

Calidad en la Formación Universitaria, Reflexiones en el Área Contable

José ■ Luis ■ Arquero ■ M.
José ■ Antonio ■ Donoso ■ A.

Este trabajo parte de una serie de reflexiones acerca de qué se entiende en la literatura por calidad. Tras la elección de una definición de calidad generalmente aceptada, destacamos la necesidad de fijar un perfil del profesional de la contabilidad; perfil que debe ser usado para establecer las especificaciones por cualquier sistema que intente el aseguramiento, gestión o evaluación de la calidad en la formación de los contables. Posteriormente, presentamos diversos posicionamientos en los que distintas organizaciones y grupos interesados manifiestan sus puntos de vista sobre los

José Luis Arquero Montaña. e-mail: arquero@cica.es
José Antonio Donoso Anes. e-mail: jdono@cica.es
Departamento de Contabilidad y Economía
Financiera. Facultad de Ciencias Económicas y
Empresariales. Universidad de Sevilla

perfiles adecuados, centrándonos en las capacidades y habilidades personales. Gran parte de la reflexión se concreta en los casos español y estadounidense, aunque las ideas, conceptos y conclusiones que presentamos, creemos son útiles para casos diferentes. Asimismo es preciso tener en cuenta que en España no existe una Licenciatura en Contabilidad. La formación en esta área se cubre dentro de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (LADE).

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

Como indica Freeman (1994), la calidad en educación superior ha sido un tema ampliamente debatido en fechas recientes. No obstante, el concepto de calidad es un concepto que se ha importado desde las disciplinas de las ciencias económicas y empresariales, y de las ingenierías hacia otros campos como la pedagogía. Así pues, antes de continuar, vamos a revisar algunas aportaciones significativas sobre el concepto de calidad ⁽¹⁾.

Garvin (1988) condensa las definiciones de calidad en cinco aproximaciones:

- *Trascendente*: según esta definición, calidad es sinónimo de "excelencia innata". Se considera la calidad como algo que no puede ser definido de manera precisa, y que sólo se aprende a reconocer a través de la experiencia. El problema de esta definición radica en su inoperatividad práctica.

(1) Una revisión exhaustiva puede encontrarse en el trabajo de la Dra. Pilar de Fuentes Ruíz (1994). *Calidad y Gestión de Costes una Evidencia Empírica*.

- *basada en el producto* ⁽²⁾: esta definición es completamente opuesta a la anterior. Considera la calidad como una variable precisa y medible. Así, clasifica la calidad de los productos en función de la cantidad del atributo deseado que poseen. Esta definición surgió de la literatura económica y se incorporó a modelos teóricos, pero de ella se obtienen dos conclusiones: primera, mayor calidad sólo puede obtenerse a mayor coste; y segunda, la calidad es una característica inherente al producto, más que algo adscrito a él.

- *basada en el usuario*: esta definición descansa en la premisa de que la calidad está en los ojos del observador. Cada consumidor tiene diferentes necesidades, y los productos que mejor satisfacen sus preferencias son los que considera que tienen mayor calidad. Es una visión personal de la calidad y altamente subjetiva. Ha dado lugar al concepto de adecuación al uso (Juran, 1951). Los problemas que plantea son: cómo agregar la diversidad de preferencias individuales en una definición significativa de calidad a nivel de mercado; cómo distinguir los atributos de los productos que connotan la calidad de aquellos que simplemente maximizan la satisfacción del cliente. El primero se solventa indicando que los productos de calidad son aquellos que representan mejor la necesidades de la mayoría de los consumidores.

(2) Producto es el output de cualquier proceso (Juran y Gryna, 1993).

- *basados en la fabricación*: enfocados en la vertiente del proveedor, está centrado básicamente en la ingeniería y en las prácticas de fabricación. Identifican la calidad con la conformidad con los requisitos. La excelencia se consigue cuando se «hace bien a la primera».
- *basada en el valor*: define la calidad en términos de costes y de precios. Así, un producto es de calidad si ofrece desarrollo o conformidad a un precio o coste aceptable.

La American Society for Quality Control (ASQC, 1987) pone en relación el paralelismo entre el proyecto diseñado y su resultado, muy similar a la de Juran (1951) en la que se subraya la aptitud para el uso. Este concepto es desarrollado posteriormente por Gitlow y Gitlow (1989), quienes establecen que un producto debe cubrir tres etapas para ser considerado de calidad:

- *calidad de diseño*. implica el conocimiento de las necesidades del cliente a través de la investigación de mercados.
- *calidad de conformidad*, que significa que el producto cumple las especificaciones del diseño.
- *calidad del desempeño*, requiere la contrastación de la bondad del diseño; es decir comprobar si los productos funcionan en la práctica. Esto conduce al rediseño y a la continuidad del ciclo de mejora continua.

