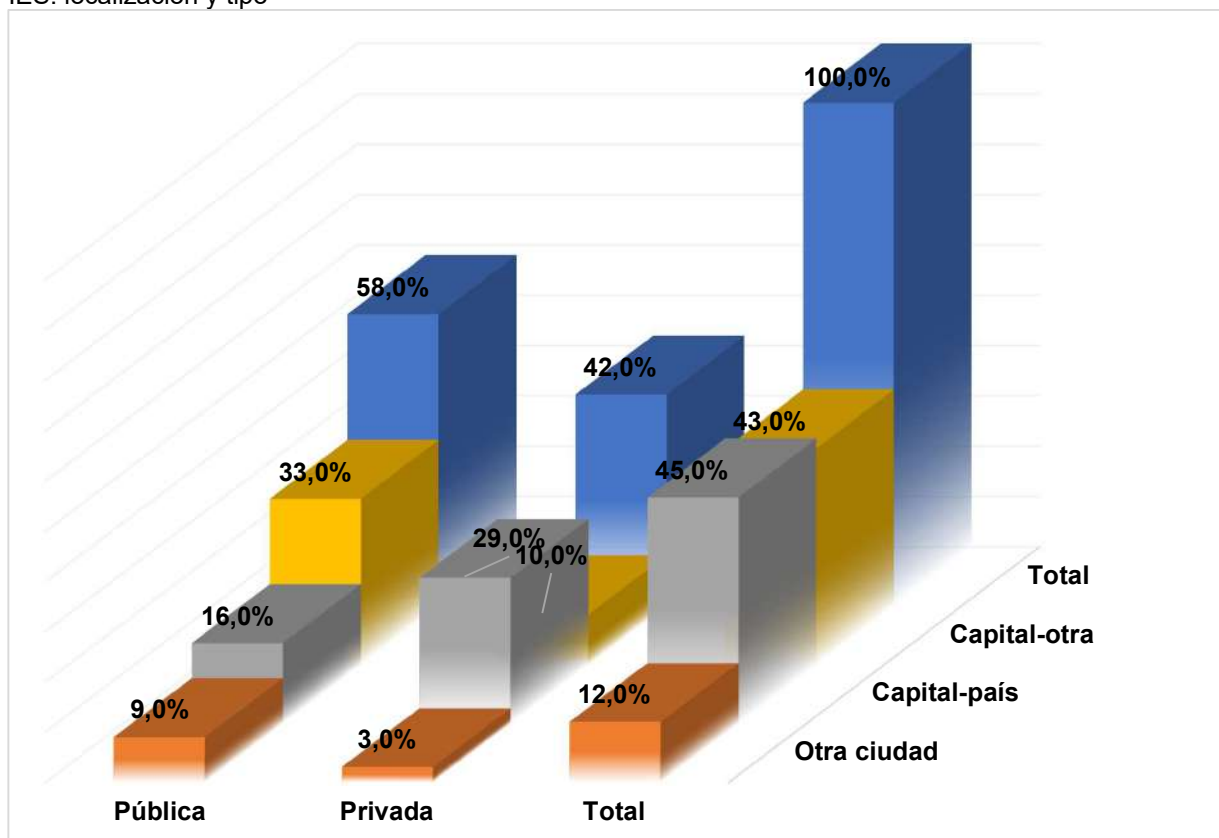
- No todos contamos con los medios e instrumentos electrónicos y digitales para tener una formación académica virtual

Encuesta a docentes

En esta parte del estudio se presenta un análisis de los resultados obtenido mediante la encuesta realizada a los docentes.

Dentro un total de 248 docentes que respondieron la encuesta, en el gráfico N° se puede apreciar que el 58% se desempeña en instituciones de enseñanza superior (IES) públicas, mientras que un 42% realiza sus actividades en IES privadas. En cuanto a la localización de las IES el 45% se encuentra en la capital del país, un 43% en la capital departamental, estadual o provincial, y el 12 en otras ciudades (Figura 47).

Figura 47.
IES: localización y tipo

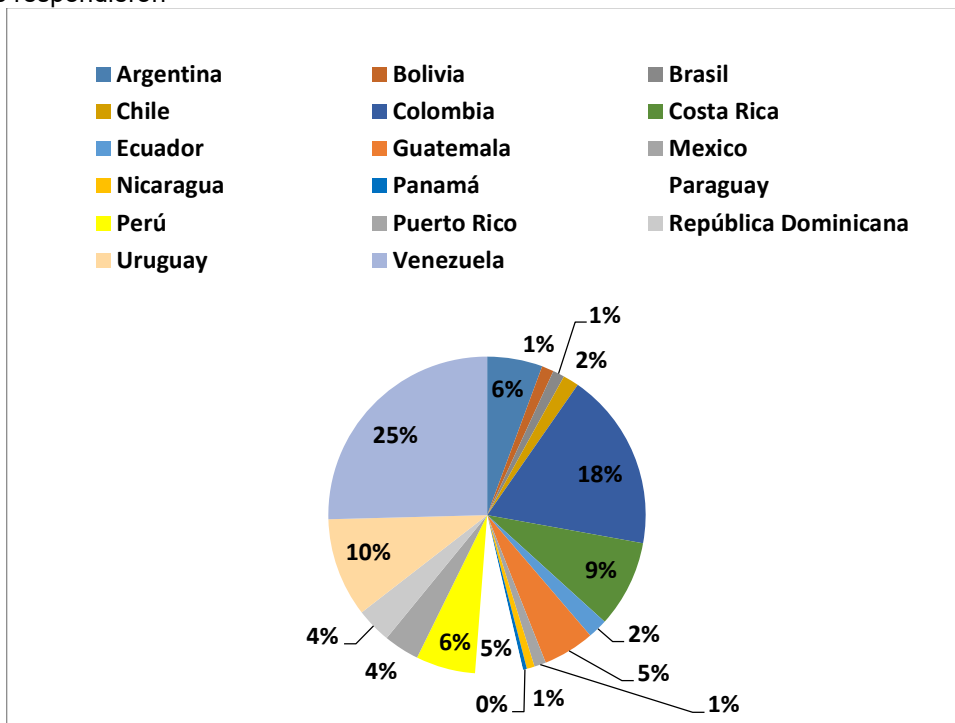


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Los países desde donde se recibieron la mayor cantidad de respuestas son Venezuela con un 25%, Colombia con un 18%, Uruguay con un 10% de los datos, Costa Rica con el 9%, el resto de los países participaron con menos del 6% de respuestas (Figura 48).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
 Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

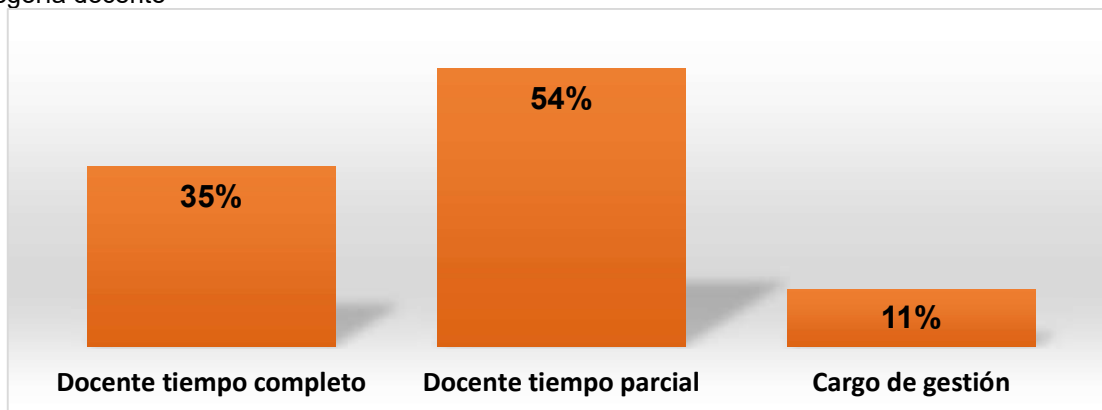
Figura 48.
 Países que respondieron



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Consultados sobre el cargo que desempeñan, más de la mitad realiza docencia a tiempo parcial (Figura 49).

Figura 49.
 Categoría docente

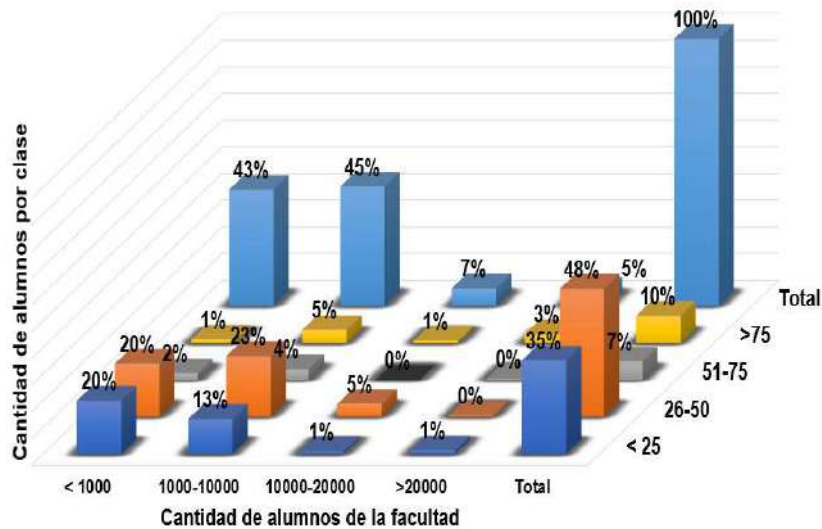


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Para ubicarnos en contexto, se consultó sobre la cantidad de estudiantes en las carreras de ciencias económicas, contables y/o administrativas en su institución de enseñanza superior y también cuanto alumnos tenían generalmente por clase. En cuanto a la cantidad de estudiantes de la facultad el 45% señaló que estaba entre 1.000 y 10.000 alumnos, y un 48% respondió que el número de estudiantes en sus clases era de entre 26 y 50 alumnos (Figura 50).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
 Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

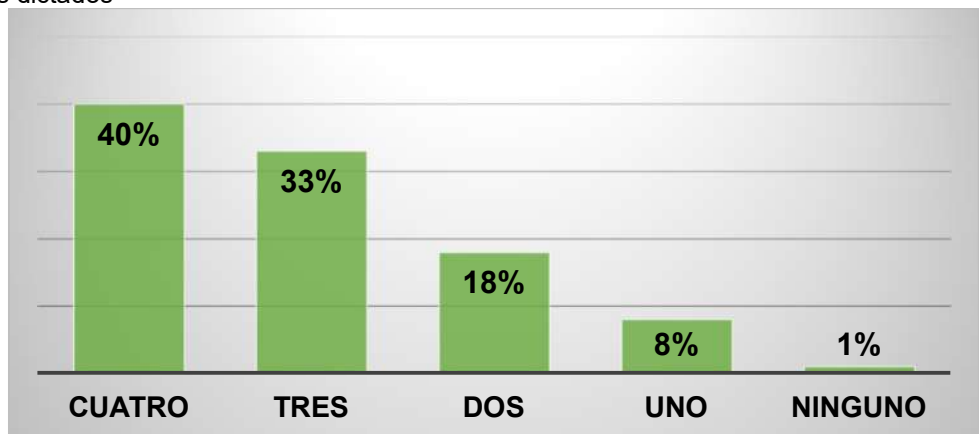
Figura 50.
 Cantidad de alumnos



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

El COVID-19 llevó a la suspensión de clases en toda América, pero no en todos los casos la respuesta de las IES fue rápida y eficiente, generando en algunos casos atrasos significativos en el avance curricular. Desde que se declaró la pandemia, han transcurrido 4 semestres, por eso se consultaba a los docentes cuantos semestres (incluido el corriente) se han dictado desde el marzo de 2020 hasta el momento de la encuesta (agosto/setiembre 2021). Un 40% ha dictado la totalidad de los semestres, pero un 8% solo ha dictado un semestre y un 1% no ha dictado ningún curso (Figura 51).

Figura 51.
 Semestres dictados

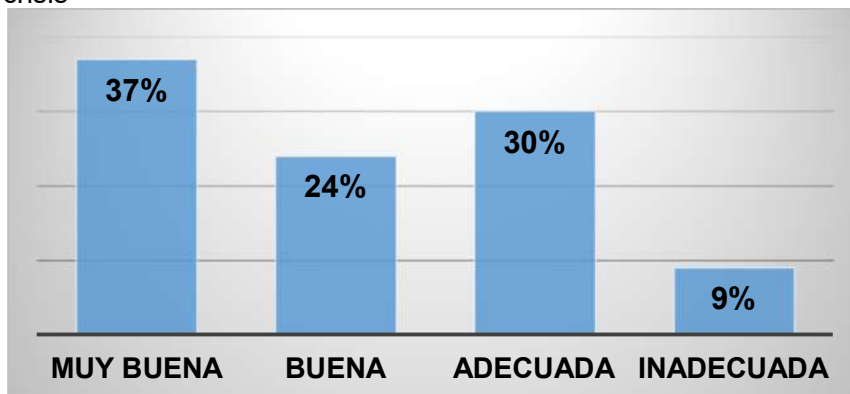


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

También se preguntaba a los docentes, cuál era su evaluación de la gestión de la crisis provocada por la pandemia, por parte de su IES. En general hay una evaluación positiva al manejo de la situación, un 61% de los docentes entiende que fue buena o muy buena (Figura 52).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
 Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

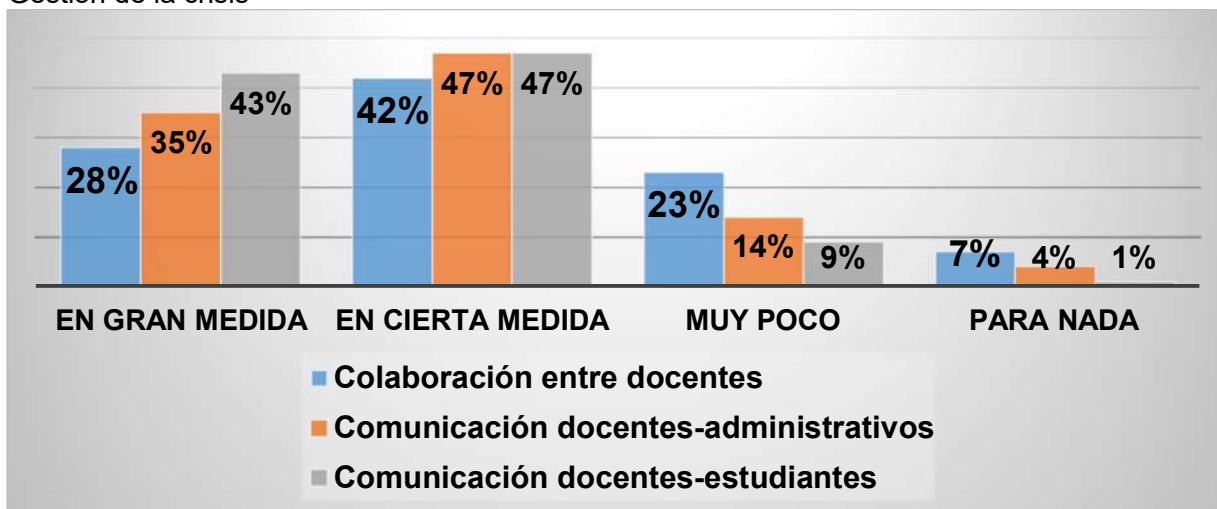
Figura 52.
 Gestión de la crisis



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

En la línea de la pregunta anterior, se consultó si la gestión de la crisis durante la pandemia en su institución mejoró la colaboración transversal entre docentes, fue eficaz la comunicación entre los docentes y administrativos y entre docentes y estudiantes. Las respuestas indican cierta mejora en esos procesos de colaboración y comunicación (Figura 53).

Figura 53.
 Gestión de la crisis



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

La pandemia ha planteado un gran número de desafíos, los que no siempre las IES han podido enfrentar con recursos propios, por eso se consultó a los docentes si la institución requirió apoyo externo adicional. El 34% respondió que debieron recurrir a apoyo externo y un 47% respondió que no fue necesario, mientras un 19% no tenía conocimiento de si se había recurrido a ese apoyo externo. En caso de requerir apoyo, se consultaba cual era el tipo de apoyo requerido y que importancia le asignaba, clasificando con una escala del 1 al 8, siendo 1 el grado de mayor importancia y 0 si no fue necesario. En todos los casos que se recurrió a apoyo externo, se le calificó como de mayor importancia (Figura 54).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Figura 54.
Apoyo externo



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

En muchos países la autonomía del docente universitario es un preciado valor, si bien siguiendo lineamientos estratégicos, pedagógicos e institucionales. Se consultó a los docentes si durante la pandemia se ha modificado su autonomía para decidir respecto de ciertos aspectos. Menos en la posibilidad de ajuste curricular o selección de contenidos, en todos los casos se ha dado un aumento de la autonomía de los docentes en la decisión (Figura 55).

Figura 55.
Autonomía docente

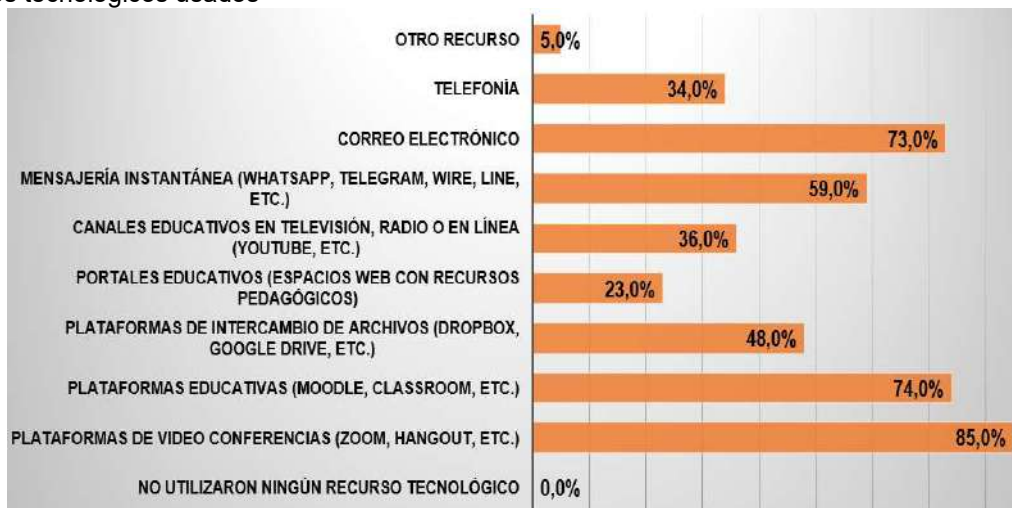


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

De la misma forma que se les preguntó a los estudiantes, también a los docentes se les consultó sobre cuáles son los recursos tecnológicos que han utilizado con mayor frecuencia para realizar actividades educativas en sus clases durante la pandemia (Figura 56) y para qué han utilizado los recursos tecnológicos para impartir educación a distancia durante la pandemia (Figura 57) Los recursos tecnológicos más utilizados son las plataformas de video conferencias (Zoom, Hangout, etc.) con el 85%, seguido de plataformas educativas (Moodle, Classroom, etc.) con el 74%, seguido del correo electrónico. En cuanto para que se han utilizado, en clases sincrónicas en vivo (87%) y el envío de material pedagógico de elaboración propia (76%) son las que han recogido mayor cantidad de respuestas.

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Figura 56.
Recursos tecnológicos usados



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Figura 57.
En que se usan los recursos tecnológicos



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Otra de las preguntas se refería a si la pandemia había llevado a cambios en los planes de estudio, un 36% manifestaba que no había sido así. Quienes manifestaban que se habían dado cambios, se referían a hacerlos más prácticos y flexibles (Figura 58).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
 Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

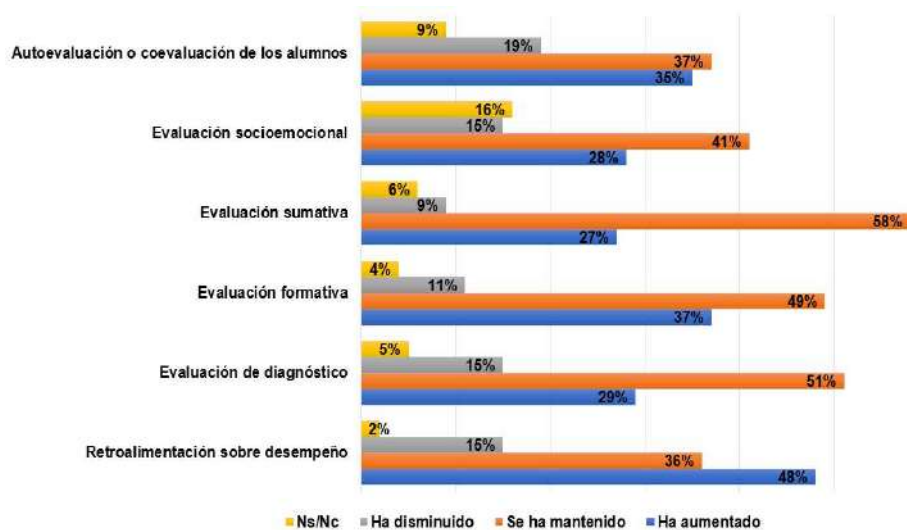
Figura 58.
 Planes de estudio



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Una serie de actividades educativas periódicas, también han sido impactadas por la pandemia. Por eso se preguntó a los docentes, si habían ocurrido cambios en la frecuencia de algunas actividades. En casi todos los casos la respuesta fue que no se había aumentado la frecuencia, salvo en la retroalimentación a los alumnos sobre su desempeño (Figura 59).

Figura 59.
 Frecuencia de actividades



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Se planteaba una serie de opciones y actividades, y se consultaba a los docentes sobre el desarrollo o su utilización durante la pandemia. Como se observa, en todos los casos ha aumentado (Figura 60).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

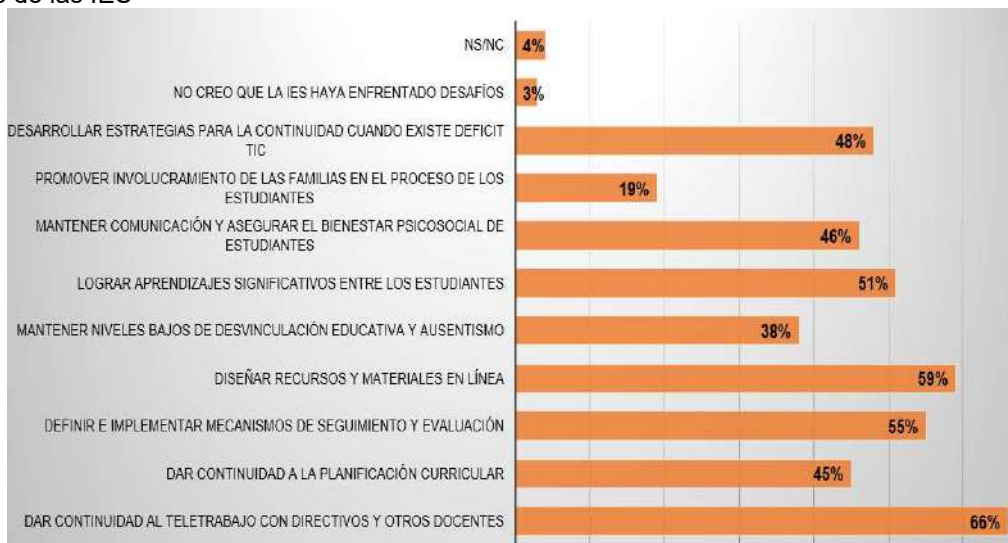
Figura 60.
 Desarrollo de actividades



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Como se ha dicho más de una vez, la pandemia ha planteado desafíos a las instituciones de enseñanza superior. Para saber cuáles se perciben como los principales desafíos, se consultó a los docentes. Vemos que tres de los desafíos principales son dar continuidad al trabajo a distancia, diseñar recursos y materiales en línea y lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, mientras un 3% entiende que su IES no enfrentó desafíos significativos (Figura 61)

Figura 61.
 Desafíos de las IES



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Otro tema que antes de la pandemia estaba mostrando un desarrollo sostenido eran las prácticas y pasantías, en línea con las recomendaciones de la Federación Internacional de Contadores (IFAC) a través de sus Normas Internacionales de Educación. Por eso se preguntó cómo ha afectado la pandemia a estos procesos, donde la mayor consecuencia fue la disminución de la oferta institucional (Figura 62).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
 Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

Figura 62.
 Prácticas y pasantías



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Las evaluaciones siempre han sido un tema de preocupación permanente en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que se ha profundizado en este período de ausencia presencial. Pero ¿Cuáles son las dificultades con que los docentes se han encontrado para la realización de evaluaciones? Una de las principales dificultades son los problemas de conectividad o equipamiento, pero no es el único (Figura 63).

Figura 63.
 Dificultades para las evaluaciones



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

No es de esperar grandes cambios en el corto y mediano plazo, quizás la expectativa sea de un regreso paulatino a las aulas presenciales en un sistema de aprendizaje híbrido. Preguntamos a los docentes que estrategias considera más relevantes en el próximo semestre y como se ve la gestión y planificación educativa, el diseño e implementación de metodologías de seguimiento y evaluación y el desarrollo de tareas y actividades con los estudiantes, son algunas de ellas (Figuras 64).

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

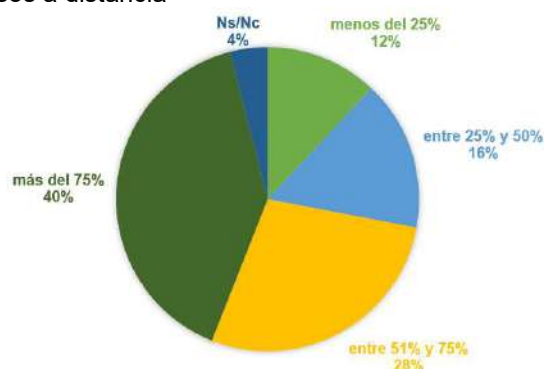
Figura 64.
Estrategias para el segundo semestre



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

Se consultaba también a los docentes, que porcentaje de sus alumnos estimaban que acceden a los cursos a distancia, y también si su IES apoyaba a los estudiantes que no tienen el acceso necesario para la continuidad de los cursos. Un 40% de los docentes estima que más del 75% de sus alumnos siguen los cursos a distancias y un 12% de los docentes estiman que es menos del 25% de sus alumnos, quienes participan en los cursos (Figura 65).

Figura 65.
Acceso de estudiantes a cursos a distancia



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación

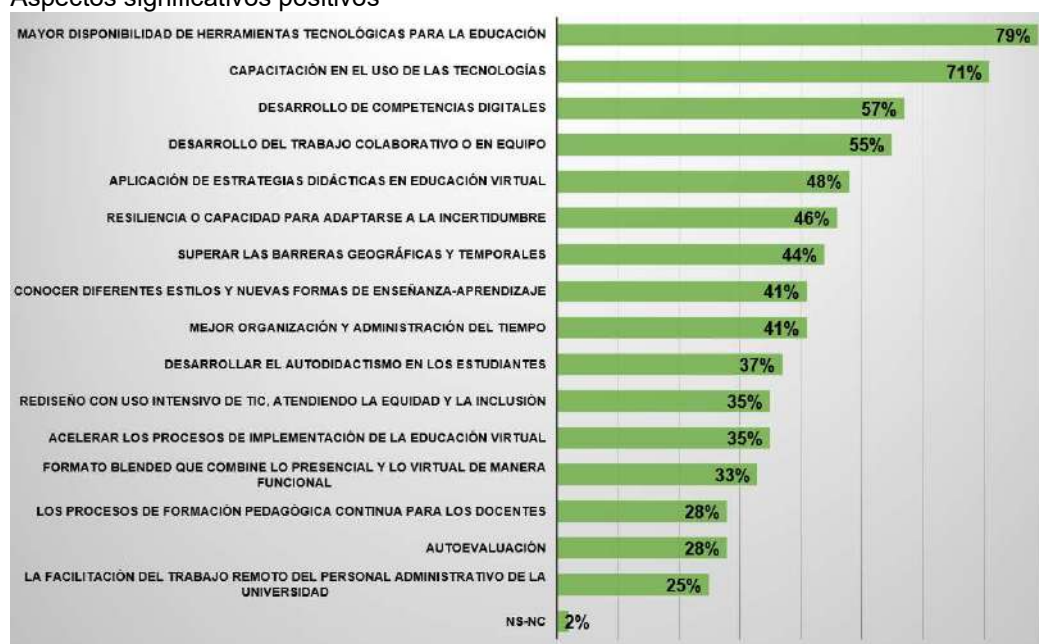
En cuanto al apoyo a los estudiantes, el 46% señala que la institución no tiene capacidad para ayudar a los estudiantes. En algunos casos la IES proporciona dispositivos (ordenadores, tabletas, teléfonos) a los estudiantes, financiados por la institución (28%) y financiados a través de asociaciones o patrocinios (9%). También se menciona que la IES ha desarrollado

**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

asociaciones con empresas de telecomunicaciones en relación con la conexión a internet, paquetes de datos, etc. para los estudiantes que lo requieran (8%). Un 17% de las respuestas indican que no conocen si la IES brinda apoyo a los estudiantes.

Se preguntaba a los docentes cuales son los aspectos más significativos que ha motivado la pandemia y que según su opinión son para mejor y llegaron para quedarse en la educación superior. El 79% afirma que se motivó una mayor disponibilidad de herramientas tecnológicas para la educación, el 71% afirma que se motivó la capacitación en el uso de las tecnologías y el 57% el desarrollo de competencias digitales, entre otros (Figura 66)

Figura 66.
Aspectos significativos positivos



Al finalizar, se dejaba un espacio abierto para algún comentario que se quisiera agregar. Presentamos una selección de esos comentarios.

- Actualización docente en uso de herramientas digitales
- Ayudar a las instituciones y estudiantes con herramientas tecnológica
- Creo que la pandemia aporto la virtualidad, y eso está bueno, pero todos los estudiantes se quejan de que necesitan la relación física con los Profesores y sus compañeros, es reiterativo. La sociabilización es tan importante o más que el conocimiento en sí mismo. Considero que la educación sea mixta (virtual y presencial) eso si vino para quedarse
- Debe haber mayor disponibilidad de recursos financieros para implementar los cambios necesarios, además de mejorar las condiciones de los docentes y personal administrativo y obrero, salarios y recursos tecnológicos
- El esfuerzo debería ser de carácter económico y técnico tanto al profesor como al estudiante. Procurar mayor calidad y menor protagonismo
- En nuestra universidad no se le dio al docente motivación para adaptarse a una modalidad de estudia a distancia.
- Es necesario crear un ambiente de intercambio colaborativo a través del uso de la tecnología



XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

- Es urgente inducción a estudiantes y padres de familia, sobre nuevas responsabilidades asumidas
- Fatal el sistema online para la evaluaciones
- La calidad de la enseñanza y aprendizaje son mejores de manera presencial, desde mi punto de vista. Muchas veces la enseñanza es muy débil, sobre todo cuando me ha tocado ser estudiante.
- La dificultad mayor ha sido la falta de conectividad o lentitud de internet en las zonas rurales del país; así como el hecho de que muchos alumnos carecen de los equipos necesarios. La deserción escolar ronda el 70%.
- La pandemia hizo visibles las debilidades pedagógicas de los docentes y esta no se cubre con herramientas TIC
- La pandemia nos demostró la importancia del dominio de las tecnologías, en teoría y en práctica. Nos demostró nuestro espíritu de resiliencia.
- La Pandemia nos permitió ver qué tan vulnerable somos. y que sin lugar a dudas solos no podemos, necesitamos del otro para poder subsistir.
- La pandemias nos ha enseñado la importancia de la tecnología para fines educacionales
- Las evaluaciones deben indefectiblemente ser presenciales
- Las universidades deben seguir desarrollando la educación a distancia con más calidad y eficiencia
- Los docentes necesitamos herramientas tecnológicas para trabajar, como computadoras y más equipos
- Precisar que las herramientas virtuales en sí no mejoran el proceso de aprendizaje, implica autodisciplina y autoaprendizaje, por lo cual en el estudiante joven o de pregrado sólo da lugar, en su mayoría, a la evasión y plagio en el proceso de aprendizaje.
- tengo dudas respecto del aprendizaje logrado por mis estudiantes, sospecho que solo un 30% de los estudiantes por cada asignatura han podido dedicar el tiempo que se requiere para comprender a cabalidad y aplicar apropiadamente los temas examinados. En mucho casos, considero que no tuvieron las condiciones necesarias en sus hogares para contar con el espacio físico y el tiempo requerido.
- Toda esta situación pandémica nos abre un horizonte de oportunidades que deben ser combinadas en la práctica y en lo virtual, pero sin el acceso a todos por igual al uso de la tecnología y de los equipos tecnológico, se mantendrá las brechas entre unos y otros. Los medios existen, pero el acceso a ellos es más difícil en la comunidades y educativas públicas, sin equipos, sin internet, sin los medios monetarios para lograrlos.

Conclusiones

Se hace necesario innovar las formas de enseñar, aprender y transformar la educación, debido a esta crisis del Covid19 la educación aprendió una nueva modalidad, obligó a los actores educativos, instituciones, docentes y estudiantes a ajustarse a una enseñanza en línea en poco tiempo, mostrando su efectividad en el asunto, por esto la educación debe dar el siguiente paso para que con este proceso se analicen futuras propuestas, logrando avances e innovaciones en el sector educativo.

El momento vivencial de la crisis, sí bien favoreció en estar en casa, las formas de evaluación no fueron las mejores en algunos casos y en otros se asignaron trabajos y actividades sin los propósitos educativos adecuados que incluían largas horas de trabajo, no considerando que la adaptación no solo era académica, sino social, familiar, laboral y emocional, teniéndose que adaptar a horarios, dónde toda la familia debía cumplir con sus obligaciones desde casa.

Los estudiantes reconocen el esfuerzo realizado por los docentes para impartir sus clases, el uso adecuado de las diferentes plataformas y el manejo de las mismas, así como la disponibilidad para atención de dudas y actividades como tutorías o asesorías a través de los diferentes medios



XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021

electrónicos que incluían en muchos casos sus cuentas personales, con este proceso queda demostrado que ha aumentado en gran medida el número de horas que los alumnos y maestros pasan frente a la pantalla de sus equipos electrónicos.

Durante la Pandemia se ha acentuado la brecha de acceso digital. No todos los alumnos tienen acceso a la tecnología necesaria para conectarse a las clases en línea, por lo cual se hace necesaria un proceso de aprendizaje flexible y que se adapte a las necesidades de los estudiantes, en este contexto la investigación arroja que la Conexión a internet y los dispositivos utilizados, son dos variables fundamentales, el acceso a internet, banda ancha fija y banda ancha móvil difiere mucho de un país a otro, lo que genera desigualdades notorias. También son muy diferentes los costos de conexión, la velocidad

Referencias bibliográficas

Acosta-Medina, J. K., Torres-Barreto, M. L., Álvarez Melgarejo, M., & Paba-Medina, M. C. (2020). Gamificación en el ámbito educativo: Un análisis bibliométrico. *I+D Revista de investigaciones*, 15(1), 30-39. <https://doi.org/10.33304/revinv.v15n1-2020003>

Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., and Anathanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Almenara Casas, J. (s.f.). "La educación a distancia soportada en nuevas tecnologías ¿Un modelo generador de mitos?"

Amundsen, C. (1993). *Evolución de la teoría sobre la educación a distancia*. Versión digital.

Barberá, E. (2007). *La incógnita de la educación a distancia*. Versión digital.

Bello Díaz, R. (2011). *Educar.org*. Recuperado el 9 de 6 de 2011, de <http://www.educar.org/articulos/educacionvirtual.asp>

Bruce, B., & Levin, J. (1997). Educational technology: Media for inquiry, communication, construction and expression. *Journal of Educational Computing Research*, 17, 79-102.

Brunner, J. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica-Informe 2016*. Chile. Centro Universitario de Desarrollo (CINDA).

Castañeda, C., Pimienta, M., & Jaramillo, P. (2010). *Usos de TIC en la Educación Superior*. Obtenido de www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2008/pdf/uso_tic_educ_superios.pdf

CEPAL. (2018). *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 30 de septiembre de 2020 de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43365/1/S1800083_es.pdf

Chiappe, A. (2016). *Tendencias sobre contenidos educativos digitales en América Latina*. París, Unesco.

Dávila Espinoza, S. (2006). "El aprendizaje significativo: esa extraña expresión utilizada por todos y comprendida por pocos". *Contexto Educativo*.



**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

- Dewey, J. (1998). Democracia y educación. Una introducción a la Filosofía de la educación. Ediciones Morata, S.L.
- Díaz Duran, M., & Svetlichich, M. (2011). Educación 2.0: Una desafiante realidad. VIII Congreso Interamericano de Profesores del Área Contable. Puerto Rico.
- Downes, S. (2007, 3 de febrero). What Connectivism Is. *Half an Hour*.
<https://halfanhour.blogspot.com/2007/02/whatconnectivism-is.html>.
- Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L., & Adam, S. (2012 -2017). Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica. Austin Texas: The New Media Consortium.
- Flórez Ríos, A. M.; Svetlichich, M. y Díaz Durán, M. E. (2020). Desafíos intra-COVID en América Latina para la continuidad de la educación virtual. *Revista FACCEA, Universidad de la Amazonia*, Vol. 10(2), 6–19. <https://doi.org>
- Fouts, J. (2000). Bill and Melinda Gates Foundation. Recuperado el 2001, de <http://gatesfoundation.com>
- Galvis, A. (2004). Oportunidades Educativas de las TIC. Metacursos.
- García Aretio, L. (s.f.). Red Digital. Recuperado el 2011
- García Aretio, L., & Marín, R. (1998). "Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectivas y consideraciones políticas". En M. Mena, *La educación a distancia en el sector público. Manual para la elaboración de proyectos INAP*. Madrid: UNED.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. McGraw - HILL INTERAMERICANA DE MÉXICO, S.A. de C.V.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. Toutledge.
- Hooper, S., & Rieber, L. (1995). *Teaching with technology*. A.C. Ornstein.
- IESALC-UNESCO (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.
<http://www.iesalc.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>.
- Johnson, L., Adam Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: Edición Educación Superior*. Austin Texas: The New Media Consortium.
- Laferrière, T., Breuleux, A., & Bracewell, R. (1999). *Schoolnet*. Recuperado el 2007, de <http://www.schoolnet.car>
- Lardone, M., Cabrera, S., & Scattolini, N. (s.f.). Sugerencias para fortalecer la educación a distancia en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC.
- Levy, G. (6 de octubre de 2020). Las competencias profesionales de la Pos pandemia. *AndinaLink.com* <https://andinalink.com/cuales-seran-los-perfilesprofesionales-mas-y-menos-demandados-en-la-pospandemia/>.
- Leymonié, J., & Porciúncula, P. (2010). Nativos e inmigrantes digitales: ¿cómo aprendemos y enseñamos? (UCUDAL, Ed.) *DIXIT*, 10-19.
- López Segrera, F. (2001). "Globalización y Educación Superior en América Latina y el Caribe". IESALC/UNESCO.



**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

- Moore, M.G. y Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A Systems View*. Belmont, Ca., Wadsworth Publishing Company.
- Peters, O. (1971). Theoretical aspects of correspondence instruction. En McKenzie, O. y Christensen, E.L. (eds.), *The changing world of correspondence study*. Pennsylvania State, University Press.
- Piaget, J., y Inhelder, B. (1976). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Editorial Guadalupe.
- Piscitelli, A. (Enero - Marzo de 2006). Nativos e Inmigrantes digitales, brecha generacional, brecha cognitiva o las dos juntas y aún más. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28).
- Prensky, M. (2001). *Nativos e Inmigrantes digitales*. Cuadernos Sek 2.0.
- Rama, C. (2012). *La Reforma de la Virtualización de la Universidad. El nacimiento de la Educación digital*. México: UDGVIRTUAL.
- Salinas, J. (2004). La integración de las TIC en las instituciones de educación superior como proyectos de innovación educativa. I Congreso de Educación Mediada con Tecnología. Universidad de las Islas Baleares.
- Salomon, G. (2016). It's not just the tool but the educational rationale that counts. En: *Educational technology and polycontextual bridging* (pp. 149–161). Sense Publishers.
- Salvat, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Revista Universidad de Salamanca*, Vol.5 Núm.1. <https://doi.org/10.14201/eks.14352>
- Sánchez, J. (2003). Integración Curricular de las TIC. Conceptos e ideas. *Enfoques Educativos*, 51-65.
- Sancho, T., y Borges, F. (2011). *Evolución y Retos de la educación virtual: Construyendo el E-learning del siglo XXI*.
- Serramona, J. (1981). *Problemas y posibilidades de la educación*. Caracas: Universitas 2000.
- Siemens, G. (2005, enero). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. En: *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, Vol.2 (1). http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.html.
- Silvio, J. (2003). "Tendencias de la Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe". IESALC
- Svetlichich, M. (2011). Una mirada de la educación mediada con tecnología: la cercanía de la distancia. III Jornadas Académicas de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración de la Universidad de la República. Uruguay. <https://docplayer.es/73134713-Xcongreso-interamericano-de-educadores-del-areacontable.html>.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. McGraw-Hill.

**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

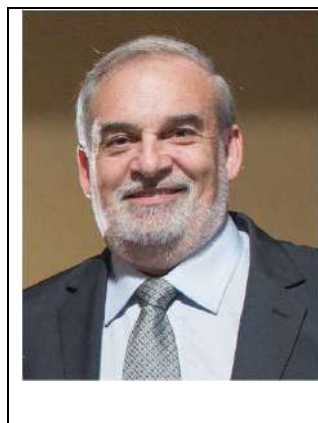
UNESCO (04 de octubre de 2020). ¿Cómo estás aprendiendo durante la pandemia de COVID-19? <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

Urdaneta, M., y Guanipa, P (2008). Perfil de competencias del docente tutor en línea para la educación a distancia. Eduweb, 2(2), 111-134

Vygotsky, L. S. (1987). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Austral.

Wedemeyer, C. A. (1981). Learning at the back door. Reflections on non-traditional I

Curriculum vitae de autores



MARIO ERNESTO DÍAZ DURAN

Contador Público. Magíster en Entornos Virtuales de Aprendizaje - Universidad de Panamá. Doctor (c) en Educación Basada en Competencias en el Centro Universitario Mar de Cortés (México). Presidente de la Comisión Técnica Interamericana de Educación de AIC. Presidente-Coordinador de la Red UniversAIC. Consultor NIC/NIIF del BID. Miembro del Consejo Editorial de la Revista Visión y Actuación de AIC. Expositor internacional de la AIC. Director de Carrera de Contador Público (2010-2017) y Director del Departamento de Disciplinas Contables (2017-2018) de la Universidad Católica (Uruguay). Docente universitario y de cursos de actualización profesional del Colegio de Contadores, Economistas y Administradores del Uruguay. Evaluador experto en entornos virtuales de aprendizaje en el área de Educación Superior del Ministerio de Educación y Cultura (Uruguay)



MARIA ANTONIETA OLIVARES TORRE

Contador Público. Abogado. Magíster en Docencia Universitaria y estudios concluidos en la Maestría de Contabilidad (mención en tributación) por Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. Doctor en Administración por Universidad Andina del Cusco. Postítulos en Finanzas, Desarrollo Gerencial y Gerencia Social por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Docente principal en la Escuela Profesional de Contabilidad de la Universidad Andina del Cusco. Vicerrectora Administrativa de la Universidad Andina del Cusco (2016-2021). Miembro de la Comisión de Educación de la AIC. Miembro de la Comisión Técnica Nacional en el Área de Educación de la Junta de Decanos de Colegios de Contadores Públicos del Perú. Pas Decana del Colegio de Contadores Públicos del Cusco. Pas Presidenta de la Junta de Decanos de los Colegios de Contadores Públicos del Perú. Miembro de Indecopi Cusco (2000-2012) y presidenta de la comisión en 4 oportunidades que resolvió casos relacionados con Protección al Consumidor, Competencia desleal, Procesos concursales y Barreras burocráticas. Directora de Planificación (1999-2011). Directora de Servicios Académicos (2014-2016)

**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**



Nury Mercedes Matías Antonio

Licenciada en Administración y en Contabilidad, con postgrado en Contabilidad Impositiva y Magíster en Alta Gerencia por la Universidad Católica Nordestana. Ha sido galardonada en diversas ocasiones y por distintas instituciones como reconocimiento a su labor profesional. En la actualidad es tasadora activa, catedrática universitaria, conferencista y asesora empresarial.

Miembro Comité de Educación de la Asociación Interamericana de Contabilidad (AIC), Miembro Comité de Educación ICPARD.



Andrea Josefina Tapia de Valdez.

Licenciada en Contabilidad por la Universidad Central del Este. Máster en Administración de Empresas y Post Grado en Contabilidad Impositiva por la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Especialidad en Desarrollo Organizacional. Diplomado en NIIF para la PYME por el ICPARD, Diplomado en Tributación Corporativa por e INFOTEP. Certificación en Tecnología para Educadores Microsoft por la UASD-MESCYT. Catedrática de grado y maestría (Rep. Dominicana). Asesora/Consultora Contable y Fiscal. Miembro activa del ICPARD. Ex Presidenta de la Regional Sur del ICPARD. Presidenta actual de la Comisión Membresía y Enlace ICPARD-Universidades. Miembro Comisión Técnica de Educación de la Asociación Interamericana de Contabilidad (AIC).



Recursos Didáticos-Tecnológicos como Estratégia de Ensino no Curso de Ciências Contábeis em meio à Pandemia COVID-19

ÁREA 4: EDUCAÇÃO

4.1. Formação e desenvolvimento profissional inicial e contínuo do contador público: o que ensinar e como ensinar

Autores:

Cristiano Carvalho Lopes

Alexandre Costa Quintana

Cristiane Gularte Quintana

País: Brasil

Resumo

Este estudo objetivou identificar quais recursos didáticos-tecnológicos são usados como estratégia de ensino nas disciplinas oferecidas por um curso de Ciências Contábeis em uma universidade federal. Uma pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa, e uma análise documental foi realizada. A amostra do estudo é composta por 32 planos de ensino da grade curricular do curso, elaborados especificamente para o calendário emergencial, período de pandemia da COVID-19. Para a análise dos dados e posterior apresentação dos resultados, foi utilizada a estatística descritiva com a aplicação de frequência relativa. Os resultados evidenciaram que os recursos mais empregados no curso de Ciências Contábeis analisado foram o ambiente virtual de aprendizagem (AVA Moodle) e o sistema de conferência web (Mconf) caracterizados como plataformas educacionais. Os demais recursos utilizados foram aplicativos, apostilas, e-books, Microsoft Excel, fóruns e /ou chats, podcasts, quizzes, slides, softwares, vídeos e videoaulas. Pôde-se constatar, também, que todas as disciplinas utilizaram ao menos dois recursos tecnológicos dos citados anteriormente. Os resultados do estudo, também, indicaram que os professores com doutorado fizeram mais uso de estratégias tecnológicas, além de estas serem as mais contemporâneas. Constatou-se que existe uma relevância dos recursos didáticos-tecnológicos como requisitos importantes para que estudantes desenvolvam habilidades e competências.

Palavras-chave: Ensino de Contabilidade, Planos de Ensino, Recursos Didáticos-Tecnológicos.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado por uma pandemia, causada pelo coronavírus 2 (SARS-CoV-2), popularmente conhecido como COVID-19. Surgiu inicialmente na China, mais precisamente na cidade de Wuhan, em dezembro de 2019, que foi a primeira região a enfrentar a batalha contra o vírus. Em seguida, espalhou-se para diversos outros países. Esse vírus é transmitido de pessoa a pessoa através do contato próximo. As vias principais de transmissão são por gotículas no trato respiratório, por contato e por transmissão por aerossóis (Zhang, 2020).

Diante desse quadro, a solução foi executar medidas de isolamento e distanciamento social, que parecem ser, até o momento, os meios mais eficazes no controle da pandemia. Métodos de higiene como meio de prevenção contra o vírus, como lavar as

mãos com água e sabão ou usar álcool em gel, em locais onde não é possível fazer a higiene dessa maneira, se tornaram um aliado (Zhang, 2020).

Essa pandemia acabou gerando muitos prejuízos em vários setores da economia. No campo da educação não poderia ser diferente: as instituições de ensino superior foram obrigadas a substituir as aulas presenciais por meios digitais, que foram ganhando força e espaço no contexto educacional. Consequentemente, foram iniciadas várias medidas pelos gestores do ensino superior para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, manter o isolamento social, essencial para reduzir a transmissão do vírus. Frente a isso, o ensino presencial acabou passando por uma rápida transformação estrutural (Mohammed, 2020).

Em virtude dessa realidade, em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 343, que determinou a substituição das aulas presenciais por aulas mediadas por tecnologias digitais durante a situação de pandemia (Brasil, 2020). Em decorrência disso, o ensino remoto ganhou força, pois foi uma recomendação e determinação das autoridades sanitárias para minimizar os reflexos da pandemia nas instituições de ensino.

Em caráter emergencial, o ensino remoto tornou-se uma alternativa para garantir o ensino. Essa modalidade caracteriza-se como uma espécie de reunião virtual de forma síncrona, mediada pela tecnologia de videoconferência. Além de propiciar o uso de uma série de ferramentas digitais, as quais buscam favorecer a interação e mediação do professor junto ao aluno e, consequentemente, aprimorando e facilitando a aprendizagem ao longo do curso e em meio a esse contexto atípico (Krumsvik, Jones, Salvesen, Hoydal & Rokenes, 2019).

Na presente modalidade para auxiliar professores, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TICs) se intensificaram como um meio de manutenção de

metodologias semelhantes às desenvolvidas no ensino presencial, para garantir aulas expositivas e dialogadas, bem como exercícios para a fixação do conteúdo a fim de assegurar a compreensão dos conteúdos. O ensino remoto foi significativo para manter um vínculo mais dinâmico entre estudantes e professores, de maneira que os efeitos do isolamento social fossem minimizados e, ao mesmo tempo, o processo de ensino-aprendizagem fosse garantido (Hoffmann, Loss, Guedes, Mexia & Guedes, 2020).

Frente a esse contexto, os recursos didáticos-tecnológicos tornaram-se ferramentas que visam envolver os alunos e torná-los mais interessados nos conteúdos desenvolvidos em aula. Isso porque no contexto da pandemia ocorreu uma demanda por inovações na “sala de aula”, pois se o professor escolher adequadamente o recurso digital esse pode vir a ampliar os aspectos motivacionais dos estudantes, seja na aula síncrona ou assíncrona. O que pode vir a suscitar a motivação dos estudantes. Por isso, é necessário sanar a falta de infraestrutura e incentivar o uso de TICs (Mendoza & Mendoza, 2018; Arnab & Bej, 2020; Záhorec, Nagyová & Hašková, 2020).

Pesquisas sobre os recursos didáticos-tecnológicos têm se mostrado presentes no contexto da educação, pois a utilização de recursos diferentes proporciona aos alunos um ganho significativo no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, é pertinente citar os estudos de Marques e Biavatti (2019), que buscaram identificar as estratégias de ensino que são aplicadas com maior frequência no curso de graduação em Ciências Contábeis; Mendoza e Mendoza (2018), que analisaram as atribuições cognitivas geradas pela utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); e Sallaberry, Vendruscolo e Bittencourt (2017), que procuraram identificar os métodos de ensino e recursos didáticos com maior eficácia no ensino das Ciências Contábeis;

De acordo com estudos anteriores, percebe-se a necessidade de pesquisas que visem identificar os recursos didáticos-tecnológicos mais presentes no curso de

bacharelado em Ciências Contábeis de uma instituição pública de ensino. Além disso, é preciso analisar como auxiliam na construção das habilidades e competências esperadas de um futuro contador como, por exemplo, a capacidade de desenvolver o pensamento crítico. De acordo com Marques e Biavatti (2019), o plano de ensino é um dos elementos que possibilitam a análise desse contexto, partindo do pressuposto que os planos são efetivamente cumpridos em sala de aula e não servem apenas para atender a questões burocráticas.

Neste contexto, a pergunta que guia esta pesquisa é a seguinte: quais são os recursos didáticos-tecnológicos declarados nos planos de ensino pelos docentes de um curso de bacharelado em Ciências Contábeis?

Em síntese, o objetivo deste estudo é identificar quais os recursos didáticos-tecnológicos usados como estratégia de ensino nas disciplinas oferecidas por um curso de Ciências Contábeis em uma universidade federal. Para atingir o propósito dessa pesquisa, será pertinente trilhar os seguintes passos básicos, que podem ser caracterizados como objetivos específicos: i) identificar em quais disciplinas as estratégias de ensino tecnológicas são utilizadas; ii) investigar se a titulação docente propicia diversificação na utilização dos recursos; iii) analisar se a utilização dos recursos identificados, contribuem para o desenvolvimento das habilidades e competências dos discentes.

Esse estudo justifica-se a partir do momento que busca fomentar ações a serem tomadas por parte dos gestores das instituições de ensino superior para fortalecer e estimular o uso dos recursos didáticos-tecnológicos, pois é importante mostrar aos docentes que o uso dessas tecnologias tornam o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Além de possibilitar benefícios significativos à aprendizagem. Até mesmo porque, a maioria dos estudantes de hoje tem uma relação positiva com os instrumentos tecnológicos, pois a presença da tecnologia é um fator motivador para o ensino e, conseqüentemente aos alunos

(Záhorec, Nagyová & Hašková, 2019). Por isso, estima-se que o estudo possa contribuir teórica e empiricamente.

No campo teórico, a identificação desses recursos que estão sendo usados como estratégia no ensino, por conta das consequências da pandemia. Em razão disso, um número expressivo de professores passaram a utilizar as TICs para transmitir conhecimento aos seus alunos. Sendo assim, esse estudo ajudará a estimular a criatividade de professores de forma a promover um ambiente de ensino atraente, efetivo e, acima de tudo produtivo (Dotta et al., 2021). No campo empírico, a intenção é que o estudo contribua para fomentar ações a serem tomadas por parte dos gestores das instituições de ensino superior para fortalecer o uso desses recursos, pois em muitos casos não houve uma preparação adequada tanto de professores e alunos para lidarem com esses recursos. Inclusive, falta de suporte técnico e recursos financeiros, assim como garantir que os estudantes tenham uma acesso adequado a internet (Gusso et al., 2020).

O presente estudo está estruturado em cinco seções. A primeira constitui a introdução, a segunda descreve o embasamento teórico envolvendo o tema principal, a terceira elenca os procedimentos metodológicos da pesquisa, a quarta apresenta e discute os resultados obtidos e a quinta apresenta as considerações finais e respectivas constatações. Ao final, está a lista de referências utilizadas ao longo deste artigo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste tópico serão apresentadas informações sobre o protagonismo dos recursos didáticos-tecnológicos diante da situação de pandemia que a sociedade vem vivenciando. Em decorrência disso, acabou-se estimulando a inserção da tecnologia no meio educacional, tornando-se quase uma “obrigação” para dar continuidade as atividades acadêmicas. Também será abordado a presença desses recursos nos planos de trabalho docente os quais tem a finalidade de melhorar a aprendizagem, assim como a capacidade

da tecnologia para otimizar as habilidades e competências dos futuros contadores. E, por último, os estudos correlatos para ajudar embasar teoricamente a pesquisa.

2.1 RECURSOS DIDÁTICOS-TECNOLÓGICO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Devido à rápida difusão da pandemia da COVID-19, as atividades educacionais tiveram que ser transferidas para o cenário virtual. As instituições e os professores, principalmente a nível universitário, tiveram pouco tempo para migrar do ambiente físico ao virtual. Em meio a esse contexto, muitos professores foram forçados a aderir às ferramentas digitais para oferecer o ensino remoto aos seus alunos. No entanto, graças à expansão do acesso às tecnologias de aprendizagem *on-line*, essa transição foi possível. Em muitos casos, os docentes não tiveram o apoio necessário para utilizar as ferramentas e tecnologias específicas para exercer a atividade remota mas, frente ao desafio, os docentes ajustaram ou mudaram os seus métodos didáticos para que a educação continuasse durante a pandemia do coronavírus (Wang, Bajwa, Tong & Kelly, 2021).

Nesse contexto, os recursos didáticos-tecnológicos tornaram-se os grandes protagonistas. Esses recursos costumam ser utilizados no dia a dia das instituições de ensino. A escolha de qual utilizar cabe aos docentes, pois depende da necessidade, familiaridade ou do objetivo. Deve-se levar em consideração a aceitação por parte dos estudantes, visto que, em alguns casos, o novo é motivo de resistência. Por se tratarem de equipamentos que, em sua maioria, exigem recursos financeiros, também ficam à mercê da disponibilidade de caixa de instituição (Schmitt, 2019).

Sendo assim, cabe destacar que os recursos didáticos são todas as ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, tendo como principal função facilitar a compreensão acerca do assunto por parte do discente e auxiliar no trabalho dos docentes. Existe uma infinidade de recursos didáticos que podem ser usados no contexto educacional, que vão desde os mais simples aos mais elaborados, tecnológicos e digitais, ou seja, os

meios usados no contexto de pandemia. A utilização desses recursos propicia uma melhor assimilação dos conteúdos, como também tornam as aulas mais ativas, criativas e interativas do que àquelas com modelos tradicionais como, por exemplo, quadro e giz (Souza, 2007).

Ainda de acordo com Souza (2007), o docente deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão ao seu alcance ou, até mesmo, desenvolver, em conjunto com seus alunos, os recursos que possibilitem uma maior assimilação dos conteúdos por parte deles. No entanto, o educador precisa saber reconhecer e adequar os recursos a realidade em que seus alunos estão inseridos. Os recursos tecnológicos são um grande atrativo aos jovens, os quais estão diariamente em contato com essas tecnologias, seja no computador, *laptop* ou mesmo nos *smartphones*, mas essa pode não ser a realidade de todos.

Os recursos didáticos são ferramentas usadas pelos professores como forma de potencializar o ensino e também para motivar os alunos, aproximando os conteúdos da realidade de cada um, facilitando, dessa forma, a apropriação do conhecimento e auxiliando no desenvolvimento de suas habilidades e competências. Segundo Rangel (2003), é necessário que o professor prime pela diversificação dos métodos, não só para ampliar as alternativas de aprendizagem, mas como forma de expandir as possibilidades dos alunos e superar eventuais dificuldades. Dessa forma, o professor consegue distinguir qual técnica é mais eficiente ou não para trabalhar com determinado conteúdo. Cabe destacar que, segundo o autor, o método se caracteriza pelo caminho a ser trilhado para que os objetivos sejam alcançados. Logo, a técnica determina como percorrer esse caminho, ou seja, quais são os passos a serem trilhados.

2.2 TECNOLOGIA NOS PLANOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No entanto, o professor precisa tomar decisões e traçar metas, que se materializam em um documento denominado “plano de ensino”. Esse documento pode ser definido como uma previsão global das atividades a serem desenvolvidas ao longo de um semestre ou ano letivo. Uma das principais funções é apresentar os objetivos da disciplina. Ao elaborá-lo, os docentes precisam levar em consideração o conhecimento de mundo, contexto e perfil dos alunos, assim como o projeto pedagógico da instituição. É preciso destacar que o plano de ensino poderá ser alterado ao longo do período letivo, conforme o transcorrer do processo de ensino-aprendizagem, pois não pode ser considerado um modelo rígido que deve ser seguido. Sendo assim, os docentes precisam estar dispostos a promover ajustes em seus planos, caso necessário (Gil, 2020).

Contudo, todo o plano deve conter uma sequência coerente entre os elementos considerados relevantes no processo de ensino-aprendizagem: identificação, objetivos, conteúdos, ementas, bibliografias, estratégias de ensino, recursos, avaliação e cronograma. Nesse estudo, o foco principal se dará nos recursos didáticos, os quais possibilitam a promoção da equidade e da qualidade na educação, além de aproximar a universidade do universo do aluno. Existe uma variedade de recursos de ensino, desde os mais simples como, por exemplo, quadro de giz, cartaz e televisão, e até os mais complexos, como, projetor multimídia, lousa eletrônica, videoaula e *podcasts* (Gil, 2020). Esses dois últimos estão sendo muito usados no ensino remoto.

Neste período, os professores acabaram aderindo às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), devido a exigências do contexto de pandemia. De acordo com Feldkercher e Mathias (2011), as tecnologias desempenham um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem, melhorando as informações disponibilizadas *on-line* e em tempo real, aumento a interação entre os sujeitos em qualquer modalidade de ensino:

presencial, ensino remoto ou semipresencial. Na mesma linha de pensamento, Aguilar (2012) destaca que as TICs permitem interações significativas no processo de aprendizagem e ensino. São ferramentas que auxiliam a eficiência do processo educacional, contribuindo para a promoção da criatividade, inovação e habilidade dos discentes, assim como possibilitam a interação entre professores e alunos para a construção de conhecimentos.

Com o uso das TICs no contexto da educação, é possível mostrar e demonstrar aos alunos que esses recursos didáticos-tecnológicos estimulam o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, além da interatividade e interação que os blogs, *wikis*, fóruns e plataformas virtuais de aprendizagem como, por exemplo, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Com esses recursos, o professor acaba se tornando um facilitador e mediador de conhecimento, capaz de estimular, criar cenários e aguçar a autonomia dos discentes para que, dessa forma, esses consigam desenvolver as competências necessárias para atuarem no mercado de trabalho (Aguilar, 2012).

Destaca-se, para tanto que o acesso ao AVA é feito através do Moodle. Sendo assim, o Moodle é um software, totalmente gratuito o qual possibilita a integração entre alunos e professores. Inclusive, é atualizado continuamente para atender às necessidades dos seus usuários. De acordo com o estudo de Sangster, Stoner e Flood (2020) é um recurso que tem sido muito usado nos cursos de Ciências Contábeis, informação essa destacada em sua pesquisa junto a 45 países como, por exemplo, a Nigéria, pois foi uma plataforma que os professores foram confrontados e desafiados a usa-lá, devido as imposições causas pela pandemia.

Já o AVA é o ambiente em que ocorre efetivamente a interação didático-pedagógica entre docentes e alunos como, por exemplo, textos, vídeos e realização de atividades a partir das metas e propósitos previamente estabelecidos entre professor e aluno. E, com o

intuito de possibilitar aos usuários que estão distantes geograficamente interajam por meio de áudio, vídeo, quadro de notas e bate-papo. Por outro lado, o Mconf possibilita o compartilhamento de textos, apresentações, imagens de telas de computador e a troca de *feedbacks*, através do navegador (Silva & Ramos, 2011; Moodle, 2021). Pode-se dizer que a incorporação de tecnologias e a utilização dessas ferramentas tem auxiliado professores no processo ensino-aprendizagem.

Então, pode-se dizer que, no Brasil, a utilização de artefatos tecnológicos ganhou força com a pandemia da COVID-19 pois, com o “isolamento social”, as táticas de comunicação se tornaram digitais e em rede, por meio de mensagens de texto, áudios, chamadas de vídeo, *lives* e reuniões *on-line*. Esses foram alguns dentre os vários recursos tecnológicos sendo usados nesse período, pois as práticas de sociabilidade precisam ser reinventadas. No contexto da educação, não foi diferente: essas tecnologias passaram a fazer parte do ensino juntamente com aulas remotas, conteúdos transmitidos por conferências *on-line*, gravações de aulas e envio de apostilas. Defesas de Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses de Doutorado também passaram a serem transmitidas de forma remota (Martins & Almeida, 2020).

2.3 OS RECURSOS TÉCNOLÓGICOS E A RELAÇÃO COM AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DE UM FUTURO PROFISSIONAL CONTÁBIL

Com a utilização desses recursos, docentes buscam garantir que as habilidades e competências, esperadas de um futuro profissional de contabilidade, sejam desenvolvidas. A primeira pode ser compreendida como a capacidade de alguém realizar algo como ordenar, ler, observar e interpretar. A segunda diz respeito à capacidade de agir eficazmente em uma determinada situação, apoiando-se em conhecimentos já adquiridos (Lemes & Miranda, 2014). Em síntese a competência é a integração de habilidades, conhecimentos e valores, ou seja, a “habilidade pode ser considerada filha da competência”.



No campo da Contabilidade, pode-se perceber que devido as exigências impostas, em particular pelas organizações, os contadores seguidamente são cobrados a apresentarem relatórios contábeis e financeiros e, até, as vezes, requisitados a apresentarem soluções. Conseqüentemente, os futuros contadores necessitam de conhecimentos e habilidades técnicas para se tornarem aptos e atenderem as exigências do mercado. O desenvolvimento das mesmas começam na graduação, pois as intuições de ensino superior são as principais responsáveis em formar profissionais com essas habilidades. Então, é nesse espaço que os estudantes precisam ser estimulados a lidarem com os meios tecnológicos, pois a Contabilidade tornou-se um complexo sistema de informações (Antunes, Formigoni & Leite, 2005).

Portanto, as habilidades profissionais e as competências técnicas são importantes para o desenvolvimento do futuro profissional contábil. Para tal, é preciso um espaço que possibilite ou que se compreenda a necessidade de se desenvolver tais fenômenos, neste caso o ambiente universitário. De acordo com Teixeira e Carvalho (2020) os recursos tecnológicos são usados no processo de ensino-aprendizagem como também, colaboram para o desenvolvimento de habilidades e competências.

De acordo com os padrões internacionais de educação do *International Accounting Education Standards* (IAESB, 2014), são divididas em cinco grupos: intelectual; técnico e funcional; pessoal; interpessoal e de comunicação; e organizacional e a competência profissional, para interagir com diversos grupos de pessoas. Isso vai permitir ao profissional de Ciências Contábeis transcender seus afazeres e, dessa forma, torna-se mais aptos a apontar soluções frente aos problemas das organizações (Oliveira & Silva, 2014).

