

Tema central
*Memorias del Coloquio
en Educación Contable*

Central Theme
*Memories of the Colloquium
in Accounting Education*

Una revisión sobre el concepto de competencia educativa

Ruth Alejandra Patiño¹

Resumen

El documento aborda los diferentes aspectos relacionados con el concepto de “competencia”, el cual, es el eje articulador alrededor del cual se estructuran los diferentes programas de formación en educación superior, y particularmente en Contaduría Pública. La reflexión pone de presente la dificultad para la comprensión del término, y la inconsistencia de su uso en el diseño de los diferentes currículos en Contaduría. Concluye que es fundamental ampliar el debate sobre el concepto, en un entorno más amplio que el relacionado a las capacidades y desempeños laborales de los futuros contadores.

Palabras Clave

Competencia, currículo, educación superior, contaduría pública.

¹ Contadora pública de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Ciencias Económicas de la Universidad Santo Tomás. Coordinadora del Centro de Investigación de Contaduría Pública, líder del grupo de investigación Contaduría y Formación contra el Impacto Social e investigadora en temas de educación contable y contabilidad financiera. Correo electrónico: alejandrapatino@usantotomas.edu.co. Citar como: Patiño, R.A. (2017). Una revisión sobre el concepto de competencia educativa. *Activos*, 15(28), 19-33. DOI: <https://doi.org/10.15332/s0124-5805.2017.0028.01>

A review on the concept of educational competence

Abstract

The document address the different aspects related with “competence” concept, which is the articulating axis around which the different training programs in higher education are structured, and particularly in Public Accounting. This reflection reflects the difficulty in understanding the term, and the inconsistency of their use in the design of different accounting curricula. This work concludes that is fundamental to broaden the debate about the concept, in an environment that is related with the capabilities and labour performances of the future accountants.

Keywords

Competences, curricula, higher education, public accounting.

Quiero iniciar con un agradecimiento especial al equipo de la *Revista Activos*. La organización de eventos no es nada fácil, siempre es muy compleja. En esta ocasión, este espacio promete un debate interesante sobre el tema tan relevante acerca del cual he sido invitada a disertar.

Los organizadores de este evento nos han propuesto tres temas de discusión: primero, las competencias; posteriormente, lo relacionado con el diseño curricular; y, finalmente, un análisis de la relación entre el plan de estudios y lo relacionado con investigación y proyección social.

En este sentido, voy a comenzar con el primer tema. Las competencias son un concepto bastante complejo de abordar, y más en el contexto en el que trabajamos, es decir, en universidades, en programas de Contaduría Pública, en el que este concepto es estructural.

En primer lugar, es necesario discutir acerca de qué es una competencia. Esta es, sin duda, una definición que ha cambiado con el tiempo, pero también es un instrumento que se nos exige implementar e igualmente es un punto que nos exigen evaluar. Entonces, inicialmente propongo volver hasta el concepto y buscar una definición sobre lo que es una competencia.

En un trabajo realizado hace un par de años junto con el profesor Óscar Duque y la profesora Gloria Valero, hicimos una revisión del concepto competencia (Valero, Patiño y Duque, 2013). De las definiciones encontradas en la revisión llevada a cabo, la que más me gusta es aquella que entiende que la competencia se “constituye en un saber hacer integrador”. Es un buen resumen de muchos elementos importantes, en la medida en que muchos autores y obras señalan definiciones muy elaboradas que, en muchas ocasiones, por más que uno lea, no comprende.

Esa definición nos indica que, en general, las competencias pueden ser capacidades, habilidades o comportamientos, lo cual es un aspecto importante, porque esto implica que ya no se espera del estudiante solo que conozca, sino que además tenga determinados criterios y se comporte de una manera ética.

