

Recibido: 14/05/2019 Aprobado: 25/06/2019 Publicado: 01/07/2019

# Propuesta de modelo de evaluación de competencias en el área contable de los estudiantes de Contaduría Pública de la Universidad Santo Tomás mediante rúbricas: autoevaluación

## Proposal for a competency in the accounting area of the Public Accounting evaluation model for the students of the Santo Tomás University through rubrics: self-assessment

Gabriel Moreno\*  
Oscar Yamith Duque Cruz\*\*

Universidad Santo Tomás, Colombia

### Forma de citar este artículo en APA:

Moreno, G., y Duque Cruz, O. Y. (julio-diciembre, 2019). Propuesta de modelo de evaluación de competencias en el área contable de los estudiantes de contaduría pública de la Universidad Santo Tomás mediante rúbricas: autoevaluación. *Science of Human Action*, 4(2). pp. 255-276. <https://doi.org/10.21501/2500-669X.3496>

\* Psicólogo egresado de la Universidad INCCA de Colombia. Magíster en Calidad y Gestión Integral. Docente e investigador de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad Santo Tomás. Miembro del grupo de investigación Contaduría: Información, Control e Impacto Social y del Observatorio Colombiano de Educación Contable OCEC. Correo electrónico: gabrielmoreno@usantotomas.edu.co

\*\* Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás. Administrador de Empresas, Universidad Antonio Nariño. Docente e investigador de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad Santo Tomás. Integrante del grupo de investigación Contaduría: Información, Control e Impacto Social y del Observatorio Colombiano de Educación Contable (OCEC). Contacto: oscarduque@usantotomas.edu.co

## Resumen

El presente trabajo tiene como propósito diseñar un modelo de autoevaluación de competencias en el área contable de los estudiantes de contaduría pública de la Universidad Santo Tomás mediante rúbricas, a partir de la comprensión que la educación superior debe tener del concepto y evaluación de competencias. Al formar y evaluar por competencias, se hace indispensable considerar la instrumentalización de estas; de allí parte el sentido de la evaluación auténtica, en este caso, mediante rúbricas.

La formación por competencias de los contadores públicos se deriva del modelo de desarrollo de competencias de *The International Accounting Education Standards Board*, que ha formulado las guías básicas en materia de educación contable y sus resultados. Esta propuesta considera una parte teórica-conceptual y desarrolla una propuesta de rúbrica a partir de competencias clave: formulación de hipótesis, trabajo en equipo, elaboración conceptual, liderazgo y análisis, como competencias del quehacer contable.

Como aspectos centrales identifica:

- La formulación de hipótesis no parece ser una herramienta mental de lo cotidiano, sino que se le asocia casi exclusivamente a la investigación científica.
- En las respuestas no hay consistencia entre las competencias liderazgo y trabajo en equipo, contrario a los planteamientos de los teóricos sobre el tema.
- La competencia análisis no puntúa alto, a pesar de ser una competencia clave para el ejercicio del contador público.

Como aspectos a considerar se encontró que:

- Es necesario redefinir los procesos de autoevaluación, dado que se requiere, como paso previo, la confianza antes de autoevaluar.

## Palabras clave

Competencias; Contaduría pública; Educación; Liderazgo.

## Abstract

The purpose of this work is to design a model of self-assessment of competencies in the accounting area of public accounting students of the University of Santo Tomás through rubrics; based on the understanding that higher education must have of the concept and evaluation of competencies. When training and evaluating competencies, it is essential to consider their instrumentalization, hence the meaning of the authentic evaluation, in this case, by rubrics.

The training by competencies of public accountants is derived from the competence development model of *The International Accounting Education Standards Board*, which has formulated the basic guidelines on accounting education and its results.

This proposal considers a theoretical-conceptual part, and develops a rubric proposal, based on key competences: hypothesis formulation, teamwork, conceptual elaboration, leadership and analysis, as competences of the accounting task.

As main aspects it identifies:

- The formulation of hypotheses does not seem to be a mental tool of everyday life, but is almost exclusively associated with scientific research.
- In the answers there is no consistency between the leadership and teamwork competencies, contrary to the theoretical approaches of the subject.
- The competition analysis does not score high, despite being a key competence for the exercise of the public accountant.

As aspects to consider, it was found that it:

- Is necessary to redefine the processes of self-evaluation, given that trust is required as a previous step, and then self-evaluation.

## Keywords

Competitions; Public accounting; Education; Leadership.

# Introducción y antecedentes

La formación de los contadores públicos está asociada al modelo de desarrollo de competencias implementado por la IAESB (The International Accounting Education Standards Board), quien ha formulado las guías básicas en materia de educación y ha definido los resultados que se esperan lleven a cabo en los programas de formación (Bautista, 2015). Sería mejor que se remitieran directamente al Handbook of International Education Pronouncements (2017) de la IFAC.

Esta concepción se fundamenta en la formación basada en competencias, teniendo en cuenta de manera inherente a la evaluación, la cual debe ser consistente con la propuesta de modelo que se ha planteado y debe sostenerse en la definición clara y concreta de ellas; en sus niveles, estrategias y modos de evaluación, remitirse puntualmente al IES 6–Assesment of Professional Competence<sup>1</sup>. De esta manera, y teniendo en cuenta los requerimientos normativos internacionales, que buscan formar por competencias, se debe asumir la evaluación con las mismas características. En este escenario no sería posible formar por competencias y evaluar desde lo que se conoce como el modelo tradicional de evaluación, asociado fundamentalmente a la recordación, sin que ello implique ningún aspecto aplicado; el modelo de competencias, por el contrario, exige un componente de actuación contextual, soportada en una fuerte elaboración conceptual.

Uno de los aspectos más críticos del proceso educativo se encuentra en la evaluación, dado que esta, como actividad metódica y ordenada, orienta todo el quehacer educativo porque a partir de ella se puede verificar si las acciones realizadas son consistentes con los objetivos y propósitos de formación, y en consecuencia se pueden estructurar las debidas acciones de mejora. No obstante, la importancia ya señalada, la evaluación está sujeta a diversas concepciones tanto desde lo filosófico como desde lo conceptual y metodológico, pero en el entendido que independientemente de la forma como se aborde, esta revestirá importancia suma, tanto para el estudiante como para el proceso educativo propiamente dicho. En este orden de ideas, unos enfoques de la evaluación privilegian el proceso, mientras que otros destacan los resultados; ello tiene relación con la forma como se conciba el proceso formativo, donde no tendría por qué existir dualidades respecto a la concepción de los enfoques evaluativos, dado que no son excluyentes.

