

# EL SISTEMA DE PRÁCTICAS COMO ELEMENTO INTEGRANTE DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Estela Rodríguez Quezada\*  
Francisco Cisterna Cabrera\*\*  
y Cecilia Gallegos Muñoz\*\*\*

*El título original del artículo es: El sistema de prácticas como elemento integrante de la formación profesional en la carrera de Contador Público y Auditor en la Universidad del Bío-Bío, Chile, que se presenta reducido por necesidad editorial.*

\* Contador Auditor, Magister en Pedagogía para la Educación Superior, docente Universidad del Bío-Bío, Facultad de Ciencias Empresariales, Departamento de Gestión Empresarial.

Correo e: erodrig@ubiobio.cl

\*\* Profesor de Historia, Doctor en Filosofía y Letras, docente Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación.

Correo e: fcisterna@yahoo.com

\*\*\* Contador Auditor, Magister en Auditoría y Contabilidad, docente Universidad el Bío-Bío, Facultad de Ciencias Empresariales, Departamento de Gestión Empresarial.

Correo e: cecilia@ubiobio.cl

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ISSN: 0185-2760

Vol. XL (3), No. 159

Julio - Septiembre de 2011, pp. 67 - 85

Ingreso: 01/03/11 • Aprobado: 26/06/11

## Resumen

---

**E**n este artículo se presentan los resultados de una investigación realizada al sistema de prácticas profesionales en la carrera de Contador Público y Auditor en la Universidad del Bío-Bío, Chile, realizado mediante métodos de investigación cualitativos, cuyo propósito fue el levantamiento de un diagnóstico al diseño, aplicación y efectividad de dichas prácticas, para determinar sus principales fortalezas y nudos críticos. El aporte central del trabajo es la producción de información válida y confiable que posibilite generar un plan de mejoramiento centrado en la innovación curricular, para la optimización de los procesos de formación profesional.

### Palabras clave:

- Práctica profesional
- Contador público y auditor
- Innovación curricular
- Formación profesional
- Universidad y empresa

## Abstract

---

**T**his article presents research results on the internship scheme at the Public Accountant and Auditor program at the University of Bío-Bío, Chile, that was carried out through qualitative research methods which purpose was the preparation of a diagnostic on the design, implementation and effectiveness of such schemes, in order to determine their strengths and limitations. The central contribution of this paper is the production of valid and reliable information that may generate an improvement plan focused on curriculum innovation, to optimize the training process.

### Key words:

- Internships
- Public accountant and auditor
- Curriculum innovation
- Training process
- University and business

## Fundamentación teórica

---

### La formación por competencias como eje central en la educación superior

La globalización ha impactado fuertemente a la sociedad y por ende también a la educación. Hoy nos encontramos con una sociedad distinta, donde empresas y organizaciones avanzan gracias a la amplia difusión de conocimientos, tanto locales como del exterior, obligando a quienes forman parte de esta sociedad, a adaptarse frente a los procesos de cambios acelerados que emergen de lo que se ha denominado la sociedad del conocimiento. Este proceso dinámico demanda la revisión y adecuación de muchas instituciones y organizaciones sociales, y crear nuevas capacidades para asumir y orientar el cambio.

En la última década, el escenario mundial ha mostrado cambios vertiginosos en la educación, determinados principalmente por la evolución de la economía mundial hacia una base del conocimiento. En este sentido, un factor relevante es la importancia que ha adquirido la educación terciaria en el desarrollo económico y, en consecuencia, la necesidad de una mayor pertinencia de los procesos de aprendizaje.

Un hito fundamental de este proceso de cambio, lo constituye la declaración de Bolonia, en 1999, donde se establece un compromiso político europeo que contempla alcanzar un espacio de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo, que sea atractivo para los estudiantes y académicos europeos y de otros continentes para el año 2010. Surge entonces el Proyecto Alfa Tuning Europa, cuyo propósito fue poner en sintonía las estructuras educativas de ese continente y que contempló básicamente cuatro líneas: establecer competencias genéricas o transversales, establecer competencias disciplinares específicas de cada titulación, el sistema de créditos transferibles (SCT) y renovar métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, vinculándolos con el aseguramiento y la evaluación de la calidad.

Por su parte, América Latina comienza a hacer cambios a partir del acuerdo educacional del MERCOSUR realizado en 1998 en Brasilia y en una fase posterior se desarrolla el Proyecto Alfa Tuning-América Latina 2004, cuyos objetivos fueron similares al europeo y tenía como propósito sintonizar las estructuras educativas en la región.

En Chile, el Ministerio de Educación asumió, desde el año 1998, el compromiso de reformar la educación superior. Entre los hitos importantes que marcan este proceso se encuentra la instalación de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, a partir de la acreditación de programas e instituciones educativas realizadas por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y, actualmente, el Comité Nacional de Acreditación (CNA), así como la asignación de Proyectos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP), aportando recursos para los cambios estructurales que requiere la educación terciaria.

Todos estos cambios han provocado principalmente la renovación curricular de la educación terciaria, desde un enfoque tradicional hacia uno curricular basado en competencias, del cual la Universidad del Bío-Bío, como institución de educación superior, pública, estatal y autónoma, se hace parte, al definir su modelo educativo con un proceso de enseñanza y aprendizaje que se concibe esencialmente activo, orientando la formación al logro de aprendizajes significativos y al desarrollo de competencias genéricas y específicas (Comisión Renovación Curricular, 2008: 21).

## Currículum y praxis en la formación profesional

Un currículum basado en competencias requiere, de acuerdo con Escudero (2008: 16), tener en cuenta “la búsqueda de interacciones entre contenidos bien seleccionados y organizados y la realización de experiencias y actividades que permitan entenderlos con profundidad, cultivar operaciones cognitivas superiores y construir sentido sobre lo que se aprende y sus conexiones con la vida, con situaciones y problemas complejos”. Al respecto, Alarcón (2002: 144) señala que “la formación por competencias de los técnicos y profesionales se realiza más eficazmente en instituciones educacionales que poseen ciertas características, privilegiando un mayor acercamiento al mundo del trabajo por sobre la visión académica tradicional”. Por otra parte, Follari (2010: 25) agrega que las instituciones de educación superior debieran preocuparse de la escisión entre estos dos mundos: universidad y empresa, ya que “el alumno está en la universidad en un espacio específico, y en el mundo laboral en otro absolutamente diferente, desde el punto de vista de qué es lo que requiere para tener éxito en cada uno de ellos”.