En otros trabajos (Mayor et al., 1996), se aborda el concepto de forma indirecta, a partir

del análisis de los factores que influyen en la calidad de enseñanza. Estos se pueden clasificar en factores referentes a infraestructura (o contexto), planes de estudio, procesos de enseñanza-aprendizaje, y resultados de la enseñanza. Para nosotros, la calidad en estos factores es condición necesaria, pero no suficiente, además de que en este enfoque se mezclan y confunden medios con resultados.

Así, teniendo en cuenta que las aportaciones que hemos mencionado no son estrictamente excluyentes, nosotros seguiremos a lo largo del trabajo el concepto de calidad como cumplimiento de las especificaciones del cliente; que es el preponderante en la actualidad. Como indica Fuentes (1995, 4), «*la calidad desde un punto de vista objetivo significa el cumplimiento de unos requerimientos para alcanzar la satisfacción del cliente*».

2. CALIDAD Y FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Definido el concepto de calidad es preciso, siguiendo a Eriksen (1995), establecer una analogía entre el entorno productivo y el proceso educativo. La cuestión que cabe plantearse inmediatamente es la identificación del cliente y del producto en el proceso de educación superior. Yorke (1992) describe dos visiones alternativas:

Primera: el estudiante es el cliente que compra un producto (un determinado programa académico impartido por una universidad) con la expectativa de obtener con el algún tipo de mejora en su nivel de vida.

Segunda: presenta al estudiante convertido en el producto tras ser transformado en el proceso educativo, desde materia prima, hasta una persona con unos valores añadidos en términos de conocimientos y capacidades. En esta visión, es la sociedad el comprador. Directamente en términos de empleadores, e indirectamente, en cuanto a las instituciones que proveen fondos para la educación.⁽³⁾

En el presente trabajo seguiremos la segunda visión, salvando las obvias distancias entre un producto industrial y un estudiante; que es partícipe activo en el proceso enseñanza/aprendizaje, no material pasivo a ser «moldeado» en el proceso.

Si la calidad es la conformidad con las especificaciones de los clientes, y los clientes del proceso educativo son la sociedad (y más concretamente los empleadores de los licenciados), el siguiente paso es conocer las "especificaciones de producto". Como indica Freeman (1994), la calidad empieza estableciendo las necesidades de los grupos interesados.

Para Argandoña (1991, 69), son las empresas, sobre todo, el gran mercado de colocación de nuestros estudiantes; nuestros mayores clientes. Así, *"habría que intensificar el contacto con ellas, y oír sus sugerencias y peticiones con el fin de adecuar mejor el tipo de formación que ofrecemos"*.

(3) El Consejo de Universidades (1994, 23) opta por unir ambas, considerando clientes tanto a los estudiantes, como «también los empleadores y, en general, la totalidad de los agentes sociales».

Este parece ser el posicionamiento del Ministerio de Educación y Ciencia Español ⁽⁴⁾ cuando fija las Directrices Generales Comunes de los nuevos planes de estudio, e indica en el preámbulo de la norma:

"(...) la ya inaplazable redefinición de los contenidos formativos y exigencias académicas de los planes de estudio, han sido dos postulados básicos en el proceso de reforma. Esta nueva estructuración académica debe posibilitar, asimismo, la consecución de otro gran objetivo: acercar la formación universitaria a la realidad social y profesional de nuestro entorno (...) para dar respuesta a las nuevas demandas del mercado de trabajo.»

Aún más, cuando en el Artículo 8.1 habla de las Directrices Generales Propias de cada plan dice:

"El Consejo de Universidades propondrá al Gobierno el establecimiento de los distintos

(4) En España, los planes de estudios de cada licenciatura que impartan las universidades deben cumplir los requisitos mínimos establecidos por:

- Las Directrices Generales Comunes, norma legal en la que se conceptualiza el sistema genérico de planes de estudio.
- Las Directrices Generales Propias normas en las que se indican una serie de características que han de cumplir todos los planes de estudio conducentes a la obtención de un título concreto (por ejemplo, Licenciado en Administración y Dirección de Empresas).