Em virtude das inovações tecnológicas e das novas necessidades do mercado de trabalho por um profissional contábil proativo e com um perfil gerencial, capaz de atuar ativamente no processo de gestão da instituição, surgiram novas demandas a esse

profissional. Sendo assim, o perfil desse contador moderno é de uma pessoa que acumula conhecimentos sociais, técnicos e que acompanha as evoluções que impactam diretamente as organizações (Lemes & Miranda, 2014). Nesse sentido, os recursos didáticos-tecnológicos são ferramentas que podem auxiliar nesse processo de apropriação das inovações tecnológicas.

2.2. ESTUDOS ANTERIORES

Neste tópico serão apresentados estudos correlatos sobre a temática dessa pesquisa, destacando autores, objetivos, população, amostra e seus principais achados e reveses. Essas investigações, buscaram identificar a relação dos professores com os recursos didáticos-tecnológicos como, por exemplo, quais são os mais usados como forma de estimular o aluno a se apropriar do conhecimento.

O estudo realizado por Souza (2007) aborda o uso dos recursos didáticos no ensino de diversas disciplinas. O autor salienta que é necessário que os professores tenham conhecimento de como utilizar esse material e criem momentos de discussão de acordo com a realidade de seu aluno, de forma que a assimilação do conteúdo seja refletida posteriormente na vida do estudante. Souza conclui que, o uso do recurso didático tem sua importância no ensino-aprendizagem do aluno, de forma que a assimilação do conteúdo seja refletida posteriormente em sua vida e que facilite a relação professor-aluno-conhecimento.

Dentre as principais constatações obtidas por Feldkercher e Mathias (2011), seu estudo permitiu detectar que as tecnologias possuem competências para o desenvolvimento dos espaços e dos tempos pedagógicos para a interação entre sujeitos/tecnologia em qualquer modalidade de ensino. A partir disso, foi possível investigar como ocorre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), aplicadas na educação superior, sob o ponto de vista dos professores. Como resultado, os pesquisadores identificaram que todos

os professores utilizam alguma forma de recursos tecnológicos. Um achado significativo foi que os docentes não possuem formação adequada para o uso das TICs. Os pesquisadores também observaram que os professores percebem as vantagens do uso das tecnologias em suas disciplinas, mas também reconhecem algumas desvantagens como, por exemplo, a dificuldade de compreender os processos de ensino e de aprendizagem mediados pelas tecnologias por estarem acostumados com o modelo presencial/tradicional de educação.

Sallaberry, Vendruscolo e Bittencourt (2017) mostram, em sua pesquisa, os principais métodos de ensino e recursos didáticos com maior eficácia no ensino de contabilidade, na percepção dos alunos de uma faculdade particular de Curitiba, no estado do Paraná. Os resultados evidenciaram que o método de ensino mais eficaz é a prática da resolução de exercícios seguida da aula expositiva. Em relação aos recursos didáticos-tecnológicos utilizados pelos professores do curso, os mais eficazes são os recursos multimídia, computador-projetor, além do tradicional quadro de giz. Ainda foi possível identificar, como forma de sugestão por parte dos alunos, a disponibilização de uma plataforma de ensino a distância (EAD), pois auxilia no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo conduzido por Marques e Biavatti (2019) buscou identificar as estratégias de ensino que são aplicadas com maior frequência nas disciplinas do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública catarinense. Para isso, os autores realizaram uma análise de 614 planos de ensino, compreendendo um período de dezesseis semestres. Entre os principais resultados da pesquisa, os autores destacam que as estratégias mais empregadas pelos docentes foram: exercícios, aulas expositivas, aulas expositivas dialogadas, estudo de texto, seminário, discussão e debate e caso de estudo. A pesquisa também verificou que os recursos didáticos mais utilizados são o projetor multimídia e o quadro. Além disso, os achados da pesquisa permitiram concluir que o grau de titulação do professor não interfere necessariamente no uso de estratégias de ensino variadas, visto que

professores com doutorado acabaram apresentando menor repertório de estratégias declaradas.

Schmitt (2019) se propôs a investigar se as metodologias ativas, utilizadas com recursos didáticos não digitais na prática docente, podem atenuar a carência de tecnologia pois, no Brasil, os investimentos públicos em tecnologia na educação são insuficientes ou mal distribuídos. Os resultados deixaram claro que a aplicação das metodologias ativas, com recursos didáticos não digitais, exerce um papel essencial para um ensino participativo, ou seja, estimula a interação, reflexão e criatividade dos alunos, minimizando, dessa forma, a carência de tecnologia. Por meio desse estudo, a autora pôde perceber que o professor que faz o uso de metodologias ativas em conjunto com as inovações tecnológicas faz com que os estudantes tenham um maior envolvimento com a disciplina.

Laínez-Bonilla et al. (2020) analisaram, no contexto da pandemia da COVID-19, a utilização de um recurso didático-tecnológico em uma disciplina do curso de Educação Física da Universidade Nacional Autônoma das Honduras, pois os estudantes precisaram se adaptar às mudanças de forma rápida, com um custo mínimo, tanto de recursos materiais como humanos, por parte da instituição. Os resultados indicam que esses recursos, utilizados de forma síncrona e assíncrona, permitem uma transmissão e apropriação do conhecimento, fomentando o senso crítico e investigativo do discente e, ainda, auxiliando a superação de barreiras geradas pelo contexto da pandemia.

Para Breda, Moral, Lopes e Meures (2020), a adoção dos *International Educational Standards* causou impacto no mercado de trabalho e, conseqüentemente, dentro das instituições de ensino, por meio da necessidade de adequação dos currículos universitários. O *International Education Standard* (IES) 2 (International, 2014a) estabelece competências técnicas que o profissional contábil deve desenvolver até o final da graduação. Já o IES 3 (International, 2014b) define as habilidades profissionais que o profissional contábil deve

desenvolver até o final da graduação. A amostra reuniu 289 respostas válidas, obtidas juntos aos estudantes de contábeis de uma universidade pública da região Sul do Brasil. Os resultados apontam que as competências técnicas do IES 2 que mais apresentam concordância entre os acadêmicos estudados estão relacionadas com as tomadas de decisões, a situação atual e futura da entidade, bem como controles e o uso da tecnologia da informação como ferramenta para a tomada de decisões. Com relação às habilidades profissionais da IES 3, pode-se verificar que há maior concordância com o desenvolvimento de habilidades gerais, como organização e liderança, dentro das organizações.

Dessa forma, verificou-se que esses estudos não apontam qual entre os recursos didáticos possibilitam um maior envolvimento dos estudantes com as disciplinas e, também, se determinado recurso possibilita uma maior assimilação do conhecimento, mas deixam claro que sua adoção por parte dos professores viabilizam o aprimoramento do aprendizado. De acordo com Daciê e Anzilago (2021) em tempos de isolamento social, as ferramentas tecnológicas de ensino-aprendizagem, tornaram-se mais presentes no ambiente universitário. Possibilitando dessa forma, dar continuidade ao ano letivo. Sendo assim, as informações que constam nesses estudos investigados foram convergentes com esse estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo se classifica, segundo seus objetivos, como descritivo, pois a investigação busca descobrir quais são os recursos didáticos-tecnológicos usados com mais frequência, procurando descrevê-los, sem manipulação ou interferência do pesquisador. Quanto à abordagem do problema, trata-se de um estudo quantitativo, já que lança mão de técnicas estatísticas no tratamento dos dados. Finalmente, quanto aos procedimentos de pesquisa, realizou-se uma análise documental, em que a fonte de

pesquisa foram os planos de ensino, os quais não receberam nenhum tratamento analítico (Gil, 2017).

Para formar a amostra do estudo, identificou-se 32 planos de ensino de uma instituição pública de ensino superior do estado do Rio Grande do Sul. Devido ao contexto da pandemia da COVID-19 no ano de 2020, um calendário emergencial em que essas disciplinas, do curso de Ciências Contábeis, foram oferecidas de forma remota pela universidade. Sendo assim, os planos analisados compreendem o período do primeiro semestre de 2020, entre 14 de setembro de 2020 a 5 de dezembro 2020, dividido em 14 semanas de atividades síncronas e assíncronas.

Para a coleta dos dados, utilizou-se os planos de ensino, elaborados para atender às necessidades do calendário emergencial, de forma a superar os desafios impostos pelo contexto da pandemia e, mesmo assim, buscar garantir a qualidade e aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos. Salientando que esses planos foram obtidos junto a coordenação do curso. A primeira parte da análise constituiu em organizar e ler todos os planos de ensino, especialmente dando atenção ao tópico “metodologia e procedimentos”, pois é nesse item que os docentes informam quais foram os recursos didáticos-tecnológicos são usados na condução das suas disciplinas. A seguir, os recursos encontrados nos planos foram transcritos para uma planilha eletrônica no *Microsoft Excel*, destacando a disciplina e docente.

Num segundo momento da coleta de informações, as disciplinas foram divididas em dois núcleos: formação básica e formação profissional. Essa classificação foi feita por meio da nomenclatura da disciplina e análise das emendas e do conteúdo. Após a tabulação dos dados, foram identificados os recursos didáticos-tecnológicos por disciplina nesse ponto foi possível perceber que alguns já teriam sido mencionados na revisão de leitura deste estudo e a seguir analisados por meio de uma estatística descritiva. Também se fez uso da

Frequência Relativa (*Fri*), conforme proposto por Fávero e Belfiore (2017) pois, quando as variáveis são contínuas e estão agrupadas em classes, é possível calcular as frequências de ocorrências de cada classe. Neste estudo, foi calculada a razão entre a frequência absoluta e o número de observações.

Por fim, consultou-se o currículo *lattes* dos docentes das disciplinas a fim de identificar qual é sua titulação. E a partir disso, identificar se a titulação interfere na diversidade de uso dos recursos. Esse procedimento foi necessário, pois tal informação não estava disponível nos planos de ensino. Também foi necessário o auxílio de um quadro de horários para o período letivo (1/2020), disponibilizado aos discentes para essa finalidade descrita.

4 RESULTADOS

Nesta pesquisa, foram investigados quais os recursos didáticos-tecnológicos declarados nos planos de ensino pelos docentes do curso de bacharelado em Ciências Contábeis. Esse curso de graduação tem, por objetivo, formar profissionais com habilidades e competências para cumprirem com suas responsabilidades frente às organizações, sejam elas públicas ou privadas. O curso tem duração de oito semestres, oferecido na modalidade presencial no turno da noite e, anualmente, oferece cem vagas. Diante da atual situação da COVID-19, ficou definida, pela Deliberação nº 023/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (COEPEA) e referendada pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, a metodologia na modalidade Educação *On-line*, ou seja, totalmente remota.

Diante desse contexto, conforme a deliberação acima, foi estipulado um calendário emergencial entre 2020 e 2021. O primeiro semestre (1/2020) foi iniciado em 14 de setembro de 20 até 5 de dezembro de 2020, com um recesso do período emergencial entre

1º de janeiro de 2021 e 26 de janeiro de 2021. O segundo semestre (2/2020) se iniciou em 8 de fevereiro de 2021 e se encerra em 19 de maio de 2021. Então, para esse período de ensino emergencial, foram elaborados planos de aula específicos para cada uma das 32 disciplinas oferecidas pelo curso, o qual apresentou a seguinte estrutura: metodologia e procedimentos, características, ementa, objetivos, conteúdos, conteúdo adicionais, avaliação, bibliografia básica e bibliografia complementar. Como o foco principal deste estudo são os recursos didáticos-tecnológicos, estes foram elencados pelos docentes, em sua maioria, no primeiro item do plano, ou seja, metodologia e procedimentos, conforme mencionado por (Gil, 2020).

Tabela 1
Planos de Ensino por Núcleo de Formação

Área do Plano de Ensino	Quantidade de Planos Identificados	%
Formação Básica	12	38%
Formação Profissional	20	63%
Total	32	100%

Nota: Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2021).

Como mencionado anteriormente, foram analisados 32 planos de ensino, compreendendo um semestre, ou seja, o período emergencial. Sendo assim, as disciplinas foram agrupadas de acordo com o núcleo de formação: básica e profissional. Na Tabela 1, apresentou-se a quantidade de planos de ensino analisados. 12 planos compõem a formação básica, que dizem respeito a 38%, e 20 planos fazem parte da formação profissional, que correspondem a 63%. Foi possível observar que, em todos os planos, foram identificados algum tipo de recurso didático-tecnológico. Vale lembrar que, de acordo com Marques e Biavatti (2019), a escolha da estratégia tecnológica de ensino está limitada aos fatores de conhecimento de domínio por parte do professor.

Tabela 2
Recursos Identificados por Disciplina

Núcleo de Conteúdo	1º Semestre Emergencial	Recursos Didáticos Tecnológicos													
	Disciplinas	AVA Moodle (*)	Mconf. (*)	E-books	Vídeos	Links	Podcasts	Fóruns e /ou Chats	Vídeoaulas	Aplicativos	Microsoft Excel	Apostilas	Softwares	Slides	Quizzes
Formação Básica	Economia - T: D	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
	Economia - T: E	X	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-
	Estatística Básica I	X	X	X	X	X	-	X	-	-	-	X	-	-	-
	Estatística Básica II	X	X	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-
	Matemática I T: A	X	X	-	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-
	Matemática I T: C	X	X	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
	Matemática Financeira - T: B	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-
	Mercados de Capitais - T: B	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-
	Empreendedorismo	X	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Fund. de Administração - T: D	X	X	X	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-
	Fund. de Administração - T: E	X	X	X	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-
	Noções de Direito Tributário	X	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-
	Total de Recursos Utilizados	12	12	5	6	3	2	7	7	1	1	1	1	0	0
Formação Profissional	Análise de Custos	X	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	X	-
	Análise Orçamentária e Liquidez	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
	Auditoria Contábil	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
	Auditoria II	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
	Cont. Aplicada ao Setor Público I	X	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	X	-
	Contabilidade Avançada	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
	Contabilidade Custos	X	X	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-
	Contabilidade de Custos II	X	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-
	Contabilidade Fiscal II	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
	Contabilidade Informatizada	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	X	-
	Contabilidade Pública II	X	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	X	-
	Controladoria	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
	Demonstrações Contábeis	X	X	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-	X	-
	Intr. à Contabilidade - T: A	X	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	X	X
Intr. à Contabilidade - T: B	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	X	

	Noções de Atuária	X	X	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-
	Noções de Finanças Corporativas	X	X	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-
	Perícia Contábil	X	X	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
	Trab. de Conclusão de Curso I	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Trab. de Conclusão de Curso II	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-
	Total de Recursos Utilizados	20	20	0	3	0	6	3	17	0	0	0	2	11	2
	Total de Rec. Util. no Curso	32	32	5	9	3	8	10	24	1	1	1	3	11	2

Nota: Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2021).

(*) plataformas educacionais

As disciplinas foram classificadas de acordo com o núcleo de conteúdo a que pertencem, ou seja, o núcleo de formação básica e o núcleo de formação profissional. De acordo com os planos de ensino analisados, a maior parte corresponde ao grupo de formação profissional. Neste estudo, foram identificados 14 tipos de recursos identificados. Nota-se, na Tabela 2, que todas as disciplinas se utilizam do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA Moodle) e o sistema de conferência web (Mconf). De acordo com o estudo de Sangster, Stoner e Flood (2020) esses recursos são ferramentas de apoio a aprendizagem que estão sendo muito usadas nos Cursos de Ciências Contábeis devido ao *lockdown* imposto pela maioria das cidades. Com o uso delas foi possível dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem nas Universidades.

Diante à diversidade de recursos, percebe-se que as disciplinas relacionadas no estudo fazem uso de uma diversidade de recursos didáticos-tecnológicos. O destaque é das disciplinas “Estatística Básica I”, “Matemática I T: A” e “Matemática Financeira - T: B”, que utilizam sete tipos de recursos. Porém, no plano da disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso I”, somente duas modalidades de recursos foram mencionadas. Segundo Laínez-Bonilla *et al.* (2020), quando o professor trabalha com os meios adequados à disciplina que ministra, acaba tendo mais tempo para organizar e realizar tarefas de modo que possa dar atenção às diferenças individuais.

Em relação à diversidade dos recursos detectados neste estudo, estes divergem de Schmitt (2019) pois, em seu estudo, foi constatada uma carência de recursos didáticos-tecnológicos na instituição pesquisada, mas foi verificada a presença de recursos não digitais, que também exercem um papel essencial para um ensino participativo, ou seja, estimula a interação, reflexão e criatividade dos alunos, minimizando, dessa forma, a carência de tecnologia. No estudo de Echternacht, Niyama e Almeida (2007), há a carência de recursos didáticos sobre o ensino da Contabilidade Internacional, tais como bibliografia e vídeos como forma de apoio didático nas aulas, mas apresenta quadro negro e giz, apostilas, retroprojetor, multimídia os quais não aparecerem nessa pesquisa por se tratar de um ensino remoto emergencial.

Tabela 3
Utilização dos Recursos por Titulação do Professor.

Planos de Ensino	1			14		15		2	
	Q	Q	Fri %	Q	Fri %	Q	Fri %	Q	Fri %
AVA Moodle FURG	32	1	100,00%	14	100,00%	15	100,00%	2	100,00%
Mconf.	32	1	100,00%	14	100,00%	15	100,00%	2	100,00%
Videoaulas	24	0	0,00%	13	92,86%	10	66,67%	1	50,00%
Slides	11	1	100,00%	5	35,71%	4	26,67%	1	50,00%
Fóruns e/ou Chats	10	1	100,00%	4	28,57%	5	33,33%	0	0,00%
Vídeos	9	0	0,00%	3	21,43%	4	26,67%	2	100,00%
Podcasts	8	1	100,00%	3	21,43%	4	26,67%	0	0,00%
E-books	5	0	0,00%	0	0,00%	5	33,33%	0	0,00%
Links de Internet	3	0	0,00%	1	7,14%	2	13,33%	0	0,00%
Softwares	3	0	0,00%	1	7,14%	2	13,33%	0	0,00%
Quizzes	2	0	0,00%	1	7,14%	1	6,67%	0	0,00%
Aplicativos	1	0	0,00%	0	0,00%	1	6,67%	0	0,00%
Microsoft Excel	1	0	0,00%	0	0,00%	1	6,67%	0	0,00%
Apostilas	1	0	0,00%	1	7,14%	0	0,00%	0	0,00%

Nota: Fri: Frequência relativa em relação ao total de planos de ensino por titulação; Q: Quantidade de recursos identificados.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2021).

Como é possível observar na Tabela 3, os professores presentes nos quatro níveis de titulação dão preferência à utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA

Moodle) e ao sistema de conferência web (Mconf). Em ambos, apresentou-se um percentual de 100% na frequência relativa de utilização.

Em relação ao professor que possui o grau de especialização, observa-se que ainda há predominância da utilização do *slides*, fóruns e/ou *chats* e *podcasts* (100%). Destaca-se que o professor não utilizou videoaulas, vídeos, *e-books*, *links* de internet, *softwares*, *quizzes*, aplicativos, Microsoft Excel e apostilas.

Dentre os professores com mestrado, constata-se uma diversificação na frequência de utilização dos recursos didáticos-tecnológicos. Destacam-se as videoaulas (92,86%), os *slides* (35,71%), os fóruns e/ou *chats* (28,57%), os vídeos e os *podcasts* (21,43%), os *links* de internet, os *softwares*, os *quizzes* e as apostilas (7,14%). É importante salientar que, nesse grupo de titulação, não houve a utilização de *e-books*, aplicativos e Microsoft Excel.

No grupo de planos de ensino das disciplinas lecionadas por professores que possuem doutorado, observa-se que o número de planos de aulas que apresentam a utilização dos recursos didáticos-tecnológicos de videoaulas (66,67%), fóruns e/ou *chats* e *e-books* (33,33%), *slides*, vídeos e *podcasts* (26,67%), *links* de internet e *softwares* (13,33%), *quizzes*, aplicativos e Microsoft Excel (6,67%). Destaca-se que nenhum dos professores com doutorado utilizou o recurso da apostila, demonstrando, assim, que esses professores fazem uso de estratégias tecnológicas mais contemporâneas. De modo geral, verifica-se que este é o grupo que mais apresentou estratégias de recursos identificadas neste estudo.

No que diz respeito ao docente com pós-doutorado, observa-se que apresentou, em seu plano de ensino, a utilização dos recursos, além dos mencionados acima, de vídeos (100%), seguido das videoaulas e *slides* (50%). Acredita-se que os demais recursos não foram mencionados pelas características da disciplina ministrada por se tratarem de um componente curricular mais prático e que envolve planejamento, controle e gerenciamento.

Em relação à titulação dos docentes o estudo de Mestre e Biavatti (2019), constatou que os professores com doutorado apresentaram menor diversificação de estratégias do que aqueles com especialização e mestrado. No estudo de Feldkercher e Mathias (2011), em que a maioria dos professores possui graduação em licenciatura e tem doutorado, a opinião dos autores é unânime: a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação superior amplia o acesso ao conhecimento, motiva os alunos e qualifica o processo educacional.

Tabela 4

Habilidades e Competências que devem ser, adquiridas, consolidadas e desenvolvidas pelo contabilista

HABILIDADES
Intelectuais
Técnicas e Funcionais
Pessoais
Interpessoais e de Comunicação
Organizacionais e de Gerenciamento de Negócios
COMPETÊNCIAS
Envolve o conhecimento de saber fazer

Nota: Fonte: Adaptado de *International Education Standards 3* (IAESB, 2014).

Em um mundo de negócios alicerçado pelas inovações tecnológicas e pela forte competitividade, os profissionais de Contabilidade, em meio a tantas mudanças e inovações fomentadas pelas normas internacionais de Contabilidade, estão obrigados a se atualizarem, pois, o conhecimento técnico tornou-se essencial para esse futuro profissional, evidenciando a necessidade de desenvolver habilidades e competências para atuar no contexto profissional, pois esses recursos tecnológicos auxiliam nesse processo Teixeira e Carvalho (2020). Diante desse fato, percebe-se a necessidade de as universidades prepararem seus estudantes para essa realidade que o mundo do trabalho exige, mas essa responsabilidade não pode ser relegada somente à academia: deve ser objeto de preocupação dos próprios estudantes (Lemes & Miranda, 2014).

Sendo assim, percebe-se a relevância dos recursos didáticos-tecnológicos como requisitos importantes para os estudantes desenvolverem essas aptidões. A utilização de uso da Tecnologia da Informação como ferramenta para a tomada de decisões “Organizacionais e de Gerenciamento de Negócios” foi uma das habilidades identificadas no estudo de Breda et al. (2020). Além disso, os recursos didáticos-tecnológicos identificados no estudo auxiliam, de certa forma, a desenvolver a capacidade de analisar criticamente, desenvolver a autoaprendizagem, definir prioridades, discutir e interagir com colegas de turma, investigar, organizar tarefas e redigir textos.

Em relação aos recursos didáticos-tecnológicos identificados nos planos, percebe-se que são peças fundamentais para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado na disciplina, de forma a fomentar sua criatividade, interação e seu aprendizado, além de propiciar que entenda os conteúdos de forma mais efetiva e dinâmica (Souza, 2007). Neste sentido, pôde-se observar que os professores, em sua totalidade, utilizaram recursos tecnológicos, visto que os recursos mais recorrentes foram o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA Moodle) e o sistema de conferência *web* (Mconf), conforme observa-se na Tabela 5.

Tabela 5
Recursos Identificados

Recursos	Formação Básica Nº	%	Formação Profissional	%
AVA Moodle FURG	12	100,00%	20	100,00%
Mconf.	12	100,00%	20	100,00%
E-books	5	41,67%	0	0,00%
Vídeos	6	50,00%	3	15,00%
Links de Internet	3	25,00%	0	0,00%
Podcasts	2	16,67%	6	30,00%
Fóruns e /ou Chats	7	58,33%	3	15,00%
Videoaulas	7	58,33%	17	85,00%
Aplicativos	1	8,33%	0	0,00%
Microsoft Excel	1	8,33%	0	0,00%
Apostilas	1	8,33%	0	0,00%
Softwares	1	8,33%	2	10,00%
Slides	0	0,00%	11	55,00%

Quizzes	0	0,00%	2	10,00%
---------	---	-------	---	--------

Nota: Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2021).

Nota-se que, na Tabela 5, que o AVA *Moodle* e *Mconf* foram os recursos plataformas educacionais utilizados por todos os docentes no período emergencial. De acordo com Silva e Ramos (2011) são ambientes de aprendizagem propícios para os estudantes obter recursos informativos, materiais diáticos, interagir e realizar atividades de aprendizagem a partir de metas preestabelecidas. Também foram identificados, como recursos didáticos na formação básica, os fóruns e *lou chats*, videoaulas, vídeos, *e-books*, *links* de internet, *podcasts*, aplicativos, Microsoft Excel, apostilas e *softwares*, mas *slides* e *quizzes* não foram declarados em nenhum plano de ensino desse grupo de formação. Em relação aos recursos identificados na formação profissional, além dos dois mencionados anteriormente, usados por todos os docentes, também foram identificadas videoaulas, *slides*, *podcasts*, fóruns e *lou chats*, vídeos, *softwares*, *quizzes* mas, nesse grupo, não foi identificado o uso de *e-books*, *links* de internet, aplicativos, Microsoft Excel e apostilas.

Esses resultados convergem, em parte, com os achados de Laínez-Bonilla et al. (2020) pois, como forma de os alunos se adaptarem de forma rápida e eficaz ao ensino remoto da disciplina de didática da Educação Física, foram usados, como ferramentas de apoio ao ensino-aprendizagem, Microsoft Excel, fóruns e *chats*, *moodle*, multimídia, plataformas virtuais, vídeos, Messenger, YouTube, WhatsApp. Também foram os recursos que tiveram maior preferência pelos alunos, pois são os que estão mais acostumados a usar. Dos recursos mencionados, além das plataformas educacionais mencionadas anteriormente, os estudos de Sangster, Stoner e Flood (2020) apontaram também o uso vídeos, *links*, *podcasts*, *fóruns/chats*, aplicativos, *slides* e *quizzes* como ferramentas que vem auxiliando nesse período de grandes desafios para a educação.

Já o estudo de Mestre e Biavatti (2019) identificou a maior predominância do projetor multimídia, seguido do quadro e do retroprojetor. Esses recursos não foram mencionados

nos planos deste estudo, porque a instituição está em período emergencial, mas convergiram com este estudo, pois eles identificam, mas em menor frequência de uso, *softwares*, AVA e apostilas.

Em relação aos recursos didáticos identificados por terem sido empregados pelos docentes, no estudo de Sallaberry, Vendruscolo e Bittencourt (2017), os mais eficazes foram os recursos multimídia (34,8%) das observações, além do tradicional quadro de giz ou pincel e do projetor (24,2%), divergindo, dessa forma, com os recursos identificados neste estudo.

No que diz respeito à utilização da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, cabe destacar que, em momento algum, substitui o professor. São ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, tendo como principal função facilitar a compreensão acerca do assunto por parte do discente e auxiliar no trabalho dos docentes (Souza, 2007). Além disso, esses recursos possibilitam que os alunos aproveitem ao máximo as possibilidades oferecidas nesse contexto, especialmente no que diz respeito ao de ensino-aprendizagem e garantir que sua motivação esteja se renovando a todo momento (Mendoza & Mendoza, 2018). É importante destacar que esses recursos não devem ser utilizados como um único apoio metodológico para a disciplina. O docente deve diversificar sua aula com estratégias de ensino como, por exemplo, estudos de casos, discussão e debate, seminários e outras estratégias de ensino que existem no meio acadêmico (Marques & Biavatti, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 pode representar a emergência de saúde pública mais significativa que o mundo enfrentou em um século, impactando diretamente o ensino. Diante disso, não é possível ignorar que os recursos didáticos-tecnológicos tiveram um papel relevante nesse contexto. Professores puderam ensinar, aprender, interagir e acessar

o conhecimento, percebendo que esses recursos são capazes de fomentar o interesse do aluno pelas aulas, facilitando o acesso à informação, além de melhorar as relações da turma que o isolamento social impôs.

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo identificar quais os recursos didáticos-tecnológicos usados como estratégia de ensino nas disciplinas oferecidas por um curso de Ciências Contábeis em uma universidade federal. Tratou-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa, e uma análise documental, a qual foi realizada por meio do exame de 32 planos de ensino que compreenderam o período do primeiro semestre de 2020, entre 14 de setembro de 2020 a 5 de dezembro 2020, dividido em 14 semanas de atividades síncronas e assíncronas. O estudo, ainda, contou com uma etapa adicional que foi a consulta aos currículos *lattes* dos docentes das disciplinas. E, a partir dessa pesquisa, foi possível identificar as titulações dos professores.

Os resultados obtidos a partir de uma estatística descritiva demonstram, que o AVA *Moodle* e *Mconf* foram os recursos tecnológicos utilizados por todos os docentes no período emergencial. De acordo com o estudo de Sangster, Stoner e Flood (2020) esses recursos são ferramentas de apoio a aprendizagem as quais foram muito usadas nos Cursos de Ciências Contábeis nesse período de pandemia. Pode-se dizer que a incorporação dessas tecnologias tem auxiliado de forma efetiva no processo ensino-aprendizagem.

Também foram identificados, como recursos didáticos na formação básica, os fóruns e *lou chats*, videoaulas, vídeos, *e-books*, *links* de internet, *podcasts*, aplicativos, Microsoft Excel, apostilas e *softwares*, mas *slides* e *quizzes* não foram declarados em nenhum plano de ensino desse grupo de formação. Em relação aos recursos identificados na formação profissional, além dos dois mencionados anteriormente, usados por todos os docentes, também foram identificadas videoaulas, *slides*, *podcasts*, fóruns e *lou chats*, vídeos, *softwares*, *quizzes* mas, nesse grupo, não foi identificado o uso de *e-books*, *links* de

internet, aplicativos, Microsoft Excel e apostilas. Esses recursos tecnológicos indentificados axíliam os alunos a envolver-se e tornam mais interessados nos conteúdos desenvolvidos em aula.

Assim como identificou-se uma diversidade de recursos didáticos-tecnológicos no rol de disciplinas pesquisadas. O destaque é das disciplinas “Estatística Básica I”, “Matemática I T: A” e “Matemática Financeira - T: B”, que utilizam sete tipos de recursos. Porém, no plano da disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso I”, somente duas modalidades de recursos foram mencionadas.

Em relação à análise se a titulação docente propicia diversificação na utilização dos recursos. No grupo de planos de ensino das disciplinas lecionadas por professores que possuem doutorado, constatou-se da maior frequência na utilização dos recursos didáticos-tecnológicos. Diante disso, a opinião de Feldkercher e Mathias (2011), é unânime: a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação superior amplia o acesso ao conhecimento, motiva os alunos e qualifica o processo educacional.

Observou-se, ainda, que a utilização dos recursos identificados, contribuem para o desenvolvimento das habilidades e competências dos discentes, pois esses recursos didáticos-tecnológicos auxiliam os alunos, de certa forma, a desenvolverem a capacidade de analisar criticamente, desenvolver a autoaprendizagem, definir prioridades, discutir e interagir com colegas de turma, investigar, organizar tarefas e redigir textos. E, ainda são peças fundamentais para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado em sala de aula, além de propiciar que o discente entenda os conteúdos de forma mais efetiva e dinâmica.

É necessário destacar que os professores e alunos precisam estar preparados para ensinar e aprender, através do uso das tecnologias, pois esse estudo apontou que o uso dos recursos didáticos-tecnológicos para educação superior, de certa forma viabilizou o ensino remoto. Ao identificar os recursos mais recorrentes nos planos de ensino das

disciplinas do curso de ciências contábeis, percebeu-se que essa variedade se deu, principalmente, devido as necessidades impostas pelo contexto pandemia. Por fim, esse estudo, ainda, propicia aos docentes uma reflexão crítica sobre o uso desses recursos, os quais colaboram com o desenvolvimento do conhecimento dos alunos, possibilitando esses construir o seu aprendizado e, dessa forma, os professores se tornam facilitadores e motivadores do processo de aprendizagem.

Os resultados dessa pesquisa, mostram-se úteis tanto para academia quanto para literatura. Para o meio acadêmico, ao indicar que os recursos didáticos-tecnológicos são ferramentas usadas para auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem, propiciando os alunos uma maior participação nas aulas, além de torna-las mais dinâmicas e interessantes. Reforçando a necessidade nesse contexto de pandemia em que as instituições tem adotado o ensino remoto para dar continuidade ao processo de ensino. Para literatura, contribui por agregar compreensão e um conhecimento reflexivo do quanto é necessário a utilização desses recursos na formação de futuros contadores.

Esta pesquisa apresenta, como limitação, o fato de a amostra ser restrita a uma única instituição de ensino superior do estado do Rio Grande do Sul, caracterizando-se como uma amostra selecionada, por conveniência de, no período em que a pesquisa foi executada, docentes e discentes estarem em recesso acadêmico. Portanto, os resultados não podem ser generalizados para todas as instituições que adotaram o calendário emergencial em 2020.

Sendo assim, recomenda-se que os procedimentos adotados neste estudo sejam aplicados em futuras pesquisas, como amostras formadas por instituições públicas e privadas, para que seja possível confrontar os resultados obtidos nesse contexto da pandemia da COVID-19. Sugere-se, também, a realização de um estudo qualitativo para que, dessa forma, seja possível analisar a contribuição dos recursos didáticos-tecnológicos

para que os futuros contadores desenvolvam suas habilidades de competência na percepção dos docentes.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Havia novos escenarios educativos. *Revista Latino americana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 801-811.
- Ali, W. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16-25.
- Antunes, M. T.; Morais, J. F.; Formigoni, H.; Leite, R. S. (2005). Tecnologias educacionais em Cursos de Contabilidade Avaliados no Exame Nacional de Cursos (ENC/2003) com Conceitos A e B. *Revista Contabilidade, Gestão e Governança*, 8(1), 70.
- Arnab, K., & Bej. T. (2020). *Ingestion and integration of ICTs for pedagogy in Indian private high schools. E-Learning and Digital Media*, 18(2), 163-184.
- Brasil (2020). Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. *Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus — COVID-19. Diário Oficial da União*. Recuperado em 30 dezembro 2020, de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.
- Breda, M. G., Moral, A. C., Lopes, F. I., & Meures, A. M. (2020). Desenvolvimento de habilidades e competências técnicas no curso de ciências contábeis: percepções de acadêmicos à luz da IFAC. *Congresso USP de iniciação científica em contabilidade*, São Paulo, Brasil, 17.
- Daciê, F. P., Anzilago, M. (2021). A continuidade de utilização das tecnologias da informação no ensino superior: uma análise sob as Teorias da Agência e da Continuação dos Sistemas de Informação. *USP International Conference in Accounting*, São Paulo, Brasil, 21.
- Dotta, S., Pimentel, E., Silveira, I., & Braga, J. (2021). Oportunidades e desafios no cenário de (pós-) pandemia para transformar a educação mediada por tecnologias. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, 157-167.
- Echternacht, T. H. S., Niyama, J. K., & Almeida, C. (2007). O ensino da Contabilidade Internacional em cursos de graduação no Brasil: uma pesquisa empírica sobre o perfil dos docentes e recursos didáticos e metodológicos adotados. *EnANPAD*, Rio de Janeiro, Brasil, 31.
- Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). *Manual de análise de dados*. Rio de Janeiro: Elsevier.

- Feldkercher, N., & Mathias C. V. (2011). Uso das TICs na educação superior presencial e a distância: a visão dos professores. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 6, 84-92.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisas*. (ed. 6) São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2020). *Metodologia do ensino superior*. (ed. 5) São Paulo: Atlas.
- Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., Luca, G. G., Henklain, M. H. O., Panosso, M. G., Kienen, N., Beltramello, O., & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Debates & Polêmicas*, Campinas, 41, 1-27.
- Hoffmann, W. P., Loss, R. A., Guedes, G. F., Mexia, A. A., & Guedes, S. F. (2020). A importância do ensino remoto: Um relato da Universidade do Estado de Mato Grosso. *Research, Society and Development*, 9(9), 1-13.
- International Federation of Accountants — IFAC. International Education Standard (IES) 2, Initial Professional Development – Technical Competence (Revised) (2014). In: *International Accounting Education Standards Board — IAESB*. New York. Recuperado em 18 janeiro 2021, de: [https://www.ifac.org/system/files/publications/files/IAESB-IES-2-\(Revised\)_0.pdf](https://www.ifac.org/system/files/publications/files/IAESB-IES-2-(Revised)_0.pdf).
- International Federation of Accountants — IFAC. International Education Standard (IES) 3, Initial Professional Development – Technical Competence (Revised). (2014). In: *International Accounting Education Standards Board — IAESB*. New York, 2014. Recuperado em 18 janeiro 2021, de: [https://www.ifac.org/system/files/publications/files/IAESB-IES-3-\(Revised\)_0.pdf](https://www.ifac.org/system/files/publications/files/IAESB-IES-3-(Revised)_0.pdf).
- Krumsvik, R. J., Jones, L. O., Salvesen, K. L., Hoydal, K. L., & Rokenes, F. M. (2019). Face-to-face and remote teaching in a doctoral education course. *UNIPED/ARGANG*, 42(2), 194-214.
- Lemes, D. F., & Miranda, G. J. (2014). Habilidades Profissionais do Contador Preconizadas pela IFAC: um estudo com profissionais da região do Triângulo Mineiro. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 7(2), 293-316.
- Lusher, A. L., Huber, M. M., & Valencia, J. M. (2012). Empirical evidence regarding the relationship between the computerized classroom and student performance in introductory accounting. *The Accounting Educators' Journal*, 22, 1-23.
- Marques, L., & Biavatti, V. T. (2019). Estratégias aplicadas no ensino da contabilidade: evidências dos planos de ensino de uma universidade pública. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, 12(2), 24-47.
- Martins, V., & Almeida, J. (2020). Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes-fazer escolares em exposição nas redes e a educação *on-line* como perspectiva. *Revista Docência e Cibercultura*, 4(2), 215-223.

- Mendoza, D. J., & Mendoza, D. I. (2018). Information and Communication Technologies as a Didactic Tool for the Construction of Meaningful Learning in the Area of Mathematics. *International Electronic Journal Of Mathematics Education*, 13(3), 261-271.
- Mohammed A. O., Khidhir B. A., Nazeer A., & Vijayan, V. J. (2020). Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: the current trend and future directive at Middle East College Oman. *Innovative Infrastructure Solutions*, 5(3), 1-11.
- MOODLE. About Moodle. Disponível em: https://docs.moodle.org/39/en/About_Moodle#Built_for_learning.2C_globally. Acesso em: 17 ago. 2021.
- Oliveira, H. M., & Silva, J. O. (2014). Perfil do Profissional Contábil: um Estudo de suas Habilidades. *Congresso UFSC de Controladoria e Finanças & Iniciação Científica em Contabilidade*, Florianópolis, Brasil, 5.
- Rangel, M. (2003). *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. (ed. 3) São Paulo.
- Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (2021). *Serviço de conferência web (Mconf)*. Recuperado em 13 fevereiro 2021, de: <https://conferenciaweb.rnp.br/>.
- Sallaberry, J. D., Vendruscolo, M. I., & Bittencourt, B. R. (2017). A eficácia dos métodos de ensino em contabilidade. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1-14.
- Sangster, A., Stoner, G. & Flood, B. (2020). *Insights into accounting education in a COVID-19 world*. *Accounting Education*. 29 (5), 431-562.
- Schmitt, J. A. C. (2019). Metodologias ativas com recursos didáticos não digitais na prática docente em educação profissional e tecnologia (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2019), 100.
- Silva, G. J. & Ramos, W. (2011). O ambiente virtual de aprendizagem (ava) como potencializador da autonomia do estudante: estudo de caso na UAB-UNB. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 4 (2), 92-106.
- Souza, S. E. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *Encontro de Pesquisa em Educação, Jornada de Prática de Ensino, Semana de Pedagogia* Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil, 1.
- Teixeira, C., & Carvalho, S. M. (2020). A gamificação como prática de ensino na disciplina Automação de Unidades de Informação. *Revista Querubim (Online)*. 16, 20-25.
- Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2021). Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle FURG. Recuperado em 13 fevereiro 2021, de: <https://ava.furg.br/login/index.php>.
- Wang, S., Bajwa, N. P., Tong, R., & Kelly, H. (2021). Transitioning to Online Teaching. In: Burgos, D., Tlili, A., Tabacco, A. *Radical solutions for education in a crisis context: COVID-19 as an Opportunity for Global Learning*. Estados Unidos, 1, 177-188.



Záhorec, J.; Nagyová A.; Hašková A. (2020). *Teachers' attitudes to incorporation digital means in teaching process in relation to the subjects they teach. International Journal of Engineering Pedagogy*. New Delhi, 9(4), 100-120.

Zhang, W. (2020). *Manual de Prevenção e Controle do COVID-19, segundo o doutor Wenhong Zhang*. São Paulo: Polo Books.

Curriculum vitae dos autores:

Cristiano Carvalho Lopes



Mestrando em Contabilidade pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Especialista em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Especialista em Filosofia Moral e Política pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Tem experiência na área de contabilidade, com ênfase em gestão financeira e atualmente exerce a função de Técnico-Administrativo em Educação, ocupando o cargo de Técnico em Contabilidade, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

Alexandre Costa Quintana



Doutor em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atualmente professor da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade - Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Editor da revista Sinergia (ISSN 0102-7360, ISSN 2236-7608). Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Pesquisa e Extensão em Contabilidade e Finanças (NUPECOF), credenciado pelo CNPQ. Autor dos Livros: Fluxo de Caixa: Demonstrações Contábeis; Contabilidade Pública; Exame de Suficiência do CFC Comentado; Transparência: instrumento para governança pública no Brasil; NBCASP - Normas de Contabilidade Aplicadas ao Setor Público sob a ótica das IPSAS: um estudo comparativo; Contabilidade Básica: passo-a-passo; e Controle Gerencial e Educação em Contabilidade: discutindo perspectivas. Tem experiência na área de Contabilidade, com ênfase em Educação em Contabilidade e Contabilidade Aplicada ao Setor Público.

Cristiane Gularte Quintana



Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Brasil. Mestre em Administração pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Brasil. Especialista em Gestão Portuária pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Graduada em Administração Habilitação Empresas pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), e membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade - Mestrado Acadêmico. Experiência com ênfase em Inovações Portuárias e Ambientais, Gestão de Pessoas, Educação Ambiental, Empreendedorismo Sustentável, Educação Empreendedora e Metodologia do Ensino Superior.

Pseudônimos:

- Educador 1
- Educador 2
- Educador 3



Asociación Interamericana de Contabilidad

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad

Porto Alegre, RS-Brasil: 19 al 21 de octubre de 2021

AREA 4: EDUCACION

**TEMA 4.1.: FORMACION Y DESARROLLO PROFESIONAL INICIAL Y CONTINUO
DEL CONTADOR PUBLICO: QUE ENSEÑAR Y COMO ENSEÑAR**

**SUBTEMA: Incorporación de herramientas tecnológicas de uso profesional en la
formación del Contador Público de República Dominicana**

TRABAJO NACIONAL

AUTORES:

Glendy Altagracia Jiménez Muñoz

Nury Mercedes Matías Antonio

Jazmín Adalid Horta Osorio

PAIS:

República Dominicana

Director Nacional:

Lic. Andrés Jorge Billini Acosta

Resumen

La investigación realizada trata sobre la incorporación de herramientas tecnológicas de uso profesional en la formación de los Contadores Públicos de la República Dominicana, teniendo como objetivo evaluar las herramientas que son impartidas en las universidades.

El estudio es no experimental, y de tipo mixto (exploratorio-explicativo) porque busca establecer el diagnóstico actual sobre el tema a partir de la recolección de informaciones; la población estuvo conformada por cursantes de tesis y graduados de las universidades locales y la muestra fue seleccionada bajo el enfoque no probabilístico. Las fuentes primarias de información consisten en los encuestados y las secundarias en fuentes físicas y digitales: textos, revistas y páginas de internet; estas fueron estudiadas a partir de las técnicas de encuesta y de revisión documental. En tanto que, los métodos usados consistieron en el deductivo y análisis.

Los resultados muestran la necesidad de uniformidad en los planes de estudio de la Contabilidad Pública en el país y de incorporar las tecnologías modernas que utilizan las empresas para garantizar la formación integral de los futuros profesionales, su competencia profesional y calidad. Se pretende llamar la atención del organismo que rige la profesión en el país y de los integrantes del sistema educativo superior.

Palabras claves: Competencia, Contador Público, IAESB, formación, herramientas tecnológicas, Pronunciamento Internacional de Formación.

Introducción

El tema tratado en el presente estudio resulta innovador a decir por el mismo lema de la Conferencia Interamericana de Contabilidad (*“Contabilidad y Tecnología: Alianza para el desarrollo de las naciones”*) y porque vivimos en la llamada *“Era del conocimiento”*, que supone Contadores Públicos altamente competitivos conforme a los estándares para la educación existentes en la profesión a nivel mundial y la demanda del mercado. No obstante, en la República Dominicana es notoria la escasez de estos profesionales con las competencias tecnológicas necesarias para enfrentar los desafíos que imperan en los nuevos tiempos y que cada vez son más crecientes, por lo que esta investigación permitirá diagnosticar esta realidad en el contexto dominicano.

Para darse cuenta de lo indicado bastaría con hacer la siguiente pregunta: *¿Cuáles es el nivel de competencia tecnológica profesional del Contador Público que egresa de las universidades de la República Dominicana?*, donde indiscutiblemente muchos afirmarían que forman parte de quienes no tuvieron el privilegio de recibir formaciones de este tipo para complementar esa base necesaria para ejercer y es por ello que esta investigación abarca hasta el tiempo actual para obtener una apreciación de la situación que existe con relación al tema objeto de estudio.

La temática plantea asumir mucho más que simplemente manejar la tecnología, llama a considerar que dada la realidad del entorno moderno, los contadores públicos deben orientarse a adquirir esas destrezas en el manejo de tecnologías de uso profesional conforme las necesidades de las empresas para poder ser competitivos.

Existe una realidad innegable, tal como indica los organismos mundiales que abogan en este tema que se ha hecho cada vez más indispensable desde principios del siglo XXI:

Invertir en ciencia, tecnología e innovación (CTI) es fundamental para el desarrollo económico y el progreso social. En la actualidad, la investigación y los avances en el campo de las tecnologías verdes contribuyen al progreso económico y social al tiempo que respetan el medio ambiente y construyen sociedades más ecológicas e inclusivas. La UNESCO apoya a los países en sus inversiones en materia de CTI para el desarrollo sostenible.

La innovación permite aplicar las técnicas científicas y los conocimientos tecnológicos al desarrollo de productos y servicios útiles, así como a la creación de empleo. La UNESCO impulsa el desarrollo, la gestión y la gobernanza de *parques científicos* administrados por especialistas; el objetivo de estos parques es reunir a investigadores, empresas privadas y organismos públicos en un único lugar físico para fomentar y promover la tecnología, la innovación, las incubadoras tecnológicas y la formación, además de desarrollar el mercado (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, s.f., p. 1).

Los contadores de ahora deben ofrecer servicios más automatizados y con características que puedan hacerlos destacarse entre los contadores tradicionales. Evidentemente, los clientes preferirán solicitar el servicio de alguien que esté trabajando a la par de la tecnología (Gómez, 2017).

Las interrogantes y los objetivos a lograr resultantes de lo anterior, son:

Formulación del Problema de Investigación

¿Qué tan pertinentes resulta la competencia en el manejo de herramientas tecnológicas de uso profesional incorporadas en la formación del futuro Contador Público de la República Dominicana?

Sistematización del Problema

- ¿Cuáles son las principales herramientas tecnológicas de uso profesional incorporadas en la formación de los Contadores Públicos de la República Dominicana?
- ¿Cuál es el nivel de competencia de los Contadores Públicos dominicanos con relación al manejo de herramientas tecnológicas de uso profesional?
- ¿Cuáles son las características de las herramientas tecnológicas de uso profesional que deben manejar los Contadores Públicos de la República Dominicana?
- ¿Cuáles serían las consideraciones necesarias para lograr una apropiada competencia tecnológica en términos de herramientas de uso profesional por parte del Contador Público dominicano?

A continuación, se presentan los objetivos que se desprende de dichas preguntas:

Objetivo General:

Evaluar la pertinencia de la competencia en el manejo de herramientas tecnológicas de uso profesional incorporadas en la formación del futuro Contador Público de la República Dominicana.

Objetivos Específicos:

- Identificar las principales herramientas tecnológicas de uso profesional incorporadas en la formación de los Contadores Públicos de la República Dominicana.
- Conocer el nivel de competencia de los Contadores Públicos dominicanos con relación al manejo de herramientas tecnológicas de uso profesional.
- Establecer las características de las herramientas tecnológicas de uso profesional que deben manejar los Contadores Públicos de la República Dominicana.
- Explicar las consideraciones necesarias para lograr una apropiada competencia tecnológica en términos de herramientas de uso profesional por parte del Contador Público dominicano.

Justificación e Importancia del Estudio

Este estudio es importante porque permitirá establecer las oportunidades de formación de los contadores públicos de la República Dominicana con relación a herramientas tecnológicas de uso profesional, lo cual es vital para una adecuada competitividad de dichos profesionales así como para el eficiente desempeño de las empresas que disponen de sus diversos servicios, lo que facilita la generación de informaciones relevantes y oportunas.

Resulta indispensable que todo contador público sea capaz de manejar adecuadamente las principales herramientas tecnológicas vigentes en el mercado y que constituyen la plataforma operacional de la mayoría de empresas del país, ya que obedecen a la facilidad de automatizar sus actividades cotidianas y ello conlleva por igual su uso por parte de los contadores públicos.

La investigación servirá como referencia directa para aquellos que deben abordar el tema para fines de futuro estudio y para las entidades que deben considerar los resultados de la misma en posibles futuras decisiones, como los organismos que conforman el sistema educativo nacional y aquellos que rigen la profesión en el país (Instituto de Contadores Públicos Autorizados de la Republica Dominicana - ICPARD) y en el resto del mundo (Federación Internacional de Contadores - IFAC, Asociación Interamericana de Contabilidad - AIC, entre otros).

Desarrollo

Marco Teórico

La Tecnología como Herramienta Clave en la Era del Conocimiento

De acuerdo a su propia esencia, la tecnología se condiciona como un aspecto primordial para el desempeño eficiente de la sociedad en sus diversos ámbitos.

Por Tecnología entendemos todos los conocimientos que son puestos en práctica a través de herramientas innovadoras para contribuir en la producción de bienes y servicios, así como a la generación de informaciones para optimizar la toma de decisiones y el logro de objetivos.

Algunas de las características o aspectos relevantes reconocidos en este concepto, son los siguientes:

- La tecnología resulta de la innovación y conlleva producir esta.
- La tecnología requiere de un saber profundo sobre la naturaleza de los recursos y explica la importancia de la ciencia, como fuentes de saber tecnológico.
- La tecnología crea y mejora lo existente
- La tecnología hace uso de conocimientos y competencias; le da importancia al saber formal, informal, a

las competencias y al conocimiento que forma parte de la cultura organizacional o social (Visión Industrial, 2020).

El concepto de “tecnología” abarca todos los instrumentos creados por los seres humanos que amplían el alcance de su interacción con el mundo. Sin embargo, la palabra no siempre ha tenido este significado – el término “tecnología” es una combinación de dos palabras griegas, *technē* (“arte” o “artesanía”) y *logos* (“palabra” o “discurso”), que significan “discurso sobre las artes”. Apareció por primera vez en inglés en el siglo XVII con un significado similar al griego y, a principios del siglo XX evolucionó a un concepto más amplio que abarcaba procesos, instrumentos y máquinas. A mediados del siglo XX, la “tecnología” adquirió el significado que aún prevalece hoy en día: los medios o actividades mediante los cuales el ser humano busca cambiar o manipular su entorno (Worten, 2020).

Desde el Abaco que es el dispositivo de cálculo más antiguo conocido, y que permitía almacenar el estado de la cuenta, hasta transitar por distintos tipos de dispositivos informáticos, como relojes y maquinas concebidas estas últimas como ordenador, la tecnología ha tenido una gran evolución hasta convertirse hoy día en una herramienta indispensable para lograr ventajas competitivas tanto a nivel personal como empresarial.

Los primeros dispositivos informáticos aparecieron a finales del XIX, y no fue hasta el 1975 que se comercializo con éxito el primer ordenador personal. Luego nacieron Microsoft y Apple, que también tuvieron muy buena acogida en el mercado, pero fue el IBM PC de 1981 que revoluciono la industria debido a su arquitectura abierta.

Desde 1994 que fue presentado el Internet al mundo (existía desde el años sesenta), la humanidad fue testigo del mayor salto en la historia de la tecnología de la comunicación, siendo la evidencia del comienzo de una nueva revolución en las comunicaciones, dando origen al termino Sociedad del Conocimiento, la

cual se sustenta en las nuevas tecnologías de comunicación. En los últimos 20 años, la innovación tecnológica se ha enfocado en la telefonía y en el desarrollo de aplicaciones que respondan a necesidades de empresas modernas que apuestan por la agilidad, flexibilidad y el ahorro de tiempo para toma de decisiones (Worten, 2020).

En general, se observa que en la segunda mitad del siglo pasado a partir de los años 1990, en la era del conocimiento encontramos continuos cambios que se producen a gran velocidad y que afectan de forma significativa a la sociedad, pero, paradójicamente la educación permanece inamovible, en la escuela nada parece haber cambiado:

Cada sociedad cuenta con sus propios activos de conocimiento, donde es fundamental conectar las diversas formas de conocimientos que ya se tienen con las nuevas formas de desarrollo, adquisición y difusión del conocimiento, lo cual, se representa en el modelo de la economía del conocimiento, donde se valoran sus diversas formas y esto genera a su vez mejores resultados en cuanto a crecimiento económico, igualdad social, decisiones políticas basadas en hechos y mayor transparencia y ética que son los elementos claves en las sociedades basadas en conocimiento, UNESCO (2002).

Rol del Contador Público y la Demanda de sus Servicios

La Contabilidad es un profesión indispensable para las empresas debido a que permite traducir sus operaciones al lenguaje de negocios y a partir de esto analizar, preparar y presentar la situación financiera y el desempeño económico de la entidad a una fecha determinada, lo que permite a los diversos usuarios de estas informaciones tomar decisiones relevantes y oportunas.

Esto explica la importancia de esta disciplina con carácter social que sirve de base para el adecuado funcionamiento de las empresas bajo los distintos roles que puede ser ejercida, lo

cual hace que su demanda sea permanente. Sin embargo, los cambios que surgen cada día y que dinamizan de forma acelerada las actividades de los negocios junto con las nuevas tecnologías exigen que los contadores públicos se ajusten a esta realidad para que sean capaces de continuar agregando valor a las empresas a través de un ejercicio profesional del alto nivel sobre la base de competencias y habilidades que garanticen la calidad de su trabajo.

De modo que la demanda de la contabilidad por parte de las empresas estará sujeta cada día más a la formación que estos reciban y las destrezas con que puedan evidenciarlas.

Estándares Internacionales para la Formación de los Contadores Públicos

Las normativas internacionales que rigen la formación de los contadores públicos a nivel mundial son emitidas por el Consejo Internacional de Normas (Consejo de Normas Internacionales de Formación en Contaduría, IAESB, por sus siglas en inglés), organismo que surgió en el 1977 y que forma parte de la Federación Internacional de Contadores (IFAC). Dichas normas o estándares se conocen como Normas Internacionales de Educación (IES) están contenidos en el Manual de Pronunciamientos Internacionales de Formación.

Desde su Marco conceptual, que proporciona una base conceptual para que el IAESB continúe desarrollando y apoyando la adopción e implementación de los PIF, se busca ayudar a los organismos miembros de IFAC en sus actividades relacionadas con el aprendizaje y desarrollo de los profesionales de la Contaduría. Estos otros grupos de interés incluyen:

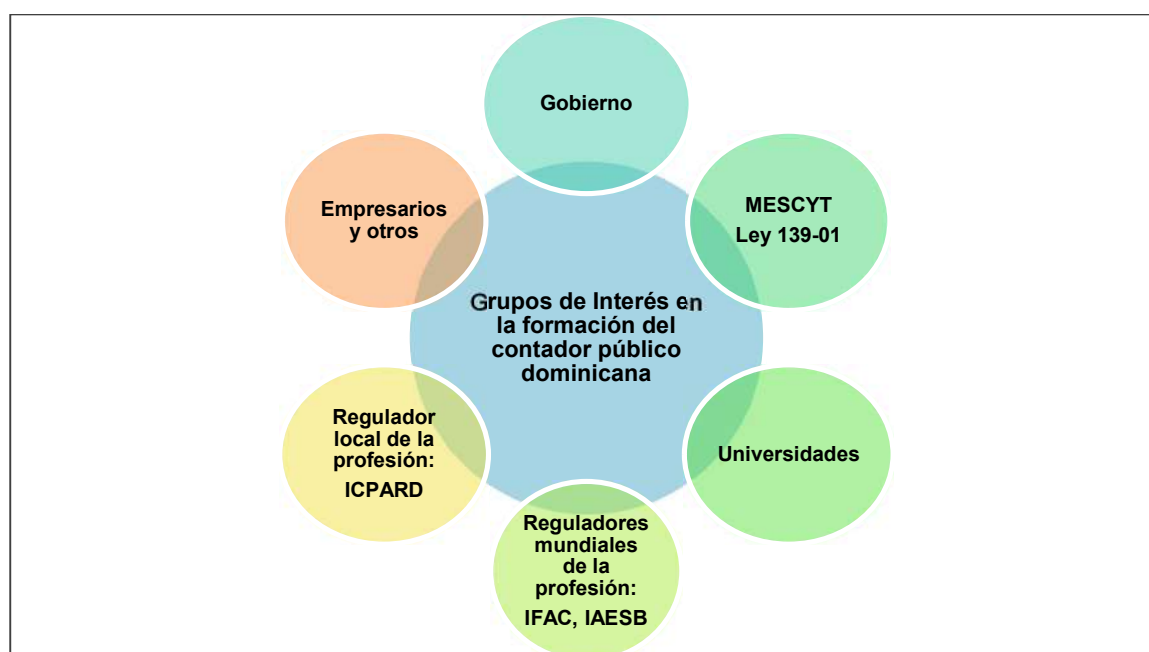
- *Universidades, empleadores y otros grupos de interés* que intervienen en el diseño, desarrollo, entrega y evaluación de programas de formación profesional en Contaduría para los profesionales de la Contaduría y de los aspirantes a profesionales de la Contaduría.
- *Reguladores que son responsables de supervisar la profesión contable.*

- *Autoridades gubernamentales* con responsabilidad por los requerimientos legales y regulatorios relacionados con la formación profesional en Contaduría.
- *Los profesionales de la Contaduría y los aspirantes* que llevan a cabo su propio aprendizaje y desarrollo.
- Entre otros interesados en el trabajo del IAESB (p. 8)

En la figura no. 1 se pueden ver esos aspectos bajo en contexto dominicano:

Figura no. 1

Grupos de interés en la formación del contador público dominicano



Fuente: Autoría propia (2021) a partir del contenido del Marco conceptual del Consejo de Normas Internacionales de Formación en Contaduría, IAESB. Edición 2015.

La Comisión de Estándares Internacionales para la Formación de los Contadores – IAESB por sus siglas en inglés (2019), “define la formación profesional en Contaduría como sigue: Formación y capacitación que se construye sobre la formación general e imparte (a)

conocimiento profesional, (b) habilidades profesionales y (c) valores, ética y actitudes profesionales” (p. 25)

La tecnología queda abarcada dentro de las habilidades profesionales porque estas se refieren a “los diversos tipos de habilidades requeridas para aplicar el conocimiento profesional y los valores, la ética y las actitudes profesional de manera apropiada y efectiva en un contexto profesional” (IAESB, 2019, p. 161).

La formación que es impartida en las universidades para formar profesionales en contabilidad se denomina Desarrollo Profesional Inicial (DPI).

El Pronunciamiento Internacional de Formación 7 (PIF 7) del IAESB (2019), establece el desarrollo profesional continua (DPC) que se requiere del profesional de la Contaduría para desarrollar y mantener la competencia profesional necesaria para proporcionar servicios de alta calidad a los clientes, empleadores y otros interesados y de este modo fortalecer la confianza del público en la profesión.

Establece que aunque el desarrollo continuo es responsabilidad del profesional de la Contaduría, el Pronunciamiento está dirigido a los organismos miembros de la IFAC porque su función es:

- a. Fomentar un compromiso con el aprendizaje permanente entre los profesionales de la Contaduría.
- b. Facilitar el acceso a las oportunidades de DPC y recursos para los profesionales de la Contaduría.
- c. Adoptar los requerimientos establecidos para el desarrollo e implementación de la medición, monitoreo y procedimientos de exigibilidad apropiados, así como para ayudar a los profesionales de la Contaduría a desarrollar y mantener la competencia profesional necesaria para proteger el interés público (pp. 107-108).

Igualmente, acerca del PIF 2 sobre Contenido de los programas de educación contable profesional, IAESB (2019, p. 168) establece:

El contenido de dichos programas que son impartidos en las universidades con el fin de que los candidatos adquieran los conocimientos necesarios para calificar como profesionales de la Contaduría. La parte del conocimiento primario de los programas profesionales de educación contable se muestra bajo tres encabezados principales:

- a) Contabilidad, finanzas y conocimientos relacionados.
- b) Conocimiento organizacional y comercial, y
- c) Conocimiento y competencias en tecnología de la información.

En esta parte se hará énfasis en el tercer aspecto, por ser el centro de la investigación. IAESB (pp. 173-175) La tecnología de la información ha transformado la función del profesional de la Contaduría, de tal manera que no solo utiliza los sistemas de información y ejerce las habilidades de control de la TI, sino que también desempeña un papel importante como parte de un equipo en la evaluación, diseño y gestión de dichos sistemas. Al respecto, este componente debe incluir las siguientes áreas temáticas y competencias:

- *Conocimiento general de las TI.*
- *Conocimiento de control de TI.*
- *Competencias de control de las TI.*
- *Competencias de los usuarios de las TI.*
- *Una mezcla de las competencias, de las funciones de gerente, evaluador o diseñador de sistemas de información.*

Además de la universidad mediante cursos separados o integrados que ayuden a desarrollar habilidades prácticas, estas competencias se pueden adquirir a través de la experiencia profesional y las interacciones con profesionales experimentadas y técnicas diversas.

La ponderación de los temas puede variar de un programa a otro, pero la profundidad dependerá de las necesidades de los organismos miembros de la IFAC individuales y de cualquier restricción que les impongan las autoridades legales.

Cabe destacar que para mantener estas competencias que se imparten a través de los citados programas, se debe considerar lo planteado en el PIF 7.

Marco Contextual Dominicano

La Profesión de Contaduría Pública Dominicana y su Reto ante la Tecnología

Regulación de la Profesión de Contaduría Pública

La entidad que rige la profesión de contaduría en el país es el Instituto de Contadores Públicos de la República Dominicana, creado el 16 de junio de 1944 mediante la promulgación de la Ley 133, la cual se hace acompañar por el Reglamento Interno para su aplicación, que instituye el Decreto 2032 aprobado por el Poder Ejecutivo el 01 de junio de 1984, modificado por el Decreto 395-97 y 723-01 en su artículo 87.

En su artículo 2, la citada ley (Instituto de Contadores Públicos Autorizados de la República Dominicana - ICPARD, 2014, p. 8), establece lo siguiente:

La misión de investigar la condición económica y las cuentas de las compañías o negocios para los fines de esta ley, estará a cargo de los funcionarios profesionales que, con el título de Contadores Públicos Autorizados (C.P.A.) se prevén en la presente ley, cuando reciban de los interesados el encargo de realizar la investigación correspondiente.

Al respecto, el código de ética del contador público dominicano (ICPARD, 2014) establece en su artículo 6.04 que: “es obligatorio para el Contador Público mantenerse actualizado en los conocimientos inherentes a las áreas de su ejercicio profesional y participar en la difusión de dichos conocimientos a otros miembros de la profesión” (p. 7).

Marco Legal de la Educación Superior

La Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología fue promulgada el 13 de agosto de 2001 creando el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Establece la normativa para su funcionamiento, los mecanismos que aseguran la calidad y la pertinencia de los servicios que prestan las instituciones que lo conforman, y sienta las bases jurídicas para el desarrollo científico y tecnológico nacional.

La citada Ley expone en su artículo 3 que: El Estado, a través de los organismos correspondientes, velará para que las instituciones de educación superior, ciencia y tecnología (Instituciones de Educación Superior, IES) y sus actividades, respondan adecuadamente a las exigencias demandadas por los cambios en los contextos nacional e internacional, en materia de educación superior, ciencia y tecnología.

Igualmente, el artículo 6 señala que: La educación superior, la producción y el acceso al conocimiento científico y a las tecnologías, son derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas. Por tanto, el desarrollo de las mismas es un servicio público, inherente a la finalidad social del Estado. Asimismo, es un deber de los educandos contribuir a la excelencia académica de la educación superior y a su sostenimiento, esto último en la medida de sus posibilidades económicas.

Un aspecto a resaltar que cita esta Ley, es la conexión que existe entre la tecnología y su aporte al bienestar social al establecer lo siguiente en su artículo 9:

El desarrollo científico y tecnológico es fundamental para la sociedad, por cuanto influye de manera significativa en la capacidad de la economía para crear y absorber tecnologías más productivas, lo que a su vez, repercute en la productividad, incrementa la capacidad de competir en el mercado mundial, aumenta el ingreso nacional y, por tanto, contribuye a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y ciudadanas. El

desarrollo científico y tecnológico también contribuye a mejorar los servicios públicos, a elevar los niveles de conciencia ciudadana, la calidad de la educación y, en general, contribuye en todos los aspectos del desarrollo nacional (pp. 9-14).