<sup>1</sup> Evaluación de la competencia profesional.

Al pretender iniciar un proceso evaluativo ha de evidenciarse el contexto de este, y por ello la evaluación debe empezar con un análisis de las necesidades (Blanco, 1996). Por ello es importante fijar qué se quiere evaluar, debido a lo complejo de las variables que concurren alrededor del hecho educativo, es decir, las intencionalidades de la evaluación. Es innegable el alto componente profesional que requiere la formación del contador público, asociada a concepciones metodológicas y evaluativas distintas a las observadas de manera tradicional, más relacionadas con la repetición y de carácter absoluto.

Es importante recordar que una de las características centrales de la evaluación de las competencias es su gradualidad, expresada en niveles de desempeño. Ello implica que hay que plantearse si es posible proponer un modelo que permita armonizar los conceptos de evaluación en la formación del contador respecto a los escenarios de actuación.

Una rúbrica es un instrumento cuyo objetivo es determinar los criterios de realización de los compromisos de aprendizaje, particularmente en la intención de aprovechamiento de los conocimientos que se vayan adquiriendo y, por consiguiente, de evaluación entre los estudiantes y docentes (evaluación compartida). Así, la rúbrica es el camino de los compromisos adquiridos y muestra las expectativas que los estudiantes y los docentes comparten y asumen para la realización de algunas tareas (Alsina et al., 2013).

De acuerdo con lo que se pretende evaluar, las rúbricas pueden ser holísticas (evaluación integral sin determinar los componentes del proceso o tema evaluado) o analíticas (qué va a evaluar cada parte de una actividad). La siguiente tabla presenta lo indicado por Alsina *et al.* (2013) sobre la intención de una rúbrica de tipo holístico.

**Tabla 1.** Ejemplo de rúbrica holística.

6	Lo hace ejemplarmente.
5	Lo hace excelentemente.
4	Lo hace notablemente.
3	Lo hace correctamente.
2	Lo hace con algún error.
1	Lo hace con errores sustanciales.
0	No lo hace.

Fuente: de Alsina *et al.* (2013). p. 9

En este sentido, la rúbrica, al ser un instrumento de evaluación auténtica, se convierte en un mecanismo apropiado, consistente y pertinente para articular el aprendizaje con la actuación en contexto, necesaria para los contadores públicos de la Universidad Santo Tomás, que permita evidenciar su desempeño. Para el efecto, ha de entenderse como evaluación auténtica aquella que va a destacar la importancia de la aplicación de una habilidad en el contexto de una situación cotidiana y real (Vallejo y Molina, 2014).

De este modo, el presente artículo pretende plantear un proceso de evaluación, considerando que se mejorarían el desempeño y la pertinencia de la formación en su conjunto, dado que los aprendizajes estarían asociados directamente a escenarios de actuación. Particularmente, la preocupación inicial es por el ámbito de la autoevaluación, entendiendo que los estudiantes son corresponsables de su propio proceso formativo y nadie mejor que ellos para identificar su desarrollo.

Lo anterior conlleva preguntarse ¿cuáles son las características de las rúbricas que permiten diseñar un modelo de autoevaluación de competencias en el área contable, de los estudiantes de Contaduría Pública de la Universidad Santo Tomás?

## Marco teórico-conceptual

Dado que sobre el tema de competencias y evaluación de estas se ha escrito bastante, pero no necesariamente se ha contextualizado, los autores pretenden enunciar tan solo algunos documentos, por la relevancia de sus aportes:

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA (2013) orienta al momento de elaborar nuevos planes de estudio y sus espacios académicos en relación con la importancia de mejorar procedimientos que garanticen la calidad. Los procesos evaluativos deberán ser coherentes con lo planteado en los planes de estudio. Esta afirmación se sustenta en cuanto las competencias sean consistentes con los modelos, como también con los propósitos de formación. Según lo indicado por Díaz (2005), los procesos de evaluación deben caracterizarse por su sencillez y claridad para lograr ser incorporadas e interiorizadas por cada uno de los protagonistas del proceso de formación.

Por su parte, Menéndez (2009) resalta la importancia de las competencias, la cual estriba en dos conceptos: por un lado, la construcción teórica de la misma, y por otro, la derivación en términos de formalización de la competencia; para ello recoge de manera formal lo planteado por el Proyecto Tunning respecto al concepto de competencias, y especialmente la conceptualización de estas, desde una perspectiva psicológica, profesional, genérica y de evaluación de las competencias.

En general, sobre las competencias y evaluación de estas se evidencia un relativo consenso sobre:

- ▶ La necesidad de operacionalizar la competencia.
- ▶ Cada competencia indica diferentes niveles de desempeño.
- ▶ Los objetivos de aprendizaje y la evaluación deben ser coherentes.
- ▶ Derivada del concepto de competencias, la evaluación debe ser auténtica.

- Tanto las competencias, su explicitación como evaluación, deben estar formalizadas para que así puedan cumplir con el propósito de formación, de reflexión y mejoramiento.

La evaluación, entonces, podría considerarse uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta dentro del proceso educativo, por ser “una actividad metódica y ordenada que orienta todo el quehacer educativo” (Duque y Moreno, en prensa, p. 11). Por ello, los autores coinciden en indicar que desde ella se puede corroborar si los resultados y las acciones realizadas son sólidas frente a lo planteado en la formación. Algunas corrientes, al evaluar consideran prioritario el proceso, mientras que otras destacan los resultados:

ello sin embargo y en principio, podría pensarse no son excluyentes, sino que enfatizan en uno o en otros aspectos de la evaluación, de tal forma que puedan ejercitarse las dos concepciones simultáneamente, como son la formación del individuo como parte del desarrollo integral del ser humano, y al mismo tiempo lo relacionado con la producción de resultados, condición propia de la actuación profesional (Duque y Moreno, en prensa, p. 11).