En tal sentido, Alarcón (2002: 151) señala que en Chile existe una “escasa integración educación–empresa”, y recalca que no se puede tener una educación superior adecuada a los requerimientos del mundo del trabajo, sin la colaboración de los empresarios en la formulación de los programas curriculares, sin facilitar las prácticas profesionales de los estudiantes, sin aporte de especialistas para labores de docencia y sin contratación de egresados.

En concordancia con lo anterior, Corvalán (2000: 18) señala que “cada vez cobra mayor relevancia una noción menos rígida de la formación laboral, enfatizándose en la necesidad de la incorporación activa de las empresas y unidades productivas en los procesos educacionales y el impulso a un modelo que privilegie los periodos de alternancia de trabajo y estudio para un mejor desarrollo y adecuación formativa a la experiencia de trabajo”.

Todo lo señalado nos lleva a pensar que si queremos ir a la par con este nuevo enfoque, necesariamente debemos relacionarnos con el mundo del trabajo y esto implica la inclusión de los empleadores de nuestros futuros profesionales, en este proceso de formación. Al respecto, el Informe sobre la Educación Superior en Chile entregado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial el año 2008, señala que “los empleadores generalmente tienen considerable aprensión respecto a la relevancia del conocimiento, competencias y destrezas que los

graduados universitarios aportan al mercado laboral”, y que además “no parecen hacer un aporte regular y sistemático al contenido de los currículos universitarios, las prácticas pedagógicas o la gestión institucional que les diera la posibilidad de discutir cambios”, agregando además que esto podría explicar el por qué los graduados en Chile demoran más en encontrar trabajo que los de otros países de la OCDE (OCDE y el BIRD/Banco Mundial, 2009: 14), podríamos plantearnos entonces interrogantes, tales como ¿se hacen cargo las universidades, en sus distintos ciclos formativos, de desarrollar las competencias no tradicionales que las empresas reclaman de los graduados, tales como habilidades sociales, liderazgo, capacidad de trabajo en equipo, gestión del estrés, inteligencia emocional y otras?, más aún ¿están preparados los docentes universitarios, muchos de ellos académicos de jornada completa con escasa experiencia laboral fuera de la universidad, para transmitir esos principios moral-formativos, además de proporcionar las nuevas competencias que los empleadores esperan de sus trabajadores, técnicos, profesionales y cuadros gerenciales? (Alonso, Fernández y Nyssen, 2008: 10).

Esta reflexión nos lleva a entender que la misión de las universidades, como instituciones formadoras de profesionales, es preparar personas para el mundo del trabajo, esto implica que la estructuración curricular de las actividades de formación debiera estar planificada de tal manera que permitan al estudiante ir vivenciando secuencialmente los aprendizajes adquiridos en el aula, en un entorno lo más directo posible con la realidad, existiendo siempre una estrecha relación entre la formación entregada en el aula y su vinculación con el medio en el cual se desempeñará, y de esta forma, entregarles las competencias necesarias que permitan disminuir esta brecha existente entre la universidad y el mercado laboral y contribuir con esto a una empleabilidad temprana de sus titulados.

Ahora bien, ¿cuáles son estas competencias que debieran desarrollar los estudiantes y cuántas de estas han sido desarrolladas? Una investigación realizada en siete carreras de dos universidades chilenas entre las cuales se incluye la de Contador Auditor, indica que las competencias de empleabilidad, menos desarrolladas por los estudiantes son la independencia, el trabajo en equipo y el análisis de problemas (Thieme, 2007: 61). Curiosamente la carrera de contador auditor en este estudio fue la que mayores competencias había logrado, sólo que los alumnos evaluados eran aquellos de régimen vespertino, lo que podría indicarnos que estos estudiantes han adquirido estas competencias con mayor facilidad, ya que durante su jornada diurna se desempeñan laboralmente.

Con base en lo anterior, ¿de qué forma podríamos controlar entonces estas competencias en un estudiante de régimen diurno? Scheele (2009: 18) señala que

“uno de los modos en que se controla la flexibilidad y transferibilidad de competencias es incorporar periodos de prácticas obligatorias en los programas, puesto que los estudiantes pueden probar sus capacidades en un contexto real, por otro lado, la experiencia laboral aumenta la confianza y motivación

de los estudiantes y les proporciona la oportunidad de relacionar el aprendizaje teórico a la práctica del lugar de trabajo”.

En tal sentido, Alarcón (2002: 154) sostiene que un currículum con fuerte presencia de actividades de índole práctica, ya sea curriculares o al final de los estudios como práctica profesional, bien guiadas puede llevarnos a una mejor formación para el trabajo. Como se puede observar, ambos autores mencionan la importancia de las prácticas durante o al finalizar su periodo de formación para lograr en el estudiante las competencias necesarias que le permitan desempeñarse adecuadamente en el mundo del trabajo, más aún si consideramos que estos alumnos no tienen la posibilidad de conocer este mundo hasta que egresan, por lo cual las prácticas se convierten en la instancia más cercana.

Al analizar lo anteriormente expuesto, observamos que las diversas prácticas que contempla el currículo, cuando se implementan correctamente, son una instancia que permite lograr claramente la interacción de los contenidos con la experiencia, lo que lleva a un aprendizaje significativo por parte del estudiante. Experiencias como éstas, en que se hayan tomado las prácticas como un elemento fundamental en la formación del estudiante, es la Formación Dual. “Este modelo es una modalidad de enseñanza y de aprendizaje que se realiza en dos lugares distintos; la institución educativa y la empresa, que se complementan mediante actividades coordinadas.” Y que además “El principio fundamental de este modelo pedagógico corresponde a la relación educación-trabajo en la formación profesional, que se cimienta en los enfoques tecnológico y humanista y desde la perspectiva filosófica, epistemológica, psicopedagógica y socioeconómica en las que se establece un proyecto curricular en esa modalidad de enseñanza y de aprendizaje”, (Araya, 2008: 45).