Cumpliendo los requisitos mínimos impuestos por ley, cada universidad puede presentar su plan de estudios, que ha de ser aprobado por el Consejo de Universidades. Este sistema elimina la necesidad de acreditación posterior de los planes de estudio, ya que asegura desde el principio el cumplimiento de unos mínimos.

títulos universitarios oficiales, así como las directrices generales propias de los planes de estudio que conduzcan a la obtención de los mismos. Estas directrices generales propias determinarán:

1. La denominación del correspondiente título oficial.
2. La definición de los objetivos formativos de las enseñanzas, así como, en su caso, la previsión académica del perfil profesional del titulado.
3. La estructura cíclica y la duración de las correspondientes enseñanzas de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 3 y 4 de este Real Decreto.
4. Las exigencias a las cuales hace referencia el artículo 6 del presente Real Decreto.
5. La carga lectiva máxima y mínima de cada ciclo de las enseñanzas determinada a través del sistema de créditos y de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 6 de este Real Decreto.
6. Las materias troncales, así como una somera descripción de sus contenidos; los créditos que deben corresponder a la enseñanza teórica y práctica de cada materia troncal, y la vinculación de éstas a una o más áreas de conocimiento». (MEC, 1987; énfasis añadido)

Es este perfil el que debe ser dibujado teniendo muy en cuenta las «especificaciones de producto». Siguiendo el razonamiento de Urrutia (1991), si el enriquecimiento de las titulaciones posibles se implanta pensando en

las necesidades del mercado de trabajo, los contenidos de los planes tendrán que responder a éstas. Este perfil de profesional es el que debe trasladarse en términos de objetivos educativos en cada plan de estudios. En esta línea la Universidad de Zaragoza reconoce en el art. 102.1 de sus Estatutos:

“Los planes de estudio de los Centros de la Universidad de Zaragoza se elaborarán atendiendo a los conocimientos científicos, humanísticos y técnicos y a su evolución, de acuerdo con la realidad social.

Todo plan de estudios deberá ir precedido de un análisis razonado de los objetivos de formación y aprendizaje que se pretenden, tanto globalmente como por ciclos, así como de los métodos para que los mismos queden cubiertos. (Universidad de Zaragoza, 1985; énfasis añadido)

Esta misma universidad, en el preámbulo del decreto por el que aprueba su plan de estudios de Licenciado en Dirección y Administración de Empresas (LADE), afirma que trazar los objetivos formativos para el LADE, exige partir de las funciones actividades y tareas que le pueden ser encomendadas al futuro titulado en su ejercicio profesional, para así, poder establecer el tipo y el nivel de conocimientos, habilidades y aptitudes que han de constituir el aprendizaje del estudiante. (Universidad de Zaragoza, 1994).

¿Se ha producido dicho análisis del perfil profesional?; ¿se reflejan en la normativa que fija el proceso formativo de los futuros licenciados los objetivos que se pretenden?

Como hemos visto en el análisis precedente, la normativa de las Directrices Generales Comunes (art. 8.1.2.), indica que en las Directrices Generales Propias deben fijarse objetivos formativos y perfil profesional perseguidos por la titulación. En el caso de la licenciatura de ADE, las directrices generales propias (R.D. 1421/1990 de 26 de octubre) quedan reducidas a una simple enumeración de materias a ser cubiertas, indicando por todo objetivo el número de créditos a asignar a cada una de ellas.

Esta clara deficiencia no ha sido, salvo alguna rarísima excepción también incompleta, subsanada en los planes de estudio. Como claramente pone de relieve Martínez Churiaque (1991): *«La reforma de los planes de estudio no es más que la determinación de los contenidos globales de su troncalidad, la distribución del tiempo lectivo entre las diferentes áreas de conocimiento y entre la enseñanza teórica y práctica. Es un proceso más preocupado por definir la distribución de la carga profesional de los profesores en cada titulación que por definir un modelo de profesional, con todas las variantes que se desee, pero que fije una meta docente a partir de la cual se pueda basar una planificación de la enseñanza.»*

Los títulos de la universidad pública no dibujan un modelo de profesional.»

Si retomamos ahora el concepto de calidad del que partíamos, y la analogía establecida, vemos que difícilmente obtendremos una formación de calidad, puesto que ni siquiera se han establecido las especificaciones que nos han de servir de guía y referencia. Un operario no puede hacer bien un producto si no sabe

cómo es (o debe ser) dicho producto. Es simplemente imposible. En nuestro caso el operario (que es la unión de profesor/alumno, ya que este último es objeto y sujeto en el proceso de enseñanza/aprendizaje) no sabe que «forma» ha de tener el producto (licenciado); desconoce las características que le definen y que le otorgan el calificativo «de calidad». De esta forma ocurre lo que vaticina el dicho popular: *Sin saber a dónde se va, lo más seguro es que no se llegue.*

3. PERFIL PROFESIONAL Y OBJETIVOS

Visto lo anterior, en todo proceso de cambio curricular que busque la implantación de un sistema de aseguramiento o de medición de la calidad (que no son lo mismo, pero en cuya discusión no entramos), el primer paso consiste en fijar claramente los objetivos a cumplir; las especificaciones que en nuestro caso conforman el perfil profesional deseado como meta del proceso.