Por su parte, la evaluación auténtica permite la resolución activa de tareas amplias y complejas y de problemas reales en que los estudiantes deben utilizar conocimientos adquiridos con anterioridad y una diversidad de habilidades de carácter complejo. La evaluación auténtica se enfoca en el cómo se desempeñan los alumnos y la gama de estrategias de instrucción y de evaluación holistas y rigurosas. Este tipo de evaluación busca determinar qué sabe el estudiante y cómo implementa distintos instrumentos desde lo tradicional, enfocados en consolidar evidencias reales y vivencias significativas en torno a diversos tipos de conocimiento (Ahumada, 2005).

Margalef (2005) hace un recorrido por diferentes autores y se pregunta si es posible construir un marco común de la evaluación. Igualmente se hace otras preguntas entre las cuales sobresale si la evaluación en el proceso educativo es un subproceso independiente o hace parte del aprendizaje mismo, dado que la evaluación tiene entre sus funciones la de retroalimentar el proceso de aprendizaje. Y es un planteamiento interesante, porque hace parte de la epistemología de la evaluación, y no como un mero apéndice del proceso de aprendizaje. También la autora plantea que en la educación superior se han presentado innovaciones en la enseñanza-aprendizaje que no tienen necesariamente correspondencia en el proceso evaluativo. He ahí el reto.

## Tipos de evaluación de competencias

Las siguientes formas de evaluación de competencias (evaluación según el sujeto), podrían ser referidas mediante las rúbricas:

## Heteroevaluación

Es una forma de valoración clásica que desarrolla una persona sobre las competencias de otra, donde se considera aspectos a mantener y a mejorar respecto de los estándares acordados. La heteroevaluación es frecuentemente realizada por el docente al estudiante. Así pues, se evalúan las competencias de los discentes con base en el desempeño de las actividades que se asemejan al contexto laboral. Es enriquecedor debido a la buena cantidad de información que un profesor puede recolectar de sus estudiantes; sin embargo, “su limitación se encuentra en los juicios que de allí se desprenden y que para algunos casos puede derivar en algo relativamente traumático para el estudiante, especialmente si se encuentra en etapas críticas de su desarrollo” (Duque y Moreno, 2016).

## Coevaluación

Esta es una estrategia mediante la cual los estudiantes valoran sus competencias de manera conjunta, con criterios y valores definidos con anterioridad y donde se interactúa con reflexión. Aquí es importante que los estudiantes valoren y apropien los conceptos de retroalimentación, basada esta, en valores como el respeto y la confianza y que encuentren su importancia para mejorar su desempeño. La coevaluación es una evaluación cuyo actor principal es el estudiante y en la que no se hace observable el poder del docente; por ello lo valioso de que los mismos estudiantes puedan valorar y ser valorados en términos distintos a los tradicionales.

## Autoevaluación

En este tipo de evaluación es el estudiante quien asigna un juicio valorativo a su propia formación, con criterios de desempeño definidos con anterioridad. Aquí se espera que se desarrolle la autonomía del estudiante y su corresponsabilidad ante la construcción, desarrollo y evaluación de sus propósitos de formación. La autoevaluación es un proceso que debe ser planeado y que no permite improvisación, sino que se integra en un marco didáctico que se inicia en la misma planeación y que se desarrolla día a día en las clases (Fernández, 2011).

## La rúbrica

La rúbrica es un instrumento que busca determinar los criterios de realización de los compromisos de aprendizaje, así como de evaluación compartida entre los estudiantes y los docentes. Alsina et al. (2013) indican que la rúbrica es el camino de las tareas adquiridas y muestra las expectativas que los estudiantes y los docentes comparten y asumen sobre algunas actividades, aspectos que deberán determinarse y organizarse en distintos niveles para comprobar su cumplimiento. Este artículo precisa claramente la naturaleza de lo que es una rúbrica y en cuáles contextos puede ser utilizada apropiadamente. En este se expresa claramente la relación

que ha de existir entre el proceso de aprendizaje, con la evaluación que de ella se ha de derivar; es decir, la evaluación es concebida no como un apéndice del proceso educativo, sino, por el contrario, parte central del mismo, tanto que es impensable concebir la evaluación sin la relación enseñanza-aprendizaje. Para el efecto, este documento utiliza los desarrollos de la psicología en lo relacionado con la medición, particularmente en lo atinente a las escalas valorativas. Se entiende que la evaluación, así concebida, permite a los actores del proceso una mayor consistencia, en la medida en que hay una ruta preestablecida tanto para el aprendizaje como para la evaluación.

En esta misma vía se encuentra un artículo que vale la pena revisar y es el desarrollado por Gatica y Uribarren (2013), quienes explican la forma de elaborar una rúbrica, para lo cual se aprovecha la experiencia que desde el ámbito médico se tiene en evaluaciones objetivas, en el entendido de que en su quehacer se busca dejar poco margen para la interpretación y, por el contrario, se pretende que sea lo más precisa posible. En primer lugar se precisan los diferentes tipos de rúbrica, los cuales pueden ser globales o analíticos, entendido el primero como aquel que es de naturaleza comprensiva y holística, es decir, realiza una evaluación integrada del estudiante; y el segundo se refiere a la evaluación fragmentada del desempeño del estudiante, parte por parte, para así determinar la calificación total.

Vallejo y Molina (2014) centran uno de sus trabajos en el concepto de evaluación auténtica, entendida como aquella que es más cercana a la realidad de actuación del estudiante; por ello se manifiesta que está soportada en el modelo de competencias. En este orden de ideas, se enfoca en el hecho de que la rúbrica es un instrumento de evaluación centrado en el estudiante; ha de notarse que este centramiento en el estudiante se explica desde las teorías socio-constructivistas, en las cuales el estudiante deja de ser un receptor de conocimientos para convertirse en eje de su propio proceso formativo. Para el efecto se entiende que el proceso de aprendizaje, a más de ser formativo, también es sumativo, pero no en el sentido de agregado, sino de complejidad, donde el estudiante desarrolla su capacidad de comprender múltiples perspectivas de un problema. Para ello debe existir una correspondencia entre los objetivos formulados para el aprendizaje y los objetivos evaluativos.

Por su parte, Gallo (2014) indica en su tesis de licenciatura lo siguiente:

- ▶ Que el mundo socio-productivo exige unas competencias y que la evaluación de estas se realiza apropiadamente mediante rúbricas.
- ▶ Dado que la formación en educación superior se encuentra estrechamente ligada al sistema productivo, se estaría hablando de aprendizaje de adultos, y hay que reconocer que este tiene unos principios diferentes al de los estudiantes niños o adolescentes.