Además de la ley 139-01, cada institución superior o universidad posee sus propias reglamentaciones, las cuales deben estar establecidas de acuerdo con dicha ley. Esto se constata desde la misión de cada una de ellas que lo refieren directa o indirectamente.

No fueron encontradas informaciones sobre el gasto en tecnología que en la República Dominicana, pero se puede observar que a nivel de la región de América Latina y el Caribe el mismo fue de 3.1% durante el periodo 1996-1997 (UNESCO – Comisión Económica Para América Latina - CEPAL, 2002, p. 223). En América Latina y el Caribe, el gasto en I&D está mayormente financiado por el gobierno; el sector privado financia sólo un tercio del total de actividades de I&D.

En conexión con lo anterior, la profesión de Contaduría en el país tiene el claro compromiso de disponer de profesionales altamente capacitados en los aspectos pertinentes, donde la tecnología juega un papel preponderante, tal como fue indicado conforme al Código de Ética del Contador Público de la República Dominicana.

La realidad de las universidades dominicanas es que no cuentan con todas las herramientas tecnológicas que el contador público debe manejar, sino que la mayoría se limita a impartir las asignaturas de informática que enseña aspectos muy básicos de esta disciplina y los llamados laboratorios de contabilidad que muchas veces carecen de sistemas informáticos y solo disponen de los computadores con aplicaciones ofimáticas que no aportan el nivel de conocimientos necesarios para que los contadores públicos del país se inserten exitosamente en las empresas y permanezcan en las mismas, además de que puedan optar por continuar su crecimiento profesional a partir de nuevas experiencias laborales.

Adopción e Implementación de las Normas Internacionales emitidas por el IAESB

La realidad de la carrera de Contabilidad en la República Dominicana con relación a las Normas Internacionales para la Formación de los Contadores Públicos conlleva que lo siguiente:

Esta es desarrollada en las Universidades adscritas al Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT). Las universidades cuentan con total autonomía en lo que respecta a la conformación de su plan de estudios de la carrera universitaria o el Desarrollo Profesional Inicial (DPI), el ICPARD no tiene respaldo del marco legal para imponer Normas Internacionales de Educación en las universidades y hasta el momento no ha desarrollado toda la influencia que fuera del marco legal pudiera realizar de manera voluntaria de las universidades para su aplicación, sin embargo, en algunas universidades ha logrado penetrar por medio de integrar en la Comisión Educación Continuada y Desarrollo Profesional a los directores de carrera de contabilidad

Los egresados de las universidades solo deben obtener su execuátur para ejercer, lo cual conlleva aún sin las competencias técnicas requeridas en las Normas Internacionales y en las Leyes Dominicanas puedan ejercer a igual similitud que un contador experimentado en la materia. Además, ejercer como Contador Público Autorizado no requiere la obtención de experiencia previa ni la realización de certificación profesional, ni contar con la aprobación de exámenes profesionales.

Como respuesta a lo anterior, en el 2016 el ICPARD realizó un plan para abordar esta situación que igual se vio limitado por la burocracia del sistema y la falta de peso legal para disponer que las universidades actualicen sus planes de estudio en Contabilidad, ya que ello obliga a modificar la Ley 633 para considerar los requisitos y obligaciones enmarcadas en las normas de educación (DOM 2: Educación); esto fue

presentado al IFAC desde la Comisión de Educación para unificación del pensum de la carrera de contabilidad y la recomendación de que se establezcan las normas de educación, como también las competencias de los contadores públicos en pro de mejorar la calidad de la profesión en el país (ICPARD, 2016, pp. 1-2).

Se espera que entre los planes inmediatos del ICPARD sean retomadas estas acciones.

Actualmente, se realizan gestiones ante el MESCYT por parte del ICPARD para indagar sobre la cantidad de estos profesionales graduados a nivel histórico de los CPA aunque este Ministerio fue creado en el año 2001, habiendo obtenido los datos del periodo 2013-2019 porque el libro del 2020 está siendo trabajado (ver Tabla no. 1). Otra fuente bajo consulta es la Oficina Nacional de Estadística (ONE) con quien se coordina la realización de una encuesta nacional a los fines de identificar y cuantificar los CPA dominicanos, pero se estima que en promedio existen en el país 68,000 Contadores.

Otra fuente es el Ministerio de Hacienda, a través de la gestión del exequatur, pero no es confiable porque no todos los egresados de la carrera gestionan su “Exequátur” o licencia para ejercer.

Tabla no. 1

Cantidad de contadores públicos graduados, periodo 2013-2019

PROFESIONALES DE LA CARRERA DE CONTABILIDAD 2013 HASTA 2019						
2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
4,154	4,652	4,648	41,792	6,214	6,033	11,508

Fuente: Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología - MESCYT (2021). Estadística de contadores públicos graduados, periodo 2013-2019. Departamento de Planificación.

Demanda de los servicios de Contaduría Pública en el Mercado

Al tratar sobre los retos tecnológicos de República Dominicana, no es casualidad que el primer aspecto abordado sea la educación, poderosa arma que debe visualizarse a nivel micro para poder obtener resultados positivos a lo macro. En tal sentido, Tejada (2020) plantea lo siguiente:

Uno de los grandes pilares para el desarrollo de sociedades y Naciones es la educación, y la mejora y actualización en este sector debe de ser imparable. Dotar de equipos digitales a maestros y estudiantes es una necesidad, construir centros educativos con la infraestructura y equipos tecnológicos necesarios también es una necesidad. Pero existen otros retos a los cuales la educación dominicana debe de hacer frente para poder canalizar el éxito y correcto uso de todo lo anterior (p. 1).

Esto lo acompaña del realce de la necesidad de que los maestros sean formados mediante un programa que les enseñe a usar las tecnologías.

La Contabilidad está ante la misma situación, se requiere formar profesionales con alto nivel de competencia en el manejo de las tecnologías básicas para lograr posicionarse exitosamente en el mercado laboral y tener un óptimo desempeño que contribuya a la productividad de la empresa y con ello, al progreso del país.

Se debe considerar que el país cuenta con más de 1.4 millones de micro, pequeñas y medianas empresas (Mipymes) que representan por encima del 96% de las empresas del país (Reyes, 2019), y que tanto éstas como el 4% restante que son las grandes empresas, deben tener obligatoriamente de los servicios de los contadores públicos, lo que hace imperante dicha formación desde los estudios superiores como parte de los aspectos que garantizan la competencia profesional y la calidad.

La Tecnología y la Profesión de Contaduría Pública

Perspectivas de la Profesión de Contaduría Pública ante la Tecnología

Para visualizar la profesión contable en el futuro es preciso considerar varios aspectos:

A raíz de la globalización, el entorno cambió drásticamente y con ello, la dinámica operacional de las empresas. De esa misma manera, la contabilidad como profesión de carácter “universal” se ha visto impactada por el este proceso global, lo que ha cambiado las perspectivas de su ejercicio profesional.

(Jiménez, 2021, p. 22)

El Informe CPA Horizons 2025 iniciado por AICPA fue el resultado de un esfuerzo de base centrado en aprovechar los conocimientos de los contadores públicos, líderes empresariales, reguladores, líderes de opinión y futuristas en la evolución continua de la profesión de contadores públicos. Esta iniciativa estratégica definió y evaluó las competencias y valores centrales, examinó las tendencias que afectan a los contadores públicos en su trabajo diario, obtuvo opiniones sobre cómo las tendencias actuales y proyectadas afectarán a los contadores públicos en los años venideros, y ayudó a identificar las acciones que la profesión podría tomar para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades ahora y en los próximos años.

Es importante notar que este estudio, emitido en octubre de 2019 que presenta oportunidades y desafíos para la profesión durante los próximos 15 años, tomó en cuenta a los profesionales individuales, miembros de los diferentes tipos de firmas, miembros de negocios y la industria, gobierno y el mundo académico para obtener una perspectiva certera sobre el futuro de cada uno como parte importante que debe responder de manera rápida y competitiva

al terreno cambiante en los ámbitos político, económico, sociales, **tecnológicos** y regulatorios. (Instituto Americano de Contadores Públicos - AICPA, 2019)

Como resultado del mismo (AICPA, 2019), se resaltan algunos aspectos como hoja de ruta para que los contadores públicos y la profesión contable moldeen su futuro, a saber:

- Los contadores públicos estuvieron de acuerdo abrumadoramente en que el propósito principal de la profesión, "Dar sentido a un mundo cambiante y complejo", sigue siendo relevante hoy y para el futuro.
- Los valores y competencias fundamentales de la profesión resuenan conceptualmente con los CPA, pero las definiciones deben refinarse y actualizarse para reflejar el siglo XXI.
- Los servicios prestados por los CPA se han vuelto tan variados y diversos que el concepto de servicios básicos ya no es representativo de la profesión y se ha abandonado.

El estudio resalta dentro de las 10 perspectivas clave, los servicios basados en la tecnología y la competencia tecnológica (p. 2).

Figura no. 2

Futuro crecimiento de la contabilidad pública



Fuente: Knafo, J. (2020 p. 22). La profesión contable 2025. AICPA.

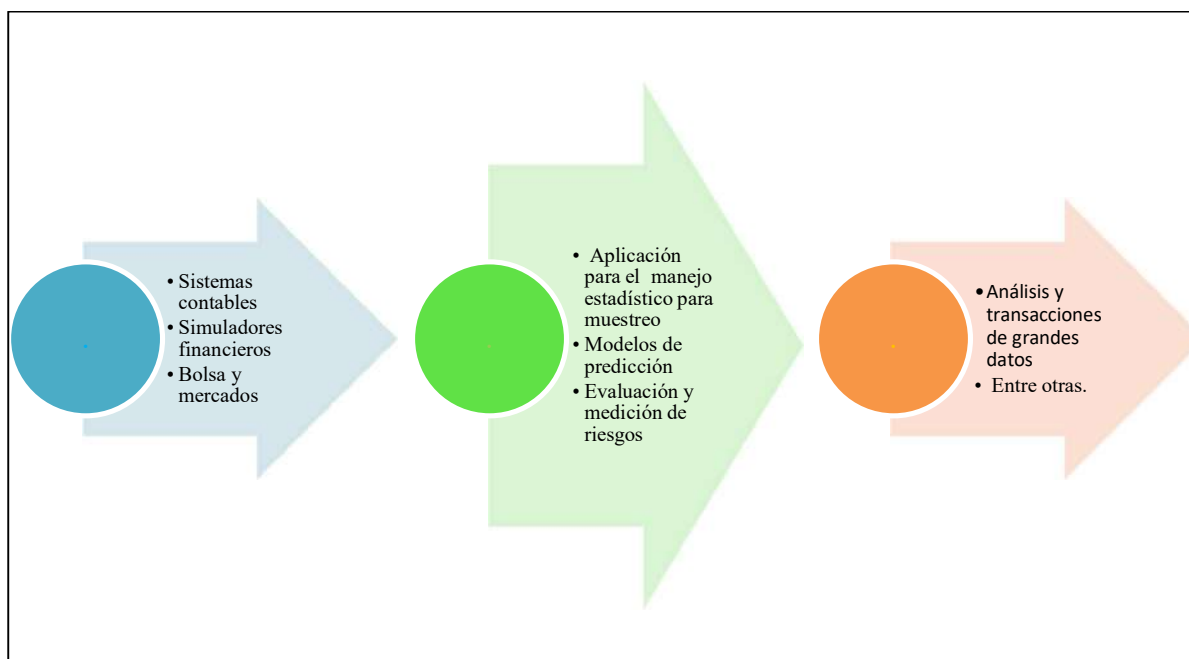
https://www.javeriana.edu.co/personales/hbermude/nov/memorias_rev_fiscal_foro_firmas/eventos_rev_fiscal/VI_foro_firmas/CPA_Horizons2025-INCP-October_2014_espanol.pdf

De acuerdo a lo antes expuesto, serán referidas las principales herramientas tecnológicas de uso profesional (ver Figura no. 3), no sin antes señalar que al indagar sobre las mismas lo más frecuente fue obtenerlas bajo la denominación de herramientas tecnológicas en el ámbito laboral o herramientas tecnológicas en el trabajo.

Estos programas no se limitan a lo contable sino que abarcan además predicción y simuladores, riesgos, manejo de grandes volúmenes de data, precisamente porque se orientan a dar respuestas a las empresas ante el bombardeo de cambios del entorno y la gran cantidad de informaciones disponibles que conllevan a saber generar respuestas oportunas para la toma de decisiones relevantes.

Figura no. 3

Principales herramientas tecnológicas de uso profesional necesarias para el contador público



Fuente: Elaboración propia (2021) a partir la revisión del diversos materiales.

Debido a que las herramientas tecnológicas son los programas o aplicaciones que permiten acceder a informaciones, las ***herramientas tecnológicas de uso profesional*** son los programas informáticos que permiten la realización de actividades altamente especializadas como parte del desempeño profesional de una persona dentro de una empresa. En ese sentido, el profesional de la contaduría pública es el usuario u operador de las mismas al referirnos al tema objeto de estudio.

Metodología

Esta investigación es de *diseño no experimental* debido a que no conlleva manipulación de variables; corresponde al tipo de estudio mixto (*exploratorio-explicativo*), ya que persigue la comprensión del tema como una realidad para servir de referencia en nuevas investigaciones y busca comprobar el objetivo planteado en el campo mediante la relección de informaciones y su relación con los documentos revisados.

La unidad de análisis (población y muestra de estudio), fue seleccionada bajo el muestreo estadístico no probabilístico, con un tamaño limitado de la población finita compuesta por estudiantes universitarios de contaduría pública de término (con plan de estudios completado, cursando tesis o monográfico) y graduados. Sobre esta base, fueron obtenidas 142 respuestas de estudiantes y profesionales egresados de 13 instituciones de educación superior (de un total de 48 legalmente establecidas y en operación), aunque 6 encuestados no indicaron la universidad de precedencia, tal como se detalla a continuación:

Institución	Cantidad de respuestas recibidas
1. Instituto Tecnológico, INTEC	1
2. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, PCMM	3
3. Universidad Abierta para Adultos, UAPA	33
4. Universidad Acción Pro Educación y Cultura, UNAPEC	2
5. Universidad Autónoma de Santo Domingo, UASD	72
6. Universidad Central del Este, UCE	1
6. Universidad del Caribe, UNICARIBE	4
7. Universidad Eugenio María de Hostos, UNIREMHOS	2
8. Universidad Federico Henríquez y Carvajal, UFHEC	2
9. Universidad Nacional Evangélica, UNEV	2
10. Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, UNPHU	1
11. Universidad Católica Nordestana, UNEC	4
12. Universidad O & M	4
13. Universidad Tecnológica de Santiago, UTESA	5
No especificada	6
Total	142

Debido a las limitaciones impuestas por la pandemia del Covid-19 que mantiene las instituciones impartiendo docencia de manera virtual y el distanciamiento físico en todo el país, fue aplicada una encuesta a través de su remisión de manera directa a grupos en las universidades, contacto con colegas docentes, directores de universidades y remisión a conocidos, redes sociales, entre otros.

Como fuentes de información fueron utilizadas: a) primarias: encuestados según lo descrito en la muestra de estudio; b) secundarias: textos, revistas y periódicos, tanto físicos como de páginas de internet. La técnica empleada consistió en la revisión documental y la encuesta para el levantamiento de informaciones.

Los métodos de estudio consistieron en: *Deductivo*, el estudio parte desde lo general del tema hasta identificar los principales aspectos relacionados con el tema, y el *Análisis*, este se sustenta en la interrelación de las informaciones recopiladas conforme la teoría expuesta y las hipótesis planteadas.

Resultados

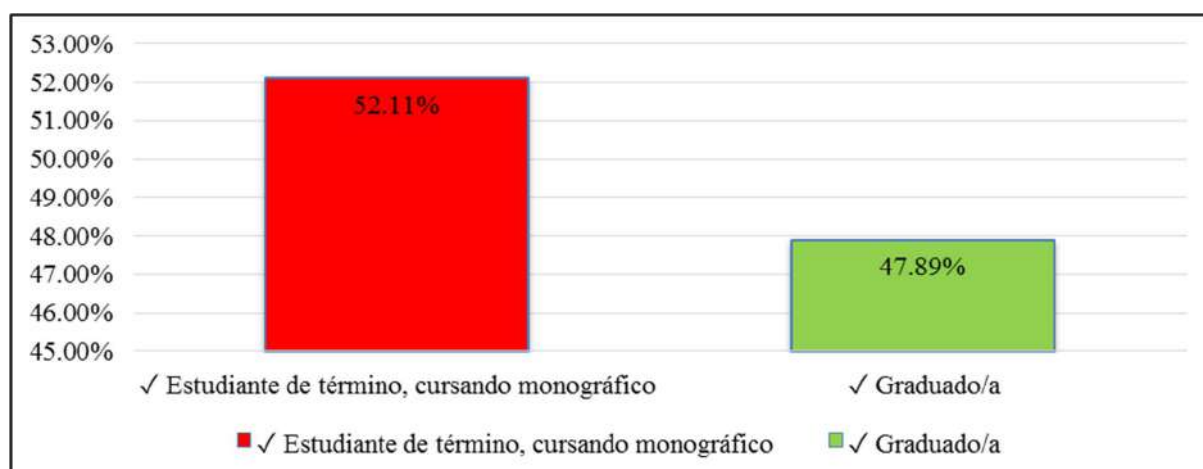
Presentación de los resultados de la investigación

Con el fin de presentar los resultados de la investigación, fueron tabulados los datos obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta sobre el tema objeto de estudio y elaborados gráficos tipo pastel o circular y de barras para representar los mismos de forma concreta con su interpretación.

Pregunta No. 1. Elija su condición académica y/o profesional según corresponda:

Gráfico No. 1

Condición académica y/o profesional de los encuestados



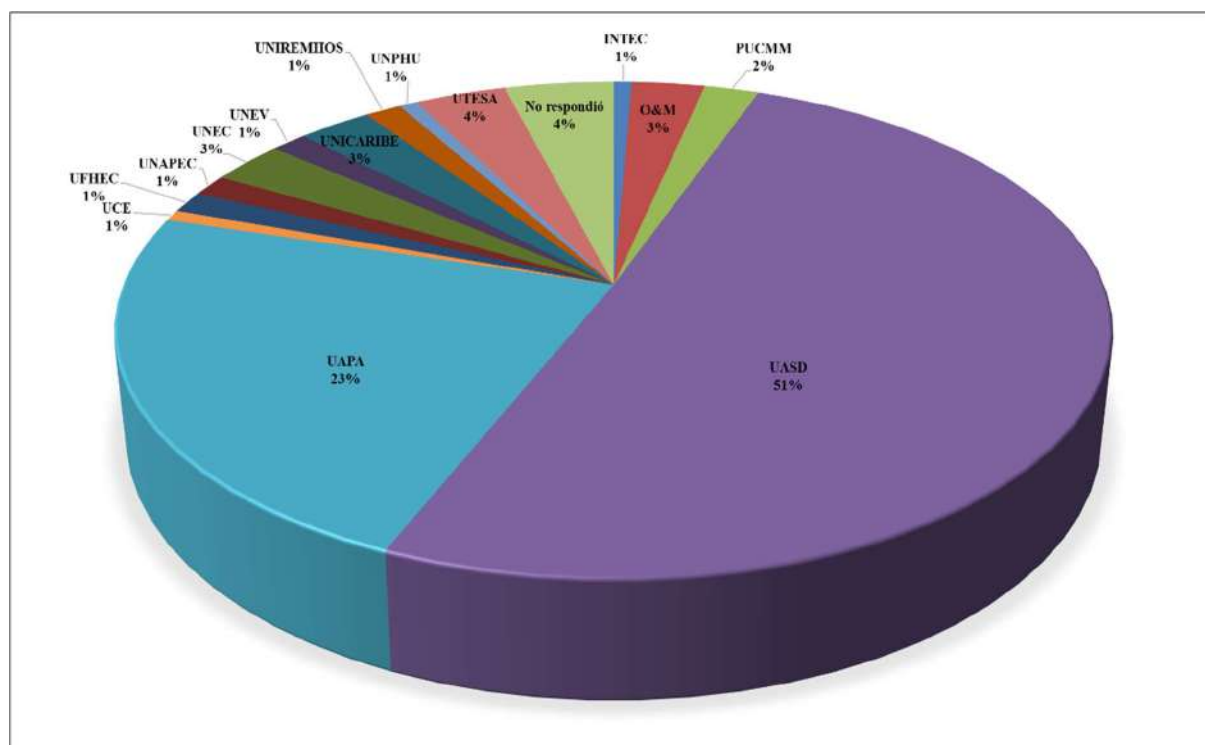
Fuente: Encuesta aplicada.

El 52.11% de los encuestados son estudiantes de término que cursan monográfico mientras que el 47.89% son graduados.

Pregunta No. 2. Escriba el nombre de la universidad donde estudia o estudió:

Gráfico No. 2

Universidad donde estudia o estudió



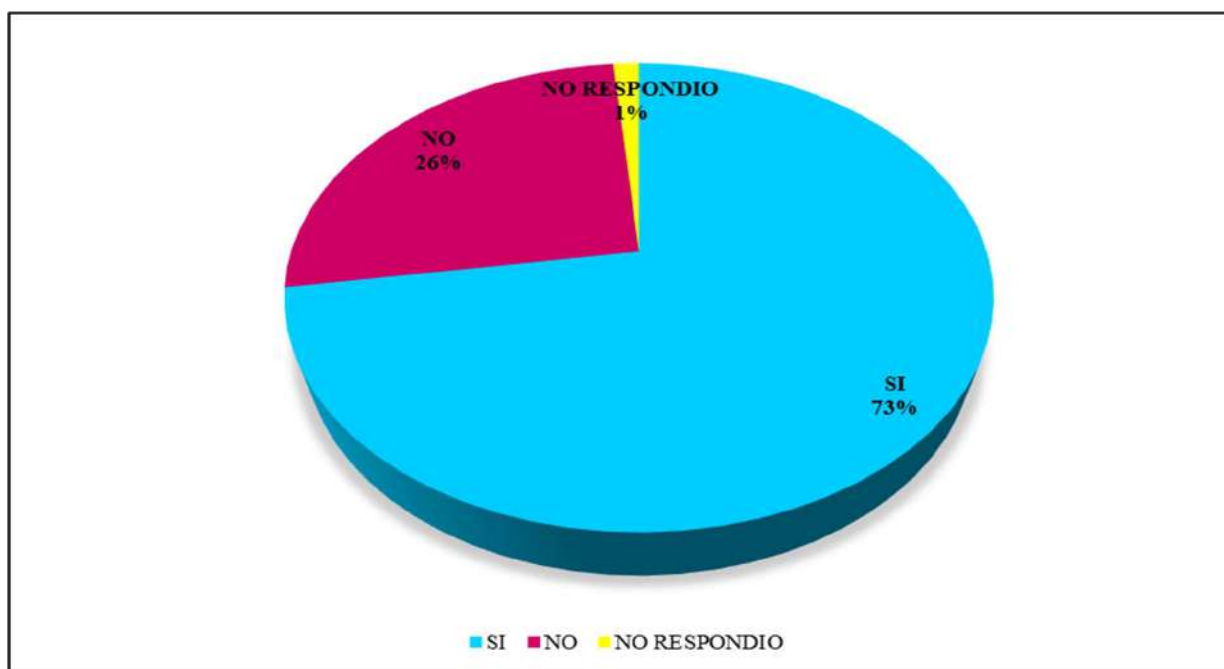
Fuente: Encuesta aplicada.

Se observa que la composición de los encuestados es como sigue: el 50.70% corresponde a la UASD, el 23.20% a la UAPA, un 2.10% pertenece a la PUCMM; UTESA un 3.50%; O & M un 2.80%, UNICARIBE un 2.80% y UNEC un 2.80%; la UCE un 0.70%, UFHEC un 1.40%, UNAFEC un 1.40%, UNEV un 1.40%, UNIREMHOS un 1.4% e INTEC un 0.70%. Por último, el 4.20% de los encuestados no respondió.

Pregunta No. 3. ¿Durante su formación universitaria en Contabilidad, cursó asignaturas en base al uso de herramientas tecnológicas de uso profesional?

Gráfico No. 3

Asignaturas cursadas en base al uso de herramientas tecnológicas de uso profesional



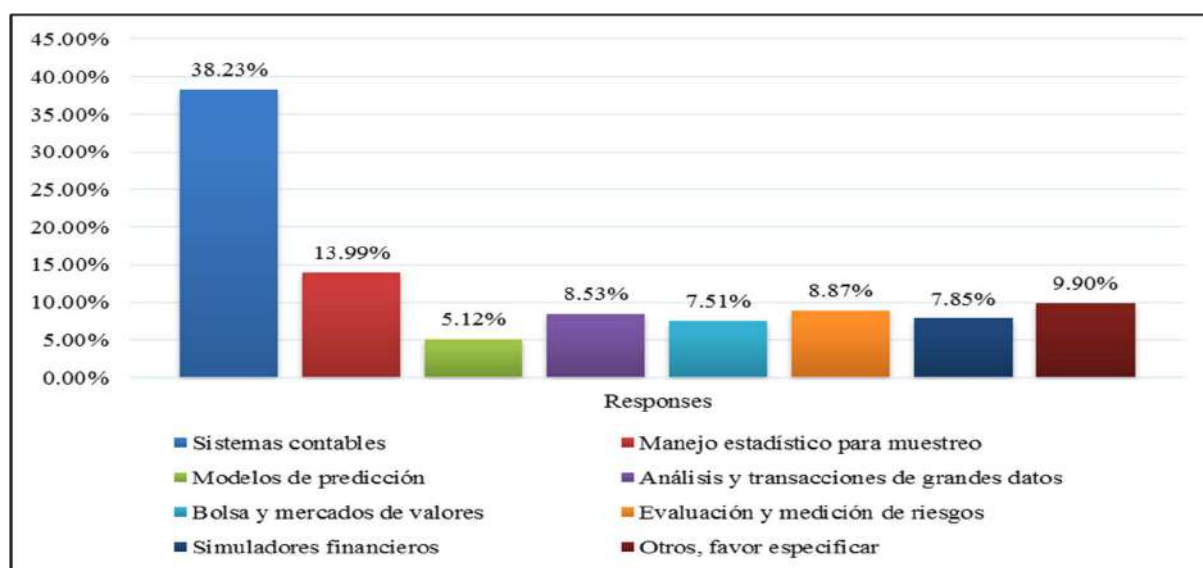
Fuente: Encuesta aplicada.

Se puede apreciar que, el 73% de los encuestados dijo que durante su formación universitaria en Contabilidad cursó asignaturas en base al uso de herramientas tecnológicas de uso profesional en tanto que un 26% dijo que no; el 1% no respondió.

Pregunta No. 4. ¿Cuáles de las siguientes herramientas de uso profesional fueron incorporadas a su formación como Contador Público?

Gráfico No. 4

Herramientas de uso profesional incorporadas durante su formación como Contador Público



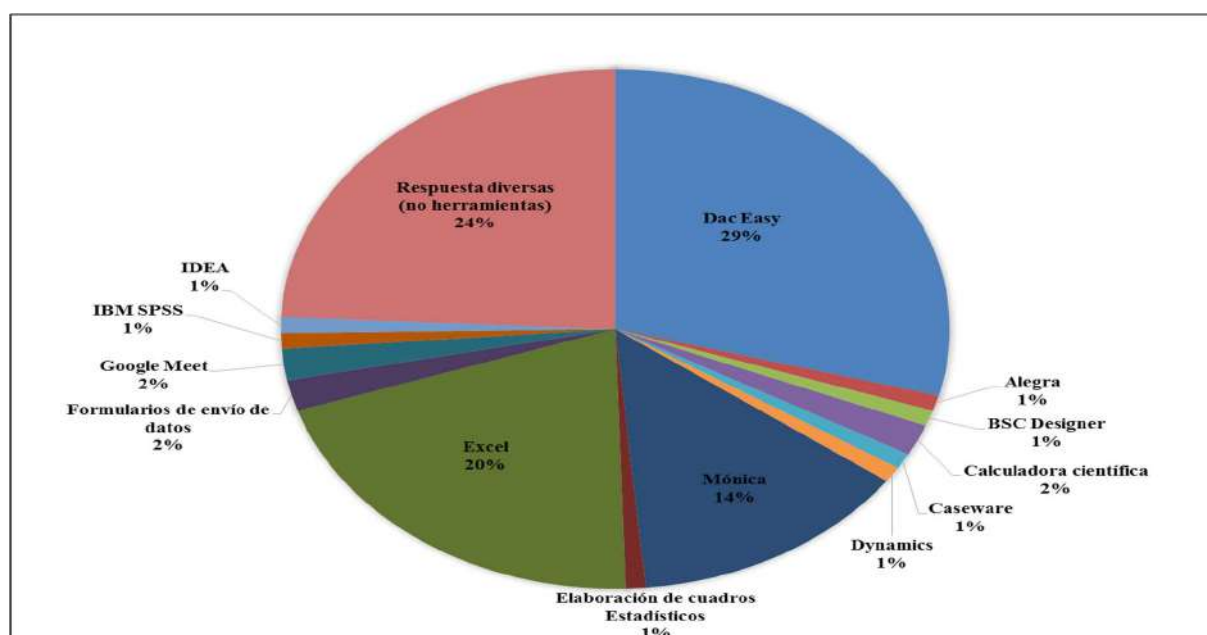
Fuente: Encuesta aplicada.

En cuanto a las herramientas de uso profesional incorporadas a su formación como Contador Público, los encuestados afirmaron lo siguiente: un 38.23% indicó los sistemas contables, un 13.99% señaló a los programas de manejo estadístico para muestreo, un 8.53% mencionó el análisis y transacciones de grandes datos, un 7.85% señaló a los simuladores financieros, un 7.51% identificó los softwares de evaluación y medición de riesgos, el 5.12% mencionó a los modelos de predicción, mientras que un 9.90% especificó otros programas que en general abarcan herramientas ofimáticas.

Pregunta No. 5. ¿Cuál es el nombre de las herramientas tecnológicas que aprendió a usar durante su formación universitaria?

Gráfico No. 5

Herramientas tecnológicas que aprendió a usar durante su formación universitaria



Fuente: Encuesta aplicada.

Respecto a las herramientas tecnológicas que aprendieron a usar durante su formación universitaria, los encuestados respondieron lo siguiente: un 29% dijo que Dac Easy, un 14% Mónica; los programas IDEA, IBM SPSS, BSC Designer, Alegra, Dynamics, Case Ware, muestran un 1% de respuestas; un 20% dijo Excel, un 1% afirmó elaboración de cuadros estadísticos, un 2% dijo formularios de envíos de datos fiscales y un 24% dio respuestas diversas que incluyen el uso de ofimática total y parcialmente (Word, Excel, Power Point).

Pregunta No. 6. ¿En cuáles asignaturas le fueron enseñadas dichas herramientas tecnológicas de uso?

Tabla No. 2

Asignaturas que incluyeron las herramientas tecnológicas de uso profesional

Asignatura	%	Asignatura	%
Administración financiera	2.30%	Estadística	13.79%
Análisis Computarizado de Contabilidad Financiera	1.15%	Finanzas publica	1.15%
Auditoría externa	5.75%	Impuesto sobre la renta (ISR)	1.15%
Auditoría interna	1.15%	Informatica	17.24%
Calculos	1.15%	Laboratorio de Contabilidad	33.33%
Contabilidad basica	20.69%	Matemática financiera	1.15%
Contabilidad computarizada	28.74%	Metodología de investigación	2.30%
Contabilidad de costo	6.90%	Métodos Cuantitativos	5.75%
Contabilidad de la tecnología	1.15%	Módulo de Pasantía	4.60%
Contabilidad de sistema	1.15%	Moneda y Banca	2.30%
Contabilidad Financiera	1.15%	No eran parte del programa	1.15%
Contabilidad Gerencial	3.45%	Ofimática.	1.15%
Contabilidad Pública	1.15%	Presupuesto empresarial	1.15%
Contabilidad Superior	4.60%	Procesamiento electrónico de datos	1.15%
Curso Final de Grado	18.39%	Sistema de Contabilidad Computarizada	33.33%
Economía	1.15%	Teóricamente en auditoría	1.15%
		Todas fueron de manera independiente	1.15%
	100%		

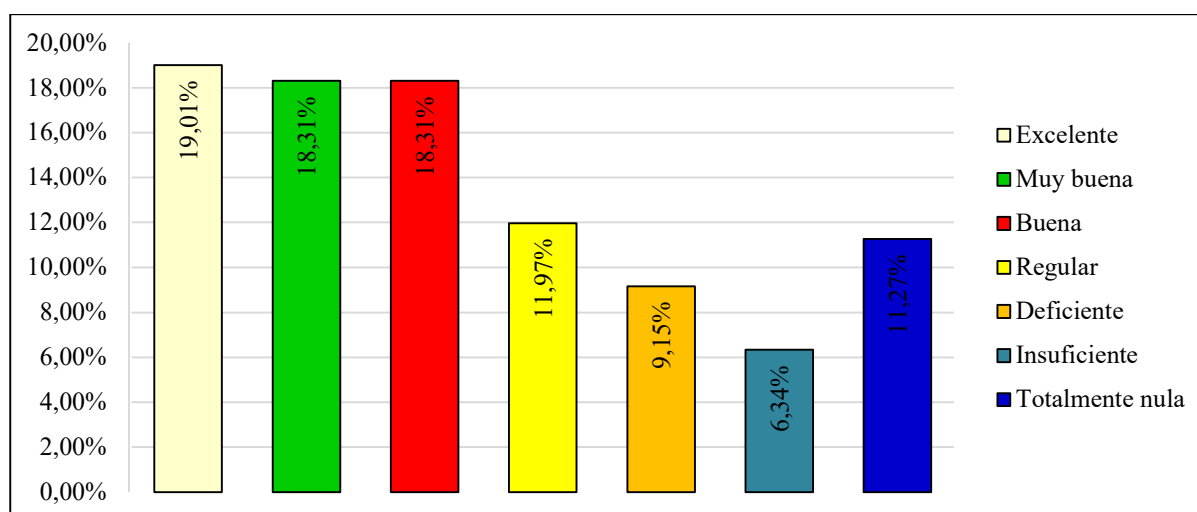
Fuente: Encuesta aplicada.

Las principales asignaturas en las cuales a los encuestados les fueron impartidas clases sobre el uso de herramientas tecnológicas profesionales, son: contabilidad básica con un 20.69%, contabilidad computarizada con un 28.74%, sistema de contabilidad computarizada con un 33.33%, laboratorio de contabilidad con un 33.33%, informática con un 17.24%, curso final de grado con un 18.39% y estadística con un 13.79%. Las demás 28 asignaturas no exceden están entre la proporción del 1% al 5%.

Pregunta No. 7. ¿Cómo califica la competencia en manejo de herramientas tecnológicas de uso profesional adquirida durante su formación en la universidad?

Gráfico No. 6

Calificación de la competencia adquirida durante su formación en la universidad



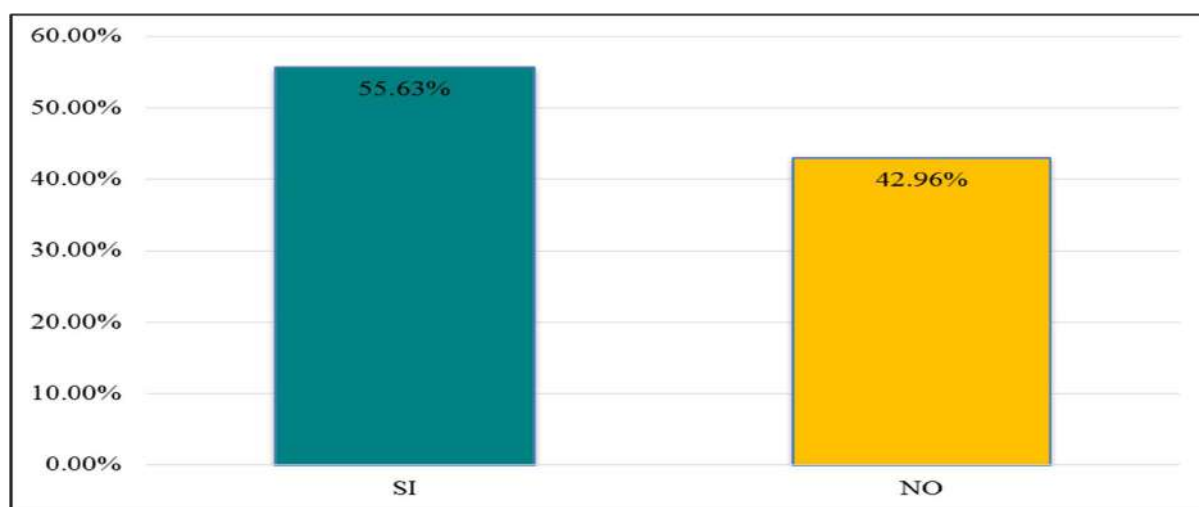
Fuente: Encuesta aplicada.

Con relación a la calificación de la competencia adquirido por los encuestados que recibieron formación en el uso de herramientas tecnológicas de uso profesional: el 19.01% dijo que fue excelente, un 18.31% la calificó de muy buena e igual proporción dijo que fue buena, un 11.97% la calificó como regular, un 9.15% dijo que fue deficiente, un 6.34% dijo que esta fue insuficiente y un 11.27% afirmó que fue totalmente nula.

Pregunta No. 8. ¿Ha ocupado un nuevo puesto de trabajo ya en término de los estudios universitarios o luego de finalizar estos?

Gráfico No. 7

Ocupación de nuevo puesto de trabajo en término de los estudios universitarios o al concluir



Fuente: Encuesta aplicada.

El 55.63% de los encuestados dijo que ha ocupado un nuevo puesto de trabajo estando en término de los estudios universitarios o luego de finalizar estos, mientras que el 42.96% restante dijo que no tuvo un nuevo empleo.

Pregunta No. 9. En caso de que su respuesta a la pregunta 8 sea afirmativa, indique el puesto de trabajo ocupado.

Tabla No. 3

Identificación del nuevo puesto de trabajo ocupado durante sus estudios o al concluir

Puesto	%	Puesto	%
Administrador	1%	Coordinador de contabilidad	1%
Asistente/Auxiliar contabilidad	23%	Coordinadora de Ingresos	1%
Analista de Contabilidad	1%	Director de Contraloría	1%
Encargada de Cuentas por Cobrar	1%	Director financiera	1%
Analista de Cuentas por pagar	1%	Encargada de compensación y beneficios	1%
Analista de Estadísticas	1%	Encargado de Recursos humanos	1%
Analista de materiales	1%	Gerente de Operaciones	1%
Analista de Presupuestos	1%	Gerente Financiero	1%
Analista de sistemas contables	1%	Gerente Laboratorio	1%
Analista en Tesorería	1%	Líder PCP	1%
Asistente administrativa	1%	Oficial de Control de Contribuyentes	1%
Auditor externo	14%	Secretaria	1%
Auxiliar de Auditoría	1%	SopORTE Administrativo	1%
Contador General /Encargado(a) Contabilidad	24%	Sub encargado de impuestos	1%
Contador de Costos	1%	Subgerente de Operaciones	1%
Contador I	1%	Supervisora Financiera	1%
Contador Jr.	1%	Vendedor	1%
100%			

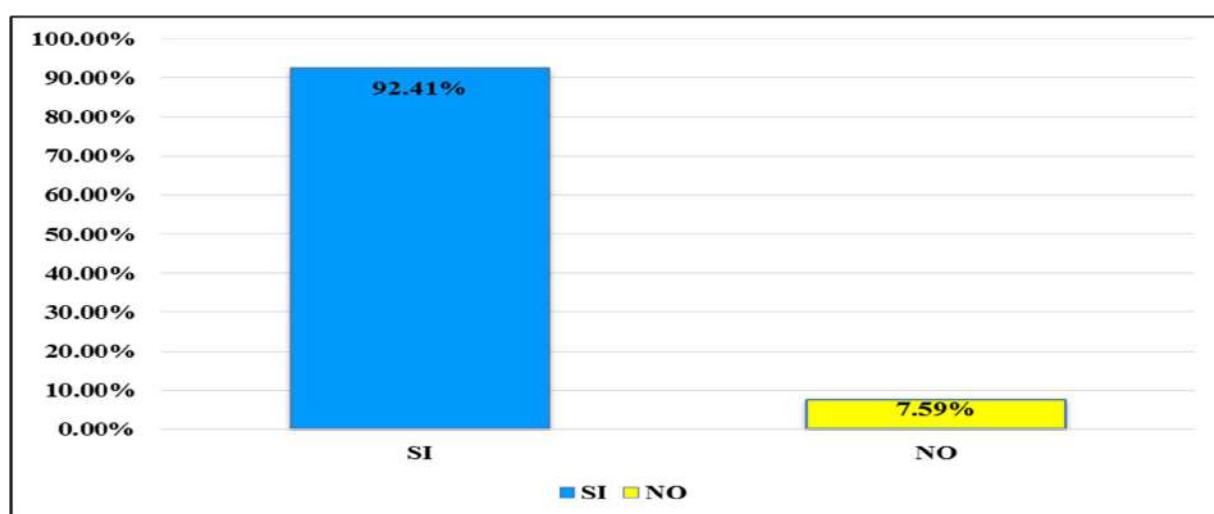
Fuente: Encuesta aplicada.

Se puede notar que el 23% de los encuestados ejerce como asistente de contabilidad, un 24% como Contador general, un 14% como auditor externo, en tanto que los 31 puestos restantes tuvieron una proporción de un 1% en cada caso, respectivamente.

Pregunta No. 10. En caso de que su respuesta a la pregunta 8 sea afirmativa, diga si al momento de ingresar a su actual empleo, fue necesario manejar herramientas tecnológicas de uso profesional?

Gráfico No. 8

Necesidad de manejar herramientas tecnológicas de uso profesional en el actual empleo



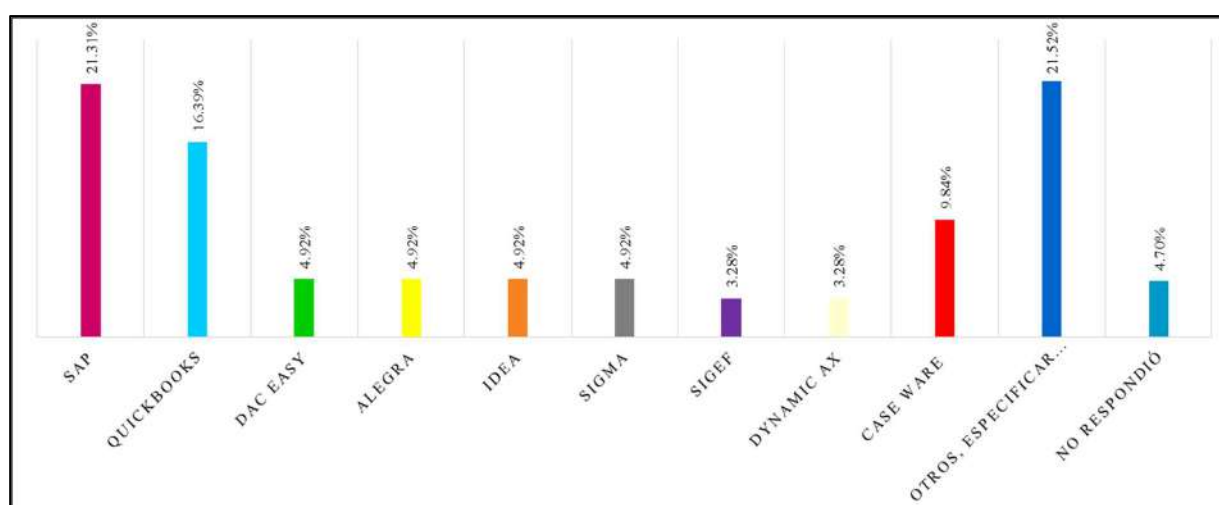
Fuente: Encuesta aplicada.

Se observa que 92.41% de los encuestados dijo que al ingresar a su actual empleo fue necesario manejar herramientas tecnológicas de uso profesional, en tanto que, el 7.59% restante afirmó que no.

Pregunta No. 11. En caso de que su respuesta a la pregunta 8 sea afirmativa, escriba el nombre de las herramientas tecnológicas de uso profesional manejadas en el referido puesto de trabajo.

Gráfico No. 9

Herramientas tecnológicas de uso profesional manejadas en el nuevo puesto de trabajo



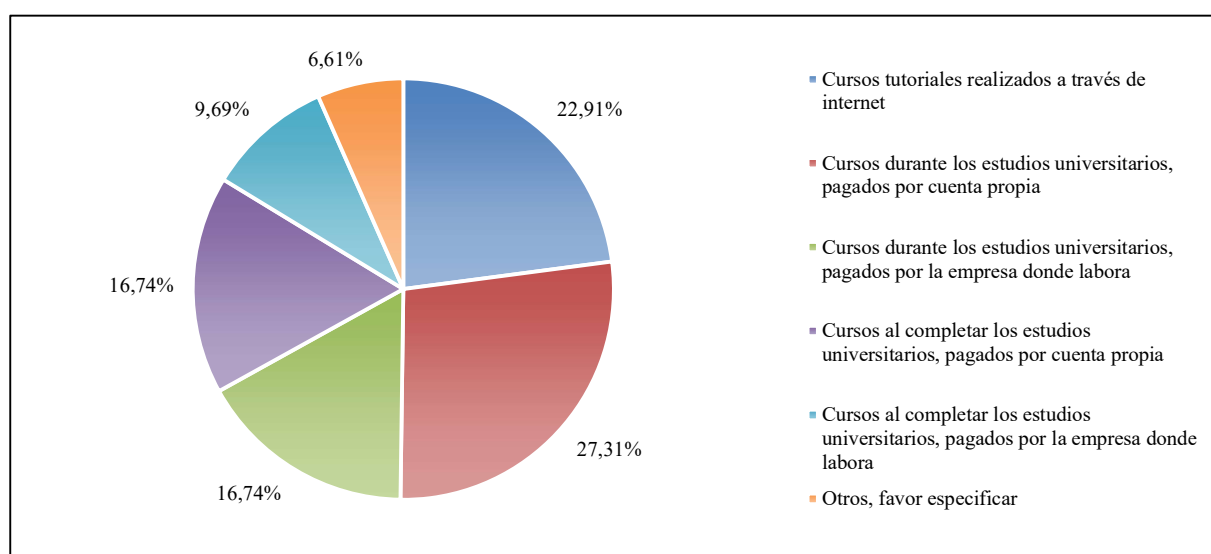
Fuente: Encuesta aplicada.

Según informaron los encuestados, las herramientas tecnológicas de uso profesional que debieron manejar al asumir un nuevo cargo, son: SAP con un 21.31%, Quickbooks con un 16.39%; Dac Easy, Alegria, IDEA y SIGMA con un 4.92% cada uno, y el programa SIGEF y el Dynamic AX con un 3.28%, respectivamente. El Case Ware Working Paper con un 9.84%, el 21.52% indicó programas ofimáticos a nivel avanzado, y otras herramientas informáticas especializadas relacionadas con proyectos, manejo de volúmenes de data, que no fueron especificadas y el 4.70% restante no respondió.

Pregunta No. 12. ¿Por cuáles medios adquirió su competencia actual en manejo de herramientas tecnológicas de uso profesional?

Gráfico No. 10

Medios utilizados para adquirir la competencia actual en el manejo de herramientas tecnológicas de uso profesional



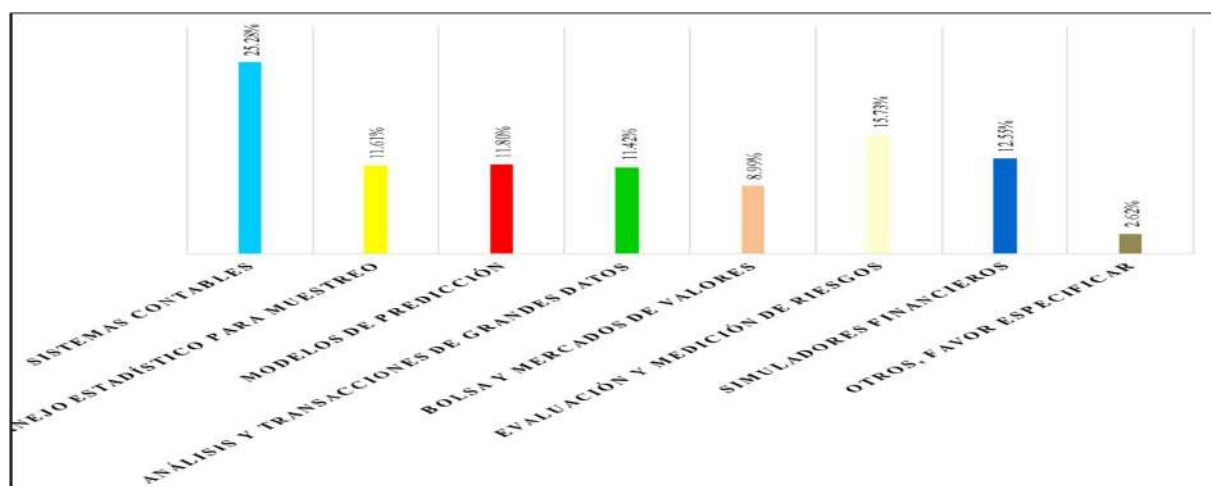
Fuente: Encuesta aplicada.

Los encuestados afirmaron que los medios utilizados para adquirir la competencia actual en el manejo de herramientas tecnológicas de uso profesional en las siguientes proporciones: un 22.91% dijo que a través de cursos tutoriales por internet, un 27.31% dijo que por cursos que pagó durante sus estudios, un 16.74% y esa misma proporción dijo que por cursos que pagó luego de graduarse, un 9.69% dijo que por cursos al completar los estudios y un 6.61% indicó que lo hizo por otros medios que no fueron señalados.

Pregunta No. 13. A partir de su experiencia y/o aspiración laboral en la profesión, indique el orden de prioridad cuál de las siguientes herramientas de uso profesional considera de mayor importancia para la formación de Contadores Públicos competitivos?

Gráfico No. 11

Herramientas de uso profesional considera de mayor importancia para la formación de Contadores Públicos competitivos



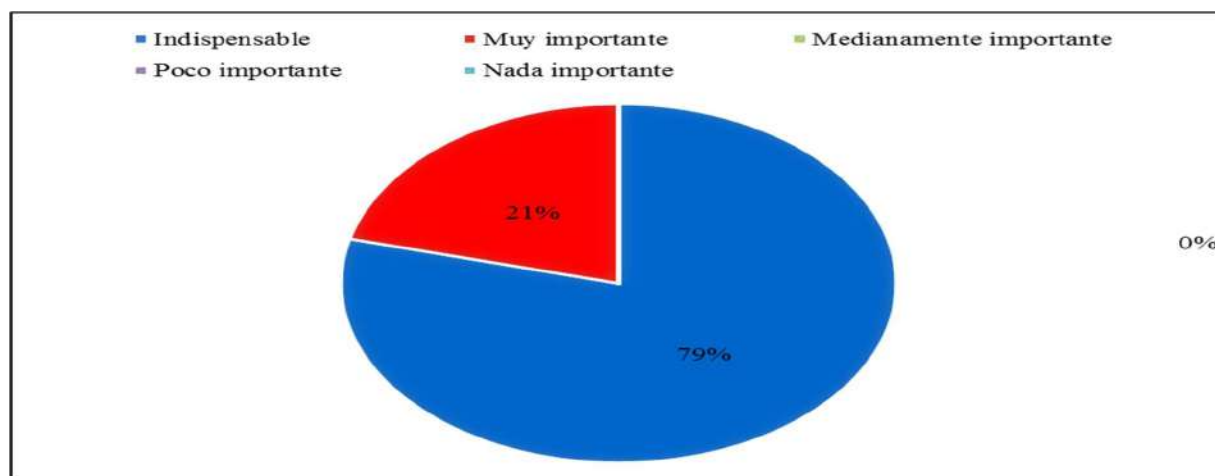
Fuente: Encuesta aplicada.

En cuanto a las herramientas de uso profesional fueron incorporadas a su formación como Contador Público, los encuestados afirmaron lo siguiente: un 38.23% indicó los sistemas contables, un 13.99% señaló a los programas de manejo estadístico para muestreo, un 8.53% menciona los el análisis y transacciones de grandes datos, un 7.85% señaló a los simuladores financieros, un 7.51% identificó los software de evaluación y medición de riesgos, el 5.12% mencionó a los modelos de predicción, mientras que un 9.90% especificó otros programas que en general abarcan herramientas ofimáticas.

Pregunta No. 14. ¿Qué tan importante califica la incorporación de herramientas tecnológicas de uso profesional en la formación del futuro Contador Público para su óptimo desempeño?

Gráfico No. 12

Importancia de la incorporación de herramientas tecnológicas de uso profesional en la formación del futuro Contador Público



Fuente: Encuesta aplicada.

Del total de encuestados (142), el 79% dijo que es indispensable la incorporación de herramientas tecnológicas de uso profesional en la formación del futuro Contador Público para su óptimo desempeño y el 21% restante afirmó que es muy importante.

Discusión de Resultados

Como fue indicado en la metodología del estudio, fueron recibidas respuestas de 142 encuestados, de los cuales 74 personas (52.11%) del total corresponde a estudiantes de término en tanto que 68 personas que representan el 47.89% de los encuestados son egresados, es decir, son contadores públicos graduados.

Del total de respuestas se observa que, los encuestados corresponden a 13 de las 48 universidades establecidas en el país, igual al 27% de todas las instituciones de educación superior de la nación, las cuales son significativamente representativas de las regiones del país por su ubicación geográfica.

Las cantidades y proporciones de respuestas recibidas fueron incluidas en el contenido anterior (ver presentación de los resultados), de las cuales se evidencia que 136 encuestados identificaron la universidad de su procedencia (95.77%) en tanto que un 4.23% no respondió esta pregunta. En ese mismo aspecto, se nota que la mayor proporción de respuestas fueron dadas por estudiantes de término y graduados de las instituciones de educación superior: siguientes Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) con un 50.70% (72 respuestas) que tiene su sede en la Capital del país así como centros, sub-centros y recintos en las diferentes regiones del país y que es la universidad estatal y la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) que se encuentra ubicada tanto en Santiago (Sede) como en la Santo Domingo Este (parte de la Capital del país) con un 23.20% igual a 33 respuestas.

Al indagar a los encuestados sobre si cursaron asignaturas en base al uso de herramientas tecnológicas de uso profesional durante su formación universitaria en Contabilidad, se tiene que el 72.54% (103 encuestados) dijo que si, mientras que el 26.06% de los encuestados afirmó que no cursó asignaturas bajo esa temática y el 1.41% restante no

respondió. Estas respuestas muestran que la gran mayoría de los encuestados tuvieron la oportunidad de cursar asignatura sobre tecnologías profesionales durante sus estudios superiores.

Al preguntar acerca de las herramientas de uso profesional que fueron incorporadas a su formación como contadores públicos, más del 50% de los encuestados afirmó que le fueron impartidas enseñanza sobre sistemas contables (un 38.35%) y manejo estadístico para muestreo (13.99%) mientras que se destaca que apenas el 5.12% tuvo la oportunidad de aprender a manejar los software basados en modelos de predicción los encuestados afirmaron.

También se aprecia que el 8.53% de los encuestados dijeron que les enseñaron a manejar programas informáticos para el análisis y transacciones de grandes datos, el 7.51% afirmó que le fue impartida clases sobre la bolsa y mercados de valores, un 8.87% señaló que recibió formación sobre software para evaluación y medición de riesgos, un 7.85% dijo que le formaron en el manejo de simuladores financieros y un 9.90% indicó que recibió formación en otras herramientas. De estos resultados, se observa que la mayor parte de la formación que reciben los contadores públicos durante sus estudios en las universidades está orientada al manejo de software que permitan realizar funciones rutinarias en el área contable como lo es la enseñanza de sistemas contables.

Tal como fue referido anteriormente, aproximadamente el 10% de los encuestados (un 9.90% igual a 14 encuestados) manifestó que durante sus estudios universitarios recibieron formación sobre otros programas informáticos. No obstante a ello, coincidieron en responder en un 7.14% respecto a cada una herramienta de las siguientes herramientas: aplicaciones ofimáticas, Programa Mónica y Dac Easy que son sistemas contables, software para en análisis de estados financieros, programa informático para la realización de auditoría, mientras que el 64.29% de estos 14 encuestados no especificó las herramientas tecnológicas de uso profesional distintas a las listadas en el instrumento de recolección de datos aplicado.

Un aspecto llamativo con relación a lo anterior, es que al indagar acerca de las herramientas tecnológicas que aprendieron a usar durante su formación universitaria los 103 encuestados antes citados, se tiene que los aspirantes contadores y profesionales graduados, es que solo un 48.54% que es representado por 50 encuestados especificó el nombre del programa informático que le fue impartido en clases, lo que se detalla como sigue: Dac Easy fue indicado por un 29% de los encuestados, el programa Mónica por un 14% de los encuestados, y los programas Alegra, BSC Designer, Case Ware Working Paper, Dynamics, IBM SPSS e IDEA Analytics fueron señalados en una proporción de un 1% cada uno.

Estos programas constituyen sistemas contables excepto el software Case Ware que es utilizado para la documentación de las labores de auditoría básicamente externa, el programa BSC Designer que permite gestionar el rendimiento orientado al marco de Balanced Scorecard basado en indicadores de rendimiento clave y mapas de estrategia, el IDEA Analytics que es un software de auditoría de riesgos para el análisis de datos y el software IBM SPSS Statistics que está formado por un conjunto de programas usado para consultar datos mediante la ejecución de procedimientos para aclarar las relaciones entre variables, identificar tendencias y realizar predicciones.

Las respuestas de los 51% encuestados restantes que forman parte de los 103 que dijeron haber recibido formación para el manejo de herramientas tecnológicas de uso profesional, suministraron respuestas que no evidencian esa afirmación, ya que hicieron referencia a varias respuestas totalmente fuera de lo adecuado, indicando lo siguiente: Excel y Word, tanto de forma general como solo algunas funciones; Google Meet, Moodle, uso de calculadoras científicas, formatos de envío de datos a la autoridad de impuestos internos del país (DGII); uso de computador, celular, hoja de balanza, aplicaciones móviles, e inclusive indicaron que no recuerdan porque solo les fue impartido a nivel teórico por no ser parte del programa de clases.

Esta situación demuestra que una proporción muy importante de los encuestados equivalentes a 64.79% (39 encuestados que dijeron no recibieron formación en el uso de tecnología profesional más los 53 del total de 103 que dieron respuestas no correspondientes a estas herramientas, 92 encuestados de un total de 142), no recibieron enseñanza acerca de esta temática.

En cuanto a las asignaturas en las cuales les fueron enseñadas las herramientas tecnológicas de uso profesional indicadas por los encuestados, se observa que de un total de 33 asignaturas señaladas por los encuestados, solo en 11 de estas se evidencia una proporción de respuestas que supera el 1%: Laboratorio de Contabilidad y Contabilidad computarizada, cada una con un 14.95%, las cuales solo difieren en su denominación; Contabilidad computarizada con un 12.89%; contabilidades básicas con un 9.28%; curso final de grado u optativo al título de licenciado/a en contabilidad, un 8.25%; Informática con un 7.73%; Estadística un 6.19%; Contabilidad de costos con un 3.09%; Auditoría externa y Métodos cuantitativos, cada una con un 2.58%; el módulo de pasantía con un 2.06% y la asignatura Contabilidad gerencial con un 1.55%.

Lo anterior evidencia que la limitación de programas informáticos que han sido incorporados según lo apreciado hasta ahora en este trabajo, se debe a que una cantidad también limitada de asignaturas han sido consideradas para enseñar acerca del uso de estos como parte de su contenido o porque deben impartirse contextualmente dentro de ellas, pero no se nota que sean incorporadas en otras asignaturas que lo requieren en referencia a las principales herramientas enunciadas en este estudio al respecto a lo que es esencial en el mercado laboral para un contador público.

Respecto a cómo califican la competencia adquirida en el manejo de herramientas tecnológicas de uso profesional adquirida durante su formación universitaria, se tiene que un 94.37% de los encuestados respondieron mientras que un 5.63% omitió esta pregunta. Del total que respondió, se evidencia que las respuestas están prácticamente divididas porque que el

55.63% califica los conocimientos adquiridos dentro de los criterios de excelente, muy bueno y bueno; mientras que el 44.37% dijo lo contrario al afirmar un 27.46% que esta fue entre regular, deficiente e insuficiente, y el 11.27% restante afirmó que fue totalmente nula.

Al preguntar a los encuestados si han ocupado un nuevo puesto de trabajo durante el término de los estudios universitarios o luego de finalizar estos, el 99% de los encuestados respondió (140 personas) en tanto que, el 1% no respondió esta interrogante. También se nota que dentro de quienes respondieron, el 55.63% (79 encuestados) dijo que ha ocupado una nueva posición finalizando sus estudios universitarios y habiendo culminado los mismos, mientras que el 42.96% dijo que no.

De los 79 encuestados que en total manifestaron haber ocupado un nuevo cargo bajo los criterios antes planteados, se observa que el 52% ha ocupado cargos dentro del área de contabilidad general (de estos el 53% ejerce como Contador General y el 47% restante como asistente/auxiliar de contabilidad). Además, se destaca que un 14% ha ocupado como nuevo cargo el de auditor externo. El resto de los cargos ocupados solo representan individualmente un 1% de las respuestas de los encuestados.

En relación a si al momento de ingresar a su actual empleo, fue necesario manejar herramientas tecnológicas de uso profesional, de los 79 encuestados estudiantes de término o graduados que ocuparon nuevos cargos, el 92.41% (73 encuestados) respondió que le fue necesario manejar dichas herramientas en el nuevo cargo ocupado mientras que el 7.59% restante dijo que no. Así mismo, se observa que el 82.95% de quienes respondieron dijeron que esto fue necesario y un 17.05% manifestó que no lo fue, lo que muestra claramente que se requiere manejar tecnologías profesionales para desempeñar los diversos cargos del área de contabilidad.

La herramienta tecnológica de uso profesional que debieron manejar los encuestados al asumir un nuevo cargo, se observa que el 78.48% de los encuestados respondió indicando programas informáticos, dentro de lo cual se debe resaltar que son básicamente usados para

fin de manejo de la contabilidad en las empresas ya sea a nivel general como para áreas específicas, tales como: SAP con un 21.31%, Quickbooks con un 16.39%; Dac Easy, Alegra, IDEA y SIGMA con un 4.92% cada uno, y el programa SIGEF y el Dynamic AX con un 3.28%, respectivamente. Además, sobresale el Case Ware Working Paper con un 9.84% que es usado para fines de auditoría.

Un aspecto importante es que dentro de los softwares señalados por los encuestados lo hay para empresas comerciales, industriales, cooperativas, de servicios de auditoría y consultoría, y entidades financieras, lo que indica que la enseñanza de las herramientas tecnológicas debe ser diversificada según las empresas del mercado para ajustarse a sus necesidades.

El 21.52% restante de los encuestados dijo que tuvo que manejar programas ofimáticos a nivel avanzado, y otras herramientas informáticas especializadas relacionadas con proyectos, manejo de volúmenes de data, que no fueron especificadas; el resto no respondió.

Al preguntar por cuáles medios los encuestados adquirieron su actual competencia en manejo de herramientas tecnológicas de uso profesional, el 99% de los 142 encuestados, equivalentes a 140 estudiantes de término y egresados de la carrera de contabilidad, respondieron esta pregunta en tanto que el 1% restante no respondió. De las respuestas dadas por los encuestados, se observa que la totalidad de quienes respondieron afirman que adquirieron sus actuales competencias para el manejo de dichas herramientas por diversas fuentes que no refieren la formación universitaria. En ese sentido, se observa que la mayoría de los encuestados (un 44.05%) dijo que adquirió las actuales competencias durante sus estudios universitarios; esta proporción de encuestados (un 44.05%) tuvieron que costear dichas formaciones, mientras que el 26.43% afirmó que realizó cursos extracurriculares para adquirir las competencias que posee con relación al uso de herramientas tecnológicas de uso profesional luego de haber completado sus estudios universitarios que implica antes y luego de graduarse en la universidad.

Se destaca también que el 22.91% de los encuestados adquirió estas competencias a partir de tutoriales cursados por internet y que un 6.61% que aunque eligió la opción de repuestas de “Otros, favor especificar”, no respondieron.

Los datos anteriores denotan que los aspirantes a contadores públicos tienen la inquietud de adquirir competencias en el uso de herramientas tecnológicas de uso profesional desde que cursan la licenciatura en las universidades, lo que significa que aprecian tempranamente la necesidad de las mismas.

Cabe destacar que existen una relación directa en la calidad de la enseñanza-aprendizaje en el manejo de herramientas tecnológicas de uso profesional por parte de los contadores públicos dominicanos y aquellos que han ocupado nuevos cargos en el área, ya que se evidencia que el 58.96% califica esa formación como favorable (excelente, muy buena y buena) y el 56.43% han ocupado nuevos puestos de trabajo.