En el caso español, las únicas referencias que hemos encontrado son imprecisas y vagas; así en el Informe Técnico del grupo de trabajo n° 12 del Consejo de Universidades (1988) indica que «las enseñanzas deberán orientarse a la capacitación para desempeñar funciones gerenciales de primer nivel en la empresa, pública o privada, o en la administración pública»; o la Universidad de Zaragoza (1994), «En el caso de LADE, debe estar preparado para desarrollar funciones de responsabilidad y dirección en las áreas fundamentales de la empresa. Por ello, sus conocimientos específicos se centrarán en identificar oportunidades, asignar recursos, organizar

información, seleccionar y motivar a las personas, tomar decisiones, alcanzar objetivos y evaluar resultados.» Si bien es cierto que estas definiciones de lo que se espera sea un LADE son orientativas, también lo es que son insuficientes para establecer objetivos educativos.

En todo proceso de cambio curricular que busque la implantación de un sistema de aseguramiento o de medición de la calidad pero en cuya discusión el primer paso consiste en fijar claramente los objetivos a cumplir; las especificaciones que en nuestro caso conforman el perfil profesional deseado como meta del proceso.

La opinión de Martínez Churiaque (1991) es, como siempre en este autor, clarificadora:

«Por lo menos dos aspectos relacionados con la enseñanza son más importantes que el contenido del propio Plan de Estudios:

- a. *la calidad y actitud de los docentes. (...)*
- b. *la formulación de los objetivos docentes. Significa definir con cierta claridad lo que deben ser capaces de hacer los titulados al finalizar el período de formación. Los objetivos docentes permiten seleccionar el contenido y los métodos de enseñanza... los conocimientos teóricos, las habilidades prácticas y el sistema de valores.» (énfasis añadido)*

En la misma línea Vázquez (1991) afirma: *«La primera cuestión, y quizá una de las más importantes, que se ha de suscitar radica precisamente en la identificación de los objetivos que debe cubrir la formación del economista (...)*»

Tal y como el título del trabajo indica, es la formación de los contables la que es objeto de nuestro interés; ahora bien, al contrario que en otros países, en España no existe una licenciatura específica en Contabilidad. A lo más, existen conjunto de optativas que determinan «grupos» (v.g. Universidad de Huelva), «perfiles» (v.g. Universidad de Murcia); o «especialidades» (v.g. Universidad de las Palmas de Gran Canaria y Universidad de Zaragoza), siempre dentro de la Licenciatura en ADE.

Si la inexistencia de concreciones acerca de lo que ha de ser la formación de un economista de empresa es la norma, es fácil imaginar lo que nos podemos encontrar en el caso particular de la contabilidad. Vista la ausencia de alternativas, vamos a recurrir a posicionamientos emitidos en países donde el debate en torno a estos tópicos ha sido (y es) fértil y actual.

4. APORTACIONES SOBRE EL PERFIL DESEADO DEL CONTABLE

El modelo genérico de plan de estudios que se ha pretendido implantar en España mediante la última reforma está inspirado en los modelos de corte anglosajón, al igual que los imperantes en casi toda América Latina. No sería irrelevante comprobar a qué debate han conducido esos modelos en sus países de origen, ahora sí, en el caso concreto de la formación universitaria en contabilidad.

Como indica Nelson (1995) los profesionales de la contabilidad han estado pidiendo un cambio en la formación de los contables desde la

aparición de los programas universitarios de contabilidad. Las críticas sobre la formación de los contables se hicieron más frecuentes en la década de los 70 y de los 80.

En la misma línea, Langerderfer (1987), sostiene que la formación en contabilidad no había cubierto las expectativas de los profesionales de hace 100 años, ni las de los de ahora.

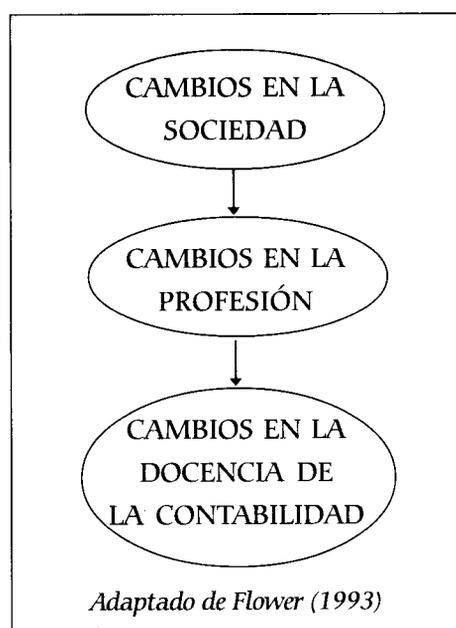
Empujados por la situación, en 1984 el comité ejecutivo de la American Accounting Association, comisionó a doce personas: siete docentes y cinco profesionales, presididos por Norton Bedford para que estudiaran qué estructura, contenido y alcance debía tener la formación de los contables. Así formado, el «Committee on the Future Structure, Content, and Scope of Accounting Education», tras casi dos años de trabajo hizo públicas sus conclusiones. El documento titulado «Future Accounting Education: Preparing for the Expanding Profession» (AAA, 1986), y más conocido por el Informe Bedford, sería un pilar fundamental sobre el que se asienta el proceso de cambio educativo en contabilidad en los EE.UU. Tal y como se manifiesta en el documento:

