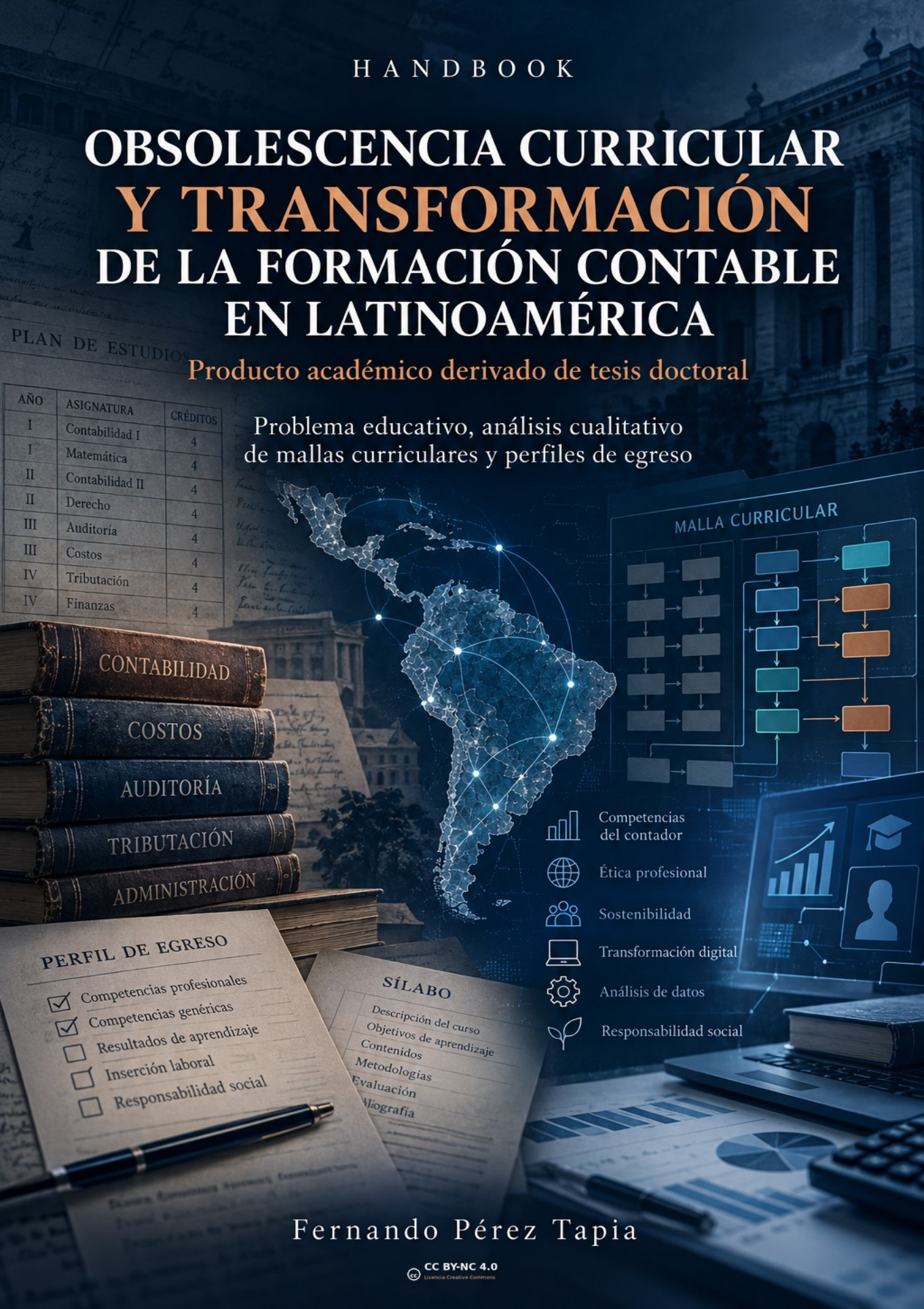
HANDBOOK

OBSOLESCENCIA CURRICULAR Y TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN CONTABLE EN LATINOAMÉRICA

Producto académico derivado de tesis doctoral

Problema educativo, análisis cualitativo de mallas curriculares y perfiles de egreso



Fernando Pérez Tapia

CC BY-NC 4.0
Licencia Creative Commons

Ficha editorial

Título: Obsolescencia curricular y transformación de la formación contable en Latinoamérica. Subtítulo: Problema educativo, análisis cualitativo de mallas curriculares y perfiles de egreso. Autor: Fernando Pérez Tapia. Tipo: HANDBOOK académico derivado del proyecto de tesis doctoral. Vinculación académica del autor: Doctorado en Educación y Liderazgo, Universidad Superior de Guadalajara (USG), en curso.

Este material presenta un análisis documental cualitativo y exploratorio de mallas curriculares, perfiles de egreso y reformas de instituciones de Chile y Latinoamérica. Su propósito es contribuir al estudio doctoral sobre pertinencia y actualización de la formación contable.

© 2026 Fernando Pérez Tapia. HANDBOOK académico gratuito, de acceso abierto y sin ISBN. Licencia Creative Commons Atribución–NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0).

Licencia Creative Commons y condiciones de reutilización

CC BY-NC 4.0 Internacional

Se autoriza consultar, reproducir, compartir y adaptar este HANDBOOK con fines no comerciales. Debe reconocerse al autor, indicarse la fuente, enlazar la licencia y señalarse toda modificación, sin insinuar respaldo del autor.

La explotación comercial requiere autorización del autor. Los materiales de terceros mantienen sus derechos. Licencia oficial: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es

Referencia bibliográfica sugerida (APA 7)

Pérez Tapia, F. (2026). *Obsolescencia curricular y transformación de la formación contable en Latinoamérica: Problema educativo, análisis cualitativo de mallas curriculares y perfiles de egreso* [Handbook académico de acceso abierto].



CC BY-NC 4.0 Internacional

Índice

Presentación....4

Introducción....6

PARTE I. Comprender la obsolescencia curricular

1. La obsolescencia como problema de educación superior....10

2. Mercado profesional, capacidades y valor de la Contaduría Pública....13

3. El currículo que se declara y el currículo que se experimenta....17

PARTE II. Leer las mallas curriculares latinoamericanas

4. Enfoque cualitativo y criterios de lectura documental....21

5. Chile: instituciones frente al mismo campo laboral....25

6. Experiencias latinoamericanas: diversidad y reforma de los planes....30

7. Duración de las carreras, títulos y organización del aprendizaje....36

PARTE III. Explicar y transformar el problema

8. Hallazgos interpretativos y tensiones transversales....40

9. Gobernanza, regulación e inercia institucional....43

10. Transformación curricular basada en evidencia....46

11. Tres situaciones para el análisis académico....51

12. Preguntas de seguimiento y discusión....54

13. Núcleos problemáticos del análisis curricular....56

14. Casos ampliados de Chile y Latinoamérica....59

15. Orientaciones para la continuidad del HANDBOOK....62

Glosario de conceptos esenciales....63

Reflexión final....65

Referencias....67

Sobre el autor....71

Presentación · Por qué este HANDBOOK

La formación del Contador Público y Auditor ocupa un lugar decisivo en la vida económica de América Latina. De ella dependen capacidades para preparar información confiable, sostener la gestión de empresas, orientar decisiones tributarias, evaluar controles, interpretar operaciones, asistir a entidades públicas y contribuir a la rendición de cuentas. Son funciones que no pertenecen exclusivamente al pasado: siguen constituyendo el núcleo de una profesión indispensable. Sin embargo, el escenario en el que se ejercen se ha transformado. Nuevos modelos de negocio, plataformas digitales, presión regulatoria, asesoría estratégica y exigencias de comunicación han modificado lo que significa desempeñarse competentemente (Armijos et al., 2025; International Federation of Accountants [IFAC], 2026).

De esa constatación surge un problema educativo antes que una acusación: ¿en qué medida las mallas curriculares y los perfiles de egreso de las instituciones que forman contadores en Latinoamérica expresan los problemas y capacidades que hoy exige el ejercicio profesional? La pregunta no se resuelve contando asignaturas tecnológicas o determinando cuál carrera dura más. Requiere interpretar la arquitectura de la formación y su sentido: qué conocimientos se consideran fundamentales, cómo se relacionan entre sí, cuáles aprendizajes se esperan, qué tipo de profesional se proyecta y qué mecanismos permiten actualizar esa promesa (Armijos et al., 2025).

Este HANDBOOK adopta una orientación cualitativa y documental. Se estudian planes de estudio, perfiles de egreso, reglamentos y anuncios de reformas accesibles públicamente, junto con literatura especializada y referentes profesionales. El énfasis recae en comprender tensiones y patrones antes que en construir puntuaciones de obsolescencia. Los resultados son interpretaciones acotadas a la evidencia disponible, y por ello siempre abiertas a contrastación con sílabos, docentes, egresados, estudiantes y empleadores (Bowen, 2009).

El enfoque deliberadamente amplía la preocupación inicial por los delitos económicos y las tecnologías emergentes. La auditoría forense y la inteligencia artificial son campos importantes, pero no agotan el trabajo del contador. La formación debe responder también a tributación, contabilidad, costos, finanzas, control de gestión, gestión del sector público, asesoría a pequeñas organizaciones, sostenibilidad, relaciones laborales, comunicación de hallazgos, ética y capacidad de aprendizaje continuo. Una malla puede ser altamente tecnológica y, a la vez, insuficiente en juicio contable o comunicación profesional; también puede conservar asignaturas históricas cuya relevancia sea plenamente actual (IFAC, 2026; Servicio Nacional de Capacitación y Empleo [SENCE], 2025).

Este HANDBOOK está dirigido a autoridades académicas, directores de carrera, profesores, investigadores y profesionales. No propone una malla única para Latinoamérica. Su propósito es fundamentar una conversación informada sobre pertinencia, actualización curricular, duración de las trayectorias formativas y capacidad institucional de cambio, desde la perspectiva de un producto académico vinculado a tesis doctoral.

Cómo utilizar este HANDBOOK académico

La lectura puede ser continua o temática. La primera parte construye el problema conceptual; la segunda presenta casos documentales y precauciones comparativas; la tercera analiza la gobernanza y plantea una ruta de transformación; la cuarta invita a discutir situaciones formativas. Las preguntas al final de cada capítulo son abiertas y no constituyen un instrumento psicométrico de medición.

Cuando se cite una universidad, debe distinguirse entre un atributo documentado del currículo y una inferencia pedagógica. Expresiones como «el plan contempla» o «el perfil declara» están sustentadas en documentos institucionales. Afirmaciones sobre lo que realmente aprende una cohorte, la eficacia de un profesor o el impacto laboral de un plan exigen evidencia adicional que no puede derivarse de la malla publicada (Bowen, 2009).

Introducción · El problema de la pertinencia de la formación contable

En los debates sobre educación superior es habitual hablar de innovación curricular como sinónimo de introducir cursos nuevos. Con frecuencia se propone incorporar inteligencia artificial, visualización de datos o sostenibilidad mediante asignaturas que conviven con estructuras prácticamente inalteradas. La incorporación puede ser positiva, pero no demuestra por sí sola que el perfil de egreso haya cambiado ni que los aprendizajes se integren a los problemas de la profesión. El mismo cuestionamiento se aplica a reformas que sustituyen nombres, redistribuyen créditos o reorganizan semestres sin esclarecer qué competencia adicional adquiere el estudiante (Biggs & Tang, 2011).

En la Contaduría Pública latinoamericana la dificultad se intensifica por la diversidad de denominaciones y trayectorias. Los nombres Contador Público, Contador Auditor, Contador Público y Auditor, Contabilidad y Auditoría o Ciencias Contábeis no describen siempre la misma arquitectura académica ni el mismo alcance del ejercicio profesional. Un estudio de Armijos, La Paz y López (2025), basado en una amplia revisión regional, identificó heterogeneidad en denominaciones y planes, reforzando la necesidad de comparar propósitos, no solo etiquetas (Armijos et al., 2025).