Los encuestados afirmaron que a partir de su experiencia y/o aspiración laboral en la profesión, la herramienta tecnológica de uso profesional que consideran deben manejar con mayor nivel de prioridad son los sistemas contables (un 25.28%), seguido por los software de evaluación y medición de riesgos con un 15.73%; con aproximadamente un 12% cada uno, están los programas de manejo estadísticos para muestreo y los modelos de predicción; un 12.55% de los encuestados considera que los simuladores financieros deben ser prioridad, un 8.99% dijo que los simuladores de bolsa y mercados de valores, en tanto que un 2.62% de los encuestados indicó otras respuestas, pero que no especificaron.

Por último, respecto a qué tan importante califican la incorporación de herramientas tecnológicas de uso profesional en la formación del futuro Contador Público dominicano para su óptimo desempeño, se tiene que el 99% del total de encuestados (142 personas) respondieron mientras que un 1% no respondió. Dentro de quienes respondieron sobre este aspecto, el 79% dijo que es indispensable la incorporación de tecnologías de uso como parte de la enseñanza que reciben los contadores públicos y el 21% restante afirmó que esto es muy importante, lo

cual conlleva la consciencia que tienen los aspirantes a contadores públicos y egresados de esta profesión en el país acerca de la adecuada formación con relación a tecnologías necesarias para desempeñarse en alguna posición dentro del área contable.

Guías de Discusión con Aspectos Básicos a Deliberar

1. ¿Cuáles son las competencias que deben poseer los contadores públicos dominicanos en cuanto al manejo de herramientas tecnológicas de uso profesional para tener un nivel adecuado de competitividad?
2. ¿Cuáles son las herramientas tecnológicas de uso profesional que deben ser incorporadas en la formación de contador público de la República Dominicana?
3. ¿Cuál es el rol de las instituciones del sistema educativo superior (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología - MESCYT, las universidades, las empresas y la comunidad) en la incorporación de herramientas tecnológicas de uso profesional en la formación del contador pública dominicano?
4. ¿Cómo puede contribuir el Instituto de Contadores Públicos Autorizados de la República Dominicana en la incorporación de herramientas tecnológicas de uso profesional en la formación del contador público dominicano?
5. ¿Cuáles son los aspectos que deben ser tomados en cuenta para lograr la incorporación efectiva de herramientas tecnológicas de uso profesional en la formación de los contadores públicos de la República Dominicana?

Conclusión

Al finalizar este trabajo sobre la *Incorporación de herramientas tecnológicas de uso profesional en la formación del contador público de la República Dominicana*, son evidenciados retos que tiene la educación universitaria respecto a la enseñanza-aprendizaje de dichas tecnologías en la Licenciatura en Contabilidad a nivel nacional, los cuales constituyen obstáculos para que puedan adquirir las competencia necesarias que les permita insertarse y permanecer exitosamente en el mercado laboral a partir de la calidad de su trabajo, y para que se logre una real y efectiva alianza efectiva entre la Contabilidad y la Tecnología. Los retos referidos, son los siguientes:

- El ICPARD debe establecer y fortalecer acuerdos con el MESCYT (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología) para dar a conocer la DOM 2 conforme con la obligación de Miembro sobre la base de la *Norma 2 de Educación* y la tecnología, para que a su vez pueda ser aplicada con eficacia en los centros universitarios y en los centros de formaciones especializados.
- Establecer e implementar un plan que presente como urgencia la necesidad de llegar a las universidades con planteamientos reales de esta situación y darle seguimiento a su cumplimiento, involucrando a todos los actores del sistema de educación superior (MESCYT, Universidades – directivos y docentes) y al ICPARD, que incluya básicamente:
 - Incorporación de manera uniforme de contenidos en los planes de estudios de Contaduría Pública, en este caso, de las principales herramientas tecnológicas de uso profesional que demanda el ejercicio moderno.
 - Las universidades deben disponer de tecnologías modernas para formar sus estudiantes junto a la estructura de soporte técnico para esto; formar a los

docentes para que estén a la vanguardia de la tecnología y el conocimiento a promover y/o enseñar.

Referencias

Comisión de Estándares Internacionales de Formación para Contadores - IAESB (2019).

Manual de Pronunciamientos Internacionales de Formación. IFAC. Edición 2015.

Gómez, E. (23 de junio de 2017). *¿Cómo impacta la tecnología en la contabilidad?*

<https://actualicese.com/como-impacta-la-tecnologia-en-la-contabilidad/>

Instituto Americano de Contadores Públicos – AICPA (2019). *Informe Horizontes*.

<https://www.aicpa.org/research/cpahorizons2025/cpahorizonsreport.html>

Instituto de Contadores Públicos Autorizados de la República Dominicana (2014). *Ley*

633 del Contador Público Autorizado de la República Dominicana [Archivo PDF]

<https://www.icpard.org/wp-content/uploads/2019/09/LEY-633-.pdf>

Ley 139-01 de Educación Superior. UNESCO (2018). 7ma. Edición, Julio 2013.

Promulgada el 13 de agosto del 2001. Gaceta Oficial 10097.

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/do_3063_0.pdf

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología - MESCYT (2021). *Estadística de*

contadores públicos graduados, periodo 2013-2019. Departamento de Planificación.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO –

Comisión Económica Para América Latina - CEPAL (2002). *Globalización y Desarrollo*.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2724/2/S2002024_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –

UNESCO, s.f.). *Invertir en ciencia, tecnología e innovación*.

<https://es.unesco.org/themes/invertir-ciencia-tecnologia-e-innovacion>

Reyes, P. (03 de septiembre de 2019). *Conoce las provincias con más empresas*

Mipymes formalizadas. Listín Diario.

<https://listindiario.com/economia/2019/09/03/580981/conoce-las-provincias-con-mas-empresas-mipymes-formalizadas>

Tejada, C. (01 de enero de 2020). *Los retos tecnológicos de República Dominicana para*

este 2020. Diario Libre. <https://www.diariolibre.com/estilos/blogs/martes-de-tecnologia/los-retos-tecnologicos-del-pais-para-este-2020-NA16253358>

Visión Industrial (2020). *¿Qué es la Tecnología?* <https://visionindustrial.com.mx/industria/la-tecnica/que-es-la-tecnologia>

Worden ((14 de julio, 2020). *Toda la historia sobre la evolución de la tecnología*.

<https://www.worten.es/blog/1917/toda-la-historia-sobre-la-evolucion-de-la-tecnologia/>

Bibliografía

Alcalde, M. (03 de marzo de 2020). *El reto de la tecnología en la profesión contable*. Revista

Contaduría Pública. Instituto Mexicano de Contadores Públicos.

<https://contaduriapublica.org.mx/2020/03/03/el-reto-de-la-tecnologia-en-la-profesion-contable/>

Instituto Mexicano de Contadores Públicos (2020). *Manual de Estándares Internaciones de*

Educación para Contadores Públicos. [https://imcp.org.mx/wp-](https://imcp.org.mx/wp-content/uploads/2017/05/Pronunciamientos-Internacionales-de-Formaci%C3%B3n-B.pdf)

[content/uploads/2017/05/Pronunciamientos-Internacionales-de-Formaci%C3%B3n-B.pdf](https://imcp.org.mx/wp-content/uploads/2017/05/Pronunciamientos-Internacionales-de-Formaci%C3%B3n-B.pdf)

Knafo, J. (2020). *La profesión contable 2025*. AICPA.

https://www.javeriana.edu.co/personales/hbermude/nov/memorias_rev_fiscal_foro_firmas/eventos_rev_fiscal/VI_foro_firmas/CPA_Horizons2025-INCP-October_2014_espanol.pdf

Anexo



Encuesta para la recopilación de información Trabajo Nacional de Investigación - XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad - CIC 2021

TÍTULO DE LA PÁGINA

La presente encuesta tiene como finalidad recopilar información para ser utilizada en el trabajo nacional que está siendo realizado para ser presentado en la XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad Porto Alegre, RS-Brasil – CIC 2021, con el objetivo de servir como evidencia de la Incorporación de herramientas tecnológicas de uso profesional en la formación del futuro Contador Público de la República Dominicana.

El instrumento está estructurado con preguntas cerradas para seleccionar SI o NO, así como la opción más apropiada en cada caso, y otras de opción múltiple así como abiertas para detallar informaciones según sea requerido, y preguntas mixtas, cuyas respuestas deberán ser plasmadas en cada pregunta del documento.

Agradezco por anticipado la colaboración que me pueda brindar; las informaciones recolectadas serán utilizadas exclusivamente para los fines arriba indicados.

1. Elija su condición académica y/o profesional según corresponda:

- Estudiante de término, cursando monográfico
- Graduado/a

2. Escriba el nombre de la universidad donde estudia o estudió:

3. ¿Durante su formación universitaria en Contabilidad, cursó asignaturas en base al uso de herramientas tecnológicas de uso profesional?

- SI
- NO

4. ¿Cuáles de las siguientes herramientas de uso profesional fueron incorporadas a su formación como Contador Público?

- Sistemas contables
- Manejo estadístico para muestreo
- Modelos de predicción
- Análisis y transacciones de grandes datos
- Bolsa y mercados de valores

Evaluación y medición de riesgos

Simuladores financieros

Otros, favor especificar

5. ¿Cuál es el nombre de las herramientas tecnológicas que aprendió a usar durante su formación universitaria?

Respuesta 1:

Respuesta 2:

Respuesta 3:

Respuesta 4:

Respuesta 5:

6. ¿En cuáles asignaturas le fueron enseñadas dichas herramientas tecnológicas de uso profesional?

1.-

2.-

3.-

4.-

5.-

7. ¿Cómo califica la competencia en manejo de herramientas tecnológicas de uso profesional adquirida durante su formación en la universidad?

Excelente

Muy buena

Buena

Regular

Deficiente

Insuficiente

Totalmente nula

8. ¿Ha ocupado un nuevo puesto de trabajo ya en término de los estudios universitarios o luego de finalizar estos?

SI

NO

9. En caso de que su respuesta a la pregunta 8 sea afirmativa, indique el puesto de trabajo ocupado.

10. En caso de que su respuesta a la pregunta 8 sea afirmativa, diga si al momento de ingresar a su actual empleo, fue necesario manejar herramientas tecnológicas de uso profesional?

- SI
 NO

11. En caso de que su respuesta a la pregunta 8 sea afirmativa, escriba el nombre de las herramientas tecnológicas de uso profesional manejadas en el referido puesto de trabajo.

1.
2.
3.
4.
5.

12. ¿Por cuáles medios adquirió su competencia actual en manejo de herramientas tecnológicas de uso profesional?

- Cursos tutoriales realizados a través de internet
 Cursos durante los estudios universitarios, pagados por cuenta propia
 Cursos durante los estudios universitarios, pagados por la empresa donde labora
 Cursos al completar los estudios universitarios, pagados por cuenta propia
 Cursos al completar los estudios universitarios, pagados por la empresa donde labora
 Evaluación y medición de riesgos
 Simuladores financieros
 Otros, favor especificar

13. A partir de su experiencia y/o aspiración laboral en la profesión, indique el orden de prioridad cuál de las siguientes herramientas de uso profesional considera de mayor importancia para la formación de Contadores Públicos competitivos?

- Sistemas contables
 Manejo estadístico para muestreo
 Modelos de predicción
 Análisis y transacciones de grandes datos
 Bolsa y mercados de valores
 Evaluación y medición de riesgos
 Simuladores financieros
 Otros, favor especificar

14. ¿Qué tan importante califica la incorporación de herramientas tecnológicas de uso profesional en la formación del futuro Contador Público para su óptimo desempeño?

- Indispensable
- Muy importante
- Medianamente importante
- Poco importante
- Nada importante

Curriculum Vitae de las Autoras:**Glendy Altagracia Jiménez Muñoz.**

Licenciada en Contabilidad-SCL por la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Máster en Gerencia y Productividad, y Postgrado en Administración Financiera por la Universidad APEC. Especialidad en Docencia Universitaria-SCL por la Universidad Católica Santo Domingo. Certificaciones: AMLCA por FIU-FIBA, Auditor Forense Antifraude-MCL por el IIAFA y en Control Interno COSO por el Instituto Global de Auditores Internos. Catedrática de grado y maestría (Rep. Dominicana y Bolivia). Primer Vice-presidente del Consejo Nacional de Comisaría de FAPROUSD. Auditor/Consultor Gerencial y Financiero.

Miembro de la Comisión Técnica de Investigación Contable de la AIC. Miembro activo del ICPARD, IAIRD, IARCP y Adherente AIC.

**Nury Mercedes Antonio Matías.**

Licenciada en Administración y en Contabilidad, con postgrado en Contabilidad Impositiva y Magíster en Alta Gerencia por la Universidad Católica Nordestana. Ha sido galardonada en diversas ocasiones y por distintas instituciones como reconocimiento a su labor profesional. En la actualidad es tasadora activa, catedrática universitaria, conferencista y asesora empresarial.

Miembro Comité de Educación de la Asociación Interamericana de Contabilidad (AIC), Miembro Comité de Educación ICPARD.

**Yasmín Adalid Horta Osorio.**

Licenciada en Contabilidad por la Universidad del Caribe y Licenciatura Administración de Empresas por la Universidad Surcolombina-Colombia. Master en Contabilidad Impositiva por la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Certificación en Auditor Forense Antifraude por el IIAFA. Directora Técnica del Instituto de Contadores Públicos Autorizados de la República Dominicana - ICPARD (actual). Directora Administrativa del ICPARD.

Contralor de varias empresas internacionales entre ellas Koe Internacional y Técnicas Americanas de Estudio. Miembro activa del ICPARD, Miembro del Comité de Administración y Finanzas de la AIC, y Miembro Adherente de la AIC.

Seudónimo: Los Libertadores

Estrategias evaluativas con Moodle*¹

Trabajo Nacional

4. Educación

4.1 Formación y desarrollo profesional inicial y continuo del contador público: que enseñar y como enseñar

Ann Cristel

Gabriela Joan

Costa Rica

Director AIC: Fabio Navarro Arrieta

Resumen

La pandemia del 2020 obligó a las universidades a reinventarse y a utilizar herramientas para la mediación virtual de sus cursos. Este artículo presenta algunas corrientes de pensamiento relacionadas con la educación a distancia, los retos educativos planteados por el covid 19 y el estudio comparativo de los resultados obtenidos al asumir el reto ético y pedagógico de incluir actividades más participativas y diferentes actividades evaluativas. El diseño metodológico de la investigación corresponde a un estudio descriptivo-comparativo, no experimental, con toma de

¹ Experiencia docente por adaptación a las restricciones de presencialidad durante el covid 19. Documento de reflexión.

datos longitudinal; de un curso Costos de la Universidad de Costa Rica. Con el uso de mediación virtual, se logró obtener excelentes resultados no solo en promedios de aprobación del curso, sino también de asistencia, puntualidad, flexibilidad, mejor análisis de los resultados de los exámenes al contar con estadísticas más detalladas, mejor trabajo en equipo y mayor compromiso tanto de la población docente como de la estudiantil.

Palabras clave: enseñanza superior, educación a distancia, evaluación del estudiante, contabilidad, aprendizaje activo, autoaprendizaje.

Evaluation strategies with Moodle

Abstract

The 2020 pandemic forced universities to reinvent themselves and use tools for the virtual mediation of their courses. This article presents some currents of thought related to distance education, the educational challenges posed by COVID-19 and the comparative study of the results obtained by assuming the ethical and pedagogical challenge of including more participatory activities and different evaluative activities. The methodological design of the research corresponds to a descriptive-comparative, non-experimental study, with longitudinal data collection; of a Costs course from the University of Costa Rica. With the use of virtual mediation, it was possible to obtain excellent results not only in course approval averages, but also in attendance, punctuality, flexibility, better analysis of exam results by having more detailed statistics, better teamwork and greater commitment of both the teaching population and the student population.

Keywords: higher education, distance education, student assessment, accounting, active learning, self-learning.

Estratégias de avaliação com Moodle

Abstrato

A pandemia de 2020 obrigou as universidades a se reinventarem e a usarem ferramentas para a mediação virtual de seus cursos. Este artigo apresenta algumas correntes de pensamento relacionadas à educação a distância, os desafios educacionais colocados por covid 19 e o estudo comparativo dos resultados obtidos assumindo o desafio ético e pedagógico de incluir atividades mais participativas e distintas atividades avaliativas. O desenho metodológico da pesquisa corresponde a um estudo descritivo-comparativo, não experimental, com coleta de dados longitudinal; de um curso de Custos da Universidade da Costa Rica. Com o uso da mediação virtual, foi possível obter excelentes resultados não só nas médias de aprovação do curso, mas também na assiduidade, pontualidade, flexibilidade, melhor análise dos resultados dos exames por ter estatísticas mais detalhadas, melhor trabalho em equipe e maior comprometimento tanto da docência. população e população estudantil.

Palavras-chave: ensino superior, educação a distância, avaliação de alunos, contabilidade, aprendizagem ativa, auto-aprendizagem.

I. Introducción

La pandemia declarada en el año 2020 ha llevado a evitar el riesgo de contagio mediante la aplicación de medidas de distanciamiento y la ocupación mínima de espacios públicos, lo que ha obligado a las universidades a reinventarse y a utilizar herramientas para la mediación virtual de sus cursos con más empeño que en los años anteriores. Aunque herramientas como Moodle, Zoom y YouTube ya existían antes del Covid 19, lo cierto es que eran invisibles para muchos docentes y no se utilizaban masivamente, hasta que fue un requerimiento por el cierre de las aulas (Lucio, Altamirano, Zimmerman, Alcaraz, & Domínguez, 2020).

La adaptación rápida a estos cambios es la llave de la sobrevivencia de la educación superior, y para ello es preciso contar con espacios de intercambio de ideas y metodologías que hayan resultado exitosas. Todo ello con el objetivo de, como bien lo expresa en Modelo Pedagógico (UNED, Costa Rica, 2004), fomentar en la persona estudiante la *capacidad de seguir construyendo aprendizajes significativos con autonomía a lo largo de toda la vida*.

Este artículo pretende abarcar una de las cuestiones más polémicas en la educación con mediación virtual: las evaluaciones. Si bien las nuevas teorías del aprendizaje apuestan por métodos más participativos, menos sumativos y más experienciales, lo cierto es que aún se estudia la forma de medir el grado en que los y las estudiantes hacen uso de los aprendizajes al resolver casos. Por ello, la educación a distancia plantea un reto ético y pedagógico para estas actividades evaluativas.

Más en la educación a distancia que en la presencial, aunque de manera similar, hay dificultad de comprobar los logros de la población estudiantil y de garantizar su autenticidad (UNED, Costa Rica, 2004). Hay que diferenciar, como bien lo afirma este modelo de la UNED, entre la capacidad del estudiantado para resolver pruebas y obtener una calificación y la *regulación de los aprendizajes*.

II. Teorías sobre el proceso de enseñanza y cursos con mediación virtual

Las teorías acerca del proceso de enseñanza han clamado durante años por cambios sustanciales, donde se fomente la interacción con un sistema más acoplado a las necesidades de los y las estudiantes y a sus nuevas capacidades digitales. Se debe migrar a un sistema donde la población estudiantil tenga una mayor responsabilidad y capacidad para autogestionar su aprendizaje. Como lo indican Lucio, Altamirano, Zimmerman, Alcaraz, y Domínguez (2020, pág. 9), la escuela es un lugar donde de manera integral se llevan a cabo muchos procesos adicionales al aprendizaje: es un lugar para socializar, para formar buenos ciudadanos y, para muchos, el lugar donde encuentran refugio y alimentación.

La pandemia vino a develar las inequidades de la educación, sobre todo en el acceso a Internet y a las herramientas tecnológicas; y aunque la educación a distancia y la educación presencial tienen el mismo objetivo, para la primera es fundamental conocer las posibilidades tecnológicas existentes y tener en consideración las limitaciones de acceso de la población estudiantil.

Así se denota en los resultados de un estudio reciente de la UNESCO, que identifica las principales preocupaciones que manifiesta el estudiantado de educación superior de Iberoamérica ante la pandemia, y que en orden de importancia coloca de primero *la conectividad a internet*. Los cierres, como medida para contener la pandemia de Covid-19, han llevado a un despliegue acelerado de soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica. Los obstáculos son múltiples, desde la baja conectividad y la falta de contenido en línea alineado con los planes de estudio nacionales hasta un profesorado no preparado para esta *nueva normalidad*.

Concretamente para Costa Rica, se identifica que es uno de los países en Latinoamérica con mayor cantidad de hogares con acceso a internet; no obstante, según datos de la Encuesta de Hogares 2019, las brechas por quintil de ingresos y por región de planificación persisten, ya que

el porcentaje de viviendas con servicio de internet en el país es de 86,3%, dato que baja a 74,0% en viviendas de hogares ubicados en el primer quintil de ingresos y aumenta a 96,5% en el de hogares del quinto quintil.

Por su parte, los educadores de la era digital enfrentan una serie de cambios acelerados que les requieren hacer uso de herramientas tecnológicas en sus aulas (Góngora-Rojas, 2020). Por ello, como lo menciona el autor, es necesario capacitar al personal docente en el uso de estas herramientas, para lograr la innovación educativa que exige esta nueva era. En este proceso de enseñanza a distancia se modifican, como lo indican Acevedo-Zapata, Pinto-Parra, & Lemos-Rozo (2019, pág. 117), “los lenguajes tradicionales de las estrategias pedagógicas y se privilegian las formas de comunicación más ágiles y sucintas”, donde el aprendizaje pasa de ser una transmisión de conocimientos a una apropiación de experiencias trasladadas a los espacios virtuales.

Se requiere también una estandarización de los cursos virtuales y capitalizar las mejores prácticas en beneficio del proceso de enseñanza. Así, las personas estudiantes obtendrán mejores recursos y el personal docente agilizará su curva de aprendizaje. Cada curso debe contener su introducción, objetivos, materiales, actividades y evaluaciones, de forma estandarizada, independientemente de la materia de que se trate o de quién la imparta (Góngora-Rojas, 2020).

Existen muchas herramientas tecnológicas y plataformas gratuitas, pero es importante articularlas apropiadamente con la educación, pues como los afirman González Guerrero, Berdugo, & Mortigo Rubio (2017, pág. 21):

...la legitimidad y cantidad de recursos tecnológicos no garantiza que las actividades docentes y formativas sean de calidad. El uso efectivo de estos recursos depende en buena medida del diseño pedagógico que se prevé para ellos. Desde este punto de vista, una de las competencias de los docentes debe tomar en cuenta la capacidad

de incluir en los diseños pedagógicos, las herramientas y recursos tecnológicos necesarios a los fines de formación planteados por la institución, la facultad y la asignatura.

Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación constituyen excelentes herramientas para repensar el sistema tradicional de evaluación sumativa. Las redes y programas sobre los que se construyen las propiedades de la educación a distancia (asincronía, sin límites geográficos, ni físicos) permiten hacer actividades más integrales donde la persona docente evalúe si el estudiantado ha adquirido el conocimiento sobre la disciplina y las competencias que le permitirán resolver los problemas del entorno que enfrentará durante su vida profesional. Las actividades evaluativas, al sistematizarse, pueden ser más coherentes con el plan de estudio, realizarse con mayor frecuencia durante el curso y mejorarse constantemente según los resultados y el análisis de cada actividad. Es decir, la evaluación con mediación virtual amplía las posibilidades de acercarse más a la situación de cada estudiante, pero requiere de competencias digitales e informacionales por parte de docentes y estudiantes.

Tradicionalmente las evaluaciones sumativas son el momento final, la única evidencia que se presenta para justificar si se aprobó o no el curso y por lo general, con base en este momento se diseñan los recursos que se pondrán a disposición de las personas estudiantes para apoyar el proceso educativo. La evaluación con mediación virtual puede ir mucho más allá y dar la oportunidad al estudiantado de compartir su interpretación de los contenidos con sus compañeros y compañeras, demostrando la apropiación del conocimiento y la capacidad de autorregular su proceso de aprendizaje.

III. La evaluación con mediación virtual

La evaluación, como lo plantean Amaro & Chasín (2017, pág. 14), *a pesar de ser el componente menos popular (para los estudiantes principalmente) es o debería ser nuestro mejor aliado*

educativo, del que se obtenga evidencia continua del aprendizaje en una etapa de diagnóstico y también sumativa. Las autoras proponen una *evaluación integrada e interactiva para lograr el aprendizaje de calidad y de enfoque profundo, y al mismo tiempo sincronizada con la enseñanza* (pág. 16).

Amaro & Chasín establecen que: *La evaluación en cualquiera de sus escenarios, forma parte de la actividad cotidiana en las prácticas pedagógicas que implica un acto valorativo que requiere sistematización y rigurosidad* (2017, pág. 5). Las autoras además afirman que no es conveniente trasladar las prácticas del aula presencial al aula virtual, pues son ambientes de aprendizaje diferentes. Por ello es muy importante describir prácticas exitosas de evaluación en entornos virtuales.

Como se indica en el Modelo Pedagógico (UNED, Costa Rica, 2004, pág. 18):

La evaluación de los aprendizajes debe cumplir una función reguladora durante el proceso de aprender y debe llevarla a cabo esencialmente el propio alumno, en forma de autorregulación. Esto supone su participación en la apropiación de los objetivos, la internalización de los criterios con que se juzgará su logro y la capacidad para anticipar y planificar autónomamente las acciones que conducen a ese aprendizaje.

Para lograr estos objetivos en la educación universitaria, es preciso que las actividades evaluativas coincidan con los retos profesionales que la población estudiantil afrontará en su campo laboral. Debe ser una actividad de negociación y retroalimentación continua sobre los aprendizajes, donde el estudiantado encuentre espacio para la reflexión y sea un actor crítico de su propio proceso.

Como lo comentan Amaro & Chasín (2017, pág. 22):

El éxito de una metodología de enseñanza y de los resultados obtenidos por el alumnado se fundamenta no tanto en la manera como se dan a conocer los nuevos conocimientos sino en práctica evaluativa sincronizada con el aprendizaje y al mismo tiempo flexible, sistemática, permanente, integral, democrática y formativa. Por otra parte, que responda a sus funciones pedagógicas referidas al diagnóstico, motivación, autoevaluación, coevaluación y orientación.

Entre las ventajas de la evaluación con mediación virtual están que facilita el acceso a la población estudiantil desde áreas remotas pues pueden realizar su prueba desde su ubicación y de forma asincrónica, una flexibilidad que no tiene la educación presencial. Además, fomenta competencias profesionales y da una retroalimentación inmediata. Las ventajas para las personas docentes son que les ahorra tiempo y estandariza la calificación (Román, Torres, Hernández, & Martínez, 2020).

IV. La evaluación a través de Moddle

Las evaluaciones electrónicas son procesos en los que se utilizan herramientas tecnológicas para la presentación de actividades de evaluación y el registro de respuestas. En la plataforma Moodle existen catorce distintas actividades como, por ejemplo (Moodle, 2020):

- 1) Tareas
- 2) Foros
- 3) Glosario
- 4) Lección
- 5) Examen o cuestionario
- 6) Taller

Para efectos de este artículo, es relevante explicar tres de ellas: los talleres, las tareas y los exámenes, que fueron las utilizadas en el curso objeto de este estudio.

Exámenes

Un examen de Moodle contiene una página de configuración donde se añaden los criterios para el examen: calificación, paginación, fecha y hora de inicio, duración, intentos, excepciones de usuario, etc. Dentro de estas opciones está la posibilidad de escoger un examen interactivo, donde la persona participante obtiene una retroalimentación inmediata a su pregunta y puede repetir el intento de respuesta tantas veces sea necesario hasta lograr la correcta, lo cual es una evaluación formativa.

Adicionalmente, en otra página se colocan las preguntas que ya se han almacenado en el banco de preguntas y que se seleccionan para ese examen específico. Es conveniente organizar el banco de preguntas de manera tal que se puedan identificar las preguntas asociadas a cada tema para el examen.

Una vez editado el examen, se puede hacer una vista previa y verificar que el orden, redacción y puntuación son correctos.

Los reportes disponibles para esta actividad son: reporte de calificaciones, reporte de respuestas, reporte de estadísticas (calificación promedio, índice de facilidad de las preguntas, coherencia, etc.) y reporte manual de calificaciones.

Tareas

Por medio de esta actividad se recolectan y revisan los trabajos asignados al estudiantado y se les proporciona retroalimentación, incluyendo calificaciones. Puede ser configurada la entrega en grupos y solamente las personas que integran el grupo tienen acceso a la entrega y la retroalimentación.

Como en la actividad de examen, se le configura la fecha de entrega, el tipo de archivos que se debe subir a la plataforma, así como su tamaño en kilobytes.

Taller

El taller es una actividad en la cual las personas estudiantes envían sus trabajos en el formato previsto (archivo adjunto o texto en línea) y recibe calificaciones de sus compañeros y compañeras. Igualmente se pueden configurar para que la entrega y la revisión sean grupales. La persona docente provee una guía estructurada de evaluación y la distribución de estas evaluaciones para revisión puede realizarse de forma aleatoria o manualmente.

La calificación final del taller está compuesta por dos calificaciones; la de los envíos y la de las evaluaciones que se pueden ponderar de la manera que la persona docente escoja. La estrategia de calificación puede ser acumulativa, con comentarios, por número de errores o por rúbrica.

Los resultados obtenidos por Román, Torres, Hernández, & Martínez (2020, pág. 1) sobre el uso de una herramienta personalizada para la evaluación en cursos de la Universidad Politécnica de Sinaloa, México, muestran *un incremento en la interacción sincrónica y asincrónica entre docente y estudiante en un entorno virtual e-evaluaciones; por parte de los docentes se midió y se observó un ahorro en el tiempo destinado a realizar la evaluación en grupos numerosos.* Los investigadores hicieron partícipe al estudiante de su propia evaluación y retroalimentación obteniendo una reacción muy positiva.

V. Caso de Estudio

En la Carrera de Contaduría Pública de la Universidad de Costa Rica anterior a la pandemia del 2020, como muchas otras a nivel latinoamericano, se contaba con aprendizaje tradicional basado como bien lo explican Cassiani Cassiani & Zabaleta de A, “en una mera reproducción de los contenidos previamente expuestos por el profesor y que son evaluados (2017, pág. 116), con una

muy poco emotiva participación por parte del estudiantado. Con el cierre de las aulas ante el COVID 19, se debió hacer un cambio de método, aprovechando la disposición de medios informáticos, que proporcionaron mayor posibilidad del aprendizaje interactivo.

En el contexto de la Institución, la declaratoria de la pandemia por la enfermedad del COVID 19, llevó a que las autoridades tomaran medidas urgentes que permitieran el mayor bienestar a la población estudiantil, ante las difíciles circunstancias que la emergencia sanitaria generó tanto en el ámbito socioeconómico, como en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el entorno virtual.

Con la finalidad de garantizar la permanencia estudiantil ante las brechas en el acceso a Internet y a las herramientas tecnológicas, se emprendieron las siguientes acciones:

Recursos para acceso a equipo tecnológico e internet. Las unidades académicas dieron a conocer situaciones de estudiantes con dificultad o imposibilidad de acceso a equipo tecnológico e internet; aspecto que incidiría de manera directa en la efectividad de la actividad académica en el entorno virtual. Ante esta circunstancia la Rectoría impulsó una serie de esfuerzos de coordinación con diferentes instancias, implementando las siguientes acciones:

- Oficializar el uso de la plataforma de Mediación Virtual (METICS) para impartir los cursos.
- Préstamo de tabletas con chip de acceso a internet.
- Asignación de un monto económico al estudiantado como apoyo al pago de internet (a estudiantes con mayor vulnerabilidad socioeconómica).
- Convenio con el Instituto Costarricense de Electricidad (ICE) por medio del Centro de Informática, para mejorar la conectividad y la descarga de datos móviles en el dominio ucr.ac.cr, sin costo alguno.
- -Convenio ICE-UCR para nuevo campus de licencias Zoom.

Aumento en Beneficios Complementarios del Sistema de Becas. Los beneficios complementarios otorgados por el Sistema de Becas, constituyeron un reto importante para garantizar la permanencia estudiantil, dado el impacto en materia socioeconómica que la pandemia tuvo en los hogares costarricenses. Esta situación llevó a implementar en el II ciclo lectivo 2020, mecanismos que permitieran fortalecer los beneficios complementarios correspondientes a gastos de estudio acentuados en el contexto de la actividad académica virtual.

VI. Organización de la cátedra de Sistemas de Costeo Gerencial

El curso de Sistemas de Costeo Gerencial se ubica en el cuarto año de la Carrera de Contaduría Pública en la Universidad de Costa Rica. Por lo general, se constituye de una cátedra de seis a siete profesores y profesoras, con grupos de entre 20 y 40 estudiantes cada uno, es decir, alrededor de 160 estudiantes por ciclo, con un promedio de aprobación que ha sido de alrededor de 70%. La cátedra, aunque no es colegiada, sí se organiza para aplicar las mismas pruebas evaluativas y coordina el mismo plan de trabajo para el ciclo.

El curso presencial que se impartió durante el segundo ciclo lectivo del 2019 y el segundo ciclo del 2020, aunque similares en contenido y cantidad de participantes, fueron totalmente diferentes en sus procesos: el primero fue 100% presencial y el segundo 100% virtual debido al Covid-19 y el cierre nacional de las instituciones de educación. Una comparación entre estos dos cursos puede dar luz sobre las prácticas que se han utilizado y la forma de organización que permitió dar continuidad a la educación superior en este periodo de crisis. Para realizar las comparaciones se toman los datos de dos de los siete grupos, los cuales se detallan a continuación.

Tabla 1. Comparativo de notas de curso presencial 2019 y virtual 2020

	2020	2019
Nota Promedio Grupo 01	8,6	7,5

Nota Promedio Grupo 02	8,1	7,3
Cantidad de exámenes (grupos 1 y 2)	4	2
Cantidad de exámenes cortos (grupos 1 y 2)	0	10
Cantidad de tareas (grupos 1 y 2)	6	10
Investigación (grupos 1 y 2)	0	1
Cantidad de Talleres (grupos 1 y 2)	6	0

Mientras que en el año 2019, las pruebas evaluativas individuales abarcaron el 85% de la nota, en el 2020 su ponderación fue menor con el fin de ampliar el trabajo colaborativo y cooperativo mediante talleres y tareas (con un peso del 25%). Se aumentó la frecuencia de los exámenes de mayor ponderación y se eliminaron las pruebas cortas, con el fin de no recargar al estudiantado con actividades evaluativas y darles tiempo para su proceso formativo autónomo mediante la observación de videos y la participación en charlas.

Así, la clase principalmente magistral del curso durante el 2020 constituyó un espacio de atención de consultas, resolución de casos de forma conjunta o de elaboración de talleres. De esta manera, se mejoró la relación pedagógica al generar experiencias de aprendizaje más congruentes con la cultura participativa que vive la población estudiantil fuera de las instituciones educativas, como lo recomiendan Acevedo-Zapata, Pinto-Parra, & Lemos-Rozo (2019).

Para adaptarse a la situación, se creó una sola aula virtual para la cátedra del curso en el 2020, donde los y las docentes colocaron los materiales para el uso general de la cátedra y otros específicos para su grupo utilizando una sección aparte.

En la primera reunión de la cátedra se asignaron las tareas a realizar por cada profesor, consistentes en crear videos sobre la solución de casos, la explicación de algún tema o el desarrollo de ejercicios para las pruebas. Esta organización colaborativa permitió alinear el

conocimiento y uso del entorno de Moodle, entre las personas docentes de mayor y poca experiencia.

Al iniciar el ciclo lectivo se tuvieron como acciones fundamentales la consulta para verificar las posibilidades de conectividad de la población estudiantil inscrita y la negociación con la editorial para brindar la oportunidad de comprar el libro físico o en su formato electrónico a través de Internet.

En el aula virtual, se colocaron el programa con una descripción detallada de las actividades a realizar en cada clase y las plantillas de solución de los ejercicios, a efecto de evitarle al estudiantado su construcción y así facilitar el enfocarse en las explicaciones, cálculos y procedimientos.

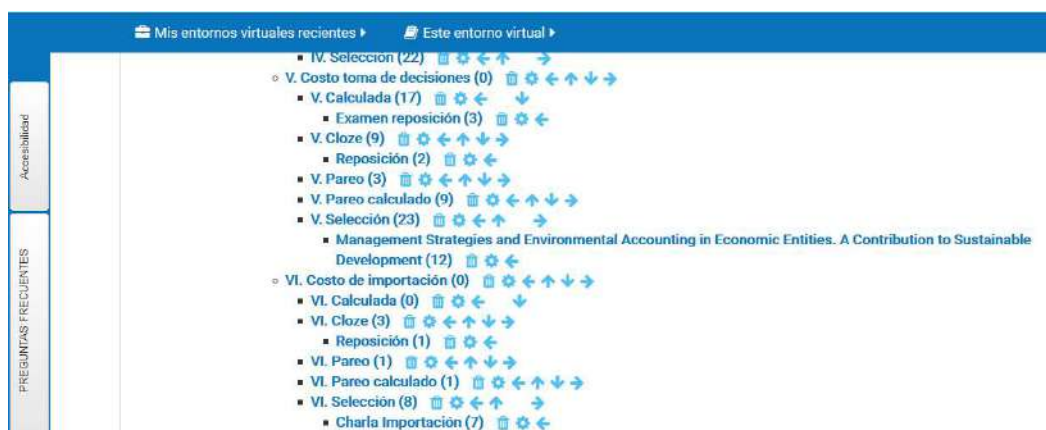
Aprovechando las ventajas de la virtualidad, y con el objetivo de mostrar dos áreas de trabajo poco conocidas por los y las estudiantes de la carrera (diferentes a la contaduría y la auditoría), se programaron dos charlas con profesionales cuyo trabajo giraba en torno a los temas que se tratan en el curso: costos estándar con la contadora de costos de una prestigiosa empresa costarricense dedicada a la producción de lácteos y otra sobre importaciones con un asesor de la firma Grant Thornton. Como lo indican Cassiani Cassiani & Zabaleta de A (2017), *las empresas demandan profesionales capaces de adaptarse al entorno, con capacidad de análisis crítico y motivación para seguir aprendiendo*.

Los talleres y tareas fueron asincrónicos y grupales. Para la solución del taller se destinó un tiempo durante la clase para que las personas estudiantes organizadas en grupos discutieran la posible respuesta del caso, para luego realizar el envío y la evaluación del par de forma individual. Los trabajos colaborativos y cooperativos apoyan un análisis más profundo de los problemas en la solución de casos. Tanto para tareas como para los talleres se habilitó la herramienta Turnitin para detectar situaciones de plagio.

El objetivo de las actividades evaluativas fue motivar a la población estudiantil a reforzar su autoaprendizaje, autoevaluación y retroalimentación de sus pares. La población docente migró hacia estas nuevas formas, gestionando la función formativa de cada una de ellas y complementándolas con otras actividades evaluativas sumativas.

El banco de preguntas para las evaluaciones se organizó por temas, y dentro de cada tema por tipo de pregunta: de selección, de cálculo, pareos teóricos o prácticos, o cloze de desarrollo. De esta manera se podrían escoger de forma aleatoria las preguntas para los exámenes, logrando casi que cada estudiante tuviese una versión diferente del examen, aunque dentro de la misma estructura. La siguiente ilustración muestra la organización de los temas V y VI, en las categorías del banco de preguntas:

Ilustración 1. Organización del banco de preguntas



Como se muestra, se incluyó una lectura en inglés que se evaluó junto al tema V y se crearon más de 60 preguntas por tema para brindar variabilidad a los exámenes y propiciar que fuera individual su desarrollo. Con esa misma intención, los exámenes se planificaron sincrónicos, con cámara encendida y se atendieron consultas durante el mismo a través del chat personal de la sesión de zoom abierta para tal efecto.

Los exámenes se estructuraron de forma equivalente a los exámenes presenciales, indicando al estudiante el tiempo, ponderación y tema de cada apartado. En la ilustración siguiente se muestra la estructura del cuarto examen:

Ilustración 2. Estructura del IV examen

The screenshot displays the following structure for the exam:

- Calculadas 20 puntos 30 minutos** (3 questions, each 6.67 points)
- Decisiones de corto plazo 40 puntos 60 minutos** (2 questions, each 20.00 points)
- Importaciones 30 puntos 45 minutos** (1 question, 30.00 points)
- Teoría 10 puntos 15 minutos** (10 questions, each 1.00 point)

Finalmente, las preguntas cloze se desarrollaron cada vez con mayor exactitud gracias a la función concatenar y redondear de Excel, que permite copiar las funciones de las preguntas *numerical*, *shortanswer* y *multichoice* en una hoja de Excel vinculada, haciendo que los ejercicios se puedan modificar con facilidad y replicar con algunas variaciones para hacer casos diferentes para el estudiantado. Se muestra a continuación la sintaxis utilizada en las preguntas:

- a) =CONCAT("{1:NUMERICAL:="";REDONDEAR(F50;0);":1}")
- b) =CONCAT("{1:SHORTANSWER:="";C21;"}")

c) {1:MULTICHOICE::~=Inventario producto proceso Dep 2~Costo de ventas~Inventario de Prod. Terminado}

Analizando la sintaxis del inciso a) se refleja la función que permite colocar en una casilla de Excel la expresión que Moodle interpreta como una pregunta numérica, pero en la que en lugar de dar por respuesta un número fijo, ubica como respuesta el contenido redondeado de una celda, con lo cual se evita tener que escribir repetidamente números en las plantillas de Moodle.

Para las preguntas de respuesta corta, se le da a la persona estudiante una lista de las cuentas que puede utilizar y se le solicita que corte y pegue ese nombre en la parte del asiento que corresponda, para evitar diferencias de escritura que anulan la calificación. Del mismo modo que la pregunta numérica está concatenada para unir el código de Moodle con el contenido de una ubicación de la hoja de Excel.

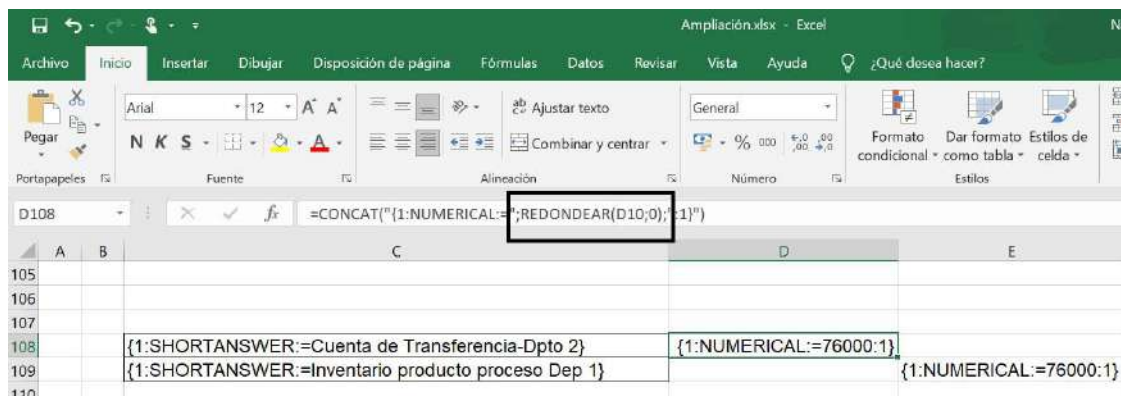
Así, una plantilla de Excel donde se desarrollan los casos a evaluar tendría una primera sección donde se realiza la solución del caso como la siguiente:

Ilustración 3. Solución de caso para examen en Excel.

	A	B	C	D	E	F
9						
10			Cuenta de Transferencia-Dpto 2	76.000,00		
11			Inventario producto proceso Dep 1		76.000,00	
12						

Y en otra parte de la misma hoja, tiene la sección que replica la respuesta, con el código que hay que pegar en la pregunta cloze:

Ilustración 4. Código de Moodle para sistematizar las respuestas



Nótese que la casilla D108, contiene el código descrito que vincula la casilla con la respuesta del caso. En la celda D10 el número que está es 76.000.

De esta manera, el código correcto, con las respuestas correctas, se copia de Excel y se pega en la pregunta cloze de Moodle, que en vista previa se vería así:

Ilustración 5. Vista previa de pregunta cloze

PREPARE:

1- Los siguientes asientos: corte y pegue la cuenta

Cuenta de Transferencia-Dpto 1
Cuenta de Transferencia-Dpto 2
Inventario producto defectuoso
Inventario producto proceso Dep 1
Inventario producto proceso Dep 2
Inventario producto terminado
Pérdida anormal

a) Traspaso del los costos del depto #1 al depto#2

Nota: la pregunta es más extensa, pero por razones de espacio se omite el enunciado y otras partes de la respuesta.

Finalmente, en la plataforma Moodle se cuenta con estadísticas relacionadas al examen, dentro de las que se destacan:

Tabla 2. Estadísticas de los exámenes en Moodle

Medida	Valor esperado	Detalle
Calificación promedio	50% a 75%	
Mediana de calificación		La mitad del estudiantado tiene una calificación inferior a este valor.
Desviación estándar	12% a 18%	Medida de la dispersión de las calificaciones alrededor de la media
Sesgo de la distribución de puntuaciones	Valor negativo = cola a la izquierda	medida de la asimetría de la distribución de calificaciones
Curtosis de la distribución de puntuaciones	0 a 1	es una medida de que tan plana está la distribución
Coefficiente de consistencia interna	mayor a 75%	Un valor bajo indica que algunas de las preguntas no son efectivas para discriminar entre estudiantes de diferente habilidad y por esto las diferencias entre las puntuaciones totales están en gran medida asociadas al azar. También puede

		indicar que algunas de las preguntas están evaluando una calidad diferente que el resto de las preguntas y que estas dos calidades no correlacionan bien, lo que significa que el examen en su conjunto no es homogéneo.
Tasa de error	Menor al 25%	Estima el porcentaje de la desviación estándar que se debe a efectos aleatorios en lugar de diferencias genuinas de la habilidad entre el estudiantado.
Error estándar	Inferior a 7%	Estima qué tanto de la desviación estándar se debe a efectos aleatorios, y es una medida de la incertidumbre en la calificación de cualquier estudiante dado

Fuente: adaptado de (Moodle, 2020)

Así, combinando los talleres, las tareas y las pruebas individuales se consolidó un curso fluido y sin grandes complicaciones para las personas estudiantes y docentes en esta etapa de transición.

VII. Resultados

Reporte de estadísticas

En el reporte de actividad de Moodle se puede observar que las mayores interacciones se llevaron a cabo en los talleres, los exámenes y las tareas que son las actividades que tienen alguna

ponderación en la nota. De los recursos sin ponderación, como videos, lecturas y prácticas opcionales, estas últimas fueron las que generaron mayores interacciones por un número mayor de estudiantes (hasta 1500 interacciones por parte de 130 usuarios en una práctica opcional antes del último examen).

El reporte de estadísticas de examen de las cuatro pruebas aplicadas arroja luz para mejorar las ponderaciones y distribución de los próximos cursos:

Tabla 3. Estadísticas de los exámenes parciales

Medida	I parcial	II parcial	III parcial	IV parcial
Número de primeros intentos completos calificados	167	164	163	159
Calificación promedio	69%	80%	68%	58%
Mediana de calificación	71%	84%	70%	58%
Desviación estándar	20%	16%	17%	19%
Sesgo de la distribución de puntuaciones	-0,2417	- 1,5333	-0,7149	-0,1276
Curtosis de la distribución de puntuaciones	-1,2347	3,0698	0,3707	-0,4089

Revisando las preguntas, se detectaron los temas en los que hay que poner énfasis, pues su índice de facilidad fue inferior a 5%, tales como las decisiones de producir o comprar, el punto de equilibrio, las variaciones de los costos de distribución, la diferencia del costo directo y el costo absorbente reflejada en las utilidades y variaciones de precio múltiples en materiales. A algunas preguntas se les cambió la redacción y a otras se les agregaron aclaraciones atendiendo a los

errores que cometió el estudiantado y que pudieron ser inducidos por la redacción. Adicionalmente se revisaron las ponderaciones de las preguntas, otorgando un mayor puntaje a las de selección y calculadas, tal y como lo recomiendan las estadísticas.

Otros indicadores

A continuación, se detallan otros indicadores generados en el escenario virtual, cuya incidencia se refleja en los resultados evaluativos:

- a. **Mayor asistencia a las lecciones:** En el segundo ciclo lectivo 2019 la asistencia a lecciones fue en promedio del 75% del estudiantado, mientras que para el II ciclo lectivo 2020 fue en promedio del 95%. Este aumento en la asistencia se atribuye a los siguientes motivos:
 - El estudiantado no debe trasladarse desde su domicilio o lugar de trabajo hasta el centro de estudios por lo que cuenta con mayor facilidad para integrarse a la clase mediante la plataforma ZOOM.
 - La asistencia a lecciones permite llevar el hilo conductor en las explicaciones de la materia a tratar, facilitando realizar consultas o retroalimentándose con las respuestas que el docente da a las consultas de los compañeros.
 - La asistencia a lecciones se ve favorecida con dinámicas participativas como la exposición individual o grupal de temáticas o el trabajo en equipo mediante la conformación de grupos.

- b. **Mayor puntualidad.** La puntualidad también fue mayor en el año 2020, teniéndose que al transcurrir los primeros 10 minutos de la clase ya se había incorporado el estudiantado presente, mientras que, en el 2019, la incorporación terminaba de darse aproximadamente 45 minutos después.

- c. **Consulta a las lecciones grabadas.** La modalidad virtual permite la grabación de las lecciones. Esta herramienta es recurrida por el estudiantado principalmente con la finalidad de repaso.
- d. **Trabajo grupal.** El trabajo grupal se vio favorecido en la modalidad virtual ya que en la plataforma zoom se cuenta con la facilidad de organizar grupos de trabajo y se permite a cada uno el acceso a la pantalla (*screen*). Al tenerse una mayor asistencia a lecciones, los grupos cuentan con una mayor participación.
- e. **Aumento de la nota promedio.** Pese a que la cantidad de exámenes fue mayor de un ciclo lectivo a otro, pasando de 2 a 4, la nota promedio aumentó de 7.5 a 8.6. Esta mejora es atribuible a los siguientes factores:
 - o Menor concentración de la materia incluida en cada examen.
 - o Además de tener mayor constancia en la asistencia a clases, el estudiantado contó con mayor cantidad de herramientas de apoyo, como lo son los videos que explican las prácticas y el repaso de las lecciones grabadas.
 - o En el año 2019, la mayor parte de los exámenes cortos se aplicaron de manera virtual mediante la plataforma EcoAula, lo cual fue de gran valor para que los profesores participantes de la Cátedra se familiarizarán con la herramienta en cuanto a la formulación de los ítems. Esta experiencia adquirida, favoreció la elaboración conjunta de los exámenes parciales en el año 2020.
 - o Debido a los diferentes horarios de los grupos que integran la cátedra y con la finalidad de unificar la aplicación de cada examen parcial a nivel de esta, la experiencia llevó a definir su realización los días sábado en horas de la noche, de esa forma se evitarían choques con exámenes programados en los otros cursos matriculados por el estudiantado. Las situaciones con dificultades de conectividad por más de 10 minutos fueron mínimos y tratados con opciones de solución como lo fue diferir la aplicación del

examen a la fecha definida en el programa del curso para realizar el examen de reposición.

VIII. Conclusiones

Las redes y programas sobre los que se construyen las propiedades de la educación a distancia (asincronía, sin límites geográficos, ni físicos) permiten hacer actividades más integrales donde la persona docente evalúe si la población estudiantil ha adquirido el conocimiento sobre la disciplina y las competencias que le permitirán resolver los problemas del entorno que enfrentará durante su vida profesional. La sistematización de las actividades evaluativas, pueden hacer este proceso más coherente con el plan de estudio, realizarse con mayor frecuencia durante el curso y mejorarse el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El éxito del proceso educativo mediante la modalidad virtual se alcanza en mayor grado cuando se logran identificar y resolver las barreras de conectividad de las personas estudiantes con limitaciones en este ámbito.

Una vez resuelto el reto de superar las barreras de conectividad y las competencias digitales por parte de los docentes y estudiantes, la dinámica académica bajo la modalidad virtual plantea oportunidades para introducir nuevas teorías de aprendizaje, caracterizadas por incorporar métodos más participativos, y con capacidad para fomentar la autorregulación de los aprendizajes.

IX. Referencias

- Acevedo-Zapata, S., Pinto-Parra, D. M., & Lemos-Rozo, A. Y. (2019). Mediación pedagógica en la narrativa visual de cursos virtuales introductorios a licenciaturas. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 13(1), 113-136. .
- Amaro, R. C., & Chasín, R. (2017). La evaluación en el aula virtual. *Voces De La Educación*, 2(3), 3.
- Cassiani Cassiani, D., & Zabaleta de A, M. I. (2017). Metodologías utilizadas en la enseñanza de contabilidad internacional: una propuesta. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 9(1).
- Góngora-Rojas, R. (2020). Liderazgo tecnológico en educación superior: El caso del recinto de río piedras de la universidad de puerto rico (Order No. 28023472). . *Available from ProQuest One Academic. (2429878482)*. , (2429878482). Retrieved from <https://search-proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/dissertations-theses/liderazgo-tecnológico-en-educación-superior-el/docview/2429878482/se-2?accountid=28692> .
- González Guerrero, K., Berdugo, N. C., & Mortigo Rubio, A. (2017). Incidencia de los entornos virtuales de aprendizaje en la calidad de la educación superior, desde el contexto colombiano. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(2),11-24. [fecha de Consulta 15 de Julio de 2021]. ISSN: 1657-107X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561059354002>.
- Lucio, P. B., Altamirano, C., Zimerman, A. A., Alcaraz, V., & Domínguez, J. L. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el covid-19. retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*,. 50, 41-87., Retrieved from <https://search->

proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/scholarly-journals/encuesta-nacional-docentes-
ante-el-covid-19-retos/docview/2447952598/se-2?accountid=28692 .

Moodle. (15 de diciembre de 2020). *Moodle*. Obtenido de documentación- Actividades:
<https://docs.moodle.org/all/es/Actividades>

Moodle. (16 de diciembre de 2020). *Moodle*. Obtenido de Reporte de estadísticas del examen:
https://docs.moodle.org/all/es/Reporte_de_estad%C3%ADsticas_de_examen

Pezzutti, R. J., Cárdenas, C. M., Mesías, C. D., Lira, L. A., & Dumont, J. R. (2020). Mundos
virtuales y el aprendizaje inmersivo en educación superior. *Propósitos y
Representaciones*, 8(1), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.430>.

Román, P. E., Torres, E. O., Hernández, R. A., & Martínez, C. R. (2020). VIRTUAL
ENVIRONMENT E-EVALUATION AS A MANAGEMENT TOOL IN NUMEROUS
GROUPS. *Vivat Academia*, 23(151), 107-124.
doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/10.15178/va.2020.151.107-125> .
Obtenido de doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/10.15178/va.2020>.

UNED, Costa Rica. (2004). *Congreso Universitario*. Obtenido de
[https://www.uned.ac.cr/conuniversitario/images/docs_cu/politicas_academicas/ModeloPe
dagogico_000.pdf](https://www.uned.ac.cr/conuniversitario/images/docs_cu/politicas_academicas/ModeloPedagogico_000.pdf)

Seudónimo: Gabriela Joan



DATOS PERSONALES

Nombre NADIA UGALDE BINDA
Dirección: Santo Domingo, Heredia Costa Rica
Nacionalidad Costarricense
Celular (506) 8369-6864
Casa tel. (506) 22680718
Correo Electrónico: nadia.ugalde@ucr.ac.cr

EDUCACIÓN

Instituciones de enseñanza	Títulos obtenidos
Universidad de Valencia	Doctorado en Dirección de empresas
Universidad de Costa Rica	Segundo año de la Carrera de Ingeniería Informática
Universidad de Costa Rica	Bachillerato en inglés con énfasis en Literatura.
Universidad de Costa Rica	Magíster en Administración y Dirección de Empresas con énfasis en Mercadeo y Ventas
Universidad de Costa Rica	Licenciada en Administración de Negocios con énfasis en Contaduría Pública
Universidad de Costa Rica	Bachiller en Administración de Negocios

EXPERIENCIA LABORAL RECIENTE

Empleador	Universidad de Costa Rica
Cargo	Profesora catedrática tiempo completo, Coordinadora de Cátedra, Coordinadora de Comisión de Calidad
Empleador	JAFAP
Cargo	Miembro de la Junta Directiva
Empleador	Trigo Miel
Cargo	Administradora

Publicaciones:

Capital intelectual del emprendedor y la innovación. *Contabilidad Y Auditoría*, (49). (2019).

The Role of Intellectual Capital and Entrepreneurial Characteristics as Innovation Drivers, 2014 <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v24n53/v24n53a04.pdf>

Las Normas Internacionales de Información Financiera: historia, impacto y nuevos retos de la IASB, 2014, *Ciencias Económicas: Volumen 32, Número 1*

Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación, 2013, *Ciencias Económicas: Volumen 31, Número 2*

Calidad en la gestión: administración por procesos, costeo por actividades y el cuadro de mando integral, 2011 *Ciencias Económicas: Volumen 29, Número 2*

El impacto de la cultura en el desarrollo de las PYMEs. *Ciencias Económicas: Volumen 27, Número 1.*

Medición de los beneficios netos en las combinaciones de negocios, *Ciencias Económicas: Volumen 27, Número 2*

Mejorando los procesos de presupuestación, *Ciencias Económicas: Volumen 28, Número 2*

Capital intelectual e innovación: una sinergia necesaria, *Ciencias Económicas: Volumen 29, Número 2*

Análisis crítico y comparativo de las teorías de internalización e internacionalización, 2008 *Ciencias Económicas: Volumen 26, Número 2*

Pautas útiles para investigar en costa rica la problemática de la gerencia femenina, 2008 *Ciencias Económicas: Volumen 26, Número 2*

Sistemas de costeo Básico: El ciclo contable en las empresas industriales, 2008. Editorial TEC

Sistemas de información contable y gerencial de costos I y II, Editorial TEC, 2019

ANABELLE LEÓN CHINCHILLA

Seudónimo: Ann Cristel



DATOS PERSONALES

Nombre Anabelle León Chinchilla
Dirección: Costa Rica
Nacionalidad Costarricense
Celular (506) 88422387
Correo Electrónico: ANABELLE.LEON@ucr.ac.cr

EDUCACIÓN

Instituciones de enseñanza	Títulos obtenidos
Universidad de Costa Rica	Magíster en Administración y Dirección de Empresas con énfasis en Finanzas
Universidad de Costa Rica	Licenciada en Administración de Negocios con énfasis en Contaduría Pública
Universidad de Costa Rica	Bachiller en Administración de Negocios

EXPERIENCIA LABORAL RECIENTE

Empleador Universidad de Costa Rica
Cargo
Coordinador de Cátedra
Tutor de Trabajo Final de Graduación
Lector de Trabajo Final de Graduación
Programas Sociales
Programas de Educación Continua

Empleador	JAFAP
Cargo	Directora de la Oficina de Becas y Atención Socioeconómica UCR

Publicaciones:

Revista de Ciencias Económicas. Artículo "La evolución del proceso administrativo frente al marco método lógico de la creación de valor como principio rector en la gestión empresarial".

Revista de Ciencias Económicas. Artículo sobre Rentabilidad.

Programas Sociales EAN. Antología sobre Administración Financiera.

**ASOCIACIÓN INTERAMERICANA DE CONTABILIDAD (AIC)
XXXIV CONFERENCIA INTERAMERICANA DE CONTABILIDAD
PORTO ALEGRE, RS BRASIL**

***La pandemia y las clases virtuales forzadas: caso Pontificia
Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República
Dominicana***

TRABAJO NACIONAL:

ÁREA TEMÁTICA 4 EDUCACIÓN

TEMA

INTERACCIÓN UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD: MARCO PARA EL DESARROLLO

SUBTEMA:

***La pandemia y las clases virtuales forzadas: Caso Pontificia Universidad Católica Madre y
Maestra (PUCMM) República Dominicana***

AUTOR: ROSA ALEJANDRA LIZ REYNOSO

País: República Dominicana

DIRECTOR NACIONAL: ANDRÉS JORGE BILLINI

AGOSTO 2021

RESUMEN EJECUTIVO

El mundo en nuestra era se ha dividido en antes y después del COVID 19. Algunos sectores se han visto beneficiados, pero la educación se ha visto perjudicada, sobre todo por la adaptación forzada. Hay que destacar que se ha innovado y mejorado, pero ha sido más como una manera de resolver que generando un cambio de manera paulatina y bien planificado.

Los profesores de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) de la República Dominicana, han vivido en primera persona todas las bonanzas y vicisitudes de la virtualidad. En este trabajo se plasman los resultados de una encuesta directa sobre el proceso vivido y cuáles han sido su desenlace y recomendaciones.

Palabras clave: Pandemia, Educación, Adaptación Forzosa.

DESARROLLO DEL TRABAJO

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia ha habido pandemias que han marcado la historia de la humanidad. En este momento estamos atravesando una que comenzó en el año 2019 y que ha cambiado toda nuestra perspectiva. No es un secreto que la incertidumbre se ha multiplicado y los procesos de adaptación se han llevado a cabo sobre la marcha y con poca o ninguna planificación.

En el sector de Educación se tomaron una serie de medidas forzadas que han traído, como todo en la vida, cosas buenas y cosas no tan buenas. Todos los que imparten clases se tuvieron que cambiar a modalidad virtual, estuviesen o no preparados y se fueran clases que tenían que ser presenciales o podían ser virtuales.

En el presente artículo describiremos las percepciones que tienen los docentes de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de la República Dominicana sobre el proceso de verse obligados a cambiar la forma de enseñanza.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el año 2019 surge en China una enfermedad altamente contagiosa y que se propaga de manera rápida en todo el mundo. Los síntomas y secuelas no se conocen en su totalidad al momento de la elaboración de este artículo, pero en todo el mundo se recomendó el confinamiento para tratar de contener los contagios.

En República Dominicana fueron identificados los primeros casos en febrero de 2020 y el proceso de confinamiento llegó a mediados de marzo mediante decreto presidencial y luego ratificación por el Congreso. Se inició con periodos de treinta a cuarenta y cinco días renovables. Este encerramiento casi total también restringía las horas de tránsito o toque de queda que se han ido ampliando o reduciendo en función de los contagios detectados.

En el sector educación fue necesario terminar los ciclos de manera virtual. En el caso que estudiamos, nos pasamos el 50% presencial y el 50% virtual del periodo enero-abril 2020. Ese cuatrimestre fue terminado, literalmente como pudimos.

Continuar con los ciclos siguientes a partir de abril, es otra historia. Los profesores y los estudiantes tuvieron que hacer cambios significativos que les permitieran realizar las clases virtualmente. En esta ocasión analizamos algunas de las experiencias vividas por los profesores.

OBJETIVO GENERAL:

Evaluar el proceso general de adaptación a las clases virtuales de los profesores de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Determinar el nivel de satisfacción de los docentes con respecto a las clases virtuales.
2. Medir el nivel de adaptación y disposición para continuar con un sistema virtual o híbrido.
3. Enlistar las ventajas y desventajas que exponen los docentes sobre las clases en modalidad virtual.

CONTEXTUALIZACIÓN

La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra es una institución de educación superior fundada en el año 1962. Es la primera universidad privada de República Dominicana. Dentro de sus programas ofrece carreras técnicas, carreras de grado, especialidades, maestrías y doctorados. (<https://www.pucmm.edu.do/somos/conoce-pucmm>)

La Universidad está dividida en cuatro facultades: Ciencias Sociales Humanidades y Artes; Ciencias Sociales y Administrativas; Ciencias de la Ingeniería y Ciencias de la Salud. Estas ofrecen varias carreras con una duración que va entre los cuatro años hasta los seis años.

En el presente estudio se evaluó profesores de grado de las diferentes carreras que ofrece la universidad en ambos campus, Santiago y Santo Domingo. Hay estudios y exposiciones que se han llevado a cabo en otras universidades, pero sus experiencias no se corresponden con este estudio, por lo tanto, no serán citados.

MARCO TEÓRICO

El año 2020 fue muy accidentado para la educación, al igual que todos los demás aspectos de la vida. En un momento estábamos en las aulas, como normalmente hacíamos y de repente tuvimos que cambiar el escenario y concluir el periodo desde nuestros hogares de manera virtual. Un cambio brusco y sin precedentes recientes motivado por una pandemia arrolladora y letal.

El COVID 19 no es la primera pandemia que ataca la humanidad, ni mucho menos. De acuerdo con los datos de National Geographic en su artículo *Grandes Pandemias de la Historia*, ha habido siete grandes enfermedades que se han convertido en epidemias mortales que han traspasado todas las fronteras. Cronológicamente las numera de la siguiente manera:

1. Peste de Justiniano (Siglo VI). Es la primera de la que se tiene constancia con una cifra mortal de aproximadamente cuatro millones de personas. Su impacto en las personas y la economía fue catastrófico. Contribuyó al debilitamiento de imperio bizantino.
2. Peste negra (Siglo XIV). Es una enfermedad que todavía está activa. Se tardaron cinco siglos en determinar su origen en las ratas y hubo poblaciones que perdieron entre el cincuenta al sesenta y cinco por ciento de su población.
3. Viruela (mayor impacto en el Siglo XVIII). Diezmó la población mundial desde sus inicios. Afortunadamente se considera erradicada a través de las vacunas.
4. Gripe Española (Siglo XX, durante la Primera Guerra Mundial). Esta enfermedad causó un impacto del que solamente se tienen estimaciones de que hubo entre veinte a cincuenta fallecidos. Su nombre es circunstancial, no se originó en España sino en China, pero los españoles no tenían censura de información y se les atribuyó la enfermedad.
5. Gripe Asiática o H2N2 (Segunda mitad del siglo XX). Es de procedencia aviar y se estima que causó aproximadamente un millón de muertos en el planeta.
6. Gripe de Hong Kong o H3N2 (Años sesenta del siglo XX). Con un patrón muy parecido a la gripe asiática, registró un millón de muertos. Hay momentos en que estos últimos dos virus se reactivan.
7. Virus de Inmunodeficiencia Adquirida o VIH (Años ochenta del siglo XX). Este virus está completamente activo y no se tiene cura definida. Los estudios han permitido que se haya conocido un poco más sobre el mismo y hay tratamientos para minimizar sus efectos. La ignorancia y el miedo en sus inicios hizo que se propagara con mucha rapidez y se estima que ha cobrado, hasta el momento, unos veinticinco millones de vidas.