«Se pretende que las recomendaciones del comité sirvan como una guía y proporcionen un punto de referencia a quienes quieran emprender el cambio en la docencia de la contabilidad»

La importancia de este documento no radica en que sea el primero que trata de la necesidad de un cambio -que no lo es-, si no porque, como indica Langerderfer (1987), busca en el

proceso de evolución de la profesión y en los cambios de la sociedad que lo causan, el motivo de la falta de adecuación de la formación en contabilidad. Para Flower (1993), el comité adopta un modelo en el que la sociedad determina la naturaleza de la profesión contable, y la profesión, a su vez, determina la naturaleza de la formación de los contables (ver gráfico 1).

GRÁFICO 1



El punto de partida del Informe es el cambio en la sociedad. La cultura, las costumbres, y las condiciones económicas se modifican; los nuevos descubrimientos científicos, las innovaciones tecnológicas; desarrollos que marcan la evolución de las sociedades.

Las profesiones, a lo largo del tiempo, terminan adaptándose a esas transformaciones.

Sin embargo, puede ocurrir que las instituciones que son responsables de la

formación de los profesionales sean incapaces de evolucionar a la misma velocidad que lo hace la práctica. En este caso, en que se ha producido un distanciamiento, «se hace necesaria una reorientación sustancial de los programas institucionales para asegurar que la formación del profesional satisfaga las necesidades cambiantes de la práctica», (AAA, 1986).

Al igual que la práctica tiene que evolucionar para servir las necesidades cambiantes de la sociedad a la que sirve, las instituciones de enseñanza deben hacerlo para evitar una brecha creciente entre práctica y formación.

«El impulso para los cambios en la educación en contabilidad no se produce aisladamente. De hecho, el cambio en la educación en contabilidad viene con retraso tras los cambios experimentados, y que aún ocurren, en la práctica contable y en el mundo de los negocios.» (Mueller y Simmons, 1989).

El debate en torno a un cambio en la formación en contabilidad surge de una situación (ver gráfico 2) en la que la evolución separada de las variables del entorno y la tendencia de la formación en contabilidad ha llegado a un punto en el que es necesario un cambio. La evolución del entorno empresarial ha originado una mayor globalización de los mercados, un aumento de la competencia y de la complejidad de las tareas. Por un lado los servicios prestados son más diversos y abarcan más tipos. Por otro esa mayor complejidad, que se traduce en un incesante incremento de normas y regulaciones, requieren del concurso de especialistas en áreas concretas y dinámicas. Unido a ello se produce la invasión tecnológica

y la dependencia creciente de las tecnologías de la información. La situación esbozada requiere de profesionales que sean capaces de adaptarse al cambio.

Gráfico 2



Sin embargo, la tendencia en la formación mantiene una orientación exclusivamente de cobertura técnica⁽⁵⁾, y de especialización prematura. Circunstancias que provocan una falta de flexibilidad. Este conflicto requiere de una reorientación completa de la formación. Ante esa necesidad percibida de cambio cada parte interesada manifiesta sus preferencias sobre el perfil básico que debe tener un contable para lograr un adecuado desempeño.

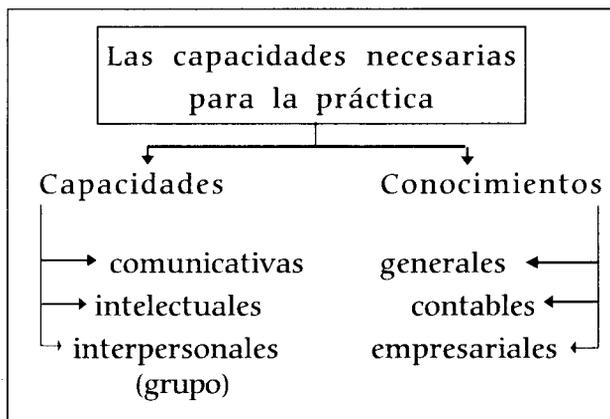
El modelo propuesto es un profesional que se adapta al cambio a través del compromiso con el aprendizaje y el reciclaje continuos.