- ▶ Sin dejar de reconocer que por medio de la evaluación deben evidenciarse los resultados, también enfatiza en el papel que cumple el proceso en la formación de los estudiantes; allí las rúbricas pueden aportar.

Dado que las rúbricas son instrumentos apropiados para evaluar las competencias, es importante tener en cuenta estos dos conceptos. Para el efecto, Rodríguez (2014) concibe las rúbricas como un instrumento de evaluación, principalmente de los aspectos prácticos de una asignatura. Se entiende, como lo indica la citada autora, que las rúbricas cumplen un doble papel: por un lado, permiten mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta también que es una metodología centrada en el estudiante, y por otro lado permiten valorar su aporte al desarrollo de las competencias.

Carrizosa y Gallardo (s.f.) hacen mención que participar de alguna forma en lo establecido en el espacio europeo de educación superior, implica también un cambio de concepción y de metodologías de la educación, al buscar pasar de una educación basada en el transmisionismo a una educación soportada en las competencias profesionales. En este sentido, las rúbricas de evaluación son entonces concebidas como una metodología apropiada en el marco de la intención atrás descrita, porque permiten trabajar sobre criterios preestablecidos, como criterios de actuación de los estudiantes. Entre las bondades reconocidas para el uso de rúbricas de evaluación, se encuentra trabajar con criterio procesual y no solamente sobre los resultados, concepto más asociado al instruccionalismo.

Para concluir, la rúbrica, al ser un instrumento de evaluación auténtica, se convierte en un mecanismo pertinente que deberá articular el aprendizaje con la actuación en contexto, necesaria para la formación de los contadores públicos de la Universidad Santo Tomás, permitiendo así evidenciar su desempeño.

## Metodología

Se propone un modelo de evaluación de competencias en el área contable de la formación de contadores públicos de la Universidad Santo Tomás con enfoque cualitativo. Por lo anterior se ha considerado que el alcance de la misma sea descriptivo, dado que, según Hernández, Fernández y Baptista (2010):

el investigador describe fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989). Es decir, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar (p. 102).

El estudio descriptivo permitirá analizar cómo están concebidas las rúbricas y cómo se manifiestan en los procesos de aprendizaje de la Facultad de Contaduría Pública señalada. Hernández, Fernández y Baptista (2010) indican que los estudios descriptivos ofrecen la posibilidad de hacer algunos tipos de predicciones, aunque no sean tan exactas o profundas; en este sentido, la presente investigación podría inferir su propuesta de predecir si el uso de un modelo de evaluación por rúbricas permitirá mejorar el desempeño y la pertinencia de la formación integral de los contadores públicos específicos considerados en este trabajo.

En ese mismo sentido, pero abordando otro tópico de la metodología a utilizar, se retoma la metodología indicada por John Elliott, quien desde sus postulados sociales desarrolla conceptos que pueden aplicarse al campo y donde, como afirma MacKernan (2001, p. 43): “la tarea de los profesionales en ejercicio era interpretar su práctica cotidiana en la búsqueda de autodesarrollo reflexivo. Lo que se ofrecía por medio de J. Elliott era nada menos que la reunificación de la teoría y la práctica”. La concepción expuesta aporta al proyecto de investigación y da cuenta precisamente de la necesidad de hacer de esta propuesta un ejercicio reflexivo y participativo para la comunidad académica contable de la Universidad Santo Tomás.

Es de anotar que esta se realizará para los espacios académicos particulares del área contable en la formación de contadores públicos de la Universidad Santo Tomás, no por desconocer otros espacios, sino porque desde los planteamientos internacionales estos están claramente identificados y son el núcleo de la formación del contador público.

Para efectos de la presente investigación, se había pensado inicialmente en que la parte aplicada estaría enfocada a un proceso de heteroevaluación, soportada en los Syllabus de introducción y en la teoría y práctica contable del programa. Sin embargo, al hacer la revisión de los Syllabus mencionados se encontró que:

- ▶ Las competencias explicitadas en Introducción a la Contaduría no son lo suficientemente específicas para realizar una evaluación mediante rúbrica holística y, mucho menos, específica; igual sucede con la asignatura de Teoría y Práctica Contable I.
- ▶ El espacio académico de Teoría y Práctica Contable III no presenta competencias y parece ser que hay una confusión entre este concepto y el de conocimientos (el cual es un componente de las competencias).
- ▶ Con relación a la Teoría y Práctica Contable II, aquí sí se identifican claramente las competencias de la asignatura.
- ▶ En cuanto a la Teoría y Práctica Contable IV se observa que las competencias aparecen identificadas parcialmente.

Sin embargo, como puede observarse, las competencias de los espacios académicos del área contable no se encuentran suficientemente identificadas, por lo menos formalmente, lo cual imposibilitaría cumplir con el primer objetivo específico de esta investigación, y de paso dejaría en entredicho el cumplimiento de los otros dos objetivos.

En este sentido, se optó por enfocar la parte aplicada de la investigación hacia el proceso de autoevaluación y a partir de las competencias que, aunque insuficientes, fueron identificadas por profesores del área contable. Estas fueron propuestas y explicadas en la investigación y llevadas a una propuesta de matriz holística con sus respectivos grados de actuación. Se reitera que la idea con esta propuesta es plantear un proceso de autoevaluación, presuponiendo que se mejoraría el desempeño y la pertinencia de la formación en su conjunto, dado que los aprendizajes estarían asociados directamente a escenarios de actuación.

## Población

Desde el inicio de este trabajo se ha indicado que se propone un modelo de autoevaluación de competencias del área contable en la formación de contadores públicos de la Universidad Santo Tomás, de tal manera que los protagonistas de este proceso de investigación son estudiantes en el período 2016-2 que estuvieran cursando alguna materia del área contable. Para el caso se ha escogido trabajar con 30 estudiantes.

El proceso para escoger los protagonistas no responde, como sí ocurre en la investigación cuantitativa, a una muestra. Lo que se hace necesario aquí es el concepto de los estudiantes destacados que se caracterizaron por tener las notas más altas al culminar el segundo corte de evaluación del semestre, quienes fueron seleccionados precisamente por su nivel de desempeño superior limitando con ello las posibilidades de que la autoevaluación de un estudiante estuviera influenciada por temas como la desmotivación o asociada al bajo desempeño.