La temporalidad añade otra pregunta. ¿Qué significa que una institución ofrezca una carrera de ocho semestres y otra de diez para un título o ejercicio profesional cercano? La diferencia puede deberse a una licenciatura, a formación general, al volumen de créditos, a la estructura de las prácticas o a exigencias nacionales. Una mayor duración no es, automáticamente, sinónimo de mayor calidad; una menor duración tampoco demuestra precariedad. Los años deben leerse junto con el mapa de competencias y la carga efectiva de aprendizaje (AIEP, s. f.; Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP], 2021; Universidad de Santiago de Chile, s. f.).

Finalmente aparece la gobernanza. Si una universidad identifica una brecha y requiere años para revisar su perfil, aprobar un nuevo plan, organizar la docencia y aplicar la reforma, la pertinencia futura puede deteriorarse incluso cuando existan autoridades y profesores conscientes del problema. Pero sería un error llamar burocracia a todo procedimiento de revisión: la participación colegiada, la protección de cohortes y el aseguramiento de calidad cumplen funciones legítimas. El problema investigable es la relación entre controles necesarios, tiempos institucionales y capacidad de adaptación (PUCP, 2026; Universidad de la República, 2024).

La pregunta central de este producto académico es la siguiente: ¿cómo se manifiestan, a partir del análisis cualitativo de mallas curriculares y perfiles de egreso de programas de Contaduría Pública y Auditoría en Latinoamérica, los signos de obsolescencia curricular y las tensiones entre pertinencia formativa, necesidades del mercado y gobernanza institucional?

Objetivo y alcance

El objetivo general es comprender críticamente la pertinencia de la formación contable latinoamericana mediante una lectura documental comparada, con especial atención a los contenidos, perfiles de egreso, secuencia formativa, duración de carreras y evidencias de transformación curricular. Los objetivos complementarios son identificar formas de innovación y permanencia disciplinar, interpretar diferencias entre instituciones y sistemas, establecer límites de la evidencia y proponer orientaciones académicas para una actualización responsable (Bowen, 2009; Braun & Clarke, 2006).

El Handbook no presenta una muestra estadísticamente representativa ni una evaluación causal de resultados laborales. Su contribución es interpretativa: ofrece un mapa de problemas, contrastes documentados y criterios de lectura que pueden orientar investigaciones posteriores de carácter empírico.

PARTE

I. COMPRENDER LA OBSOLESCENCIA CURRICULAR

HANDBOOK · FERNANDO PÉREZ TAPIA

1. La obsolescencia como problema de educación superior

1.1. Qué significa que un currículo pierda pertinencia

En el ámbito educativo, un plan de estudios articula la selección de conocimientos, la organización del tiempo, las experiencias formativas y la definición de los aprendizajes esperados. La noción de obsolescencia curricular adquiere sentido cuando esa arquitectura deja de proporcionar, de manera suficiente y coherente, capacidades consideradas relevantes para el ejercicio profesional y la responsabilidad social de la institución. No se reduce a contar años desde la última resolución: es una relación cambiante entre formación, profesión, contextos y conocimientos (Biggs & Tang, 2011; IFAC, 2026).

Una reforma de hace una década podría seguir ofreciendo fundamentos robustos de contabilidad financiera, ética, tributación o razonamiento cuantitativo. Inversamente, un plan reciente podría resultar poco pertinente si incorpora una materia de datos sin conectarla con auditoría, decisiones de negocio o evidencia contable. Por ello se propone diferenciar antigüedad de obsolescencia. La primera es un hecho cronológico; la segunda requiere un juicio académico razonado, apoyado en una brecha que pueda describirse, localizarse y vincularse con una necesidad relevante (Armijos et al., 2025).

La obsolescencia tampoco equivale a incumplimiento legal. Una carrera puede satisfacer requisitos formales y, aun así, enfrentar desafíos de pertinencia. También puede mantener una formación técnica rigurosa y responder adecuadamente a su territorio aunque no exhiba todos los términos contemporáneos de la industria. La diversidad institucional, productiva y territorial obliga a evaluar propósitos y condiciones antes de señalar déficits (Bowen, 2009).

1.2. Formas de desajuste que conviene distinguir

Una primera forma es la omisión: el perfil no considera un ámbito importante para el campo laboral que declara atender. Una segunda es la fragmentación: determinadas competencias aparecen en asignaturas aisladas, sin progresión ni integración en situaciones de desempeño. Una tercera es la actualización puramente nominal: cambia la denominación de una unidad académica, pero los resultados de aprendizaje y las evaluaciones conservan un tratamiento anterior. Una cuarta es la desalineación, observable cuando el perfil promete asesoría estratégica, pensamiento crítico o capacidad investigativa y la secuencia curricular publica escasos espacios de aplicación o integración (IFAC, 2026).

Estas categorías no constituyen etiquetas cerradas. Puede existir una integración transversal cuya evidencia no aparezca en la malla resumida. También puede haber competencias avanzadas en prácticas profesionales, seminarios o talleres de los últimos semestres. Por tanto, cuando la información pública es limitada, la formulación metodológicamente defendible es «no se observó evidencia explícita en el documento consultado», y no «la institución no enseña esa competencia» (Bowen, 2009).

1.3. Obsolescencia y docencia: una relación inseparable

El currículo escrito es apenas una parte de la experiencia educativa. Una reforma genuina debe modificar lo que los estudiantes realizan con el conocimiento: explicar decisiones contables, resolver casos ambiguos, evaluar fuentes de evidencia, argumentar recomendaciones tributarias y comunicar conclusiones a actores no especialistas. El desarrollo de estas capacidades depende de métodos didácticos, disponibilidad de prácticas, retroalimentación y coherencia de la evaluación con las expectativas del perfil (Biggs & Tang, 2011).

Desde esta perspectiva, la obsolescencia puede instalarse incluso en mallas formalmente modernas. Si se declara aprendizaje basado en problemas, pero la evaluación se concentra exclusivamente en reproducción de procedimientos, la innovación pedagógica queda

debilitada. La literatura de alineación constructiva ayuda a formular esta pregunta sin asumir que se conoce la calidad de una docencia que no ha sido observada (Biggs & Tang, 2011).

> *«El tiempo transcurrido revela la edad de una malla; la evidencia pedagógica y profesional revela su pertinencia.»*

Preguntas para la reflexión

— ¿Qué evidencias serían necesarias para afirmar que un plan ha perdido pertinencia?

— ¿Puede una asignatura antigua ofrecer aprendizajes más actuales que una materia con nombre tecnológico?

— ¿Dónde termina la observación documental y comienza la inferencia que exige trabajo de campo?

2. Mercado profesional, capacidades y valor de la Contaduría Pública

2.1. El mercado no es un solo empleador

Hablar de «lo que pide el mercado» como si existiera una demanda homogénea puede desviar el diagnóstico. El ejercicio independiente de un contador que asesora microempresas no coincide plenamente con la función de control de una corporación, una oficina tributaria, una auditoría externa, una entidad municipal o una firma de consultoría. Los distintos entornos comparten bases profesionales, pero demandan combinaciones específicas de dominio técnico, comunicación, tecnología, responsabilidad y manejo de incertidumbre (SENCE, 2025).

Una lectura útil diferencia al menos cinco ámbitos: gestión contable y tributaria de organizaciones pequeñas; reporte financiero y control interno empresarial; auditoría y aseguramiento; gestión pública y rendición de cuentas; y asesoría especializada, análisis de negocios e investigación. No se trata de casilleros excluyentes. Un egresado puede desplazarse entre ellos o desempeñar varios simultáneamente. La educación inicial necesita una base transferible, mientras que la especialización posterior puede profundizar campos de creciente complejidad (AIEP, s. f.; Duoc UC, 2024; IFAC, 2026).

Las demandas de empleo publicadas en portales son una fuente complementaria, no un espejo perfecto del mercado. En Chile, el sistema SABE de SENCE permite observar ocupaciones y requisitos declarados en avisos digitales. Su utilidad reside en la actualización periódica, aunque estos avisos pueden subrepresentar empleo público, redes informales y ciertas regiones o nichos de ejercicio independiente (SENCE, 2025). Comparar currículo y mercado requiere integrar varias fuentes y explicitar ese sesgo (SENCE, 2025).

2.2. Las competencias permanentes no han perdido valor

La formación contable necesita preservar razonamiento financiero, contabilidad de costos, lectura de estados financieros, tributación, normativa, auditoría y control. Esos conocimientos constituyen la gramática profesional que permite interpretar operaciones y adoptar decisiones justificadas. La actualización no debe concebirlos como un pasado que es preciso superar, sino como bases que deben aprenderse en problemas contemporáneos (IFAC, 2026).

La pregunta relevante es cómo se articulan esos fundamentos con interpretación de datos, evaluación de riesgos, gestión de sistemas, asesoría empresarial y comunicación de resultados. Un contador formado solo en procedimientos repetibles puede hallar dificultades ante un sistema ERP o ante un negocio que opera con modelos digitales; pero un profesional formado solo en herramientas digitales, sin criterio para reconocer una estimación contable defectuosa o una obligación fiscal relevante, también enfrenta limitaciones esenciales (IFAC, 2026).

Las normas internacionales de educación publicadas por la International Federation of Accountants (IFAC, 2026) permiten reconocer la complementariedad entre competencias técnicas, habilidades profesionales, valores éticos y evaluación de competencias. Constituyen un referente internacional, cuya aplicación debe interpretarse atendiendo a la regulación profesional y educativa de cada país.

2.3. Capacidades transversales y juicio profesional

El trabajo contable depende con frecuencia de comunicar asuntos complejos a personas que no dominan la terminología técnica. Preparar informes claros, explicar incertidumbre, negociar prioridades, trabajar en equipos multidisciplinarios y sostener una posición ética son capacidades con efectos directos en la utilidad social de la profesión. Si permanecen solo como cualidades genéricas del perfil de egreso y no cuentan con oportunidades formativas reconocibles, cabe examinar la congruencia de esa promesa (IFAC, 2026).

El juicio profesional se vuelve especialmente visible cuando las reglas no resuelven por sí solas una situación. Identificar qué información falta, qué supuestos son razonables, qué riesgos afectan una decisión y cómo documentar una conclusión implica actividades de pensamiento de mayor complejidad que la ejecución de una fórmula. La formación debería permitir ese tránsito desde las operaciones guiadas hacia el desempeño argumentado (IFAC, 2026).

2.4. Especialidades emergentes, sin reducir la profesión a ellas

Inteligencia artificial, ciberseguridad, analítica avanzada, reportabilidad de sostenibilidad, delitos económicos y auditoría forense son ámbitos relevantes, aunque con distintos niveles de prioridad según contexto y perfil. Su incorporación curricular necesita sustentarse en una decisión pedagógica. Por ejemplo, el estudio de la auditoría forense corresponde al examen investigativo orientado a esclarecer hechos y reunir evidencia en circunstancias que lo justifiquen; la gestión preventiva de riesgos y el compliance responden a funciones relacionadas, pero conceptualmente distintas (IFAC, 2026).

El interés por estas especialidades no debe eclipsar necesidades extendidas como manejo tributario, asesoría a pymes, gestión de costos, contabilidad gubernamental o interpretación de información financiera. Una reforma equilibrada relaciona el núcleo permanente con capacidades emergentes sin convertir la malla en una acumulación de nombres de moda (IFAC, 2026).

Preguntas para la reflexión

— ¿Qué segmentos profesionales se declaran explícitamente en el perfil de egreso de una carrera?

— ¿Cómo distinguir una demanda laboral coyuntural de una competencia durable?

— ¿Qué competencias debieran formarse transversalmente y cuáles requerirían especialización?

3. El currículo que se declara y el currículo que se experimenta

3.1. Perfil de egreso: una promesa que debe hacerse visible

El perfil de egreso es una declaración institucional de capacidades esperadas al término de una trayectoria formativa. Constituye un punto de entrada privilegiado para la investigación curricular porque expresa la identidad profesional que una institución quiere construir. Al mismo tiempo, no puede interpretarse como un informe de resultados reales: el uso del verbo «liderar», «investigar» o «innovar» no demuestra por sí mismo el desarrollo de esas capacidades (Biggs & Tang, 2011).

