

Factores que dificultan la formación por competencias en Contabilidad

José María González González
José Luis Arquero
Universidad de Sevilla

Trevor Hassall
Sheffield Hallam University

Este trabajo se apoya en el marco teórico de la desinstitucionalización para mejorar nuestro conocimiento sobre los factores que están dificultando el cambio de la docencia de Contabilidad hacia la formación por competencias promovida por el Espacio Europeo de Educación Superior. Para alcanzar este objetivo hemos desarrollado un estudio de caso en una universidad española pionera en la implantación del Grado en Finanzas y Contabilidad adaptado a la formación por competencias. El trabajo propone una serie de medidas que pueden contribuir a la consecución de una metodología de la enseñanza que incorpore el aprendizaje y evaluación por competencias de forma efectiva

Introducción

La implantación de la formación por competencias promovida por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) puede resultar difícil y compleja en nuestra área, ya que el sistema anterior (transmisión de contenidos) había adquirido el estatus de «dato por sentado»; es decir, no se planteaban otras alternativas que pudieran ponerlo en cuestión (Tolbert y Zucker, 1983).

Este trabajo tiene como objetivo mejorar el conocimiento sobre el cambio en la metodología de la enseñanza, desde el sistema de contenidos a la formación por competencias, identificando y analizando para ello los factores que están dificultándolo. Para ello, desarrollamos un estudio de caso sobre la docencia impartida por el profesorado del Departamento de Contabilidad de la Universidad de Sevilla y nos apoyamos en el marco teórico de la desinstitucionalización de las prácticas organizativas, entendida como el proceso que da lugar a su erosión y discontinuidad (Scott, 2001; Dacin y Dacin, 2008). El conocimiento de estos factores permitirá proponer medidas que favorezcan el cambio en la metodología de la enseñanza propuesto por el EEES.

Marco teórico

Dentro de la perspectiva del Nuevo Institucionalismo Sociológico, Oliver (1992) diseñó un marco teórico, posteriormente desarrollado por Dacin y Dacin (2008), que identifica distintos factores (políticos, funcionales y sociales) que pueden promover el cambio de las prácticas organizativas institucionalizadas, así como otros que tienden a perpetuar su continuidad. Dentro de estos últimos factores, denominados «de inercia», podemos señalar, a modo de ejemplo, la percepción de los individuos de que seguir la práctica institucionalizada reduce la incertidumbre, el elevado coste del cambio de la práctica, o bien la carencia de conocimientos o experiencia sobre el propio proceso de cambio.

Usando este marco teórico, vamos a identificar y analizar los factores de inercia que están dificultando el proceso de cambio hacia la formación por competencias y, por tanto, están favoreciendo la continuidad de la formación tradicional enfocada en los contenidos.

Metodología de la investigación

En este trabajo hemos desarrollado un estudio de caso sobre la docencia impartida por el profesorado del Departamento de Contabilidad de la Universidad de Sevilla, pionera en España en adaptarse al EEES. Asimismo, la metodología de la enseñanza seguida tradicionalmente por el profesorado de este Departamento estaba enfocada en la transmisión de contenidos (Jiménez y Donoso, 1996; Arquero, 2000). No obstante, desde mediados de la década de 2000, este Departamento fue uno de los primeros en España en implantar el nuevo Grado de Finanzas y Contabilidad adaptado al sistema de competencias, convirtiéndose así en un objeto de estudio de gran relevancia, idóneo a los efectos del presente trabajo. Las fuentes de información utilizadas para el estudio de caso han sido varias, entre ellas, entrevistas semi-estructuradas (15 de los 27 profesores que imparten docencia en el nuevo Grado de Finanzas y Contabilidad fueron entrevistados), observación directa, revisión

No existe entre el profesorado un conocimiento social ampliamente compartido sobre la formación por competencias

de documentos externos e internos de la Universidad, así como numerosas conversaciones informales con su profesorado.

Resultados del Estudio

Los factores de inercia más destacados que están influyendo en el cambio hacia la formación por competencias en la docencia de Contabilidad en el caso de la Universidad de Sevilla son los siguientes:

- **Escasa formación del profesorado sobre las competencias:** No existe entre el profesorado un conocimiento social ampliamente compartido sobre la formación por competencias, lo que está retrasando su implantación. En este sentido, uno de los entrevistados afirmó lo siguiente: «Todos los docentes no entendemos lo mismo por sistema de competencias, no compartimos una definición objetiva, y al final terminamos resguardándonos en la transmisión de conocimientos, que es lo que mejor conocemos». La escasa formación del profesorado sobre el sistema de competencias se mostró como la principal causa. Todos los profesores entrevistados reconocieron que tenían una idea general del sistema de competencias, pero sólo un 20% consideraba que lo conocía con cierta profundidad como para llevarlo a la práctica. Como manifestó uno de los entrevistados: «He asistido a varios cursos sobre el sistema de competencias, pero considero que no lo conozco bien a efectos de su implantación y práctica». La mayoría de los entrevistados indicó que la formación que habían recibido sobre el sistema de competencias era más bien de carácter académico y no estaba orientada a la práctica de la docencia por competencias. Asimismo, a pesar del esfuerzo realizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla para la impartición de cursos sobre el sistema de competencias a su profesorado, el 66% de los entrevistados expresó que estos cursos solo trataban aspectos puntuales de la formación por competencias.
- **Expectativas no consensuadas sobre la metodología de enseñanza:** La mayoría de los entrevistados consideraba que la formación por competencias es adecuada porque contribuye a acercar los estudiantes a la profesión. No obstante, también existen entre el profesorado importantes críticas que impiden su establecimiento como «el sistema correcto a seguir». Entre estas críticas, los entrevistados señalaron que el sistema de competencias: hace demasiado hincapié en el carácter finalista de la educación, convirtiéndose en un sistema demasiado rígido; es un sistema fácil de enunciar, pero difícil de llevarlo a la práctica; está conllevando una reducción del contenido de las asignaturas que no está siendo compensado con la adquisición de competencias por los alumnos; y requiere una mayor implicación del alumno en su aprendizaje, que no se da en la realidad.
- **Inconvenientes funcionales y estructurales:** Los primeros hacen referencia a los problemas relacionados con el desarrollo de la metodología de la enseñanza en la prác-

tica, mientras que los segundos se refieren a determinados aspectos de la Universidad objeto de estudio que condicionan la funcionalidad del sistema de competencias. Entre los inconvenientes funcionales, los más mencionados por los entrevistados fueron los siguientes: dificultad para evaluar las competencias debido, entre otras cosas, a la arbitrariedad que conlleva y a la formación del profesorado para llevarla a cabo; escaso compromiso del alumno con su aprendizaje y su profesionalización, tendiendo a esforzarse cada vez menos y siendo cada vez más frecuente que cometan fraude (por ejemplo, copiar los trabajos en grupo que se les exige); sobrecarga de trabajo, tanto de profesores –puesto que no se les reduce la carga docente ni el número de alumnos a pesar del mayor esfuerzo que conlleva la evaluación por competencias– como de los estudiantes, a los que a lo largo del curso y para las distintas asignaturas se les encargan numerosos trabajos. Sobre este último aspecto, uno de los entrevistados realizó la siguiente afirmación que fue mayoritariamente compartida por el resto de entrevistados: «En la mayoría de las asignaturas se ha comenzado a mandar trabajos en grupo, produciéndose demasiada variedad y dispersión. Esto hace que los alumnos vayan saltando de un trabajo a otro, sin adquirir, y mucho menos madurar, el conocimiento. El principal objetivo es quitarse trabajos de encima».

Por su parte, los principales inconvenientes estructurales mencionados por los entrevistados fueron los siguientes: el número de alumnos por grupo es demasiado elevado (una media de 75 alumnos por grupo), lo que dificulta en gran medida la evaluación de las actividades a realizar (v. g. trabajos en grupo) y, en definitiva, la realización de la evaluación de competencias por parte del profesor; la mayoría de las aulas están preparadas para grupos de alumnos numerosos, condicionando así el tamaño de los grupos; en España no se ha establecido todavía el perfil profesional de contable, existiendo en su lugar el de economista (Arquero *et al.*, 2009; Periañez *et al.*, 2010), que es muy genérico y, por tanto, dificulta la identificación de las competencias necesarias de los contables, que deberían informar a la formación por competencias establecido en el Grado de Finanzas y Contabilidad; el nivel académico de los alumnos que entran en el Grado es cada vez es más bajo, lo que se une a la reducción de contenidos que se ha llevado a cabo en la mayoría de las asignaturas del Grado; y una parte del profesorado se resiste al cambio del sistema, pretendiendo hacer lo mismo que antes. Como manifestó uno de los entrevistados: «El sistema por competencias conlleva una mayor carga de trabajo para el profesor, sin que este esfuerzo sea recompensado de ninguna manera».

- **Débil coordinación y supervisión internas:** El 100% de los entrevistados reconoció que en las asignaturas que impartían no existía ningún tipo de coordinación para la enseñanza y evaluación por competencias. Como afir-

La formación por competencias es adecuada porque contribuye a acercar a los estudiantes a la profesión

mó uno de ellos: «No hemos planteado cómo se van a abordar las competencias. Se dice lo que queremos, las competencias, pero no cómo vamos a llegar a la enseñanza y evaluación por competencias». La coordinación de las asignaturas se ha enfocado en los contenidos a impartir y en la planificación de éstos a lo largo del curso, no habiendo coordinación en relación a las competencias. Como expresó otro de los entrevistados: «Sí hay criterio sobre los contenidos, pero no sobre las competencias; esto se deja a discreción de cada profesor».