## Estrategias para la recolección de datos

Como lo indican Hernández, Fernández y Baptista (2010), en el enfoque cualitativo, al igual que en el cuantitativo, la recolección de datos es fundamental, pero su objetivo no es determinar o medir las variables para inferir algo o analizar estadísticamente. Lo que sí busca un estudio cualitativo es:

obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias "formas de expresión" de cada uno de ellos. Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones,

interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento (p. 583).

Es importante señalar que cada estudio cualitativo es, por sí mismo, un diseño de esa investigación, ya que este tipo de investigación no se planea al detalle y dependerá de las circunstancias del escenario indicado: el diseño será el abordaje que se ha de utilizar en todo el proceso de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

De acuerdo con lo anterior, la construcción de la propuesta implicará las siguientes fases que permitirán el logro del objetivo general:

- a. **Fase de identificación de las competencias técnicas**, propias del área contable en la formación del contador público universitario, soportado en modelos internacionales de identificación y evaluación de competencias.

Esta fase debe contemplar el número de niveles que habrían de contener cada una de las competencias, así como su respectiva operacionalización. Este proceso surge a partir de una revisión documental en fuentes primarias –ya que son documentos de carácter normativo internacional–, las cuales se consultarán en bases de datos especializadas, revistas científicas y libros sobre el tema.

- b. **Fase de comparación** de dichas competencias con las competencias actuales utilizadas en el área contable del programa de Contaduría Pública de la Universidad Santo Tomás.

En principio se había previsto que esta identificación se realizara desde los referentes internacionales valorados por profesores del área contable, mediante entrevista de eventos conductuales o análisis de incidentes críticos. Sin embargo, como se había indicado atrás, las competencias de los espacios académicos del área contable no se encuentran suficientemente identificadas, por lo menos formalmente, lo cual imposibilitó llevar a cabo esta fase en los términos que se habían preestablecido. Por ello, se optó por desarrollar este punto desde el proceso de autoevaluación y a partir de las competencias que fueron identificadas por profesores del área contable.

- c. **Fase de diseño y construcción de una rúbrica piloto**, la cual será sometida a un proceso de validación, mediante juicio de expertos y un proceso reflexivo-crítico con el objetivo de identificar elementos que conduzcan al diseño del modelo atrás mencionado.

- d. Construcción de rúbrica prototipo y fase de aplicación y evaluación de resultados.** Esta investigación cualitativa es carácter fenomenológico, que se nutre de las atribuciones dadas a los significados. Por lo anterior, el instrumento construido pasará a la aplicación y con los resultados de ella se analizará si efectivamente la rúbrica es una metodología apropiada para evaluar las competencias de los estudiantes de contaduría pública de la Universidad Santo Tomás en el área contable. Para lo anterior se ha escogido trabajar con 30 estudiantes que se caracterizaron por tener las notas más altas al culminar el segundo corte de evaluación del semestre.

## Resultados

El análisis de los resultados se sustenta en la explicación de lo encontrado, al realizar el proceso de aplicación de los instrumentos de recolección de información desarrollado en las fases explicadas en el apartado anterior. Posteriormente, se encuentran discriminados los resultados, luego de la aplicación de los instrumentos de recolección de información, a saber:

- a. Fase de análisis de las competencias técnicas,** propias del área contable en la formación del contador público universitario, soportada en modelos internacionales de identificación y evaluación de competencias: acá se buscaba contemplar el número de niveles que habría de contener cada una de las competencias y la revisión documental en fuentes primarias y documentos de carácter normativo internacional, los cuales están sustentados en los Syllabus del área contable, objeto de investigación. La revisión da a entender que las competencias allí consignadas no son lo suficientemente válidas o son demasiado básicas en su fin, lo cual suscitó que los autores de este escrito desarrollaran la propuesta de realizar un formato de autoevaluación, como una primera fase, necesaria de por sí, para poder pensar posteriormente en implementar o por lo menos proponer esquemas de evaluación mediante rúbricas para los estudiantes de Contaduría Pública de la Universidad Santo Tomás.
- b. Fase de comparación de dichas competencias con las competencias** actuales utilizadas en el área contable del programa de Contaduría Pública de la Universidad Santo Tomás. Las competencias referidas son trabajo en equipo, elaboración conceptual, liderazgo y análisis.

Como se ha indicado atrás, se tenía planeado que la identificación se realizara desde los referentes internacionales valorados por profesores del área contable, mediante entrevista de eventos conductuales o análisis de incidentes críticos. Sin embargo, la insuficiencia en la identificación de las competencias del área contable (es decir, no son explícitas) generó la necesidad de desarrollar este punto desde el proceso de autoevaluación y a partir de las competencias que fueron identificadas por profesores de dicha área. En la siguiente fase aparecerán discriminadas las competencias que el grupo de trabajo acordó realizar.

- c. **Fase de diseño y construcción de una rúbrica piloto:** Mediante un proceso reflexivo-crítico de validación con expertos del área contable de la Universidad Santo Tomás, se logró construir el modelo de autoevaluación de competencias de los estudiantes del área contable de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad Santo Tomás, así:

Tabla 2. Modelo de rúbricas de autoevaluación.

	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4	Grado 5
Formulación de hipótesis					
Trabajo en equipo					
Elaboración conceptual					
Liderazgo					
Análisis					

Fuente: elaboración propia.

## Descripción de las competencias:

- 1. Formulación de hipótesis (F. HIPÓTESIS):** es el enunciado de un principio, hecho o fenómeno en símbolos matemáticos, o no, que se caracteriza por el carácter predictivo de su formulación. Se encuentra soportada en la observación y el análisis del mismo. En últimas, es una forma de predicción.
- 2. Trabajo en Equipo (W. EQUIPO):** se entiende como la capacidad de trabajar asociativamente, con objetivos comunes, y teniendo en cuenta que los miembros han de tener competencias complementarias, por tanto, debe ser un generador de sinergias.
- 3. Elaboración Conceptual (E. CONCEPTUAL):** es una estrategia de aprendizaje caracterizada por la conducción de la información basada en conceptos, su organización y un agregado propio que permite la generación de valor en el conocimiento.
- 4. Liderazgo (LIDERAZGO):** aquel estilo que promueve la adaptación de los colectivos a un entorno altamente cambiante, incierto. Se caracteriza por la flexibilidad y adaptabilidad y deriva parcialmente de las competencias de la organización. El liderazgo en esta concepción se convierte en una poderosa herramienta para enfrentar la incertidumbre.
- 5. Análisis (ANÁLISIS):** es el estudio detallado de un tema que, en principio, es lo suficientemente complejo como para abordarlo en su totalidad; deriva de la descomposición del asunto o problema en partes para que posteriormente sea posible realizar comparaciones detalladas, así como identificar las relaciones causa-efecto.