El impacto de la pandemia de la nueva cepa del coronavirus, denominado COVID 19, todavía no se puede medir. Se han computado más de cuatro millones de muertos según los datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS). No hay que ser un genio para saber que hay sectores económicos que han sido devastados por las medidas tomadas para tratar de contener la propagación de la enfermedad. En estos momentos en que tenemos varias vacunas disponibles en el mundo, aunque la mayoría sigue en la fase de experimentación, vemos un poco de luz al final del túnel.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO VIVIDO EN PUCMM

Iniciamos el cuatrimestre de enero a abril de 2020 con muchas incertidumbres, todavía no se había detectado el primer caso de coronavirus en el país. Durante el primer mes todo el mundo se informaba sobre la evolución de la enfermedad en el planeta, pero no teníamos trato directo con ella. Todo cambió en febrero cuando comenzaron a llegar dominicanos que estaban infectados sin saberlos y turistas que tampoco tenían conocimiento de que estaban contagiados.

Otro proceso que no ayudó es que el año 2020 fue un periodo electoral que se realiza cada cuatro años. Durante el mes de febrero se realizaron las elecciones municipales con voto electrónico y que luego fueron suspendidas debido a irregularidades. La suspensión ocasionó que se repitiera el proceso real en marzo, exactamente dos días antes de que se ordenara el confinamiento y el subsecuente toque de queda. En mayo tocaban las elecciones presidenciales que fueron aplazadas hasta julio para poder cumplir con los protocolos necesarios que protegieran a la población. Durante el proceso hubo muchos contagios por actividades proselitistas, llegando incluso a fallecer algunos de los candidatos electos por esta enfermedad.

La universidad cerró sus clases presenciales el 18 de marzo, acogiéndose a las medidas decretadas y luego aprobadas en congreso por el gobierno dominicano. El confinamiento obligatorio generó que se buscaran alternativas para completar el periodo que estaba corriendo

y que le quedaba un mes de clases todavía. Todos los profesores y estudiantes tuvieron que adaptarse a la nueva realidad como una manera de salvar el periodo.

Antes de iniciar el periodo abril-agosto se tomaron una serie de medidas que ayudaron con la virtualidad:

1. Se impartieron entrenamientos a los profesores sobre cómo montar y realizar clases en diferentes plataformas.
2. Se crearon las normativas sobre clases virtuales y se difundieron entre profesores y alumnos.
3. Se trató de disminuir la cantidad de profesores para tener un mejor control de los grupos.
4. Se amplió la capacidad de la Plataforma Virtual de Aprendizaje (PVA) existente para poder enviar materiales y documentos a los estudiantes.

También hubo serias consecuencias económicas para la universidad por la reducción de la matrícula en más de un 40%. Las causas que originaron esta deserción fueron variadas, podemos nombrar:

1. Algunos programas y clases requieren presencialidad. Ejemplos la mayoría de las asignaturas de deportes; las prácticas clínicas de estomatología y medicina; los laboratorios de ciencias; las asignaturas de cocina, entre otras.
2. Hubo suspensiones laborales en todo el país. Esta es una causa indirecta, pero si el encargado de pagar la universidad no consigue el dinero no se puede inscribir el estudiante.
3. No todo el mundo puede disponer de un buen equipo y una óptima conexión a internet.
4. Muchos estudiantes y profesores prefieren esperar a que vuelva la normalidad.

En un primer cuatrimestre se hicieron grupos extremadamente grandes, de hasta cincuenta o más estudiantes. En el periodo septiembre-diciembre 2020 se redujeron los grupos a veinte cada uno, con algunas excepciones en que se permitían hasta veinticinco. También se afinaron

los reglamentos sobre las clases virtuales y se siguieron ofreciendo entrenamientos sobre las diferentes opciones para reuniones.

Cuando se determinó que duraríamos virtualmente por tiempo indefinido, todos los programas, que habían cerrado durante el verano de 2020, empezaron a realizar ofertas para cumplir con las clases de manera virtual o semi presencial. Se introdujeron los estrictos protocolos de lugar y desde el periodo enero-abril 2021 se están ofreciendo algunas asignaturas de manera presencial o semi presencial, que se han ido aumentando de manera sistemática. ¿Cuándo volveremos a la presencialidad total o volveremos alguna vez? Todavía no lo sabemos.

Hay que destacar que la universidad solicitó que su personal docente fuera vacunado en abril, independientemente de la edad, para el momento actual se está aplicando la tercera dosis de refuerzo también a sus estudiantes. Por esta razón, podemos afirmar que el regreso a las aulas está más cerca.

METODOLOGÍA

Para medir las percepciones de los profesores universitarios se llevó a cabo una encuesta en la que participaron unos 103 profesores de ambos campus y resultaron 101 respuesta válidas. Esta muestra es variada y hay representantes de las cuatro facultades de la universidad, con una predominancia de la de ciencias administrativas.

La encuesta constó de nueve preguntas. Ocho eran para elegir una opción o cerradas y una abierta para recoger la opinión de cada profesor. Este proceso se llevó a cabo en la semana del 21 al 27 de junio. La recogida de los datos fue totalmente anónima, para tratar de garantizar la sinceridad de las respuestas.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El estudio fue respondido tanto por hombres como por mujeres, siendo la muestra de esta manera:

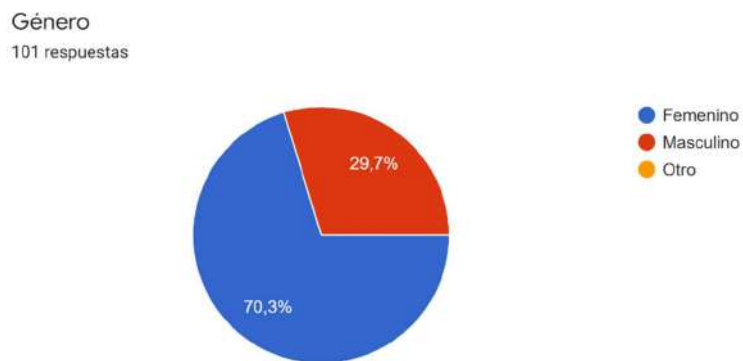


Gráfico 1: Composición de la muestra

No es casualidad que sean más féminas que varones, porque en la universidad esa es la composición del personal docente.

En cuanto a las edades de la muestra, sus respuestas fueron las siguientes:

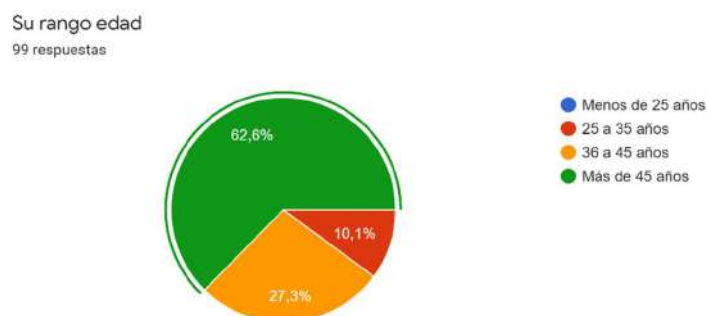


Gráfico 2: Edades de la muestra

La muestra presenta que los profesores pertenecen a los rangos de los adultos mayores de treinta y cinco años en casi el noventa por ciento. Tomando en consideración que hay que tener unos rangos de estudios realizados bastantes altos, como maestrías y doctorados, es difícil encontrar una población que sea más joven de esos rangos. De esto se infiere que la cantidad de nativos digitales es más bien baja entre los docentes.

El tiempo que tienen impartiendo clases es:

Tiempo en docencia universitaria
101 respuestas

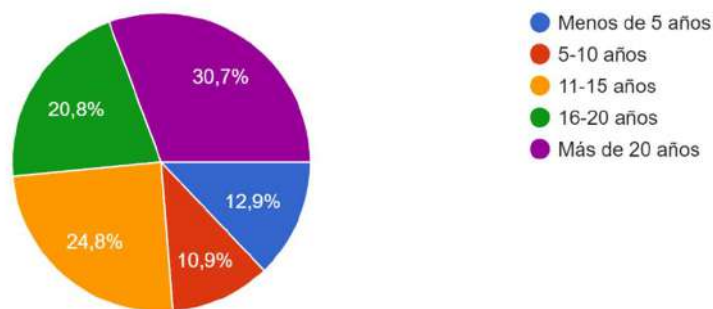


Gráfico 3: Tiempo impartiendo clases

Más del cincuenta por ciento de la muestra tiene desde dieciséis años en adelante dando clases. Esto significa que hay muchos profesores que su experiencia dando o recibiendo clases virtuales antes de la pandemia era limitada o nula. Para estas personas es más difícil la adaptación.

Facultades a las que pertenecen los encuestados:

Ciencias Sociales Humanidades y Artes	Ciencias Económicas y Administrativas	Ciencias de la Ingeniería	Ciencias de la Salud
30	42	20	9

La facultad más representada fue la Administrativa, pero las demás también opinaron. La muestra es aproximadamente un diez por ciento de los profesores activos de la universidad en el momento en que se realizó el estudio.

En cuanto al proceso de adaptación, que es el objetivo primero de este estudio, los encuestados respondieron:

Fue fácil adaptarse a las clases virtuales

101 respuestas

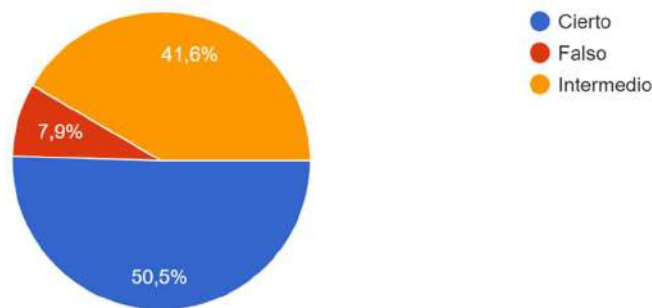


Gráfico 4: Facilidad de adaptación de los profesores a las clases virtuales

Según los encuestados, las personas que tuvieron dificultad para realizar sus clases virtualmente fueron menos de la mitad, siendo solamente aproximadamente el ocho por ciento los que les fue muy difícil este proceso. Esto es así porque la mayoría de los profesores tiene conocimiento previo sobre el manejo de las herramientas tecnológicas que existen.

Aunque no se correlacionó, se infiere que la edad influyó en la adaptación. Las nuevas generaciones tienen mayor facilidad para dominar las tecnologías. Son nativos digitales, es decir, su era es totalmente tecnológica. En el caso de los migrantes han tenido que aprender a manejar sistemas que no existían en su juventud o que eran muy rudimentarios.

En cuanto a la preferencia de modalidades de clases, los docentes respondieron:

Si pudiera elegir, daría clases:

101 respuestas

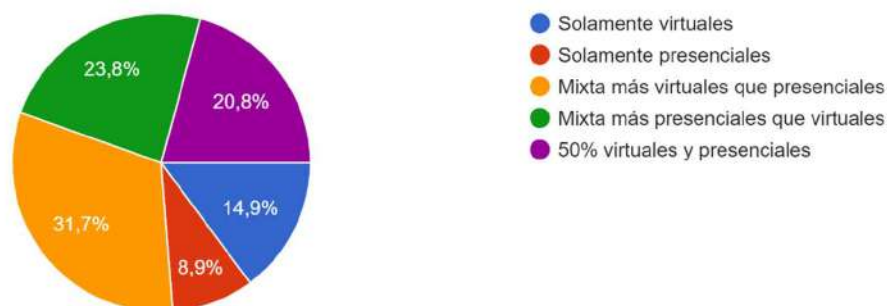


Gráfico 5: Modalidades de clases.

Solamente un nueve por ciento desea volver a las clases totalmente presenciales, mientras que un quince por ciento prefiere que sean totalmente virtuales. Más del setenta y cinco por ciento quiere una modalidad mixta. Este estudio se debe de tomar en cuenta para definir lo que oímos llamar como nueva realidad. A la universidad le convienen las clases mixtas y virtuales porque hay un problema de limitación de cantidad de aulas. En clases no presenciales los espacios físicos pasan a un segundo plano.

En cuanto a los programas usados, la gran mayoría admitió conocer TEAMS, ZOOM y Big Blue Bottom. En la universidad, por asunto de costos, los profesores utilizan mayormente TEAMS porque es en el que tienen acceso gratuito. Unos pocos usan ZOOM, pero deben contratarlos de manera independiente. En estos casos fue necesario aprender a usar las pizarras electrónicas, adoptar las clases invertidas, si aplica, entre otras modalidades. Uno de los problemas que se presenta es reducir la cantidad de tiempo que tiene cada sesión virtual.

En relación con las dificultades de adaptación a las clases virtuales, los profesores expresaron lo siguiente:

1. El 72.8% considera que la cantidad de trabajo se ha incrementado porque les toma más tiempo cumplir con el proceso de las actualizaciones y creación de contenido.

2. El 71% dijo que los estudiantes prestan menos atención que cuando están en el aula porque ni siquiera tienen las cámaras encendidas y no se pueden ver. Se le habla a un aparato electrónico.
3. El 50% requirió mejor internet y el 34% tuvo que comprar un computador o Tablet porque el suyo no estaba lo suficientemente actualizado.
4. Casi el 80% considera una invasión a su privacidad el tener que proyectar una cámara desde su propio hogar.
5. El 44% afirma que la calidad de las clases ha bajado y que no se puede garantizar el aprendizaje.
6. El 90% encuentra que hay muchos estudiantes que no pueden participar apropiadamente porque no tienen buen internet o viven en sectores en la luz es un verdadero problema.
7. El 70% dice que no pueden cumplir con la recomendación de sesiones de cuarenta y cinco minutos o menos porque sus clases tienen una duración de tres horas.

Por otro lado, las ventajas que dijeron los docentes fueron:

1. Un 31% dijo que es más accesible dar clases virtuales porque no tiene que lidiar con el tráfico.
2. El 34% dijo que le encanta que la plataforma le corrija los exámenes, aunque tarde más tiempo en hacerlos.
3. El 42% considera que la calidad no ha mermado en las clases virtuales.
4. El 30% dice que el modelo que debe de pensarse es uno híbrido.
5. El 40% está de acuerdo que ha sido una solución maravillosa que no se hayan interrumpido las clases.

Los docentes también manifestaron, de manera libre, lo siguiente:

1. Se necesita mayor compromiso para seguir explorando las ventajas de las clases virtuales.
2. No todas las clases se podrán poner en modalidad totalmente virtual o híbrida.

3. La socialización o el contacto entre docentes y estudiantes es necesaria y preferible. Incluso se requiere entre los mismos docentes.
4. Algunos afirmaron que el aula no la sustituye ningún sistema.
5. Los profesores consideran que no se debe de perder lo que hemos aprendido a la fuerza, pero que la presencialidad es preferible.

CONCLUSIONES

La virtualidad forzada vino a resolver el problema de ¿cómo logramos continuar trabajando y al mismo tiempo estar confinados? Los procesos llevados a cabo fueron disruptivos y chocaron con el pensamiento y las ideologías. El tiempo ha confirmado que esta fue la mejor opción porque se habría perdido mucho más si no se adoptaban esas medidas.

Las opiniones de los docentes son diferentes y en algunos casos hasta extremistas. Sin embargo, la gran mayoría de los profesores se inclinan por un nuevo modelo híbrido en el que podamos tener las bonanzas de la tecnología aunadas con la necesidad de contacto de los seres humanos.

Tener que acoger una modalidad virtual, en algunos casos sin experiencia, fue frustrante y muy difícil en algunos casos. Generó que algunos profesores decidieran no dar clases hasta que no se vuelva a la presencialidad.

Se puede concluir que la virtualidad, a pesar de todos los problemas, tiene sus ventajas. La población pudo continuar con muchas actividades y, al mismo tiempo, ayudar a contener la pandemia. Todos queremos aprovechar las opciones que nos dan los sistemas, pero de manera voluntaria, no obligatoria.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN

1. ¿Considera que los estudiantes son menos participativos en las sesiones virtuales?
2. ¿Cómo ha sido su proceso de adaptación a las clases virtuales?

3. ¿Considera que las clases serán mixtas a partir de ahora?
4. ¿Cuáles son las principales desventajas de impartir clases a estudiantes de grado virtualmente?
5. ¿Puede hacer una comparación real y efectiva del aprendizaje de sus estudiantes?
6. ¿Qué tipo de modalidad prefiere, presencial o virtual y por qué?
7. ¿Es la interacción con sus estudiantes igual, mejor o peor que cuando estaba en modalidad presencial?

BIBLIOGRAFÍA

Pané, G. (2020). Grandes Pandemias de la Historia. National Geographic, publicado 25 de marzo de 2020. [https://Grandes_pandemias_de_la_historia_\(nationalgeographic.com.es\)](https://Grandes_pandemias_de_la_historia_(nationalgeographic.com.es)). Recuperada 28 de julio de 2021.

Ministerio de Salud de la República Dominicana. [Noticias archivos — Página 34 de 35 — Coronavirus República Dominicana : Coronavirus República Dominicana \(coronavirusrd.gob.do\)](#). Recuperada 29 de julio de 2021

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. <https://www.pucmm.edu.do/somos/conoce-pucmm>. Recuperada 31 de julio de 2021

Correo electrónico: rliz@pucmm.edu.do



Curriculum Vitae

Rosa Liz

Calle B #6, Rincón Largo Santiago, Rep. Dominicana
Teléfono 809-587-3421, Cel.809-710-7489
E-mail: ralr0309@hotmail.com

Información	Nacionalidad: dominicana
Personal	Fecha de nacimiento: 9 de marzo de 1972
Destrezas	Buenas relaciones interpersonales, disposición para trabajar en equipo, capacidad de análisis,
Profesionales	aprendizaje rápido y responsabilidad.
Educación	Universidad Complutense de Madrid 2005-2007. Suficiencia Investigadora Finanzas Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago 1995-1998. Maestría en Administración de Empresas. 1989 – 1994. Licenciada en Contabilidad. CUM LAUDE.
Experiencia	Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago.
Profesional	Agosto 2021- Profesora Tiempo Completo programa Gestión Financiera y Auditoría Agosto-2018- julio 2021 Coordinadora Programa Gestión Financiera y Auditoría, Escuela de Negocios Agosto 2016-agosto 2018 Directora Departamento Gestión Financiera y Auditoría Junio 2012- actualidad. Profesora Instructora. Perteneciente a Carrera Académica de la Universidad. Agosto 2010- agosto 2016 Profesora Departamento de Gestión Financiera y Auditoría. Abril 2010- agosto 2012 Coordinadora Maestría Alta Gestión Financiera. Septiembre 2008-agosto 2010 Directora Departamento de Contabilidad. Enero 2008-agosto 2008 Profesora Tiempo Completo Departamento de Contabilidad Agosto 2004-enero 2008. Profesora medio tiempo Departamento de Contabilidad. Agosto 1996- Agosto 2004 Profesora por asignatura del Departamento de Contabilidad 2005 Gerente Contabilidad de Costos B'Leather Company (Zona Franca o Free Zone) Mayo 02- Septiembre 04 Gerente del Departamento de Contabilidad en Negociado de Vehículos. Octubre 93 –Marzo 02 Coordinadora de Compra Repuestos, Obras Civiles y Proyectos internacional de Industria de Tabaco León Jimenes

Softwares Quick Books, DacEasy, Paquete Windows, People Soft, Peach Tree, Great Plains

Idiomas Español (materno), Inglés (intermedio alto), Francés (básico).

Seudónimo : RALR09

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad

Porto Alegre, RS Brasil - 2021

COMISION DE EDUCACIÓN

TEMA 4.1 – Formación y Desarrollo Profesional y Continuo del Contador Público: Que enseñar
y como enseñar

“Desafíos para la educación y la profesión: una nueva era está naciendo”

SEUDONIMO:

Cuarentena

AUTOR:

Mag. Cra. Mariela Svetlichich

mariela.svetlichich@gmail.com

24873477 - 099876385

PAIS:

Uruguay

DIRECTOR NACIONAL

Cra. Selva Alonzo

Resumen

El trabajo buscaba reflexionar sobre lo vivido en la etapa de la pandemia por los actores educativos y analizar el futuro de la educación en esta nueva era que comienza. En la introducción se expuso la situación de la educación en el período pandémico y como la educación virtual de emergencia contribuyó en los procesos educativos. Luego se analizó la pedagogía pospandemia y el papel de la universidad en este nuevo contexto, donde la tecnología adquirió una presencia firme. Se relevaron las estrategias de enseñanza aprendizaje para un mundo diferente, donde se vislumbró un modelo educativo híbrido entre virtualidad y presencialidad y donde la evaluación de los conocimientos tuvo una transformación sustancial. Se desarrolló los cambios de los actores principales del proceso, docentes y estudiantes y se realizó un análisis del ejercicio profesional en este nuevo contexto y como las capacidades, habilidades y competencias toman un papel fundamental en el área educativa. A continuación, se realizó un análisis de las competencias profesionales prescriptas en la Normas Internacionales de Educación emitidas por el IASB y como inciden en la formación del contador. Se concluye cuáles son los cambios sustanciales en la educación para que surja un nuevo profesional.

Palabras Claves: Educación Pospandemia, Competencias, Habilidades, Ejercicio Profesional.

Contenido

Resumen.....	2
I. Introducción.....	4
II. Desarrollo del tema	6
Problemas detectados y adaptación de los procesos.....	6
Una nueva pedagogía pospandemia	8
El papel de las universidades en el nuevo contexto mundial.....	10
Las estrategias de enseñanza aprendizaje para un mundo diferente.....	11
La evaluación de los conocimientos.....	15
La transformación de los actores a causa de la pandemia.....	16
• Los docentes.....	16
• Los estudiantes	17
El ejercicio profesional en este nuevo mundo	18
Capacidades, Competencias y Habilidades	21
Capacidades y competencias profesionales en la formación de Contadores	24
El profesional emergente en el mundo pospandemia.....	28
III. Conclusiones	30
IV. Guía de Discusión	31
V. Referencias	32
VI. Curriculum Vitae	34

I. Introducción

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara la pandemia por el brote de COVID, a partir de ese momento se pasa a vivir una de las situaciones más críticas de la historia reciente de la humanidad. Se establece la paralización de actividades en todos los países, mediante confinamiento y distanciamiento social, afectando la vida diaria de todos los habitantes del mundo. (Cucinotta & Vanrell, 2020) .

La educación no ha sido ajena a esta situación, tanto en el ámbito global como en el nacional de cada país. La Unesco ha señalado que nadie se encontraba preparado para una disrupción educativa a semejante escala, donde las universidades, han tenido que enfrentar con creatividad y rapidez la reorganización de sus actividades, dando así continuidad a sus cometidos de enseñanza, de investigación y extensión.

Por otra parte, en este contexto, América Latina no es una excepción, donde apenas uno de cada dos hogares posee servicio de internet de banda ancha y donde existen pocos planes de contingencia para enfrentar el cambio de un modelo pedagógico presencial a uno totalmente virtual, la pandemia ha impactado en todos los actores del sistema: los docentes, los estudiantes y todo el sistema de gestión de las instituciones.

Si bien el impacto de la pandemia COVID, es diferenciado entre regiones y tipos de instituciones, la encuesta realizada por la International Association of Universities (IAU)¹, proporciona algunos datos interesantes en este contexto, entre los que se señalan:

¹ La Encuesta global de la IAU sobre el impacto de COVID-19 en la educación superior en todo el mundo se realizó en línea del 25 de marzo al 17 de abril de 2020. Recibió 576 respuestas de 424 universidades y otras instituciones de educación superior con sede en 111 países y territorios. Los resultados de la encuesta se analizaron tanto a nivel mundial como a nivel regional en cuatro regiones del mundo (América, Asia Pacífico y Europa).

- El 80 % de las universidades que respondieron a la encuesta, señalan que la crisis del COVID-19 tendrá un impacto importante en la inscripción de estudiantes nacionales e internacionales, con efectos negativos especialmente en las IES privadas.
- Poco menos de la mitad (48 %) indican que sus “gobiernos han tomado acciones de apoyo para mitigar los efectos de la crisis en la educación superior, especialmente para completar el año académico”.
- Casi todas las universidades reportan que el COVID-19 ha afectado la enseñanza-aprendizaje y que la educación en línea ha sustituido a la presencial. Este cambio ha planteado enormes retos tecnológicos, pedagógicos y de competencias. También consideran que representa una “oportunidad importante para proponer posibilidades de aprendizajes más flexibles, explorar aprendizajes híbridos o mezclados y combinar aprendizajes sincrónicos y asincrónicos”.
- El 60 % reportan que se ha incrementado la movilidad virtual o alguna otra forma de aprendizaje colaborativo en línea, como alternativas a la movilidad física.
- La mayoría de las instituciones declaraba que aplicarían exámenes al final del semestre conforme a lo planeado. Sin embargo, existe mucha variación según las diferentes regiones.
- En la mayoría de las universidades, las actividades de extensión universitaria y apoyo a la comunidad han tenido un impacto positivo, aunque con diferente comportamiento en las diferentes regiones.

Durante este tiempo se ha intentado dar continuidad y concluir los procesos académicos abiertos antes o durante las primeras fases de esta crisis (completar períodos lectivos, realizar evaluaciones finales, y abrir procesos de admisión, entre otros). Por otro lado, se busca diseñar, organizar y poner en práctica, nuevas formas y procedimientos para ejercer la docencia, la investigación y la extensión en la etapa que se ha denominado genéricamente “transición hacia la nueva normalidad”

En los próximos meses y años es muy probable que se den cambios relevantes en las formas tradicionales de trabajo académico y en la organización de las universidades. Será necesario analizar con cuidado los problemas y alcances que la educación a distancia ha evidenciado durante este período, para superar las deficiencias pedagógicas y la desigualdad social. Ya se habla del establecimiento de nuevos modelos de enseñanza virtual y de sistemas híbridos (presenciales y a distancia) para la educación.

II. Desarrollo del tema

Problemas detectados y adaptación de los procesos

La digitalización forzada tuvo como consecuencia para la mayoría de las universidades, una dificultad de la capacidad de planificación ya que han tenido que digitalizar el contenido curricular de forma acelerada y precaria, trayendo como consecuencia dificultades en los canales de comunicación efectiva (BID, 2020). Entre los desafíos más destacados se incluyen:

- a) *Desigualdades en la construcción rápida de una infraestructura tecnológica.* En aquellas universidades donde ya había un camino recorrido en los procesos de virtualización, la respuesta fue eficiente y satisfactoria para todos los actores, mientras que en aquellas donde esto no existía se generaron dificultades para responder de forma inmediata viéndose afectada la formación de sus estudiantes. Esta capacidad de respuesta diferenciada entre las instituciones ha puesto en evidencia un desbalance en la implementación de recursos y competencias para afrontar la situación. No obstante, muchas instituciones ya ofrecían cursos virtuales o semipresenciales, con profesores y estudiantes más adaptados a la realización de estos cursos.
- b) *Carencia de Instrumentos de evaluación o acreditación de los saberes en un contexto de enseñanza virtual.* La evaluación virtual tiene diferencias sustanciales con una evaluación

presencial, por lo que es necesario desarrollar otras metodologías que respondan a este contexto de forma eficiente. Teniendo en cuenta que la formación y experiencia en la docencia virtual no era predominante, se ha producido un desfase en la normativa y legalidad de los métodos de evaluación, que han tenido que adaptarse a esta nueva situación. En algunos casos implicó una inversión financiera importante para la adquisición de nuevas plataformas que permitieran el soporte necesario para las evaluaciones en línea. También se dio todo un proceso de adaptación de estudiantes y docentes a estas nuevas formas de evaluación, sobre todo en los cursos regulares, donde hasta antes de la pandemia esas evaluaciones eran presenciales.

- c) Pocos docentes capacitados para la enseñanza virtual. La dinámica pedagógica de la educación virtual varía de la presencial, lo que trajo aparejado una sobrecarga para los estudiantes debido al desconocimiento del manejo de la pedagogía virtual por parte del docente. La mayoría replicó la clase presencial en un formato virtual. Como consecuencia de ello, los docentes tienen el desafío de incorporar nuevos mecanismos educativos que permitan una enseñanza virtual de calidad. Aquí se realizó un esfuerzo muy grande para la realización de webinar, charlas, cursos, tutoriales entre otros mecanismos, para ayudar a los docentes en la adaptación de esta nueva forma de enseñar. Es importante señalar que se pudo percibir un esfuerzo de colaboración y solidaridad entre los docentes más capacitados con aquellos que debieron adaptarse y aprender mecanismos asociados a la pedagogía digital.
- d) Brecha digital y acceso limitado a las tecnologías. Se ha detectado que muchos estudiantes, tienen dificultades para acceder a computadoras o no tienen conectividad a su disposición, lo cual resulta en un incremento de la tasa de abandono de las aulas. Esto varía mucho en el continente, incluso de una región a otra dentro de cada país

- e) El efecto psicológico del confinamiento impacta la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. Muchos estudiantes viven en ambientes poco favorables para poder adaptarse a los formatos virtuales, considerando las condiciones de su hogar, la disposición de red y el debido acceso a las tecnologías requeridas.
- f) La paralización de la investigación en el contexto de la pandemia. Como consecuencia de los protocolos de distanciamiento social impuestos, se ha visto comprometida la capacidad de investigación de las universidades. De acuerdo con la carrera universitaria, se ha observado dificultades para aquellos casos donde la presencialidad es imprescindible (laboratorios) presentando un desafío para hacerlos sostenibles.
- g) El riesgo de la sostenibilidad financiera universitaria. La morosidad en el pago de la matrícula y el abandono de algunos estudiantes ha puesto en riesgo la salud económica de las universidades. En el caso de las universidades públicas, la recuperación económica de los países de la región latinoamericana implica la generación de ajustes significativos en los presupuestos universitarios, creando un dilema en el financiamiento de becas socioeconómicas (que se considera como una herramienta que reduce la incidencia del abandono de los estudiantes). En el caso de las universidades privadas, la sostenibilidad se basa en el cobro de matrícula, por lo que la estrategia se ha enfocado en ofrecer todas las potenciales opciones de financiación y becas a los estudiantes de pregrado y de postgrado, así como en la posibilidad de que el gobierno de cada país subsidie alguna de sus actividades.

Una nueva pedagogía pospandemia

Estamos de acuerdo en que la enseñanza universitaria está actualmente en un momento de transformación y búsqueda de un nuevo sentido del conocimiento, comprometido por la realidad social y la demanda de calidad. Las instituciones de enseñanza atendiendo estos cambios

sociales, económicos y tecnológicos, se encuentran adaptando los procesos educativos a las nuevas circunstancias.

Si bien la adopción de tecnologías digitales es un proceso hacia el que muchas universidades se estaban dirigiendo, la pandemia trajo un proceso de educación remota emergente. El aula virtual es considerada una innovación en la inserción de las TIC, no obstante, la experiencia y la literatura demuestran que normalmente se transfiere al espacio virtual un modelo tradicional de formación, que apela a metodologías conductistas. Se pasa del aula presencial al aula virtual, recreando los mismos espacios y funcionamientos (Adell, 2005), esto es lo que nos sucedió durante la pandemia

Por lo cual hacia el futuro se debería pensar en un formato blended que combine parte de presencialidad y virtualidad de forma funcional, lo que se ha denominado por varios autores como pedagogía híbrida, blending learning, etc.

La Unesco recomienda que la formación universitaria incluya las TIC para poder garantizar la adquisición de las competencias, contribuir en la búsqueda y en la evaluación de la información, ayudar en la toma de decisiones, mejorar la comunicación y la interacción, la difusión del conocimiento y en definitiva la productividad de todos los profesionales (UNESCO, Estándares de Competencias TIC para docentes., 2008) Pasada la pandemia, es difícil imaginar una universidad que pueda ofrecer todo esto sin el concurso eficaz de las TIC.

Como lo establece el Prof. C. Rama, en este nuevo contexto, las fronteras entre la virtualidad y la presencialidad se rompen, y las personas tienen la libertad de estudiar en la soledad de la virtualidad, en la vida activa social de las aulas o en la vida de las redes (Rama, 2021).

Muchos educadores apoyan hoy por no volver al modelo educativo que practicábamos antes de la pandemia, y enfatizan la necesidad de aprovechar esta coyuntura como un momento crucial y propicio para iniciar los cambios que, desde tiempo atrás, se vislumbraban como necesarios.

El papel de las universidades en el nuevo contexto mundial

La transformación digital implica una revolución que, basada en los datos digitales y las tecnologías asociadas, ubica al conocimiento en el centro de la escena social, económica y política, afectando directamente a las universidades.

Estamos ante un gran momento ya que la era digital coloca en primer plano y con una relevancia nunca vista, “el conocimiento”, elemento primordial de las universidades. No obstante, se evidencia que comienzan a aparecer otros ámbitos donde las personas pueden obtener los conocimientos. Así podríamos llegar a preguntarnos si la aparición de estos nuevos actores en la generación y distribución de conocimiento otorga a las universidades una menor relevancia que la que tenían en otros tiempos

La Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en París y organizada por la Unesco permitió describir las nuevas dinámicas educativas, así como también reconocer el potencial de las TICs como una herramienta que debe utilizarse para la renovación de la educación superior, amplificando y diversificando la trasmisión del saber y posicionando los conocimientos y la información a disposición de un público más amplio. (UNESCO, Aprendizaje móvil para docentes en América Latina. Análisis del potencial de las tecnologías móviles para apoyar a los docentes y mejorar sus prácticas, 2012).

Aquellas universidades que no perciban estos cambios, y consideren que pueden seguir haciendo lo que hacían, posiblemente tendrán dificultades en el futuro cercano para encontrar su rol en esta sociedad. Por otro lado, existen en la actualidad posibilidades inéditas para la generación,

gestión y distribución del conocimiento, y las universidades tienen la oportunidad de potenciar al máximo su misión de enseñanza, investigación y vinculación con su entorno.

Para comprender los impactos que generan las TIC, debemos pensarlos como parte de ambientes sociales y culturales. Los grandes cambios tecnológicos son flujos, no inventos singulares y se desarrollan a través de procesos. No importa tanto la tecnología específica que se cree, sino cómo se inserta en un paisaje nuevo de sentidos para los alumnos y docentes. Esto nos invita a pensar en verdaderas innovaciones educativas, que configuran un nuevo contexto donde la presencia de las telecomunicaciones, la necesidad de formar profesionales para tiempos de cambio, así como la continua actualización de ellos exigen nuevos procesos de enseñanza – aprendizaje y también nuevos modelos que se adecuen a los mismos.

Al decir de N. Peré la innovación pedagógica y la tecnológica son dos procesos diferentes, que pueden darse juntos, pero no quiere decir que se presenten de forma articulada (Peré, 2017).

Por otra parte, es importante señalar como dice Peré y Rodes que “la mera incorporación de tecnología en los procesos educativos no garantiza la innovación ni el cambio de las formas de enseñar, aprender y vincularse entre los diferentes actores del hecho educativo, transformación que si está vinculada a la metodología de enseñanza y de aprendizaje que se proponga” (Rodes & Peré, 2005).

Las estrategias de enseñanza aprendizaje para un mundo diferente

Cada vez se reconoce más la necesidad de una formación que sea pertinente para la sociedad, por ello la formulación de competencias genéricas, que derivan en otras más especializadas, constituye el horizonte de acciones de formación deseables en educación superior y a la vez son un referente de gran importancia para poder monitorear la calidad de la formación en todos los programas académicos.

El currículo de la era industrial, conocido por su énfasis en la transmisión y reproducción de conocimientos, no está siendo capaz de preparar a nuestros estudiantes para vivir y desenvolverse con éxito en la era globalizada del conocimiento y afrontar un mundo que está en continua transformación (Svetlichich Duque, 2018).

La transformación digital de una organización requiere incorporar tecnologías, crear o modificar procesos y disponer de las personas con las capacidades y habilidades adecuadas para dichos procesos y eso se encuentra relacionado con las competencias que adquieran los futuros profesionales que trabajen en ellas.

Tal cual lo exponía Svetlichich en el 2018, la apuesta por competencias genéricas que sean transversales a todos los niveles educativos y a los diferentes énfasis y programas de formación es una respuesta a las necesidades de la sociedad actual.

Hoy se hace hincapié en la metodología como herramienta o palanca esencial para llevar a cabo el cambio, pasando de los tradicionales contenidos académicos a contenidos profesionales centrados en el desarrollo de competencias y habilidades.

En un contexto donde se requiere que los estudiantes adquieran competencias para los cuales el sistema educativo no fue concebido, las TIC pueden contribuir a hacer la diferencia (Falco, 2017).

Diversos estudios confirman que las TIC están presentes en la docencia universitaria, pero ligadas en la mayoría de las veces a usos tradicionales y con un impacto positivo pero superficial en el aprendizaje. Esto es como consecuencia de que las tecnologías más usadas son aquellas que los docentes usan en otros contextos de su desarrollo profesional y no aquellas que sería más provechoso para el aprendizaje del alumnado. Es claro si analizamos los programas de contabilidad, vamos a encontrarnos que muy pocas universidades por decir casi ninguna utiliza

un programa de contabilidad para enseñar a registrar, cuando en la vida profesional no existen hoy contabilidades manuales (Svetlichich Duque, 2018).

En muchas ocasiones se enseña y se desconoce la razón y los propósitos de dicha enseñanza, es decir, no se tiene conciencia ni claridad sobre qué es lo que se busca en el estudiante cuando se abordan unas determinadas temáticas, ni por qué, éste, debe assimilarlas. Por consiguiente, muchos de los esfuerzos de los docentes por enseñar, no se traducen en un aprendizaje significativo para los estudiantes, lo que implica un olvido rápido de estos contenidos y habilidades.

Por lo anteriormente expuesto, los enfoques por competencia se fueron gestando ante la pérdida de pertinencia educativa de las clases teóricas y catedráticas y del desajuste de los sistemas educativos frente a los cambios socioeconómicos y tecnológicos. Esta pérdida se manifiesta en el desequilibrio entre los currículos y las demandas de competencias laborales

Conectar la educación con las tendencias globales de empleabilidad no parece sencillo, dado que el futuro es impredecible y de rápida transformación. En un mundo complejo, esto implica imaginar y actualizar los contenidos y la forma de prestar los servicios y esto nos lleva a considerar una reorganización de los entornos de aprendizaje tanto los formales como los no formales (OCDE, 2019)

Muchas de estas tecnologías habilitan a las universidades para generar ambientes de aprendizaje más ricos, que mejoran la forma de enseñar y de aprender. La realidad virtual, la realidad aumentada y las simulaciones pueden apoyar la experimentación, la aplicación de los conocimientos que de otra forma no serían posibles y la adquisición de competencias por parte de los estudiantes que luego serán aplicadas en su ejercicio profesional.

No obstante, lo anterior aún se observa prácticas docentes con énfasis en la trasmisión de contenidos conceptuales, sin promover en los estudiantes la capacidad de investigación, la capacidad transferencial, la de trabajar colaborativamente y la metacognición como estrategia de mejoramiento continuo.

Al decir del Prof C. Rama, la competencia (lo que sabemos hacer) es finalmente el resultado de nuestras actitudes (lo que somos), de los conocimientos (lo que sabemos); de nuestra formación (lo que estudiamos). Sus dimensiones estarían dadas por el alineamiento de todas esas dinámicas en función de la búsqueda de crear capacidades concretas de acción y de resolución de problemas en el nuevo contexto tecnológico y económico (Rama, 2021).

El enfoque por competencias se constituye así en un instrumento que permite la innovación en la construcción de reformas en los sistemas de educación superior de cara a los cambios del trabajo y el empleo, generados por el cambio tecnológico. Este enfoque trajo como consecuencia una demanda de flexibilización de los procesos de enseñanza que se ha expresado en cambios en las estructuras curriculares y en la irrupción misma de una educación flexible e incremento de componentes de conocimientos y habilidades digitales, todo lo cual fue reforzado con el contexto vivido en estos dos últimos años.

Hasta hace algunos años, el centro de discusión era sobre las debilidades que se adjudicaban a la educación virtual, hoy cambiamos la mirada y nos focalizamos en las limitaciones de la educación presencial para lograr de forma eficiente un mejor aprendizaje por parte del alumnado. El desarrollo explosivo de nueva tecnología impuso un nuevo paradigma de enseñanza aprendizaje, creando nuevas posibilidades como las clases sincrónicas y habilitando nuevas formas de aprendizaje activo, aula invertida, uso de multimedia, simuladores y otras herramientas que superan ampliamente el aprendizaje presencial.

Todo esto implica un repensar de las instituciones hacia una enseñanza más eficiente y que conduzca hacia un modelo híbrido con componentes sincrónicos y asincrónicos digitales, que permita una mayor apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes.

Para las universidades el desafío implicará además el desarrollo de sistemas de seguimiento y atención más automatizados tanto del estudiantado como del personal.

La evaluación de los conocimientos

Un aspecto no menor y muy relevante es la evaluación y monitoreo de los aprendizajes adquiridos por lo estudiantes en el proceso educativo.

Para ello es importante analizar otras formas de evaluación de estos conocimientos adquiridos, que permitan una retroalimentación entre los actores y la toma de las acciones pedagógicas pertinentes a fin de mejorarlo.

Las actividades de educación a distancia han reafirmado la función formativa de la evaluación. La información sobre el aprendizaje individual de cada estudiante, a través de ejercicios de diagnóstico y de seguimiento, permite a los docentes proporcionar retroalimentación a sus estudiantes y modificar sus estrategias pedagógicas para que sean más efectivas. El desarrollo de estos instrumentos de evaluación formativa y de autoevaluación permite evaluar el avance con respecto a las metas de aprendizaje propuestas.

Igualmente, se hace necesario el desarrollo de orientaciones y ajustes normativos para resolver asuntos como la promoción y la aplicación de evaluaciones estandarizadas o de gran escala.

Surgen entonces otro tipo de evaluaciones, más integradoras de los aprendizajes entre las que se encuentran los “portafolios de cotejo de formato abierto”, cuya entrega se realizará generalmente a través de una plataforma educativa. El portafolio es una modalidad de evaluación que permite monitorear la evolución del proceso de aprendizaje, de tal manera que pueden

introducirse cambios durante dicho proceso. Estos portafolios se integran de diversos elementos que van desde la participación en un foro, intercambios y trabajos colaborativos, resumen de lecturas obligatorias, cuestionarios entre otros. Es una forma de recopilar la información que demuestra las habilidades y los logros de los estudiantes: cómo piensan, cómo cuestionan, analizan, sintetizan, producen o crean, y cómo interactúan (intelectual, emocional y social) con otros; es decir, permite identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes.

Esto ya algunas universidades lo han encarado con la pandemia, lo que hace pensar que no hay vuelta atrás en el tema, sino que el camino es hacia nuevas formas de evaluación de los conocimientos y de las competencias adquiridas.

Más adelante reflexionaremos sobre este aspecto al hablar de las Normas Internacionales de Educación, emitidas por el IASB de la IFAC.

La transformación de los actores a causa de la pandemia

- *Los docentes*

La pandemia obligó a los docentes a pasar a una modalidad totalmente diferente en el dictado de los cursos y para la cual no se encontraban totalmente preparados. El teletrabajo no solo les impuso el uso de la tecnología, de las redes y su apropiación en función de lo educativo, sino que también los desafió en el diseño de materiales de enseñanza diferentes.

Pero también este momento significó la oportunidad de reinventarse y buscar formas de innovar en sus prácticas pedagógicas, cambiando de un rol de transmisión de conocimientos a uno de guía o mentor de los estudiantes.

Como plantea el Prof C. Rama, en este escenario, el docente cambiará el rol pasando a ser un consejero y guía del aprendizaje mediante diversos formatos sincrónicos y asincrónicos. Esto

requerirá para los docentes mayores niveles de competencia y de dedicación, o la creación de nuevos roles de atención docente.

- *Los estudiantes*

El entorno en el cual vivimos se caracteriza por una exposición constante y permanente a todo tipo de mensajes y estímulos mediados por la tecnología de pantallas, forman parte de nuestra vida cotidiana. La mayoría de los estudiantes universitarios actuales han nacido con la era digital en funcionamiento, llevando a algunos autores como Marc Prensky, a diferenciar a los “nativos digitales” de los “emigrantes digitales” (Svetlichich Duque, 2018).

Pasar a la virtualidad como resultado de la pandemia tomó a todos desprevenidos, si bien las tecnologías estaban instaladas en la vida cotidiana, no lo estaban en las prácticas educativas de todos los días. Incluso para muchos docentes y para algunos estudiantes esta quizá haya sido la primera experiencia de enseñanza virtual. En general se utilizan tecnologías de la comunicación e información, pero estas no están incorporadas de forma estructural y generalizada en la planificación ni en los hábitos o formas de enseñanza-aprendizaje. Las palabras claves fueron flexibilidad, empatía y prioridades. Esta nueva modalidad de enseñanza a distancia implicó varias horas frente a una pantalla, modificando la forma en que llevaban a cabo sus actividades cotidianas.

Para algunos trajo también problemas de adaptación, en aquellos países donde el confinamiento fue extenso, problemas de conexión a internet y pérdida de independencia, ya sea por perder el contacto con sus pares si volvían a la casa paterna o alejamiento de sus familias.

El estudiante actual es percibido como un individuo que requiere información clara y concisa en paquetes pequeños que no le demanden más de unos minutos de su atención; de lo contrario, se corre el riesgo de que encuentre poco atractivo el material de estudio y lo abandone.

En algunos centros universitarios se crearon espacios de contención para el estudiantado, a efectos de evitar el rezago y la desvinculación estudiantil, asociados a la situación socioeconómica, que brinda mayores o menores posibilidades de participar en condiciones de calidad en las actividades académicas que la institución educativa exige en contexto de virtualidad (Ramos, Bouzó, & Santiviago, 2021)

En estos momentos donde comienza a visualizarse una salida a la pandemia, los estudiantes se plantean nuevas posibilidades en la educación, donde encontramos una variada gama de pensamientos y situaciones que van desde volver en su totalidad a la presencialidad, a continuar en la totalidad virtualidad. Sin lugar a duda, nos enfrentamos a un cambio de paradigma educativo donde surgirán nuevas alternativas educativas híbridas que contemplen estas situaciones.

El ejercicio profesional en este nuevo mundo

Actualmente los especialistas académicos reconocen y los empleadores buscan profesionales que demuestren otro tipo de habilidades además de las académicas específicas, que permitan un mejor desempeño ante las diferentes situaciones que deben ser afrontadas en el mundo laboral.

De acuerdo con (Chinkes & Julien, 2021):

“la era digital nos permite transitar un momento de la historia en donde las tecnologías de la información y los datos que éstas producen procesan, almacenan y transmiten, son los grandes protagonistas. Su incorporación masiva viene provocando cambios profundos y rápidos en la sociedad, en sus formas de trabajo, de relacionarse, de divertirse, de producir, de consumir, de aprender y de generar el conocimiento. Se habilitan, por lo tanto, nuevas dinámicas sociales, políticas, culturales, económicas y de apropiación del conocimiento”.

Estos avances se vieron potenciados además con la aparición de la “nube”, que facilitó el acceso a estas capacidades tecnológicas sin necesidad de grandes inversiones de capital (usándolas bajo demanda). A su vez, estas mayores capacidades de la infraestructura permitieron el surgimiento de conceptos y soluciones tecnológicas como big data, analytic, inteligencia artificial, impresión 3D, realidad aumentada, teléfonos inteligentes de última generación y apps avanzadas, sensores de todo tipo, IoT (Internet of Things), blockchain, etc

Todo ello produce un cambio profundo en nuestro ejercicio profesional, tocando todas las ramas del conocimiento de las ciencias económicas y del mundo empresarial donde nos desenvolvemos.

Esta transformación digital genera nuevos modelos de negocio y dinámicas organizacionales y sociales, que en muchos casos hacen desaparecer a aquellas basadas en los modelos preexistentes. Surgen nuevas empresas que hacen desaparecer o transformar a las existentes, ejemplo de ello son casos como Netflix que impacto en el negocio de alquiler de DVD al estilo de Blockbuster e incluso la por cable, o el caso de las plataformas de transporte de pasajeros (como Uber), de envíos (como Rappi y Glovo), de hospedaje (como Airbnb), permiten conectar individuos y empresas que ofrecen un servicio con otros que desean brindarlo; y hacen repensar negocios y sectores que habían funcionado de otra forma durante años.

Para las universidades, esto trae aparejada un cambio no solo en las estrategias de enseñanzas sino también en que enseñar, para el logro de profesionales que puedan desempeñarse en el mundo actual de forma exitosa.

Actualmente se hace hincapié en la metodología como herramienta o palanca esencial para llevar a cabo el cambio, pasando de los tradicionales contenidos académicos a contenidos profesionales centrados en el desarrollo de competencias y habilidades.

El aprendizaje para toda la vida, la comprensión de contextos y situaciones que exige la toma de decisiones argumentada, las posibilidades de análisis y de crítica ante diversos enunciados, se han identificado como competencias que deben ser fuertemente desarrolladas ante el cambiante estado de las tecnologías de la información y la comunicación y el vertiginoso avance de los conocimientos sobre aquellos aspectos que demanda la sociedad de futuros profesionales universitarios (Svetlichich M. , 2015)

Se observa actualmente la necesidad de desarrollar profesionales de calidad que sean capaces de adaptarse a un mercado laboral cada vez más exigente y competitivo. Esto obliga a las universidades a desarrollar estrategias que permita mejorar las habilidades de sus egresados de forma que logren una mayor adaptación a los vaivenes del mercado laboral.

Esto supone un sistema de enseñanza superior de calidad, con un diseño adecuado y bien planificado, que permite adquirir a los estudiantes no sólo las conocidas habilidades duras, conocimientos técnicos o disciplinares, sino que complementariamente infunda un conjunto de habilidades blandas o herramientas para la empleabilidad que los prepare para un desempeño exitoso en el mundo laboral (Vera, 2016).

Por otra parte, en un mundo altamente automatizado, donde los trabajos y las tareas dependen cada vez más de la tecnología, las habilidades blandas emergen como la nueva condición esencial en el universo laboral.

La forma de hacer negocios, la virtualidad, el trabajo a distancia y la educación en línea ya son habituales y no la excepción y es en esa capacidad de adaptación al cambio donde reside el poder y la importancia de las habilidades blandas (Biasi, 2018).

En marzo de 2021, se realizó una conferencia virtual por la Fundación Universitaria San Martín, donde el Prof. Sarmiento Paiva destacó que los contadores públicos “necesitarán de

habilidades para identificar y comunicar riesgos en un ambiente virtual, resiliencia, capacidad de adaptarse a las circunstancias y recuperarse frente a la adversidad, tener un manejo oportuno de herramientas tecnológicas, diversificar servicios para aumentar el margen de acción, capacitarse y actualizarse constantemente”.

Nos enfrentamos a un cambio radical del ejercicio profesional, donde el “despacho virtual” pasa a ser la tónica de avanzada y donde se tornan necesaria otras habilidades comunicativas y emocionales además de las técnicas puras para el asesoramiento profesional.

Luego de la pandemia, las habilidades conocidas como Soft Skill, pasan a incorporarse y complementar las competencias técnicas propias del profesional generando un cambio en la perspectiva del ejercicio profesional.

Capacidades, Competencias y Habilidades

Para el Marco Conceptual de los Pronunciamientos Internacionales de Formación del IAESB:

- a) Las **Capacidades** son los conocimientos profesionales, habilidades profesionales y los valores, ética y actitud profesional requeridos para demostrar competencia y que permite desempeñarse como profesional. Son atributos y se expresan como los resultados del aprendizaje.
- b) La **Competencia** significa poder ejecutar un trabajo cumpliendo con determinado estándar en entornos profesionales reales. Son acciones y se demuestran como el resultado del trabajo.
- c) Las **Habilidades**, son parte del conjunto de capacidades exigidas a los contadores profesionales para demostrar competencia profesional. Las mismas se encuentran agrupadas en cinco categorías principales.

Cuando hacemos referencia a los profesionales en ciencias económicas, estas habilidades se pueden establecer en cinco categorías,

1. **Habilidades intelectuales**, ellas permiten que el profesional pueda resolver problemas, tomar decisiones y ejecutar su buen juicio en situaciones organizacionales complejas. Entre ellas se incluyen: habilidad de ubicar, obtener, organizar y entender la información transmitida por fuentes diversas. Capacidad de plantearse preguntas para la investigación, el pensamiento lógico y analítico, el razonamiento y el análisis crítico. Habilidad de identificar y resolver problemas no estructurados que puedan darse en escenarios desconocidos.
2. **Habilidades técnicas y funcionales**, que pueden ser generales o específicas con relación a aspectos contables, aquí se incluye: aplicaciones matemáticas y estadísticas y dominio de la informática. Modelo de decisión y análisis de riesgo. Medición. Informes. Cumplimiento con los requisitos legales y reglamentarios.
3. **Habilidades personales**, aquí hacemos referencia a las actitudes y comportamientos del profesional, así tenemos: La autogestión. La iniciativa, influencia y autodidáctica. Capacidad de seleccionar y asignar prioridades con recursos limitados y de organizar trabajo para cumplir con plazos estrictos. Capacidad de anticipar y adaptarse al cambio. La consideración de la ética y actitud profesional en la toma de decisiones. El escepticismo profesional
4. **Habilidades interpersonales y de comunicación**, permiten al profesional trabajar con otros para el bien común de la organización, recibir y transmitir información, formular juicios razonados y tomar decisiones eficazmente. Entre sus componentes tenemos: Trabajar con otros en un proceso consultivo, para transitar y resolver conflictos. Trabajar en equipo. Interactuar con personas cultural e intelectualmente diferentes. Negociar soluciones y acuerdos aceptables en situaciones profesionales. Trabajar eficazmente en un entorno intercultural. Presentar, debatir, informar y defender posiciones con eficacia en la

comunicación formal, informal, escrita y oral. Escuchar y leer eficazmente con apertura a la cultura y diferencias idiomáticas.

5. **Habilidades organizacionales y gerenciales**, necesitan desarrollar una amplia perspectiva de negocios, así como una conciencia política y una perspectiva global mediante una visión sistémica, aquí tenemos: planificación estratégica, gestión de proyectos, administración de personas y recursos y toma de decisiones. Capacidad para organizar y delegar tareas, motivar y desarrollar recursos humanos. Liderazgo. Criterio y discernimiento profesional

Las empresas buscan profesionales efectivos, proactivos y resilientes, que complementen sus conocimientos técnicos con habilidades socioemocionales más conocidas como habilidades blancas o Soft Skill (Svetlichich M. , 2019).

En entrevista realizada por Unicef en el 2012 a la Gerente General de Kallpa Prof. R. Flores, se establece que la adquisición de habilidades blandas influye en el éxito laboral, las empresas necesitan profesionales que además de la formación académica, posean habilidades sociales como paciencia, tolerancia y capacidad de adaptarse rápidamente a los cambios y que sepa administrar el estrés y comunicarse.

En la actualidad los investigadores y estudiosos en materia de educación buscan métodos alternativos a la formación clásica, bien sea para avanzar o, como mínimo, para no dejar en el tintero temas educativos que antes no se aprendían y que hoy en día son considerados fundamentales, ejemplo de ello es la enseñanza de las denominadas Soft Skill, habilidades blandas o no cognitivas.

La incorporación de las Soft Skill en el currículo, busca la creación de ambientes de aprendizaje que asegure además de la formación académica, la incorporación en el estudiante de estas habilidades blandas. Se entiende que el enfoque de clase tradicional, donde el docente es el poseedor de conocimiento y el cual es transmitido mediante la clase magistral, genera estudiantes

acumuladores de contenidos y no permite el desarrollo de futuros profesionales con rasgos individuales diferenciales, capaces de aplicar lo aprendido, compartirlo y gestionarlo (Zimmerman, 2002) .

Mediante la innovación educativa se trata, de incorporar prácticas transformadoras a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su aplicación contempla variables pedagógicas y psicológicas, las cuales se centran tanto en el proceso docente como pensada para el momento evolutivo del estudiante.

Capacidades y competencias profesionales en la formación de Contadores

Las Normas Internacionales de Educación (IES), emitidas por IFAC, prescriben el contenido que deben contemplar los programas de formación profesional para que los aspirantes puedan ser calificados como contadores profesionales.

El objetivo que persiguen estas normas es determinar los conocimientos básicos suficientes y las destrezas o habilidades que permitan actuar como un contador profesional.

Este cuerpo normativo, establece los requerimientos necesarios para el ingreso a la vida profesional, los que pueden dividirse en:

IES 2	Competencias Técnicas
IES 3	Habilidades Profesionales
IES 4	Valores Profesionales, Ética y Actitudes
IES 5	Experiencia Practica
IES 6	Evaluación de Profesionales. Competencias

Ante los cambios constantes es de vital importancia que los profesionales desarrollen y mantengan una actitud de aprender continuamente para lograr la garantía de una competencia profesional actualizada (Zamorano, 2019).

Este aprender en forma continua involucra el desarrollo de habilidades y estrategias que permitan a los individuos a realizarlo de forma efectiva, mediante el uso de procesos de entendimiento para retener y aplicar el conocimiento. Estas capacidades permitirán identificar los problemas, saber que conocimiento aplicar para resolverlo, donde buscar para encontrarlo y como aplicarlo de forma ética, que permia alcanzar la solución apropiada.

La IES 2 “Desarrollo Profesional Inicial: Competencias Técnicas”, en vigencia desde enero de 2021, establece varios aspectos técnicos importantes que deben ser considerados en la formación y que son:

- Contabilidad - Información Financiera
- Contabilidad Administrativa
- Finanzas y Gestión Financiera
- Impuestos
- Auditoría y Aseguramiento
- Gobierno Corporativo
- Gestión de Bienes y Control Interno
- Leyes y Regulaciones del Negocio
- Tecnología de la Información
- Entorno de Negocios y Organizacional
- Economía
- Estrategia de Negocios y Gestión

Las habilidades profesionales requeridas se desarrollan en la IES 3 y se desarrollan en cuatro áreas fundamentales:

- *Intelectuales*: hace referencia a la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones,

- *Interpersonal y Comunicación:* relacionada con la capacidad de trabajar e interactuar eficazmente con los demás
- *Personal:* hace referencia a la actitud personal y el comportamiento del profesional. Aquí encontramos el compromiso de actualización permanente, la reflexión, el anticipar los desafíos, la mente abierta entre otros.
- *Organizacionales:* se relaciona con la capacidad del profesional de trabajar efectivamente en una organización para lograr el resultado óptimo, con las personas y recursos disponibles.

Algunos autores establecen que al ser el contador público un profesional dedicado a los negocios debe desarrollar competencias como ser la capacidad de observación, de comunicación, de ser visionarios y de emitir juicios a partir de observaciones previas, que le permitan predecir situaciones futuras o prevenir posibles riesgos dentro de una organización. Por otra parte, también se le exigirá cualidades y habilidades que le permita guiar negociaciones y liderar grupos de trabajo, amoldándose a diversas situaciones y personas.

Para el Prof. Zamorano, la IES 4 – Valores, ética y actitudes profesionales, permite la protección del interés público, mejorar la calidad del trabajo profesional y promover la credibilidad de la profesión.

Se desarrolla en tres grandes áreas, que son:

- *Escepticismo y juicio profesional* – esto implica desarrollar una aptitud reflexiva, una mentalidad inquisitiva que me permita valorar toda la información relevante y evaluar las alternativas posibles para la toma de decisiones.
- *Principios éticos* – se hace referencia al conocimiento de los principios éticos que deben guiar la actuación profesional que permitan su aplicación a los dilemas a los cuales el profesional está expuesto y conduzcan a un ejercicio responsable tanto personal y social.

- *Compromiso con el interés público* – atendiendo al papel de la ética en la profesión y su relación con el concepto de responsabilidad social. Tiene relación directa con aspectos tales como la relación entre el negocio y el buen gobierno, la ley y la ética y las consecuencias que una conducta no ética tiene para la persona, el profesional y la sociedad.

Por último, tenemos la IES 5 – Experiencia Práctica y la IES 6 Evaluación de las Competencias Profesionales.

Si bien la IES 5, señala cuales son los parámetros que integran esta experiencia práctica para que el profesional pueda desempeñarse adecuadamente como profesional en los diferentes roles que pueda ejercer, la propia norma nos da opciones a efectos de evaluar la misma. Estos enfoques son:

- a) Basado en resultados: demostrando a través de diversas prácticas que se ha obtenido la experiencia solicitada. Esto nos habla de exámenes especiales, proyectos de investigación, mapas de competencias o bitácoras de trabajo supervisado, entre otros)
- b) Basado en insumos: demostrando capacitación en horas o créditos, especializaciones, maestrías, que puede demostrarse por hojas de asistencia o pruebas.
- c) Combinado de resultados e insumos, donde se aplican una mezcla de los detallados en a) y b). En estos casos para validar y evaluar dicha experiencia se puede recurrir a lo que denominamos coach educativo o mentorazgo, donde un coach o mentor docente avala el camino realizado por el alumno (Zamorano, 2019).

Esta norma nos lleva a percibir grandes diferencias entre las regiones, variando la situación en los países de América o Europa.

En los algunos países anglosajones se exige una experiencia de trabajo de dos a tres años supervisados para la obtención del título habilitante, o el caso de América donde hay una variedad de opciones al respecto, que van desde la obtención de los créditos especificados por la universidad para otorgar la habilitación de ejercicio, o la inscripción obligatoria en una Asociación Profesional luego del egreso universitario o la de rendir una prueba para obtener la habilitación.

Respecto a la forma de evaluación de las competencias profesionales que exige la IES 6, existe una variedad de instrumentos que la norma habilita a su uso y que la mayoría son contemplados por las universidades. A vía de ejemplo se detallan los más comunes:

- Exámenes: que pueden ser escritos u orales, con diversos formatos. Con la pandemia se incorporaron las evaluaciones en línea, ya detalladas en el presente trabajo.
- Evaluación de competencias realizadas por el empleador: algunas universidades lo han incorporado, pudiendo el estudiante obtener algunos créditos por la realización de tareas afines a la profesión, las que son evaluadas por el empleador.
- Portafolio de diversas experiencias: normalmente es una carpeta con diversas tareas donde el estudiante va demostrando su experiencia en varias áreas diferentes.

Como ya establecimos, las universidades con el advenimiento de la pandemia han tenido que repensar la forma de evaluar los conocimientos y competencias adquiridas por los estudiantes, de forma de asegurar a la sociedad la calidad de los futuros profesionales.

El profesional emergente en el mundo pospandemia

La consultora de recursos humanos Randstad dio a conocer las siete tendencias más relevantes que su equipo de especialistas en gestión del talento identificó para el mundo pospandemia. Pautas de distanciamiento físico en los ámbitos laborales, creciente deslocalización del trabajo, actualización digital y necesidad de capacitación permanente, flexibilidad y trabajo por objetivos,

desarrollo de cultura y vínculos con colegas y el reclutamiento cien por ciento en entornos virtuales son las principales tendencias que marcarán la agenda del empleo y los recursos humanos (Avila, 2021).

Por otra parte, el Foro Económico Mundial, estableció que la transformación iniciada previo a la pandemia, y lo vivido durante ella, generará nuevas ocupaciones concentrándose en su mayoría en las áreas del cuidado de las personas y el medio ambiente, la gestión y cambios de tecnologías, desarrollo de producto y servicios de asociados a la inteligencia artificial y la computación en la nube. Asimismo, las profesiones tradicionales deberán actualizarse en otras competencias básicas relacionadas con el desarrollo digital, los idiomas y la inteligencia emocional, ya que estarán destinadas a ayudar a los actores a adaptarse a los cambios emergentes.

El profesional en ciencias económicas se verá enfrentado a nuevos desafíos. Tendrá que desarrollar una nueva mentalidad que le permita liderar y gestionar bajo extrema incertidumbre los problemas que se le presenten. Estar preparado para reaccionar ante cualquier cambio inesperado que permita mantener la estabilidad de las actividades empresariales que asesora y mejorar el desarrollo de las organizaciones convencionales.

Tendrá que combinar habilidades digitales que le permita la gestión de flujos de información en contextos híbridos y virtuales, con herramientas cognitivas que le permita la toma de decisiones en contextos complejos e inciertos.

La realidad mundial cambió y eso debe ser tomado en cuenta por todos los actores, docentes, estudiantes y universidades, convirtiéndose en el mayor desafío a encarar en el futuro.

III. Conclusiones

Durante muchos años hemos invertido mucho esfuerzo y recursos por tratar de actualizar la educación a los tiempos actuales. No obstante, el mundo se está transformando de forma irreversible, el cambio en el que estamos inmersos es mucho más profundo de lo que cualquiera de nosotros podríamos llegar a imaginar. Nos encaminamos hacia una nueva sociedad, más global y conectada, donde las viejas estructuras, las instituciones, las universidades, las empresas, han quedado obsoletas.

Se observa la necesidad de desarrollar profesionales de calidad, capaces de adaptarse a un mercado laboral cada vez más exigente y competitivo.