Sin embargo, este modelo no se contradice con el enfoque imperante actual del aprendizaje basado en competencias, más aún, el acercar al alumno a la empresa es una de las mejores formas de poner en práctica los contenidos entregados en el aula y, con ello, desarrollar competencias no sólo de tipo procedimental, sino también actitudinal, como consecuencia de la convivencia en sociedad.

“En Chile, la modalidad dual ha sido implementada desde el año 1992, pero sólo en la Educación Media Técnica Profesional, desde el segundo ciclo, vale decir 3º y 4º año de secundaria, equivalentes a los años 11 y 12 de escolaridad. Bajo esta modalidad el liceo es responsable de la formación general y los conocimientos teóricos relacionados con el aprendizaje específico, mientras que la empresa se encarga del desarrollo de la especialidad y la formación de hábitos laborales; en otros términos, de un proceso de inducción a diversos aspectos de la cultura laboral. La estadía del alumno-aprendiz en la empresa se regula por un convenio de práctica educacional. La empresa se compromete a instruir, proporcionar los elementos de higiene y seguridad correspondientes y otorgar un bono de locomoción y colación (o equivalente), se sabe que muchas empresas ofrecen, además, un incentivo económico a los aprendices” (Etiennette, 2002: 16).

Este mismo autor profundiza su opinión en el sentido del proceso de aprendizaje en la empresa, en que hay dos figuras docentes protagónicas: el maestro-guía al interior de la empresa, que es un trabajador a quien se le capacita especialmente para cumplir este papel frente a un plan de desarrollo individualizado de cada alumno, y el profesor tutor, que es un docente del liceo encargado de la interlocución liceo-empresa y de brindar apoyo al maestro-guía velando por el desarrollo oportuno de las actividades de aprendizaje. El programa comenzó a funcionar en 1992 con un liceo técnico-profesional, 15 empresas y 30 alumnos. En el año 2002 se realizó una evaluación de impacto de este programa, considerando una muestra de los 78 liceos que estaban participando activamente en el programa a diciembre de 1999. El estudio fue generoso en sugerencias y proyecciones, concluyendo que “pese a la buena evaluación del sistema, se reconoce la necesidad de mejorar diversos aspectos de capacitación e implementación y que parece aconsejable profundizar y mejorar la Formación Dual en un porcentaje de liceos superior al actual, pero no parece sensato pensar en una masificación del sistema” (Etiennette, 2002: 16-17). Si bien es cierto, la experiencia habla de aspectos positivos del sistema, también deja ver aspectos por mejorar.

Aun cuando esto no ha sido hecho en educación superior, sería interesante preguntarnos, o hacer un estudio que permita ver la aplicabilidad y beneficios de implementarlo en la educación terciaria y, más aún como objeto del presente estudio, la viabilidad de aplicar alguna modalidad con estas características en la formación profesional de Contador Público y Auditor de la Universidad del Bío-Bío, como una manera de innovar y hacer frente a los nuevos desafíos, considerando además que este acercamiento al mundo del trabajo de manera temprana, llevaría a los estudiantes a desarrollar las competencias de empleabilidad que tanto extrañan los empleadores, y contribuyendo además a generar un nexo entre los alumnos y la empresa, que podría implicar incluso un incremento en la tasas de empleo.

Es importante mencionar también que la empleabilidad no es un tema menor, y que en muchos casos se ha convertido en un objetivo que ha llevado a poderosos cambios en los programas (Wompner, 2008: 14), y ha obligado a las instituciones a medir la calidad de sus egresados no sólo por la calidad académica, sino también por la colocación en los puestos de trabajo y su desempeño de manera exitosa, agregando además que es un aspecto a evaluar siempre en un Proceso de Acreditación.

Tanto así que en búsqueda de mejoras en las tasas de empleabilidad han aparecido propuestas de mejoramiento en diversos aspectos del proceso de formación, como el modelo “E<sup>2</sup>”, presentado por la Universidad del Pacífico, Chile, que busca el desarrollo de las competencias, básicas, transversales a todas las áreas de formación profesional, de empleabilidad y emprendimiento en aquellos estudiantes que se incorporarán al mundo del trabajo, ya sea de manera dependiente o de forma independiente, buscando reducir la brecha entre la consecución de la práctica profesional, el egreso y la primera inserción laboral profesional (Aliaga, 2010: 322), todo en pro de la consecución de la preparación del estudiante para el mundo laboral.



Respecto a la empleabilidad de la carrera de Contador Público y Auditor, estadísticas recientes entregadas por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), entidad dependiente del Ministerio de Educación de Chile, muestran una tasa de empleabilidad que va desde el 86% al 90% en el caso de los alumnos titulados de institutos profesionales y de un 90% a un 93% para los de universidades, tomando como referente las cohortes 2005 al 2008, cabe señalar que este indicador muestra la proporción de titulados de una carrera que logran encontrar un empleo al cabo del primer año después de su titulación. Como dato anexo podemos señalar que sólo en el año 2009 se titularon de Contador Auditor y/o Contador Público y Auditor 764 alumnos de institutos profesionales y 1,607 de universidades, y que la duración formal de la carrera (número promedio de semestres en que esté distribuido el plan de estudios más el proceso de titulación), en un instituto profesional es de 8.6 semestres y 9.3 semestres en las universidades, en tanto que la duración real, (número promedio de semestres que demoran los estudiantes, desde que ingresan al primer año hasta que se titulan), fue de 11.3 semestres en los institutos profesionales y 13.6 en las universidades (SIES, 2010).