## Descripción de los grados de la rúbrica holística

Grado 1: No manifiesta dominio alguno.

Grado 2: El conocimiento o práctica evaluada es débil; su nivel de experticia es bajo; esto se evidencia en indecisiones o en inhabilidad en la enunciación del conocimiento o en la realización de una actividad.

Grado 3: El conocimiento aún es inexacto y la aplicación se traduce en una ejecución poco hábil o poco ágil, lo que configura un nivel básico de experticia.

Grado 4: El conocimiento y la práctica están adquiridos y se demuestran con comodidad, naturalidad y presteza.

Grado 5: Se domina perfectamente el conocimiento y la práctica está automatizada. Es un nivel que posibilita la transferencia.

**d. Construcción de rúbrica prototipo y fase de aplicación y evaluación de resultados:** Teniendo en cuenta lo explicado en el apartado anterior, el instrumento construido se aplicó a 30 estudiantes que cursaban algunas de las materias del área contable, que se caracterizaron por tener las notas más altas al culminar el segundo corte de evaluación del semestre. A continuación, aparecen las tablas y figuras que muestran la discriminación de los resultados, teniendo en cuenta las competencias y lo señalado por cada estudiante de la muestra, así:

**Tabla 3.** Resultados generales muestrales, del instrumento aplicado sobre el modelo de rúbricas de autoevaluación.

PROPUESTA DE MODELO DE AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS																														
COMPETENCIAS	MUESTRA																													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
F. HIPÓTESIS	2	2	2	1	3	3	4	2	2	2	2	1	1	3	3	3	2	3	2	3	2	2	1	1	3	2	4	2	4	2
W. EQUIPO	5	5	5	5	3	5	5	5	3	3	5	2	3	4	3	4	5	5	5	3	3	4	4	5	3	5	5	4	4	
E. CONCEPTUAL	3	4	4	4	3	5	5	2	4	4	3	3	3	5	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	5	5	4	4	4	
LIDERAZGO	3	3	2	2	2	4	4	5	2	2	2	3	3	4	1	1	3	2	2	3	3	3	3	4	1	2	2	2	2	
ANÁLISIS	3	3	4	3	3	5	4	4	4	4	4	2	4	5	1	1	5	4	4	4	4	5	2	3	4	3	3	4	4	

Fuente: elaboración propia.

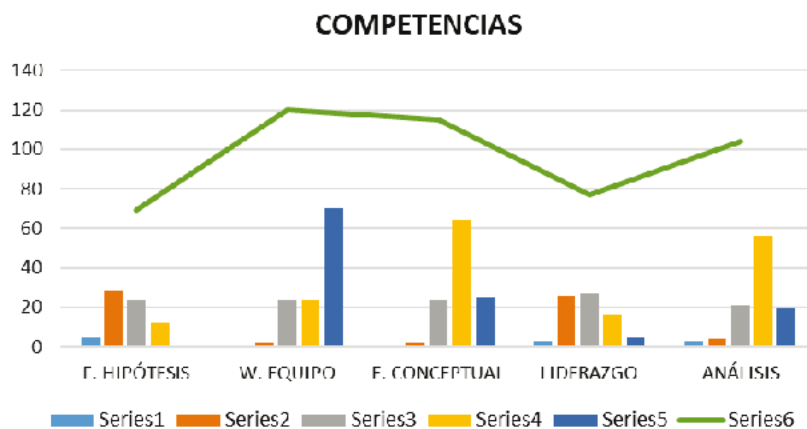
**Tabla 4.** Resultados generales del instrumento aplicado sobre el modelo de rúbricas de autoevaluación.

COMPETENCIAS	GRADOS					MÁXIMO POSIBLE POR COMPETENCIA: 150						
	1	2	3	4	5	MÁXIMO POSIBLE POR GRADO:						
						1=30; 2=60; 3=90; 4=120; 5=150						
F. HIPÓTESIS	5	28	24	12	0	69	3,333	18,67	16	8	0	46
W. EQUIPO	0	2	24	24	70	120	0	1,333	16	16	46,67	80
E. CONCEPTUAL	0	2	24	64	25	115	0	1,333	16	42,67	16,67	76,7
LIDERAZGO	3	26	27	16	5	77	2	17,33	18	10,67	3,333	51,3
ANÁLISIS	3	4	21	56	20	104	2	2,667	14	37,33	13,33	69,3
COMPORTAMIENTO POR GRADOS	12	64	123	176	125							

Fuente: elaboración propia.

Los datos diligenciados en las matrices anteriormente indicadas, donde se puntuaban las diferentes competencias previamente definidas, permitieron observar lo siguiente.

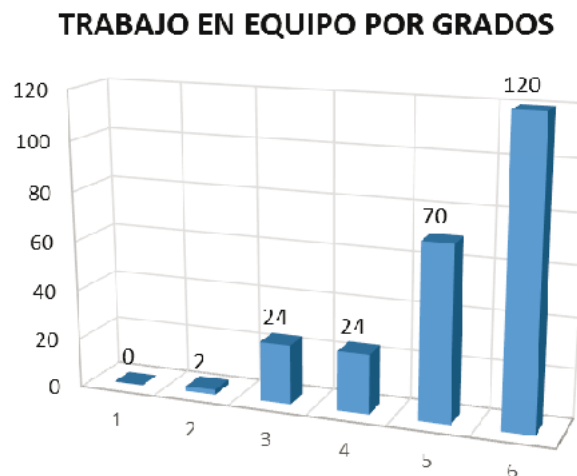
Figura 1. Resultados de cada competencia por grado.



Fuente: elaboración propia.