Desde otras aproximaciones, una competencia se define también como un atributo, como aptitudes, como entrenamiento; en este enfoque no aparece lo relacionado con los conocimientos. De dicho enfoque resalto el término **entrenamiento**, que es una palabra bastante fuerte: ese término significa, simplemente, prepararse para ir a hacer una tarea determinada, es decir, prepararse para una labor específica en el mundo laboral. En el contexto actual de nuestro país, ese entrenamiento se enfoca en el servicio o desempeño del contador en empresas multinacionales, especialmente en firmas consultoras de auditoría y contabilidad, que son las que, en general, presionan para que se implementen las competencias en los programas de Contaduría Pública en Colombia.

Aquí surge una pregunta más que no contestamos en la academia ni en el ámbito profesional, pero que puede ser fundamental para comprender el debate que se ha dado en los últimos años: ¿para qué implementar competencias? La primera respuesta puede ser un poco cruda: implementamos competencias simplemente para cumplir los requerimientos de organismos internacionales, esto es, aplicar estándares internacionales de educación, estándares internacionales de contabilidad, estándares internacionales de aseguramiento, es decir, el paquete regulatorio completo. En Colombia, lo único que hemos hecho es cumplir y hacer caso, pero con un mínimo, casi microscópico nivel de análisis sobre los efectos de la implementación de estos cuerpos regulatorios.

Entonces les estamos cumpliendo a diferentes organismos que han planteado y formulado lineamientos en diversos temas que impactan la actividad formativa y profesional contable: CEPAL, OIT, OMC, IASB y, finalmente, IFAC, que es el organismo internacional que propone estándares internacionales de educación y que justamente habla de la educación por competencias (Roncancio, Mira y Muñoz, 2017; Roncancio, Mojica y Villamil, 2015; Castillo, Córdoba y Villarreal, 2014).

En estos diversos aparatos normativos prevalece la filosofía de servir al interés público mediante el fortalecimiento de la profesión y contribuir al desarrollo de las economías internacionales. En este punto hay un aspecto que quiero resaltar: dado que, en nuestro contexto, desde hace aproximadamente tres años se habla de NIIF/IFRS, ahora se han puesto “de moda” las NIIF para el sector público (Bohórquez, 2016), y seguramente dentro de poco vendrán los estándares de aseguramiento de la información y el resto de los paquetes regulatorios. Frente a la importancia y al reconocimiento de estos paquetes de estándares, los relativos a la educación no son famosos ni reconocidos, sin embargo, por ser un paquete normativo relativamente coherente y complementario, los estándares de educación se dirigen a complementar las habilidades que requiere el contador público para cumplir los requerimientos técnicos que necesita el resto de la matriz regulatoria.

Aquí hay que indicar, entonces, que las competencias que plantean los estándares internacionales de educación son propuestas básicamente para que los estudiantes respondan a los problemas y propongan soluciones en el contexto de las organizaciones y la economía actuales (López, 2013). Serán profesionales que, en teoría, van a solucionarles los problemas a las organizaciones en un contexto de elevados niveles de competencia internacional y flexibilidad de las formas productivas.

Pero hay un elemento importante que brilla por su ausencia en esa visión, y es el desarrollo de un sentido crítico y propositivo en el estudiante. Por lo tanto, lo referente a las capacidades o habilidades investigativas es algo que ni siquiera se menciona. La visión propositiva y proactiva de la que hablan los estándares de educación se limita al marco de las necesidades puntuales de las organizaciones, de las empresas, un enfoque funcional que es impulsado especialmente por las grandes firmas de auditoría.

Aquí surge un enorme vacío formativo, porque, si observamos las misiones y las visiones de los programas de Contaduría Pública e incluso sus objetivos estratégicos, en ellos aparecen las mismas frases casi incluso en todos los programas: **formación integral, sentido crítico, propositivo**; eso se ha vuelto muy frecuente en el diseño de los programas de formación (Patiño y Santos, 2009).

En 2015, junto con un grupo de profesores de diferentes universidades, hicimos un trabajo en el cual abordamos casi la totalidad de los programas de Contaduría Pública del país y verificamos que esas palabras que acabo de indicar aparecían en las estructuras de todos ellos. Hallamos también que esas frases terminan traducéndose (salvo en contadas excepciones) en desarrollo de competencias de determinada clase, que van a atender las realidades y situaciones particulares de empresas multinacionales.