En términos generales, la carrera de Contador Auditor y /o Contador Público y auditor, muestra un alto índice de empleabilidad ya sea para alumnos provenientes de institutos profesionales como de universidades. Por su parte, la Universidad del Bío-Bío tituló el año 2009, 132 estudiantes, la duración esperada de la carrera es de 10 semestres, en tanto que la duración real promedio para la titulación 2009 fue de 13.1 semestres. En cuanto a la empleabilidad al primer año de titulación para las cohortes titulados 2007 y 2008 fue un 88.7%, en tanto, que al segundo año de titulación, la cohorte 2007 arrojó una tasa del 85% (SIES, 2010).

Finalmente podemos agregar que una forma de mejorar las tasas de empleabilidad, desarrollar competencias y acercar al estudiante al mundo del trabajo, es la realización de prácticas profesionales efectivas y que tal como lo señala Soyago y Chacón (2006: 60), se encuentren indisolublemente ligadas a todo el proceso de formación universitaria, contribuyendo con esto a la formación de un profesional competente, capaz, que se desempeñe de manera exitosa en el mundo laboral, ya que está demostrado a lo largo de la historia de la didáctica general, a través de muchos experimentos, que cuanto más participa un alumno en una situación de aprendizaje, más efectivo será, sobre todo cuando se aprende una habilidad o destreza, puesto que al ubicar al alumno en contextos de aprendizaje concretos, puede resolver problemas y realizar tareas reales o auténticas llegando a comprender el uso del conocimiento y de las habilidades que están aprendiendo y las diferentes condiciones bajo las que tendrá que aplicarlas (Rodríguez, 2007: 27).

Ahora bien, tomando como referencia todo lo anteriormente expuesto, el presente estudio muestra la realidad existente en la carrera de Contador Público y Auditor que actualmente se imparte en la Universidad del Bío-Bío, Chile, donde existe un conjunto de tres prácticas, que se encuentran en diferentes momentos del desarrollo curricular, y donde a partir del conocimiento empírico surgió la inquietud de conocer qué tan efectivas son dichas



prácticas en la formación de un profesional de excelencia, y si cumplían los objetivos propuestos al momento de incorporarlas en el plan de estudios. Lo cual, presentamos a continuación.

## El problema de investigación

Se sintetiza la investigación realizada sobre el tema en cuestión, se construye metodológicamente desde una perspectiva cualitativa, a partir de entrevistas a alumnos, ex alumnos, docentes y empleadores. La información recopilada se articula en torno a una interrogante central: ¿Cuáles son las características concretas de los procesos de diseño y aplicación del sistema de prácticas intermedias y profesional en la carrera de Contador Público y Auditor, considerando su planificación curricular y la evaluación que se hace de estas actividades?

En correspondencia, el objetivo central del estudio fue: diagnosticar los procesos de diseño y aplicación del sistema de prácticas intermedias y profesional en la carrera de Contador Público y Auditor de la Universidad del Bío-Bío, para apreciar la importancia efectiva que estas actividades tienen realmente en la formación de profesionales competentes.

Con el fin de aplicar la investigación, se definieron categorías de tipo apriorísticas. Estas herramientas heurísticas corresponden a los tópicos de investigación, se derivan directamente desde los objetivos específicos y tienen como finalidad ser los ejes temáticos para el trabajo de campo. Para un mayor detalle en la recogida de la información, las categorías se pueden dividir en subcategorías, y desde allí se construyen y validan los instrumentos recopiladores de la información (Cisterna, 2005: 64).

En el caso de esta investigación en concreto, se definieron las siguientes categorías: Categoría A: Planificación curricular de las prácticas intermedias y profesional; entendida como las actividades de tipo sistemático que realizan los encargados para planificar curricularmente las prácticas tanto intermedias como profesional a desarrollar por los alumnos en la carrera, que dan cuenta de aspectos como la definición del centro de práctica, duración, momento en que deben ser realizadas, designación del supervisor y las funciones a desempeñar por el alumno.

Esta categoría se subdividió en la subcategoría A1: Concepción teórica de las prácticas intermedias y profesional; que se refiere a la concepción que tienen los constructores curriculares y sus gestores con respecto a la importancia de las prácticas al interior las mallas curriculares de la carrera, y la subcategoría A2: Procesos de planificación curricular de las prácticas intermedias y profesional; referidos a las actividades de tipo mental que realizan los encargados para planificar sistemáticamente la relevancia de las prácticas profesionales en el plan de estudios, sus pre-requisitos, co-requisitos y posteriores definiciones, así como las actividades específicas de coordinación en cuanto a la definición de los centros de prácticas, duración, momento en que deben ser realizadas, designación de supervisores y funciones a desempeñar.

La segunda categoría definida fue la Categoría B: Evaluación de las prácticas intermedias y profesional; que se refiere a las actividades de tipo sistemático que realizan los encargados para acompañar, supervisar, controlar y apoyar a los alumnos en el desarrollo de las prácticas intermedias y profesional de la carrera de Contador Público y Auditor de la Universidad del Bío-Bío, así como también la evaluación y seguimiento posterior de las acciones de mejora implementadas, esta categoría se subdividió en la subcategoría B1: Criterios de evaluación de las prácticas intermedias y profesional; entendidos como el conjunto de criterios utilizados para evaluar el desempeño de los alumnos en el desarrollo de las prácticas intermedias y profesional realizadas por los estudiantes y la subcategoría B2: Procedimientos de evaluación de las prácticas intermedias y profesional; entendidos como el conjunto de instrumentos y sus elementos reguladores utilizados para evaluar el desempeño de los alumnos en el desarrollo de las prácticas intermedias y profesionales realizadas por los estudiantes.

Los sujetos informantes se estructuraron estamentalmente de la siguiente forma: docentes directivos, principalmente Director de Departamento de Gestión Empresarial y Jefe de Carrera; alumnos regulares; ex alumnos y evaluadores de prácticas.