1. La competencia denominada trabajo en equipo es la que presenta el mayor porcentaje (80), mientras que la más baja es formulación de hipótesis (46). Los datos presentados pueden explicarse a partir de:
  - a. El concepto de trabajo asociativo (en cualquiera de sus formas) se ha hecho muy importante, de tal manera que casi no existe individuo que manifieste no ser capaz de trabajar apropiadamente con otros. Sin embargo, consideran los autores que existe una confusión conceptual respecto a lo que esto significa, según se desprende de la definición propuesta en este trabajo.

Figura 2. Resultados competencia trabajo en equipo por grados.



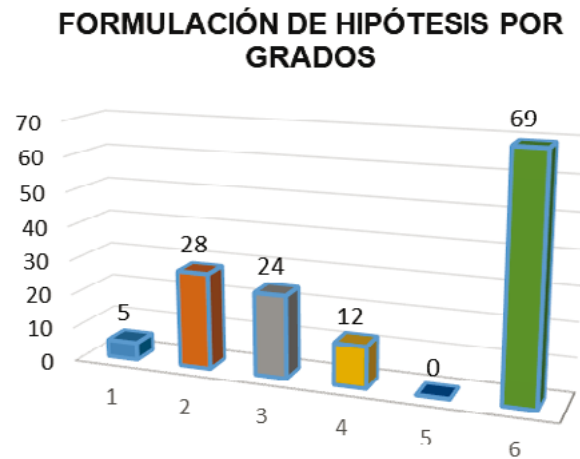
Fuente: elaboración propia.

- b. Por otro lado, el concepto de formulación de hipótesis podría estar asociado a considerar que las hipótesis son propias de la investigación científica y por tanto no están asociadas al trabajo cotidiano, cualesquiera que él sea.



Este asunto llevado a las actividades desarrolladas en un aula de clases parece estar indicando que no se discrimina entre trabajar con otros y trabajar en equipo, afirmación que es cierta para los estudiantes, pero que también podría ser válida para los docentes.

Figura 3. Resultados competencia *formulación de hipótesis* por grados.

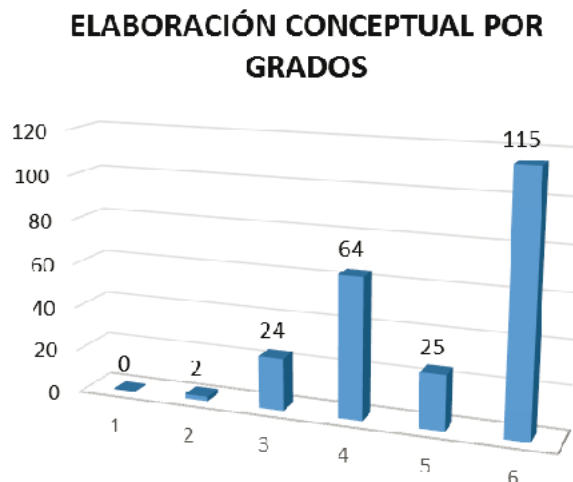


Fuente: elaboración propia.

2. Es significativo mencionar que solamente dos competencias (trabajo en equipo, 80 %, y elaboración conceptual, 76.67 %) superan la mitad del porcentaje, aunque levemente.

Esto hace pensar que, desde el punto de vista de la autoevaluación, los respondientes no identifican que hayan desarrollado apropiadamente las competencias definidas en los Syllabus del área contable, o en su defecto que entienden la naturaleza de las competencias como concepto general, mucho menos como competencias específicas del área contable y por tanto su relación con ellas es distante.

Figura 4. Resultados competencia *elaboración conceptual* por grados.

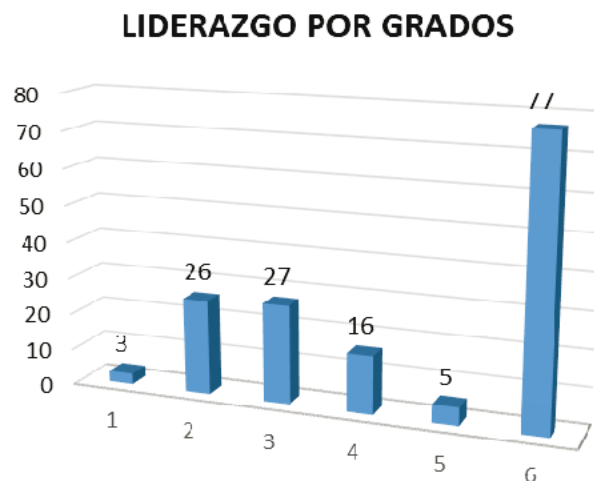


Fuente: elaboración propia.

3. Es significativa también la puntuación en la competencia liderazgo (51.33 %) dado que se ha identificado que en el mundo organizacional esta competencia es muy importante, o mejor indispensable para trabajar asociativamente, preferiblemente en equipo, especialmente si se espera que el ejercicio del contador público trascienda las actividades meramente operativas propias de la disciplina.

Sin embargo, encuentran los autores una fuerte contradicción en la percepción de los estudiantes respecto a la mirada en conjunto de las competencias trabajo en equipo y liderazgo. Teóricamente se conoce la relación entre estos dos conceptos, de tal manera que no puede darse el uno sin el otro; sin embargo, en las respuestas no se observa consistencia en los resultados de liderazgo (51.33 %), frente a trabajo en equipo (80 %). La posible explicación se encuentra en la aparente baja claridad conceptual respecto a los conceptos aquí mencionados.

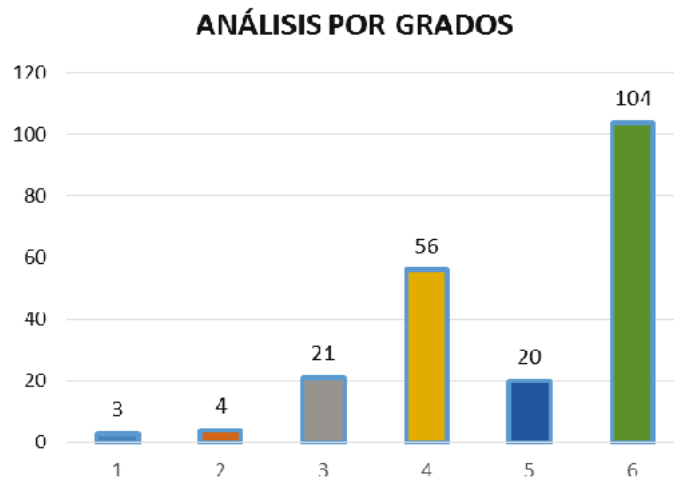
Figura 5. Resultados competencia liderazgo por grados.