(5) «(Los formadores) parecen sentirse responsables de cubrir un siempre creciente cuerpo de reglas contables... Así, al final de su formación, el estudiante ha sido expuesto a un amplio acervo de reglas aparentemente inconexas, pero carece de visión...un análisis profundo de transacciones fuera de lo normal es casi imposible» Subotnik (1987, 315).

La forma de llegar a ese perfil es a través de una formación de base amplia -la solución de las artes liberales-, sobre la que poder desarrollar una especialización; pero no de forma prematura con lo que el reciclaje sería imposible, sino contando con un núcleo de formación lo suficientemente genérico para soportar un cambio posterior de especialización.

En el perfil del profesional, a partir del cual han de extraerse los objetivos educativos de la formación en contabilidad, se incluyen no sólo conocimientos (ver gráfico 3). Se indican un conjunto de capacidades y habilidades que son imprescindibles para el desempeño como profesional. Como indica Flower (1993):

GRÁFICO 3



«...las universidades deben buscar el desarrollo de esas capacidades y cualidades personales, no porque vayan a convertir al estudiante en una persona o un ciudadano mejores, sino porque le harán un mejor contable.»

Este perfil genérico, y concepto de profesional de la contabilidad, es el propuesto (con mínimas modificaciones), por muy diferentes organismos de gran peso en el ámbito de la contabilidad:

- La American Accounting Association (AAA, 1986).
- Las mayores empresas de contabilidad y auditoría: Arthur Andersen & Co., Arthur Young, Coopers & Lybrand, Deloitte Haskins & Sells, Ernst & Whinney, Peat Marwick Main & Co., Price Waterhouse, y Touche Ross; en un documento conjunto titulado: «Perspectives on Education: Capabilities for Success in the Accounting Profession» (1989).
- La Accounting Education Change Commission en su Position Statement No. 1. Objectives of Education for Accountants. (AECC, 1990).
- El American Institute of Certified Public Accountants, en su posicionamiento Academic Preparation to Become a CPA. (1992), y
- La International Federation of Accountants, en dos documentos: (1994). 2000 and Beyond y (1995), Prequalification Education.

En todos ellos se propone un perfil profesional compuesto por:

El debate en torno a un cambio en la formación en contabilidad surge de una situación en la que la evolución separada de las variables del entorno y la tendencia de la formación en contabilidad ha llegado a un punto en el que es necesario un cambio. La evolución del entorno empresarial ha originado una mayor globalización de los mercados, un aumento de la competencia y de la complejidad de las tareas.

- (I) conocimientos, divididos en generales, organizativo-empresariales, y técnico-contables; y
- (II) capacidades personales, que son valoradas, al menos, como igual de imprescindibles para un profesional que los conocimientos técnicos.

Habida cuenta de que los conocimientos si se encuentran recogidos en los planes de estudio (a través de las diferentes materias); el núcleo de nuestro interés son las capacidades que deben desarrollar quienes pretendan tener éxito en su carrera como contables. El perfil de éstas, extraído de los documentos citados anteriormente se encuentra en la tabla adjunta:

CAPACIDADES DE COMUNICACIÓN	
Emisión	capacidad de comunicación oral
	capacidades de comunicación escrita
Recepción	capacidad de escuchar efectivamente
	capacidad de gestión de la información procedente de diferentes fuentes
HABILIDADES INTELECTUALES	
Razonamiento y resolución de problemas	capacidad de indagación y de razonamiento inductivo y deductivo
	capacidad de análisis crítico
	resolución de problemas no estructurados en ambientes desconocidos
	tomar decisiones basadas en la síntesis de hechos dispersos
	capacidad de comprender las fuerzas determinantes de una situación
Ética	capacidad de anticipación de problemas
	capacidad para identificar y resolver conflictos éticos
Organización	sensibilidad hacia las responsabilidades sociales
	gestión de tareas -no previstas, coincidentes, contrapuestas-
	gestión del tiempo -plazos estrictos y coincidentes-
HABILIDADES INTERPERSONALES	
Trabajo en grupo	gestión de tareas -no previstas, coincidentes, contrapuestas-
	capacidad de integrarse en grupos heterogéneos
	capacidades directivas -liderazgo, delegación, organización, motivación-
	capacidad de resolución de conflictos

Las ideas de estas diferentes asociaciones y organizaciones, tanto de carácter profesional, como docente, o mixtas; y expresadas en los documentos citados anteriormente son extremadamente coincidentes; y han servido para reorientar los currículos en muchas universidades (principalmente americanas), así como para desarrollar innumerables experiencias que se recogen en la literatura contable ⁽⁶⁾.