El análisis cualitativo compara tres niveles: lo que la institución promete; las actividades curriculares que parecen apoyar esa promesa; y las evidencias disponibles de aprendizaje y evaluación. La relación entre niveles se interpreta como una cadena de plausibilidad, no como una prueba causal. Si un perfil declara asesoría tributaria y el plan organiza secuencialmente materias tributarias con práctica y aplicación, existe una alineación documental más visible que cuando la capacidad aparece solo en la descripción general. Para concluir que los estudiantes lograron efectivamente la competencia se requieren productos de aprendizaje, evaluaciones o seguimiento de egresados (Biggs & Tang, 2011; Bowen, 2009).

3.2. La diferencia entre materia obligatoria y trayectoria opcional

Las asignaturas optativas amplían la diversidad y autonomía de los estudiantes, pero su existencia debe leerse con cautela. Una universidad puede ofrecer Auditoría Forense, Ciencia de Datos o Tributación Internacional sin que todo egresado curse esas unidades. En sentido inverso, una competencia puede desarrollarse a través de asignaturas obligatorias con un nombre genérico. Comparar universidades requiere

conservar esa distinción y examinar las rutas de elección disponibles (PUCP, 2021; Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2023).

Los planes con asignaturas optativas pueden estar muy bien diseñados cuando garantizan un núcleo común y ofrecen especialización. El problema aparece si el perfil institucional atribuye a toda la cohorte capacidades que dependen de electivos no cursados por una parte de ella. En tal caso, la tensión debe localizarse en el alcance de la promesa y en sus mecanismos de garantía, más que en la existencia de opciones (UNAM, 2023).

3.3. Secuencia formativa y evaluación auténtica

La progresión curricular es más que una lista ordenada por semestre. Se observa cuando los aprendizajes básicos funcionan como prerrequisitos conceptuales para enfrentar casos más complejos: desde registrar transacciones hasta evaluar reportes; desde conocer impuestos hasta justificar una estrategia dentro del marco legal; desde reconocer controles hasta investigar una anomalía documental; desde usar un programa contable hasta analizar críticamente sus salidas (Biggs & Tang, 2011).

La evaluación auténtica remite al uso del conocimiento en actuaciones pertinentes para la profesión. Un proyecto integrado de información financiera, una revisión de controles, la exposición de una recomendación ante un comité o la redacción de un dictamen argumentado son ejemplos que permiten examinar la coherencia entre tareas y competencias. El análisis de una malla no evidencia esas actividades salvo que se documenten en programas de asignatura, guías de evaluación o proyectos de titulación (Biggs & Tang, 2011; IFAC, 2026).

Preguntas para la reflexión

— ¿El perfil de egreso está escrito en términos de actuaciones observables?

— ¿Cuáles asignaturas aseguran aprendizajes para todos y cuáles son optativas?

— ¿Qué evidencia permitiría conocer la calidad de los resultados más allá de la malla?

PARTE

II. LEER LAS MALLAS LATINOAMERICANAS

HANDBOOK · FERNANDO PÉREZ TAPIA

4. Enfoque cualitativo y criterios de lectura documental

4.1. Por qué un estudio documental es apropiado

El objetivo de este HANDBOOK es explorar cómo las instituciones representan la formación contable y qué tensiones pueden identificarse entre sus documentos curriculares y las expectativas profesionales. Para ello, el análisis documental cualitativo ofrece una aproximación congruente: permite comparar lenguajes, propósitos, decisiones de organización y continuidades históricas, siempre que se documenten la procedencia y la versión de cada fuente (Bowen, 2009).

La unidad de observación no es la universidad considerada como organización completa, sino el documento curricular vinculado a un programa específico y a una versión temporal determinada. Una misma institución puede tener planes coexistentes o rutas para estudiantes de distintas cohortes. También puede publicar una malla simplificada para admisión y documentos técnicos más profundos para uso interno. Ambas fuentes tienen valor distinto y no deben tratarse como equivalentes (Bowen, 2009).

Una muestra intencional de casos resulta adecuada para comprender contrastes: universidades e institutos profesionales de Chile, junto con programas de otros países latinoamericanos que documenten reformas, cambios de perfiles o modelos de duración. La selección no permite inferir proporciones regionales de obsolescencia ni produce estimaciones generalizables. Su propósito es iluminar mecanismos, formas de articulación y preguntas que investigaciones posteriores deberán contrastar (Bowen, 2009; Braun & Clarke, 2006).

4.2. Procedimiento de lectura interpretativa

Primero se identifica el documento oficial y su contexto: carrera, institución, país, modalidad, cohorte, año de vigencia y denominación del título. Después se reconstruye el perfil de egreso y sus principales

ámbitos de actuación. Luego se examina el recorrido curricular: formación general, núcleo contable, especialidades, oportunidades prácticas, asignaturas electivas y requisitos de graduación. Finalmente, se relacionan las capacidades declaradas con necesidades profesionales sustentadas en estándares y evidencia laboral (Bowen, 2009).

El procedimiento no depende de un repertorio fijo de palabras clave. Aunque términos como ERP, sostenibilidad, gestión de riesgos o analítica de datos facilitan la búsqueda, un contenido puede estar presente con otra denominación. Por ello la interpretación considera el sentido de los enunciados, la posición de la asignatura en la secuencia y la relación con el perfil. La lectura responsable incorpora los contraejemplos que contradicen la hipótesis inicial y deja visibles las zonas de incertidumbre (Braun & Clarke, 2006).

Se distinguen las observaciones documentadas de las inferencias. Que una malla incluya una materia de Auditoría Informática constituye un dato. Que la carrera efectivamente forme especialistas capaces de auditar sistemas complejos exige otras evidencias. Que exista una reforma publicada constituye otro dato; que esa reforma haya respondido rápidamente a las necesidades empresariales es una explicación causal que solo podría sostenerse con documentación sobre diagnóstico, decisiones y tiempos de implementación (Bowen, 2009).

4.3. Comparabilidad: una cuestión de equivalencia sustantiva

No corresponde comparar solamente asignaturas homónimas. La formación general puede estar integrada en el plan profesional o separada en un ciclo universitario previo; algunas universidades otorgan grado académico y título profesional, mientras que ciertos institutos profesionales ofrecen titulaciones de otra naturaleza. También varían la carga de prácticas, los créditos y las modalidades de egreso. El análisis debe concentrarse en qué formación recibe el estudiante y qué capacidades se espera que desarrolle (Armijos et al., 2025).

Un criterio de comparabilidad más robusto consiste en examinar funciones profesionales cercanas: preparación y evaluación de información financiera, tributación, costos, auditoría, gestión, control, habilidades profesionales y capacidad de actualización. El caso latinoamericano exige además considerar el contexto normativo de cada país. La misma denominación puede habilitar funciones diferentes o estar asociada a regímenes de ejercicio distintos (Armijos et al., 2025; IFAC, 2026).

4.4. Límites y ética de la interpretación

Este estudio no observa aulas ni realiza entrevistas a empleadores, docentes o titulados. No cuenta con indicadores institucionales homogéneos de duración efectiva, desempeño, empleabilidad específica o aprendizaje logrado para todos los casos. En consecuencia, las interpretaciones deben presentarse como hallazgos documentales y no como afirmaciones sobre la calidad total de las instituciones.

El uso crítico de fuentes públicas requiere atribución precisa, respeto por las versiones históricas y disposición a corregir errores cuando aparezca información más completa. La ausencia de documentación pública no equivale a ausencia de trabajo formativo; tampoco una descripción promocional detallada equivale a evidencia de desempeño. Esta asimetría entre publicidad y documentación es parte del problema metodológico, no una razón para atribuir calificaciones arbitrarias (Bowen, 2009).

> *«La revisión documental permite describir la promesa curricular y sus condiciones visibles de posibilidad; no permite, por sí sola, certificar el aprendizaje alcanzado.»*

Preguntas para la reflexión

— ¿Por qué una malla de admisión y un programa oficial de asignatura no ofrecen el mismo nivel de evidencia?

— ¿Qué sesgos se introducen al seleccionar solamente instituciones con mejor documentación pública?

— ¿Qué interpretación alternativa merece un curso optativo en un programa con amplio núcleo obligatorio?

5. Chile: universidades e institutos profesionales frente al mismo campo laboral

5.1. Diversidad institucional y perfiles comparables

Chile constituye un escenario especialmente relevante porque existen universidades e institutos profesionales que preparan titulados bajo denominaciones muy próximas. Sin embargo, compartir el nombre de Contador Auditor no implica que el diseño institucional, la formación general, los grados académicos, la especialización o las prácticas sean equivalentes. Esta diferencia no debe entenderse como defecto por principio, sino como una característica que exige comparar la propuesta formativa en su propio contexto (AIEP, s. f.; Duoc UC, 2024; Instituto Profesional Santo Tomás, s. f.; Universidad Andrés Bello, s. f.).

La Universidad de Santiago de Chile publica una trayectoria de diez semestres de Contador Público y Auditor. Su perfil declara capacidades de sistemas de información, gestión impositiva, auditoría interna y externa, control de gestión, decisiones financieras, asesoría y comunicación. La lectura cualitativa revela una concepción amplia del profesional, asociada a una formación que integra campos técnicos y desempeños de carácter analítico. No se deduce de esa descripción que cada competencia esté efectivamente lograda, pero sí que el perfil recoge funciones diversas del mercado (Universidad de Santiago de Chile, s. f.).

El Instituto Profesional Santo Tomás declara una duración de ocho semestres para Contador Auditor y una salida intermedia de Contador General de Nivel Superior. Su descripción destaca procesos de negocio, información financiera, tributación, control interno y apoyo a la dirección. La existencia de salida intermedia es curricularmente significativa: plantea trayectorias articuladas entre un desempeño técnico previo y un título profesional posterior. Al contrastarla con una

carrera universitaria, corresponde examinar la progresión y no solo la cantidad de semestres (IP Santo Tomás, s. f.).

5.2. AIEP y Duoc UC: pertinencia en la formación profesional aplicada

AIEP publica para Auditoría el título Contador Auditor, con ocho semestres más práctica laboral y titulación según la ficha institucional consultada. El perfil destaca administración y supervisión de procesos contables, financieros y tributarios, interpretación de estados financieros y asesoría. La forma de declarar la duración recuerda la importancia de separar el itinerario lectivo de los requisitos finales. Una comparación que omita ese detalle puede generar equivalencias temporales artificiales (AIEP, s. f.).

Duoc UC presenta una propuesta de Auditoría orientada a sistemas de control interno, procesos contables, tributación, auditoría, herramientas ERP y actuación en organizaciones públicas y privadas. Su perfil integra además auditoría de sistemas de información y áreas especializadas. En una lectura cualitativa, ello muestra un intento de relacionar la formación técnica y el campo de desempeño; para juzgar la profundidad de esa integración habría que examinar la secuencia completa de asignaturas, evidencias de aplicación y condiciones de obligatoriedad (Duoc UC, 2024).

Una comparación apresurada podría concluir que una institución que utiliza más vocabulario digital posee automáticamente mayor pertinencia. Sin embargo, términos similares pueden traducirse en experiencias muy diferentes. El foco debe estar en la relación que el programa propone entre contabilidad, asesoría, control, uso de sistemas y elaboración de informes para situaciones reales (AIEP, s. f.; Duoc UC, 2024).

5.3. La Universidad de Chile y una reforma explícita

La Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile ha publicado una actualización curricular 2026 para Contador Auditor. Entre sus cambios describe programación para analítica de datos,

razonamiento basado en datos, aprendizaje de máquina, comunicación, ética, cursos integradores y ampliación de electivos. La evidencia es especialmente interesante por tratarse de una reforma explicada en relación con competencias y estructura de ciclos, no exclusivamente con la incorporación aislada de una asignatura (Universidad de Chile, 2026).

Este caso no puede utilizarse como prueba de que el plan anterior era inadecuado ni de que el nuevo ya ha producido mejores titulados. Documenta una respuesta curricular y permite formular preguntas sobre qué se mantiene, qué se reorganiza, cuáles trayectorias quedan disponibles y cómo se resguarda el núcleo contable. También permite observar que la transformación curricular puede consistir en integración horizontal con otras carreras y desarrollo de competencias generales, además de cambios disciplinarios (Universidad de Chile, 2026).