Los criterios de selección de los sujetos entrevistados corresponden a una muestra de representatividad cualitativa, donde el parámetro central fue el haber vivenciado directamente la experiencia pedagógica de las prácticas intermedias y profesional y, por tanto, poder hablar desde sí mismos. La cantidad de sujetos fue dada con base en criterios de factibilidad en el manejo, procesamiento y análisis de la información. El total de informantes fue de 2 docentes directivos, 4 alumnos regulares, 6 ex alumnos y 6 evaluadores de práctica (empleadores).

Para la relación entre categorías, subcategorías, estamentos e instrumentos utilizados en la investigación, consultar la tabla 1.

**Tabla 1**  
**Relación entre categorías, subcategorías, estamentos e instrumentos de investigación**

Pregunta de investigación	Categorías	Subcategorías	Estamentos	Instrumento
¿Cuáles son las características concretas de los procesos de diseño y aplicación del sistema de prácticas intermedias y profesional en la Carrera de Contador Público y Auditor, considerando su planificación curricular y la evaluación que se hace de estas actividades?	Categoría A: Planificación Curricular de las Prácticas Intermedias y Profesional.	Subcategoría A1: Concepción Teórica de las Prácticas Intermedias y Profesional	Docentes Directivos Alumnos Regulares Ex-alumnos Evaluadores de Prácticas	Entrevista Semiestructurada
		Subcategoría A2: Procesos de Planificación Curricular de las Prácticas Intermedias y Profesional	Docentes Directivos Ex-alumnos	Entrevista Semiestructurada Revisión Documental
	Categoría B: Evaluación de las Prácticas Intermedias y Profesional.	Subcategoría B1: Criterios de Evaluación de las Prácticas Intermedias y Profesional.	Docentes Directivos Ex-alumnos. Alumnos regulares Evaluadores de Prácticas	Entrevista Semiestructurada
		Subcategoría B2: Procedimientos de Evaluación de las Prácticas Intermedias y Profesional.	Docentes Directivos Ex-alumnos. Alumnos regulares Evaluadores de Prácticas	Entrevista Semiestructurada Revisión Documental

Fuente: Elaboración propia, 2010

Respecto a la revisión documental, se analizaron la malla curricular de la carrera de Contador Público y Auditor, el mapa de tributación de las asignaturas, el Reglamento de Práctica y las pautas de evaluación.

## Resultados de la investigación obtenidos a partir de las entrevistas a los diferentes actores

Los resultados obtenidos serán presentados primero desde cada estamento mostrando la información recogida para cada categoría.

El primer estamento corresponde a los docentes directivos de la carrera de Contador Público y Auditor, quienes mencionan la importancia de las prácticas para el desarrollo profesional del estudiante, ya que a su juicio, es la instancia de aplicación de los conceptos tratados en el aula, sin embargo, ellos consideran que actualmente se presentan algunas deficiencias en la forma que se están desarrollando, al señalar por ejemplo, que:

1. Las diversas prácticas no se encuentran articuladas con el resto de las asignaturas contempladas en el plan de estudios, no existe una correcta planificación curricular y no se encuentran valoradas en términos de créditos en la carrera.

2. Faltan convenios de colaboración entre la Universidad y Centros de Prácticas que apoyen al estudiante.
3. La evaluación actualmente está orientada sólo al desarrollo de habilidades sociales, actitudes y comportamiento del estudiante.
4. No existe una supervisión en terreno, de parte de un docente, de las tareas ejecutadas por el alumno en el Centro de Práctica o como apoyo al estudiante.
5. Que la evaluación actualmente es sólo sumativa, no permitiendo verificar el progreso que el alumno va teniendo durante el proceso.

En cuanto a los evaluadores de prácticas, corresponden únicamente al jefe Directo del alumno en el centro de práctica, o en su defecto, las personas que trabajan directamente con él, ya que una vez realizada la entrevista a los directivos, se detectó que en la carrera en cuestión no existe supervisión directa de parte de docentes. De los resultados obtenidos, se infiere que los evaluadores ven la necesidad de realizar prácticas en la carrera, recalcando que no es suficiente con la entrega de conocimientos teóricos en el aula al alumno, sino que el verdadero aprendizaje se logra cuando se aplican o vivencian en terreno los contenidos entregados por la Universidad; sin embargo, también señalan las siguientes debilidades:

1. Los tiempos asignados a cada una de las prácticas son extremadamente cortos, por lo que no permiten el desarrollo de habilidades o competencias técnicas en los alumnos debido a que las empresas no le asignan tareas o labores muy complejas o de mayor trascendencia, y finalmente el alumno termina desarrollando labores operativas y de poca relevancia.
2. También mencionan la falta de apoyo y preparación previa al estudiante, respecto a la entrega de herramientas necesarias que le permitan enfrentar este proceso, partiendo desde la entrevista en la cual solicitan su incorporación en un centro de práctica, así como también respecto a su comportamiento y actitudes.
3. Respecto a la evaluación, consideran que ésta descuida totalmente el aspecto técnico, centrándose solamente en el desarrollo de habilidades sociales.
4. Por último, señalan que la Universidad debería tener una relación más cercana con las empresas haciéndole ver al evaluador cuál es el objetivo que persigue cada una de las prácticas y en qué debe centrar su evaluación.

Los ex alumnos reconocen la importancia de las prácticas para la formación profesional del estudiante y para el aprendizaje significativo, señalándola como la instancia en que deberían poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula, y constatar en terreno cómo será el proceso de acercarse a la vida laboral, sin embargo, también señalan que existen falencias respecto a la forma en cómo se están desarrollando actualmente, al decir que:

1. Los tiempos asignados a cada una de las prácticas son extremadamente cortos, por lo que no permiten el desarrollo de habilidades o competencias técnicas en los alumnos, debido a que las empresas no les asignan tareas o labores muy complejas o de mayor trascendencia, y finalmente el alumno termina

desarrollando labores operativas y de poca relevancia, por ende las prácticas no están cumpliendo el rol que deberían de poner en práctica los conocimientos teóricos y desmotivando muchas veces al alumno en su carrera, sintiendo muchas veces hasta frustración.