La pandemia cambió todo, nos hizo alejar de nuestra zona de confort de forma repentina, enfrentándonos al mayor reto que implicó crear una universidad nueva, donde el rol docente se transformó y el estudiante se volvió responsable de su trayectoria. Las aulas perdieron las paredes, las distancias se acortaron y los aprendizajes indefectiblemente se transformaron en la adquisición de competencias y habilidades que permitan la empleabilidad.

El ejercicio profesional cambió en forma sustancial y como consecuencia trae cambios en los currículos universitarios. Esto incide en los temas a enseñar y en las formas de evaluación de la adquisición de las competencias para la obtención del título de grado.

Competencias genéricas, transversales a todos los niveles educativos y con diferente énfasis en los diversos programas de formación es quizás una respuesta a las necesidades de la nueva sociedad.

IV. Guía de Discusión

a. Para docentes y estudiantes:

- Como lograr una enseñanza por competencias que sea atractiva para los estudiantes y útil para el profesional que egresa.

b. Para las universidades:

- Que sucede si las universidades desconocen los cambios hacia una enseñanza híbrida y quieren volver al sistema previo a la pandemia, tanto en lo que hace a los cursos como a las formas de evaluar los aprendizajes y competencias. Virtual, presencial o híbrido-
- Cual sería la forma de evaluar competencias y habilidades, en la virtualidad.

c. Para los profesionales:

- Que nuevos aprendizajes necesito para este nuevo tiempo. Alcanzan los conocimientos brindados por la universidad o resultan insuficientes.

V. Referencias

- Adell, J. (2005). Internet en educación. *Comunicación y Pedagogía*. 25-28.
- Avila, a. (2021). Site tendencias que marcaran el rumbo del trabajo en el 2021.
- Biasi, N. (2018). *Starmeup.com*. Obtenido de <https://www.starmeup.com/blog/es/consejos-utiles/habilidades-blandas-en-el-trabajo/>
- BID. (2020). *La Educación Superior en tiempos de COVID 19* -. BID.
- Chinkes, e., & Julien, d. (2021). Las Instituciones de Educación superior y su rol en la era digital. *UDUAL - Cuadernos de Universidades* .
- Cucinotta, D., & Vanrell, M. (2020). WHO Declares COVID-19 a PAndemic. *Acta Biomed* 91(1).
- Falco, M. (2017). Reconsiderando las prácticas educativas: TICs en el proceso de enseñanza - aprendizaje. *Tendencias pedagógicas N° 29*.
- (2020). *La educación superior en tiempos de COVID 19*. BID , UNIVERSIA.
- OCDE. (2019). *Tendencias que transforman la educación*.
- Peré, N. (2017). Apuntes para analizar la relación entre innovación, Tic y formación pedagógico didáctica. *Praxis & Saber*, 15-33.
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. MEXICO: UDUAL.
- Ramos, S., Bouzó, A., & Santiviago, C. (junio de 2021). Estrategia de apoyo estudiantil en tiempo de pandemia. *InterCambios - Dilemas y transiciones de la Educación Superior*. Uruguay.

- Rodes , V., & Peré, N. (2005). Concepciones, modelos y prácticas de educación universitaria semipresencial y a distancia. *Formación Docente*, 61.
- Svetlichich Duque, M. (2018). "Estrategias Pedagógicas Virtuales para la enseñanza - aprendizaje en la Educación Superior". (J. d. Perú, Ed.) *La Junta - Revista de Innovación e Investigación Contable*(1), 54 -70.
- Svetlichich, M. (2015). La emoción de aprender: herramientas y técnicas de enseñanza - aprendizaje en un aula virtual. *X Congreso de Educadores del Area Contable*. Santo Domingo.
- Svetlichich, M. (2019). Metodologías Innovadoras para la Incorporación de las Habilidades Blandas en el Currículo del COntador Publico. *XXXIII Cnferencia Interamericana de Contabilidad - AIC*. Cartagena, Colombia.
- UNESCO. (2008). Estándares de Competencias TIC para docentes. *UNESCO*.
- UNESCO. (2012). *Aprendizaje movil para docentes en América Latina. Análisis del potencial de las tecnologías móviles para apoyar a los docentes y mejorar sus prácticas*. Paris: UNESCO.
- Vera, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Akademia*, 7(1), 53 a 73.
- Zamorano, E. (2019). Pronunciamientos Internacionales de Formación para Profesionales en Contaduría. (IMCP, Ed.) *Contaduría Pública - IMCP*, 10.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self regulated learner. *Theory into practice*.

VI. Curriculum Vitae

AUTOR: MARIELA SVETLICHICH

SEUDONIMO: CUARENTENA

E-MAIL: MARIELA.SVETLICHICH@GMAIL.COM



- Contadora Pública graduada en la Universidad de la República
- Magister en Educación, graduada en la Universidad de Panamá
- Postgrado de Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje Universidad de Panamá
- Postgrado en Técnicas Expresivas Gestálticas – Centro Encuentro Gestáltico del Uruguay
- Estudios de Neurociencias aplicadas a la educación en Centro Educar Argentina
- NLP Trainer IN en Programación Neurolingüística certificada International Association of NLP Institute.
- Consteladora Familiar y Organizacional formada en Alemania y España.
- Profesor Adjunto de la Facultad de Ciencias Económicas de la UDELAR con especialización en Relaciones Laborales
- Consultante Internacional sobre temas de Educación mediada con Tecnología.
- Participante como expositora en diversos encuentros internacionales sobre temas de Crecimiento Personal y Educación.
- Directora de la División Hacienda del Consejo de Educación Inicial y Primaria
- Contadora Delegada del Tribunal de Cuentas de la República

EXAME DE SUFICIÊNCIA DO CFC E O ENADE COMPONENTE ESPECÍFICO

TRABALHOS NACIONAIS

AREA TEMATICA 4: EDUCACIÓN

TEMA 4.1: FORMACION Y DESARROLLO PROFESIONAL INICIAL Y CONTINUO

DELCONTADORPUBLICO: QUE ENSEÑAR Y

Tema Específico 4.1.18: La investigación teórica-empírica en educación, de carácter descriptivo, explicativo, comprensivo, reflexivo y discursivo u orientadas a la acción pedagógica, y otras investigaciones sobre la educación

RITA DE CÁSSIA MEDEIROS MELO CAVALCANTI
Brasil

SILVANIA NERIS NOSSA
Brasil

ARIDELMO TEIXEIRA
Brasil

JOAQUIM DE ALENCAR BEZERRA

Diretor Nacional do Brasil – AIC

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre o desempenho na Prova ENADE Componente Específico e o índice de desempenho no Exame de Suficiência do CFC. Para tanto, foi analisado o desempenho alcançado pelos alunos dos Cursos de Contabilidade no Componente Específico da Prova ENADE e no Exame de Suficiência do CFC, referente ao ano de 2018, em uma análise *Cross Section* e com estimação por meio de regressões nos modelos GLM, truncada à esquerda no 0 e à direita no 1, *logit* e *probit* ordenado. Os resultados encontrados evidenciaram que melhores desempenhos na prova ENADE Componente Específico estavam relacionados com melhores índices de desempenhos no Exame de Suficiência do CFC. Adicionalmente, buscou-se obter informações que sinalizassem acerca da qualidade do ensino dos Cursos de Contabilidade e que pudessem servir como ferramenta estratégica para a tomada de decisão por parte dos gestores acadêmicos e agentes reguladores da educação superior.

Palavras-chave: Certificação Profissional; Exame de Suficiência do CFC; Prova ENADE Componente Específico; Curso de Ciências Contábeis.

1. INTRODUÇÃO

Se a lógica dos indicadores que medem o desempenho do ensino superior é a garantia da oferta de uma educação que capacite os estudantes para o mercado de trabalho (Chalmers, 2008) e se as universidades são reconhecidas por promover crescimento regional e nacional por meio da geração de conhecimento produtivo para a economia (Rossi & Rosli, 2015), então a qualidade do ensino dos Cursos de Contabilidade deve ser observada para a formação de profissionais capacitados para o exercício profissional (Carneiro, Rodrigues, Silva, França, Almeida & Moraes, 2017).

Nesse sentido, o Exame de Suficiência do CFC além de ser o meio de acesso para

obtenção de certificação profissional (Barroso, Freitas & Oliveira, 2020), pode servir como instrumento de apoio para acompanhar o desenvolvimento dos alunos e para identificar possíveis deficiências curriculares (Madeira, Mendonça & Abreu, 2003). Contudo, o baixo índice de aprovação nacional requer atenção dos gestores acadêmicos e dos agentes reguladores no que diz respeito à qualidade do ensino superior em Contabilidade (Carneiro *et al.*, 2017).

Internacionalmente, as taxas de aprovação no exame CPA (Certificação de Contadores Públicos) são aceitas como indicador da qualidade do ensino dos Cursos de Contabilidade (Nagle, Menk & Rau, 2018), apesar de alguns autores questionarem se as características específicas de cada curso teriam relação com bons desempenhos dos candidatos no exame CPA (Bline, Perreault & Zeng, 2016). Nesse sentido, os estudos de Jackson (2005), Bline *et al.* (2016), Heslop (2017) e Nagle *et al.* (2018) analisaram se as características institucionais estariam associadas ao desempenho no exame CPA e concluíram que algumas variáveis estavam associadas a maiores taxas de aprovação no referido exame, a saber: maior rigor na admissão de alunos, programas de pesquisas, especialização e produção científica de docentes.

No Brasil, alguns estudos buscaram identificar quais fatores e características institucionais teriam relação com o desempenho dos Cursos de Contabilidade no Exame de Suficiência do CFC, tais como o de Barroso *et al.* (2020); o de Marçal, Matos, Carvalho e Carvalho (2019); o de Branco (2019) e o de Bugarim, Rodrigues, Pinho e Machado (2014). Por sua vez, a o desempenho na Prova ENADE foi analisado pelos estudos de Barroso (2018); Silva, Miranda e Pereira (2017); Camargo, Camargo, Andrade e Bornia (2016); Silva e Miranda (2016); Cruz, Nossa, Balassiano e Teixeira (2013) e Leite e Guimarães (2004). Adicionalmente, os estudos de Miranda, Leal, Ferreira e Miranda (2019); Silva, Miranda e Freitas (2017) e Canan e Eloy (2016) analisaram o nível de motivação dos estudantes para a realização da Prova ENADE, quais ações eram realizadas pelas IES para a melhoria do desempenho de seus alunos na referida prova e como os coordenadores consideravam tal prova como instrumento de avaliação do ensino de seus cursos, respectivamente.

Se por um lado, as Instituições de Ensino Superior (IES) desempenham um importante papel quando buscam ofertar um ensino de qualidade (Bugarim *et al.*, 2014); por outro lado, os indicadores de desempenho utilizados pelo Governo estimulam as IES a ofertarem tal ensino, à medida que atribuí-lhes status institucional (Chalmers, 2008). Dentre tais indicadores está o ENADE, que avalia o nível das competências específicas da formação acadêmica (Silva & Miranda, 2017).

O estudo de Miranda *et al.*, (2019) apontou que a oferta de estímulos, entre eles: a utilização da nota ENADE para o Exame de Suficiência do CFC, afetava positivamente a motivação do aluno para a realização da Prova ENADE. A partir do exposto, o presente trabalho apresenta o seguinte questionamento: as IES que estimularem seus alunos para a obtenção de um bom desempenho no Exame de Suficiência do CFC, alcançarão melhores desempenhos na Prova ENADE Componente Específico?

Para responder este questionamento, esta pesquisa analisou o desempenho alcançado pelos alunos dos Cursos de Contabilidade no Componente Específico da Prova ENADE e no Exame de Suficiência do CFC referente ao ano de 2018 e a resposta foi identificada a partir dos resultados encontrados em quatro momentos. No primeiro, por meio de regressão linear com a estrutura GLM (*General Linear Model*); no segundo, regressão truncada, limitada à esquerda no 0 e à direita no 1; no terceiro, regressão logística; no quarto, regressão probabilística ordenada. Foi utilizada metodologia de pesquisa empírica em análise *Cross Section*, com utilização de dados secundários coletados dos *sites* do Conselho Federal de Contabilidade (CFC); do Ministério da Educação (MEC); e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O objetivo de analisar a relação entre o desempenho na prova ENADE Componente Específico e o índice de desempenho no Exame de Suficiência do CFC, se justifica pelo fato de não existir estudo que analisasse tal relação; apesar da existência de diversos estudos que analisaram o desempenho dos alunos de Contabilidade na Prova ENADE. Adicionalmente, este

estudo busca obter informações que sinalizem a cerca da qualidade do ensino dos Cursos de Contabilidade e que possam servir como ferramenta estratégica para tomada de decisão por parte dos gestores acadêmicos e reguladores da educação superior.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Qualidade do Ensino Superior e seus Indicadores

Se os indicadores de desempenho são definidos como índices que medem e avaliam a qualidade funcional das instituições ou sistemas e sua finalidade consiste no monitoramento, formulação de políticas, estabelecimento de metas, avaliação e reforma (Rowe & Lievesley, 2002); então um sistema nacional de avaliação deve ter como objetivo principal o fornecimento de informações úteis para a orientação de políticas educacionais que visem à melhoria da qualidade do ensino, ao mesmo tempo deve preocupar-se em medi-la por meio de indicadores de qualidade (Gomes Neto & Rosenberg, 1995).

Com o objetivo de medir a qualidade do ensino, o MEC instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); onde as instituições de ensino superior, os cursos e os alunos são avaliados por meio de geração de indicadores de qualidade do ensino (Silva & Miranda, 2016). De acordo com o INEP, os atuais indicadores de qualidade do ensino são: Conceito Enade, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado - IDD, Conceito Preliminar de Curso - CPC e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição - IGC (Brasil, 2019).

Por meio do Conceito Enade é avaliado o conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo programático dos cursos, suas habilidades e competências necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional (INEP, 2019). Já o CPC faz uma avaliação dos cursos levando em consideração o Conceito Enade, titulação e regime de trabalho do corpo docente, infraestrutura, instalação física e recursos didáticos-pedagógicos (INEP, 2019; MEC, 2019). Por sua vez, o IDD mede o valor adicionado pelo curso ao desenvolvimento dos egressos; levando em consideração seus respectivos desempenhos tanto no Enade, quanto no Enem

(INEP, 2019). E por meio do IGC são consolidados os indicadores de qualidade de todos os cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) de cada universidade, centro universitário ou faculdade do país num único indicador.

No que concerne ao Curso de Contabilidade, o Conselho Federal de Contabilidade instituiu o Exame de Suficiência Contábil com o propósito de garantir à sociedade brasileira profissionais que possuam conhecimentos básicos imprescindíveis ao exercício da profissão contábil (Bugarim *et al.*, 2014) e com o propósito de levar às IES, aos coordenadores de cursos e aos professores de contabilidade uma sugestão de disciplinas para composição de suas matrizes curriculares, lançou uma proposta de conteúdo nacional para os cursos de Ciências Contábeis (Rodrigues, França, Boarin, Coelho, Carneiro, Bugarim & Morais, 2009).

O estudo de Leite e Guimarães (2004) considerou o Exame Nacional de Cursos (ENADE) e o Exame de Suficiência do CFC como duas iniciativas do governo federal que visavam avaliar e propiciar o aumento da qualidade do ensino superior de contabilidade e verificou que o curso de Contabilidade não obteve o mesmo grau de desenvolvimento alcançado pelas outras ciências sociais. Já o estudo de Carneiro *et al.* (2017) alertou para o fato de que muitos alunos encontraram dificuldades no Exame de Suficiência do CFC em questões conceituais e o baixo índice de aprovação nacional requeria atenção de coordenadores, diretores, docentes e agentes reguladores no que dizia respeito à qualidade do ensino superior em Contabilidade.

Na verdade, o curso de Contabilidade está entre os últimos colocados no ranking nacional do Conceito ENADE; apresentando notas médias em torno de 37% desde a primeira edição da Prova ENADE (Miranda *et al.*, 2019).

2.2. Desempenho no Exame de Suficiência do CFC

Instituído pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), o Exame de Suficiência do CFC destina-se a comprovação de conhecimentos médios no que diz respeito aos conteúdos programáticos desenvolvidos durante o curso de Ciências Contábeis; sendo necessária a aprovação no referido exame para a obtenção do registro profissional contábil (Barroso *et al.*,

2020). Suas primeiras edições ocorreram entre os anos de 2000 a 2004 (Bugarim *et al.*, 2014) e desde então seus resultados estão sendo objeto de estudo para diversas pesquisas ligadas a educação superior de Contabilidade.

No âmbito internacional, existem diversos estudos que analisaram o desempenho dos alunos nos exames para concessão de habilitação profissional e que identificaram melhora no desempenho dos alunos no exame CPA por meio da oferta de cursos complementares para a preparação do referido exame (Heslop, 2017), pela adoção de carga horária complementar nos cursos (Nagle *et al.*, 2018) e pelo fato do corpo docente possuir especializações e desenvolverem programas de pesquisas (Bline *et al.*, 2016).

No Brasil, também existe estudos que buscaram analisar o desempenho dos alunos no exame de certificação profissional e que identificaram melhores desempenhos no Exame de Suficiência do CFC relacionados à categoria administrativa, organização acadêmica, região demográfica (Marçal *et al.*, 2019), percentual de docentes doutores, melhor infraestrutura, maiores notas no ENADE (Branco, 2019), melhores notas no IGC, ser universidade pública, estar localizada numa capital, ser citada no Ranking Universitário da Folha e possuir programas de pós-graduação em contabilidade (Barroso *et al.*, 2020).

Assim sendo, torna-se interessante aprofundar os estudos no que se refere a conteúdos profissionais da área de contabilidade avaliados no ENADE, devido ao fato deste conteúdo compor 75% das questões da prova e do baixo desempenho histórico dos alunos do curso de Ciências Contábeis; tanto na Prova ENADE, quanto no Exame de Suficiência do CFC.

2.3. Desempenho no ENADE Componente Específico

Sendo de natureza curricular obrigatória para os cursos de graduação, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avalia o conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo previsto em sua formação acadêmica, suas habilidades e competências (Miranda *et al.*, 2019). Sua estrutura é dividida em duas partes: Formação Geral (FG) e Componente Específico (CE). A primeira parte é composta por 10 questões que versam sobre temas comuns a todos os

cursos e corresponde a 25% da nota. A segunda parte é composta por 30 questões que abordam conteúdos curriculares específicos de cada curso e corresponde a 75% da nota (INEP, 2019).

Com realização trienal, o ENADE serve como instrumento de avaliação do desempenho das IES no que se refere à transmissão dos conteúdos curriculares estabelecidos nas diretrizes de seus cursos tomando como base para a avaliação os conteúdos contidos na Diretriz Curricular Nacional (Camargo *et al.*, 2016), além de auxiliar a IES na busca pela melhoria de seu Projeto Político Pedagógico (Miranda *et al.*, 2019).

Nesse sentido, alguns estudos que buscaram analisar o desempenho na Prova ENADE nos fazem refletir a respeito da motivação que os alunos encontraram para sua realização, tais como o de Canan e Eloy (2016); Silva e Miranda (2016) e Camargo *et al.* (2016). Porém, o estudo de Miranda *et al.*, (2019) encontrou como resultado que a oferta de estímulos que utilizassem a nota do aluno na Prova ENADE para a concessão de algum tipo de recompensa, afetava positivamente sua motivação para realizá-la e entre os estímulos apontados está sua utilização para o Exame de Suficiência do CFC.

Contudo, esta pesquisa propõe fazer o caminho inverso, ou seja, estimular o aluno do Curso de Contabilidade a ter um bom desempenho no Exame de Suficiência do CFC por meio de ações praticadas pelas Instituições de Ensino que visem este fim; para que ocorra, em consequência, a melhora do desempenho na Prova ENADE Conhecimento Específico.

Desta forma, tendo em vista a necessidade de aprofundar os estudos a respeito dos aspectos determinantes para o aumento da qualidade do ensino dos cursos de Contabilidade e supondo ser positiva a relação entre o desempenho na Prova ENADE Componente Específico e o índice de desempenho no Exame de Suficiência do CFC, foi proposto testar a seguinte hipótese:

H1: O desempenho na Prova ENADE Componente Específico tem relação positiva com o índice de desempenho no Exame de Suficiência do CFC.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para atender o objetivo já exposto na introdução, esta pesquisa utilizou dados secundários

disponibilizados nos *sites* do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referente ao desempenho alcançado pelos alunos na prova ENADE Componente Específico e nas duas edições do Exame de Suficiência do CFC no ano de 2018. Sendo de natureza empírica com análise de dados em *Cross Section*, o modelo foi estimado pelo método dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO) com utilização de correção de erro padrão robusto e com a aplicação dos testes VIF (*Variance Inflation Factor*) e *Breush-Pagan*.

No que se refere aos métodos de estimação, o modelo foi estimado em quatro momentos. A saber, no primeiro momento foi estimado por meio de regressão linear pertencente ao grupo GLM (*Generalized Linear Models*), devido ao fato de que as variáveis dependentes INDESC20181 e INDESC20182 assumirem distribuição gaussiana dentro de um intervalo fechado contínuo entre 0 e 1.

No segundo momento, o modelo foi estimado por meio de regressão truncada limitada à esquerda no 0 e à direita no 1 com o objetivo de analisar de forma alternativa e comparativa com o método utilizado no primeiro momento.

No terceiro momento, foram criadas as variáveis *dummy's* MELHOR20181 e MELHOR 20182 com o objetivo de analisar as IES cujos índices de desempenho no Exame de Suficiência do CFC estavam no quartil superior; tanto na edição 2018.1, quanto na edição 2018.2. Para tanto, foi atribuído valor 1 quando as variáveis INDESC20181 e INDESC20182 assumiram valores superiores a 0,44 e 0,53, respectivamente, e 0 para os demais casos. E após a criação de tais variáveis, efetuou-se a estimação por meio de regressão no modelo *logit*.

No quarto momento, com o objetivo de analisar de forma ordenada as variáveis INDESC20181 e INDESC20182 por quartil, foram criadas as variáveis DESEMPENHO20181 e DESEMPENHO20182 em uma escala de 1 a 4. De forma que, a variável DESEMPENHO20181 assumiu valor 1 quando a variável INDESC20181 apresentou índice de desempenho inferior a 0,22, valor 2 quando apresentou índice de desempenho inferior a 0,32, valor 3 quando apresentou

índice de desempenho inferior a 0,44 e valor 4 quando apresentou índice de desempenho superior a 0,44. Do mesmo modo, a variável DESEMPENHO20182 assumiu valor 1 quando a variável INDESC20182 apresentou índice de desempenho inferior a 0,26, valor 2 quando apresentou índice de desempenho inferior a 0,37, valor 3 quando apresentou índice de desempenho inferior a 0,53 e valor 4 quando apresentou índice de desempenho superior a 0,53. E após a criação de tais variáveis, efetuou-se a estimação por meio de regressão no modelo *probit ordenado*.

3.1. Seleção da Amostra

Conforme planilhas de Resultado Geral por IES divulgadas pelo Conselho Federal de Contabilidade e pela Fundação Brasileira de Contabilidade, 4.254 cursos tiveram seus alunos inscritos para realizar o Exame de Suficiência Contábil nas edições 2018.1 e 2018.2, sendo esta a população desta pesquisa.

Para compor a amostra, primeiramente foram selecionadas as IES que tiveram seus alunos inscritos para a realização do Exame de Suficiência do CFC nas duas edições de 2018. Logo após, foram selecionadas as IES que possuíam o indicador de qualidade do ensino ENADE Componente Específico. A seleção foi finalizada com as IES que possuíam todas as demais variáveis de controle e que totalizou um montante de 869 cursos, sendo esta a amostra.

3.2. Modelo Econométrico

O estudo tem caráter empírico com a utilização de três equações que geraram os modelos para testar a hipótese H1 para estimação da relação entre índice de desempenho no Exame de Suficiência CFC e o desempenho na Prova ENADE Componente Específico, contemplando a relação da variável dependente com as variáveis independente e de controles.

Para tanto, foi utilizada a Equação 1 para estimação dos dados nos modelos GLM e Truncada à esquerda no 0 e à direita no 1, a Equação 2 para estimação no modelo *logit* e a Equação 3 para estimação no modelo *probit ordenado*, na qual a variável ENADE Componente Específico é a variável explicativa para o teste da hipótese e as demais variáveis são de controles.

Equação 1:

$$\begin{aligned} INDESC_i = & \beta_0 + \beta_1 ENADECE_i + \beta_2 IDD2018_i + \beta_3 ENADE_i + \beta_4 INFR_i + \beta_5 IGC_i + \beta_6 DOCD_i \\ & + \beta_7 DOCM_i + \beta_8 REGDOC_i + \beta_9 ORG_i + \beta_{10} CAT_i + \beta_{11} CPC_i + \varepsilon_i \end{aligned}$$

Equação 2:

$$\begin{aligned} MELHOR_i = & \beta_0 + \beta_1 ENADECE_i + \beta_2 IDD2018_i + \beta_3 ENADE_i + \beta_4 INFR_i + \beta_5 IGC_i + \beta_6 DOCD_i \\ & + \beta_7 DOCM_i + \beta_8 REGDOC_i + \beta_9 ORG_i + \beta_{10} CAT_i + \beta_{11} CPC_i + \varepsilon_i \end{aligned}$$

Equação 3:

$$\begin{aligned} DESEMPENHO_i \\ = & \beta_0 + \beta_1 ENADECE_i + \beta_2 IDD2018_i + \beta_3 ENADE_i + \beta_4 INFR_i + \beta_5 IGC_i + \beta_6 DOCD_i \\ & + \beta_7 DOCM_i + \beta_8 REGDOC_i + \beta_9 ORG_i + \beta_{10} CAT_i + \beta_{11} CPC_i + \varepsilon_i \end{aligned}$$

3.3. Descrição das Variáveis

Variáveis Dependentes – INDESC20181 e INDESC20182 (Índice de Desempenho das IES no Exame de Suficiência Contábil)

Foram criadas as variáveis dependentes INDESC20181 e INDESC20182 que representam o Índice de Desempenho no Exame de Suficiência do CFC por IES referente às edições 2018.1 e 2018.2, respectivamente. Tal índice está disponibilizado no *site* oficial do Conselho Federal de Contabilidade por meio de planilhas denominadas de “Resultados por IES”, onde o referido índice encontra-se localizado na coluna “(%) Aprov.”.

Variáveis Dependentes – MELHOR20181 e MELHOR20182

A variável MELHOR20181 é uma *dummy* que assumiu valor 1 quando a variável INDESC20181 apresentou índice de desempenho superior a 0,44 e 0 para os demais casos, ou seja, quando a IES apresentou índice de aprovação superior a 44%. Esta atribuição de valor decorreu do fato da variável INDESC20181 ter apresentado o valor de 0,44 em seu quartil superior.

A variável MELHOR20182 também é uma *dummy* que assumiu valor 1 quando a variável INDESC20182 apresentou índice de desempenho superior a 0,53 e 0 para os demais casos, ou

seja, quando a IES apresentou índice de aprovação superior a 53%. Esta atribuição de valor decorreu do fato da variável INDESC20182 ter apresentado o valor de 0,53 em seu quartil superior.

Variáveis Dependentes – DESEMPENHO20181 e DESEMPENHO20182

A partir dos valores apresentados na estatística descritiva por quartis, a variável DESEMPENHO20181 assumiu valor 1 quando a variável INDESC20181 apresentou índice de desempenho inferior a 0,22, valor 2 quando apresentou índice de desempenho inferior a 0,32, valor 3 quando apresentou índice de desempenho inferior a 0,44 e valor 4 quando apresentou índice de desempenho superior a 0,44.

Igualmente, a variável DESEMPENHO20182 assumiu valor de 1 quando a variável INDESC20182 apresentou índice de desempenho inferior a 0,26, valor 2 quando apresentou índice de desempenho inferior a 0,37, valor 3 quando apresentou índice de desempenho inferior a 0,53 e valor 4 quando apresentou índice de desempenho superior a 0,53.

Variável Independente - ENADE Componente Específico

Para determinar a relação entre o indicador de qualidade do ensino ENADE Componente Específico e o índice de desempenho no Exame de Suficiência do CFC foi criada a variável ENADECE, cujo valor encontra-se disponível no *site* do INEP e que assumiu valor contínuo de 1 a 5. Esta variável está diretamente ligada à hipótese 1 e espera-se que tenha relação positiva com o índice de desempenho no Exame de Suficiência do CFC.

Variáveis Independentes de Controle

Neste estudo serão consideradas como variáveis de controle aquelas que, de acordo com a literatura, estudos anteriores e dados de avaliações governamentais, podem ter relação com o nível de desempenho dos alunos dos cursos de ciências contábeis no Exame de Suficiência do CFC.

Desta forma foram criadas as variáveis IDD2018, ENADE, INFR (infraestrutura), DOCM (número de docentes mestres), DOCD (número de docentes doutores), REGDOC (regime de

trabalho dos docentes), CPC (conceito preliminar do curso) e o IGC (índice geral dos cursos) que representam indicadores de qualidade do ensino superior que podem ter relação com o desempenho dos alunos no Exame de Suficiência do CFC. Os valores de tais variáveis encontram-se disponíveis no site do INEP e assumem valores contínuos de 1 a 5.

Para verificar qual tipo de organização da instituição de ensino tem melhor desempenho no Exame de Suficiência do CFC, se são as universidades, faculdades, institutos federais ou centros universitários, foi criada a variável ORG, *dummy* que assume valor 1 para universidade e 0 para demais casos.

Para verificar qual categoria administrativa da instituição de ensino tem melhor desempenho no Exame de Suficiência do CFC, se é pública ou privada, foi criada a variável CAT, *dummy* que assume o valor 1 para pública e 0 para demais casos.

A seguir, o Quadro 1 contempla uma compilação de todas as variáveis estudadas e dos principais estudos que complementaram a presente pesquisa.

Variáveis Dependentes:					
Sigla	Variável	Sinal Esperado	Descrição	Fonte dos Dados	Literatura
INDESC 20181	Índice de desempenho da IES no Exame de Suficiência do CFC - 2018.1		Valor Contínuo de 0 a 1	CFC	Heslop (2017); Nagle <i>et al.</i> (2018); Bline <i>et al.</i> (2016); Jackson (2005); Branco (2019); Barroso (2018); Marçal <i>et al.</i> (2019); Oliveira (2015)
INDESC 20182	Índice de desempenho da IES no Exame de Suficiência do CFC - 2018.2		Valor Contínuo de 0 a 1	CFC	Heslop (2017); Nagle <i>et al.</i> (2018); Bline <i>et al.</i> (2016); Jackson (2005); Branco (2019); Barroso (2018); Marçal <i>et al.</i> (2019); Oliveira (2015)
MELHOR 20181	Índ. Desempenho CFC – 2018.1 Quartil Superior		Dummy: 1 – INDESC20181 > 0,44 0 – Demais casos		
MELHOR 20182	Índ. Desempenho CFC – 2018.2 Quartil Superior		Dummy: 1 – INDESC20182 > 0,53 0 – Demais casos		
DESEMPENHO 20181	Índ. Desempenho CFC – 2018.1		Escala de 1 a 4: 1 – INDESC20181 < 0,22		

	1º, 2º, 3º e 4º quartil		2 – INDESC20181 < 0,32 3 – INDESC20181 < 0,44 4 – INDESC20181 > 0,44		
DESEMPENHO 20182	Índ. Desempenho CFC – 2018.2 1º, 2º, 3º e 4º quartil		Escala de 1 a 4: 1 – INDESC20181 < 0,26 2 – INDESC20181 < 0,37 3 – INDESC20181 < 0,53 4 – INDESC20181 > 0,53		
Variável Independente:					
ENADECE	Nota do Curso no ENADE - CE	Positivo	Valor Contínuo de 0 a 5	INEP	
Variáveis de Controle:					
IDD2018	Ind. Dif. entre os Desempenhos Observado e Esperado	Positivo	Valor Contínuo de 0 a 5	INEP	
ENADE	Conceito do Curso no ENADE	Positivo	Valor Contínuo de 0 a 5	INEP	Barroso, Freitas & Oliveira (2020); Branco (2019); Barroso (2018); Silva & Miranda (2016); Cruz <i>et al.</i> (2013)
INFR	Infraestrutura	Positivo	Valor Contínuo de 0 a 5	INEP	Barroso, Freitas & Oliveira (2020); Branco (2019); Barroso (2018); Silva & Miranda (2016)
IGC	Índice Geral dos Cursos	Positivo	Valor Contínuo de 0 a 5	INEP	Barroso, Freitas & Oliveira (2020)
DOCD	Número de Docentes Doutores	Positivo	Valor Contínuo de 0 a 5	INEP	Branco (2019); Silva & Miranda (2016); Cruz <i>et al.</i> (2013)
DOCM	Número de Docentes Mestres	Positivo	Valor Contínuo de 0 a 5	INEP	Branco (2019); Silva & Miranda (2016); Cruz <i>et al.</i> (2013)
REGDOC	Regime de Trabalho dos Docentes	Positivo	Valor Contínuo de 0 a 5	INEP	Branco (2019); Barroso (2018); Silva & Miranda (2016)
ORG	Organização Acadêmica	Positivo	Dummy: 1 – Universidade 0 – Demais casos	INEP	Branco (2019); Barroso (2018); Marçal <i>et al.</i> (2019); Silva & Miranda (2016)
CAT	Categoria Administrativa	Positivo	Dummy: 1 – Pública 0 – Demais casos	INEP	Branco (2019); Barroso (2018); Marçal <i>et al.</i> (2019); Silva & Miranda (2016)
CPC	Conceito Preliminar dos Cursos	Positivo	Valor Contínuo de 0 a 5	INEP	Branco (2019)

Quadro 1: Sumário das variáveis utilizadas na análise dos dados.

Fonte: Elaborado pela autora.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são apresentadas as estatísticas descritivas das variáveis obtidas em relação à amostra analisada, o teste de correlação e os resultados das análises das regressões estimadas pelos modelos GLM, truncada à esquerda no 0 e à direita no 1, *Logit* e *Probit* Ordenado. Para tanto foram utilizados o *software Stata* 16.0 e planilhas eletrônicas do Excel para gerar e estimar os resultados aqui apresentados.

4.1. Resultados da Estatística Descritiva

Inicialmente as variáveis foram analisadas por meio da estatística descritiva e são apresentadas resumidamente na Tabela 1.

TABELA 1 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS ANALISADAS

	OBS	Média	D. Padr.	Min	1Q	Mdn	3Q	Max
INDESC20181	869	0.34	0.18	0.00	0.22	0.32	0.44	1.00
INDESC20182	869	0.40	0.21	0.00	0.26	0.37	0.53	1.00
ENADECE	869	2.22	0.92	0.26	1.60	2.18	2.78	4.89
IDD2018	869	2.53	0.76	0.36	2.16	2.49	2.84	5.00
ENADE	869	2.28	0.84	0.52	1.70	2.22	2.79	4.70
IGC	869	2.69	0.47	1.56	2.37	2.69	2.99	3.96
ORG	869	0.28	0.45	0.00	0.00	0.00	1.00	1.00
CAT	869	0.14	0.34	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00
INFR	869	3.37	1.14	0.34	2.62	3.47	4.35	5.00
DOCM	869	3.67	1.24	0.00	2.97	3.98	4.64	5.00
DOCD	869	1.49	1.12	0.00	0.58	1.29	2.14	4.37
REGDOC	869	3.84	1.31	0.00	3.12	4.32	5.00	5.00
CPC	869	2.62	0.58	1.24	2.25	2.59	3.02	4.12

Fonte: Elaborado pela Autora.

As variáveis INDESC20181 e INDESC20182 apresentaram observações de 0,00 até 1,00; indicando que a instituição de ensino que menos aprovou, não aprovou nenhum de seus alunos e a que mais aprovou, aprovou 100% de seus alunos em ambas 1ª edições de 2018. Sendo que, as médias apresentadas de 0,34 e de 0,40, indicam que a média de aprovação é de 34% para a 1ª edição e de 40% para a 2ª edição; e as medianas de 0,32 e de 0,37 indicam que o ponto central do índice de aprovação da amostra é de 32% e de 37%, respectivamente.

Ao ser comparadas as médias e medianas das duas edições do Exame de 2018, observa-se uma pequena elevação do índice de aprovação da 1ª para a 2ª edição do Exame, mas ainda

reafirma o baixo índice histórico já observado em estudos anteriores.

Em relação a variável ENADECE as observações apresentam valores de 0,26 a 4,89 com média de 2,22 e mediana 2,18, o que indica que nenhuma instituição recebeu nota 0,00 ou 5,00 em sua nota padronizada do ENADE Componente Específico, ou seja, nota mínima e máxima, respectivamente, em sua avaliação pelo INEP.

4.2. Resultados da Correlação entre as Variáveis

Por meio do Coeficiente de Correlação de Pearson foi possível verificar e mensurar a relação existente entre as variáveis do modelo com *winsorização* a 1%, onde foi observado sinal de alta associação entre as variáveis ENADE e CPC com a variável ENADECE.

Para tratar tal contexto, foi aplicado o teste VIF (*Variance Inflation Factor*) e, conseqüentemente, as variáveis ENADE e CPC foram excluídas do modelo por multicolinearidade e pelo fato de serem variáveis de controle.

4.3. Consolidação das Estimções da Relação Estudada: Regressão GLM, Regressão Truncada à Esquerda no 0 e à Direita no 1, Regressão *Logit* e Regressão *Probit* Ordenado

Com o objetivo de analisar e comparar os resultados apresentados em todos os modelos de estimação feitas nesta pesquisa, apresenta-se neste tópico tais resultados de forma consolidada.

Desta forma, a Tabela 2 apresenta os resultados para os dados de 20181, sendo que no Painel A para a estimação no modelo GLM, no Painel B para a estimação no modelo Truncada à esquerda no 0 e à direita no 1, no Painel C no modelo *Logit* e no Painel D no modelo *Probit* Ordenado.

Por sua vez, a Tabela 3 apresenta os resultados para os dados de 20182, sendo que no Painel A para a estimação no modelo GLM, no Painel B para a estimação no modelo Truncada à esquerda no 0 e à direita no 1, no Painel C no modelo *Logit* e no Painel D no modelo *Probit* Ordenado.

Ao ser analisados os dados apresentados pelas regressões estimadas nos modelos GLM,

Truncada à esquerda no 0 e à direita no 1, *Logit* e *Probit* Ordenado constantes nas Tabelas 2 e 3; foi observado que os resultados não se alteraram em relação a significância e efeito da variável explicativa em relação à variável explicada, confirmando a hipótese desta pesquisa e evidenciando que melhores desempenhos na Prova ENADE Componente Específico estavam relacionados com melhores índices de desempenhos no Exame de Suficiência do CFC.

**TABELA 2 – CONSOLIDAÇÃO DOS RESULTADOS REGRESSÕES MODELOS –
GLM/TRUNCADA/LOGIT/PROBIT ORDENADO DADOS DE 20181**

Variáveis	Efeito Marginal	Coef.	P-valor
<u>Painel A – Regressão GLM</u>			
ENADECE	0.073	0.338	***0.004
IDD2018	-0.028	-0.133	0.304
IGC	0.077	0.360	0.166
ORG	0.018	0.085	0.656
CAT	0.074	0.344	0.187
INFR	-0.017	-0.081	0.262
DOCM	0.005	0.025	0.757
DOCD	0.000	0.004	0.964
REGDOC	-0.014	-0.066	0.326
<u>Painel B – Regressão Truncada no 0 e no 1</u>			
ENADECE	0.068	0.076	***0.000
IDD2018	-0.026	-0.029	***0.003
IGC	0.072	0.080	***0.000
ORG	0.016	0.018	0.224
CAT	0.072	0.081	***0.000
INFR	-0.017	-0.019	***0.001
DOCM	0.004	0.004	0.436
DOCD	0.001	0.001	0.824
REGDOC	-0.012	-0.013	***0.009
<u>Painel C – Regressão Logit – Quartil Superior</u>			
ENADECE	0.131	0.933	***0.000
IDD2018	-0.066	-0.471	***0.010
IGC	0.130	0.925	***0.004
ORG	0.058	0.414	**0.042
CAT	0.136	0.967	***0.001
INFR	-0.019	-0.135	0.126
DOCM	0.012	0.087	0.449
DOCD	0.003	0.028	0.798
REGDOC	-0.019	-0.141	0.120
<u>Painel D – Regressão Probit Ordenado</u>			
ENADECE		0.395	***0.000
IDD2018		-0.240	**0.014
IGC		0.408	**0.017
ORG		0.168	0.156
CAT		0.462	***0.008
INFR		-0.063	0.134
DOCM		-0.005	0.909
DOCD		0.046	0.392

REGDOC -0.032 0.470

Número de Observações 869

Prob > chi2 = 0.0000

VIF Médio: 1.87

***, **, *, estatisticamente significantes a 1%, 5% e 10%, respectivamente.

Fonte: Elaborado pela Autora

**TABELA 3 – CONSOLIDAÇÃO DOS RESULTADOS REGRESSÕES MODELOS –
GLM/TRUNCADA/LOGIT/PROBIT ORDENADO DADOS DE 20182**

Variáveis	Efeito Marginal	Coef.	P-valor
<u>Painel A – Regressão GLM</u>			
ENADECE	0.114	0.507	***0.000
IDD2018	-0.042	-0.190	0.135
IGC	0.062	0.277	0.278
ORG	0.045	0.202	0.277
CAT	0.067	0.298	0.250
INFR	-0.020	-0.091	0.200
DOCM	-0.000	-0.003	0.961
DOCD	-0.005	-0.024	0.784
REGDOC	-0.000	-0.002	0.970
<u>Painel B – Regressão Truncada no 0 e no 1</u>			
ENADECE	0.110	0.120	***0.000
IDD2018	-0.040	-0.043	***0.000
IGC	0.056	0.061	***0.006
ORG	0.045	0.049	***0.003
CAT	0.065	0.071	***0.002
INFR	-0.019	-0.021	***0.001
DOCM	-0.000	-0.000	0.989
DOCD	-0.005	-0.005	0.465
REGDOC	0.000	0.000	0.898
<u>Painel C – Regressão Logit – Quartil Superior</u>			
ENADECE	0.189	1.430	***0.000
IDD2018	-0.084	-0.641	***0.000
IGC	0.103	0.779	**0.023
ORG	0.066	0.502	**0.024
CAT	0.105	0.793	***0.008
INFR	-0.034	-0.263	***0.003
DOCM	-0.012	-0.090	0.424
DOCD	-0.001	-0.012	0.916
REGDOC	-0.004	-0.035	0.718
<u>Painel D – Regressão Probit Ordenado</u>			
ENADECE		0.803	***0.000
IDD2018		-0.366	***0.000
IGC		0.371	**0.045
ORG		0.294	**0.020
CAT		0.507	***0.003
INFR		-0.134	***0.007
DOCM		-0.069	0.251
DOCD		0.027	0.688
REGDOC		-0.026	0.525

Número de Observações 869
Prob > chi2 = 0.0000
VIF Médio: 1.87

***, **, *, estatisticamente significantes a 1%, 5% e 10%, respectivamente.

Fonte: Elaborado pela Autora

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ser considerado essencial a existência de preocupação com a qualidade do ensino para uma formação de profissionais capazes de atuar no mercado de trabalho e reconhecendo que as Instituições de Ensino Superior que ofertam os Cursos de Contabilidade desempenham um importante papel para este fim, esta pesquisa buscou chamar a atenção dos gestores acadêmicos, coordenadores de cursos e agentes reguladores para a possibilidade da adoção de ações direcionadas para uma boa preparação para o Exame de Suficiência do CFC ser utilizada como ferramenta estratégica para a obtenção de melhores Conceitos no ENADE para as IES.

Os resultados encontrados em todos os modelos estimados, evidenciaram que melhores desempenhos na Prova ENADE Componente Específico estavam relacionados a melhores índices de desempenhos no Exame de Suficiência do CFC, confirmando o resultado esperado pela hipótese desta pesquisa e evidenciando que alunos mais preparados para a realização do Exame de Suficiência do CFC, além de obterem bom desempenho no referido exame, também alcançaram melhores desempenhos na Prova ENADE Componente Específico.

No entanto, por meio dos resultados das variáveis de controle inseridas no modelo empírico, foi possível evidenciar outros aspectos interessantes para a análise do desempenho dos alunos no Exame de Suficiência do CFC. Entre eles, a relação significativa e positiva para as variáveis ORG, CAT e IGC, sendo possível afirmar que o fato da IES ser universidade, ser pública e obter maiores notas no IGC, implica em maior probabilidade do índice de desempenho no Exame do CFC aumentar.

Se 75% da Prova ENADE é composta por questões referentes a conteúdos específicos e tais conteúdos compõe 100% do Exame de Suficiência do CFC, então sugerimos aos gestores

acadêmicos a adoção de ações direcionadas para uma melhor preparação do aluno para o Exame de Suficiência do CFC; seja focando seu ensino nos conteúdos abordados no exame, seja promovendo cursos de revisões e simulados ou qualquer outro tipo de estímulo para esse fim. Assim, tal preparação pode ser utilizada como ferramenta estratégica para aumentar o desempenho de seus Cursos de Contabilidade na Prova ENADE Componente Específico e, conseqüentemente, melhorar o Conceito ENADE da sua instituição.

Por fim, esta pesquisa buscou obter informações que sinalizassem acerca da qualidade do ensino dos Cursos de Contabilidade e que pudessem servir como ferramenta estratégica para a tomada de decisão por parte dos gestores acadêmicos, coordenadores de cursos e agentes reguladores da educação superior; além de buscar contribuir com os demais estudos já realizados nas áreas de educação e de contabilidade, de forma que seus resultados possam ser comparados com outras pesquisas relacionadas ao desempenho dos alunos dos Cursos de Contabilidade.

REFERÊNCIAS

- Barroso, D. V. (2018). *Exame de Suficiência Profissional como indicador da Qualidade da Educação Contábil: Analisando as características das IES e seus índices de aprovação* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil. Recuperado em 25 de julho, 2019, de <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri26713>
- Barroso, D. V., Freitas, S. C. & Oliveira, J. S. (2020). Exame do CFC e Educação Contábil: Análise das características das IES e seus índices de aprovação. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 14(1). Recuperado em 21 de abril, 2020, de <http://dx.doi.org/10.17524/repec.v14i6.2470>
- Bline, D. M., Perreault, S., & Zheng, X. (2016). Do Accounting Faculty Characteristics Impact CPA Exam Performance? An Investigation of Nearly 700,000 Examinations. *American Accounting Association*, 31(3). Recuperado em 06 de setembro, 2019, de https://www.researchgate.net/publication/282198152_Do_Accounting_Faculty_Characteristics_Impact_CPA_Exam_Performance_An_Investigation_of_Nearly_700000_Examinations Doi:10.2308/iace-51227
- Branco, C. M. A. C. (2019). *A Relação do Corpo Docente Stricto Sensu e o Resultado do Exame de Suficiência Contábil* (Dissertação de mestrado). Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças – FUCAPE, Vitória, ES, Brasil.
- Brasil. *Portaria INEP nº 586/2019*. Brasília, DF. Recuperado em 02 de julho, 2020, de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/legislacao/2019/portaria_n586_09072019.pdf

- Bugarim, M. C. C., Rodrigues, L. L., Pinho, J. C. C. & Machado, D. Q. (2014). Análise Histórica dos Resultados do Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade. *Revista de Contabilidade e Controladoria*, 6(1). Recuperado em 07 de junho, 2019, de <https://revistas.ufpr.br/rcc/article/view/33455>. Doi:10.5380/rcc.v6i1.33455
- Camargo, R. V. W., Camargo, R.C.C.P., Andrade, D. F. & Bornia, A. C. (2016). Desempenho dos Alunos de Ciências Contábeis na prova Enade/2012: uma Aplicação da Teoria da Resposta ao Item. *Revista de educação e Pesquisa em Contabilidade*, 10(3). Recuperado em 12 de fevereiro, 2021, de <http://www.repec.org.br/repec/article/view/1401>
- Canan, S. R. & Eloy, V. T. (2016). Políticas de Avaliação em Larga Escala: o ENADE Interfere na Gestão dos Cursos?. *Revista Práxis Educativa*, 11(3). Recuperado em 12 de fevereiro, 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5858341>
- Carneiro, J. D., Rodrigues, A. T. L., Silva, A. C. R., França, J. A., Almeida, J. E. F. & Moraes, M. L. S. (2017). *Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis* (1ª Ed.). Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade.
- Chalmers, D. (2008). *Teaching and Learning Quality Indicators in Australian Universities. Organization for Cooperation and Economic Development*. Recuperado em 04 de novembro, 2019, de <https://www.oecd.org/site/eduimhe08/41216416.pdf>
- Cruz, A. J., Nossa, V., Balassiano, M. & Teixeira, A. (2013). Desempenho dos Alunos no Enade de 2009: um estudo empírico a partir do conteúdo curricular dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. *ASAA Journal*, 6(2). Recuperado em 27 de agosto, 2020, de <http://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/93>
- Gomes Neto, J. B. & Rosenberg, L. (1995). *Indicadores de Qualidade do Ensino e seu Papel no Sistema Nacional de Avaliação*. Recuperado em 29 de junho, 2020, de <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2024/1993>
- Heslop, G. (2017). Is Community College CPA Examination Preparation Effective? Some Evidence to Date from Texas. *Journal of Accounting and Finance*, 17(5). Recuperado em 27 de dezembro, 2018, de http://www.na-businesspress.com/JAF/HeslopG_17_5_.pdf
- INEP (2019). Recuperado em 02 de julho, 2020, de <http://inep.gov.br/indicadores-de-qualidade>
- Jackson, R. E. (2005). Post-Graduate Educational Requirements and Entry into the CPA Profession. *Journal of Labor Research*, 27(1). Recuperado em 06 de setembro, 2019, de <https://link.springer.com/article/10.1007/s12122-006-1012-1>
- Leite, C. E. B. & Guimarães, G. (2004). Qualidade nos Cursos de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade Vista & Revista*, 15(1). Recuperado em 28 de julho, 2019, de <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/249>
- Madeira, G.J., Mendonça, K. F. C. & Abreu, S. M. A Disciplina Teoria da Contabilidade nos Exames de Suficiência e Provão. *Contabilidade Vista & Revista*, 14(esp), 103-122. Recuperado em 25 de julho, 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/1970/197018194012.pdf>
- Marçal, R. R., Matos, V. S., Carvalho, T. F. M. & Carvalho, M. S. (2019). Qualidade do Ensino Contábil Brasileiro: Uma Análise Comparativa entre IES através do Exame de Suficiência do CFC. *Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, 2019, 18(2). Recuperado em 25 de julho, 2019, de <https://unoesc.emnuvens.com.br/race/article/view/19638>
- Miranda, G. J., Leal, E. A., Ferreira, M. A. & Miranda, A. B. (2019). Enade: os Estudantes estão Motivados a Fazê-lo?. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 13(1). Recuperado em 12 de fevereiro, 2021, de <http://repec.org.br/repec/article/view/1720>
- Nagle, B. M., Menk, K. B. & Rau, S. E. (2018). What Features of the Accounting Program Contribute to the Success of the CPA exam? A Study of Institutional and Postgraduate Factors. *Journal of Accounting Education*, 45(c). Recuperado em 06 de setembro, 2019, de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0748575117301343?via%3Dihub>
- Rodrigues, A. T. L., França, J. A., Boarin, J. J., Coelho, J. M. A., Carneiro, J. D., Bugarim, M. C. C. & Moraes, M. L. S. (2009). *Proposta Nacional de Conteúdo para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis* (2ª Ed.). Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade.

- Rossi, F., & Rosli, A. (2015). Indicators of university-industry knowledge transfer performance and their implication for universities: evidence from the United Kingdom. *Studies in Higher Education* 40(10), 1970. Recuperado em 04 de novembro, 2019, de <http://eprints.bbk.ac.uk/105/4>
- Rowe, K. & Lievesley, D. (2002). *Constructing and Using Educational Performance Indicators*. Recuperado em 09 de dezembro, 2019, de https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=learning_process
- Silva, T. D., Miranda, G.J. & Freitas, S. C. (2017). Ações Institucionais Preparatórias para o Enade nos Cursos de Ciências Contábeis. *Revista Universo Contábil*, 13(1). Recuperado em 12 de fevereiro, 2021, de <https://bu.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/5490>
- Silva, V. R. & Miranda, G. J. (2016). Enade e Fluxo Curricular nos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil. *Revista Universos Contábil*, 12(4). Recuperado em 13 de julho, 2019, de <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/5399>
- Silva, V. R. & Miranda, G. J. (2017). ENADE e Proposta Curricular do CFC: Um Estudo em Cursos Brasileiros de Ciências Contábeis. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 11(3). Recuperado em 12 de fevereiro, 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/4416/441652171002.pdf>
- Silva, V. R., Miranda, G. J. & Pereira, J. M. (2017). ENADE e Proposta Curricular do CFC: um Estudo em Cursos Brasileiros de Ciências Contábeis. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 11(3). Recuperado em 12 de fevereiro, 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/4416/441652171002.pdf>

CURRICULUM VITAE DO AUTOR



Rita de Cassia Medeiros Melo Cavalcanti

Mestranda no Curso de Mestrado Profissional em Ciências Contábeis da FUCAPE-ES. Coordenadora do Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal - NAF - da Estácio. Especialista em Perícia Contábil, Docência para o Ensino Superior e Gestão de Empresas e MBA em Contabilidade e Direito Tributário. Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL (1996). Atualmente é Professora Substituta da UFAL Campus Arapiraca do Curso de Administração Professora Titular dos Cursos de Ciências Contábeis e de Administração da Estácio-FAL e do Curso de Ciências Contábeis da Sociedade de Ensino Superior do Nordeste - Seune, Sócia da empresa de serviços e consultoria contábil M & M Contábil LTDA - ME desde 2011. Tem experiência na área de serviços contábeis, fiscais e do departamento pessoal desde 1997. Experiência em sala de aula desde 2009 como professora de disciplinas específicas do Curso de Ciências Contábeis e de Administração de Empresas. Possui capacidade de liderança e adaptação às novas situações, além de buscar, através da educação continuada, aperfeiçoamento profissional e informações atuais em sua área de atuação.

Pseudônimo: Fênix



Silvania Neris Nossa

Doutora em Ciências Contábeis e Administração pela Fucape Business School (2014-2017). Foi visiting Scholar em Michigan State University (2014-2015). Professora da Fucape Business School (2017- atual). Pesquisadora atuante na área de Accounting, investimento governamental, gestão financeira de recursos. Na área de negócios atua como empresária, consultora e gerente de pesquisa em organizações privadas. Presidente da Academia Capixaba de Contabilidade - ACACICON (2020 - atual). Membro do conselho do CEMA- Centro Especializado de Mediação e Arbitragem (2020 - atual).

Pseudônimo: Laranja

**Aridelmo Teixeira**

Aridelmo Teixeira concluiu o Doutorado em Controladoria e Contabilidade pela USP (2002). Fundador da FUCAPE Business School (2000). Atualmente é professor da FUCAPE Business School. Presidente Institucional da ONG - Espírito Santo em Ação. Coordenador do Comitê de Desenvolvimento do Capital Humano da ONG - Espírito Santo em Ação. Publicou vários artigos em periódicos Qualis/Capes. Participou do desenvolvimento de 60 produtos tecnológicos. Orientou 58 dissertações de mestrado e diversas monografias na área de Administração e Contabilidade. Atualmente, coordena 6 projetos de pesquisa e participa de outros 4 projetos nas áreas de Contabilidade e Gestão de entidades públicas e privadas. É membro da Delegação Brasileira do ISAR /UNCTAD (Intergovernmental Working Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting / United Nations Conference for Trade and Development). Coordenador Adjunto da Área de Administração, Contabilidade e Turismo da CAPES. Atuou como Membro da Comissão de Assessoramento na área de Ciências Sociais Aplicadas na Fundação de Amparo à Pesquisa no Espírito Santo (FAPES). Membro do Comitê Estadual Integrado de Educação Profissional (Cointec). Coordenou Projeto de Pesquisa financiado pelo Edital Universal 2011 da Fundação de Amparo à Pesquisa no Espírito Santo (FAPES). Atua como Avaliador Ad hoc de artigos científicos de várias Revistas e Congressos no Brasil. Os principais temas de pesquisa são contabilidade gerencial estratégica, avaliação de ativos, qualidade dos lucros, accruals, IFRSs, CPC's e IPSAS.

Pseudônimo: Manga



TRABAJO INTERAMERICANO

AREA 4 – EDUCACION

TEMA 2 – Interacción Universidad y Sociedad: marco para el desarrollo.

SUBTEMA: Espacio Americano de Educación Superior: base para lograr la plena movilidad de

estudiantes, docentes y graduados de toda América.

“CREACIÓN DEL ESPACIO AMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: un desafío impostergable”

AUTORES

Gabriel Gustavo Trucco – Argentina

Digna Rocío Azúa Álvarez - Chile

Ángela Maryed Flórez Ríos – Colombia

Mario Danilo Espinoza Aquino - Guatemala

Presidente Comisión Técnica Interamericana de Educación: Mario Ernesto Díaz Durán

Resumen Ejecutivo

La educación superior de América carece de un Espacio Común que promueva y permita la plena movilidad de todos sus miembros, emulando al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El EEES, conformado por 49 países de Europa, constituye una asociación única en el mundo entre autoridades públicas, IES, estudiantes y personal, así como empresarios, agencias de garantía de la calidad, organizaciones internacionales e instituciones europeas. Su constitución ha impactado positivamente sobre la calidad educativa, y ampliando horizontes laborales a sus miembros, contribuyendo a brindar servicios profesionales de mayor calidad al alcance de todas sus comunidades.

Considerando el antecedente europeo, se propone la creación del Espacio Americano de Educación Superior. Para ello, se consideran los siguientes acuerdos clave: establecer bases de titulación en educación superior; definir tres niveles de formación: pregrado (tecnicaturas), grado (título universitario profesional) y posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados); definir la necesidad de formar en competencias transversales y técnicas; desarrollar un sistema de transferencia de créditos académicos (CRAC); establecer los mecanismos que permitan la plena movilidad académica de estudiantes, profesores, investigadores, personal de IES y graduados; acordar un sistema de calificaciones, suplemento al título, y un sistema de acreditación universitaria en base a estándares establecidos de calidad (CIPOF).

Palabras Clave: Espacio de Educación Superior; América; Movilidad; Sistema comparable de titulaciones; Créditos Académicos; Espacio Europeo de Educación Superior.

INTRODUCCIÓN

La historia de la educación superior en América exhibe varios hitos. Hacia los siglos XVI y XVII, comenzaron a surgir las Instituciones de Educación Superior (IES) latinoamericanas inspiradas en las universidades españolas de Salamanca y Alcalá de Henares (Trucco, 2019). Salamanca, alineada con Bolonia, se concibió como una entidad al servicio de la consolidación del llamado estado-nación (Delgado, Cordero, 2007). Bajo el paradigma conductista (Skinner, 1994) el profesor ocupaba el papel principal en el aula, desarrollando clases magistrales, eligiendo los contenidos y la información a transmitir, propiciando un aprendizaje individual evaluado sólo por él. Por su parte, Alcalá de Henares centró la formación en la teología, organizándose como convento-universidad. Basándose en este modelo, Santo Tomás de Aquino, en Santo Domingo ha sido la primera universidad fundada en el Nuevo Mundo (el 28 de octubre de 1538) en tiempos de la colonia. Unos años más tarde, en 1551, se fundaron dos universidades muy influyentes para la Región: Lima y México, precursoras de las universidades nacionales, inspiradas en Salamanca.

Por su parte, América del Norte también recogía los efectos de la ola de creación de casa de altos estudios. Surgió la Universidad de Harvard (en Estados Unidos de América), en 1636 (reconocida como universidad recién en 1780). Yale en 1701, Indiana en 1820 y Berkeley en 1869, por citar sólo algunas de ellas (Lucas, 2010). Por su parte, en Canadá la primera universidad fue creada en 1663, Séminaire de Québec, y en 1821 la Universidad McGill de Montreal dos de los íconos de la educación superior canadiense. Basándose primariamente en los colegios del este de Estados Unidos inspirados en la tradición universitaria inglesa las universidades norteamericanas son esencialmente privadas y nacen como las continuadoras de escuelas primarias y secundarias de gran prestigio. Ganan luego un espacio significativo las escuelas de agricultura y artes mecánicas (durante la guerra civil) para dejar espacio a principios del siglo XX al modelo alemán de enseñanza superior (Covián, 1988). Con fuerte impronta investigativa, esas IES se posicionan en un primer lugar en el mundo en creación de conocimiento y generación de talentos innovadores.

El advenimiento del movimiento independentista en América Latina, por su parte, inspiró profundas reformas de la universidad colonial, migrando hacia la adopción del esquema profesionalizante de la universidad napoleónica, así como el autogobierno por acción de los claustros que la conforman, antecedentes fundamentales de la autonomía universitaria.

Transcurridas varias décadas, las universidades latinoamericanas no estaban proporcionando al continente lo que éste necesitaba para ingresar al cambiante siglo XX, marcado por la creciente urbanización, cambios en la organización social con la aparición de la llamada clase media y el surgimiento de un proletariado industrial (Tünnermann Bernheim, 2003). Fue en 1918 cuando una gran revolución modificó de raíz a la universidad latinoamericana. En Argentina, más precisamente en Córdoba, la emergente clase media protagonizó una apertura universitaria capaz de generar movilidad social y política, hasta allí conducida por nobles y religiosos. Entre los principios fundamentales de la Reforma Universitaria de Córdoba podemos citar la autonomía

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad

Del 18 al 21 de octubre 2021 - Porto Alegre, RS – Brasil

universitaria, el cogobierno estudiantil, la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras, los concursos de oposición, la gratuidad de la enseñanza superior, y la libre asistencia a clases. Este modelo fue rápidamente adoptado por la mayoría de los países de la Región, perdurando sus efectos hasta nuestros días.

4

Desde el punto de vista de la educación superior notamos la ausencia de un Espacio Común que al estilo del Espacio Europeo de Educación Superior permita a América aspirar a la convergencia de culturas, saberes, idiosincrasias y experiencias diseñando un sistema comparable de titulaciones basándose en un plan de créditos, adecuación en tiempo y espacio de la educación superior a la realidad americana y promoción de la movilidad de estudiantes, docentes y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior americana.

América Latina y el Caribe (ALC) geográfica y culturalmente constituyen desde el siglo XIX los países de América cuyas lenguas derivan del latín: español, portugués y francés. Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela son los 20 países que la forman. Además se suelen sumar los territorios en donde se hablan lenguas romances: las provincias de Quebec y Nuevo Brunswick en Canadá; los estados de Luisiana, Florida, California, Texas, Arizona y Nuevo México en Estados Unidos más Puerto Rico una de las dependencias estadounidenses; y los territorios franceses de Guyana Francesa, Clipperton, Guadalupe, Martinica, San Bartolomé, San Martín y San Pedro y Miquelón. (UN – UNESCO, 14/10/2016).

En las últimas décadas comenzamos a vivir un profundo cambio de paradigma hacia el denominado social-cognitivo (Vygostky, 1986). Hoy encontraremos, en gran parte de las IES latinoamericanas, a docentes y a alumnos activos, intercambiando vivencias y conocimientos, construyendo juntos enseñanza y aprendizaje, con el profesor como guía, como tutor y promotor de la participación activa del estudiante en la construcción de su conocimiento y de sus competencias.

Europa, el llamado viejo continente, ha representado desde siempre un faro para América, el Nuevo Mundo. Como hemos descrito al inicio de éste apartado, la educación superior no ha sido la excepción. Un magistral ejemplo lo constituye el Espacio Europeo de Educación Superior, que rige desde hace ya 22 años.

El 19 de junio de 1999, 29 estados europeos suscribieron la llamada Declaración de Bolonia sentando las bases para crear el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se identificaron 6 objetivos al que se le adicionaron tres en Praga en 2001, a saber (EACEA P9 Eurídice, 2011):

- 1) Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente legible y comparable.
- 2) Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales.
- 3) Establecimiento de un sistema de créditos: European Credit Transfer System (ECTS).
- 4) Promoción de la movilidad.

-
- 5) Promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad en el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
 - 6) Promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
 - 7) Aprendizaje permanente.
 - 8) Instituciones y estudiantes de enseñanza superior: socios constructivos, activos y competentes en el establecimiento y conformación de un área de Educación Superior Europea.
 - 9) Promover la atracción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Hoy son 49 los países que lo forman, constituyendo una asociación única en el mundo entre autoridades públicas, IES, estudiantes y personal, así como empresarios, agencias de garantía de la calidad, organizaciones internacionales e instituciones europeas. Aumentó la visibilidad de la enseñanza superior europea en la escena internacional e intensificó el diálogo y la cooperación educativa con el resto del mundo. Tamaña organización continental ha traído consigo varios cambios profundos: “remover anquilosados vicios y estructuras cimentadas décadas atrás. (...) El EEES supone no sólo la pugna por la mayor o menor presencia en créditos en los planes de estudio de determinadas áreas, sino también un cambio en mentalidades y metodologías” (Hijano del Río, 2008-2009, p.52).

Un Trabajo Interamericano lleva por objetivo aunar países miembros de la Asociación Interamericana de Contabilidad (AIC) en procura de lograr reunir información capaz de aportar soluciones prácticas ante ciertas situaciones planteadas. Argentina, Chile, Guatemala y Colombia están representadas por sus autores. Diseñamos un cuestionario a través del cual hemos pretendido recabar información centrada en relevar ciertas características de la Educación Superior de Países miembros, y en relación con la carrera de Contador Público en particular. Once (11) países respondieron el cuestionario (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, Honduras, México, Perú, República Dominicana y Uruguay), proporcionando una primera aportación de información que merece ser profundizada. Los autores ratificamos el compromiso de continuar transitando el camino que nos llevará a brindar al Continente, desde AIC, un Espacio Común a todas las profesiones, capaz de ofrecer un marco de desarrollo en educación superior que permita la movilidad de sus miembros y de los propios graduados a lo largo y ancho de su vasto continente.