La presencia de electivos y rutas flexibles introduce la cuestión de qué competencias serán comunes a todos los estudiantes. En la lectura documental se debe diferenciar los logros esperados del itinerario obligatorio y las opciones que conducen a especializaciones individuales. Esta distinción es relevante para evaluar las promesas del perfil de egreso institucional (Universidad de Chile, 2026).

5.4. Qué permite concluir el contraste chileno

Los casos chilenos seleccionados ofrecen cuatro observaciones prudentes. Primero, existen duraciones declaradas distintas para titulaciones de nombres comparables. Segundo, las descripciones profesionales enfatizan ámbitos comunes, pero con combinaciones variables de asesoría, control, tecnología, gestión y formación general. Tercero, algunas instituciones hacen visibles mecanismos de articulación, práctica o salida intermedia; otras publican reformas recientes y trayectorias electivas. Cuarto, ninguna de estas diferencias basta para ordenar instituciones por calidad sin analizar evidencias adicionales (AIEP, s. f.; Universidad de Chile, 2026; Universidad de Santiago de Chile, s. f.).

La cuestión principal no es qué sector institucional tiene «la mejor malla», sino cómo cada propuesta hace compatible su misión formativa

con un mundo laboral plural. Este cambio de pregunta permite observar oportunidades y tensiones sin confundir la investigación educativa con una evaluación comercial de programas.

5.5. Otros contrastes chilenos: Universidad Andrés Bello e IPCHILE

La Universidad Andrés Bello ofrece una carrera de Contador Auditor con una duración formal de ocho semestres. Sus descriptores públicos insisten en el dominio de información financiera, tributación, auditoría y toma de decisiones, junto con el manejo de herramientas y capacidades para asesorar organizaciones. Desde una lectura cualitativa, el interés del caso radica en que una trayectoria más breve no elimina la pretensión de formar un profesional de desempeño amplio; obliga, en cambio, a examinar con mayor atención la densidad del plan, la secuencia de aprendizajes y la forma en que se integran práctica, comunicación y juicio profesional (IPCHILE, s. f.; Universidad Andrés Bello, s. f.).

IPCHILE, por su parte, publica alternativas de formación regular y continuidad de estudios, lo que introduce una variable especialmente pertinente para el análisis documental: no todas las rutas conducen al mismo punto desde idénticas condiciones de ingreso. El estudio de estas trayectorias permite observar que parte de la diversidad del sistema chileno no se explica solo por universidades e institutos profesionales, sino también por mecanismos de articulación interna, convalidaciones y progresiones que inciden en la temporalidad real de la formación (IPCHILE, s. f.; Universidad Andrés Bello, s. f.).

5.6. Alcances del caso chileno para una investigación doctoral

El conjunto chileno resulta fértil para un proyecto de tesis porque reúne programas comparables en un marco nacional común, pero con estructuras institucionales, duraciones, perfiles y modos de actualización diferenciados. Esto permite formular preguntas más finas: qué elementos del perfil de egreso son compartidos, cuáles aparecen con mayor intensidad en determinadas instituciones, cómo se distribuyen las

experiencias prácticas y qué evidencias públicas permiten rastrear reformas curriculares (AIEP, s. f.; Duoc UC, 2024; Universidad de Chile, 2026).

También ofrece una advertencia metodológica. El análisis de mallas y perfiles permite reconstruir la promesa formativa, pero no basta para afirmar que un tipo de institución responde mejor al mercado que otro. La fuerza del caso chileno está en mostrar que la pertinencia curricular no depende únicamente del nombre de la institución, sino de la articulación entre fundamentos disciplinares, competencias profesionales, experiencias de aprendizaje y capacidad de revisión permanente.

Preguntas para la reflexión

— ¿Qué competencias comunes debiera garantizar todo programa que forma Contadores Auditores, con independencia del tipo de institución?

— ¿Cómo comparar ocho y diez semestres sin omitir prácticas, grados o salidas intermedias?

— ¿Qué aspectos de las reformas publicadas pueden observarse y cuáles requieren seguimiento longitudinal?

6. Experiencias latinoamericanas: diversidad y reforma de los planes

6.1. Argentina: prácticas profesionales y desempeño judicial

El Plan 2019 de Contador Público de la Universidad de Buenos Aires permite observar un rasgo curricular relevante: la formación mediante talleres de actuación profesional. El Taller de Actuación Profesional Judicial incluye lectura de resoluciones, procedimientos de pericia contable, relevamiento documental, construcción de opinión y elaboración de informes, además de la evaluación de competencias propias de ese ámbito (Universidad de Buenos Aires, 2019).

La enseñanza de contenidos forenses o judiciales no se limita necesariamente a una materia con el nombre Auditoría Forense. Puede desarrollarse en talleres profesionalizantes que articulan derecho, contabilidad, actuación procesal y práctica supervisada. El caso enseña a evitar una lectura puramente lexical de las mallas: buscar una palabra no equivale a comprender cómo se configura una capacidad (Universidad de Buenos Aires, 2019).

No debe inferirse, a partir del plan, que todos los talleres se implementan con igual intensidad o que los egresados poseen idéntico dominio de procedimientos judiciales. Lo documentado es la previsión curricular de un ámbito profesional y su intención de evaluación (Universidad de Buenos Aires, 2019).

6.2. Perú: transformación con coexistencia de planes

La Pontificia Universidad Católica del Perú publica rutas curriculares 2021 y 2026 para Contabilidad, indicando una transición gradual entre cohortes. La institución explica que el nuevo plan incorpora enfoques de sostenibilidad, analítica de datos y gestión estratégica, mientras que estudiantes de niveles avanzados continúan bajo el plan anterior (PUCP, 2026). Esta información es valiosa para una investigación sobre

actualización porque visibiliza la coexistencia de planes y la necesidad de proteger el avance académico (PUCP, 2026).

La transición exige decisiones sobre equivalencias, prerrequisitos, programación docente y garantías de titulación. Un cambio formal no se aplica de modo simultáneo a todos los estudiantes, y por ello la fecha de publicación de un plan no equivale a la fecha en que toda una cohorte tendrá las nuevas competencias. Esta diferencia entre aprobación y alcance efectivo constituye una dimensión temporal del cambio curricular (PUCP, 2026).

La PUCP también publica la organización de formación general y especialidad en un plan de diez semestres. Este caso recuerda que la duración total puede contener ciclos de orientación humanística y académica no visibles si se examina solamente la etapa especializada (PUCP, 2021).

6.3. Uruguay y Costa Rica: los planes como secuencias históricas

La Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad de la República documenta un Plan 2024 de Contador Público y su transición desde el Plan 2012. Además de la reforma, publica información sobre ciclo común, perfiles y unidades opcionales. El interés analítico consiste en que la transformación queda registrada como una secuencia institucional: un plan sucede a otro, pero puede coexistir temporalmente con él y requiere orientación para estudiantes (Universidad de la República, 2024).

La Universidad de Costa Rica pone a disposición sucesivas mallas de Contaduría Pública de 2002, 2016, 2022 y 2024. Esta disponibilidad resulta valiosa para reconstruir cambios a largo plazo, identificar asignaturas que se mantienen y examinar las nuevas combinaciones de conocimientos. No basta, sin embargo, con comparar fechas o número de cursos. Se requiere interpretar cómo cambian áreas, requisitos, prácticas y expectativas del bachillerato y la licenciatura cuando corresponda (Universidad de Costa Rica, 2024).

Ambos casos muestran que la historia documental del currículo puede ser una fuente privilegiada para estudiar gobernanza y temporalidad. Una institución que deja rastro de versiones y transiciones facilita el análisis de sus decisiones; esa transparencia no demuestra, por sí sola, mejores resultados, pero sí permite formular preguntas históricas más precisas (Universidad de Costa Rica, 2024; Universidad de la República, 2024).

6.4. Colombia: reforma formal y trazabilidad normativa

La Universidad del Valle publica la Resolución 240 de 2020 y antecedentes de la Resolución 091 de 2002 para su programa de Contaduría Pública. Esta documentación permite observar la reforma como un proceso administrativo y académico cuya temporalidad está explícita en disposiciones institucionales. También advierte contra la idea de que un plan conserva intacto su contenido desde una fecha antigua: pueden existir modificaciones formales posteriores que deben verificarse en la norma vigente (Universidad del Valle, 2020).

La trazabilidad normativa es útil para reconstruir objetivos de reforma y distinguir cambios de estructura de modificaciones administrativas. Sin información sobre deliberaciones y diagnósticos previos, no puede afirmarse cuánto demoró realmente la institución en responder al mercado. La diferencia entre conocer la fecha de una resolución y conocer la duración del proceso de diseño es decisiva para discutir la denominada burocracia curricular (Universidad del Valle, 2020).

6.5. Ecuador, México y Brasil: enfoques y marcos que amplían la comparación

La Universidad Central del Ecuador publica una malla de rediseño de Contabilidad y Auditoría de 2020, que incluye contenidos de investigación y campos especializados. Su lectura aporta evidencia de una arquitectura disciplinaria diferente a las modalidades chilenas y permite contrastar cómo se distribuyen conocimientos entre distintos niveles del programa (Universidad Central del Ecuador, 2020).

En México, la Universidad Nacional Autónoma de México publica su Plan 2023 de Contaduría y una oferta de asignaturas especializadas que permite examinar la relación entre formación común y optatividad. La existencia de opciones vinculadas a problemas contemporáneos es académicamente significativa; no autoriza, por sí sola, a atribuir su desarrollo a la totalidad de los titulados (UNAM, 2023).

Brasil constituye otro tipo de caso, porque la Resolución CNE/CES n.º 1 de 2024 establece directrices nacionales para el bachillerato en Ciências Contábeis e incorpora capacidades científicas, tecnológicas, éticas, sociales y de información financiera y no financiera. La presencia de un marco regulatorio curricular explícito permite diferenciar entre orientación normativa de sistema y decisiones particulares de cada institución. Evaluar cumplimiento o apropiación de ese marco requiere examinar los proyectos pedagógicos de cada carrera; esta obra se limita a reconocer la relevancia del contexto normativo (Conselho Nacional de Educação, 2024).

6.6. Lo que surge del conjunto de experiencias

Estas experiencias no conforman un ranking de obsolescencia ni una muestra representativa regional. Funcionan como casos contrastantes de decisiones curriculares: articulación entre formación básica y profesional, desarrollo de talleres aplicados, coexistencia temporal de planes, continuidad y cambios entre versiones, asignaturas obligatorias frente a electivas, y respuesta a marcos nacionales de competencias.

El hallazgo cualitativo transversal es la diversidad. En Latinoamérica no existe una arquitectura curricular única para formar al contador. Esa heterogeneidad, documentada también por Armijos et al. (2025), obliga a una investigación que compare funciones y capacidades antes que títulos, semestres o términos aislados. La pregunta deja de ser cuánto se parecen las mallas entre sí y pasa a ser qué problemas profesionales permiten comprender y resolver (Armijos et al., 2025).

6.7. Lecturas complementarias del escenario latinoamericano

Si se reúnen los casos revisados, aparecen al menos cuatro formas de responder al desafío de la pertinencia. Una primera es la integración de talleres o espacios profesionalizantes, como en Argentina, donde la actuación práctica constituye una vía para traducir el currículo en desempeños situados. Una segunda es la reforma explícita con coexistencia de planes, visible en Perú y Uruguay, que muestra el cambio como un proceso gradual. Una tercera es la trazabilidad histórica de versiones curriculares, como en Costa Rica o Colombia, donde la documentación permite reconstruir la temporalidad del rediseño. Finalmente, una cuarta forma es la combinación de oferta común y electiva, perceptible en México y otros contextos, lo que introduce la pregunta por las competencias mínimas que toda cohorte comparte (PUCP, 2026; Universidad de Buenos Aires, 2019; Universidad de Costa Rica, 2024; Universidad de la República, 2024).

En todos estos casos emerge un punto decisivo para el análisis cualitativo: el mercado no demanda un profesional idéntico en cada país, pero sí existen núcleos de desempeño relativamente constantes. Preparación de información financiera, tributación, control, comunicación, análisis, uso de sistemas y capacidad de aprendizaje continuo atraviesan la mayoría de los perfiles de egreso. Las diferencias se observan en la profundidad, la articulación y el peso relativo de esas áreas, más que en su completa presencia o ausencia.