2. La falta de coordinación de la Universidad con los centros de práctica que no exige a estos últimos un verdadero compromiso con el desarrollo profesional del estudiante.
3. La falta de apoyo de parte de la Universidad al momento en que el alumno quiere realizar su práctica, ya que éste en forma autónoma debe conseguirse el centro y muchas veces esto lleva a que los centros no cumplan con las condiciones que se requieren para una práctica efectiva, así como también que el hecho de tener que buscarse el lugar de práctica, lo desmotive y vaya postergando este momento.
4. Falta de apoyo previo de la carrera, en cuanto a entregarles las herramientas necesarias para enfrentar este proceso, como asignaturas complementarias que tienen que ver con el desarrollo de personalidad, cómo enfrentar una entrevista de trabajo, presentación personal, cómo realizar un currículum, etc.
5. Respecto a la evaluación señalan que se enfoca sólo al desarrollo de habilidades sociales y no verifica el aprendizaje de aspectos técnicos, que actualmente no se están logrando.
6. También mencionan que las pautas de evaluación entregadas por la Universidad no dejan ver claramente qué objetivo persigue cada una de las prácticas tanto intermedias como profesional.
7. Ellos mencionan también el hecho de que no existe una supervisión en terreno de parte de la Universidad que le sirva de apoyo al estudiante y además, la evaluación es siempre sumativa y al final de la práctica, por lo que no permite ir detectando debilidades en el proceso.
8. Otro aspecto importante es que no existe una evaluación posterior, una vez terminada la práctica como retroalimentación del proceso, viendo las debilidades que se le detectaron o cuáles fueron sus dificultades, para buscar la forma de remediar o subsanarlo a través de asignaturas de apoyo, y prepararlo para enfrentar de manera exitosa su vida laboral.
9. Coinciden en que el proceso de evaluación actualmente no refleja en forma clara los aprendizajes obtenidos por los alumnos, ni detectan las debilidades que estos presentan en el proceso.

Por último, se consultó a los alumnos regulares, quienes reconocen la importancia de las prácticas para la formación profesional del estudiante y para el aprendizaje significativo, señalándola como la instancia en que deberían poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula, y constatar en terreno cómo será el proceso de acercarse a la vida laboral, sin embargo también señalan las siguientes falencias:

1. Falta de coordinación de la Universidad con los centros de prácticas de tal manera que se asegure que el alumno podrá aplicar durante su práctica, efectivamente, lo aprendido en el aula y que para ello se le asignen tareas acordes a ese objetivo, permitiendo el desarrollo de habilidades no sólo sociales sino también de competencias técnicas.

2. El tiempo asignado para cada práctica es extremadamente corto por lo que el alumno apenas alcanza a ambientarse y asimilar lo que es estar inserto en una empresa, pero no alcanza a desarrollar habilidades o aplicar conocimientos o participar de procesos importantes en ella.
3. Falta preparación previa al estudiante que le permita enfrentar el proceso de práctica, sin miedo y con las herramientas necesarias.
4. Respecto a la evaluación coinciden con que sólo se evalúan aspectos sociales descuidando el desarrollo de habilidades técnicas.
5. La evaluación no refleja el real aprendizaje de los alumnos ni verifica o constata las actividades desarrolladas, ya sea en terreno por parte de un docente o exigiendo la preparación de un informe de parte del estudiante.
6. La evaluación es sólo al final de la práctica, por lo que no permite constatar y subsanar durante el proceso las debilidades detectadas o dificultades que vaya teniendo el alumno, y mucho menos el progreso que vaya presentando.
7. Falta retroalimentación y seguimiento de las prácticas una vez finalizadas, que permita mejorar aquellos aspectos falentes detectados en la evaluación.

## Resultados de la investigación obtenidos a partir de la revisión documental

Del análisis de la malla curricular se evidencia que la carrera contempla tres prácticas: la Práctica uno, ubicada en el cuarto semestre de la carrera, la Práctica dos, en el sexto semestre, y la Práctica Profesional en el octavo semestre. La carrera tiene un total de diez semestres. Respecto a la articulación de las prácticas con el resto de las asignaturas contempladas en el plan de estudios, éstas no tienen como prerrequisito la aprobación de ninguna asignatura en particular ni constituyen prerrequisito para ninguna posterior, así como tampoco se encuentra valorada en términos de créditos en la carrera.

El plan de estudios del Contador Público y Auditor de esta Universidad contempla un total de 190 créditos.

Al revisar el reglamento de práctica definido por la carrera, respecto a la Planificación Curricular, se puede rescatar que se encuentran claramente definidos los objetivos de cada práctica, los requisitos previos para poder realizar cada una de ellas, y que están relacionados sólo con la cantidad de créditos cursados y aprobados que debe tener el alumno para realizarla. En la primera se requieren 78 créditos aprobados, para la segunda 117 y para la práctica profesional se exige un mínimo de 157 créditos, sin embargo, éste no establece la obligatoriedad de realizarla en el periodo allí indicado, dejando abierta la posibilidad de que la realización de una u otra práctica pueda ser postergada por parte del alumno, puesto que no constituye prerrequisito para las asignaturas posteriores, siendo esto un problema pues los objetivos de las prácticas intermedias no se estarían cumpliendo.

Respecto a la categoría de evaluación de las prácticas intermedias y profesional, el reglamento de prácticas establece como agente evaluador al supervisor en la empresa, quién califica el desempeño del estudiante con base en una pauta de evaluación entregada por la Universidad, sin embargo, entrega la responsabilidad final de calificar conceptualmente la práctica al Director de

Escuela, quien en función del Informe de evaluación de práctica recibido de parte de la empresa, en donde además de calificaciones se incorporan las actividades realizadas por el alumno, aprueba o rechaza la misma informando a registro académico tal situación.