Para ejemplificar este punto, observemos los siguiente: si se pregunta a los directores e incluso a los profesores de los programas si la investigación es importante, de seguro responderán que sí, que es importante para que el estudiante aprenda a hablar en público. Y a la pregunta ¿por qué es

importante que el estudiante hable bien en público? de seguro responderán lo siguiente: porque presentará informes a la junta directiva.

Pero más allá de esas necesidades funcionales no se indica si el estudiante debe ser propositivo, si debe ser proactivo o incluso si debe tener un espíritu inquisitivo. En la realidad, el estudiante (futuro profesional) no critica, no cuestiona la estructura de negocio, no reinventa procesos, no innova. Mi experiencia en el mundo profesional me refuerza esa conclusión. Allí me repetían constantemente “no diga más eso, toca hacerlo y ya”. Y mientras que yo decía “no, eso no sirve”, insistentemente me repetían “no, no diga eso”. Y si se me ocurría preguntar “¿por qué no?”, invariablemente la respuesta era del estilo “pues, porque igual ya vamos a hacer eso, es lo que toca”.

Ese es un buen ejemplo para mí sobre cómo funciona el tema de las competencias en el mundo laboral y cómo la universidad debería indicarle al estudiante un enfoque distinto. No se trata de un enfoque revolucionario, con que sea más amplio es suficiente.

Y para complementar este tema, me parece interesante que en la definición de “competencias” que desarrollan los estándares internacionales de educación (EIE/IES) aparece el concepto **interés público**. Indudablemente, este término es coherente con el que definen los *International Financial Reporting Standards* (IFRS), del cual todos sabemos que es un “interés público asociado con bolsas de valores”. No es, entonces, el **interés público** entendido en un contexto amplio, en el que se incluye un interés global de la sociedad, en el que se discutan temas relativos al orden social o al económico, por ejemplo, que incluya un debate profundo sobre el tema de equidad, el cual, en el contexto latinoamericano, resulta ser de primera importancia justamente porque es una región con serios problemas de desigualdad, y qué decir de Colombia, que es, de seguro, uno de los países más desiguales en la región con mayor desigualdad del ingreso en el mundo. Aquí hay variables importantísimas que deberían pesar en este tipo de procesos que tienen todo que ver con la disciplina contable (Hoogervorst, 2015).

Ahora vamos a analizar las características de nuestros estudiantes. Podría señalar múltiples aspectos, pero quiero detenerme en dos características que son las que, como docentes, vemos con más frecuencia en el día a día. La primera de ellas es la **pasividad**: los bajos niveles de proactividad de nuestros estudiantes. Como docentes usualmente criticamos este aspecto en ellos, pero pocas veces nos detenemos a comprenderlo. Vale la pena entonces preguntarnos ¿por qué la pasividad de los estudiantes? ¿No será que nos educaron así?

Crecimos en una cultura en la que si hablamos inmediatamente recibimos un “cállese” por respuesta, pero vamos a la universidad a desarrollar competencias para hablar, todo lo contrario de lo que aprendimos en el colegio o en la casa. En la universidad se le dice al estudiante que “ahora sí puede hablar”, pero esa es una habilidad que se desarrolla desde pequeños, y en una cultura en la cual el uso de la palabra es restringido, aprender a hablar, y especialmente a hablar razonadamente, se vuelve complicado (Marulanda, Piedrahita y Quintero, 2011).

La segunda característica del contexto, y que muchas veces ignoramos, es que la gran mayoría de las facultades son nocturnas, lo cual marca una condición distinta. La educación nocturna que combina trabajo con estudio (Melo, Ramos y Hernández, 2017) es una condición de contexto que hace que nosotros tengamos que educar de una manera diferente. Por ejemplo, por lo general, como docentes les decimos a los estudiantes “investiguen, lean”, y es claro que podemos encontrar respuestas del tipo “profe, no he podido avanzar en el trabajo de grado porque después de salir de clases a la 10 de la noche me toca devolverme a la firma a seguir trabajando”. Esa es la realidad del estudiante y no la podemos cambiar, y por esa alternativa se fue a trabajar en una firma, lo que es válido. Lo que los docentes debemos encontrar es cómo hacer que la educación sea diferente, porque no podemos decirle a un estudiante “vaya y escriba su trabajo de grado a las 3 de la mañana”. Quiero entonces dejar este cuestionamiento en el aire, porque es muy importante.