«...las universidades deben buscar el desarrollo de esas capacidades y cualidades personales, no porque vayan a convertir al estudiante en una persona o un ciudadano mejores, sino porque le harán un mejor contable.»

A través de este perfil compuesto se deben desarrollar los objetivos educativos que debieran estar presentes en todo plan de estudios, objetivos que junto con los métodos educativos que han de ser usados para el desarrollo de conocimientos, capacidades y valores; y los sistemas de evaluación adecuados conforman el currículum contable.

Debido al origen anglosajón de los posicionamientos que hemos comentado, es posible (incluso necesario) plantearse la validez de esos planteamientos en nuestra realidad

(6) A nivel internacional existen cuatro revistas de reconocido prestigio dedicadas exclusivamente a temas de docencia en contabilidad: *Issues in Accounting Education*, *Accounting Education: an international Journal*, *Accounting Education: a journal of Theory, Practice and Research*, y *Journal of Accounting Education*; aparte de los trabajos que aparecen tanto en otras revistas de contabilidad, como dedicadas a las cc. de la educación y la psicología.

socio-cultural. Como respuesta, desde nuestro departamento estamos realizando una investigación que pretende arrojar luz sobre esta cuestión.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de las páginas precedentes se ha puesto de manifiesto que, previo a cualquier proceso de implantación de un sistema de aseguramiento, gestión, o evaluación de la calidad; o a un rediseño curricular, es necesario el estudio y la fijación del perfil del licenciado (o del profesional) que se desea formar. Este perfil, que debe responder a las demandas de la sociedad ⁽⁷⁾, ha de componerse no sólo de características relativas a conocimientos técnicos; sino que debe incluir un amplio abanico de capacidades y habilidades personales ⁽⁸⁾.

Conocidas las «especificaciones», y obtenidos los objetivos educativos del proceso a partir de ellas, se ha llegado sólo al primero de los pasos establecidos por Gitlow y Gitlow (1989): la calidad de diseño. Se deben cubrir las dos etapas siguientes calidad de conformidad y

(7) Esta idea parece ser compartida por el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad de Sevilla, que en su Protocolo de Evaluación de Centros intenta que éstos hagan explícitos los perfiles de sus titulaciones; aunque del análisis del documento no se puede deducir en que términos.

(8) En un estudio muy reciente (1997) realizado por el Círculo de Progreso, se recoge la importancia que los empleadores otorgan a determinadas capacidades personales de las incluidas en el apartado 4 de nuestro trabajo.

calidad de desempeño. La verificación del cumplimiento de estas dos últimas etapas supone la elaboración de un currículum adecuado (entendiendo por tal los objetivos en su adecuado grado de concreción, distribución temporal de los mismos, metodologías docentes a emplear, medios y sistemas de evaluación), y la verificación de que el licenciado formado de acuerdo a lo anterior es capaz de desempeñar con éxito las tareas propias de su cargo. Así, la verificación de la calidad de desempeño requiere de un estudio longitudinal a largo plazo, que provee de información para, en su caso, realimentar el proceso modificando el perfil necesario.

El modelo propuesto es un profesional que se adapta al cambio a través del compromiso con el aprendizaje y el reciclaje continuo. La forma de llegar a ese perfil es a través de una formación de base amplia -la solución de las artes liberales-, sobre la que poder desarrollar una especialización; pero no de forma prematura con lo que el reciclaje sería imposible, sino contando con un núcleo de formación lo suficientemente genérico para soportar un cambio posterior de especialización.

Así, además de esta reflexión inicial, los procesos de mejora basados en saltos o innovaciones, como los cambios de planes de estudio, no serán efectivos si no van acompañados de un proceso paralelo de mejora continua (día a día), y si no se promueven profundos cambios en otra serie de aspectos afines, tales como los indicados por Vásquez (1991) y Mayor (1996): formación, reciclaje y motivación del profesorado ⁽⁹⁾ e innovación pedagógica.

(9) Ver a este respecto el trabajo presentado por Arquero y Donoso (1997).