6.8. Aportes de la comparación regional

La comparación latinoamericana enriquece la discusión chilena por dos razones. En primer lugar, permite evitar la tentación de definir la obsolescencia desde un único modelo nacional. La diversidad de títulos, grados, duraciones y secuencias curriculares muestra que la pertinencia puede organizarse de múltiples maneras. En segundo lugar, entrega ejemplos concretos de cómo las instituciones visibilizan sus reformas,

resguardan las transiciones y hacen explícitas determinadas competencias (Armijos et al., 2025).

Como producto académico de apoyo a una tesis doctoral, este HANDBOOK no busca cerrar el debate con una tipología definitiva. Su propósito es mostrar que la revisión documental de mallas y perfiles permite reconocer regularidades, tensiones y rutas de mejora para la formación contable latinoamericana.

Preguntas para la reflexión

— ¿Cuál de los casos ofrece mejor documentación para estudiar continuidad y cambio?

— ¿Por qué los talleres profesionales deben considerarse junto con las asignaturas tradicionales?

— ¿Qué se puede concluir de una reforma normativa sin acceso a evidencia de su implementación?

7. Duración de las carreras, títulos y organización del aprendizaje

7.1. El mismo nombre no asegura una trayectoria equivalente

La discusión sobre carreras de cuatro o cinco años resulta especialmente sensible para estudiantes, profesionales y empleadores. En determinados sistemas, la obtención de un grado académico convive con el título profesional; en otros, la formación de nivel terciario posee trayectorias y habilitaciones propias. La diferencia institucional no se resuelve convirtiendo todos los programas a una única medida de «años de estudio». Es necesario identificar cuál es el nivel de formación, qué requisitos se acreditan y qué título recibe realmente el egresado (Armijos et al., 2025).

En Chile, el contraste entre el plan de diez semestres de la Universidad de Santiago y propuestas profesionales de ocho semestres de institutos como AIEP o Santo Tomás plantea una interrogante legítima acerca de la distribución de experiencias de aprendizaje. Pero la duración bruta no explica qué proporción corresponde a ciencias básicas, especialización, formación general, práctica profesional o actividades de titulación. Un análisis robusto requiere reconstruir esa composición antes de asignar valor a la diferencia (AIEP, s. f.; UNAM, 2023; Universidad de Santiago de Chile, s. f.).

7.2. Duración formal, duración real y tiempo de titulación

La duración formal indica el itinerario diseñado bajo condiciones de progresión previstas. La duración real describe el tiempo transcurrido hasta la culminación efectiva, sujeto a reprobación, interrupciones, trabajo, financiamiento, oferta de cursos y otras condiciones. El tiempo hasta el título agrega requisitos institucionales que pueden superar el último semestre lectivo. Son variables distintas que no deben confundirse (AIEP, s. f.; PUCP, 2021).

Cuando una institución informa ocho semestres más práctica y titulación, no corresponde equipararla automáticamente a otra que integra esos requisitos dentro de los ocho semestres. En la comparación latinoamericana también existen cursos anuales, cuatrimestrales, bimestres y sistemas de créditos con definiciones distintas. El lector debe detenerse en la estructura real del plan y sus reglas de reconocimiento, no solo en el dato promocional de duración (Universidad del Valle, 2020).

La variación en el número de semestres puede reflejar concepciones pedagógicas legítimas. Un ciclo de educación general podría fortalecer escritura, ética y formación ciudadana; un tramo adicional de práctica podría profundizar situaciones reales; una carrera concentrada podría asegurar resultados comparables mediante metodologías intensivas. Ninguna hipótesis puede confirmarse mirando exclusivamente el calendario (Bowen, 2009).

7.3. Preguntar por resultados, no solo por extensión

La cuestión académica decisiva consiste en saber qué actuaciones profesionales adicionales se justifican por una mayor dedicación. Si dos programas declaran competencias semejantes, las diferencias de duración invitan a examinar profundidad, integración, progresión y carga efectiva. Pero no permiten concluir que uno de ellos contiene tiempo superfluo. El análisis de pertinencia debe considerar misiones institucionales, entorno profesional, posibilidades de acceso y tipos de especialización (Biggs & Tang, 2011; IFAC, 2026).

Las instituciones también enfrentan tensiones entre eficiencia temporal y amplitud formativa. Reducir semestres puede facilitar acceso y disminuir costos de oportunidad para estudiantes, pero puede tensionar el desarrollo de competencias complejas. Ampliar períodos puede crear espacio pedagógico, aunque no asegura su aprovechamiento. El diseño curricular requiere justificar cada tramo en función del aprendizaje esperable y de su relación con el proyecto profesional (IFAC, 2026).

«La duración de una carrera es un atributo de su organización; la pertinencia es un juicio sobre los aprendizajes que promete, sustenta y logra.»

Preguntas para la reflexión

— ¿Qué información necesitaría un investigador para comparar dos programas con igual título y distinta duración?

— ¿Debe atribuirse al currículo un retraso que proviene de circunstancias laborales o económicas del estudiante?

— ¿Qué valor formativo justifican las prácticas y los ciclos de formación general?

PARTE

III. EXPLICAR Y TRANSFORMAR EL PROBLEMA

HANDBOOK · FERNANDO PÉREZ TAPIA

8. Hallazgos interpretativos y tensiones transversales

8.1. Conservar y renovar: una tensión constitutiva

Una conclusión que atraviesa los documentos es que la formación contable necesita conservar conocimientos técnicos estables y, al mismo tiempo, revisar su forma de aplicación. No se trata de una contradicción insoluble. La contabilidad financiera, la tributación o el control interno continúan siendo pertinentes, pero sus ambientes de ejercicio se digitalizan y sus productos son utilizados por actores que demandan información más rápida, comprensible y orientada a decisiones (Armijos et al., 2025).

En el plano curricular, una reforma legítima puede conservar disciplinas tradicionales y modificar sus métodos, integrar casos, abrir itinerarios y articular asignaturas que antes permanecían aisladas. En consecuencia, la innovación no debería inferirse solamente de nuevas etiquetas. Conviene estudiar si el estudiante adquiere la capacidad de transferir principios contables a escenarios que no estaban previstos cuando el plan fue redactado (IFAC, 2026).

8.2. Declaración institucional y experiencia formativa

Los perfiles de egreso revisados muestran formulaciones amplias: asesoría, control, gestión de información, ética, pensamiento analítico y adaptación al cambio. Esta amplitud expresa aspiraciones profesionales que resultan razonables, pero puede debilitar la capacidad de evaluación cuando no se traducen en actuaciones observables. El reto consiste en identificar qué asignaturas, prácticas e hitos integradores sostienen cada capacidad declarada (Biggs & Tang, 2011).

La malla publicada no siempre entrega esa información. Algunos documentos permiten reconocer trayectorias detalladas o resultados de aprendizaje; otros se limitan a nombres de cursos. Esa asimetría no constituye necesariamente un problema de calidad formativa, pero sí

una limitación de transparencia documental para estudiantes e investigadores. Cuanto más precisa sea la relación entre perfil, plan y evaluación, más viable resultará una discusión académica fundamentada (Biggs & Tang, 2011).

8.3. Especialización y formación común

La aparición de asignaturas especializadas puede interpretarse de dos formas complementarias. Por una parte, muestra respuesta a nichos de actuación profesional, por ejemplo análisis de datos, auditoría informática o peritaje contable. Por otra, plantea el riesgo de fragmentación si el nuevo conocimiento no se articula con el núcleo común. Una asignatura avanzada y optativa puede ampliar oportunidades para ciertos estudiantes, pero no transformar la competencia de toda la cohorte (UNAM, 2023; Universidad de Chile, 2026).

El análisis debe distinguir una formación básica que habilita trayectorias profesionales amplias y una formación selectiva orientada a nichos. No toda carrera necesita ofrecer la misma especialización en pregrado. La pertinencia se interpreta según la misión, el segmento laboral y el grado de profundidad que el perfil declara garantizar (IFAC, 2026).

8.4. Una diferencia observable no equivale a un déficit

La diversidad de duraciones, nombres, grados y modelos docentes configura un campo heterogéneo que desalienta diagnósticos simplificadores. En particular, la comparación entre una universidad y un instituto profesional no debiera descansar en suponer superioridad de una modalidad. La pregunta es si la propuesta resulta coherente con el tipo de profesional, sus capacidades y las evidencias formativas disponibles (Bowen, 2009).

Esta cautela también se aplica a los programas reformados. Que una institución anuncie una malla más flexible constituye una decisión relevante, aunque no prueba que las necesidades profesionales hayan sido resueltas. El análisis documental identifica propósitos y oportunidades, no impactos observados. Cualquier diagnóstico más

fuerte deberá estudiar cohortes, productos académicos, desempeño profesional y opinión de empleadores.

8.5. El mercado como referencia plural, no mandato único

La universidad no debe limitar su misión a reproducir demandas coyunturales de contratación. Debe formar capacidad crítica para cuestionar prácticas, comprender intereses públicos y privados y aprender a lo largo de una vida laboral cambiante. Por ello la pertinencia curricular implica dialogar con el mercado sin subordinarse completamente a él. La preparación profesional debe equilibrar inserción laboral, ética, juicio independiente, pensamiento científico y responsabilidad social (IFAC, 2026; SENCE, 2025).

No toda vacante laboral define una competencia troncal. La demanda de uso de una herramienta de software puede variar rápidamente; en cambio, la capacidad de evaluar datos, reconocer supuestos y explicar decisiones posee mayor continuidad. Una educación contable de calidad distingue habilidades transferibles de destrezas instrumentales de vida útil más corta (Armijos et al., 2025).

Preguntas para la reflexión

— ¿Qué tensiones del análisis documental aparecen también en otras profesiones universitarias?

— ¿Cómo equilibrar la demanda del empleador con el compromiso público de la universidad?

— ¿Qué hallazgo contradice la hipótesis de una obsolescencia generalizada?

9. Gobernanza, regulación e inercia institucional

9.1. Qué debe explicarse cuando una reforma tarda

Actualizar un currículo es una decisión colectiva y de alto alcance. Un nuevo perfil exige revisar contenidos, créditos, asignaturas, capacidades docentes, requisitos de práctica, plataformas, costos y efectos sobre estudiantes matriculados. En consecuencia, un procedimiento cuidadoso de análisis y aprobación no constituye por sí mismo burocracia disfuncional. Su legitimidad está asociada a la protección de la calidad, la equidad y la coherencia académica (PUCP, 2026; Universidad de la República, 2024; Universidad del Valle, 2020).

No obstante, la complejidad organizacional puede producir demoras evitables. La secuencia de comisiones, instancias de validación, autorizaciones y adecuaciones administrativas puede acumular períodos extensos si los responsables no disponen de información comparable, facultades claras o plazos realistas. Para estudiar este fenómeno se necesitan actas, reglamentos, cronogramas, memorias de rediseño y entrevistas; la simple fecha de dos planes consecutivos no basta para medir latencia burocrática (Universidad del Valle, 2020).

La pregunta adecuada es doble: qué controles aseguran una reforma fundada y qué trámites generan duplicidad o bloquean decisiones oportunas. Esta distinción evita confundir gobierno colegiado con inmovilidad y permite valorar la participación de docentes, estudiantes y empleadores sin idealizar todos sus mecanismos (Bowen, 2009).

9.2. La gobernanza comienza antes de aprobar una nueva malla

Una institución capaz de actualizarse identifica tempranamente cambios relevantes, construye evidencia sobre su entorno, escucha a titulados, sistematiza resultados docentes y revisa periódicamente las capacidades de su cuerpo académico. La gobernanza curricular no comienza el día en

que se presenta una reforma al consejo; empieza con la capacidad permanente de aprender sobre la profesión y sobre la propia experiencia formativa (PUCP, 2026; Universidad del Valle, 2020).