Además, hay realidades que aún son más importantes. He trabajado en la Facultad con varios profesores en estudios sobre el tema de género, y prestemos atención a las cifras: una investigación realizada por la Asociación Colombiana de Facultades de Contaduría Pública (ASFACOP) indica que el 65 % de los estudiantes de Contaduría son mujeres, y el hecho de tener una inmensa mayoría de mujeres como estudiantes de la nocturna tiene sus implicaciones: el promedio de edad es un poco más alto que el de los programas diurnos, por ende, muchas ya tienen familia, hijos, es decir, no solamente tienen la condición de la “doble jornada” de las mujeres trabajadoras, sino que incluso ahora tienen una “triple jornada”.

De modo que estas son unas condiciones distintas que deberíamos considerar en el diseño de los planes de estudio. Entonces, ¿vamos a ser tan flexibles de rebajar el número de semestres a ocho, teniendo esas condiciones de nuestros estudiantes? Estos son cuestionamientos que no se están haciendo, además, no hay la posibilidad de hacerlos, pues las universidades están impulsando sus diseños curriculares sin tener en cuenta ese tipo de condiciones, sino que parten de la idea de un estudiante ideal, que dispone de todo el tiempo del mundo para estudiar, pero, como vemos, eso no es así (Fernández, 2013).

Respecto al diseño curricular, ¿cómo se ve afectado por todo este contexto? El contexto ya lo describí de una manera muy breve, resaltando aspectos que, a mi juicio, son los importantes, aunque podrían ser muchos más. Recuerdo algo que un profesor de la Facultad me mencionó alguna vez: el profesor Gabriel me dijo que “aquí hay un currículo oculto”. ¿Qué es eso de currículo oculto?, le pregunté. Yo no había escuchado ese término, y resulta que hay condiciones que nosotros no vemos, pero que terminan pesando en la formación del estudiante.

Yo quiero abordar el “currículo oculto” a partir de dos enfoques. Hay factores culturales que tienen incidencia sobre nuestra profesión, factores familiares, por ejemplo (Maceira, 2005). En las discusiones sobre corrupción y ética, cada vez que les echan la culpa a los auditores y a los contadores surgen preguntas de tipo “¿dónde estaba el auditor?”, o bien “¿quién es el

contador de Interbolsa?”. Al respecto, me hago una pregunta más profunda: ¿será que las perspectivas de nuestros estudiantes sobre lo bueno y lo malo se las debe a la universidad y a su formación académica? ¿Será que un muchacho de veinte años al que en clase le digo “sea ético” y él me contesta “sí señora, seré ético” hará caso de mi orden? Yo creería que no, que a esas alturas ya no hay nada que hacer.

Entonces hay factores preestablecidos que terminan impactando todo el tema curricular en Contaduría Pública. A mi juicio, lo que debemos hacer es tener en cuenta las condiciones que hay y a partir de ellas trabajar un proceso de formación. La universidad puede decir “oiga, familia, eduque bien”, porque creo que ya hay evidencia que indica que esa formación elemental no se está haciendo de una manera adecuada, sin embargo, algo podría solucionarse empleando la educación universitaria, pero recurriendo no al discurso solamente, pues está comprobado que el aprendizaje se da más por el ejemplo, por la transmisión del ejemplo, no porque yo les diga “hagan”, sino porque me ven hacerlo.