Fuente: elaboración propia.

4. Es llamativo también el puntaje obtenido en la competencia análisis (69.33 %), dado que consideran los autores es muy baja, especialmente si se tiene en cuenta que es muy importante para el ejercicio contable porque es el proceso mental que permite descomponer un problema mayor, de difícil abordaje, en unidades de análisis más pequeñas y al alcance de la persona.

Figura 6. Resultados competencia análisis por grados.



Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

La evaluación de las competencias es inherente al proceso de formación por competencias; dado que se supone que esta se encuentra asociada a un quehacer en contexto, entonces, y en la misma lógica, la evaluación debe estar asociada a la posibilidad de realizar acciones asociadas a las circunstancias.

Sin embargo, consideran los autores de este trabajo que de lo relacionado con el enfoque de competencias en educación superior es más lo que se menciona que lo que realmente se desarrolla y ello conlleva a que casi no exista documento que no mencione el concepto de competencias, pero que no se refleja en la aplicación, por lo menos desde lo evaluativo. Lo afirmado aquí se convierte en una conclusión general del trabajo, y ya desde aspectos más puntuales se señala:

- ▶ Es difícil pensar en el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, si existe una distorsión conceptual respecto a lo que ello significa. Casi que podría afirmarse que socialmente el tener la capacidad de trabajar en equipo es indispensable.
- ▶ La formulación de hipótesis no parece ser una herramienta mental de lo cotidiano, sino que se le asocia casi exclusivamente a la investigación científica. Nada más contrario a la realidad, dado que este concepto se asocia más con el desarrollo ontogenético y, por supuesto, con los desarrollos conjeturales que ha de estar en capacidad de realizar el ser humano.

- ▶ Los estudiantes perciben que el nivel de desarrollo de las competencias es bajo, por lo menos desde las que se proponen. En consecuencia, podría pensarse en una dificultad para comprender la finalidad de un proceso formativo particular.
- ▶ En las respuestas no hay consistencia entre las competencias *liderazgo y trabajo en equipo*, lo cual contradice los planteamientos de los teóricos del tema.
- ▶ La competencia *análisis* no puntúa alto, lo cual es preocupante en la medida en que es una de las competencias más importantes del ejercicio del contador público.
- ▶ El tema de la importancia de las competencias en educación es reconocido conceptualmente por parte de los actores de la comunidad académica. Sin embargo, parece no existir consistencia entre esto y su aplicación en espacios concretos de formación.
- ▶ Es importante considerar que según los desarrollos de IAESB (International Accounting Education Standards Board), tanto el proceso formativo como el evaluativo deben considerar las competencias técnicas, las capacidades profesionales y los valores profesionales.

## Recomendaciones

1. Definir categóricamente cuáles son las competencias propias del área contable, que superen una concepción genérica de lo que significan las competencias.
2. Redefinir en el aula los procesos de autoevaluación, dado que, siendo una muy buena estrategia evaluativa, esta debe realizarse en un ambiente de confianza entre todos los actores, de tal manera que primero se diseñe intencionalmente un apropiado clima escolar, generador de una cultura de confianza entre los diferentes actores, para después sí pensar en autoevaluación, y por qué no mencionarlo, también en la coevaluación.
3. Desde el inicio deben explicitarse las intencionalidades del curso, de tal forma que sean claros para todos los actores (estudiantes, docentes, institución), los fines, los objetivos, las estrategias y la evaluación, especialmente esta última.
4. Asociar en el desarrollo de los cursos una mayor conexión entre los contenidos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la evaluación.

# Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

# Referencias

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2013/ANECA-presenta-la-Guia-para-la-redaccion-y-evaluacion-de-los-resultados-del-aprendizaje>.

Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Editorial Paidós.

Alsina J, Argila A, Aróztegui M, Arroyo F, Badia M, Carreras A, ... Vila. (2013). Rúbricas para la evaluación de competencias. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 26, 1-70. Barcelona: Octaedro.

Bautista R. (2015). *Orientación pedagógica para la aplicación de las Normas Internacionales de Información Financiera y la Norma Internacional de Información Financiera para las Pymes*. Bogotá, Colombia: Consejo Técnico de la Contaduría Pública.

Blanco, L. (1996). *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Lérida, España: Edicions de la Universitat de Lleida.

Carrizosa, E. Gallardo, J. (s.f.). *Rúbricas para la orientación y evaluación del aprendizaje en entornos virtuales*. Recuperado de [http://www.uoc.edu/symposia/dret\\_tic2011/pdf/4.carrizosa\\_prieto\\_esther\\_gallardo\\_ballestero\\_jose.pdf](http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2011/pdf/4.carrizosa_prieto_esther_gallardo_ballestero_jose.pdf).

Díaz, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

- Duque, O., y Moreno, G. (En prensa). *Evaluación de competencias en el área contable, de la contaduría pública profesional: conceptos*.
- Fernández, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. *Marco Revista de Didáctica Ele*, (13), 1-15. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez\\_autoevaluacion.pdf](https://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez_autoevaluacion.pdf).
- Gallo, Y. (2014). *La evaluación auténtica como instrumento mediador en la educación por competencias*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Gatica, F., y Uribarren, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 61-65. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a10.pdf>.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5 ed.). México: McGraw-Hill.
- MacKernan, J. (2001). *Investigación y currículum* (2 ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Margalef, L. (2005). Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: Coherencia epistemológica y metodológica. *Perspectiva Educacional*(45), 25-44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100003.pdf>.
- Menéndez, J. (2009). La noción de competencia en el proyecto Tunning. Un análisis textual desde la sociología de la educación. *Observar*, 3, 5-41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6369791>.
- Perera, A. (enero-abril de 2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*(351), 719-764.
- Pérez, M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53(1), 19-35. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/213/97>.
- Rodríguez, M. (2014). Evidenciar competencias con rúbricas de evaluación. *Escuela Abierta. Revista de Investigación Educativa*, (17), 117-134. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4801389>.
- Vallejo, M., y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (64), 11-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4774107>.