DESARROLLO

En el presente acápite, procuraremos cumplir con el objetivo planteado al inicio, reseñando algunos detalles adicionales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) abordando inmediatamente todo aquello que concierne a América y la creación del Espacio Americano de Educación Superior (EAES).

El EEES, inspirador del pretendido EAES, contribuyó a armonizar los distintos sistemas educativos vigentes en Europa. A lo reseñado, consideramos muy importante adicionar los siguientes aspectos (Sotillo, Rodríguez, Echart y Ojeda, 2009):

- a) Al definir el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) se fijó como equivalente a un crédito, 25 ó 30 horas de trabajo -dentro y fuera del aula-. De esa manera se gestaron prácticas docentes tuteladas en lugar de clases presenciales.
- b) Con la premisa de dar respuesta a las necesidades laborales del entorno, tanto grado cuanto posgrado dirigen sus esfuerzos en la adquisición de competencias en lugar de conocimientos enciclopédicos. Es así que se creó un Suplemento al Título mediante el cual la IES detalla una explicación de las asignaturas cursadas y un listado de competencias adquiridas.
- c) Se crea un sistema de acreditación universitaria de tal modo que interna y externamente se den evaluaciones de calidad y se vigile celosamente su alineamiento al EEES (Pérez de los Cobos, 2011).

Más allá de lo señalado sobre el EEES, es posible identificar numerosas críticas. Las más destacadas se centran en una supuesta falta de democratización del proceso y en la mercantilización de la universidad pública poniéndola al servicio de la empresa privada y “entrenando” a los estudiantes para su ingreso al mercado laboral. Asimismo, ciertas titulaciones se consideran de grado y otras se acreditan como Máster cuando su estructura, extensión y nivel de profundidad son muy similares (Ej.: arquitectura y medicina vs Ingenierías, respectivamente). Al respecto, entendemos necesario destacar que las autoridades reunidas en acuerdo de Ministros de Educación de los países europeos son parte de gobiernos legítimamente constituidos, por lo que envisten la representación de sus pueblos. Asimismo, resulta importante tomar los casos relevados en el EEES respecto de la estructura de los estudios superiores para no incurrir en errores semejantes.

América, como Nuevo Mundo, ha dado al continente y al mundo organizaciones de muy diversa índole: Organización de Estados Americanos (OEA) -1889-, Comunidad del Caribe (CARICOM) -1973-, Mercado Común del Sur (MERCOSUR) -1991-, Comunidad Andina de Naciones (CAN) -1969-, Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) -2011-, Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) -2005-, Instituto Internacional de la UNESCO

para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Sus sitios web oficiales nos informan:

OEA es la organización internacional más antigua del mundo; fue creada entre 1889 y 1890 e integrada por 35 países independientes de América. Es el principal foro gubernamental político, jurídico y social del Hemisferio y su trabajo está basado en 4 pilares: la democracia, los derechos humanos, la seguridad y el desarrollo. CARICOM, MERCOSUR, CAN y UNASUR presentan entre sus principales objetivos promover la integración económica y cooperación entre sus miembros; establecen mecanismos de complementación productiva y de circulación de ciudadanos. MERCOSUR es desde 1994 una persona jurídica de Derecho Internacional que estableció una zona de libre comercio y acuerdos de aranceles comunes. UNASUR, por su parte, una vez que el Poder Legislativo de al menos 9 países han suscripto el convenio pasó a tener vida jurídica el 11 de marzo de 2011, acordándose los objetivos de construir una identidad y ciudadanía suramericana y desarrollar un espacio regional integrado. IESALC-UNESCO (Mato, 2009), por su parte, centra sus esfuerzos en lograr respeto ante la diversidad cultural, tolerancia, diálogo y cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuos.

El Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) cuenta con una unidad coordinadora actualmente constituida por los secretarios generales de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB). Lo forman Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela. Obsérvese que encontramos dos países europeos.

El EIC ha sido creado con el fin de incrementar los niveles de desarrollo de la región, disminuir la brecha entre los países garantizando un incremento de la productividad, brindando mejor calidad y accesibilidad a los bienes y servicios por parte de la población e incrementando la competitividad internacional de la región. La construcción de este Espacio abarca dos dimensiones centrales: el ámbito de la ciencia y la innovación y el de la educación superior. En lo relativo a la educación superior se plantea la creación de un espacio universitario común, integrado, de cooperación universitaria y de convergencia. Los criterios que lo guían son la cooperación solidaria para la atención de las asimetrías, el respeto de la diversidad, la mejora continua y el aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación superior, la investigación y la innovación como fundamento para el desarrollo sostenible y la conservación de la biodiversidad en la región, la complementariedad y la concertación entre los diversos actores involucrados. En su Hoja de Ruta se establecen tres grandes líneas de acción (extrapolables al resto de América): “1- el fortalecimiento de los sistemas nacionales y regionales de acreditación y evaluación de la calidad de la educación superior; 2- la movilidad académica de estudiantes, profesores e investigadores y 3- el desarrollo de acciones en materia de investigación, desarrollo y transferencia del conocimiento.” (Sec. de Políticas Universitarias de Rep. Argentina, 2016).

Dentro del EIC se diseñó el Programa Pablo Neruda (2007): promueve la movilidad académica de posgrado en un ámbito regional y multilateral.

América presenta una situación ciertamente dispar en educación superior. A la notable disparidad en el gasto público destinado a educación como porcentaje del PIB: entre el 3% y el 12%, se suma una gran masificación de la matrícula: aproximados 3328 personas por cada 100.000 habitantes lo que proyecta poco más de 20 millones de estudiantes universitarios en ALC. Aunque no hay estadísticas actuales, al 2010 sólo 1 de cada 10 jóvenes de 25 a 29 años había completado cinco años de educación superior (UNESCO, 2012). Por su parte, hay una fuerte tendencia hacia la privatización de la educación superior; una carencia de actualización y flexibilidad en el currículo en la mayoría de las IES y un vertiginoso crecimiento de la movilidad académica internacional que provoca la “fuga de cerebros” de los países en vías de desarrollo. El 60% de la matrícula total regional de ES está concentrada en tres países: Brasil, México y Argentina. El gasto promedio por estudiante (USA\$ 2380) es mucho más bajo que el de los países desarrollados. La internacionalización en ALC se hace presente a través de programas como ALFA y COLUMBUS y ciertas redes regionales y mundiales que otorgan financiamiento y becas a profesores y estudiantes. El promedio de inversión en Ciencia y Tecnología de los países ALC es del 0,72% del PIB. Actualmente, más de 2000 IES albergan a más de 20 millones de estudiantes con una tasa de incremento anual promedio de matrícula del 6%. (López Segrera, 2008).

OREALC/UNESCO (2013) reseña tres desafíos para la Ed. Superior: 1) asegurar la equidad de su expansión, transformándose en palancas de promoción y movilidad social introduciendo reformas en los procesos de admisión; 2) responder a las nuevas exigencias que la globalización y la sociedad de la información imponen a los países en vías de desarrollo, generar una capacidad propia de producción científica y tecnológica mejorando la productividad científica básica y promoviendo la investigación aplicada, aumentando la inscripción de patentes; y 3) conectarse mejor y abrirse a sus propias sociedades; estrechar lazos con el sistema escolar, integrar a las IES verticalmente y mejorar su vinculación con las necesidades y oportunidades de las comunidades en que se insertan. Si bien ello demanda mayor presupuesto también se impone un control más estricto en el uso de los recursos.

Elizondo Montemayor y Ayala Aguirre (2007) si bien se refieren a la salud, reseñan como muy importante desarrollar modelos de gestión del conocimiento que sean autosustentables, basados en investigación y funcionando en el marco de redes de apoyo interinstitucionales. Méndez Beltrán y Rivera Rodríguez (2015) acuerdan acerca de la importancia que tiene la completa y oportuna comunicación para las IES la divulgación de su buen gobierno. Por su parte, Artiles Rodríguez, Rodríguez Pulido y Santana Sánchez (2014) aportan una interesante investigación acerca de la oferta de formación para la gestión universitaria en Latinoamérica demostrando que es casi inexistente aunque se trata de una demanda que no puede esperar ser atendida.

Martí Noguera y Martí-Vilar (2013) nos recuerdan que las IES deben ser socialmente responsables y crear observatorios participativos y colaborativos de responsabilidad social en relación a todos los actores internos y externos involucrados: docentes, investigadores, personal administrativo y de servicios, alumnos, entidades de apoyo y agentes sociales. Proponen crear un lenguaje común para reportar las actuaciones de las

universidades como organizaciones (sean públicas o privadas). A propósito cabe destacar que “no se puede gestionar lo que no se comunica, comunicar lo que no se mide, medir lo que no se define y definir lo que no se entiende” (UCP,2006, p,131).

La extensión continental, la diversidad cultural y la globalización del uso de TICs imponen la necesidad de diseñar un proceso de “alfabetización tecnológica que habrá de ayudar a la cohesión/integración sociocultural y decidir en un mundo global informacional y de cultura digital que hay que enseñar para criticarla y aprenderla para dominarla” (Fainholc, 2016).

Puertas Bravo (2011) nos señala dos problemas legales y una limitación para crear un espacio común de ES en ALC: 1) al no haber una organización con capacidad de unificación legal como lo es la Unión Europea, la firma de cualquier convenio entre estados requiere conocer la normativa interna y el proceso para el reconocimiento de las normas internacionales en orden a sus constituciones; 2) actualmente existen importantes restricciones a la libre circulación y/o movilidad en la Región debido a las políticas inmigratorias vigentes; 3) una limitante lo constituye la heterogénea situación social de los países considerados, con disímiles sistemas de educación superior y escasa calidad institucional y de enseñanza (en algunos casos).

Tanto OEA cuanto el EIC, así como los proyectos Tuning América Latina y EUA, constituyen ambientes fértiles para sembrar la semilla del EAES. Los pros y contras del EEES, por su parte, verificados en el campo de la realidad, también constituyen una fuente muy valorable de aprendizaje para reforzar/evitar efectos positivos y negativos de tal espacio común de desarrollo educacional. Viviendo en América Latina podemos prestar acuerdo al diagnóstico realizado por los informes de OREALC/UNESCO (2013) y la cruda descripción realizada por los autores citados ut-supra apoyando con fuerza la puntualización efectuada por Fainholc (2016) y Puertas Bravo (2011). A nivel de ALC existen probados esfuerzos por parte de las IES por extender sus fronteras e implicar en la ES a cada vez más coterráneos. Estudiando la situación de 3 países clave para la Región (Argentina por Sudamérica, Cuba por Centroamérica y Estados Unidos por América del Norte) intentaremos diseñar para América un sólido espacio común para el desarrollo de la educación que contemple sus matices enriquecedores y su impronta continental.

Fomentar el aprendizaje permanente en cualquier momento de la vida y país del continente, promoviendo la movilidad de estudiantes a nivel local, nacional e internacional reconociéndole los estudios cursados y aprobados representa una verdadera oportunidad de formación de ciudadanos globales capaces de dar a la sociedad respuestas probas a sus demandas.

América, en relación con el Viejo Mundo, muestra menos años de historia, aunque una infinita riqueza en materia de recursos, de culturas, de estructuras políticas, económicas y académicas. Si bien no es fácil compatibilizar tamañas desigualdades, lograrlo no es imposible. Diseñando y respetando un método, lograr la meta de su armonización se tornará realizable. Sus participantes, los más formados académicamente en el continente mostrarán el camino.

Resultados

A los efectos de llevar adelante el presente Trabajo Interamericano, cuyos autores representan a Argentina, Chile, Guatemala y Colombia, diseñamos un cuestionario a través del cual hemos recabado información relacionada con ciertas características de la Educación Superior de Países miembros, y con la carrera de Contador Público en particular. Los once países que respondieron el cuestionario son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, Honduras, México, Perú, República Dominicana y Uruguay. En el Anexo I el lector encontrará el Cuestionario completo.

La información más relevante que hemos obtenido tabulando las respuestas son las siguientes:

Preguntas generales sobre el contexto universitario en su país:

- **Sistema de Créditos Académicos:** Sólo Chile, México y Perú poseen un sistema de acumulación y transferencia de créditos académicos que redundan en la posibilidad de que sus estudiantes puedan moverse entre sus IES sin que ello importe un retraso en su formación profesional. En general, 2 horas de práctica equivalen a 1 crédito, 1 hora de teoría equivale a 1 crédito o, como ocurre con Chile, 24 a 36 horas de trabajo académico equivale a 1 crédito.
- **Sistema de Calificación:** en el 100% de los países representados, el sistema de calificación es cuantitativo. Lo que se modifica es la escala de calificación. Para la mayoría es de 1 a 10. México 1 a 100; Chile de 1 a 7 y Uruguay tiene en vigencia un sistema de calificación sumativa que se basa en escalas numéricas que van desde el 1-6 al 1-12, que luego se traducen en deficiente, regular, bueno, bueno muy bueno, muy bueno y sobresaliente en el primer caso, y en muy insuficiente, insuficiente, aceptable, bueno, muy bueno, excelente en el segundo caso, agrupando más de un nivel de la escala. También es diferente el nivel mínimo para la aprobación.
- **Títulos emitidos por las IES de América:** Son académicos y habilitantes. Todos los países que han respondido la encuesta, excepto Uruguay, requieren matricularse en un Colegio para ejercer la profesión. Brasil requiere una certificación de competencias a través de un examen; México acreditar práctica profesional y Chile, por su parte, presenta dos excepciones: si un egresado de medicina, desea ejercer en el sector público, debe aprobar el Examen Único Nacional de Conocimientos de Medicina; por su parte, los Licenciados en Ciencias Jurídicas, reciben el “título de abogado otorgado por la Corte Suprema, en audiencia pública y reunida en tribunal pleno, y previa comprobación y declaración, de que el postulante reúne los requisitos establecidos por la ley ...”.
- **Exigencia de Idioma Extranjero:** sólo Guatemala y Uruguay lo exigen (inglés). En los restantes países que participaron de la encuesta no.
- **¿Considera necesario y factible crear el Espacio Americano de Educación Superior (emulando a su homónimo europeo) con el fin de lograr plena movilidad entre estudiantes, docentes y graduados de las IES de América en todo el continente?** El 100% respondió positivamente.

Preguntas específicas sobre la carrera de Contador Público en su país:

- **Tipo de IES que dictan la carrera de Contador Público:** Públicas un 8,61% y Privadas un 91,39%. Universidades un 72,7% e Institutos Profesionales un 27,3%.
- **Extensión de la carrera:** entre 8 y 10 semestres.
- **Contenidos mínimos obligatorios:** sí existen normas que los regulan en un 72,7%. En tanto en Uruguay, Perú y República Dominicana no (27,3%).
- **Acreditación obligatoria:** Un 81,8% de los países representados la imponen; en tanto, un 18,2% no (Uruguay y República Dominicana).
- **Respecto del título profesional de Contador Público:** en un 72,7% de los casos es académico y habilitante; un 90,9% requiere de colegiatura obligatoria; Brasil exige un examen de competencias para la habilitación profesional; México, en tanto, requiere acreditar práctica profesional.

Trucco (2019) en base a una investigación cualitativa, con sustento en el paradigma interpretativo, aplicando el denominado Método del Caso, ya que es de tipo particular (en tanto se centra en la situación de la educación superior en tres países de América -Argentina, Cuba y Estados Unidos-); descriptiva; heurística e inductiva, (en tanto resultaría posible generar una teoría desde el caso particular), nos ilustra sobre la situación de la educación superior en cada uno de esos Países, a saber:

Argentina: la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina (2016) aporta los siguientes datos relativos a la ES en ese País: sobre una población estimada en 42.403.087 personas, los alumnos universitarios cursantes representan un 3,75% de la población total y un 7,2% de la población de entre 18 y 55 años; un 18% de la población total tiene estudios universitarios; sobre un total de 132 IES, cuenta con 60 universidades estatales, 49 privadas y una extranjera más 22 institutos universitarios (de los cuales 13 son privados); el 98% de las instituciones privadas son pequeñas (hasta 10.000 alumnos) o medianas (de 10.001 a 50.000 estudiantes), en tanto de las públicas, el 39% son pequeñas, el 48% medianas y el 13% grandes (más de 50.000 alumnos); más del 40% de los inscriptos optan por carreras de la rama de las ciencias sociales (tanto en grado cuanto en posgrado); las IES estatales aceptan al 70,6% de los nuevos inscriptos en posgrado y el 63,6% de los egresados de posgrado; un 54,5% del total de las IES son estatales, que reúnen al 78,6% de los estudiantes de grado, siendo muy similar el porcentaje en posgrado (76,6%). En posgrado, la tasa de graduación es muy baja: un 33,3% en IES estatales y 45,8% es IES privadas; Argentina tiene más estudiantes universitarios que sus vecinos pero muy alta deserción estudiantil: 17 estudiantes por cada graduado. El financiamiento de las IES, a partir de la década de los 90, fue vinculándose a procesos de evaluación (tanto interna cuanto externa), pasando del financiamiento benevolente al basado en rendición de cuentas (Noriega y Montiel, 2014, 97). En 1996 (como parte de la ley 24.521 de Educación Superior) comenzó a funcionar la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CoNEAU), un organismo público dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, encargado de la evaluación de las universidades públicas y privadas y la acreditación de sus carreras de grado y posgrado y de sus correspondientes títulos. Actualmente se está dando Argentina un proceso de posgradualización enmarcado en un esquema de educación permanente. Sus títulos de grado son habilitantes (no sólo académicos). Argentina adoptó hace más de 200 años por una forma de gobierno republicana, representativa y federal. Ostenta el mayor índice de

desarrollo humano de Sudamérica. En el último siglo osciló entre gobiernos populistas y los de tinte conservador.

Cuba, por su parte, a través de su Ministerio de Educación Superior (2016) informa que sobre una población total al 2015 de 11.389.562 personas, el 1,5% cursa estudios superiores (ratio que decreció en los últimos 5 años a un 20 % de aquél); de ellos, se gradúa el 31,4% mayoritariamente en ciencias médicas, técnicas, sociales y humanísticas; de las 415.384 personas que cursan posgrados, sólo un 12,2% cursan maestrías y un 1,1% doctorados, en tanto el resto realiza diplomados y cursos de posgrado; Cuba cuenta con 54 IES siendo todas de carácter público; hay 24.723 profesores a tiempo completo, 58.254 profesores adjuntos y 7.313 ayudantes alumnos; se desarrollan 92 carreras diferentes; sus planes de estudio tienen una duración promedio de 5.700 horas (5 años), de las cuales un 70% se destinan a clases presenciales y un 30% a prácticas investigativas-laborales; EL Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU) acredita a las IES cubanas en tres niveles (carrera autorizada, carrera certificada y carrera de excelencia). Cuba está aspirando a disminuir la educación presencial en pos de la educación a distancia y sumarse al Proyecto Tuning América Latina para generar intercambios con otras IES de la Región (a nivel de estudiantes y profesores) homologando y reconociendo titulaciones. Cuba es un Estado marxista-leninista. Su constitución ampara la existencia de un solo partido político, el Partido Comunista. Se trata de una nación en vías de desarrollo con una economía planificada.

Estados Unidos de América, por su parte, las denominadas community college son IES que imparten programas de dos años de educación técnica con inmediata salida laboral. Las llamadas college son IES que ofrecen programas de grado de 4 años de duración. En posgrados, muestra una variada oferta de maestrías y doctorados. Cuenta con 6 de las 10 mejores universidades del mundo. Sobre aproximadas 320 millones de personas un 6,3% cursa estudios superiores (20.264.000) de los cuales un 73% de estudiantes lo son de IES públicas y un 27% en las privadas, aunque en todos los casos deben abonar una matrícula que por carrera ronda los US\$ 30.000,-, existiendo numerosos planes de becas y préstamos. Las IES norteamericanas (4.599 en total) poseen autonomía académica aunque no económica (la mayoría de las cuales son financiadas por sus estados). Un aspecto en el que la creación del EAES podrá contribuir con ellas es en el esquema de cogobierno que presentan las universidades latinoamericanas, compartido entre profesores, alumnos y egresados. Hoy las IES norteamericanas son potencia en materia de investigación y generación de talentos innovadores. EEUU de América constituye una república federal constitucional erigida en la primera potencia mundial del mundo capitalista y uno de los países que exhibe mayor diversidad étnica. Es líder en investigación científica e innovación tecnológica. Al 2014 el 43,1 % de su población poseía alguna titulación universitaria.

Discusión de resultados

La situación descrita en relación con los once países que respondieron el cuestionario oportunamente diseñado *ad hoc* y del estudio sobre Argentina, Cuba y Estados Unidos (Trucco, 2019), notamos varios puntos en común y algunas diferencias significativas.

Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, Honduras, México, Perú, República Dominicana y Uruguay presentan algunas diferencias perfectamente salvables tanto en los aspectos relevados en relación a todas las titulaciones otorgadas por la educación superior en esas jurisdicciones, cuanto en los aspectos particulares de la carrera de contador público.

Por su parte, de la investigación centrada en Argentina, Cuba y Estados Unidos, se destaca que el esquema político y económico imperante en Cuba es diametralmente opuesto al vigente en los otros dos países estudiados; en cuanto a sus IES, en Cuba todas presentan un carácter público, en tanto en Argentina y EEUU coexisten las públicas y las privadas con esquemas diferentes entre ellos de financiación y acceso. A su vez, la proporción de población con estudios universitarios es abismalmente mayor en EEUU que en los demás países estudiados en profundidad. Sin embargo, notamos varios puntos en común: importancia de la ES, apoyo a la actividad investigativa, apuesta a la formación permanente, utilización de las TIC, formación en competencias, flexibilización del currículo, fomento de trabajo colaborativo en redes, tendencia hacia la concepción de un sistema de ES que permita la movilidad de sus actores principales, la política de autoevaluación, evaluación y acreditación de carreras así como la presencia creciente de acciones que reconocen la responsabilidad social de las IES.

Definiciones fundamentales para crear el EAES

A) El **marco legal** constituye uno de los aspectos clave. América no cuenta con una organización continental como sí posee Europa, con la Unión Europea. Sin embargo, América es la precursora de la organización continental más añeja del mundo, como lo es la Organización de Estados Americanos (OEA). Los 35 países americanos que la integran la reconocen como el principal foro gubernamental político, jurídico y social del continente. Preservar la democracia, cuidar el ejercicio de los derechos humanos en un marco de seguridad y desarrollo sustentable constituyen las razones de su fundación. Para que todo ello sea posible se avizora que la ES tiene un papel fundamental que cumplir.

Si bien hemos detectado una gran diversidad política e institucional en el continente entendemos debiera ser considerada una oportunidad. El surgimiento de una posición que los comprenda contribuirá a humanizarlos y tornarlos sostenibles en el tiempo. Por ello proponemos que el EAES se base en OEA y en el EIC. Éste último en su propia constitución prevé la creación de un espacio de convergencia para la ES iberoamericana. Que se sumen España y Portugal a la discusión sobre la conformación del EAES se advierte como una fortaleza destacable por cuanto se constituirían en los representantes activos del EEES. Al prevalecer la escuela monista en América, un convenio supranacional como el que sustente el EAES podrá ser incorporado a la legislación de cada país sin inconvenientes.

La normativa debe brindar un marco de cooperación solidaria en procura de considerar asimetrías, respetar la diversidad, brindar un entorno favorable para el llamado Life Long Learning y asegurar su calidad promoviendo la investigación como herramienta que otorgue a los estados miembros la base para alcanzar un desarrollo sostenible.

Principios rectores del marco normativo: sencillo, inteligible, claro y completo. Ámbito de aplicación: América. Definiciones clave: educación superior, plan de estudios, perfil de egresado, grados de educación superior, competencias transversales y técnicas, sistema de transferencia de créditos académicos, movilidad académica

de estudiantes, profesores e investigadores, investigación y transferencia del conocimiento, sistema de créditos, sistema de calificaciones, suplemento al título, carrera autorizada, carrera certificada, carrera de excelencia, estándares de calidad, autoevaluación, evaluación externa, acreditación de carreras.

B) **Estructura de estudios universitarios:** se prevé la existencia de tres niveles: pregrado (tecnicaturas), grado (título universitario profesional) y posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados). El primero de ellos, pregrado, antecede a una carrera de grado; comprende estudios superiores de nivel terciario (tecnicaturas) con una duración de entre 2 y hasta 3 años, con un puntaje máximo de 180 CRAC. En tanto grado está relacionado con el primer título universitario profesional con una duración de entre 4 y hasta 6 años, con un puntaje máximo de 320 CRAC. Finalmente, el nivel de posgrado comprende el cursado y finalización de especializaciones, maestrías y doctorados, con una duración de entre 3 y 4 años, y un puntaje máximo de 240 CRAC (60, 120 y 240 respectivamente).

C) **Competencias transversales:** capacidad de resolución de problemas; capacidad de organización del trabajo; ductilidad; responsabilidad; capacidad para trabajar en equipo; autonomía; inteligencia emocional; empatía.

Competencias técnico-profesionales: dominio de los conocimientos básicos y especializados; dominio de las destrezas y técnicas requeridas en la profesión; capacidad de organización, coordinación, gestión del entorno, trabajo en red, adaptación e innovación.

D) **Sistema de acumulación y transferencia de créditos académicos (CRAC):** se define como la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir con los objetivos del plan de estudios al que se accede una vez aprobada cada una de las asignaturas que conforman su itinerario académico. Su asignación replica el esquema concebido en el EEES, aunque se cambia su denominación con el fin de universalizar su aplicación quitándole la identificación geográfica. El objetivo final es realizar un acuerdo entre ambos Espacios (Europeo y Americano) de reconocimiento mutuo de créditos.

E) **Sistema de calificaciones:** Se propone replicar el sistema de transferencia de créditos académicos, aunque denominándolo CRAC con el fin de universalizar su aplicación quitándole la identificación geográfica. El objetivo final es realizar un acuerdo entre ambos Espacios (Europeo y Americano) de reconocimiento mutuo de créditos. El sistema de calificaciones será numérico en una escala de 0 a 10. La escala será: de 0 a 4,99: suspenso; de 5 a 6,99: aprobado; de 7 a 8,99: notable y de 9 a 10: sobresaliente (habilitándose para éste último tramo la posibilidad de otorgar una “Matrícula de Honor”).

F) **Suplemento al Título:** se trata de un documento que acompaña a cada uno de los títulos universitarios oficiales brindando información detallada de cada titulado con el fin de promover la movilidad de estudiantes y graduados dentro del EAES. Contendrá: datos del estudiante; datos del Título -área de conocimiento- y de la Institución que lo expide; nivel y duración del programa realizado; contenidos con programa de estudios

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Del 18 al 21 de octubre 2021 - Porto Alegre, RS – Brasil

detallado y calificaciones -expediente académico – créditos otorgados-; función de la titulación / condición profesional; Información adicional; certificación -firma reconocida-.

G) **Sistema de acreditación universitaria:** es necesario establecer un sistema de autoevaluación y de evaluación externa de calidad que establezca niveles mínimos de calidad institucional y de enseñanza proponiendo la adopción del denominado Modelo CIPOF que concibe 8 estándares de calidad y 16 indicadores. Scheele (2009) explicita un modelo de acreditación denominado CIPOF ideado por D. Van Damme. Acordamos su pertinencia para ser aplicado el caso de investigación. La Figura 1 lo ilustra:

FIGURA 1
ESTÁNDARES E INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DE CALIDAD SEGÚN EL MODELO CIPOF

CATEGORÍAS	ESTÁNDARES	INDICADORES
Contexto	Infraestructura humana y física/material	Recursos e instalaciones adecuadas
Input	Selección y matrícula de estudiantes	Calidad y cantidad de personal. Requisitos de admisión. Acceso y matrícula de estudiantes.
Proceso	Misión y objetivos. Procesos efectivos de enseñanza	Misión y objetivos estratégicos bien definidos. Correspondencia entre los objetivos educacionales y los estándares de calidad. La relación de currículos, contenido y enfoques didácticos con los objetivos del programa. Duración del estudio, carga para los estudiantes, tutoría. Formas de evaluación de los estudiantes.
Output	La realización de objetivos. Eficiencia.	Correspondencia entre los resultados del programa con los estándares de calidad. Influencia en el mercado laboral y en la sociedad. Uso eficaz de los recursos (input) para realizar output.
Feedback	Efectiva gestión de calidad interna. Planificación estratégica.	Procedimientos efectivos de evaluación interna. Efectivos planes y acuerdos para innovación y gestión de calidad. Capacidad para cambios estratégicos y procesos de mejoramiento. Estrategias efectivas para mejorar la igualdad y la participación de estudiantes.

El modelo CIPOF se compone de 5 categorías, 8 estándares de calidad y 16 indicadores

La primera tarea que tendrá que realizarse es listar semejanzas y diferencias que presentan las distintas agencias nacionales de evaluación de la calidad y acreditación existentes en América, estableciéndose criterios y estándares mínimos unificados para la evaluación, certificación y acreditación de calidad de las IES americanas. Posteriormente, deberá firmarse un compromiso de cada IES de cumplir con las fases de autoevaluación, ofreciendo un juicio crítico en orden al grado de cumplimiento de los objetivos, contenidos y funciones de la institución. Una vez realizadas las tareas descritas se deberá confeccionar y poner en vigencia un protocolo de evaluación, certificación y acreditación de calidad de las IES americanas.

Puertas Bravo (2011) identifica los “problemas socio-jurídicos en torno a la creación de un espacio común de educación superior en Latinoamérica y el Caribe”. Concluye en que para suscribir un convenio entre estados se debe conocer muy bien la normativa interna y cómo habrá de reconocerse un acuerdo internacional de tal naturaleza. En segundo término, avizora problemas derivados de las leyes migratorias que puedan restringir

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad

Del 18 al 21 de octubre 2021 - Porto Alegre, RS – Brasil

la libre circulación de los actores principales de las IES americanas (que no representan un obstáculo más allá de ciertas formalidades a cumplimentar). Y, finalmente, marca la diversidad de situaciones que se encuentran en el continente: pobreza extrema, países con economías fuertes y/o valiosos recursos, calidades de educación superior ciertamente muy disímiles, IES que van desde micro universidades (de hasta 2000 alumnos) hasta macro universidades, con más de 100.000 estudiantes; algunas centradas en la enseñanza y otras en la investigación y docencia. A pesar de ello no se avizoran como obstáculos insuperables.

Quicios García (2012) considera que la interconexión entre el EIC y el EEES es urgente, aunque “preservando la cultura de las minorías y sus tradiciones regionales”. Concluye que “la internacionalización no solamente significa competencia sino también cooperación, máxime se está en juego un bien público esencial para el desarrollo humano y social como es el acceso a la educación y al conocimiento”.

Sandoval Moreno (2015) afirma en cuanto a las deficiencias detectadas en la formación docente en las IES latinoamericanas que éstas debieran ofrecer una formación docente “de calidad, permanente, actualizando y desarrollando las competencias en gestión, vinculación, pedagógicas e investigativas”.

Las investigaciones consultadas y la realizada convergen en la idea de que crear el EAES es posible. Existen marcos organizativos de actividades colaborativas entre países que resultan válidos como puntos de partida para alcanzar tal cometido. En todos los países miembros encontramos IES con diferente grado de desarrollo, lo cual representa un reto para todas ellas: para quienes se encuentran infra desarrolladas, sumarse al EAES representará una oportunidad única de mejora; para quienes exhiban grandes fortalezas, el trabajo de orientación de sus pares generará en ellas una realimentación muy efectiva que las robustecerá aún más.

Un aspecto central es cómo habrá de llevarse a cabo el proceso comunicativo y de interacción entre los países del continente y entre sus IES. La presente investigación, en armonía con las fuentes investigativas consultadas encuentra coincidencias en señalar que algunas organizaciones continentales fundadas hace varios años, como OEA o el propio EIC resultan ámbitos aptos para entablar el diálogo constructivo tendiente a cumplimentar el objetivo de máxima. Fijar una agenda detallada respetando prolijamente el paso a paso descrito en esta investigación resultará esencial para que el avance sea progresivo y sentando bases sólidas. La política de resolución de conflictos debiera llevar a resolver por consenso, de tal manera que todas las voces sean escuchadas y respetadas sin que se permita el “triunfo” de unas sobre otras. El cronograma deberá ser estrictamente cumplido pero muy realista considerando la magnitud de agentes implicados y los procesos internos que deberán respetarse para que cada avance sea concreto.

Finalmente, debemos considerar que, si bien el diseño del EEES será la inspiración del EAES, primero habrán de realizarse los esfuerzos necesarios para su creación y consolidación, para después estrechar lazos formales y operativos con su par europea.

CONCLUSIONES

Europa, desde el siglo XVI, se ha erigido en un faro para América. En materia de educación superior, resulta sumamente inspirador el Espacio Europeo de Educación Superior que tan exitosamente proporciona un marco fundamental de consolidación y crecimiento de la educación superior en el viejo continente. En América, si bien carecemos de un Espacio similar, contamos con varias fortalezas en las que podríamos basar su fundación. Una de ellas, radical, lo es la existencia de un claro *affectio societatis* (voluntad de unión y puesta en común). En tal sentido, la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) podrán cobijar y proteger su nacimiento. Al prevalecer la escuela monista en América, un convenio supranacional como el que sustente el EAES podrá ser incorporado a la legislación de cada país sin inconvenientes.

La normativa debe brindar un marco de cooperación solidaria en procura de considerar asimetrías, respetar la diversidad, brindar un entorno favorable para el llamado *Life Long Learning* y asegurar su calidad promoviendo la investigación como herramienta que otorgue a los estados miembros la base para alcanzar un desarrollo sostenible.

En cuanto a su estructura, receptando las características que presenta actualmente la educación superior en América, deberá considerarse la existencia de tres niveles: pregrado (tecnicaturas), grado (título universitario profesional) y posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados). El primero de ellos con una duración de entre 2 y hasta 3 años y un puntaje máximo de 180 CRAC (créditos académicos acumulables y transferibles). Grado, con una duración de entre 4 y hasta 6 años, y un puntaje máximo de 320 CRAC. Y posgrado, con una duración de entre 3 y 4 años, y un puntaje máximo de 240 CRAC (60 las especializaciones, 120 las maestrías y 240 los doctorados).

Se auspicia la formación en las siguientes competencias:

- Competencias transversales: capacidad de resolución de problemas; capacidad de organización del trabajo; ductilidad; responsabilidad; capacidad para trabajar en equipo; autonomía; inteligencia emocional; empatía.
- Competencias técnico-profesionales: dominio de los conocimientos básicos y especializados; dominio de las destrezas y técnicas requeridas en la profesión; capacidad de organización, coordinación, gestión del entorno, trabajo en red, adaptación e innovación.

Conforme hemos referido, se debe crear un Sistema de Acumulación y Transferencia de Créditos Académicos que por cuestiones de comodidad podríamos denominar CRAC. Se trata de la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir con los objetivos del plan de

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad

Del 18 al 21 de octubre 2021 - Porto Alegre, RS – Brasil

estudios al que se accede una vez aprobada cada una de las asignaturas que conforman su itinerario académico.

Respecto del sistema de calificaciones, se propone replicar el europeo: numérico, en una escala de 0 a 10. La escala será: de 0 a 4,99: suspenso; de 5 a 6,99: aprobado; de 7 a 8,99: notable y de 9 a 10: sobresaliente (habilitándose para éste último tramo la posibilidad de otorgar una “Matrícula de Honor”).

18

Se destaca como muy importante crear el denominado “Suplemento al Título”; un documento que deberá acompañar a cada uno de los títulos universitarios oficiales brindando información detallada de cada titulado con el fin de promover la movilidad de estudiantes y graduados dentro del EAES. Contendrá: datos del estudiante; datos del Título -área de conocimiento- y de la Institución que lo expide; nivel y duración del programa realizado; contenidos con programa de estudios detallado y calificaciones -expediente académico – créditos otorgados-; función de la titulación / condición profesional; Información adicional; certificación -firma reconocida-.

Se auspicia crear un Sistema de Acreditación Universitaria en cuyo marco cada casa de estudios superiores lleve adelante su autoevaluación y se realice su evaluación externa. De esa manera, podrán establecerse estándares mínimos de calidad institucional y de enseñanza. Se propone la adopción del sistema denominado Modelo CIPOF, que concibe 5 categorías, 8 estándares de calidad y 16 indicadores.

La información relevada resulta sumamente esperanzadora. Si bien los esquemas políticos y económicos imperantes son significativamente diferentes, la educación superior en todos ellos es altamente valorada, coexistiendo las IES públicas y privadas con esquemas diferentes de financiación y acceso; si bien advertimos una muy disímil proporción de población con estudios universitarios, que va desde un porcentaje menor hasta casi la mitad de su población, se advierte un apoyo a la actividad investigativa, a la formación permanente, a la utilización de las TIC, a la formación en competencias, a la flexibilización del currículo, al fomento del trabajo colaborativo en redes, a la tendencia hacia la concepción de un sistema de ES que permita la movilidad de sus actores principales, a la política de autoevaluación, evaluación y acreditación de carreras así como a la presencia creciente de acciones que reconocen la responsabilidad social de las IES.

En base a una agenda detallada, respetando prolijamente el paso a paso que describimos, permitirá un avance progresivo y sentado sobre bases sólidas. La política de resolución de conflictos debería llevar a resolver por consenso, de tal manera que todas las voces sean escuchadas y respetadas sin que se permita el “triumfo” de unas sobre otras. El cronograma deberá ser estrictamente cumplido pero muy realista, considerando la magnitud de agentes implicados y los procesos internos que deberán respetarse para que cada avance sea concreto.



XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Del 18 al 21 de octubre 2021 - Porto Alegre, RS – Brasil

Finalmente, debería considerarse que si bien el diseño del EEES será la inspiración del EAES, primero habrán de realizarse los esfuerzos necesarios para su creación y consolidación, para después estrechar lazos formales y operativos con su par europea. Sin lugar a dudas, la educación superior hará realidad el sueño de la América unida.

Fomentar el aprendizaje permanente en cualquier momento de la vida y país del continente, promoviendo la movilidad de estudiantes y graduados a nivel local, nacional e internacional, reconociéndole los estudios cursados y aprobados, representa una verdadera oportunidad de formación de ciudadanos globales capaces de dar a la sociedad respuestas probas a sus demandas.

GUÍA DE DISCUSIÓN

Seguidamente se plantean algunos interrogantes relacionados con el tema central del presente Trabajo Interamericano, a saber:

- 1) ¿Cuáles serían las características centrales del Espacio Americano de Educación Superior (EAES)?
 - 2) ¿Qué países se espera conformen el EAES?
 - 3) La Organización de Estados Americanos (OEA) y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC), así como los proyectos Tuning América Latina y EUA, ¿constituyen ambientes fértiles para sembrar la semilla del EAES?
 - 4) ¿Qué formalidades deberán considerarse a la hora de celebrar el acuerdo que comprenda a los distintos países que conformen el EAES?
 - 5) ¿Las respuestas obtenidas han puesto en evidencia aspectos poco conciliables en procura de la construcción del Espacio Común?
 - 6) ¿Cuál debería ser el contenido del “Suplemento al Título”?
 - 7) ¿Cuáles habrán de ser las bases que sustenten la movilidad de estudiantes dentro del EAES?
 - 8) ¿Qué competencias transversales y técnico-profesionales habrán de trabajarse?
 - 9) ¿De qué manera se podrá lograr la movilidad de los graduados dentro del EAES?
 - 10) ¿Cómo habrá de garantizarse la calidad de la educación superior impartida por las instituciones de educación superior de los países miembro?
-

ANEXO I

Seguidamente presentamos el Cuestionario que ha sido difundido entre los integrantes de AIC.

21

Relevamiento para nutrir el Trabajo Interamericano:

“Creación del Espacio Americano de Educación Superior: un desafío impostergable”

CIC 2021 - Brasil

Estimados Colegas:

En virtud de encontrarnos trabajando en pos del cumplimiento de uno de los objetivos de nuestra Comisión Interamericana de Educación de AIC, cual es la creación del Espacio Americano de Educación Superior, le solicitamos dispense 5 minutos de su valioso tiempo a los efectos de responder el presente cuestionario. Desde ya, muchas gracias.

1. Preguntas generales sobre el contexto universitario, en su país:

1.1. ¿Cuántas Instituciones de Educación Superior (IES) existen en su País (tanto publicas cuanto privadas)?

1.2. ¿Existe un sistema de créditos universal, para aplicar en las carreras universitarias de pregrado/grado, en su País?:

- Si (responder preguntas 1.3 y 1.4)
- No (continúe con la pregunta 1.5)

1.3. En caso de haber respondido “Si” en la pregunta 2., por favor describa cómo se define un crédito académico en su País.

1.4. En caso de haber respondido “Si” en la pregunta 2., por favor describa cómo se realiza la acumulación y transferencia de los créditos académicos entre las IES de su País.



1.5. El sistema de calificación mayormente utilizado por las IES de su País es:

- Cualitativo
- Cuantitativo

1.6. Describa, por favor, el sistema de calificación utilizado por las IES de su País.

1.7. ¿Existe una definición explícita o implícita sobre los contenidos mínimos que debe incluir el plan de estudio de cada carrera autorizada para su dictado a las IES de su País?

- Si
- No

1.8. Describa, en forma sucinta, el uso de las TIC en las IES de su País y la velocidad promedio de conexión a Internet:

2. Preguntas específicas sobre la carrera de contador público, en su país:

2.1. ¿Cuántas universidades dictan la carrera de contador público en su país?

2.2. ¿Existe una definición explícita o implícita sobre los contenidos mínimos que debe incluir el plan de estudio de la carrera de contador público?

- SI
- NO



2.3. ¿Existe un proceso de acreditación obligatorio y/o voluntario para la carrera de contador público en su país?

- SI
- NO

23

2.4. ¿Qué tipos de institución dictan la carrera de contador público?

- Universidades
- Institutos Profesionales
- Ambos
- Otros _____

2.5. ¿Cuántos semestres, en promedio, dura la carrera de contador público?.

- 8 semestres
- 9 semestres
- 10 semestre
- Otro: _____

2.6. Al finalizar los años de estudio, en la carrera de contador público, el estudiante recibe:

- Grado académico de Licenciado
- Título Profesional
- Ambos
- Otro: _____

2.7. ¿El título profesional, en contador público, otorgado por la universidad es el único requisito habilitante para ejercer la profesión?

- El título es académico y habilitante.
- Se requiere el título y acreditar práctica profesional.
- Se requiere el título y estar colegiado.



XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Del 18 al 21 de octubre 2021 - Porto Alegre, RS – Brasil

- Se requiere el título y aprobar un examen de certificación.

Otro: _____

CONTACTO

En caso de requerir aclaraciones nos gustaría contactarlo directamente. Por favor incluya sus datos de contacto:

País _____

Nombre del responsable _____

Correo electrónico _____

Teléfono _____

Organismo patrocinador _____

Por favor enviar a gabrieltrucco@yahoo.com.ar

¡Muchas gracias por su colaboración!

BIBLIOGRAFÍA - REFERENCIAS

Documentación Legal

DECLARACIÓN DE BOLONIA, Bolonia, Italia, 19 de junio de 1999.

DECLARACIÓN DE PRAGA, Praga, República Checa, 19 de mayo de 2001. Hacia el Área de la Educación Superior Europea; Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001.

Literatura científica

ARTILES RODRÍGUEZ, Josué, RODRÍGUEZ PULIDO, Josefa y SANTANA SÁNCHEZ, Antonio (2014). Formación del gestor universitario en algunos países latinoamericanos. Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 5, no. 1, pp. 47-57.

COVIÁN, F. G. (1988). Las tres raíces de la universidad norteamericana. Cuenta y razón, (39), pp. 7-12.

DELORS, J. (1996): La educación encierra un tesoro. París: UNESCO.

DELGADO C., Aura Adriana y CORDERO BORJAS, Ana Emilia (2007). El transitar de la universidad latinoamericana. Revista educación en valores, no 7, pp. 76-93.

EACEA 99 Eurydice (2011). La educación superior en Europa 2010: el impacto del proceso de Bolonia. España: Estilo Estugraf Impresores s.l.

FAINHOLC, Beatriz (2016). Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria. RED: Revista de Educación a Distancia, no. Extra 48, 12 págs.

HIJANO DEL RÍO, Manuel (2008/2009). Una aproximación crítica al Espacio Europeo de Educación Superior. Cuestiones Pedagógicas, 19, pp. 41-53.

LÓPEZ SEGRERA, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. Revista de Avaliação da Educação Superior. 13 (2), pp. 267-291.

MARTÍ NOGUERA, Juan José y MARTÍ-VILAR, Manuel (2013). Una década de responsabilidad social universitaria en Iberoamérica. Revista española del tercer sector, no. 25, pp. 145-161.

MÉNDEZ BELTRÁN, Jairo Andrés y RIVERA RODRÍGUEZ, Hugo Alberto (2015). Relación entre gobierno corporativo y posicionamiento organizacional: instituciones de educación superior en América Latina. Educación y educadores, vol. 18, no 3, edición digital.

PÉREZ DE LOS COBOS, A.P. (2011). La evaluación de la docencia y aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Tesis doctoral). Universidad Católica San Antonio, España.

PUERTAS BRAVO, Lucía (2011). Problemas socio-jurídicos en torno a la creación de un espacio común de Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe. RDUNED. Revista de derecho de la UNED, no. 9, pp. 295-323.

QUICIOS GARCÍA, María Mercedes (2012). Las relaciones entre Latinoamérica y la Unión Europea a través de los espacios de educación superior: espacio iberoamericano del conocimiento, espacio común de educación superior América Latina – Unión Europea y espacio europeo de educación superior. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, vol. 2, no. 4, enero-junio. pp. 82-104.

SANDÍN, M.P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw Hill.

SANDOVAL MORENO, Francisca Delia (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, vol. 6, no. 11, julio-diciembre.

SKINNER, B.F. (1994). Sobre el Conductismo. Buenos Aires: Editorial Planeta Argentina SAIC.

SOTILLO, J.A., RODRÍGUEZ, I., ECHART, E. y OJEDA, T. (2009). El Espacio Iberoamericano de Educación Superior. Diagnóstico y propuestas institucionales. Documento de Trabajo N° 9. Madrid: Fundación Carolina - CeALCI.

TRUCCO, G.G. (2019). Bases y puntos de partida para la creación del Espacio Americano de Educación Superior. XXXIII Conferencia Interamericana de Contabilidad – Cartagena de Indias – Colombia.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2003). La universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI. México: JL Servicios Gráficos SA.

UNIVERSIDAD CONSTRUYE PAÍS (2006): Una manera de ser universidad, teoría y práctica en la experiencia chilena. Santiago de Chile: Edición Proyecto Universidad Construye País.

YGOSTKY, L. (1986). Thought and Language. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Cambridge.

Webgrafía

CAN – Sitio Oficial. Recuperado de: <http://www.comunidadandina.org/>. (Consulta: marzo de 2021).

CARICOM – Sitio Oficial. Recuperado de: <http://www.americaeconomica.com/zonas/caricom.htm> . (Consulta: marzo de 2021).

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR - Sitio Oficial. Recuperado de: <http://www.eees.es/>. (Consulta: marzo de 2021).

MERCOSUR – Sitio Oficial. Recuperado de: <http://www.mercosur.int/>. (Consulta: marzo de 2021).

NACIONES UNIDAS – Sitio Oficial. Recuperado de: <http://www.un.org/es/sections/where-we-work/americas/index.html>. (Consulta: marzo de 2021).

OEA – Sitio Oficial. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/>. (Consulta: marzo de 2021).

SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS DE LA REPÚBLICA ARGENTINA – Sitio Oficial. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/spu/documentos/> (Consulta: mayo de 2021).

UNESCO – Sitio Oficial. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/worldwide/latin-america-and-the-caribbean/>. (Consulta: marzo de 2021).

Currículum Vitae de los cuatro Autores

Correo Electrónico del Autor 1: gabrieltrucco@yahoo.com.ar

Currículum Vitae abreviado del Autor:



GABRIEL GUSTAVO TRUCCO

- Contador Público egresado con medalla de Oro de la Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco - República Argentina – 11/1994;
- Master Universitario en Educación Universitaria - Universidad Europea de Madrid – Madrid – España – 13/01/2017.
- Formador de Formadores en Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF) – Federación Argentina de Consejos Profesionales de Ciencias Económicas de la República Argentina – 07/2011;
- Diplomatura en Derecho Ambiental, Economía y Cambio Climático, dictada por la Facultad de Ciencias Económicas de la UNPSJB – 06/2018;
- Profesor Asociado por Concurso Público de la Asignatura Contabilidad II – Sede Trelew – FCE – UNPSJB – República Argentina (30 años de antigüedad);
- Miembro activo de la Comisión Técnica Interamericana de Educación de la Asociación Interamericana de Contabilidad (AIC) en representación de la Federación Argentina de Consejos Profesionales de Ciencias Económicas (FACPCE).
- Miembro activo del Comité Arbitral Internacional de la Revista Teuken Bidikay.
- Árbitro Internacional para la Revista Science Of Human Action.
- Par Evaluador - Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) – República Argentina.
- Ex Director de Carrera de Contador Público y Ex Director del Departamento Contable FCE UNPSJB;
- Co-Director de Proyecto de Investigación sobre Responsabilidad Social Universitaria;

XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Del 18 al 21 de octubre 2021 - Porto Alegre, RS – Brasil

- Dictado de numerosos cursos y conferencias nacionales e internacionales sobre diferentes temáticas profesionales de la especialidad;
- Titular de un Estudio Contable con gran trayectoria en la Región;
- Ha obtenido diversos premios en Congresos y otros eventos académicos de la disciplina;
- Autor de numerosos artículos y trabajos sobre la disciplina.

Correo Electrónico de la Autora 2: digna.azua@pucv.cl

Currículum Vitae abreviado de la Autora:



Dra. Digna Rocío Azúa Álvarez

Doctora en Ciencias de Gestión, Universidad de Paris IX – Dauphine, Francia.

Contador Auditor, Licenciada en Licenciada en Comercio y Ciencias Económicas con mención en Finanzas, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile.

Académica de la Escuela de Comercio de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile, con la jerarquía de profesor adjunto.

Ha desempeñado cargos de gestión dentro de la Escuela de Comercio, tales como: Directora de Escuela, Secretaria Académica, Jefa de Docencia y Directora del Magister en Gestión.

Ha impartido clases de pregrado en la PUCV y en la Universidad Adolfo Ibáñez. Con respecto al postgrado, ha participado en programas de magister dictados por la PUCV y por la Universidad Andrés Bello.

También ha dictado clases en diplomados referidos a IFRS, en la PUCV y en la Universidad de Chile.

Paralelamente realiza actividades de investigación, acerca del impacto de la aplicación de IFRS en los estados financieros, y Tiple Bottom Line.

Ha realizado diversas publicaciones de artículos y capítulos de libros.

También participa como evaluadora de artículos de investigación para publicación en revistas de Universidades de América Latina.

Otras actividades están referidas a:

- Par evaluador de la carrera de Contador Público y/o Auditor, por las agencias de acreditación Acredit Acción y del Colegio de Ingenieros de Chile.
 - Par evaluador de la CNA para programas de postgrado.
 - Miembro de Colegio de Contadores de Chile A.G.
 - Presidenta de la Comisión de Educación del Colegio de Contadores de Chile.
 - Miembro de la Comisión de Educación de la A.I.C.
-



Correo Electrónico del Autor 3: mespinoza@eayasociados.com

Currículum Vitae abreviado del Autor:

30



Mario Danilo Espinoza Aquino

Profesión

Graduado de Contador Público y Auditor, en el grado académico de licenciado, por la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Experiencia Laboral Relevante

El licenciado Espinoza Aquino, actualmente se desempeña como Consultor Independiente, siendo Socio-Director de Espinoza Aquino & Asociados. Contadores Públicos, Auditores y Consultores Gerenciales.

Además, ha laborado como docente en la Universidad de San Carlos de Guatemala, durante más de 35 años en la Escuela de Contaduría Pública y Auditoría, de la Facultad de Ciencias Económicas, habiendo impartido los cursos de Contabilidad, Economía Industrial y Auditoría, siendo actualmente y desde hace más de 16 años el coordinador de los cursos de auditoría I y II de dicha unidad académica.

En la actualidad es socio adherente de la Asociación Interamericana de Contabilidad –AIC- y es miembro de la Comisión Interamericana de Educación de dicho organismo internacional, en representación de Guatemala, así como de la Comisión Nacional de AIC, de la Comisión de Intercambio Universitario y del Comité Asesor del Instituto Guatemalteco de Contadores Públicos y

Audidores; y hasta diciembre de 2017, fue miembro del Comité de Normas de Auditoría del mismo ente gremial, del que fue presidente durante el período 2008-2009. También fungió como vicepresidente del Colegio de Contadores Públicos y Auditores de Guatemala durante el período 2013-2015.

Otros estudios

Realizó estudios de postgrado durante dos años en el Instituto Centroamericano de Administración de Empresas -INCAE- en Alajuela, Costa Rica en el Programa de Desarrollo Universitario -PDS- obteniendo el diplomado en Reconversión Industrial.

Correo Electrónico de la Autora 4: digna.azua@pucv.cl

Currículum Vitae abreviado de la Autora:



ÁNGELA MARYED FLOREZ RIOS

Profesional en Contaduría Pública de la Universidad de Medellín, Especialista en Gerencia Financiera de la Universidad Pontificia Bolivariana con Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales, Doctor of Business administration - AIU Atlantic International University - USA. Investigadora Junior Colciencias.

Otros estudios: diplomado en Docencia Universitaria, diplomado en pedagogía virtual, diplomado en Planeación Estratégica, diplomado en Emprendimiento Empresarial, diplomado en Normas internacionales de Información Financiera, Diplomado contabilidad ambiental.

Docente investigadora Institución Universitaria de Envigado, Miembro junta directiva comisión técnica de Educación de la A.I.C. Para Latinoamérica, Par académico del Ministerio de Educación Nacional Colombia. Miembro del grupo de Investigación GICE-IUE, Miembro Rediceac, Red investigación en Ciencias Económicas Administrativas y Contables, experiencia empresarial en cargos de dirección financiera y en cargos de dirección académica, fortalezas en docencia virtual.

Investigadora en líneas de educación y en el área de Contabilidad ambiental y Sostenibilidad y medio ambiente.

Fortalezas espíritu científico, Dominio herramientas investigativas, excelente manejo pedagógico y didáctico, liderazgo, trabajo en equipo, direccionamiento estratégico, conocimiento de sistemas gestión de calidad, Manejo adecuado de sistemas de información.

**ASOCIACIÓN INTERAMERICANA DE CONTABILIDAD
XXXIV CONFERENCIA INTERAMERICANA DE CONTABILIDAD**

DEL 18 AL 21 DE OCTUBRE 2021

PORTO ALEGRE- BRASIL

TRABAJO NACIONAL

ÁREA 4. EDUCACIÓN

TEMA: INTERACCIÓN UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD: MARCO PARA EL DESARROLLO

**SUBTEMA: “UNIDAD DE TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA” UNIVERSIDAD - COMPROMISO
SOCIAL - RENTABILIDAD**

PRESENTADO POR

SANTA DE LEÓN

PAÍS: REPÚBLICA DOMINICANA

DIRECTOR NACIONAL: JORGE ANDRÉS BILLINI

1. Resumen Ejecutivo

La Universidad Anónima, ofrece servicios a estudiantes y terceros en sus proyectos innovadores y de emprendimientos. Cuenta con un equipo de investigadores comprometidos con el crecimiento institucional que han visto que ésta tiene inventos científicos y tecnológicos que aún no han sido puestas a disponibilidad del mercado. Este proyecto surge como propuesta para potencializar esas invenciones de tal manera que se conviertan en innovaciones referentes a nivel nacional e internacional.

Los resultados de las investigaciones científicas y tecnológicas, solo se han expuesto en diversos medios de divulgación, pero no trascienden a la sociedad. Además, los investigadores urgen de apoyo en la gestión administrativa, porque falta de dominio o de disponibilidad de tiempo en la realización de los procesos, tales como gestión de registro, patentes, licencias, estimación del valor del producto, precio de venta, identificación del mercado objetivo y venta. Por lo que sugerimos que la Universidad ponga a la disponibilidad pública aquellas innovaciones mediante empresas basadas en el modelo *Spin off*. Con la creación de esta unidad, la universidad podrá generar beneficios que les permitan cubrir la inversión y para crear nuevas oportunidades de invención y al mismo tiempo insertar nuevas herramientas emanadas del conocimiento científico útiles a la sociedad.

2. Palabras claves

1. **Spin off**: conocimientos científicos o tecnológicos sean transferidos a innovación
2. **UA**: Universidad Anónima
3. **TAM**: Tamaño de la muestra
4. **SAM**: Propuesta de investigaciones en proceso
5. **SOM**: Propuesta de investigaciones activas
6. **Gains**: Lo que se quiere lograr
7. **Pains**: Debilidades del proyecto

3. Introducción

La Universidad Anónima (UA), está enfocada en dar servicio a estudiantes y terceros en sus proyectos innovadores y de emprendimientos. Cuenta con un equipo de empleados y profesores comprometidos con el crecimiento institucional y financiero que han visto que ésta tiene innovaciones científicas y tecnológicas que aún no han sido puestas a disponibilidad del mercado. Por esta razón surge este proyecto como propuesta para potencializar esas invenciones de tal manera que se conviertan en innovaciones referentes a nivel nacional e internacional.

La Universidad Anónima (UA), es una institución de formación profesional, cuyo propósito es proveer a los estudiantes excelencia académica promoviendo el desarrollo pleno de los mismos. Es abanderada de la búsqueda de soluciones científicas a los problemas sociales a través de métodos científicos para la promoción integral de la verdad y la ciencia, además en ofrecer servicios directos a la comunidad, según lo estipula el artículo 2 de sus estatutos institucionales. Debido a esto, se creó la Vicerrectoría de Investigación e Innovación con algunas dependencias que respaldan su propósito de incentivar a la población universitaria en el desarrollo de investigaciones científicas y tecnológicas. También dispone de Centros de Emprendimiento para fomentar la generación de ideas y la cultura emprendedora entre los estudiantes, donde se promueven la innovación en productos o servicios y la creación de sus propias empresas, las cuales ofrecen servicios directos a la comunidad mediante asesoría a las medianas y pequeñas empresas en el proceso de estructuración de planes de negocios, creación de imagen del producto, asesoría en mercadotecnia, recursos humanos y financieros, entre otras.

4. Planteamiento del problema

Unidad De Transferencia Tecnológica en la Universidad que Transforme la Investigación en Innovación como Compromiso Social y como fuente de incremento de Rentabilidad.

5. Antecedentes del problema

Los resultados de las investigaciones, en la actualidad, han sido expuestos en diversos medios de divulgación, pero observamos que no trascienden y que los investigadores urgían de apoyo en la gestión administrativa, de la cual no tenían dominio o carecían de disponibilidad de tiempo en la realización de los procesos, tales como gestión de registro, patentes, licencias, estimación del valor del producto, precio de venta, identificación del mercado objetivo y venta. Por lo que sugerimos que la Universidad ponga a la disponibilidad pública aquellas innovaciones mediante empresas basadas en el modelo *Spin off*.

El concepto *Spin off* es un término anglosajón, cuyo propósito es que los conocimientos científicos o tecnológicos sean transferidos como productos o servicios a la comunidad y contribuir al desarrollo mundial. No son una extensión ni subsidiaria de la universidad, más bien son empresas desarrolladas por centros de investigadores o universidades de manera adjunta que permiten la comercialización y gestión de los bienes o servicios nuevos. En la práctica, los resultados han sido múltiples y efectivos en universidades de Estados Unidos, Europa y Latinoamérica, generadores de empleos, recursos, desarrollo global y otros beneficios. A través de la adopción del modelo *Spin off*, la Universidad podrá impactar a la comunidad con innovaciones de conocimientos científicos y tecnológicos, emanados de las ideas y creatividad de sus investigadores.

6. Justificación del problema

La Universidad con su Vicerrectoría de Investigación e Innovación, dispone de investigadores que están desarrollando productos novedosos para la ciudad y el mundo; sin embargo, estas invenciones si no se colocan en el mercado no se convierten en innovación.

Actualmente, las invenciones han sido engavetadas ya que los científicos, doctores e investigadores que conforman la unidad no disponen del tiempo ni del conocimiento de la parte comercial que puedan hacer rentables dichos proyectos para la universidad.

Esta unidad "Emprende" dependiente de Universidad, será la encargada de realizar los planes de negocio con apoyo de los estudiantes y profesores de la Academia, para convertir en empresas esos proyectos de investigación, ya sea por producto o por tipos de productos y así generar ingresos adicionales a la universidad para apoyar las áreas de investigación y emprendimiento.

Además, al involucrar a los estudiantes, estaremos transmitiendo conocimiento práctico con el que podrán complementar la teoría que han recibido en las aulas.

7. Objetivos

7.1 Objetivo General

Crear una unidad de Transferencias de tecnológica de conocimientos para gestionar las innovaciones de estudiantes y profesores de la universidad, son provenientes de los diversos programas de formación en una unidad de transferencia metodológica y tecnológica para proveer al mercado de soluciones científicas y tecnológicas a los desafíos que enfrenta la sociedad dominicana y el entorno global.

7.2 Objetivo específico

1. Promover la investigación en la universidad entre profesores, estudiantes y empleados de la universidad para convertirlas en innovación en una *Spin Off*.
2. Brindar soluciones científicas a los problemas sociales transformando las investigaciones en productos disponibles en estudios al mercado.
3. Desarrollo de diversas actividades que generen nuevos beneficios a la universidad e investigadores para el cumplimiento del compromiso social

II Marco teórico

8. Unidad de transferencia tecnología

8.1 Universidad- Sociedad -Rentabilidad

Las universidades tienen como objetivo la formación de profesionales en diversas áreas y producción sistemática de conocimientos científicos y tecnológicos presentados en proyectos de investigaciones, que en caso de convertirse en innovaciones pueden interactuar socialmente y crear un impacto social-económico. Según Lundvall (2000, p41) "Un sistema de innovación está constituido por elementos que interactúan en la producción, difusión y generación de nuevos empleos" y como consecuencia impulsa el bienestar económico.

Como las universidades representan las entidades que proveen mayores flujos de innovaciones que pueden resolver los grandes problemas sociales se constituyen en el centro de atención que según Gibbson, (2000) esto le genera una ventaja comparativa por la diversidad de oportunidad de crear modelos sistemáticos renovadores.

En otro ámbito, aunque no es el propósito primario de las universidades, estas necesitan producir rentabilidad para poder cumplir con el rol de centro de investigación por tanto necesitan recursos financieros que les permitan invertir en espacios, equipos y apoyo económico para los investigadores.

Urías (1991) explica que la rentabilidad es la capacidad que tiene la empresa para producir utilidades partiendo de las inversiones realizadas y resalta la importancia de incrementar la actividad productiva y diversificar las fuentes de inversión para lograr dicho crecimiento. Eugenio (2013) consideró que depende la gestión administrativa el éxito en aprovechar nuevas oportunidad y alternativas generadores de utilidad siendo las innovaciones una fuente proveedora de altos flujos de efectivo.

8.2 Unidad de transferencia tecnológica

Como una variante en el proceso de desarrollo socioeconómico global, las universidades se han propuesto el incremento de investigaciones para ser más competitiva y lograr la permanencia en el mercado y a la vez lograr un crecimiento sostenible en el tiempo, por lo que han puesto un marcado interés en el desarrollo de unidades de transferencia de conocimientos tecnológicos, porque le permite ser un ente activo el crecimiento productivo, comercial y empresarial, además, líder en el planteamiento de soluciones científicas.

Desde los años 90 diversos autores escriben sobre el tema para incentivar su adopción e implementación tales como: Matkin, (1990), Condón, (2003); Cotec (2003), Siegel, Waldman y Link (2003) quienes son de los principales abanderados en el tema y han propuesto modelos de protocolos de cómo se pueden crear departamentos o unidades en las universidades con este propósito.

En definición la Transferencia de conocimiento según expresa Cocet (2003), que son etapas de comercialización en el mercado, por su parte Rincón, (2004), señala además que son procesos para ceder o vender conocimientos. Varios autores coinciden en que es el proceso de transferencia onerosa del *Know-how* o conocimiento técnico.

8.3 Spin Off

En la nueva corriente de pensamiento Mathisen, M. T., & Rasmussen, E. (2019) explica el término *Spin Off* es producto de una corriente que se expande rápidamente en las universidades, porque se han convertido en fuentes económicamente rentables que al mismo tiempo permiten una mayor interacción entre esta con la sociedad en sus modelos productivos, relacionado con del crecimiento de emprendimiento en los participantes de las diversas disciplinas.

Pirnay, F., & Surlmont, B. (2003), por su parte, resalta algunos de los casos de éxitos obtenidos en universidades estadounidenses en la implementación de los Spin off. Existen ejemplos tales como el

caso de Stanford y MIT de las cuales surgieron negocios sumamente rentables y duraderos. Al mismo tiempo se enfoca en tipificar por estilos aquellos que se convirtieron en casos de estudios en: a) creación y surgimiento de nuevas compañías, b) las enfocadas en ventas de patentes, c) transferencia de know how, d) locación de servicios tales como rentas, arrendamientos o transmisión de tecnología.