Yo no sé cómo o cuánto pueda funcionar eso en contaduría pública. Pero creo que, en principio, es necesario identificar las características de los docentes, y en ese campo todavía no tenemos claro cómo somos nosotros, ese es un trabajo por hacer. Y si se transmite por medio del ejemplo, entonces, ¿cómo es el docente de contaduría pública? ¿Cuáles son sus características? Yo me atrevería a decir que la mayoría son de universidad pública; inclusive por la muestra que realizamos de los programas de Contaduría, la mayoría son egresados de universidades públicas. Pero deberíamos hacer una caracterización más completa para saber quiénes y cómo somos, pues esto puede explicar lo que estamos haciendo y probablemente lo que nos falta. Entrar a hacer ese tipo de estudios es importante porque hay una discusión interesante adicional: ¿es bueno el docente que tiende a ser netamente académico?, ¿o acaso debe tener experiencia profesional? Porque si el profesor trabaja a la par en una empresa, no tendrá el tiempo suficiente para continuar, de manera que deberá hacer maromas para encontrar ese punto de equilibrio. Entonces, ¿cuál es el ideal? Esta es una pregunta pendiente de respuesta.

En cuanto a los actores, digamos que otro aspecto relacionado con los docentes es el tema de la formación. Al respecto, definitivamente una característica que no se puede desconocer es que en Colombia no hay doctorados en Contabilidad, eso no es relevante. Yo quisiera hacer un doctorado en Contabilidad, pero no es tan fácil, ya sea por el tema de los recursos, por el tiempo, por cuestiones personales, en fin, por muchas razones, pero eso termina teniendo impacto ¡no! Incluso hay doctorados en diferentes temáticas, en diferentes áreas, y los que cuentan con un doctorado en Contabilidad deben hacer varios esfuerzos: de desplazamiento, económico, etc., y pues entonces la disciplina no está respondiendo a las necesidades de formación, entre otras cosas, porque la formación disciplinaria es bastante difícil de alcanzar en nuestro medio.

El tema de que los docentes casi siempre lo hacemos por convicción ¡no!, de eso tampoco hemos hecho investigaciones, pero me atrevo a afirmarlo porque cuando miramos el tema salarial no es que sea muy adecuado, entonces casi que yo podría decir, bueno, ¿por qué un profesional quiere ser docente? Y la respuesta más usual es “porque le gusta”, casi todos inclusive combinados con otras actividades, porque el tema salarial en las universidades no está acorde con la formación, la experiencia y la capacidad profesional. Esto tiene impactos que posteriormente, digamos, que se ven, porque el tiempo no es dedicación exclusiva, como debería ser, salvo los que tiene el privilegio de trabajar en universidades públicas.

Finalmente, quiero abordar la relación con la investigación, exponer algunas reflexiones en torno a la investigación correspondiente a competencias, diseño curricular, entre otros temas.

Dijimos que las competencias pueden ser habilidades: la competencia consiste en tener una habilidad, una actitud o un comportamiento frente a un contexto. Surge la inquietud sobre comportamientos distintos. Aunque un comportamiento puede manifestarse en lo personal, respecto a valores, entonces también tendría que ver con la ética, etc. (Roncancio, Mira y Muñoz, 2017).

Les voy a contar acerca de un estudio que hicimos recientemente en la Facultad, fue el último desarrollado con la profesora Gloria Valero respecto a cómo perciben los egresados lo que nosotros hacemos en investigación, en qué les aporta. Los resultados, la verdad, a mí me sorprendieron (Valero y Patiño, en prensa).

Escogimos una muestra de egresados que hubiera trabajado algún tema de investigación y formulamos preguntas como las siguientes: “¿Siente usted que esto le aportó o no le aportó?”. “Usted, que ya trabaja en una empresa, ¿cree que, si no hubiera pasado por las asignaturas de investigación, por el semillero o por el trabajo de grado, sería un profesional distinto?”. Y la respuesta contundente fue que sí les aportó.