Respecto a los criterios utilizados por el director de escuela, no se señalan los aspectos técnicos o sociales que serán evaluados, más bien se menciona lo que constituye razón de aprobación o rechazo basado principalmente en las actividades descritas en el informe que prepara la empresa y la respectiva calificación enviada por el evaluador. En el caso que el director de escuela lo estime conveniente, procede a constatar telefónicamente la información con el evaluador al interior de la empresa.

Por último, se revisaron las Pautas de Evaluación utilizadas por la carrera como instrumento de evaluación para las prácticas tanto intermedias como profesional. A raíz de esta revisión de los criterios de evaluación, se rescata que las competencias que se evalúan son de tipo actitudinal y en parte procedimental, destacando en la Práctica uno la capacidad de relacionarse, de reconocer errores, rapidez y calidad en la ejecución de las tareas, trabajo en equipo y capacidad de aprendizaje, además de la cooperación y disciplina del estudiante. En la Práctica dos, además de lo anterior se incorporan aspectos como la proactividad y la aplicación de conceptos técnicos. En la Práctica profesional se agrega a lo señalado la capacidad de análisis y de expresarse, tanto en forma oral y escrita. En general, como se puede apreciar, la evaluación recoge información respecto a comportamientos que muestra el alumno durante el desarrollo de sus prácticas, sin verificar el desarrollo o progreso en cuanto a las habilidades técnicas que pudo desarrollar durante el proceso.

En relación a los procedimientos de evaluación consisten básicamente en la calificación de cada aspecto con nota de 1 a 7. Luego se promedia la nota obtenida en cada ítem, esta nota es ponderada de acuerdo al porcentaje asignado por la Universidad a cada criterio, como por ejemplo, competencias 40%, cooperación 30% y disciplina 30%, y así finalmente obtener la calificación final de la práctica. La ponderación es la misma para las tres prácticas señaladas. El instrumento contempla además, una sección de observaciones donde el evaluador puede señalar las principales fortalezas y debilidades detectadas en el estudiante.

Finalmente, se infiere a raíz de la revisión de las pautas que la evaluación de las diversas prácticas es sólo de tipo sumativa, vale decir, realizada al final del proceso, sin que exista un seguimiento a lo largo de éste que permita ir mejorando aspectos débiles en el alumno. Otro aspecto importante es que la información para la evaluación proviene de una sola fuente, el agente evaluador, que en este caso se encuentra constituido sólo por el responsable en la empresa, no habiendo participación de ningún otro estamento.

Evidentemente, como se deja ver con los resultados obtenidos de la revisión documental existen aspectos a mejorar en el desarrollo de la práctica profesional de la carrera de Contador Público y Auditor de la Universidad del Bío-Bío.



## Conclusiones

---

Los resultados obtenidos a través de los diversos instrumentos utilizados nos arrojan respuestas concluyentes respecto a que existen aspectos susceptibles de mejorar en el proceso de planificación curricular y evaluación de las prácticas intermedias y profesional en la carrera de Contador Público y Auditor de la Universidad del Bío-Bío.

Para efectos del estudio se realizó la triangulación de los resultados obtenidos a través de la revisión documental y las entrevistas semiestructuradas aplicadas, desde cada categoría y subcategoría en cuestión.

En cuanto a la primera categoría, los resultados demuestran claramente que no existe una planificación curricular adecuada, coinciden en que las prácticas en el plan de estudios no se encuentran debidamente articuladas con el resto de las asignaturas, por lo cual, da la posibilidad de que al no constituir prerequisite de alguna actividad posterior en la malla, ésta vaya siendo postergada por el alumno y no se desarrolle en el periodo estipulado, por lo que no cumpliría el objetivo planteado en el reglamento.

También se puede inferir la falta de coordinación por parte de la Universidad con los Centros de Prácticas y la poca existencia de convenios de colaboración, que permitan asegurar la posibilidad de prácticas para los alumnos y asignar responsabilidades a la empresa para asegurar que los objetivos de práctica se están cumpliendo.

Otra falencia señalada por los entrevistados se refiere al escaso tiempo asignado a cada una de las prácticas, puesto que no permite que los alumnos puedan desarrollar plenamente actividades pertinentes a la profesión, por otro lado, a las empresas les impide entregar tareas más complejas o de mayor responsabilidad a los estudiantes, lo que hace que en muchos casos éstos terminen realizando labores más operativas y no coincidentes con su perfil de egreso.

En relación a la segunda categoría, actualmente la Universidad del Bío-Bío tiene definido un procedimiento y un instrumento de evaluación a aplicar a los alumnos que realizan alguna práctica durante su carrera, pero de los resultados se concluye que existen diversos aspectos por mejorar al respecto, principalmente que la evaluación sea sólo sumativa, una vez terminada la práctica, dejando de lado el diagnóstico previo, el acompañamiento, la supervisión y apoyo al estudiante en este proceso de su formación, lo cual evita que se puedan constatar los aprendizajes obtenidos y las dificultades que se le vayan presentando a lo largo del proceso, así como tampoco se realiza un seguimiento posterior para mejorar aquellos aspectos que al alumno le presentaron dificultades, como tampoco se realiza una retroalimentación del proceso.

Respecto a los criterios de evaluación definidos, se enfocan principalmente en aspectos actitudinales, descuidando el desarrollo de competencias técnicas por parte del alumno; la evaluación realizada a las prácticas que el alumno ejecuta no verifica o constata que el alumno haya aplicado correcta-

mente los contenidos entregados en el aula o que haya logrado aprendizajes significativos en este aspecto, más bien verifica actitudes o comportamiento que éste hubiera demostrado a lo largo del proceso.

En lo que se refiere a los agentes evaluadores, es importante señalar que actualmente esta función recae sólo en la empresa, no habiendo participación de parte de la Universidad en un aspecto tan importante como es la verificación de los aprendizajes obtenidos por el alumno. La Universidad sólo entrega la pauta de evaluación a la empresa pero no constata las actividades desarrolladas por el alumno durante el proceso, como tampoco una vez finalizado éste, lo que impide verificar efectivamente los aprendizajes logrados por el alumno. La supervisión en terreno de parte de un docente, y el acompañamiento al estudiante son vitales para este proceso y la Universidad no puede descuidar una actividad académica tan importante en la formación profesional de un Contador Público y Auditor.