Desde esa perspectiva, el liderazgo académico transforma información dispersa en decisiones compartidas. No basta con elegir nuevas asignaturas: es necesario explicar por qué una competencia es relevante, cómo se relaciona con el proyecto educativo, qué se dejará de hacer para incorporarla y cómo se verificará que la modificación produjo mejores oportunidades de aprendizaje. El cambio sostenible requiere tiempo docente y mecanismos de seguimiento, no solo una resolución formal (IFAC, 2026).

9.3. La transición también es una responsabilidad ética

La coexistencia de planes, como muestran las publicaciones de PUCP y Udelar, exige resguardar los derechos académicos y la progresión de los estudiantes. Cuando se rediseña un plan, una cohorte antigua puede necesitar equivalencias, cursos de continuidad o disposiciones excepcionales para titularse sin perjuicio. Estas medidas elevan la complejidad operativa, pero son parte de un proceso legítimo de calidad (PUCP, 2026; Universidad de la República, 2024).

La transformación tiene, por tanto, una temporalidad plural: identificación de la necesidad; diagnóstico; acuerdo sobre perfiles; diseño curricular; aprobación; preparación docente; inicio de matrícula; transición de cohortes; y obtención de los primeros resultados. Una institución puede haber aprobado una reforma sin que los cambios hayan alcanzado todavía a los egresados. Evaluar la velocidad requiere distinguir esas etapas (Biggs & Tang, 2011).

9.4. Antigüedad curricular e inercia cultural

Los planes no solo contienen créditos, también expresan tradiciones, identidades profesionales y equilibrios entre departamentos. Una modificación puede generar resistencia porque afecta responsabilidades docentes, estatus de áreas disciplinarias o concepciones arraigadas sobre lo que debe saber un contador. Esa resistencia no siempre es irracional:

puede alertar sobre la pérdida de fundamentos indispensables o sobre una implementación insuficientemente discutida (Armijos et al., 2025).

Una gobernanza madura trata el disenso como fuente de información, sin permitir que se transforme en veto permanente. El liderazgo transformador construye acuerdos acerca del problema antes de imponer soluciones y documenta las razones de las decisiones. De ahí que la transformación curricular deba interpretarse como proceso pedagógico, organizacional y político, no como simple actualización de archivos (PUCP, 2026).

Preguntas para la reflexión

— ¿Qué evidencia permitiría distinguir demora necesaria de demora evitable?

— ¿Qué fases de una reforma debieran ser conocidas públicamente por estudiantes y docentes?

— ¿Cómo proteger la identidad disciplinar sin bloquear la innovación?

10. Transformación curricular basada en evidencia

10.1. Formular el problema antes de incorporar asignaturas

Una reforma pertinente debería comenzar por un diagnóstico compartido de capacidades y problemas profesionales, no por la elección de nombres atractivos. Si empleadores, titulados y docentes identifican dificultades para interpretar datos de sistemas empresariales, la solución podría requerir cambios en varias asignaturas existentes en vez de un nuevo curso aislado. Si el problema es la redacción deficiente de informes, una unidad exclusiva de comunicación no necesariamente sustituye la práctica reiterada de argumentar en contabilidad, tributación y auditoría (Bowen, 2009; IFAC, 2026).

Una pregunta de rediseño útil es qué tipo de actuación profesional se espera mejorar, dónde comienza su aprendizaje, cómo progresa y qué experiencia permitirá observarlo. Esta lógica se aplica tanto a capacidades históricas como a campos especializados. Permite revisar el currículo como sistema, en lugar de acumular temas (IFAC, 2026).

10.2. Conservar un núcleo sólido y abrir trayectorias flexibles

El aprendizaje del contador requiere continuidad en contabilidad, auditoría, tributación, finanzas, costos, derecho, ética y análisis organizacional. Ese núcleo proporciona lenguaje común para transitar entre mercados. Su articulación con escenarios empresariales actuales puede enriquecerse con estudios de caso, proyectos integrados, talleres y trabajos colaborativos que incorporen herramientas tecnológicas cuando sean pertinentes (IFAC, 2026).

La flexibilidad curricular puede expresar respeto por intereses profesionales diferentes. Pero exige un perfil común claro y una declaración cuidadosa de las competencias de especialización. La creación de itinerarios opcionales, menciones o certificados

complementarios debería explicitar qué capacidades alcanza todo estudiante y cuáles corresponden a su ruta elegida. Una reforma transparente informa también cómo se relacionan las prácticas con los contenidos formales (UNAM, 2023).

10.3. La docencia debe transformarse junto con el currículo

Los cambios en la malla necesitan una discusión sobre pedagogía universitaria. Formar juicio profesional demanda análisis, retroalimentación, argumentación y exposición a problemas con soluciones no evidentes. Esto implica evaluar competencias mediante productos que requieran razonar, fundamentar y comunicar decisiones, además de comprobar conocimientos normativos indispensables (Biggs & Tang, 2011).

La formación docente resulta decisiva cuando se integran herramientas tecnológicas o enfoques interdisciplinares. El profesor de auditoría que incorpora bases de datos o sistemas automatizados necesita comprender su funcionamiento y sus límites; el docente que utiliza inteligencia artificial debe enseñar a cuestionar resultados y reconocer responsabilidades. Ninguna malla garantiza esa apropiación por el solo hecho de incluir el tema (Biggs & Tang, 2011).

10.4. Construir seguimiento sin convertir la educación en un ranking

Las instituciones requieren evidencias sobre el desempeño del currículo: productos de aprendizaje, opiniones informadas de titulados, prácticas profesionales, observaciones de empleadores y evaluaciones integradoras. Tales evidencias deben comprenderse en su contexto y revisarse de manera periódica, no utilizarse exclusivamente para asignar puntuaciones competitivas (Bowen, 2009).

Un sistema de seguimiento puede formular preguntas cualitativas: ¿qué dificultades profesionales se repiten entre titulados?, ¿qué asignaturas son percibidas como inconexas?, ¿qué capacidades resultan transferibles entre sectores?, ¿qué experiencia de aprendizaje cambió sustantivamente tras la reforma? Su valor reside en alimentar decisiones, no en fabricar

una imagen de exactitud que la evidencia todavía no permite sostener (IFAC, 2026).

10.5. Una agenda latinoamericana abierta

El estudio comparado podría avanzar hacia redes de instituciones que compartan documentos curriculares históricos, evidencias de aprendizaje y experiencias de implementación, respetando la autonomía institucional. Los casos de transición y reforma ya disponibles permiten diseñar protocolos de comparación cualitativa de mayor alcance, pero la diversidad de contextos hace poco recomendable imponer una plantilla única (Armijos et al., 2025; IFAC, 2026).

La investigación futura podría complementar este HANDBOOK con entrevistas en profundidad, grupos focales de empleadores, seguimiento longitudinal de graduados y observación de prácticas de docencia y evaluación. Sin embargo, el valor de este producto académico radica en demostrar cuánto puede comprenderse ya desde la documentación curricular disponible (Bowen, 2009).

Preguntas para la reflexión

— ¿Qué cambios podrían introducirse en asignaturas existentes sin extender la carrera?

— ¿Cómo demostrar que una reforma mejora la formación y no solamente la publicidad institucional?

— ¿Qué papel deberían tener titulados y empleadores en la discusión de perfiles de egreso?

10.6. Lo que enseñan los casos analizados sobre la actualización curricular

Una lectura transversal de los casos sugiere que la actualización curricular sostenible rara vez consiste en añadir asignaturas aisladas. Con mayor frecuencia implica reorganizar secuencias, redefinir perfiles, fortalecer la integración entre áreas y mejorar la trazabilidad de la experiencia formativa. Cuando el cambio se limita a renombrar cursos o sumar electivos sin revisar el hilo conductor del plan, la renovación

puede quedar en el nivel del discurso (Universidad de Chile, 2026; Universidad del Valle, 2020).

La otra lección es institucional. Los programas que publican con mayor claridad sus transiciones, perfiles y razones de reforma facilitan el análisis y muestran mayor legibilidad curricular. Esto no prueba superioridad académica, pero sí una cultura de explicitación que favorece la mejora. Para la investigación en educación superior, tal visibilidad se convierte en una dimensión relevante del estudio de la gobernanza y de la relación entre currículo declarado y transformación efectiva (PUCP, 2026; Universidad de la República, 2024).

PARTE

IV. APLICACIÓN, DISCUSIÓN Y PROYECCIÓN

HANDBOOK · FERNANDO PÉREZ TAPIA

11. Tres situaciones para el análisis académico

Los casos de este capítulo son ilustrativos y no corresponden a universidades identificables. Su finalidad es ejercitar el razonamiento cualitativo con criterios éticos de interpretación. No deben citarse como evidencia empírica de instituciones reales.

Caso 1. Una carrera con plan antiguo y un sólido itinerario práctico

Una institución mantiene formalmente una malla aprobada hace doce años. El perfil contempla contabilidad, auditoría y asesoría tributaria. Al revisar únicamente los títulos de asignaturas, un comité propone sustituir la mitad de ellas por cursos con nombres tecnológicos. Sin embargo, los programas detallados revelan que distintas asignaturas incorporaron progresivamente análisis de sistemas, casos empresariales, software contable y evaluación de informes con retroalimentación. La malla publicada no refleja por completo estas experiencias.

La primera tarea del comité no debería ser calificar el plan como obsoleto. Conviene documentar qué prácticas actuales existen, cuáles son comunes a todas las cohortes, qué cambios fueron informales y dónde permanecen vacíos. El caso sugiere un problema de trazabilidad curricular que podría coexistir con innovación pedagógica real. Formalizar resultados de aprendizaje, mejorar la comunicación del perfil y revisar las brechas documentadas podrían ser medidas más apropiadas que sustituir indiscriminadamente asignaturas.

Discusión del caso

¿Qué evidencia distinguiría una actualización real no formalizada de una implementación improvisada? ¿En qué circunstancias convendría modificar el plan oficial, y en cuáles bastaría ajustar programas de asignatura? ¿Qué riesgos tendría trasladar demasiado rápido la innovación hacia nuevas denominaciones?

Caso 2. Dos programas con igual título y distinta duración

Dos instituciones ofrecen formación para un ejercicio profesional comparable. La primera contempla ocho semestres de asignaturas y requisitos de práctica posteriores. La segunda declara diez semestres que incluyen formación general, talleres aplicados y un seminario de titulación. Las dos publican perfiles asociados a contabilidad, tributación, auditoría y asesoría organizacional. Una lectura superficial propone comparar el costo y número de años como indicadores de calidad.

La lectura cualitativa exige distinguir los componentes y su función. Las preguntas son: ¿qué aprendizajes son obligatorios para todos?, ¿cuánto tiempo real exige la práctica?, ¿qué capacidades aporta la formación general?, ¿cómo se integran los conocimientos y qué requisitos conducen al título? El caso no admite una respuesta de superioridad institucional sin estudiar carga de trabajo, resultados formativos y condiciones de trayectoria estudiantil.

Discusión del caso

¿Qué criterios de equivalencia sustantiva permiten comparar programas de distinta duración? ¿Por qué los costos educativos y la eficiencia temporal no constituyen por sí solos indicadores de calidad? ¿Qué información pública debería facilitar cada institución para una comparación transparente?

Caso 3. Una reforma aprobada que todavía no llega a los egresados

Una universidad anuncia una nueva malla orientada a análisis de datos, comunicación, control de gestión y desarrollo sostenible. La implementación comienza con las cohortes de nuevo ingreso, mientras las cohortes anteriores mantienen un plan con equivalencias y electivos disponibles. Dos años después, una revisión externa pretende evaluar el éxito de la reforma a través de los egresados actuales.

La inferencia sería prematura: los egresados observados podrían no haber cursado el nuevo itinerario. La institución debe distinguir

aprobación, implementación, cohortes expuestas y resultados de aprendizaje. La transición no es una falla administrativa por sí misma. La oportunidad de investigación se encuentra en estudiar si las decisiones de actualización están acompañadas de apoyo docente, seguimiento y un horizonte razonable de evaluación.

Discusión del caso

¿Qué evidencias son pertinentes durante los primeros años de una reforma? ¿Cómo evitar atribuir cambios laborales a un plan que aún no ha producido titulados? ¿Qué mecanismos de acompañamiento resultan indispensables para las cohortes en transición?