- Una primera reflexión es que la investigación les gusta, les llama la atención, que en investigación ven diversidad de temas y en niveles de profundidad distintos. Hay una egresada de nuestra Facultad que trabajó en investigación sobre temas ambientales; posteriormente, ella entró a trabajar a una empresa, aunque no tuvo la posibilidad de trabajar con empresas ambientales, sin embargo, la investigación en ese tema le quedó gustando tanto que terminó renunciando a la empresa en la que estaba y ahora está haciendo su maestría en temas ambientales. Hay una reflexión que hacía el profesor Jairo Bautista, y es que le robamos esa egresada a la empresa. ¿Por qué? Porque ya cambió su percepción. Digamos que si a los estudiantes les gusta un tema y ven que es tan rico trabajar en lo que a uno le gusta y están convencidos, definitivamente se van por ese lado.
- Una reflexión compartida entre los egresados de la muestra de este estudio es que definitivamente sus niveles de interpretación y argumentación mejoraron, por ejemplo, en temas de redacción, de elaboración de artículos, de hablar en público, de lectura, de buscar información. Bueno, digamos que ese segundo punto era el que esperaba que mencionaran.

¿Qué aprende uno investigando? A escribir, a leer; y los que han trabajado o los que han presentado sus trabajos en congresos y otros eventos, pues a hablar. Es decir, se aprende a hablar, escribir y leer. Eso es lo que uno esperaría, pero resulta que los estudiantes, más allá de esas habilidades reconocidas de investigación, mencionan otros aspectos, como los aportes culturales. Dicen, por ejemplo: “Vea, yo participando allá conocí personas de otros países, antes yo no conocía a nadie que fuera de otro país”.

¿Qué les aportó? Conocer otras culturas, sentirse más cómodos hablando en otros contextos; hablo de comodidad porque nuestro semillero prácticamente era femenino. Ya tienen contactos, entonces viajan a otro país y se quedan en las casas de otros jóvenes, prueban otras comidas, desarrollan otras capacidades que el currículo formal no les ha enseñado, etc.

Yo creo que este podría ser el aporte más importante, porque les cambia no solo el conocimiento, sino en realidad la vida, los comportamientos, las perspectivas, las oportunidades, y esto ellos lo resaltan, son conscientes de ello.

En cuanto a los aspectos negativos, se destaca que hay mucha crítica. ¿Comparto eso? ¡No! No solo para los que se están formando, sino para todos. Es como cuando uno envía un artículo a una revista indexada, ¿cierto?, a veces nos ha pasado que nos hemos sentido azotados, los estudiantes comparten eso. Digamos que, viendo el lado negativo, muchas veces las críticas son muy fuertes, pero, por otro lado, dicen “vea, yo aprendí a tolerar la crítica y a saber que ningún trabajo es perfecto. Entonces me pueden hacer observaciones, y eso está bien, y construyo y mejoro”. Esa es otra característica que proporciona la investigación.

Algunos de los estudiantes posteriormente se han vinculado como docentes, de tal manera que consideran que hay otra perspectiva (la posible futura vinculación laboral). Inclusive para una persona ese fue un factor determinante en su hoja de vida para que la recibieran en el programa de maestría, porque tenía un escrito de cuando era estudiante publicado en una revista que no era indexada, sin embargo, si cuando uno se gradúa

normalmente tiene escritos publicados, entonces eso da un valor agregado muy importante.

También hablan de algo que se menciona en los estándares internacionales de educación, y es el trabajo en grupo, que siempre, en cualquier contexto, es complicado. Ellos dicen que en investigación se aprende a trabajar en grupo, porque tienen que hacerlo, y conocen personas que tienen distintas perspectivas. Yo digo todo el tiempo, inclusive cuando teníamos reuniones del grupo de investigación, que lo grave sería estar todos de acuerdo.

¿Qué les aporta? Aprenden a manejar las críticas, por un lado, y, por el otro, el tema del trabajo en grupo. Mejoran las relaciones interpersonales, punto que tiene relación con el anterior. También se mencionan el nivel de responsabilidad, el tema de captar diferentes puntos de vista, el llegar a una negociación, la solución de problemas, aspecto que también nombré en los estándares, y el tema de la relación profesor-estudiante. Dicen, por ejemplo: “Vea, cuando yo investigué conocí profesores, eso me ha servido porque son contactos importantes, luego ellos me ayudan a conseguir trabajo, por ejemplo”. Bueno, ese es el resultado del estudio.