Finalmente, si se analizan los resultados de la investigación, tanto la revisión documental como lo señalado por cada uno de los estamentos en torno a la pregunta central de investigación, se concluye que: actualmente la carrera de Contador Público y Auditor de la Universidad del Bío-Bío presenta falencias en el proceso de diseño y aplicación de las diversas prácticas, tanto desde la planificación curricular como desde la evaluación, sin embargo éstas falencias son susceptibles de mejorar en el tiempo, pero es necesario hacerlo si se quiere cumplir con el objetivo que éstas persiguen, como es la puesta en práctica de los conocimientos entregados en el aula.

El objetivo mencionado es viable, en la medida, que esta carrera tome en cuenta las debilidades detectadas en esta investigación y se proponga mejorarlas. Sin duda, esto representa un gran desafío pero también una instancia de mejorar, más aún considerando que esta carrera se encuentra actualmente sometida a los procesos de acreditación, sabiendo que una institución de educación superior que quiere competir en este mercado globalizado, debe hacer frente a los nuevos paradigmas educativos, así como también, buscar la excelencia en la formación de profesionales competentes y capaces de desempeñarse de manera exitosa en su puesto laboral. En este sentido, el desarrollo de diversas prácticas efectivas durante la carrera y con objetivos claros, juegan un rol fundamental.

## Referencias

- Alarcón, Rodrigo (2002). "La formación para el trabajo y el paradigma de formación por competencias", *Revista Calidad en la Educación*, Chile, núm.16, pp. 143-156.
- Aliaga, Claudia y Schalk, Ana (2010). "E2: empleabilidad temprana y emprendimiento. dos grandes desafíos en la formación superior en Chile", *Calidad en la Educación*, núm. 33, diciembre de 2010, Chile, pp. 319-337.
- Alonso, Luis Enrique, Fernández Rodríguez, Carlos J. y Nyssen, José M<sup>a</sup> (2008). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa sobre educación superior y mercado de trabajo en España* (en prensa), Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA, 2009, España, pp. 1-158.

- Araya Muñoz, Isabel (2008). “La Formación Dual y su fundamentación curricular”. *Revista Educación*, Vol. 32, núm. 1, Universidad de Costa Rica, pp. 45-61.
- Cisterna Cabrera, Francisco (2005). “Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa”, *Revista Theoría*, Vol. 14, núm. 001, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile, pp. 61-71.
- Comisión Nacional de Acreditación (2007). *Criterios de Evaluación para carreras de Contador Público y/o Contador Auditor de acuerdo a lo establecido en la Ley 20.129 y a lo acordado en la séptima sesión de CNA-Chile de fecha 7 de marzo de 2007*.
- Comisión Renovación Curricular (2008). *Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío*, Ediciones Universidad del Bío-Bío, Chile, pp. 1-54.
- Corvalán, Javier y Sepúlveda, Leandro (2000). *Educación Técnica Superior en Chile: reflexiones sobre nuevas políticas*, Ministerio de Planificación y Cooperación, Gobierno de Chile, pp. 1-113.
- Escudero, Juan Manuel (2008). “Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos”. *Revista de Docencia Universitaria*, Año II, núm. II, Universidad de Murcia, España, pp. 2-20.
- Etiennette Irigoien, María (2002). *Hacia una educación permanente en Chile*, Serie Desarrollo Productivo N° 131 de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), Santiago, Chile, pp. 1-76.
- Follari, Roberto Agustín (2010). “El currículum y la doble lógica de inserción (lo universitario y las prácticas profesionales)”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, Vol.1, núm. 2, México, pp. 20-32.
- García Manjón, Juan Vicente y Pérez López, María Carmen (2008). “Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46/9 10-09-08, pp. 1-12.
- González, Julia, Wagenaar Robert y Beneitone, Pablo (2004). “Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 35, pp. 151-164.
- OCDE/BIRF (2008) *Informe sobre Educación Superior en Chile*, disponible en el Servicio de Información de Educación Superior en Chile del Ministerio de Educación, Chile, pp. 1-329.
- Rodríguez Moreno, María Luisa (2007). “Orientación Profesional y formación basada en el trabajo. Conceptos básicos y sugerencias para la intervención” *xxi: Revista de Educación*, núm.9, Universidad de Huelva, España, pp. 15-33.
- Sayago, Zoraida y Chacón, María (2006). “Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta”. *Educere*, Vol. 10, núm. 032, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, pp. 55-66.
- Scheele, Judith y Brunner José J. (2009). “Educación terciaria y mercado laboral: Formación profesional, empleo, y empleabilidad, revisión de la literatura internacional”. *Centro de Políticas comparadas de Educación*, Documento de Trabajo CPCE, núm. 6, Universidad Diego Portales, Chile, pp. 1-77.
- Thieme Jara, Claudio (2007). “El desarrollo de competencias de empleabilidad en dos universidades chilenas. Un estudio empírico”. *OIKOS*, año 11, núm. 24, diciembre de 2007, Chile, pp. 47-72.
- Wompner, Fredy (2008). “Educación superior para el emprendimiento”. *Expansiva Chile*, Serie Indagación, núm. 19, Chile, pp. 1-16.

## Sitios web consultados

- Consejo Nacional de Educación, República de Chile (CNED), [consultado el 31-05-2011], disponible en [www.cned.cl](http://www.cned.cl)
- División de Educación Superior (DIVESUP), [consultado el 31-05-2011], disponible en [www.divesup.cl](http://www.divesup.cl)
- Ministerio de Educación en Chile (MINEDUC), [consultado el 31-05-2011], disponible en [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES), [consultado el 01-06-2011], disponible en [www.futurolaboral.cl](http://www.futurolaboral.cl)
- Universidad del Bío-Bío (UBB), [consultado el 01-06-2011], disponible en [www.ubiobio.cl](http://www.ubiobio.cl)