12. Preguntas de seguimiento y discusión

Un producto académico de formación no debería terminar con una afirmación definitiva acerca de la obsolescencia del campo. Las preguntas siguientes orientan seminarios de lectura, comités de carrera, espacios de reflexión docente y discusiones metodológicas derivadas del trabajo de tesis.

1. ¿Qué diferencia existe entre antigüedad del plan y obsolescencia curricular?
2. ¿Cómo describiría la pertinencia profesional de una carrera sin depender solo del número de asignaturas?
3. ¿Qué componentes del perfil de egreso pueden localizarse en la malla y cuáles requieren revisar sílabos?
4. ¿Cómo influye la optatividad en las competencias que la institución puede prometer a todos sus titulados?
5. ¿Qué contextos profesionales debería considerar una institución cuyo mercado incluye pymes, sector público y grandes empresas?
6. ¿Cómo diferenciar innovación del currículo de introducción de herramientas tecnológicas específicas?
7. ¿Qué precauciones deben adoptarse al comparar universidades e institutos profesionales?
8. ¿Qué explica que dos planes con títulos comparables tengan distintas duraciones?
9. ¿Qué consecuencias metodológicas tiene la coexistencia de planes 2021 y 2026 dentro de una institución?
10. ¿Qué evidencia documenta una reforma y qué evidencia demostraría sus resultados?
11. ¿Cuándo una exigencia de aprobación protege calidad y cuándo introduce demora evitable?
12. ¿Qué datos deberían recopilarse antes de afirmar que existe una brecha significativa con el mercado laboral?

13. ¿Cómo proteger los fundamentos disciplinares durante una actualización curricular?

14. ¿Qué papel corresponde al desarrollo docente en el éxito de una nueva malla?

15. ¿Cuál sería la pregunta más importante para una próxima investigación latinoamericana con seguimiento de cohortes?

13. Núcleos problemáticos del análisis curricular

Una etapa ulterior del Handbook exige volver al problema central con mayor densidad analítica. La revisión documental de mallas curriculares y perfiles de egreso permite reconocer no solo diferencias entre programas, sino también núcleos problemáticos que tienden a repetirse en distintos contextos institucionales. Estos núcleos no deben tratarse como defectos absolutos; constituyen zonas de tensión en las cuales la pertinencia de la formación se vuelve discutible y, por tanto, investigable (Armijos et al., 2025; Bowen, 2009).

El primero es la tensión entre tradición disciplinar y actualización profesional. La formación contable no puede prescindir de fundamentos como contabilidad financiera, costos, auditoría, tributación y control. Sin embargo, el solo mantenimiento de estos núcleos no asegura pertinencia. La pregunta curricular pasa por la forma en que esos fundamentos dialogan con analítica, digitalización, sostenibilidad, gestión pública, comunicación de hallazgos y asesoría a organizaciones complejas y pequeñas. Una malla puede resultar aparentemente moderna y, a la vez, sostener un enfoque fragmentado; otra puede exhibir nombres tradicionales y sin embargo contener una integración pedagógica más actual (IFAC, 2026).

El segundo núcleo problemático es la relación entre perfil de egreso y experiencia formativa. En numerosos documentos institucionales el perfil enuncia capacidades amplias: liderazgo, pensamiento estratégico, asesoría, uso de tecnologías, trabajo colaborativo, ética, comunicación y adaptación al cambio. No obstante, la traducción de esas capacidades al recorrido de asignaturas no siempre se hace visible. Desde una lectura cualitativa, la pregunta no es si la institución declara adecuadamente su identidad, sino si el plan permite inferir trayectorias razonables para que esas capacidades se construyan de manera acumulativa y evaluable (Biggs & Tang, 2011).

Un tercer núcleo dice relación con la duración formal de la carrera y la densidad real de la formación. Ocho, nueve o diez semestres no significan por sí solos mayor o menor calidad. La comparación documental obliga a examinar qué aprendizajes obligatorios están contenidos en ese tiempo, qué prácticas se desarrollan, cómo se articulan los requisitos de titulación, qué proporción de electivos influye en la promesa formativa común y qué mecanismos de progresión o salidas intermedias se ofrecen. La duración es un dato importante, pero se vuelve analíticamente fecunda solo cuando se vincula con la arquitectura del aprendizaje (AIEP, s. f.; PUCP, 2021).

Finalmente, aparece un cuarto núcleo asociado a la capacidad institucional de actualizar el currículo. La burocracia curricular no debe entenderse únicamente como lentitud administrativa. También involucra formas de gobernanza, tiempos de aprobación, negociaciones entre unidades, disponibilidad docente, reglas de aseguramiento de la calidad y resguardos hacia los estudiantes en transición. En algunos casos estas estructuras protegen la consistencia de la formación; en otros, pueden retrasar ajustes necesarios. La investigación doctoral puede aportar precisamente al distinguir entre regulación protectora e inercia institucional (PUCP, 2026).

13.1. Una lectura por categorías interpretativas

Para organizar el análisis, este HANDBOOK propone cinco categorías interpretativas que pueden orientar la lectura comparativa de mallas y perfiles. La primera es pertinencia profesional, entendida como la correspondencia argumentada entre los desempeños que el mercado laboral, el sector público y la sociedad esperan del Contador Público/Auditor y los aprendizajes que el currículo promete desarrollar. La segunda es coherencia interna, referida al grado en que perfil, asignaturas, secuencias y actividades formativas guardan relación lógica entre sí. La tercera categoría es actualización, observada en la capacidad del plan para incorporar problemas contemporáneos sin diluir el núcleo disciplinar (Bowen, 2009; Braun & Clarke, 2006).

La cuarta categoría es trazabilidad, esto es, la posibilidad de reconstruir documentalmente las decisiones curriculares, sus versiones, transiciones y justificaciones. Una institución que publica su plan, su perfil, sus reformas y su lógica de implementación facilita el análisis y ofrece condiciones para una discusión académica más robusta. La quinta categoría es flexibilidad, entendida no como dispersión, sino como la existencia de rutas formativas, electivos, prácticas y articulaciones que permiten responder a campos laborales diversos sin perder una base profesional común (Bowen, 2009).

Estas categorías no constituyen una rúbrica cerrada ni una escala cuantitativa. Funcionan como lentes de interpretación. Su valor reside en orientar preguntas más finas: ¿qué tipo de profesional se configura?, ¿qué continuidad existe entre cursos iniciales y salidas terminales?, ¿qué se mantiene, qué cambia y por qué?, ¿dónde aparece la relación con el mercado y con qué profundidad?, ¿qué espacios de formación aplicada hacen visible la promesa del programa? (Braun & Clarke, 2006)

Preguntas para la reflexión

— ¿Qué categorías interpretativas parecen más útiles para estudiar obsolescencia curricular sin reducir el análisis a una lista de asignaturas?

— ¿De qué manera la duración de una carrera cambia de significado cuando se la vincula con la secuencia de aprendizajes?

— ¿Cómo diferenciar una gobernanza curricular protectora de una burocracia que dificulta la actualización?

14. Casos ampliados de Chile y Latinoamérica

14.1. Chile: convergencias y divergencias observables

La lectura ampliada de casos chilenos muestra que, pese a la diversidad institucional, existen convergencias sustantivas en torno a contabilidad, tributación, auditoría, control interno y apoyo a la gestión. Las divergencias aparecen en la forma de organizar esas áreas, en la intensidad con que se integran tecnologías y analítica, en la presencia de formación general y en los mecanismos de articulación con la práctica. En algunos programas se advierte una orientación más generalista; en otros, una aproximación aplicada o articulada con ciclos intermedios. La comparación documental permite registrar estas diferencias sin convertirlas en juicios apresurados de calidad (AIEP, s. f.; Duoc UC, 2024; Instituto Profesional Santo Tomás, s. f.; Universidad de Santiago de Chile, s. f.).

También se observa una tensión frecuente entre amplitud del perfil y visibilidad curricular. Diversas instituciones declaran que sus egresados estarán preparados para asesorar, liderar procesos, evaluar información y participar en decisiones organizacionales. Sin embargo, no siempre resulta evidente cómo esa amplitud se va construyendo a lo largo de la secuencia formativa. Para la investigación doctoral, esta tensión es especialmente fértil, pues permite contrastar la promesa institucional con la organización efectiva del plan de estudios (Biggs & Tang, 2011).

14.2. Perú, Argentina y Uruguay: documentación útil para pensar la transición

Los casos de Perú, Argentina y Uruguay permiten profundizar una dimensión decisiva del problema: la temporalidad del cambio curricular. En Perú, la coexistencia de planes 2021 y 2026 en Contabilidad hace visible que las reformas deben ser leídas como procesos y no como actos instantáneos. En Argentina, la incorporación de talleres

profesionalizantes revela una forma distinta de actualización, centrada en el ejercicio situado del juicio profesional. En Uruguay, la documentación del paso del plan 2012 al plan 2024 muestra la importancia de contar con una secuencia histórica que haga comprensible la reforma (PUCP, 2026; Universidad de Buenos Aires, 2019; Universidad de la República, 2024).

En conjunto, estos casos sugieren que la actualización curricular no debería medirse solo por la fecha de una malla. Una institución puede tener un plan recientemente aprobado y escasa capacidad de implementación; otra puede conservar rasgos históricos, pero ofrecer experiencias pedagógicas y mecanismos de transición bien desarrollados. La comparación regional, por tanto, amplía la noción de pertinencia y obliga a incluir la dimensión institucional del cambio (PUCP, 2026; Universidad de la República, 2024).

14.3. Brasil, México, Ecuador y Costa Rica: marcos, flexibilidad y trayectorias

Brasil aporta una referencia relevante a través de sus directrices nacionales, que recuerdan que el currículo también se configura en diálogo con marcos regulatorios de alcance sistémico. México y Ecuador muestran la relevancia de observar cómo se distribuyen los contenidos entre formación común y trayectorias especializadas. Costa Rica, por su parte, resulta útil para examinar históricamente cómo cambian los planes y qué permanencias conservan (Conselho Nacional de Educação, 2024; UNAM, 2023; Universidad Central del Ecuador, 2020; Universidad de Costa Rica, 2024).

Estos ejemplos reafirman que el análisis documental cualitativo no pretende homologar programas, sino reconocer familias de problemas. En la formación contable latinoamericana aparecen reiteradamente cuestiones como la integración entre contabilidad y gestión, el lugar de la tecnología, la formación ética, la comunicación profesional, el peso de la investigación, la relación con el sector público y la forma de responder a campos laborales heterogéneos. La fortaleza del enfoque cualitativo está

en hacer visible esa complejidad sin reducirla a una matriz única (Armijos et al., 2025).

14.4. Aportes de los casos ampliados a la tesis

Como etapa siguiente del Handbook, los casos ampliados cumplen una función metodológica y conceptual. Metodológicamente, muestran que la selección intencional de instituciones puede generar contrastes útiles para interpretar obsolescencia, duración, flexibilidad y gobernanza. Conceptualmente, permiten sostener que el problema no es la sola presencia o ausencia de asignaturas modernas, sino la relación entre promesa profesional, secuencia formativa y capacidad institucional de revisión (Bowen, 2009).

Esta conclusión fortalece el enfoque del proyecto de tesis: estudiar la obsolescencia curricular de la Contaduría Pública en Latinoamérica como un problema de pertinencia, transformación y lectura crítica de documentos curriculares, más que como un inventario descriptivo de materias. Desde allí, el Handbook se convierte en un recurso intermedio entre obra divulgativa y soporte académico, útil para comités, seminarios y futuros desarrollos investigativos.

Preguntas para la reflexión

— ¿Qué tipo de caso comparado aporta más a la comprensión del problema: aquel con mejor documentación o aquel con mayor contraste estructural?

— ¿Qué enseñan las transiciones curriculares sobre la relación entre promesa de innovación e implementación real?

— ¿Cómo aprovechar los casos latinoamericanos sin caer en comparaciones descontextualizadas?

15. Orientaciones para la continuidad del Handbook

Este HANDBOOK permanece abierto a nuevas fases de desarrollo. Una etapa posterior puede incorporar entrevistas a directores de carrera, revisión de sílabos, análisis de reglamentos de práctica, datos de empleabilidad específica y percepciones de egresados y empleadores.