Yo quiero plantear algo más. Hay posiciones muy radicales en cuanto al tema de la estandarización. Por estandarización estoy refiriéndome a contabilidad, a estándares de educación, de aseguramiento, a las visiones que yo he visto: o es un sí rotundo o un no con tonto. O sea, que creo yo que todos estos procesos traen pros y contras en temas que han sido identificados. Hay que sacar provecho de esas ventajas. Si el estándar me dice que el estudiante debe aprender inglés, pues debe hacerlo no porque el estándar lo diga, sino porque es un factor importante, ¡sí! Cuánto nos ha costado a muchos el tema del inglés, por ejemplo. Entonces deberíamos llegar a un punto intermedio donde saquemos provecho de esas nuevas normas que, en últimas, igual se están implementando y se van a seguir implementando en todos los ámbitos (en contabilidad, en educación, en todo). De manera que hay que sacarles provecho, tener en cuenta esas desventajas y tal vez trabajar en ellas para mejorar (Castillo, Córdoba y Villarreal, 2014)

Por ejemplo, cuando se enseñan estándares internacionales de contabilidad, se le puede sacar provecho al tema al darle a conocer al estudiante las restricciones que tienen; ese es un factor adicional al conocer la norma al pie de la letra y aplicarla. Si es consciente de las restricciones, cuando vaya a la empresa podrá ayudar en la toma las decisiones y podrá decir, por ejemplo, “no es así, sino así”, “las revelaciones son estas”, “que ahí no se reveló tal cosa”, “este ingreso es no realizado”, “cuidado con repartir los dividendos, porque eso afecta a la entidad”. Este es el tipo de aspectos que debemos tener en cuenta para toda la aplicación del contexto regulatorio que se está viviendo en Colombia. Muchas gracias.

Referencias

- Bohórquez, P. L. (2016). Contabilidad pública para un Estado moderno. *Revista Internacional Legis de Contabilidad & Auditoría*, 68, 9-12.
- Castillo, C., Córdoba, J. y Villarreal, J. L. (2014). Estándares Internacionales de Educación (IES) en contabilidad y aseguramiento: nuevos retos de la profesión contable. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Universidad de Nariño*, 15(2), 118-135.
- Fernández, J. C. (2013). De la grandeza de ser estudiante de contaduría pública. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 62, 215-230.
- Hoogervorst, H. (28 de septiembre de 2015). *Trabajando en el interés público: la fundación IFRS y el IASB*. Recuperado de <https://www.incp.org.co/nueva-publicacion-trabajando-en-el-interes-publico-la-fundacion-ifrs-y-el-iasb/>
- López, L. M. (2013). Estándares internacionales y educación contable. *Apuntes del CENES*, 32(55), 239-261.
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar en sexismo en la escuela. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 21, 187-227.
- Marulanda, E., Piedrahita, J. V. y Quintero, O. (2011). Actitud del estudiante de contaduría pública frente a su formación profesional y vida laboral. *Adversia*, 8, 10-25.

- Melo, L. A., Ramos, J. E. y Hernández, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 78, 59-111.
- Patiño, R. A. y Santos, G. (2009). Planes de estudio de contaduría pública en Colombia y las propuestas de formación profesional. *Revista Internacional Legis de Contabilidad & Auditoría*, 37, 40-67.
- Roncancio, Á. D., Mira, G. E. y Muñoz, N. M. (2017). Las competencias en la formación del profesional contable: una revisión de las posturas institucionales y educativas en Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 25(2), 83-103. DOI: <https://doi.org/10.18359/rfce.3070>
- Roncancio, Á., Mojica, H. y Villamil, D. (2015). Las competencias de formación en contabilidad, el caso de Colombia. *Revista Finnova*, 1(1), 43- 59.
- Valero, G. M. y Patiño, R. A. (En prensa). *Percepción de los egresados de Contaduría Pública acerca del impacto de las estrategias de investigación formativa*.
- Valero, G. M., Patiño, R. A. y Duque, O. Y. (2013). Competencias para el programa de Contaduría Pública: una aproximación conceptual. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 62, 11- 36.