REFERENCIAS

- Accounting Education Change Commission. (1990). Position Statement No. 1. Objectives of Education for Accountants.
- American Accounting Association (1986). Future Accounting Education: Preparing for the Expanding Profession (The Bedford Report). En Bloom, R. et al (1994). The Schism in Accounting. Ed. Quorum Books, 89-116.
- American Institute of Certified Public Accountants, Education Executive Committee. (1992) Academic Preparation to become a Certified Public Accountant. NY: AICPA.
- Argandoña, A. (1991). Propuestas en torno a una encuesta. En: Revista de Economía. 8, pp. 68-69.
- Arthur Andersen & Co. et al. (1989). Perspectives on Education: Capabilities for Success in the Accounting Profession. (White Paper). New York.
- Arquero Montaña, J.L. y Donoso Anes, JA. (1997). An Innovation Proposal in the Formation and Training of the University Accounting new Teachers. Comunicación presentada al 8th. IAAER World Congress. París.
- ASQC (1987). Guide for reducing Quality Costs. Wisconsin. ASQC Quality Press. Círculo de Progreso (1997). Infoempleo- Oferta y demanda laboral en España, 1997. Círculo de Progreso. Madrid.
- Consejo de Universidades (1988). Reforma de las enseñanzas universitarias. Título: licenciado en administración de empresas. Madrid. MEC.
- Consejo de Universidades (1994). Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario. Documento N° 13. Informe Final. Madrid.

- Crosby, P.B. (1991). *La calidad sin lágrimas*. México: Ed. Continental.
- Dehnad, K. (1989). *Quality Control, Robust Design, and the Taguchi Method*. California: Wadsworth & Brooks/Cole.
- Eriksen, S.D. (1995). TQM and the transformation of Higher Education. En: *Quality Assurance in Education*. 3, 1, 14-29.
- Flower, J. (1992). The Role of the University in the Education of The Accountant. Ponencia al V Encuentro Asepuc. Sevilla.
- Fortuna, R.M. (1990). El imperativo de la calidad. En: Ernst & Young, *La calidad total, una guía para los directivos de los 90*. cap. 1.
- Freeman, R. (1994). *Quality Assurance in Secondary Education*. En: *Quality Assurance in Education*. 2, 1, 21-25.
- Fuentes Ruiz, Pilar de. (1994). *Calidad y gestión de costes: una evidencia empírica*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Fuentes Ruiz, Pilar de. (1995). *La obtención de la calidad total en el día a día: una evidencia empírica*. Paper presentado en el III Workshop en Contabilidad de Gestión.
- Garvin, D.A. (1988). *Managing Quality: the Strategic and Competitive Edge*. New York: McMillan.
- Gitlow, H.S. y Gitlow, S.I. (1989). *Cómo mejorar la calidad y la productividad con el método Deming*. Bogotá: Ed. Norma.
- International Federation of Accountants. Education Committee. (1994). *2000 and Beyond. A strategic framework for prequalification education for the accountancy profession in the year 2000 and beyond*. N.Y.: IFAC.
- International Federation of Accountants. Education Committee. (1995). *Prequalification Education, Assessment of professional competence and experience requirements of professional accountants*. N.Y.: IFAC
- Juran, J.M. (1951). *Quality Control Handbook*. New York: McGraw Hill.
- Juran, JM y Gryna, FM. (1993). *Quality Planning and Analysis*. New York: Mc Graw-Hill, Inc.
- Langerderfer, H.Q. (1987). Accounting Education's history. A 100-year search for identity. En: *Journal of Accountancy*. May, 302-331.
- Martínez Churiaque, J. I. (1991). Propuestas en torno a una encuesta. En: *Revista de Economía*. 8, pp. 64-66.
- Mayor Ruiz, C. (1996). *La Calidad de la Enseñanza Universitaria: Las concepciones de los profesores de la Universidad de Sevilla* Comunicación presentada a la European Conference on Educational Research. Septiembre.
- Mueller, G.G. & Simmons, J.K. (1989). Change in Accounting Education. *Issues in Accounting Education*, 4, 2, 247-251.
- Ministerio Educación y Ciencia, Madrid. Real Decreto 1497/1987 de 27-11-1987, BOE 14-12-1987.
- Nelson, I.T. (1995). What's New about Accounting Education Change?. An Historical Perspective on the Change Movement. En: *Accounting Horizons*, 9, 4.62-75.
- Subotnick, D. (1987). What accounting can learn from legal education. *Issues in Accounting Education*, 2, 2, 3 13-324.

Universidad de Zaragoza, Real Decreto 1271/1985 de 29-05-1985, BOE 27-07-1985.

Universidad de Zaragoza, Resolución de 12-09-1994, BOE 19-01-1995.

Urrutia, J. (1991). Propuestas en torno a una encuesta. En: Revista de Economía. 8, pp. 62-64.

Vásquez, J.A. (1991). La reforma de los planes de estudios universitarios. En: Revista de Economía. 8, pp. 56-60.

Yorke, M. (1992). Quality in Higher education: a conceptualization and some observations on the implementation of a sectorial quality system. En: Journal of Further and Higher Education, 16,1, 90-103.