La continuidad del Handbook podría desarrollarse en tres direcciones complementarias. La primera es una línea metodológica, destinada a profundizar cómo leer curricularmente perfiles, mallas, asignaturas y transiciones. La segunda es una línea comparada, orientada a ampliar la muestra de instituciones y países manteniendo criterios de selección transparentes. La tercera es una línea propositiva, centrada en lineamientos de transformación curricular basados en evidencia y en diálogo con el mercado, la misión institucional y la docencia universitaria (Bowen, 2009; Braun & Clarke, 2006).

Desde la perspectiva del doctorado, estas orientaciones ayudan a convertir este HANDBOOK en una plataforma de construcción intelectual. El texto no sustituye la tesis, pero organiza su ecosistema conceptual: define el problema, ensaya categorías, contrasta casos y anticipa preguntas de investigación.

Preguntas para la reflexión

— ¿Qué dimensión debería profundizar primero una etapa posterior: perfiles de egreso, sílabos, empleabilidad o percepción de empleadores?

— ¿Cómo mantener el carácter de Handbook sin convertirlo en una tesis completa?

— ¿Qué productos derivados podrían surgir de este HANDBOOK: artículos, capítulos, presentaciones o guías docentes?

Glosario de conceptos esenciales

Alineación curricular: Coherencia entre perfil de egreso, resultados de aprendizaje, actividades formativas y evaluación.

Antigüedad curricular: Tiempo transcurrido desde una aprobación o revisión documentada de un plan; no equivale por sí mismo a obsolescencia.

Asignatura optativa: Unidad que integra una oferta de elección del estudiante y cuyo cursado no debe atribuirse automáticamente a toda la cohorte.

Competencia profesional: Integración situada de conocimientos, habilidades y disposiciones que permiten actuaciones justificadas en contextos de ejercicio.

Currículo declarado: Proyecto formativo expresado en mallas, perfiles, reglamentos y programas oficiales.

Currículo implementado: Conjunto de experiencias de enseñanza efectivamente realizadas en las asignaturas y otros espacios formativos.

Currículo evaluado: Aprendizajes y actuaciones objeto de evaluación mediante procedimientos institucionales y docentes.

Duración formal: Tiempo previsto por el itinerario académico para completar los componentes curriculares definidos.

Duración real: Tiempo efectivo utilizado por una cohorte o sus titulados para completar el proceso formativo, definido según la fuente estadística.

Evaluación auténtica: Evaluación mediante actuaciones o productos representativos de problemas relevantes para la profesión.

Formación general: Espacios de aprendizaje no limitados a la especialidad que contribuyen a capacidades científicas, éticas, comunicacionales y ciudadanas.

Gobernanza curricular: Conjunto de decisiones, responsables, procesos de participación y reglas institucionales que orientan el diseño y la transformación del currículo.

Malla curricular: Representación sintética de asignaturas, secuencia y en ocasiones créditos y prerrequisitos; no agota la información del plan.

Obsolescencia curricular: Pérdida de correspondencia relevante y sustentable en evidencia entre propuesta formativa y capacidades necesarias en el contexto de ejercicio.

Perfil de egreso: Declaración institucional de capacidades y actuaciones esperadas al finalizar un itinerario de formación.

Pertinencia curricular: Correspondencia argumentada entre fines educativos, necesidades del entorno, misión institucional y aprendizajes ofrecidos.

Plan de estudios: Documento formal de organización curricular que puede incluir asignaturas, créditos, prácticas, requisitos y reglas de progresión.

Rediseño curricular: Proceso de revisión y reorganización fundada de componentes del proyecto formativo.

Transición curricular: Conjunto de reglas y acciones que acompañan la coexistencia o reemplazo gradual de versiones del plan.

Reflexión final · Enseñar para una profesión que seguirá cambiando

La preocupación por la obsolescencia curricular nace de una responsabilidad legítima: la educación superior debe preparar profesionales capaces de actuar en los contextos en que la sociedad necesita sus conocimientos. Pero esta responsabilidad no autoriza a confundir innovación con reemplazo acelerado de contenidos, ni a convertir la antigüedad de una resolución en veredicto de calidad. El estudio cualitativo de mallas y perfiles muestra un panorama más complejo: diversidad institucional, permanencia de fundamentos disciplinares, reformas documentadas, trayectorias electivas, diferencias temporales y múltiples maneras de conectar la formación con el ejercicio profesional (Armijos et al., 2025; IFAC, 2026).

En la profesión contable, el cambio tecnológico es importante, pero no constituye la única fuerza transformadora. La asesoría a organizaciones, la confianza en la información financiera, los deberes tributarios, la comunicación, el control, la gestión pública y la responsabilidad ética siguen siendo problemas fundamentales. Los programas deben dialogar con mercados diversos sin renunciar a la formación crítica, científica y ciudadana. Una universidad no sirve plenamente a la sociedad cuando solo reproduce tareas que pueden automatizarse; tampoco cuando abandona el razonamiento que permite comprender y cuestionar la automatización (IFAC, 2026).

La comparación latinoamericana invita a sustituir un juicio fácil por un programa de investigación. En lugar de preguntar qué universidad posee más cursos recientes o cuántos semestres exige, importa indagar cómo su perfil se conecta con experiencias de aprendizaje, qué capacidades son comunes a los titulados, cuáles dependen de trayectorias particulares y qué información permitiría observar el valor de las reformas. El análisis documental constituye el comienzo de esa indagación, no su cierre definitivo (Armijos et al., 2025).

Finalmente, la capacidad institucional para actualizarse merece tanta atención como el contenido de los planes. La reforma curricular enfrenta restricciones normativas, demandas de participación, necesidades de formación docente y obligaciones de protección estudiantil. Algunas exigencias son garantías de calidad; otras podrían transformarse en obstáculos evitables. Comprender esa diferencia es tarea de la investigación y del liderazgo académico. Una transformación durable requiere instituciones que aprendan sobre sus egresados, sus docentes y las necesidades de los contextos que sirven (PUCP, 2026; Universidad del Valle, 2020).

La obsolescencia curricular no debería tratarse como un estigma atribuido a la formación contable latinoamericana. Es una hipótesis que merece ser contrastada, una advertencia sobre posibles desconexiones y una invitación a construir formas más rigurosas de revisión institucional. El valor de un Handbook como este no radica en entregar una clasificación definitiva, sino en ayudar a formular preguntas que orienten decisiones mejores.

> *«El desafío no es formar al contador del futuro como una figura imaginaria; es formar hoy profesionales capaces de comprender, justificar y aprender ante problemas que seguirán transformándose.»*

Referencias

AIEP. (s. f.). *Auditoría*. https://www.aiep.cl/admision/carrera/auditoria/

Armijos, J. C., La Paz, A., & López, R. (2025). Formación contable en América Latina: Entre la uniformidad y la diversidad. *Revista Andina de Educación, 8*(1), 5092. https://doi.org/10.32719/26312816.5092

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Conselho Nacional de Educação. (2024). *Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de março de 2024: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado*. https://portal.mec.gov.br/docman/marco-2024/257031-rces001-24/file

Duoc UC. (2024). *Auditoría: Descripción del perfil de egreso y campo laboral*. https://www.duoc.cl/carreras/auditoria-2/

Instituto Profesional Santo Tomás. (s. f.). *Contador Auditor*. https://www.ipsantotomas.cl/carreras/contador-auditor/

International Federation of Accountants. (2026). *2026 handbook of international education standards*. https://www.ifac.org/education/standards-pronouncements

IPCHILE. (s. f.). *Auditoría: Contador Auditor*. https://www.ipchile.cl/carreras/auditoria/

Pontificia Universidad Católica del Perú. (2021). *Plan de estudios 2021*. https://facultad-ciencias-contables.pucp.edu.pe/carrera/plan-de-estudios/plan-2021/

Pontificia Universidad Católica del Perú. (2026). *Plan de estudios: Transición entre planes 2021 y 2026*. https://facultad-ciencias-contables.pucp.edu.pe/carrera/plan-de-estudios/

Servicio Nacional de Capacitación y Empleo. (2025). *Sistema de Análisis de Bolsas de Empleo (SABE): Informe primer semestre 2025*. https://sence.gob.cl/sites/default/files/informe_sabe_2025-i.pdf

Universidad Andrés Bello. (s. f.). *Contador Auditor*. https://admision.unab.cl/carreras/contador-auditor/

Universidad Central del Ecuador. (2020). *Malla curricular de rediseño: Contabilidad y Auditoría*. https://repositorio.uce.edu.ec/archivos/FCA/oferta_academica/pregrado/CA/Malla_Curricular_de_Contabilidad_y_Auditor%C3%ADa.pdf

Universidad de Buenos Aires. (2019). *Contador público: Plan de estudios 2019 y su modificatoria*. https://codigo.rec.uba.ar/libro_iv__economicas/libro-iv-facultad-de-cs-economicas/titulo-3-contador-publico/capitulo-a-plan-2019-y-su-modificatoria/

Universidad de Chile. (2026). *Mallas 2026: Contador Auditor*. https://mallas2026.fen.uchile.cl/contador-auditor/

Universidad de Costa Rica. (2024). *Plan de estudios de Contaduría Pública: Versiones curriculares 2002–2024*. https://www.ean.ucr.ac.cr/plan-de-estudios-de-contaduria-publica

Universidad de la República. (2024). *Contador Público 2024: Plan de estudios y transición desde el plan 2012*. https://www.fcea.udelar.edu.uy/193-departamentos/departamento-de-contabilidad-y-tributaria/6648-dcyt-contador-publico-2024.html

Universidad de Santiago de Chile. (s. f.). *Malla curricular: Contador Público y Auditor*. https://fae.usach.cl/cca/

Universidad del Valle. (2020). *Contaduría Pública: Plan de estudios, Resolución 240 de 2020*. https://administracion.univalle.edu.co/contaduria-publica

Universidad Nacional Autónoma de México. (2023). *Licenciatura en Contaduría: Plan de estudios 2023*. https://www.dgae-siae.unam.mx/educacion/planes.php?acc=est&pde=2210&planop=1

Sobre el autor

Fernando Pérez Tapia es Contador Auditor con mención en Investigación de Delitos Económicos, Licenciado en Educación, Magíster en Administración de Empresas y doctorando en Educación y Liderazgo en la Universidad Superior de Guadalajara (USG). Su trayectoria profesional se ha desarrollado en la auditoría, la investigación de irregularidades económicas, el control organizacional, el compliance, la gestión educacional y la docencia en educación superior, articulando práctica profesional y reflexión académica en torno a la formación del Contador Público/Auditor.

Es autor de los libros Manual de Auditoría Forense y Lo que los números ocultan, obras en las que ha abordado, desde una mirada técnica y aplicada, la investigación de fraudes, las irregularidades económicas y la lectura crítica de la evidencia contable. Asimismo, se desempeña como Director Ejecutivo del Instituto Latinoamericano de Auditores Forenses Certificados (ILACAF) y como referente de Fiscalía Forense, impulsando espacios de formación, especialización y actualización profesional para auditores, contadores, peritos y especialistas de distintos países.

En el ámbito docente posee amplia experiencia en educación de pregrado, posgrado y educación continua, tanto en Chile como en contextos internacionales. Ha participado en programas universitarios, diplomados, cursos de especialización, relatorías y actividades de formación profesional dirigidas a estudiantes, académicos, directivos y profesionales en ejercicio. Esta experiencia ha fortalecido una perspectiva particularmente sensible a las relaciones entre currículo, pertinencia profesional, calidad formativa y transformación de la docencia superior.

CC BY-NC 4.0 Internacional



Este HANDBOOK, concebido como producto académico derivado de la tesis doctoral del autor, examina la obsolescencia curricular de la formación contable en América Latina a partir de un análisis cualitativo y documental de mallas curriculares y perfiles de egreso. Analiza cómo las demandas del mercado, la inercia institucional y los procesos de transformación curricular inciden en la formación del Contador Público/Auditor, identificando tensiones, desafíos y oportunidades para una educación contable más pertinente, actualizada y alineada con los requerimientos contemporáneos de la profesión.

Fernando Pérez Tapia

Santiago de Chile · 2026