Asimismo, el 100% de los entrevistados afirmó que no existía ningún tipo de supervisión interna sobre el desarrollo efectivo del sistema de competencias para el aprendizaje del alumno. La única supervisión que mencionaron los entrevistados fue la relativa a la impartición de los contenidos conforme a la planificación establecida en el cronograma, tratándose además de una supervisión de carácter informal. Conforme al Nuevo Institucionalismo Sociológico, podemos interpretar que la coordinación y supervisión pueden constituir un mecanismo importante para ayudar y obligar al profesorado a la aplicación del sistema de competencias, contribuyendo así al reforzamiento de sus principios, normas y valores.

- **Ambigüedad de criterios:** El 60% de los entrevistados percibió ambigüedad en los siguientes aspectos: los conceptos de competencia, capacidad y objetivos, puesto que tienden a confundirse; y la evaluación de las competencias, ya que no se sabe con certeza qué evaluar, ni cómo. Como manifestó uno de los entrevistados: «No sabemos con certeza lo que se quiere, sólo tenemos una idea general. En cuanto profundizamos en el sistema de competencias, aparecen muchas dudas». Según nuestro marco teórico, podemos interpretar que la ambigüedad percibida ha provocado que el profesorado tienda a continuar aplicando el sistema de contenidos para, de esta forma, reducir la incertidumbre, constituyéndose así en un factor de inercia.

Consideraciones finales

Una vez identificados y analizados estos factores de inercia, se proponen las siguientes medidas para facilitar el cambio hacia la formación por competencias: (1) promover una formación del profesorado continua y mejor estructurada sobre las competencias, que esté orientada a la práctica de esta metodología de la enseñanza en el aula y que contribuya a la reducción de la ambigüedad sobre los conceptos y criterios que engloba este sistema; (2) conceder incentivos al profesorado que se implique en la adopción efectiva de la formación por competencias a través, por ejemplo, de su reconocimiento a efectos de promoción profesional o de obtención de complementos retribu-

La formación por competencias está conllevando una reducción del contenido de las asignaturas que no está siendo compensada con la adquisición de competencias por los alumnos

La evaluación por competencias es indispensable para que la formación por competencias logre todo su alcance

tivos; (3) adoptar medidas concretas para intentar resolver los inconvenientes funcionales (v. g., definir de forma más concreta las competencias para permitir su evaluación, establecer una coordinación entre las asignaturas para evitar la sobrecarga de realización de trabajos por el estudiante, sancionar disciplinariamente al alumno que comete fraude en la realización de los trabajos) y estructurales (v. g., reducir el número de alumnos por grupo para facilitar el control de su aprendizaje por competencias, acondicionar las aulas para grupos de estudiantes de menor tamaño, exigir nota de acceso al Grado que asegure un compromiso mínimo del estudiante con sus estudios) que impiden el desarrollo efectivo de la formación por competencias; (4) establecer una coordinación interna entre los profesores de cada asignatura sobre los detalles del sistema de competencias a seguir, así como la supervisión de su seguimiento por el profesorado para su control y mejora; y (5) implantar la evaluación por competencias en las asignaturas, ya que esta evaluación es indispensable para que la formación por competencias logre todo su alcance. La evaluación por competencias, además, proporcionaría un *feedback* necesario para evaluar el éxito del sistema y para adoptar las acciones correctoras pertinentes en el futuro.

Los resultados de este trabajo pueden ser relevantes para otras universidades españolas, ya que muchos de los factores analizados pueden ser comunes a muchas de ellas. Igualmente, pueden servir de referencia para orientar tanto a educadores y administraciones educativas como a reguladores, a efectos de diseñar e implantar las políticas y medidas oportunas que puedan contribuir a la consecución de una metodología de la enseñanza que incorpore el aprendizaje y evaluación por competencias de forma efectiva. ▼

Bibliografía

- Arquero, J.L. (2000). "Capacidades no técnicas en el perfil profesional en contabilidad: Las opiniones de docentes y profesionales". *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 29(103), 149-172.
- Arquero, J.L., Donoso, J.A., Jiménez, S.M., González, J.M. (2009). "Exploratory analysis of the demanded professional profile on business administration degree: Implications for the accounting area". *Spanish Accounting Review*, 12(2), 181-213.
- Dacin, M.T., Dacin, P.A. (2008). "Traditions as institutionalized practice: Implications for deinstitutionalization". In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin & R. Suddaby (Eds.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* (327-351). London: Sage Publications.
- Jiménez, S.M., Donoso, J.A. (1996). "Estado de opinión sobre la docencia en contabilidad: Una encuesta a los profesores de Universidad". *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 25(89), 961-999.
- Oliver, C. (1992). "The antecedents of deinstitutionalization". *Organization Studies*, 13(4), 563-588.
- Periáñez, I., Luengo, M.J., Pando, J., De la Peña, J.I., Villaba, F.J. (2010). "Competencias demandadas en los nuevos economistas". *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 1(1), 59-77.
- Scott, R.W. (2001). *Institutions and organizations. Foundations for organizational science. 2nd edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tolbert, P.S., Zucker, L.G. (1983). "Institutional sources of change in the formal structure of organizations: The diffusion of civil service reforms 1880-1935". *Administrative Science Quarterly*, 50, 35-67.