III Propuesta

8 Metodología de investigación

8.2 Tipo de estudio

El alcance de la investigación es correlacionar, porque asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo de población. A través de un "estudio descriptivo que son aquellos la relación entre las variables y evalúan las situaciones de entidades como unidad, o grupo de personas y evalúa conceptos y situaciones que operan en la misma" (Hernández Sampieri 2017)

8.3 Método de investigación

Utilizamos el método mixto, ya que envuelve la Metodología cuantitativa y cualitativa. "Una investigación que mediante procesos cuantitativo y cualitativo o mixto; se analiza profundamente una unidad para responder el planteamiento del problema, probar hipótesis o y desarrollar teoría" (Hernández Sampieri, 2017 Pag, 62).

La metodología que utilizamos en nuestra investigación de una universidad en República Dominicana", trata de un estudio de casos cuya naturaleza es descriptiva, exploratoria. Esta metodología implica la utilización y recogida de información por medio de entrevista.

Por su parte, la Investigación Cualitativa que "estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido o de interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas". (Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores, García Jiménez, E. 1996).

La Metodología Cuantitativa "es la parte de cuerpos teóricos aceptados por la comunidad científica, busca conceptualizar la realidad con base en la información obtenida de la población o en la realidad". (Bernal Torres, César Augusto, 2006, p. 57)

9.3 Hipótesis

En el tipo de investigación descriptiva la hipótesis no aplica. "solo se formulan hipótesis cuando se pronostica un hecho o dato". Hernández Sampieri (2017 pag.162) aunque autores como, Mattei Dogan y Dominique Pelassy (1990), consideran que puede ser adecuado, "uno puede explicar válidamente un caso particular sólo sobre la base de hipótesis generales." (pag.121)

Luego de diseñar el modelo de negocios, identificamos las principales hipótesis que debemos validar para disminuir la incertidumbre del proyecto. Estas son:

1. Mis usuarios son:	Investigadores de la Universidad UA
2. Los distintos tipos de clientes que tengo son...	Investigadores clínicos Investigadores aplicados (Incertidumbre Baja)
3. Lo principal que tiene que resolver mi cliente es...	Lograr que exista una normativa y procedimientos internos
4. Mi cliente también tiene una necesidad o problema en ...	Crear una cultura local para apoyo a investigaciones
5. Mi cliente expresa su necesidad o problema de forma (latente/pasiva/activa/visionaria)	Pasiva

Con formato: Fuente: (Predeterminada) Arial, 11 pto, Sin subrayado

Con formato: Fuente: (Predeterminada) Arial, 11 pto, Sin subrayado

Con formato: Fuente: (Predeterminada) Arial, 11 pto, Sin subrayado

6. Actualmente mi cliente soluciona o satisface su necesidad mediante...	No la soluciona porque no explota sus investigaciones Crítico
7. La importancia que le da mi cliente a la resolución del problema es (¿alta?, ¿baja?, ¿media?)	Media
8. Para mi cliente es especialmente doloroso...	No aprovechar al máximo los resultados de sus investigaciones tanto económicamente ni en cuanto al impacto a la sociedad. Como también a nivel de imagen de universidad
9. Conozco a mi cliente (nada, poco, mucho)	Poco
10. La decisión de compra del proyecto será de los siguientes actores...	Rector y vicerrectores
11. El tamaño de mi mercado es...	40 investigadores
12. A mi cliente le influencia	<ul style="list-style-type: none"> - Universidades internacionales - Acreditadoras

<p>13. Elementos que podrían sabotear mi propuesta</p> <p>¿Qué podría hacer que la iniciativa fracasara?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de investigadores o de proyectos “comercializables” - No aprobación del reglamento de PI - No conseguir un “quick-win” - Falta de apoyo inicial de rector/vicerrectores - Falta de financiación
<p>14. Quién prescribe a mi cliente...</p>	<p>Los propios investigadores o la propia universidad</p>
<p>15. ¿Qué conozco sobre mi cliente?</p>	<p>Muy bien preparados</p> <p>Líderes en su área a nivel local</p> <p>Bien conectados a nivel internacional</p> <p>Grandes seres humanos</p> <p>Humildes y solidarios</p> <p>Responsables, respetuosos</p>
<p>16. Lo más importante para mi cliente es...</p>	<p>Aplicación y difusión de sus investigaciones</p>
<p>17. La mayor satisfacción de mi cliente o usuario sería...</p>	<p>Dar visibilidad y aplicación a sus resultados de investigación (Tanto para el investigador como para la Universidad)</p>

18. La principal ayuda que prestará nuestro servicio será...	Dar el marco para la gestión del negocio, la comercialización
--------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------

19. Mi cliente tiene oportunidad de...	Crear nuevas oportunidades de generación de fuentes de ingresos.
----------------------------------------	------------------------------------------------------------------

Fuente: elaboración propia

En el gráfico presentado en la figura 1, mostramos el nivel de incertidumbre y riesgo que tienen las hipótesis generadas en el análisis anterior y que serán validadas o invalidadas en el experimento:

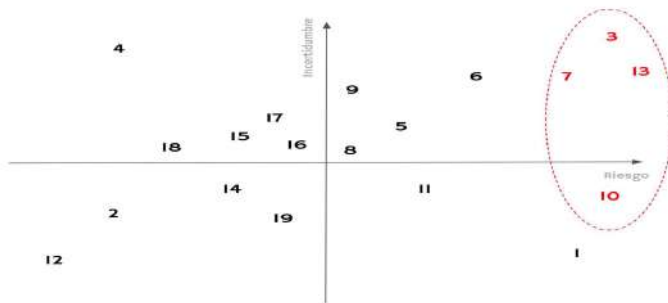


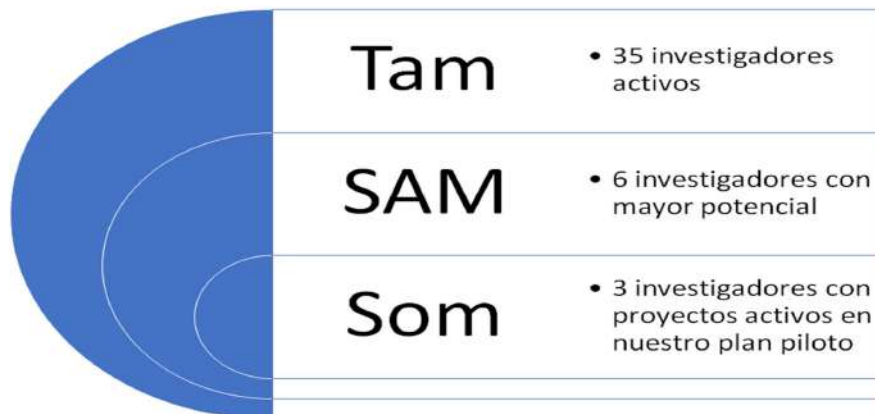
Figura 1. Incertidumbre en las Hipótesis

Fuente: Elaboración propia

9.4. Tamaño del mercado

En el próximo gráfico, mostramos el tamaño del mercado. Por sus siglas en inglés TAM: Total Addressable Market o Mercado total; SAM Serviceable Available Market o Mercado deseado y SOM Serviceable Obtainable Market o Mercado objetivo.

Figura 2. Tamaño del mercado



Fuente: Elaboración propia

IV Análisis y resultados de la investigación

9. Análisis y resultados de la investigación

Para los fines de esta investigación, se utilizó un modelo de análisis de la universidad en diversos ámbitos para facilitar el estudio y presentación de los datos.

10.1 Mapa de empatía

En el mapa de empatía, podemos ver las características principales requeridas para identificar el segmento de nuestros clientes, conocer sus problemas y sugerir qué propuesta de valor podemos ofrecerles. A continuación, mostramos el esquema correspondiente para este estudio.

Figura 3. Mapa de empatía Universidad

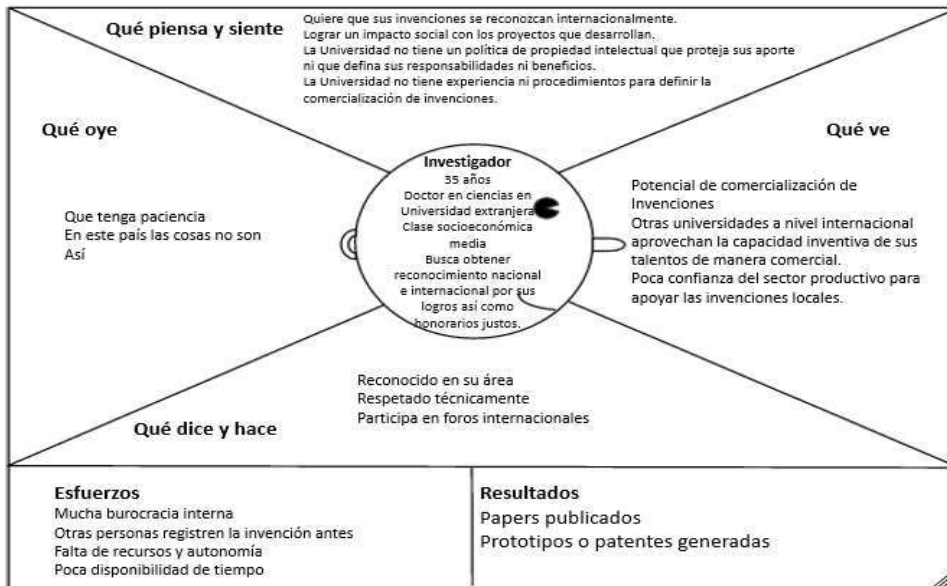
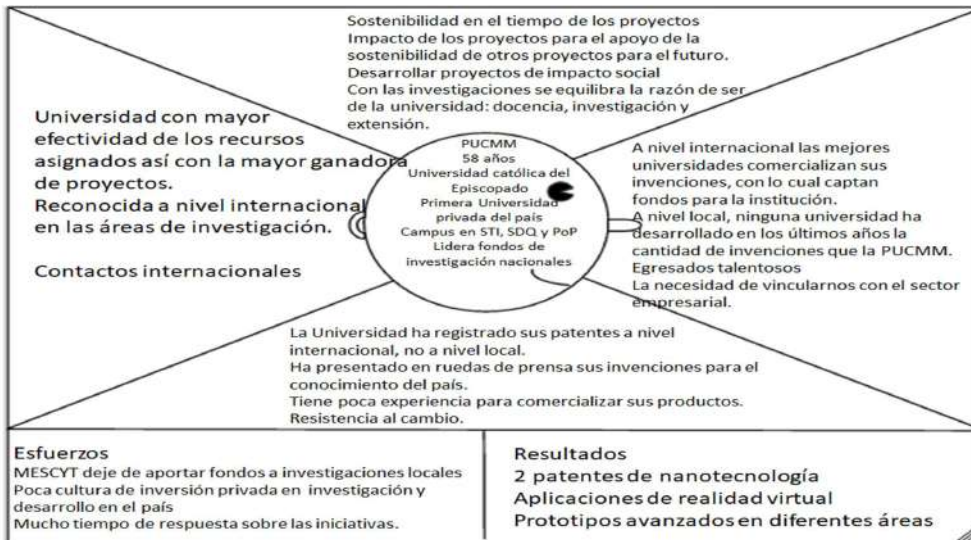


Figura 4 investigador

Fuente: elaboración propia

10.2 .Business Model Canvas

En el Business Model Canvas, presentamos los nueve aspectos principales que definen el modelo de negocios a desarrollar:

Figura 5. Business Model Canvas

Spin OFF PUCMM				
Aliados Clave	Actividades Clave	Propuesta de valor	Relación con el Cliente	Segmentos de Clientes
<ul style="list-style-type: none"> • Vicerrectorías de la Universidad <ul style="list-style-type: none"> ◦ Vicerrectoría Académica ◦ Vicerrectoría de Investigación e Innovación ◦ Vicerrectoría de Administración y Finanzas • Asociaciones o gremios industriales • Ministerios <ul style="list-style-type: none"> ◦ Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología ◦ Ministerio de Industria, Comercio y Mipymes ◦ Ministerio de Salud Pública ◦ Oficina Nacional de Propiedad Intelectual 	<ul style="list-style-type: none"> • Asesoría legal permanente (nacional e internacional) • Monitorización de investigaciones en curso en la Universidad (encontrar oportunidades) • Asesoramiento y mentoría a los investigadores (cursos y tutorías) • Preparación de material de soporte • Realizar investigaciones de mercado para ayudar en la comercialización • Apoyo en la determinación de costos y precios de venta • Soporte en la validación de negocio • Construcción y comunicación del modelo de negocio • Empaque e imagen de producto • Búsqueda de alianzas estratégicas 	<p>Convertimos tu invención en innovación a través de un conjunto de servicios y asesorías en materia de emprendimiento y negocios que llevarán tu producto del laboratorio al mercado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición: Convocatoria directa • Activación: Presentación Formal • Retención: Mailing • Revenue (Ingreso): Crear la patente o innovación e informar sobre la misma • Recomendación: Visualizar casos de éxito (Que el investigador exitoso comparta su experiencia) a través de las ediciones de la Dirección de Comunicaciones (PUCMM Informa, redes sociales, entre otros). 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad (Clientes) • Investigadores (Usuarios) • Early Adopters: Los investigadores de proyectos de ingeniería
	<p>Recursos Clave</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oficina en la universidad (con mobiliario y equipamiento) • Recursos humanos <ul style="list-style-type: none"> ◦ Asesor en temas administrativos y de RRHH ◦ Asesor legal y de formalización ◦ Asesor TI ◦ Asesor Financiero ◦ Asistente ◦ Director • Recursos y materiales online (guías, plantillas, resúmenes...) • Plataforma online* 		<p>Canales</p> <p>Servicio híbrido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De manera presencial (en oficina destinada a estos efectos) • De manera online (con videoconferencias y soporte online) 	
	<p>Estructura de Costes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Costes de personal • Costes de material (ordenadores, mobiliario...) • Coste software (Si hubiese plataforma) • Costes de mantenimiento • Costes de licencias • Costes de comunicación 		<p>Estructura de Ingresos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para la comunidad universitaria: <ul style="list-style-type: none"> ◦ % Participación en: Beneficios, Participación de la propia empresa ◦ Venta de patente • Para clientes externos <ul style="list-style-type: none"> ◦ Cobro por servicio + %participación 	

Fuente: Elaboración propia

10.2.1 Segmentos de Clientes

En este acápite, identificamos los clientes y usuarios a quienes el servicio de la Unidad estará dirigido, lo que nos permitirá enfocar las estrategias y esfuerzos.

10.2.2 Propuesta de Valor

“Convertimos tu invención en innovación” esta es la propuesta de valor que ofrecemos a los clientes; nuestra intención es que con ella visualicen su producto en el mercado una vez reciban los servicios de la unidad.

10.2.3 Relación con el cliente

Tener una buena y duradera relación con los clientes, es parte de nuestras prioridades. En este acápite se detallan las formas de captación, retención y motivación para mantenerse vinculados ya sea de manera activa.

10.2.4 Canal de distribución

Determinar las vías por las cuales serán entregados nuestros servicios forma parte vital del diseño del modelo. Tomando en cuenta, además, la nueva situación de pandemia y la tendencia a lo virtual y menos presencial.

10.2.5 Ingresos

Definimos en este punto, por cuáles conceptos se generarán los ingresos que recibirá la Universidad al brindar los servicios de la Unidad de Transferencia Tecnológica.

10.2.6 Actividades Claves

Este acápite detalla las actividades esenciales que la Unidad debe llevar a cabo para ejercer su función y cumplir sus objetivos. Abarca temas legales, de investigación, mercadeo y administrativos.

10.2.7 Recursos Claves

Todos los proyectos necesitan recursos ya sean tangibles o intangibles para poder operar, aquí detallamos los correspondientes a recursos físicos, financieros, tecnológicos y humanos.

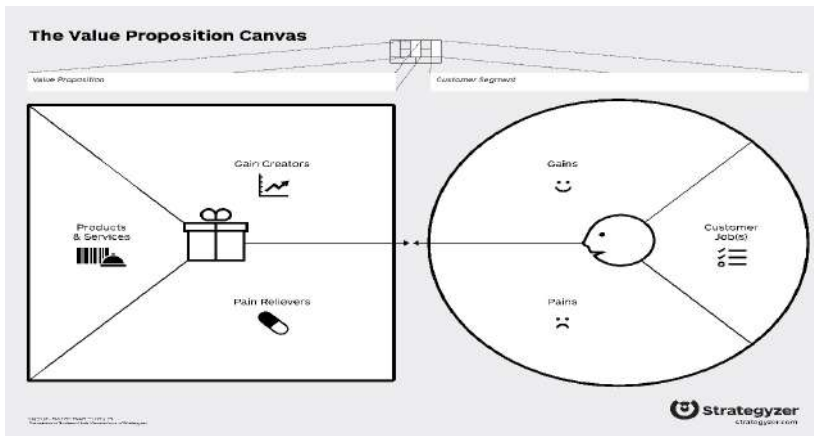
10.2.8 Alianzas Claves

Los emprendimientos ya sean personales o empresariales necesitan aliados para poder lograr sus objetivos. Este proyecto, necesita establecer alianzas con instancias dentro de la misma Universidad, instituciones gubernamentales, asociaciones empresariales, entre otros.

10.2.9 Costes

De manera general, abarcamos los costos en que se incurrirán con las operaciones de la Unidad.

11. Propuesta de valor



Utilizando la herramienta The Value Proposition Canvas, podemos definir de una forma más concreta y enfocada en las necesidades del cliente la propuesta de valor de la Unidad de Transferencia Tecnológica.

La propuesta de valor de este proyecto pretende mostrar a los clientes las ventajas que obtendrán sobre la aplicación de este proyecto en comparación con otros, debido a las oportunidades de generar recursos que le ofrece con un esfuerzo mínimo de inversión.

11.1 Gains

La Universidad Anónima quiere:

- a. Que los clientes encuentren todas las facilidades para innovar y poner en práctica su creatividad.
- b. Que sus innovaciones ofrezcan soluciones efectivas a los problemas sociales nacionales y globales.

- c. Crear nuevos proyectos que generen beneficios económicos.
- d. Que los usuarios no se preocupen por las gestiones administrativa y de mercadeo de sus productos.
- e. Mejorar el estilo de vida los investigadores.
- F. Establecerse como la universidad dominicana con mayor cantidad de investigaciones en el mercado nacional y regional.
- g. Incrementar la eficiencia del capital humano en las investigaciones.

11.2 Pains

- a. La no aceptación de los productos en el mercado.
- b. Que las innovaciones no tengan una efectiva utilidad.
- c. Alto costo en la elaboración de los productos.
- d. Competencia de los productos en el mercado que impidan su entrada.
- e. Salida de los investigadores.
- f. Falta de apoyo institucional.

11.3 Customers/Jobs

- a. Transparencia en los acuerdos.
- b. Garantía y respaldo de excelencia en el servicio.
- c. Agilidad en el proceso.
- d. Seguimiento a investigadores.

11.4 Productos y servicios

- a. Acompañar la gestión interna de la innovación y mecanismos para sensibilización.
- b. Gestionar vinculaciones que promuevan la innovación.
- c. Enlazar las investigaciones con el ecosistema
- d. Acompañamiento a los investigadores en la estructuración de modelos de negocio innovadores.
- e. Apoyar procesos de proyección de propiedad intelectual y vigilancia tecnológica en las investigaciones asesoradas.
- f. Acompañar a los investigadores en la gestión de recursos nacionales e internacionales para los proyectos de innovación.
- g. Analizar tendencias y perspectivas para la construcción de propuestas innovadoras de las investigaciones acordes con el entorno de nuestro país.

11.5 Pain relievers

La universidad cuenta con

- a. Un Reglamento de Propiedad Intelectual.
- b. Un procedimiento para la gestión de innovaciones.
- c. Un sistema establecido para la gestión del mecenazgo para la investigación y el desarrollo.

11.6 Gain creators

- a. Punto único de servicio. Los investigadores encontrarán en una sola unidad de la universidad todo el apoyo para desarrollar sus innovaciones.

- b. Profesionales especialistas en sus áreas, primeros en su clase para apoyar los diferentes negocios que surjan.

V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

12. Resultados de Entrevistas

El experimento realizado para validar las hipótesis fue la entrevista. Se utilizaron dos modelos de cuestionarios que se aplicaron a los dos grupos de interés: Clientes (universidad: rector, vicerrectores, decanos) usuarios (investigadores).

Para conocer en detalle las preguntas aplicadas, favor dirigirse al anexo 1.

12.1 Análisis de información de las entrevistas. Validación de hipótesis.

12.1.1 Posturas que validan nuestras hipótesis:

Todas estas hipótesis fueron validadas con las respuestas obtenidas en los dos grupos de entrevistados, en donde pudimos constatar:

- Las investigaciones no se están aprovechando en la universidad
- Existe un grupo de investigadores que, además de reconocimiento, desea ver sus invenciones en el mercado. La universidad está disposición de apoyar las investigaciones y su aplicación práctica en el mercado.
- Se necesita una mayor y mejor vinculación Universidad-Empresa-Estado
- Se debe crear una cultura de investigación desde la población estudiantil que prolongue los esfuerzos y ponga en alto el nombre de la universidad.
- Los investigadores principalmente del área médica y de ingenierías, no poseen los conocimientos comerciales ni de negocios para convertir su invención o descubrimiento en un plan de negocios y posteriormente en una empresa, por lo que requieren apoyo en

la elaboración, validación y presentación a las autoridades de la universidad y a inversionistas.

12.1.2 Posturas que invalidan nuestras hipótesis

Todas nuestras hipótesis están validadas.

12.1.3 ¿Qué no esperábamos escuchar o qué no conocíamos?

- La universidad está ávida de proyectos que nos posicionan más allá de docencia e investigación.
- Necesitamos mayor vinculación Empresa-Universidad.
- Es necesario investigar en el mercado empresarial que desean o necesitan para buscarles soluciones desde la universidad.
- Necesitamos orientación.

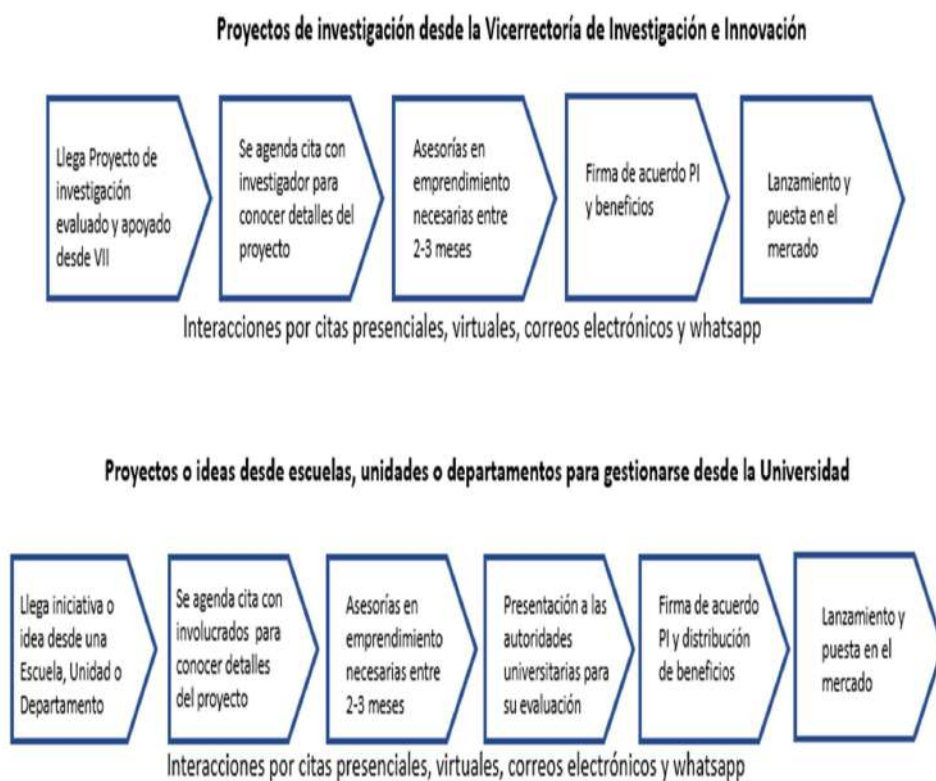
12.1.4 ¿Qué el entrevistado expresó con emoción o enfado?

- Existen procesos como el de compra, que para este tipo de proyectos debe gestionarse desde otra unidad y con otros procedimientos ya que los tiempos de las empresas no son los tiempos de la Academia.
- No importa el área de la universidad, debemos promover la innovación y su aplicación en el mercado.

13. Customer Journey Map

En el siguiente Customer Journey Map, mostramos los pasos o interacciones de los usuarios con la unidad, lo que permitirá tener una mejor experiencia de servicio.

Figura 5. Customer Journey Map



Fuente: Elaboración propia

14. Análisis FODA

Figura 1. Análisis FODA



Fuente: Elaboración propia

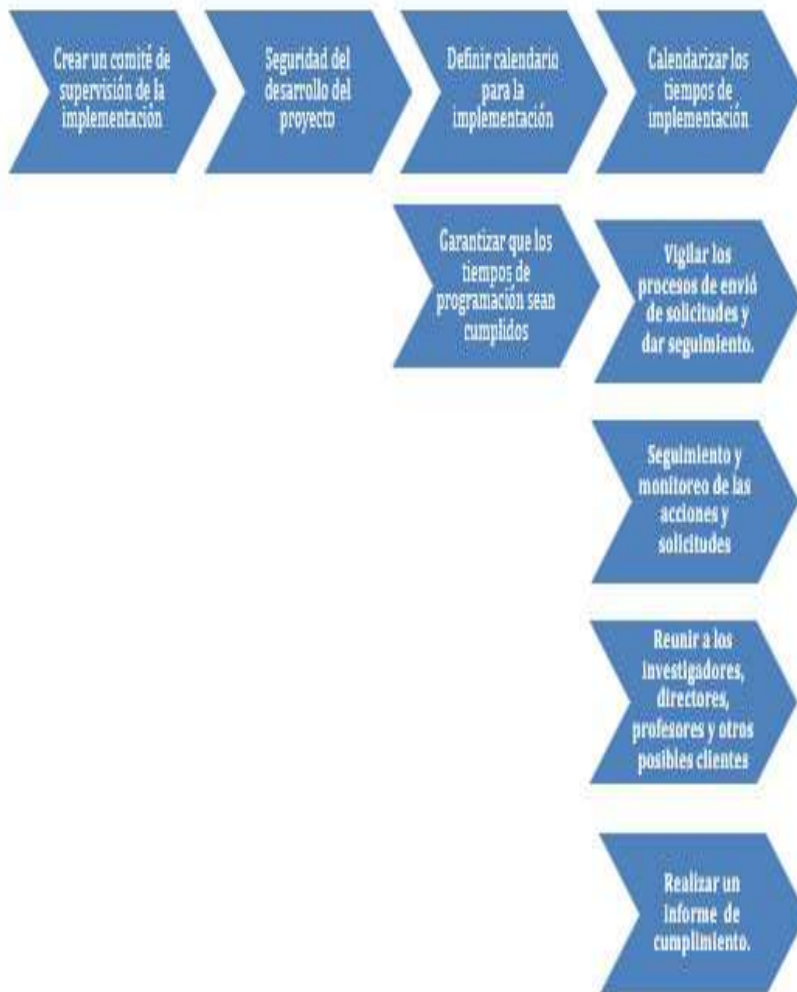
15. Objetivos estratégicos

Figura 2. Objetivos Estratégicos



Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Objetivos estratégicos de la supervisión en la implementación



Fuente: Elaboración propia

Objetivo	Metas	Estrategias	Acciones
Fortalecer las competencias del equipo de trabajo	Que el equipo de trabajo conozca todos los servicios a ofrecer	<p>Buscar asesores que ayuden en el proceso.</p> <p>Desarrollar programa de capacitación interna</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer un calendario para las capacitaciones. • Seleccionar los asesores necesarios • Elaborar informe de competencias desarrolladas.
Implementar y desarrollar el proyecto	Que el proyecto sea iniciado en un periodo de tiempo de 6 meses	<p>Realizar comunicación de solicitud a las autoridades y departamentos responsables</p> <p>-Definir espacio para la ubicación</p> <p>-Cuantificar los activos fijos</p> <p>-Selección del personal.</p> <p>-Establecer horarios de servicios</p> <p>-Crear canales de comunicación virtual</p>	<p>Solicitar espacio a la PUCMM</p> <p>Llenar formularios de solicitud de activos fijos</p> <p>Requerir el personal adecuado en RRHH</p> <p>Solicitar e departamento de tecnología los servicios requeridos.</p> <p>Establecer calendarios de servicios y actividades con los investigadores</p>
Evaluar el proceso previo a la implementación	Que los puntos previstos en la organización sean cumplidos	Verificar el cumplimiento de las metas previa al lanzamiento	Crear un esquema de evaluación de las acciones y se certifiquen el cumplimiento.

2. Servicios a Clientes			
<p>a. Se creará un vínculo con los investigadores, profesores y estudiantes de la PUCMM y la Spin off</p>	<p>Que los investigadores, profesores y estudiantes de la PUCMM, identifiquen al centro como un punto de apoyo y como un medio de convertir sus investigaciones en innovaciones</p>	<p>Establecer vínculo de cooperación</p>	<p>Establecer calendario de asesoría en emprendimiento</p> <p>Revisar las investigaciones ya realizadas para identificar las que tengan mayor posibilidad de venta.</p> <p>Definir el perfil de los posibles compradores de cada proyecto</p> <p>Calcular los costos y estimar precios de ventas de los proyectos</p> <p>Acordar los beneficios de ambas partes y Firma de acuerdo.</p>
<p>b. Se creará un vínculo con investigadores, externos a la PUCMM y la Spin off</p>	<p>Con el objetivo de dar servicio directo a la comunidad incluir en un mediano y largo plazo a nuevos investigadores externos a la universidad</p>	<p>Establecer y afianzar vínculo de cooperación y servicio a la comunidad</p>	<p>Establecer calendario de asesoría en emprendimiento de 2 a 3 meses</p> <p>Revisar las investigaciones ya realizadas para identificar las que tengan mayor posibilidad de venta.</p> <p>Definir el perfil de los posibles compradores de cada proyecto</p> <p>Calcular los costos y estimar precios de ventas de los proyectos</p> <p>Acordar los beneficios de ambas partes y Firma de acuerdo.</p>

3. Colocación y venta de proyectos de investigaciones	Que en un año sean colocados y vendidos al menos 3 proyectos en el centro	Firmar acuerdos de cooperación con entidades externas Impulsar el interés de los investigadores	Presentar los proyectos a las autoridades de la PUCMM Explorar los posibles compradores/inversionistas de los proyectos Comercialización de proyectos y distribución de beneficios de acuerdo con las normas establecidas en el reglamento
-------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

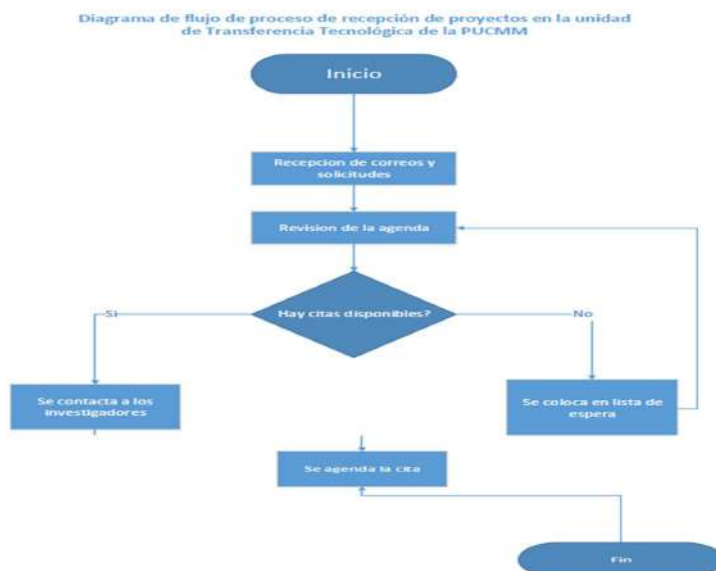
16. Plan de Operaciones

16.1 Diagrama de flujo de procesos

En los siguientes diagramas de flujo, están descritos los principales procedimientos a realizar con los usuarios del servicio de la Unidad de Transferencia Tecnológica.

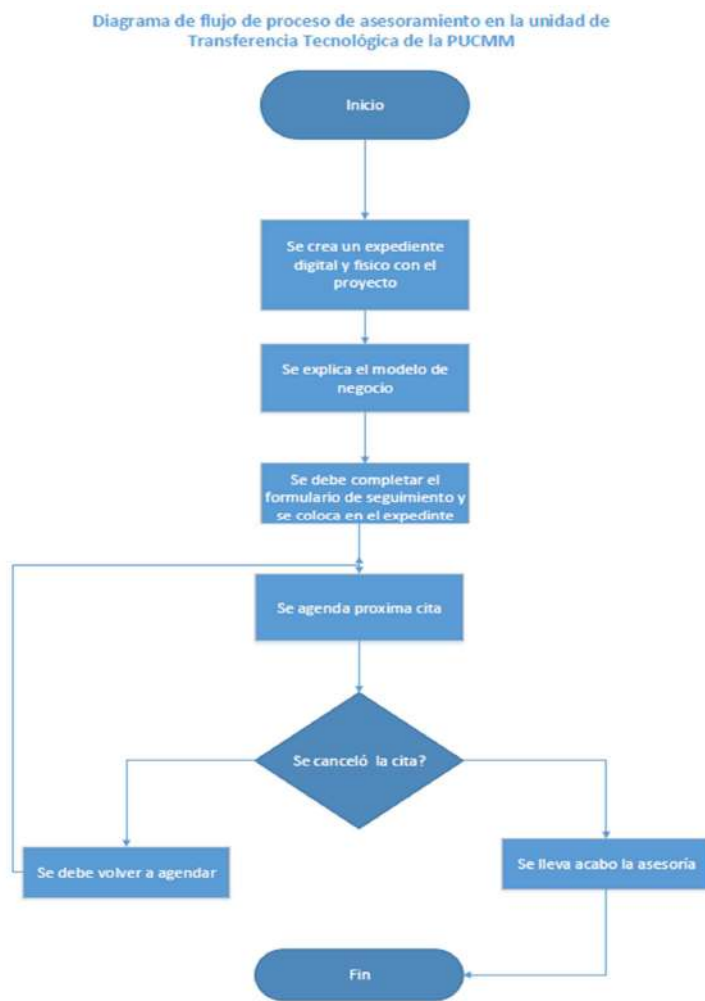
Figura 3 Diagrama de procesos,

Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

Figura 4.: Diagrama de flujo del proceso de asesoramiento



Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Diagrama de flujo del proceso presentación de proyectos

Diagrama de flujo de proceso presentación de proyectos en la unidad de Transferencia Tecnológica de la PUCMM

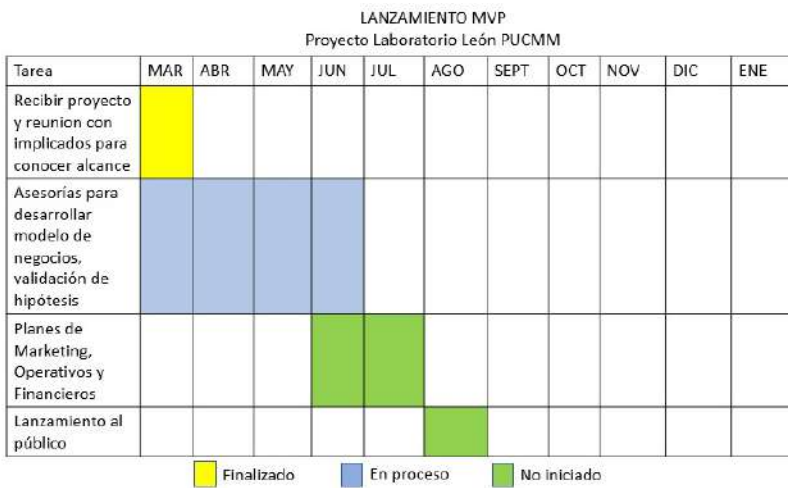


Fuente: Elaboración propia

16.2 Diagrama de Gantt Lanzamiento MVP

Como Mínimo Producto Viable (MVP) hemos tomado el proyecto de Laboratorio de Investigación de la Universidad con una entidad bancaria nacional, el cual ya empezamos a trabajar y en este diagrama se muestran los avances.

Figura 5. Ejemplo de cronograma de proyecto actual



Fuente:

Elaboración propia

16.3 Talleres y formaciones para ofrecer a los usuarios

Talleres	Objetivo
Taller de Lean Canvas o Modelos de Negocios	Plasmear en un documento los aspectos relevantes que incidirán en el funcionamiento del negocio.
Taller de plan de marketing	Entender las 4P y cómo diseñar una estrategia de mercadeo
Taller básico de finanzas	Aprender a determinar los costos directos e indirectos que afectan un proyecto. Determinar punto de equilibrio
Taller de presentación de proyecto	Elaboración de un Pitch

Fuente:

Elaboración propia

17. Marketing plan: Lanzamiento

Ya hemos planteado quienes son nuestros clientes y aquí compartiremos de cómo poder alcanzarlos, adquirirlos, retenerlos. A continuación, presentamos el objetivo de este plan y el marketing mix.

17.1 Objetivo

- Motivar la participación de los investigadores de la PUCMM para utilizar los servicios de la Unidad de Transferencia Tecnológica de PUCMM Emprende en el periodo 1-2020-2021

17.2 Marketing Mix

- Producto o Servicio: Acompañamiento en la comercialización de las investigaciones generadas por los investigadores de la UA
- Precio: Servicio comisionable por cada proyecto
- Distribución: Servicios presenciales y virtuales a través de la unidad de transferencia tecnológica de UA Emprende
- Comunicación:

Camino de la conversión	Awareness	Involvement	Consideración	Compra	Uso y consumo	Relación	Recomendación
Medios para conseguir la conexión con los investigadores.	Evento de lanzamiento de la Unidad. Se utilizarán esencialmente las Redes Sociales, para dar a conocer los servicios, tomando en cuenta por igual, comunicaciones dirigidas a los investigadores.	Página Web informativa.	Artículos de revistas digitales de la Universidad. Testimonios de los investigadores que vayan utilizando nuestros servicios.	Email marketing directo con las bases de datos de investigadores actuales y pasados del Centro.			

Camino de la conversión	Awareness	Involvement	Consideración	Compra	Uso y consumo	Relación	Recomendación
Medios para prolongar la relación					La motivación de influencers internos del uso del servicio, motivando a que los nuevos usuarios	Brindar vinculaciones especiales a los investigadores con los Centros MIPYMES e instituciones	Presentar una publicación en periódico nacional de caso de éxito.

					compartan su experiencia.	nacionales e internacionales claves.	
--	--	--	--	--	---------------------------	--------------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

18. Plan Financiero

Las partidas de resultados presentadas en el Plan Financiero fueron estimadas según los siguientes criterios: Las actividades de los proyectos fueron definidas acorde a las proyecciones de las investigaciones actuales en la PUCMM tanto en aplicaciones tecnológicas, como en las de salud y otros productos, considerando que cada año serán desarrollados y puestos en comercialización un mínimo de 3 proyectos.

Las fuentes generadoras de ingresos estimadas en las posibles empresas apoyadas en las spin off-PUCMM son provenientes de: Por estas actividades la universidad recibiría una proporción de los beneficios ya sea por dividendos en caso de producción y venta; en la comercialización de APP o por la venta de patente u otra fuente, a) producción y comercialización de bienes, b) prestación servicios online o no, o por c) la transferencia onerosa de patentes, obtendrá un porcentaje de las transferencias.

El porcentaje de beneficio de la PUCMM será definido en el reglamento a desarrollar antes de la implementación del proyecto, pero en los cálculos presentados en este estudio, se presume que sea un 20% de los ingresos luego de ser deducidos los costos y gastos.

Los resultados del análisis fueron presentados de acuerdo con tres condiciones, proyectados a 5 años en valores RD\$: (ver anexos 2,3,4)

Figura 6. Alternativas de selección proyectos mediante el VAN

Conceptos	Opción A a. APP b. Producción y venta c. Venta de patente	Opción B a. APP b. Venta de patente	Opción C a. APP b. Producción y venta
Inversión US\$ 20,000 a RD\$ 61.80	1,236,000.00	1,236,000.00	1,236,000.00
Ingresos (sin IVA)	258,427,245.00	249,157,245.00	253,627,245.00
Lanzamiento	46,100.00	46,100.00	46,100.00
Costos de producción	2,215,000.00	-	2,215,000.00
Gastos e impuestos	72,913,150.00	70,897,705.00	71,547,070.00
Flujo de caja operativo	183,252,995.00	178,213,440.00	179,819,075.00
Tasa VAN	20%	20%	20%
VAN	87,309,636.00	84,932,008.00	85,446,615.0
TIR	328%	325%	324%

Fuente: Elaboración propia

Como resultado de este análisis, consideramos que la propuesta más rentable es la A, en la cual los ingresos de los proyectos provienen de las tres fuentes propuestas, que son: a) dividendos en la producción y comercialización de bienes, b) porcentaje de ingresos en la prestación servicios online o no y, c) por ciento en el valor de la transferencia onerosa de patentes. En esta propuesta se observa que la universidad tendría una tasa interna de retorno de un 328%, siendo éste el mayor obtenido de las tres opciones, con una tasa de rendimiento mínima igual al 20%. De todos modos, cabe destacar que consideramos que, en términos de oportunidad de inversión, todas las propuestas son viables.

V. DISCUSIÓN DEL TEMA

19. Aspectos a considerar

La transferencia metodológica es una oportunidad que tienen las universidades y sus actores para el crecimiento y una fuente o espacio de crear investigaciones que se transforman en inventos y luego en innovaciones, aunque algunos consideran si estas al crear Spin off, no se alejan de sus obligaciones por lo que surgen algunas preguntas tales como: ¿Las universidades están transformando o están cambiando su enfoque? ¿Los beneficios serán destinados a las nuevas investigaciones o serán parte de los ingresos ordinarios de la universidad?, ¿Los investigadores léase estudiantes, o docentes serán socios o no?

A modo de sugerencia se propone la elaboración de un protocolo que defina la participación de los investigadores.

V1. CONCLUSIONES

20. Conclusión

En función a lo planteado en el presente proyecto, la PUCMM tiene la posibilidad de desarrollar una unidad de transferencia tecnológica que le permita invertir en conocimientos científicos técnicos, tener mayor participación en el mercado favoreciendo a la sociedad con nuevos nichos de productos, potencializar al máximo las invenciones de sus investigadores con lo cual obtendría mayor reconocimiento internacional, así como captación de fondos más allá de la tradicional matrícula universitaria.

Tal y como se indica en el plan financiero, el retorno de la inversión permitiría autofinanciarse y lograr seguir desarrollando proyectos para ampliar el alcance de esta unidad de transferencia tecnológica.

20. Referencias Bibliográficas

1. Bernal Torres, C. A. (2006). Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales
2. Buenstorf, G. (2009). Opportunity spin-offs and necessity spin-offs. *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, 1(1), 22-
3. Dogan, M., & Pelassy, D. (1990). How to compare nations. *Strategies in comparative politics*, 2.
4. Eugenio Arias, J. A. (2013). *La planificación financiera y su incidencia en la rentabilidad de la empresa incubandinasa* (Bachelor's thesis).
5. Fryges, H., & Wright, M. (2014). The origin of spin-offs: a typology of corporate and academic spin-offs. *Small Business Economics*, 43(2), 245-259.
6. Garvin, D. A. (1983). Spin-offs and the new firm formation process. *California management review*, 25(2), 3-20.
7. Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. *Málaga: Ediciones Aljibe*, 378
8. Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). México^ eD. F DF: McGraw-Hill Interamericana.
9. <https://www.pucmm.edu.do/somos/filosofia-institucional>
10. <https://spinoff.ugr.es/cms/menu/info-otri/spin-off-que-son-y-para-que-sirven/>
11. Klepper, S., & Sleeper, S. (2005). Entry by spinoffs. *Management science*, 51(8), 1291-1306.
12. Lundvall, B. A., & Tomlinson, M. (2000). On the convergence and divergence of national systems of innovation. *draft of contribution to special issue of Research Policy on Innovation Systems*. (available at [www. business. auc. dk/ike/upcoming/Lundvall-NSI. pdf](http://www.business.auc.dk/ike/upcoming/Lundvall-NSI.pdf)).
13. Mathisen, M. T., & Rasmussen, E. (2019). The development, growth, and performance of university spin-offs: A critical review. *The Journal of Technology Transfer*, 44(6), 1891-1938.
14. Pirnay, F., & Surlemont, B. (2003). Toward a typology of university spin-offs. *Small business economics*, 21(4), 355-369.
15. Rodríguez-Ponce, E., Gaete Feres, H., Pedraja-Rejas, L., & Araneda-Guirriman, C. (2015). Una aproximación a la clasificación de las universidades chilenas. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 23(3), 328-340.

16. Steffensen, M., Rogers, E. M., & Speakman, K. (2000). Spin-offs from research centers at a research university. *Journal of business venturing*, 15(1), 93-111.
17. Solano, P. M., Teruel, P. J. G., & Baños-Caballero, S. (2014). Estrategias de financiación de las necesidades operativas de fondos y rentabilidad de la empresa. *Universia Business Review*, (44), 104-121.
18. Van Burg, E., Romme, A. G. L., Gilsing, V. A., & Reymen, I. M. (2008). Creating university spin-offs: a science-based design perspective. *Journal of Product Innovation Management*, 25(2), 114-128.

21.Anexo

Anexos 1

Entrevistas I: PUCMM

1. ¿Cómo se están explotando actualmente los resultados de investigación?
2. ¿Tenemos procedimientos para gestionar esta transferencia de tecnología e investigaciones?
3. ¿Cómo funciona la gestión de compras para algún insumo de un proyecto de investigación?
4. ¿Existe presupuesto dedicado a las investigaciones?
5. ¿La universidad tiene antecedentes en estas transferencias? ¿Cuáles fueron los principales obstáculos?
6. ¿Quién hace el seguimiento de estos procesos?
7. ¿Cuál es la cadena de mando para la gestión de estas iniciativas?
8. ¿Cuáles son los criterios para la selección de investigaciones que apoyan?

Entrevista II: Investigadores

1. ¿Cuentas con apoyo de la universidad en tu investigación? Sí ¿En qué sentido? ¿Cómo te apoya?
2. ¿Has logrado “comercializar” alguna de tus investigaciones?
 - a. No. ¿Por qué? ¿Qué obstáculos tuviste?
 - b. Sí. ¿Cómo lo hizo? Cuéntame el proceso
3. ¿Te preocupa que se utilice o que se aproveche el resultado de tus investigaciones?
4. ¿Qué es importante y necesario para ti?
5. ¿Quiénes son las personas clave de tu entorno?
6. ¿Cuáles son las dificultades que enfrentan?
7. ¿Qué te gustaría implementar sobre este tema?
8. ¿Cómo visualizas el entorno de las investigaciones a nivel local y regional?
9. ¿Cuáles son las motivaciones actuales para impulsar la implementación? ¿Qué situaciones te movilizarán?
10. ¿Cuáles son las expectativas que tienes de ti mismo? ¿Cuáles son las expectativas con relación a la posibilidad que estamos ofreciendo?
11. ¿Qué esperas lograr o conseguir desarrollar este proyecto?
12. ¿Cuáles son sus objetivos para lograr con el desarrollo de este proyecto, de realizarse?
13. ¿Cuáles de tus inventos han tenido mayor relevancia y por qué?

Anexo 2

Análisis Financiero: Spin off PUCMM // Venta de Aplicaciones, Producción y venta de patentes					
	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5
Inversión					
Software US\$ 20.000,00	\$ -	\$ -	\$ 1.236.000,00	\$ -	\$ -
Total de inversión	\$ -	\$ -		\$ -	\$ -
Ingresos					
APP, Médica, psicológicas, Tics	\$ 1.584.000,00	\$ 5.092.335,00	\$ 56.760.210,00	\$ 71.451.900,00	\$ 109.468.800,00
Producción y comercialización	\$ -	\$ -	\$ 2.200.000,00	\$ 3.210.000,00	\$ 3.860.000,00
Venta de patentes	\$ -	\$ -	\$ 3.000.000,00	\$ 1.800.000,00	\$ -
Total, de ingresos	\$ 1.584.000,00	\$ 5.092.335,00	\$ 61.960.210,00	\$ 76.461.900,00	\$ 113.328.800,00
	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	

Anexo 3

Gastos					
Lanzamiento	\$ 46.100,00	\$ -	\$ -	\$ -	\$ -
Costo de producción	\$ -	\$ -	\$ 520.000,00	\$ 755.000,00	\$ 940.000,00
gastos de impuestos (2% ventas y 27% utilidad)	\$ 438.359,00	\$ 1.449.279,00	\$ 17.493.476,00	\$ 21.546.184,00	\$ 31.985.852,00
Total, de gastos	\$ 484.459,00	\$ 1.449.279,00	\$ 18.013.476,00	\$ 22.301.184,00	\$ 32.925.852,00
Inversión	\$ (1.236.000,00)				
Flujo de caja operativo	\$ 1.099.541,00	\$ 3.643.056,00	\$ 43.946.734,00	\$ 54.160.716,00	\$ 80.402.948,00
Tasa VAN	20%				
VAN	\$ 87.309.635,88				
TIR	328%				

Anexo 4

Análisis Financiero: Spin offs PUCMM // App y producción					
	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5
Inversión					
Software US\$ 20.000,00	\$-	\$-	\$ 1.236.000,00	\$-	\$-
Total de inversiones	\$-	\$-		\$-	\$-
	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5
Ingresos					
APP, Médica, psicológicas , TICs	\$ 1.584.000,00	\$ 5.092.335,00	\$ 56.760.210,00	\$ 71.451.900,00	\$ 109.468.800,00
Producción y comercialización	\$-	\$-	\$ 2.200.000,00	\$ 3.210.000,00	\$ 3.860.000,00
Venta de patentes	\$-	\$-			\$-
Concepto 4	\$-	\$-	\$-	\$-	\$-
Total de ingresos	\$ 1.584.000,00	\$ 5.092.335,00	\$ 58.960.210,00	\$ 74.661.900,00	\$ 113.328.800,00
	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5
Gastos					
Lanzamiento	\$ 46.100,00	\$-	\$-	\$-	\$-
Costo de producción	\$-	\$-	\$ 520.000,00	\$ 755.000,00	\$ 940.000,00
gastos de Impuestos (2% ventas y 27% utilidad)	\$ 438.359,00	\$ 1.449.279,00	\$ 16.639.676,00	\$ 21.033.904,00	\$ 31.985.852,00
Total de gastos	\$ 484.459,00	\$ 1.449.279,00	\$ 17.159.676,00	\$ 21.788.904,00	\$ 32.925.852,00
Inversión	\$ (1.236.000,00)				
Flujo de caja operativo	\$ 1.099.541,00	\$ 3.643.056,00	\$ 41.800.534,00	\$ 52.872.996,00	\$ 80.402.948,00
Tasa VAN	20%				
VAN	\$ 85.446.615,04				
TIR	324%				

Anexo 5

Análisis Financiero: Spin offs PUCMM // App y producción					
	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5
Inversión					
Software US\$ 20.000,00	\$ -	\$ -	\$ 1.236.000,00	\$ -	\$ -
Total de inversiones	\$ -	\$ -		\$ -	\$ -
	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 4
Ingresos					
APP, Médica, psicológicas, TICs	\$ 1.584.000,00	\$ 5.092.335,00	\$ 56.760.210,00	\$ 71.451.900,00	\$ 109.468.800,00
Producción y comercialización	\$ -	\$ -	\$ 2.200.000,00	\$ 3.210.000,00	\$ 3.860.000,00
Venta de patentes	\$ -	\$ -			\$ -
Concepto 4	\$ -	\$ -	\$ -	\$ -	\$ -
Total de ingresos	\$ 1.584.000,00	\$ 5.092.335,00	\$ 58.960.210,00	\$ 74.661.900,00	\$ 113.328.800,00
	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 4
Gastos					
Lanzamiento	\$ 46.100,00	\$ -	\$ -	\$ -	\$ -
Costo de producción	\$ -	\$ -	\$ 520.000,00	\$ 755.000,00	\$ 940.000,00
gastos de Impuestos (2% ventas y 27% utilidad)	\$ 438.359,00	\$ 1.449.279,00	\$ 16.639.676,00	\$ 21.033.904,00	\$ 31.985.852,00
Total de gastos	\$ 484.459,00	\$ 1.449.279,00	\$ 17.159.676,00	\$ 21.788.904,00	\$ 32.925.852,00
Inversión	\$ (1.236.000,00)				
Flujo de caja operativo	\$ 1.099.541,00	\$ 3.643.056,00	\$ 41.800.534,00	\$ 52.872.996,00	\$ 80.402.948,00
Tasa VAN	20%				
VAN	\$ 85.446.615,04				
TIR	324%				



Santa De León de Minaya, Licenciada en Contabilidad, con Maestría gestión universitaria, Magíster en gestión de Empresa concentración costo estratégicos, Magíster en Ciencias de la Gestión (Doble Titulación PUCMM-BOURDEUX) especialidad en Contabilidad Impositiva, y Entornos Mercadeo (EOI, España). Otros estudios realizados son: Certificación la transferencia metodológica de ASHOKA, Taller Lean Canvas para Emprendimientos Sociales. Diplomado de Lectura y Escritura. Dom. Manejo de Estilo APA. Certificación en Normas Internacionales de Información Financieras (NIIF´S) y Normas Internacionales de Información Financieras para Pyme (NIIF´S PYME). Actualización del idioma inglés. THOMPKINS CORTLAND COMMUNITY COLLEGE (TC3) New York, EEUU. 2010, Curso especializado en impuestos corporativos. 2010-actual. Diplomado en Pedagogía Universitaria, Curso en Técnicas para la evaluación del aprendizaje y taller de Ajuste por Inflación.

Experiencia académica

Académica en la Pontificia Universidad Católica Madre y maestra desde 1999 en grado y post grado.
Profesora en la Maestrías en gestión pública de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.
Facilitadora en Diplomado de Finanzas Corporativa en TEP- PUCMM
Facilitadora en Diplomado en Escuela de negocios, Además de impartir talleres a medianas y pequeñas empresas, jóvenes Y MUJERES emprendedoras.

Desempeño profesional

Profesora a Tiempo de la escuela de Negocios en la Pontificia Universidad Católica Madre y maestra. 2008- actual. Además, ex directora de la carrera Gestión Financiera y Auditoría 2010-2018, previamente fui Profesora por asignatura. 1999.
Como Profesional realizo Asesoría fiscal y Financieras, como socia presidenta de S. De León M. y

Asociados. 2015- actual. Gerente Financiero n Ay M Import SRL y Asesora financiera Emprede MiPyme-PUCMM 2018 actual Pontificia universidad Católica Madre y Maestra- Mecsyt. Además, fui Directora Residente Verano. 2010. THOMPkins CORTLAND COMMUNITY COLLEGE (TC3). New York, EEUU.

Actividades extracurriculares.

Miembro del Instituto de Contadores Público Autorizado de la República Dominicana; Miembro de la Comisión Técnica Interamericana de Educación; Participé como secretaria de la Comisión de Veeduría de Comisión de los Comedores Económicos desde 2014; Miembro de la Conferencia Interamericana de Contadores. Presidenta organizadora del Congreso de Profesores 2016 Conferencia Interamericana de Contadores público. Actividades de extensión • Catequista de la Parroquia el Buen Pastor • miembro de la comunidad de pareja Unidos en la Fe. • Pertenece al grupo social-cultural “Wilson Danilo Pérez” • Club de colaboradores del programa “Siguiendo sus huellas” y seminario “El Buen Pastor”; • Colaboradora del Orfanato “Divinas Manos” y desde el 2018, realizamos trabajos con emprendedores, mediante asesoría financiera en el Centro de emprendimiento y Mipymes de la PUCMM- campus Santo Domingo.

Me gusta una buena lectura, disfruto bailar, cantar y organizar actividades sociales, tengo predilección por las plantas en especial las orquídeas. Me siento realizada cuando tengo la oportunidad de ayudar a los demás, pero sobre todo llego a la plenitud al orar.

PSEUDÓNIMO
DIVINO ROSARIO



**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

**INFORME TECNICO DE LOS GRUPOS DE TRABAJO DE DISCUSION
DE LA COMISION TECNICA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN**

1. AUTORIDADES DE LA COMISION

Presidente: Mario Ernesto Diaz Durán – Uruguay

Vicepresidente: Ricardo Dencker - Bolivia

Secretario: Angela Maryed Flórez Ríos - Colombia

2. GRUPOS DE TRABAJO DE DISCUSIÓN AUTORIDADES DE LA COMISION

Han participado dirigiendo los Grupos de Trabajo de Discusión, en el cargo de presidente y secretario integrantes propuestos por esta comisión y designados por el Comité Ejecutivo de AIC y el cargo de vicepresidente designado por la Comisión Organizadora de la XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad, las siguientes personas:

MESA DE DISCUSIÓN 1:

Presidente: Angela Maryed Flórez Ríos - Colombia

Vicepresidente: Ivanicie Vendruscolo - Brasil

Secretario: Gabriel Gustavo Trucco - Argentina

MESA DE DISCUSIÓN 2:

Presidente: Ricardo Daniel Dencker Sittyc - Bolivia

Vicepresidente: Euselia Paveglio Vieira - Brasil

Secretario: María Antonieta Olivares - Perú

MESA DE DISCUSIÓN 3:

Presidente: Mario Danilo Espinosa - Guatemala

Vicepresidente: Elías Caddah-Brasil

Secretario: Jose Carlos Dextre - Perú



**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

3. TEMARIO DESARROLLADO

Tema 1: Formación y desarrollo profesional inicial y continuo del Contador Público: Qué enseñar y cómo enseñar.

Tema 2: Interacción universidad y sociedad: marco para el desarrollo

4. TRABAJOS PRESENTADOS:

Se presentaron en las comisión, un total de 15 trabajos, que se desglosa en 3 trabajos interamericanos y 12 trabajos nacionales, de acuerdo al siguiente detalle:

MESA DE DISCUSIÓN 1:

TRABAJO INTERAMERICANO		
Título	Autor(es)	País
Competencias técnicas, habilidades profesionales, actitudes y valores que deben incorporarse en la formación del contador público interamericano, en la nueva normalidad.	Liliana Bejarano	Bolivia
	Carmen Rosa Pereira	Bolivia
	Carlos Castro Umaña	Costa Rica
	Ricardo Dencker	Bolivia
TRABAJOS NACIONALES		
Título	Autor(es)	País
Desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais e a adoção de ações	ANDRIA FABRICIA DE LIMA CUNHA	Brasil



**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

inclusivas no Instituto Federal de Alagoas.	ARIDELMO TEIXEIRA	Brasil
Programa universitario de formación financiera en la educación media en la república dominicana.	ENRIQUE BENZANT	República Dominicana
Aplicación del Método del Caso en la enseñanza de Impuestos y Derecho Tributario en la formación del Contador Público	JOSE MIGUEL ARGANDOÑA PEREZ	Bolivia
Diseñando propuestas pedagógicas que contemplen la integración de disciplinas, la formación en habilidades y en valores.	LEILA DI RUSSO	Argentina
La ética prerequisite indispensable y transversal, la enseñanza de la deontología (teoría y práctica) y la formación de formadores en esta materia (Código de Ética Profesional de IESBA y Código de Ética profesional Dominicano)	NURY MERCERDES MATIAS ANTONIO	República Dominicana



**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

MESA DE DISCUSIÓN 2

TEMA 4.1 FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL INICIAL Y CONTÍNUO DEL CONTADOR PÚBLICO: QUE ENSEÑAR Y COMO ENSEÑAR		
TRABAJO INTERAMERICANO		
TITULO	AUTOR (ES)	PAÍS
La docencia en tiempos de COVID-19	MARIO E. DÍAZ DURÁN	URUGUAY
	MARIA ANTONIETA OLIVARES	PERÚ
	NURY MERCEDES MATÍAS	REPUBLICA DOMINICANA
	ANDREA JOSEFINA TAPIA	REPUBLICA DOMINICANA
TRABAJOS NACIONALES		
TITULO	AUTOR (ES)	PAÍS
Recursos Didáticos-Tecnológicos como Estrategia de Ensino no Curso de Ciências Contábeis em meio à Pandemia COVID-19	CRISTIANO CARVALHO LOPES	BRASIL
	ALEXANDRE COSTA QUINTANA	BRASIL
	CRISTIANE GULARTE QUINTANA	BRASIL
Incorporación de herramientas tecnológicas de uso profesional en la formación del Contador Público de República Dominicana	GLENDYS JIMÉNEZ	REPUBLICA DOMINICANA
	NURY MATÍAS	REPUBLICA DOMINICANA
	YASMIN ADALID HORTA OSORIO	REPUBLICA DOMINICANA
Estrategias evaluativas con Moodle	NADIA UGALDE BINDA	COSTA RICA
	ANABELLE LEÓN CHINCHILLA	COSTA RICA
La pandemia y las clases virtuales forzadas	ROSA ALEJANDRA LIZ REYNOSO	REPUBLICA DOMINICANA
Desafíos para la educación y la profesión: una nueva era está naciendo	MARIELA SVETLICHICH	URUGUAY



**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

MESA DE DISCUSIÓN 3

TEMA:		
TRABAJO INTERAMERICANO		
Título	Autor(es)	País
Creación del espacio americano de educación superior: Un desarrollo impostergable	Gabriel Gustavo Trucco.	Argentina
	Digna Rocío Azúa Álvarez.	Chile
	Ángela Maryed Florez Ríos.	Colombia
	Mario Danilo Espinoza Aquino.	Guatemala
TRABAJOS NACIONALES		
Título	Autor(es)	País
Exame de suficiência do CFC e o ENADE componente específico	Rita De Casia Medeiros. Melo Cavalcanti. Silvania Neris Nossa. Aridelmo Teixeira.	Brasil
Interacción universidad y sociedad: Marco para el desarrollo	Santa de León	República Dominicana

VISTO:

Los trabajos interamericanos y nacionales presentados en los Grupos de Trabajo de Discusión.

El intenso y rico debate realizado en un ambiente de fraternal convivencia y pluralidad de ideas

Los comentarios, opiniones y aportes vertidos por los delegados y autoridades de la Comisión.



**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

CONSIDERANDO:

1. Que la totalidad de los trabajos presentados cumplen con los requisitos impuestos por la organización;
2. Que se advierten coincidencias importantes entre los diferentes trabajos expuestos;
3. Las respuestas ofrecidas por sus autores a las consultas realizadas por el auditorio;
4. La dinámica lograda por la organización de la CIC en el Panel de Discusión presentando cada Trabajo a través de videos remitidos oportunamente por cada autor;

La Comisión Técnica Interamericana de Educación

CONCLUYE:

1. Resaltar la relevancia de incorporar a la formación del Contador Público del siglo XXI las llamadas habilidades profesionales blandas, valores (ética), capacidad de análisis e investigación, junto al entrenamiento en las competencias técnicas. Se ha observado que sólo un tercio de las IES de los países integrantes de AIC consideran como referente del currículo de la carrera de C.P. los pronunciamientos internacionales para la formación de Contadores emitidos por el IAESB de la IFAC.
2. Las propuestas presentadas, dan lugar a reflexiones profundas sobre la importancia de integrar la formación y desempeño del contador interamericano. En tal sentido la creación del Espacio Americano de Educación Superior contribuiría notoriamente a integración de las IES de América promoviendo la movilidad plena de sus estudiantes, graduados y personal docente y no docente, emulando el Espacio Europeo de Educación Superior y respetando las características propias de las instituciones de educación superior de América.
3. Es necesario innovar las formas de enseñar, aprender y transformar la educación, debido a esta crisis del Covid 19, la educación aprendió una nueva modalidad, obligó a los actores educativos, instituciones, docentes y estudiantes a ajustarse a una enseñanza en línea en poco tiempo, mostrando su efectividad en la respuesta a la crisis, por esto la educación debe dar el siguiente paso para que con este proceso se analicen futuras propuestas, logrando avances e innovaciones en el sector educativo.



**XXXIV Conferencia Interamericana de Contabilidad
Porto Alegre – Brasil – Octubre 2021**

4. La voluntad y compromiso de los actores del proceso educativo, en tiempos de pandemia garantizaron la continuidad de sus procesos formativos en la educación superior. Para ello se utilizaron, repentinamente, herramientas tecnológicas de manera masiva, marcando el reto de superar las barreras de conectividad, la formación de los docentes en habilidades tecnológicas y el desafío de evaluar en un entorno digital completamente inédito.

Y RECOMIENDA:

1. Que AIC, CILEA, IFAC, generen estrategias para la efectiva conformación del Espacio Americano de Educación Superior.
2. A las IES considerar como referente del currículo de la carrera de C.P. los pronunciamientos internacionales para la formación de Contadores emitidos por el IAESB de la IFAC con el
3. Independientemente de adoptar diferentes grados de presencialidad, se hace imprescindible continuar y fortalecer el uso de los recursos didácticos y tecnológicos en el futuro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
4. Crear espacios integradores a lo largo de toda la carrera de Contaduría Pública, que permitan articular disciplinas, tendientes a lograr graduados formados en contenidos, pero también en habilidades, capaces de responder a problemas concretos de la realidad, de manera integral, científicamente y con valores éticos, acorde con las demandas del siglo XXI.
5. Que la deontología se constituya en eje transversal en todo el proceso formativo del profesional, tanto en su trayecto inicial de formación profesional como en su formación continua.

Mario Ernesto Díaz Durán

PRESIDENTE

Ricardo Dencker

VICEPRESIDENTE

Angela Maryed Flórez Ríos

SECRETARIA